

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM MÚSICA

**A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):  
um estudo sobre relações musicais entre diferentes grupos etários na  
escola**

Uberlândia, agosto de 2019.

JENNIFER GONZAGA

**A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):  
um estudo sobre relações musicais entre diferentes grupos etários na  
escola**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia. Como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

**Linha de Pesquisa:** Práticas, processos e reflexões em pedagogias da música.

**Orientadora:** Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves.

Uberlândia, agosto de 2019.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G642  
2019 Gonzaga, Jennifer, 1993-  
A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) [recurso eletrônico] : um estudo sobre relações musicais entre diferentes grupos etários na escola / Jennifer Gonzaga. - 2019.

Orientadora: Lilia Neves Gonçalves.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Música.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2311>  
Inclui bibliografia.

1. Música. I. Neves Gonçalves, Lilia , 1967-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Música. III.  
Título.

CDU: 78

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

## ATA DE DEFESA

Programa de Pós-Graduação em:	Música				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico/PPGMU				
Data:	12 de agosto de 2019	Hora de início:	18h	Hora de encerramento:	21h 43min
Matrícula do Discente:	11722MUS005				
Nome do Discente:	Jennifer Gonzaga				
Título do Trabalho:	A música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre as relações musicais entre diferentes grupos etários na escola				
Área de concentração:	Música				
Linha de pesquisa:	Práticas, processos e reflexões em Pedagogias da Música				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Educação musical e sociabilidades				

Reuniu-se no Sala NEMUS, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do [Programa de Pós-graduação em Música, assim composta: Professores(as) Doutores(as): Lucia Helena P. Teixeira; Fernanda Assis de Oliveira Torres; Lilia Neves Gonçalves, orientador(a) da candidata.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lilia Neves Gonçalves, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao(a) Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa de Pós Graduação em Música.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lilia Neves Gonçalves, Membro de Comissão**, em 14/08/2019, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda de Assis Oliveira, Membro de Comissão**, em 14/08/2019, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lúcia Helena Pereira Teixeira, Usuário Externo**, em 14/08/2019, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1458599** e o código CRC **3A29B9BD**.

## **Dedicatória**

A meus pais, Siumara e Uilson, que me deram todo o suporte, sendo este emocional e financeiro. À minha irmã, Kênia, que me aconselhou em todos os momentos que precisei.

Ao meu companheiro, Kleiton, por estar sempre ao meu lado, me apoiando e me dando forças para continuar nos vários momentos em que pensei em desistir.

Aos meus amigos Samuel, Vinícius e Quézia que me acompanharam durante todo esse processo. Aos amigos que, muitas vezes, me ouviram sobre as minhas experiências, ansiedades e decepções. Aos que compartilharam algumas dificuldades e estiveram ao meu lado até o fim.

## **Agradecimentos**

A Deus, que me sustentou com sua graça e me deu força para chegar até aqui.  
A Ele a glória;

À minha orientadora, professora Dra. Lilia Neves Gonçalves, por sempre acreditar em mim, pela paciência, pelas várias conversas e pelos ensinamentos que me fizeram a conhecer e ter prazer em fazer pesquisa

À agência financiadora CAPES, pela bolsa, a qual possibilitou uma dedicação ainda maior à conclusão desta dissertação;

Ao professor e à escola onde realizei a pesquisa, que abriram espaço e me acolheram com tanto carinho.

À professora Maria Cristina Lemes de Souza Costa pelo apoio nas revisões finais do trabalho e por acreditar no meu potencial como pesquisadora e por sempre estar por perto.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Música, Educação, Cotidiano e Sociabilidade” – MUSEDUC pelas discussões, que proporcionaram melhorias no trabalho.

Aos professores do Curso de Pós-graduação em Música da UFU, que acompanharam a minha trajetória no curso e contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa;

Aos membros das bancas de qualificação e defesa da dissertação pela atenção e colaborações valiosíssimas para a realização desta pesquisa;

Aos alunos da EJA pela generosidade em querer me ajudar;

A todos e a todas, o meu muito obrigada!

## Resumo

Essa dissertação de mestrado tem como objetivo geral desvelar relações que alunos de diferentes grupos etários estabelecem com a música no contexto da EJA. Além disso, propõe-se, neste trabalho, como objetivos específicos, revelar as construções individuais e/ou coletivas sobre elementos musicais dos repertórios trazidos pelos alunos que frequentam a EJA; identificar relações desses alunos com a música e como lidam e/ou são interpelados pela categoria de geração imersos nesse contexto geracional; compreender essas relações que jovens e adultos estabelecem com a música perpassadas por fatores de classe social e de gênero; e discutir se e como essas relações estão associadas às experiências musicais desses alunos. Tem-se como fundamentos teóricos a música como prática social (SOUZA, 2004; 2014a); e geração como construção social (FORQUIN, 2003); (DEBERT, 1998); (BOURDIEU, 2003); (LLORET, 1998); (VEIGA-NETO, 2002); (MANNHEIM, s/d); (INAGAKI et. al., 2008); (GREEN, 1987). É uma pesquisa de cunho qualitativo e tem como procedimentos de coleta de dados a observação livre e o grupo focal em uma escola que oferece a modalidade EJA na cidade de Uberlândia-MG. Participaram desta pesquisa 39 alunos da EJA. Os resultados mostraram que os jovens e adultos criam relações com a música a partir de suas experiências individuais/coletivas dentro e fora do ambiente escolar. Dentre as categorias identitárias, pode-se afirmar que a categoria etária/geracional sobressaiu nas discussões realizadas durante os grupos focais. Percebeu-se que aspectos etários e geracionais presentes nas relações que jovens e adultos estabelecem com a música foram perpassados por fatores sociais como de classe social e de gênero.

**Palavras-chave:** educação musical; educação de jovens e adultos; grupos etários; relações musicais.



## Abstract

This master's degree dissertation aims to unveil the relations that groups of different ages establish with music according to EJA (system of Education of Youngers and Adults). Moreover, it is proposed in this work, as main objective, unveil the individuals and/or collectives constructions about musical elements brought by the students who attend EJA; also aims in identifying relations between students and music and how they deal or how they are questioned by the generation into this generational context; to understand how these relations that young and adults set with music that are pervaded by factors as social and genre classes; and to discuss whether and how these relations are associated to the musical experiences of these students. Its theoretical basis is provided by music as social practice (SOUZA, 2004; 2014a); and generation as social construction (FORQUIN, 2003); (DEBERT, 1998); (BOURDIEU, 2003); (LLORET, 1998); (VEIGA-NETO, 2002); (MANNHEIM, s/d); (INAGAKI et. al., 2008); (GREEN, 1987). It is a qualitative nature and its data collection is through free observation and the focal group in a school which offers EJA modality in the city of Uberlandia, Minas Gerais State. Thirty-nine EJA students took part in this study. The results have shown that young and adults created relations with music starting with its own individual/collective experiences inside and outside of the school environment. Among the identity categories, it has been confirmed that the age/generational category stood out on the accomplished discussions when in focal groups. It has been seen that age and generational aspects in the relations that young and adults establish with music were pervaded by social factors as social and age classes.

**Keywords:** musical education; education of youngers and adults; age groups; music relations.

## Lista de figuras

Figura 1 .....	61
Figura 2 .....	61
Figura 3 .....	62
Figura 4 .....	62
Figura 5 .....	62
Figura 6 .....	63
Figura 7 .....	63
Figura 8 .....	63
Figura 9 .....	64

## Lista de quadros

Quadro 1 - Participantes da pesquisa. ....	50
Quadro 2 - Organização das observações realizadas na escola. ....	55
Quadro 3 - Canções utilizadas no 1º grupo focal. ....	60
Quadro 4 - Canções utilizadas no 3º grupo focal. ....	64
Quadro 5 - Vídeos utilizados no 3º grupo focal. ....	65
Quadro 6 - Dia, turmas e duração da realização dos grupos focais. ....	66

## **Lista de siglas**

CEEBJAs – Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos

CONFINEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OMS – Organização Mundial da Saúde

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 Construção do objeto de pesquisa.....	16
1.2 Objetivos da pesquisa.....	20
1.3 Fundamentos teóricos.....	22
1.3.1 Música como prática social.....	22
1.3.2 Geração como categoria social .....	24
1.3.3 Geração como categoria identitária .....	27
1.4 Estrutura do trabalho.....	28
<b>2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>30</b>
2.1 Estudos sobre EJA em várias áreas do conhecimento .....	30
2.2 Estudos sobre a EJA na arte .....	34
2.3 Estudos sobre a EJA e a música .....	37
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>47</b>
3.1 Tipo de pesquisa.....	47
3.2 O campo empírico.....	49
3.2.1 A escola.....	49
3.2.2 Os participantes da pesquisa.....	50
3.3 Procedimentos de coleta de dados .....	51
3.3.1 As observações .....	51
3.3.1.1 Realizando as observações.....	53
3.3.1.2 Registro das observações no caderno de campo.....	56
3.3.2 Os grupos focais .....	57
3.3.2.1 Elaborando os grupos focais .....	59
3.3.2.2 Realizando os grupos focais.....	66
3.3.2.3 Transcrição do material .....	69
3.4 Análise dos dados.....	71
<b>4 ALUNOS DA EJA E SUAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS.....</b>	<b>72</b>
4.1 Características das turmas da EJA .....	72
4.1.1 Perfil dos alunos .....	72
4.1.2 Tempo para estudar e o trabalho.....	73
4.1.3 Professor da EJA e relações com os alunos .....	75
4.2 Categorias identitárias na EJA .....	76
4.2.1 Aspectos de geração e de intergeracionalidade no espaço escolar ..	77
4.2.2 Outras categorias identitárias: gênero, etnia e classe social .....	81
4.3 Aprendizagens/experiências musicais de alunos da EJA a partir da escuta .....	83
4.3.1 Espaços das experiências .....	83
4.3.2 A escuta como prática musical dos alunos da EJA.....	88
4.3.2.1 O repertório musical ouvido por esses alunos.....	91
4.3.2.1.1 O rap .....	93
4.3.2.1.2 O rock.....	95
4.3.2.1.3 O sertanejo.....	97
4.3.2.1.4 O funk.....	98
4.3.2.2 A letra das canções .....	99
4.3.2.3 Os cantores e sua voz .....	102

4.4	Significados e funções atribuídas à música pelos alunos da EJA.....	107
<b>5</b>	<b>RELAÇÕES DE ALUNOS DA EJA COM A MÚSICA .....</b>	<b>111</b>
5.1	Música e experiência intergeracional .....	111
5.1.1	Características geracionais e a “idade da música” .....	113
5.1.2	Gênero musical e fases da vida.....	118
5.1.3	O “tempo de vida” da música.....	126
5.1.3.1	“Música velha” e “música nova” .....	126
5.1.3.2	A música e o seu tempo de consumo .....	131
5.1.4	Letra das canções e o tempo.....	133
5.2	Música e classe social .....	137
5.3	Identidade de gênero .....	143
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>149</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>169</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco relações que diferentes grupos etários estabelecem com a música no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), levando em conta que, quando chegam à escola, essas relações dos alunos já são perpassadas por categorias identitárias como de geração, classe social e gênero.

A EJA no Brasil está ligada ao movimento de inserção das atividades escolares para pessoas que não tiveram acesso ou oportunidade de dar continuidade à educação básica na “idade adequada”<sup>1</sup>. Essa ideia de que o processo de aprendizagem se dá em todos os momentos da vida está imersa em um debate mais amplo de educação, como citado no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO (2010). O documento expõe que a educação de adultos tem um papel importante, como garantir a busca pela equidade e justiça social. Também assume que o real princípio da aprendizagem ao longo da vida, sendo essa em todas as áreas, é o protagonismo social e pessoal, o que possibilita aos indivíduos se “prepararem para agir, refletir e responder adequadamente aos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicas com os quais se deparam ao longo de suas vidas” (p. 23).

Portanto, um dos pilares da EJA é a perspectiva de que a educação acontece ao longo da vida. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) consideram que:

um passo prévio implica superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na “idade adequada”. Reconhecendo, de um lado, que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. Nestes marcos, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades

---

<sup>1</sup> A legislação brasileira considera que a idade adequada para que crianças e jovens frequentem a educação básica é entre 6 e 17 anos.

formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro (DI PIERRO; JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 70).

No bojo dessa discussão, jovens e adultos devem ser capacitados para aprender ao longo da vida e que as diversas mudanças na sociedade, sejam elas de caráter tecnológico, econômico e sociocultural, requerem atualização e obtenção de conhecimentos em todas as idades. Então, a formação de jovens e adultos não está ligada somente com a compensação dos anos perdidos na educação básica no “tempo e na idade ideal”<sup>2</sup>, mas também com as inúmeras necessidades de formação dos sujeitos no presente e para o futuro.

Pode-se afirmar que a EJA é um espaço que quebra uma forte tendência da escola em classificar os alunos por faixa etária que, segundo Hareven (1999), vem ocorrendo desde o século XIX. Sendo assim, encontra-se na EJA uma característica particular por ser um espaço no qual pode-se ver experiências de convivência e interação entre grupos etários distintos.

Segundo a Resolução do CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), a idade mínima para o ingresso no ensino fundamental é de 15 anos e de 18 anos para o ensino médio, não havendo limite quanto à idade máxima. De acordo com a legislação, essa modalidade de educação é destinada a alunos de diversas idades, o que proporciona a convivência de vários grupos etários no mesmo cotidiano escolar. Ribas (2006) afirma que “[...] estudantes de distintas idades frequentando a mesma sala de aula é uma regra e não exceção na cultura da EJA” (p. 17).

Se, por um lado, a EJA se caracteriza pela presença de várias categorias etárias, tendo em vista que esses alunos não fazem parte dos ciclos escolares por não estarem na “idade adequada”, por outro lado, essa diversidade etária encontrada na EJA é citada por Ribas (2006, p. 29) como uma característica do comportamento humano nos inúmeros momentos da vida, sendo que as condições social, histórica e cultural também não são iguais para todos os indivíduos, dentro de um mesmo grupo geracional. Levando-se em conta ainda que essa diversidade contém grupos geracionais distintos, não se pode deixar

---

<sup>2</sup> Algumas vezes, neste trabalho, utilizarei aspas para indicar ideias ou frases reconhecidas pela área, mas há algumas questões que estão por trás delas e que precisariam ser discutidas. Para não interromper o texto, e por considerar que os leitores da área reconhecerão os sentidos ou as complexidades teóricas, de concepções e/ou crenças pedagógico-musicais que as compreendem, opto por deixá-las entre aspas.



de considerar que essa modalidade de educação acolhe uma complexa vivência cultural trazida pelos alunos, mostrando o quão rico e, ao mesmo tempo, complexo pode ser o ensino aprendizagem<sup>3</sup> de música nessa modalidade de educação. E, com a tendência da cultura escolar em se basear na configuração de grupos homogêneos, ou seja, alunos da mesma faixa etária ou com idades próximas convivendo dentro da mesma sala de aula, na EJA, encontram-se alunos de 14 a 90 anos (ou mais)<sup>4</sup>.

É importante mencionar que aprender independe da geração, pois ocorre durante toda a vida desde que exista espaço para ouvir e ser ouvido, ligando-se ao fato de ser prazeroso e enriquecedor aprender música com o outro (RIBAS, 2009, p. 158).

Na EJA os conteúdos musicais são ensinados no componente curricular Arte, conforme a LDB de dezembro de 1996, em seu 26º artigo, no 6º parágrafo, o qual afirma que “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” (BRASIL, 1996).

Refletindo sobre a importância do ensino aprendizagem de música na EJA, Ribas (2006) afirma que:

A Educação de Jovens e Adultos é um campo fértil para o debate intergeracional por se tratar de um espaço escolar socialmente mais heterogêneo do ponto de vista das idades dos/as estudantes que a constituem. Através de experiências musicais face a face entre os “jovens”, “velhos” e “adultos”, nas diferenças, similitudes (explícitas ou ocultas) desse convívio, uma relação de sociabilidade se constrói ao redor da música nesse cenário, formado por mundos musicais tão heterogêneos (RIBAS, 2006, p. 183).

Pode-se dizer, então, que o espaço da EJA é um lugar produtivo para entender como podem ocorrer as relações de ensino aprendizagem musical no convívio entre grupos etários distintos. A partir das diversas experiências musicais dos jovens, adultos e velhos cria-se relações em torno da música,

---

<sup>3</sup> Adotarei neste trabalho a expressão ensino aprendizagem sem o “e” e sem o hífen, pois entende-se que quem ensina aprende, quem aprende ensina.

<sup>4</sup> Isso porque pela legislação permite-se que os alunos curssem a EJA para o ensino fundamental somente depois de terem completado 14 anos, e para o ensino médio a partir de 18 anos. No entanto, para além desses dois critérios não há limite máximo de idade para ingressar na EJA.

sendo essas importantes para refletir sobre a educação musical em um contexto amplo.

### **1.1 Construção do objeto de pesquisa**

Segundo a Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso I, o Estado deve oferecer o “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988), garantindo o ensino público gratuito para os jovens e adultos. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996) reforça a ideia de que a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Art. 37).

Durante a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINEA), conhecida como Conferência de Hamburgo, realizada em 1997, os países participantes, sendo um deles o Brasil, assinaram um acordo cujo compromisso era diminuir o analfabetismo em seus respectivos países em 50% até 2012. A EJA no Brasil tornou-se um dos lugares no qual vem sendo cultivado empenhos para a democratização do acesso ao conhecimento e a diminuição do analfabetismo (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 58).

Com a EJA tem-se, então, a perspectiva da continuidade dos estudos para aqueles que não conseguiram realizá-los na “idade adequada”. Essa perspectiva faz com que esse espaço tenha uma função social e cultural importante para toda a comunidade, colocando-se como “um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito” (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 58).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000) destaca que a EJA tem a função qualificadora, que consiste em “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida [...]. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p. 41). Esse parecer evidencia que essa modalidade de ensino tem como sentido principal possibilitar oportunidades de formação a todos e é definida como qualificadora no sentido de preparar o indivíduo para a vida e para diversos entendimentos que auxiliarão o aluno na convivência social.

Entende-se, então, que a EJA tem como função principal possibilitar escolaridade àqueles que não tiveram acesso ou não conseguiram concluir a educação básica no tempo considerado “adequado”, sendo que essas pessoas, geralmente, são de classes populares, o que possibilita a inclusão social delas (RIBAS, 2006, p. 73).

Portanto, a EJA no Brasil, segundo Ribas (2006), abrange práticas pedagógicas que compreendem a obtenção e/ou aprofundamento de saberes básicos e capacidades técnicas e profissionais ou de competência socioculturais que são desenvolvidas dentro ou fora do ambiente escolar. Ribas (2006) ressalta que a EJA

[...] está dividida em duas vertentes: uma trata de processos educacionais realizados fora da escola, como locais de trabalho, instituições religiosas, organizações comunitárias, sindicatos, ONGs, entre outros, enquanto a outra vertente diz respeito a processos educacionais realizados na escola (RIBAS, 2006, p. 75).

Ou seja, a EJA, na maioria das vezes, atende a uma classe trabalhadora que, ao longo do tempo, deixou de lado a escola. Devido a isso, muitos trabalhadores se organizaram e lutaram para uma melhor educação aos seus filhos. No decorrer desse processo da escolarização e suas transformações, a escola tornou-se a “instituição responsável por educar os homens num período de suas vidas, preparando-os para a vida adulta” (VENTURA, 2013, p. 32).

Percebe-se uma forte relação do desenvolvimento tecnológico com a ciência e a produção, mudando a sociedade. Então, o conhecimento adquirido na escola tornou-se insuficiente para a vida do trabalhador, sendo indispensável que esse refaça seu caminho profissional inúmeras vezes. Nesse sentido, a EJA tornou-se o espaço ideal para o trabalhador refazer seu caminho profissional e também encontrar uma melhor posição no mercado.

Nessa modalidade educativa não se encontram somente estudantes, mas trabalhadores que buscam uma melhor posição no mercado de trabalho ou donas de casa que querem adquirir conhecimento e/ou satisfação pessoal. Pode-se dizer que o mercado de trabalho é um dos principais motivos para alunos deixarem o ensino sequencial e optar pela EJA, pois esta, na maioria das vezes, é oferecida no turno da noite. Muitos desses alunos optam por essa

modalidade de ensino para poderem trabalhar durante o dia, pois precisam sustentar a família. Isso porque, conforme Anjos, Gomes e Souza (2012), a necessidade de entrar no mercado de trabalho cada vez mais cedo é um dos principais motivos para os jovens interromperem os estudos, deixando o ensino sequencial.

Outro motivo que atrai diversas faixas etárias e gerações para a EJA é a aquisição de diversos conhecimentos sobre a vida humana como cuidados com o corpo, doenças, direitos e deveres para viver em sociedade. Ou seja, os alunos que ingressam nessa modalidade de ensino não anseiam somente pela aquisição de formação para o mercado de trabalho ou satisfação pessoal, eles também buscam conhecer aspectos essenciais da vida humana e seu exercício como cidadão na sociedade. Esses aspectos consistem em elementos relacionados com valores, comportamentos e normas de convivência na sociedade (ANJOS; GOMES; SOUZA, 2012, p. 4).

Vóvio (2010) caracteriza o espaço da EJA como sendo

um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida (VÓVIO, 2010, p. 68).

Entende-se que a EJA é um espaço que contém um grupo heterogêneo de pessoas, principalmente, várias gerações, com suas identidades e suas experiências variadas adquiridas ao longo da vida como, por exemplo, ler e escrever e, claro, conhecimentos musicais e relações estabelecidas com a música nos espaços em que circulam.

Oliveira (1999) salienta que a EJA também é composta por indivíduos que fazem parte de grupos heterogêneos não só pela idade, mas também são heterogêneos em suas próprias particularidades quando se pensa esses alunos inseridos na diversidade de grupos culturais e geracionais distintos presentes na sociedade atual. Isso porque para Ribas (2006)

as modalidades sociais de ser de uma determinada geração dependem de fatores como classe social, marco institucional e gênero, entretanto, estar em uma determinada fase da vida é

uma condição que necessariamente se articula social e culturalmente com a idade (RIBAS, 2006, p. 28).

Compreender esses fatores de convivência em sociedade pode levar os alunos a entender e respeitar as diversas culturas existentes dentro da mesma comunidade. O diálogo com uma ética respeitosa pode ocorrer a partir da convivência, pois quando há a consciência de que existem culturas distintas ou diversas características culturais dentro de uma mesma cultura (interculturalidade)<sup>5</sup> ocorre um crescimento pessoal e melhores relações humanas (CUNHA; SOUZA, 2007, p. 4).

Esses vários aspectos ainda circunscrevem à perspectiva de educação ao longo da vida deixa claro que o indivíduo aprende durante toda a vida para além da escola. Portanto, pode-se considerar que aprendizado não ocorre somente nos espaços escolares, mas no cotidiano de cada um e cada pessoa tem suas próprias vivências sociais e pessoais.

Aprender fora dos espaços escolares pode proporcionar para as pessoas situações em que estas “[...] 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, portanto, são alunos singulares, ou seja, “heterogêneos socioculturalmente” (SOUZA, 2004, p. 10).

Como mencionado, a EJA rompe com uma forte tendência educacional da atualidade, a de enquadrar os alunos por faixas etárias. Para Ribas (2006), esse traço a caracteriza como um “espaço singular” (p. 76). São adolescentes, jovens, adultos e idosos convivendo no mesmo lugar, podendo vivenciar conflitos a todo momento. Pessoas de diversas faixas etárias e gerações convivendo no mesmo espaço e lembrando e/ou conhecendo inúmeros conteúdos é algo corriqueiro na EJA. Diante disso, esse espaço torna-se rico em vivências, experiências e aprendizagens devido a inúmeras relações de convivência.

Diante do exposto, acredita-se que a EJA e suas políticas tornaram-se um espaço importante para a discussão da diversidade cultural no espaço escolar, pois, como já discutido, encontram-se nesse lugar inúmeras heterogeneidades/diversidades como a de gênero, classe, étnico-racial, etário,

---

<sup>5</sup> Diálogo entre culturas respeitando a diversidade.

geracional, de religiões, orientação sexual, ideopolíticas e “isso revela a importância de trabalhar em turmas de jovens e adultos a partir da compreensão da diversidade cultural” (CUNHA; SOUZA, 2007, p. 6).

Tendo em vista essa complexa trama envolvendo os alunos da EJA inúmeras vivências musicais são trazidas para o cotidiano escolar, o que pode provocar preconceitos e o aparecimento de estereótipos como “música dos velhos”, “música dos jovens”, um estranhamento entre as experiências distintas, aceitação ou repulsa a um repertório diferente.

## **1.2 Objetivos da pesquisa**

Sabe-se que o espaço da EJA possibilita o compartilhamento de vivências e experiências entre diferentes gerações, as quais podem ocorrer, ou não, dentro do mesmo grupo geracional. Tendo em vista os vários aspectos envolvidos nessa modalidade de educação, o objetivo geral desta pesquisa é:

- Desvelar relações que alunos de diferentes grupos etários da EJA estabelecem com a música no contexto da EJA.

Já os objetivos específicos são:

- Revelar as construções individuais e/ou coletivas sobre elementos musicais dos repertórios trazidos pelos alunos que frequentam a EJA;
- Identificar relações dos alunos com a música imersas no contexto geracional da EJA;
- Entender de que maneira os alunos lidam e/ou são interpelados por essa categoria de geração em suas relações com a música;
- Compreender como as relações que jovens e adultos estabelecem com a música a partir da ideia de geração estão perpassadas por fatores de classe social e de gênero;
- Discutir se e como essas relações estão associadas às experiências musicais dos alunos.

Esta proposta busca compreender relações com a música estabelecidas por alunos de diversas faixas etárias e gerações da EJA, considerando as diversas vivências e experiências trazidas por eles para o cotidiano escolar.

Para Guareschi (1996), relação “é alguma coisa que não pode ser, que não pode existir sem que haja outra coisa para completá-la. Mas essa outra coisa

fica sendo parte essencial dela. Passa a pertencer à sua definição específica” (p. 82). E mais: “se aplica a uma realidade que não pode ser ela mesma sem que haja outra coisa” (p. 83). Guareschi (1996) acredita ainda que “muitas vezes as relações são mais latentes que manifestas. Mais disfarçadas que evidentes” (p. 89).

O interesse pela EJA surgiu a partir de um estudo realizado por mim (GONZAGA, 2017)<sup>6</sup>, durante a graduação - Licenciatura em música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que teve como objetivo geral conhecer como o professor ensinava música na EJA, tendo em vista a diferença de faixas etárias. Os objetivos específicos foram: conhecer as estratégias didáticas utilizadas para o ensino de música na EJA; saber como o professor trabalhava os conteúdos musicais e como empregava os recursos de ensino; saber se e como o professor integrava os conteúdos musicais às vivências dos alunos da EJA; e conhecer como o professor se portava dentro de uma sala de aula heterogênea.

Nesse trabalho de conclusão de curso, o cotidiano da EJA observado revelou que a diversidade social, cultural, geracional, de gênero, de repertório e gosto musical estavam presentes nas turmas finais do ensino fundamental. Mostrou também que cada aluno tem vivências musicais variadas e as compartilha com os colegas de turma, criando uma forte relação de coaprendizagem e também de ensino aprendizagem entre diferentes grupos etários.

Tendo em vista a complexidade das relações estabelecidas quando se aprende e se ensina música nessa modalidade de ensino, acredita-se que compreender as diversas experiências musicais no contexto da EJA seja de extrema importância, pois os alunos carregam consigo identidades musicais construídas ao longo do tempo sejam eles jovens, adultos ou idosos. Portanto, conhecer como ocorrem as relações com a música que os trazem para o contexto da EJA pode ser importante para a formação de professores de música porque pode capacitá-los para desvelar como essas relações são permeadas

---

<sup>6</sup> Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Ensino de Música na Educação de Jovens e Adultos (EJA): o caso da Escola Estadual José Carneiro da Cunha, em Araguari-MG.”, realizado em março de 2017 no Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a orientação da profa. Dra. Cintia Thais Morato.

pelas categorias geracionais que, por sua vez, como diz Ribas (2006, p. 28), dependem de fatores sociais e de gênero que se encontram no espaço da EJA.

### **1.3 Fundamentos teóricos**

#### **1.3.1 Música como prática social**

Para desvelar relações que alunos de diferentes grupos etários estabelecem com a música no contexto da aula de arte, levando-se em conta fatores sociais como de classe social e de gênero encontradas no espaço da EJA, esta pesquisa fundamenta-se na música como prática social.

Segundo Souza (2004) a música é “uma comunicação simbólica, sensorial e afetiva” (p. 8), portanto algo social e que geralmente “desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas” (SOUZA, 2004, p. 9).

Como fato musical social ela é construída a partir das experiências de indivíduos que fazem parte de um grupo social, mas que também são sujeitos, ou seja, seres sociais vivenciando e compartilhando vivências (SOUZA, 2014a, p. 14).

Pensar o aluno como um ser social que vive e convive em diversos espaços em que a música está presente é procurar entender as diversas vivências desse aluno que são levadas para a sala de aula. Portanto, a música sendo algo social e uma comunicação com suas características estimula a consciência de que os alunos podem dialogar sobre suas experiências e vivências musicais, abrindo espaço para um diálogo com colegas e professores.

Pensar e considerar as vivências musicais que os alunos carregam para a escola e para a sala de aula é algo muito válido para o espaço da EJA. A diversidade etária e de geração alimenta essa questão, pois são pessoas que viveram momentos diferentes, momentos musicalmente distintos e que foram significativos de maneiras diferentes para cada um dos educandos. Além disso, o professor que atua na EJA deve estar atento para as diversas experiências musicais dos alunos e considerá-las no cotidiano das aulas.

É algo importante estabelecer diálogos com os alunos no processo de ensino aprendizagem musicais, pois reconhecer o aluno como um ser



sociocultural, e também mapear os espaços e percepções desses educandos, faz com que o professor repense o currículo e os conteúdos ensinados em sala de aula (SOUZA, 2004, p. 9).

Pensar dessa forma as aulas de música na escola também é reconhecer que os sujeitos presentes nesse contexto são pessoas imersas em um contexto histórico-cultural que carregam consigo diversas percepções de mundo, e a partir disso constroem suas relações com a música. Souza (2004) afirma que os alunos, como seres sociais, não são iguais, pois constroem suas vivências a partir de diversas experiências em diferentes lugares como igrejas, casa, nos bairros e escolas, ou seja, são singulares e heterogêneos socioculturalmente (p.10).

Na EJA pode-se notar a presença desse ser social, singular e heterogêneo socioculturalmente. São alunos de diversos gêneros, etnias, idades e gerações convivendo no mesmo espaço. Pessoas que construíram suas vivências e concepções sobre música em diferentes lugares, tempos e de formas diferentes. Como cita Souza (2004):

Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (SOUZA, 2004, p. 10).

Entende-se que em diferentes lugares que possuem pluralidades culturais e sociais ocorrem as práticas sociais, e assim criam-se identidades socioculturais nas mais distintas formas de se colocar socialmente, nos quais a música está inserida e muito coopera. Portanto, a música faz parte de um processo de socialização em que diferentes gerações e grupos de idade (infância, adolescência, juventude, adultos e velhice) criam e constroem suas relações sociais fazendo com que a música represente um forte mecanismo de mobilização e agregação (SOUZA, 2014a, p. 16).

A escola e os educadores precisam compreender as singularidades e heterogeneidades dos alunos, principalmente na EJA, considerando a música como uma prática social que faz parte do cotidiano do ser humano.

### 1.3.2 Geração como categoria social

O conceito de geração é definido por Forquin (2003) a partir de três concepções. Segundo o autor a primeira delas é considerada como “genealógica (geração/filiação)”, sendo que a palavra geração toma o sentido de filiação ou o grau de filiação como: primeira, segunda e outras filiações. Entende-se que há indivíduos que têm o mesmo grau de filiação com o ancestral comum, mas que possuem idades diferentes que talvez nunca se encontrem na contemporaneidade (p. 2).

A segunda concepção sobre geração descrita por Forquin (2003) é definida como “maturação psicobiológica e/ou definição de papéis sociais (geração/período da vida)”, ou seja, algo que é visto a partir da maneira de pensar racionalmente, pelas condições físicas e também como “a geração” se coloca socialmente em uma determinada sociedade. Nesse conceito pode-se colocar afirmações como jovem de uma determinada geração, gerações adultas, velha ou antiga geração (p. 3).

A última concepção sobre geração, segundo Forquin (2003), é “[...] tomada na sua acepção histórica e sociológica e designa um conjunto de pessoas que nasceram mais ou menos na mesma época e que têm em comum uma experiência histórica idêntica e/ou uma proximidade cultural” (p. 3).

Entende-se também que diversos aspectos e particularidades estão ligados com a ideia do que seja geração como, por exemplo, um grupo que precede de outro, “[...] a substituição do mesmo pelo mesmo” (DEBERT, 1998, p. 60) ou como um conjunto de mudanças, de costumes e comportamentos de um determinado grupo. Devido a isso ouve-se dizer geração do pós-guerra, da era digital e de uma determinada década. Portanto, a geração não compartilha só a idade, mas são pessoas que experienciaram/vivenciaram momentos que moldaram histórias do passado e também do futuro.

Pode-se dizer que a definição de geração vai além das relações familiares ou algo que esteja dentro do ambiente familiar. Tal definição indica mudanças coletivas de um determinado grupo no meio social construindo uma memória coletiva e criando certas tradições.

Mannheim (s/d) afirma que “o fenômeno social ‘geração’ nada mais representa do que uma espécie particular de identidade de posição, que

compreende grupos de idade mergulhados num processo histórico-social”. Para ele “a posição de geração é determinada pelo modo como certos modelos de experiência e pensamento tendem a ser trazidos à existência pelos dados naturais da transição de uma geração para outra” (p. 137).

Para Bourdieu (2003), “é-se sempre velho ou jovem para alguém. É por isso que os cortes em classes de idade, ou em gerações, são tão variáveis e são uma parada em jogo de manipulações” (p. 152), sendo estas construídas socialmente para que os indivíduos de uma determinada geração possam construir suas respectivas identidades.

A ideia de geração e categorias de idades é construída culturalmente e sofreu mudanças ao longo da história. Para Debert (1998) essas categorias se constituem de acordo com sociedades específicas, pois cada uma estabelece os direitos e deveres dos indivíduos, “[...] definindo relações entre as gerações e distribuindo poder e privilégios” (DEBERT, 1998, p. 53). Pode-se dizer que cada sociedade estabelece quais são as categorias de idades de acordo com sua cultura e história e, a partir disso, distribui e organiza seus direitos e deveres.

Sob essa perspectiva, a idade não é algo explicativo do comportamento humano, nem uma definição da natureza e também não é algo estabelecido naturalmente por grupos sociais. Um dos conceitos da palavra idade, segundo o dicionário online de português, é o “intervalo de tempo que divide a vida de alguém” (DICIONÁRIO, 2018). Pode-se dizer, então, que geração não é algo natural ou concebido biologicamente pelos indivíduos, ou seja, é uma construção social, cultural e histórica de determinadas sociedades.

Segundo Lloret (1998) “a idade, então, não é só uma atribuição cronológica, mas também aqui determina as expectativas de relação de comportamento” (p. 21). Por isso “[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável” (BOURDIEU, 2003, p. 153). Ou seja, a idade é uma categoria biológica, no qual é socialmente influenciada e, a partir disso, somos colocados em grupos que definem determinados comportamentos, pois os anos “fazem com que sejamos crianças, jovens, adultos e velhos” e “nos situa uns e outros em grupos socialmente definidos” (LLORET, 1998, p. 14).

Deixa-se claro que as questões etárias, que fazem parte das gerações, estão “além da dimensão biológica”. É como se “existisse uma outra dimensão

de natureza simbólica e representacional, em que se situariam os significados e sentidos que são atribuídos às diferentes idades” (VEIGA-NETO, 2002, p. 48).

Mannheim (s/d) afirma que as pessoas que compartilham da mesma idade só estão ligadas de alguma forma com a sua geração se estiverem “nas correntes sociais e intelectuais características da sua sociedade e período” e se elas “têm uma comum experiência activa ou passiva das interacções de forças que construiu a nova situação” (p. 153), pois as “gerações estão num estado de constante interacção” (p. 150). O que forma uma posição de semelhança é o fato dessas pessoas que estão inseridas em uma mesma geração experimentarem a “mesmos acontecimentos e os mesmos dados, etc., e especialmente o facto das experiências caírem sobre uma consciência semelhante ‘estratificada’” (MANNHEIM, s/d, p. 145).

Entende-se, então, que as categorias de idade implicam a maneira como cada um se coloca nos espaços sociais específicos. Debert (1998) afirma que as inúmeras estruturas de organização e distribuição de reconhecimento dentro das classes sociais presentes em uma sociedade tomam como referência a idade cronológica.

A antropologia esclarece que as categorias de idades como infância, adolescência e velhice adquirem diferentes significados segundo o contexto histórico, cultural e social. Pode-se ver que cada sociedade com sua respectiva cultura tende a organizar e determinar grades de idades, para uma organização política, social ou cultural mais eficiente.

Segundo Debert (1998), as categorias de idade e maturidade não são definições adquiridas de acordo com a idade cronológica. Tais concepções são incorporadas pelos indivíduos durante o processo biológico e são elaboradas de acordo com certos rituais que delimitam as fronteiras entre as idades que os indivíduos passam, mas não são sempre iguais em todas as sociedades (p. 51).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a idade considerada idosa é definida de acordo com o nível sócio-econômico de cada país/nação. Entende-se que em países que estão em desenvolvimento é considerado idoso o indivíduo que tem 60 ou mais anos de idade. Já nos países desenvolvidos a idade pode se estender para 65 anos (INAGAKI et. al., 2008).

Por isso a ideia de geração não está somente relacionada com as categorias de idade que, por sua vez, estão associadas às questões biológicas.

É uma categoria social que sofre interferências sociais e devido a isto sofre mudanças de acordo com a sociedade e cultura na qual está inserida.

### 1.3.3 Geração como categoria identitária

Lloret (1998) afirma que “as idades adquirem suas formas a partir das identidades outorgadas na família, na escola, no trabalho e em outros lugares de convivência” (p. 21), ou seja, as idades adquirem traços que são definidos pelas identidades de diferentes grupos e locais em que se convive socialmente.

Portanto, pertencer a um determinado grupo de idade possui alguns significados como o de enquadrar-se a algo bem preciso, esperando-se que “em cada idade, podemos ou não podemos fazer, devemos (como se viver fosse uma dívida) fazer uma série de coisas” e, além disso, “temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados” (LLORET, 1998, p. 15), pois “[...] vivemos numa época em que somos contínua e intensamente interpelados por marcadores identitários” (VEIGA-NETO, 2002, p. 36).

Em outras palavras, as modalidades sociais de ser de uma determinada geração dependem de fatores como classe social, marco institucional e gênero, portanto estar em uma determinada fase da vida é uma condição que necessariamente se articula social e culturalmente com a idade (RIBAS, 2006, p. 28).

Dessa maneira “as classificações por idade (mas também por sexo ou, evidentemente, por classe...) equivalem sempre impor limites e produzir uma *ordem* à qual um se deve ater, na qual cada um deve manter-se no seu lugar” (BOURDIEU, 2003, p. 152). Por isso os “marcadores identitários são símbolos culturais que funcionam para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 36).

Em suma, espera-se “que cada pessoa assuma diferentes identidades etárias, ao longo de sua vida”, pois “[...] as identidades etárias são necessariamente móveis” (VEIGA-NETO, 2002, p. 47). Uma vez consideradas móveis entende-se que as pessoas, ao longo da vida, estarão em diferentes grupos etários, pois “todo adolescente já foi criança, todo adulto já foi adolescente e todo velho já foi tudo isso” (VEIGA-NETO, 2002, p. 47).

Dessa forma, Ribas (2006) expõe que “as idades estão imbricadas com outras situações e pertencimentos vários como de classe, religiosidade e de gênero” (p. 28). Veiga- Neto (2002) esclarece,

[...] é claro que a idade não está e não “funciona” sozinha, isto é, ela não está (nem de perto) isolada das demais categorias identitárias. De fato, existe uma teia de relações entre elas. Talvez o melhor exemplo disso esteja nos diferentes significados que a idade assume em função de gênero: ‘ser velho’ é muito diferente de “ser velha” (VEIGA-NETO, 2002, p. 38).

Entende-se, a partir desses autores, que as idades não estão separadas de outras categorias sociais identitárias, pois existe uma relação entre elas de maneira que essas estão interligadas e dão sentido na construção da identidade de um determinado grupo. Estar em um grupo etário é relacionar-se com outras categorias identitárias, pois entende-se que essas categorias não se constituem isoladamente na sociedade. A idade que assumimos é carregada por inúmeras influências, o que contribui com a construção da nossa própria identidade.

As categorias etárias não estão separadas de fatores sociais, tais como classe social, gênero, religião e marco institucional. Nesse sentido, não há como desconsiderar a música quando se fala de categorias etárias/geracionais, pois “a presença da música em nossa vida cotidiana é tão importante que podemos considerá-la como um fato social a ser estudado” (GREEN, 1987, p. 88 apud SOUZA, 2004, p. 7).

#### **1.4 Estrutura do trabalho**

Esta dissertação de mestrado está organizada em seis partes. Na primeira parte, introduz-se o tema, apresentam-se os objetivos e a justificativa desta pesquisa. Além disso, expõem-se os fundamentos teóricos que darão subsídios a este trabalho.

Na segunda parte, mostra-se a revisão bibliográfica, abordando estudos que têm a EJA como foco, sendo estes divididos em estudos sobre a EJA na educação, na arte e na música.

Na terceira parte, apresenta-se a metodologia utilizada para alcançar os objetivos desta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual descrevo o campo empírico, os procedimentos de coleta de dados (observações,

registros no “Cadernos de campo” e no “Caderno de grupos focais”) e os procedimentos de análise.

Na quarta, apresentam-se os dados especificando quem são os alunos que participaram desta pesquisa, descrevendo as características das turmas e o que os alunos entendem por música, bem como experiências musicais desses alunos da EJA, que participaram desta pesquisa.

Na quinta parte, expõem-se relações que os alunos dos diferentes grupos etários estabelecem com a música no contexto da EJA perpassando por aspectos de classe social e gênero.

E, por fim, na sexta parte, nas considerações finais, discorre-se sobre as últimas reflexões sobre o tema desta dissertação.

## **2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Neste capítulo, discorre-se sobre algumas pesquisas que foram realizadas no campo da EJA. Tais pesquisas foram divididas em três tópicos, sendo estes: estudos sobre a EJA em várias áreas do conhecimento, estudo sobre a EJA na área de arte e estudo sobre a EJA na área de música.

### **2.1 Estudos sobre EJA em várias áreas do conhecimento**

Os trabalhos sobre a EJA, no Brasil, são muitos. As primeiras discussões aconteceram a partir de 1973 com o trabalho de Paiva (1987) intitulado “Educação popular e educação de adultos”, que faz um panorama histórico da EJA. Já o trabalho “Mudança social e mudança educacional” de Beisiegel (1974), aborda a história da educação popular no Brasil ao destacar o ensino para adultos. Tais discussões continuam nos livros “Educação e mudança” e “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire (1983; 1987) nos quais esse autor discute sobre a educação para aqueles que ele chamava de “oprimidos”. Em sua proposta pedagógica esse autor utilizava procedimentos metodológicos que tinham como foco a alfabetização de adultos, principalmente, trabalhadores que sofreram com a injustiça, a exploração, a opressão e a violência social (FREIRE, 1987, p. 16).

O tema da EJA é abordado por estudos de muitas áreas do conhecimento como a antropologia, a sociologia, a pedagogia, a geografia, a biologia, entre outras. Algumas dessas contribuições ocorrem sobre formação de professores na antropologia (VALENTIM; SANTOS, 2010), sobre o ensino da sociologia (ROCHA, 2012) e sobre o ensino da geografia na EJA (RIBEIRO, 2011). Na pedagogia encontram-se trabalhos relacionados com o ensino da biologia (PORTO; TEIXEIRA, 2014), com a formação de professores (VENTURA, 2012; MOURA, 2009; RIBAS; SOARES, 2012; PEREIRA; LAFARE, 2011), com trajetórias socioescolares (NIENCHOTER; STEINDEL, 2013), com a pedagogia e a andragogia (MARTINS, 2013), com as práticas pedagógicas dos educandos da EJA em uma escola municipal de Jequié/BA (ANJOS, GOMES; SOUZA, 2012), com a alfabetização (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2008) e com



a diversidade etária e geracional (SOUZA, FERREIRA; CARVALHO, 2007; BRAGA, 2011; MACHADO; RODRIGUES, 2013).

Um dos estudos sobre a alfabetização de alunos da EJA é o de Albuquerque e Ferreira (2008) que analisaram práticas de professores para alfabetização de adultos em um programa desenvolvido pela prefeitura da cidade de Recife. Há também o trabalho de Martins (2013), que revela novos olhares sobre a forma de ensinar um conteúdo para o adulto no contexto da EJA.

Segundo ambos os estudos, cabe ao professor considerar os diversos aspectos da EJA para criar condições para que o aluno aprenda e compreenda um novo conteúdo como, por exemplo, saber ler e escrever. Além disso, os autores expõem que a EJA possui funções que contribuem para a atualização dos conhecimentos e também há algumas iniciativas que apresentam uma “nova roupagem” nas concepções de alfabetização. Mas Albuquerque e Ferreira (2008) afirmam que a maioria dos professores que atua na EJA ainda utiliza o sistema tradicional de letramento e alertam que os docentes devem considerar que os alunos que chegam nesse espaço já carregam consigo certos conhecimentos sobre o sistema de escrita. Conhecimentos estes construídos a partir de suas interações e inúmeras práticas de leitura e escrita ao longo de suas vidas.

Diante disso, acredita-se que as atividades devem ser diversificadas para atender aos diferentes níveis de conhecimentos dos estudantes. Levar em conta as histórias e memórias dos alunos é algo que deve ser considerado pelo professor, pois, segundo Martins (2013), pode levar o educador a (re)descobrir seus educandos e, assim, ensinar os conteúdos de forma que satisfaça os anseios, aos sonhos e expectativas dos alunos estimulando-os a se valorizar diante da sociedade e de si mesmo.

O ensino do conteúdo relacionado com o cotidiano do aluno é discutido nos trabalhos que buscam compreender o ensino e o impacto que um determinado componente curricular tem sobre os estudantes da EJA. A pesquisa de Ribeiro (2011) teve como objetivo investigar o papel da geografia no cotidiano dos alunos da EJA de duas escolas localizadas na região metropolitana de Goiânia. Já o estudo bibliográfico de Rocha (2012) analisou as metodologias e as estratégias do ensino da sociologia e o trabalho de Porto e Teixeira (2014) traçou um panorama geral sobre o ensino de biologia na EJA a partir de um

levantamento de dissertações e teses publicadas nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECs) e de artigos publicados no periódico “Ciência & Educação”.

Tais trabalhos concluíram que o ensino desses componentes curriculares, ao utilizar metodologias adequadas ao espaço da EJA, torna-se algo mais significativo para os alunos, pois estes podem relacionar os conteúdos com a vida cotidiana. Além disso, os estudos de Rocha (2012) e Ribeiro (2011) expõem que o ensino das disciplinas sociologia e geografia na EJA seguem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e enfatizam a escola como um local de socialização de conhecimentos que contribui para as reflexões de conteúdos como ambiente, mídias, cidadania, globalização e política.

Tornar o conteúdo significativo para o aluno é uma tarefa um tanto desafiadora para o professor da EJA, pois as diversidades/heterogeneidades são características desse espaço. Nesse sentido, encontra-se o estudo de Braga (2011) que teve como objetivo analisar como os professores da EJA lidam com a diversidade etária dentro de uma sala de aula. Já as pesquisas de Anjos, Gomes e Souza (2012) e Machado e Rodrigues (2013), respectivamente, tiveram a finalidade de conhecer e discutir o perfil dos educandos da EJA. E o trabalho de Souza, Ferreira e Carvalho (2013) analisou a heterogeneidade de gerações encontrada na EJA.

Essas pesquisas mostram que a EJA é um lugar que acolhe várias categorias sociais e por isso mesmo pode-se encontrar alguns desafios. Machado e Rodrigues (2013) alertam que este espaço está cada vez mais jovem. Braga (2011) também diz sobre a presença de um número maior de jovens na EJA e que os conflitos entre os grupos e as relações intergeracionais são algumas vezes vistas como sendo algo ruim pelo docente. Da mesma maneira Souza, Ferreira e Carvalho (2013) afirmam que a EJA enfrenta um desafio que exige mudanças concretas na formação do professor e que este deve considerar “a diversidade cultural, como uma condição para relações interculturais” (p.19). Nesse sentido, Anjos, Gomes e Souza (2012) alertam que a escola precisa entender esses diversos sujeitos a partir de suas diferenças culturais e cognitivas.

Tais trabalhos discutem que a diversidade/heterogeneidade encontrada na EJA pode ser um entrave para a escola e o professor, destacando a

necessidade destes estarem preparados e atentos para as diversas características, sejam elas etárias, geracionais, sexuais, étnico-raciais, culturais e sociais. Estar atento e preparado para as diversidades/heterogeneidades é muito importante, pois o professor e a escola poderão ensinar e compartilhar os conteúdos com os alunos de maneira mais dinâmica e prazerosa.

A partir disto, pode-se compreender que as diversas faixas etárias e gerações convivendo no mesmo espaço educacional podem gerar conflitos e, na maioria das vezes, a escola e os docentes não estão preparados para acolher tais alunos. Deste modo, é interessante ressaltar o quanto rica é a EJA em seu potencial social, pedagógico, pois, a partir desses conflitos, entre alunos, docentes e escola pode-se compreender quais as relações que podem estabelecer com vários fatores sociais como, por exemplo, a música.

As diversidades/heterogeneidades presentes na EJA são, por vezes, novas e diferentes para o docente que atua nesse espaço. Isso se dá porque a escola, ao longo dos anos, tem priorizado organizar suas práticas pedagógicas em torno de salas de aulas em que os alunos são separados por faixas etárias próximas, e tem adotado procedimentos de ensino que buscam classificar os conteúdos por ordem de dificuldade, geralmente, pensados a partir do que se considera desenvolvimento cognitivo dos alunos. As dificuldades e a formação dos professores que atuam na EJA foram abordadas em trabalhos como os de Moura (2009), Ventura (2012), Pereira e Lafare (2011), Ribas e Soares (2012), Valentim e Santos (2010).

Esses trabalhos realizaram um levantamento bibliográfico sobre os principais documentos relacionados com a EJA. Discutiram sobre uma atuação efetiva e possivelmente adequada do educador nesse espaço, bem como detectaram a dificuldade do professor em uma sala de aula que contém uma variedade de alunos que tem suas características e interesses. A partir disto propuseram-se a buscar formas de conseguir que os alunos se relacionem significativamente com os conteúdos escolares.

Essas pesquisas, quando buscam compreender a formação de professores que trabalham com esse público, deixam claro que o educador tem um papel significativo na EJA, pois não se deve ensinar somente os conteúdos de maneira técnica, mas estar sempre buscando o conhecimento e atualizando a sua prática e “[...] se capacitando para atender as demandas da realidade na

qual educador e educando estão inseridos” (RIBAS e SOARES, 2012, p. 14). Além disso, o professor deve estar atento às vivências trazidas pelos alunos para a sala de aula, pois os indivíduos não se limitam a aprender no espaço escolar, mas fazem parte de um todo como escola, comunidade e sociedade.

Nesse aspecto, não se pode perder de vista que a aprendizagem dos alunos não se restringe somente ao espaço da sala de aula ou da escola, ou seja, não só aprendem dentro da sala de aula, mas fazem parte de uma sociedade que faz com que carreguem vivências aprendidas nos vários espaços em que vivem. Pesquisadoras como Nienchoter e Steindel (2013) buscaram compreender as trajetórias socioescolares de alunos egressos da EJA. Segundo esses autores, os indivíduos que frequentam a EJA podem mobilizar-se, construir-se e reorganizar-se por meio de inúmeras combinações, de maneiras de resistir, produzir e superar conhecimentos estabelecendo inúmeras relações sociais. Discutem também a questão de classe social. Tais autores afirmam que “foi possível observar que, mesmo entre as classes populares, o capital social e simbólico pode fazer a diferença” (p. 25).

As pesquisas sobre a EJA no campo da educação demonstram a busca pela compreensão desse espaço que possibilita a convivência com diversas categorias sociais, como classe, geração, faixa etária, entre outras. A partir disto possibilita a reflexão para que os profissionais e a escola possam proporcionar um ensino significativo e que faça a diferença na vida do aluno.

## **2.2 Estudos sobre a EJA na arte**

No campo da arte foram encontrados estudos sobre a EJA que focam no ensino da arte como componente curricular (ALVARES, 2006; MANGANELLI, 2009), nas modalidades artísticas: cinema (LEAL, 2011), dança (SOUSA e MARTINS, 2014), teatro (FERNANDES, 2014) e artes visuais (LOGUERCIO, 2011). Portanto, as pesquisas que estudam a EJA no campo da arte buscaram compreender o impacto que o seu ensino tem causado no aluno da EJA a partir dos conhecimentos adquiridos com a cinematografia, a dança, as peças teatrais, a fotografia e a estética.

Leal (2011) refletiu em sua pesquisa sobre como o cinema pode ser um instrumento pedagógico para as disciplinas história, filosofia, sociologia e artes

no campo da EJA. Ele concluiu que a cinematografia possibilita a troca de conhecimentos e a “apropriação de transformações culturais” (LEAL, 2011, p. 8). O autor também afirma que o uso do cinema e suas técnicas podem levar o espectador por caminhos pensados, denominados pelo autor como “pré-condução”. Tais caminhos farão com que o espectador adquira inúmeros sentidos, chamados por Leal (2011) de “construções interpretativas e críticas”, pois as construções pessoais de cada indivíduo serão de acordo com a sua própria (re)leitura da vida (LEAL, 2011, p. 8).

A dança contemporânea foi utilizada por Sousa e Martins (2014) para desenvolver nas pessoas com deficiência intelectual dos anos iniciais do ensino fundamental da EJA, “o potencial criativo, a percepção corporal” e a valorização e expressão dos “movimentos como um meio de compreender o mundo” (p. 5). As autoras expõem que o ensino de dança não deve estar restrito às comemorações festivas, mas que sua finalidade deve ser a de propagar o desenvolvimento da qualidade do movimento artístico e estético.

As pesquisadoras mencionam ainda que a dança permite a reflexão crítica sobre os significados “de estar junto com as diferenças e assumir sua própria diferença frente aos outros” e que “[...] denuncia as desigualdades sociais e desvantagens das ações que marginalizam os seres humanos” (TOLOCKA, 2016 apud SOUSA e MARTINS, 2014, p. 10). Segundo Sousa e Martins (2014), a “dança é exaltada como possibilidades de movimentos que não se limitam a corpos, formas ou técnicas perfeitas, mas como um meio de comunicação, transmissão de ideias, de fala e expressão das diferenças” (p. 11).

A reflexão crítica é algo desenvolvido pelos alunos no ensino e aprendizagem das diferentes modalidades artísticas, como expõe Fernandes (2014), em sua pesquisa intitulada “Uma experiência teatral com alunos da EJA”. A autora deixa claro que desempenhar um trabalho que possibilite o desenvolvimento do senso crítico do aluno da EJA não é fácil, “pois se trata de pessoas com opiniões formadas e conceitos estabelecidos, assim como àqueles que apresentam alguma resistência com a linguagem teatral” (p. 29). A partir disso observa-se que as diversas categorias sociais estão presentes nesse espaço e que isso pode causar conflitos.

No entanto, a autora afirma que o senso crítico dos alunos foi aguçado depois da realização de uma peça de teatro e de jogos teatrais em uma turma

da EJA e que, com essa nova perspectiva educacional, os alunos adquiriram competências, habilidades e conhecimentos pessoais e sociais (FERNANDES, 2014, p. 29).

Entende-se então que as modalidades artísticas podem contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos da EJA e por isso compreender a importância e o significado que uma modalidade artística tem sobre os alunos desse espaço foi o objetivo da pesquisa de Loguercio (2011). Nessa pesquisa foi investigada a vivência de experiências estéticas e as relações com a fotografia de alunos da EJA no cotidiano de uma escola municipal da periferia de Porto Alegre/RS.

Para Loguercio (2011), a arte pode fazer com que os alunos repensem suas próprias práticas e assim pode dar a elas novos significados, mas isso só se torna efetivo à medida que a arte passa a fazer sentido para eles. Além disso, a autora afirma que a fotografia pode contribuir “para intensificar o processo de estetização superficial do mundo da vida” para que “nos tornemos cientes desse processo e possamos, desse modo, propor-lhe alternativas” (p. 199). Então, concluiu-se que o ensino da arte amplia os conhecimentos artísticos e estéticos e cria no indivíduo uma subjetividade que auxilia no desenvolvimento da compreensão de si, do outro, da arte e do mundo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, o § 6º menciona que 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” (BRASIL, 2016 - Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016). Como essas modalidades devem ser ministradas na EJA, autores como Alvares (2006) e Manganeli (2009) discutem sobre o ensino desse componente.

Alvares (2006) deixa claro sua ideia de que o ensino da arte deve ser algo transversal, ou seja, deve ser trabalhado de maneira que os alunos possam associar os conteúdos aprendidos em aula com o meio social e cultural em que vivem. Para essa autora o trabalho coletivo na EJA deve se dar “por meio de projetos pedagógicos centrados nas relações entre as disciplinas” (p. 146). Além disso, afirma que os conteúdos da EJA devem focar em “possibilitar que os indivíduos resgatem e transcendam os conteúdos sensíveis de suas experiências e se apropriem das significações socialmente compartilhadas para que, assim, se tornem letrados” (p. 148).

Já Manganelli (2009) critica a maneira que esse componente curricular vem sendo ensinado, pois o mesmo não vai ao encontro dos anseios individuais e com as reais necessidades dos alunos, causando um grande desinteresse e desistência dos mesmos. O autor ressalta que enquanto a estrutura de ensino atual for aplicada na EJA e também em outras escolas, os alunos continuarão desistindo desses espaços educacionais (p. 29).

As pesquisas no campo da arte que abordam a EJA defendem que o seu ensino tem uma grande contribuição para a formação dos alunos, pois oferece uma melhor compreensão de si mesmo, da sociedade e do mundo desenvolvendo o senso crítico. Mas também deixam claro que o ensino deve ser significativo para o aluno para que possa possibilitar um olhar para si mesmo.

### **2.3 Estudos sobre a EJA e a música**

Sendo a música uma das modalidades do componente curricular Arte, alguns pesquisadores da educação musical discutiram temáticas relacionadas com a EJA. Por um lado, estão estudos que utilizam a música como meio para ensinar conteúdos diversos e, por outro lado, estão aqueles realizados na área da música. Ou seja, algumas pesquisas focam no uso da música na EJA, enquanto outras têm como foco a aula de música na EJA.

A música como recurso de ensino dos conteúdos de citologia, língua portuguesa e botânica foi foco de estudos como os Carvalho, et. al. (2007), Badauy (2010); Pessoa, et. al. (2013).

Já pesquisas referentes à música no currículo foram realizadas por Rangel (2014), Souza; Ribas (2014) e Fracasso (2015). A escuta e preferências musicais de alunos da EJA foram foco das pesquisas de Cordeiro (2012), Brito Filho (2014) e Henderson; Chada; Henderson Filho (2016), a prática do professor de música na EJA foi temática abordada por Nogueira (2012), Sául (2013), as práticas musicais e a intergeracionalidade por Ribas (2006), a música e a inclusão por Sául (2012) e, por último, os conteúdos musicais abordados na EJA foram temas de estudos de Gaio (2012), Cordeiro (2012), Medeiros (2012), Ciocca; Moreira; Hirsch (2014).

O trabalho de Carvalho et. al. (2007) teve como objetivo compreender a utilização de estratégias alternativas, como o uso da música, para ensinar

citologia. Os autores expõem que os alunos consideram a música um importante recurso didático e que através deste e das atividades realizadas a fixação dos conceitos da citologia foram favorecidos (p. 10). Portanto, constataram que a música foi um recurso que contribuiu para a aprendizagem e motivação dos alunos da EJA, mas os autores alertam que a partir desse trabalho não se pode “afirmar que se aprende por meio da música” (p. 10).

Badauy (2010) buscou compreender as principais vivências dos alunos ao longo do semestre depois de utilizar a música para ensinar português. A autora utilizou algumas músicas para trabalhar ortografia, gramática e questões étnico-raciais. Ressalta-se no estudo realizado que “por meio das músicas foi proporcionado aos educandos da EJA a vivência com outros contextos sócio-culturais, destacando sempre a oportunidade de ampliação da bagagem cultural com o aprendizado de músicas em outras línguas” (p. 16).

Além disso, Badauy (2010) expõe que essa proposta surgiu da necessidade de disponibilizar atividades que “vão além do currículo e âmbito da escola”, pois, segundo a autora, a dança e a música são vertentes artísticas que fazem parte do dia a dia dos alunos, independente da classe social a que os mesmos pertençam (p. 10).

Já Pessoa et. al. (2013) discutiram a criação de paródias para o ensino de botânica com alunos do ensino médio da EJA. Segundo os autores, a construção das paródias para aprender o conteúdo de “angiospermas: flor e fruto” favoreceu “a participação dos alunos em atividades que visam o ensino-aprendizagem, sendo esse recurso visto por eles como alternativa para que se aprendam conceitos biológicos” (s/p). Os autores afirmam que “esse processo musical é algo muito importante na obtenção e desenvolvimento de habilidades e capacidades desejáveis para a vida e para o aprendizado dos alunos” (s/p).

Além disso, Pessoa et. al. (2013) deixam claro que a música é algo que contribuiu para a socialização dos alunos, pois essa é um “elemento fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano” (s/p), sendo isso confirmado a partir das falas dos alunos de que a música facilita na aprendizagem dos conceitos da biologia.

Tais autores concluíram que a música é um recurso importante para ensinar diversos conteúdos, utilizá-la como recurso é algo feito com frequência por professores de outras áreas, visto os trabalhos citados anteriormente. A



música torna-se algo que auxilia o ensino aprendizagem dos alunos, pois acredita-se que facilita a aprendizagem de termos técnicos e de assuntos que, por vezes, são considerados monótonos e cansativos.

Quando se trata do ensino de música na EJA ainda é preciso avançar e estabelecer práticas mais efetivas, pois muitos professores não consideram as experiências musicais e sentidos construídos com a música que os alunos têm a partir de suas vivências socioculturais. Deve-se considerar que, muitas vezes, o professor de arte não possui formação em música e devido a isso o ensino é feito de maneira superficial.

Construir sentidos da vida a partir da abordagem sociocultural musical e considerar o contexto da EJA, com suas diversidades, gerações variadas, idades e culturas diferentes, é algo que deve ser levado em conta pelos docentes que atuam na EJA, em busca de tornar o ensino de música significativo nesse espaço.

Pesquisadoras como Souza e Ribas (2014) analisaram a música no currículo da EJA a partir de um levantamento bibliográfico e, além disso, buscaram compreender seu ensino nesse espaço. Segundo as autoras as “aprendizagens musicais se tecem por meio de uma articulação entre pares permeada por conflitos e trocas geracionais” (p. 6).

A pesquisa realizada por elas revela que a EJA é “um campo emergente na área da educação musical, apresentando muitas lacunas e temáticas inexploradas, abertas a outras pesquisas” (p. 7) e que seus objetivos nesse estudo são “produzir análises sistemáticas e recomendações” (p. 8) para que possam colaborar nas investigações nessa área.

Rangel (2014) pesquisou o ensino de música no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET) em Porto Alegre/RS. A autora discutiu a organização curricular do ensino de música, a importância desse ensino e suas contribuições para uma melhor compreensão da disciplina no contexto da EJA pensando no aluno, professor e equipe diretiva.

Rangel (2014) expõe que o ensino de música na EJA é uma prática construtiva no sentido que contemplaria as experiências e interesses dos alunos, pois este ensino deve ater-se à função qualificadora que esse espaço possui (p. 52). O grupo pesquisado por ela, pensa o ensino de música a partir de duas dimensões, sendo essas as “aprendizagens de música e com música,

embasadas em suas visões sobre a música” (p. 53), ou seja, como aprendem a música e como aprendem com a música, a partir de suas visões pessoais.

A autora conclui que no primeiro momento os alunos e a professora colocam a música como sendo algo prazeroso e que pode proporcionar o lazer. E, posteriormente, o grupo alegou que o ensino de música é importante, pois “os auxiliava de diversas formas: no processo de alfabetização, na dimensão expressiva, na vivência coletiva e também por proporcionar ensino/aprendizagens de música como conteúdo específico” (p. 53).

Fracasso (2015) teve como objetivo em sua pesquisa compreender a inserção do ensino de música no currículo da EJA também no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET) em Porto Alegre/RS. A autora expõe que o ensino de música está presente em dois espaços distintos, sendo estes as aulas de música das Totalidades Iniciais e as oficinas do Centro Musical, nas quais colabora na construção de “um lugar para viver, [...], para conviver, para se desenvolver” (p. 109).

A partir das entrevistas realizadas com professoras que atuavam na escola, a pesquisadora percebeu que as docentes “foram protagonistas no processo de inserção da música no currículo, na história da construção da música como componente curricular” (p. 108). Dessa maneira, as especificidades dos alunos da EJA no CMET Paulo Freire contribuíram “para a organização e para a legitimação desses espaços, sendo eles as aulas de música para as Totalidades Iniciais e o Centro Musical” (p. 109). A autora conclui que essa pesquisa pode contribuir para mostrar as diferentes possibilidades de inserção da música no currículo da EJA, porquanto este espaço pouco abordado na educação musical (p. 112).

Rangel (2014) e Fracasso (2015) afirmam que o ensino de música torna-se algo efetivo para os alunos quando há uma interação com as vivências e experiências trazidas por eles durante a aula de música. Deixam claro que o ensino de música tem como base o prazer, o lazer, a diversão, reconhecidos como os que promovem o ensino aprendizagem musical específico e ensino aprendizagem variados e sociais (RANGEL, 2014, p. 5). Assim, entende-se que pensar em um ensino musical mais significativo no campo da EJA é algo valioso, da mesma forma que considerar a carga cultural e emocional que os alunos

carregam para a sala de aula é importante, pois é necessário que os conteúdos tenham algum sentido para os alunos.

Brito Filho (2014), Henderson, Chada e Henderson Filho (2016) discutem que se deve considerar as experiências, vivências e preferências dos alunos precisam ser consideradas no ensino de música na EJA.

Brito Filho (2014) investigou o universo musical dos alunos do EJA na escola Padre Carlos Casavechia em Rio Branco/AC. Com uma pesquisa de cunho quantitativo, o autor buscou “investigar a presença da música no cotidiano dos alunos dessa escola, bem como suas preferências (p. 29). Os resultados mostraram, segundo o autor, que a música está presente diariamente na vida dos alunos, “seja no caminho para a escola, em casa, ou nos mais diversos ambientes” (p. 29), e com a tecnologia, celular/smartphone, tornou-se possível ouvir música nos mais variados lugares. Portanto, Brito Filho (2014) conclui que, mesmo com a diversidade etária, a maioria são alunos jovens e poucos adultos e que não havia conflitos em relação à preferência quanto ao gênero musical. As diferenças nas escolhas de estilos aparecem, mas não são separadas por faixa etária.

Já Henderson, Chada e Henderson Filho (2016) pesquisaram as preferências musicais de educandos da EJA em uma escola na cidade de Belém/PA. Os autores expõem, a partir de observações e entrevistas, que constataram que os gêneros musicais mais citados pelos alunos foram: “melody, brega, tecnobrega, música eletrônica, guitarrada, rap, forró, arroxa, sertanejo, pagode, samba, música popular brasileira, rock, reggae, bolero, gospel e música pop internacional” (p. 4). Além disso, os autores afirmam que os alunos gostam dessas músicas, pois elas estão ligadas com a convivência familiar, influência dos bairros que os alunos frequentam e também aos meios de comunicação.

Segundo Henderson, Chada e Henderson Filho (2016) a letra e o ritmo são fatores cruciais para a escolha da música que o aluno gosta. De acordo com os autores, que há uma diferença entre a letra (poesia) e música (melodia), sendo algo confuso para os alunos. A pesquisa mostra a importância da valorização do cotidiano e “também da expansão do que não é cotidiano” e “também revela a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores” (p. 7).

Esses autores têm em comum a afirmação que os alunos, em sua maioria, têm preferências pela música midiática, principalmente, por músicas que possuem letra e que fazem parte do cotidiano do aluno. Esses pesquisadores também alertam que os professores devem ser flexíveis e que tenham a mente aberta para as preferências dos estudantes para poder tornar o ensino de música mais significativo para os educandos.

Sabe-se que levar em conta as preferências e experiências dos alunos é algo desafiador para o professor de música. Ressalta-se que o ensino de música está situado dentro do componente curricular Arte e que o educador pode abordar as demais modalidades artísticas (artes visuais, teatro e dança), segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, Art. 26, parágrafo 2º e 6º (BRASIL, 1996).

Alguns pesquisadores como Sául (2013) investigou os saberes necessários para ensinar música na EJA a partir das falas das professoras de arte de alguns Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs), da cidade de Curitiba/PR. O autor constatou que a grande maioria das professoras que participou da pesquisa e “que ensinam música na disciplina arte, não possuem formação específica em música” (p. 154).

Sául (2013) expõe que essas professoras, sem formação específica em música, “tiveram um acesso limitado a esses conhecimentos em sua formação inicial” (p. 154), mas que o dia a dia na sala de aula proporcionou uma reflexão sobre as aprendizagens e também como abordar os conteúdos musicais. Além disso, Além disso, notou-se que as professoras estão “atentas para as necessidades desses alunos e, dessa forma, buscam, por meio de saberes pedagógicos adequados a EJA, possibilitar uma educação de qualidade” (p.157). E, por fim, Sául (2013) critica o ensino polivalente de arte na escola e afirma que esse aspecto precisa ser revisto.

Em sua pesquisa Nogueira (2012) questionou as práticas do professor de arte que atua na EJA e como são tratados os conteúdos musicais também nos CEEBJAs. A autora afirma que o contexto educacional atual precisa de um professor de arte que proporcione diversas experiências para os alunos através das vertentes artísticas, mas assim como Sául (2013), Nogueira (2012) faz uma crítica ao conceito de professor polivalente, sendo este aquele que dá aulas de teatro, dança, música e artes visuais.

Ambos os autores destacam que a maioria dos professores de arte que atua na EJA não tem formação específica em música o que causa uma certa angústia nesses profissionais, pois eles têm pouco conhecimento específico sobre os conteúdos musicais. Os docentes utilizam o livro didático, disponibilizado pelo MEC, para aprender os conteúdos que irão ensinar, mas também procuram fazer cursos de especialização na área da música.

Os professores que foram entrevistados por Sául (2013) afirmam que ficam atentos às preferências musicais dos alunos, pois isso os auxilia a pensar e a ensinar de maneira mais dinâmica os conteúdos, tornando-os significativos e prazerosos para os estudantes. Segundo esses professores, a busca por inúmeras alternativas para uma aula de música dinâmica e constante se dá, principalmente, para “prender a atenção dos alunos”. Muitos educandos chegam cansados à escola, pois a maioria trabalha, então, a preocupação com a dinamização dos conteúdos é frequente entre os professores.

Portanto, acredita-se que levar em conta as experiências e vivências dos alunos é essencial para uma melhor compreensão dos conteúdos, principalmente, os conteúdos musicais. Cada aluno traz consigo inúmeras vivências que, por sua vez, levaram-no a escolher um determinado repertório musical e a ter um gosto específico. Pensa-se que o ensino de música na EJA deve partir desse repertório e gosto musical do aluno, pois dessa maneira o professor poderá associar os conteúdos musicais com as experiências dos alunos que podem contribuir na criação de sentidos para os educandos. Souza (2004) afirma que as preferências musicais dos alunos estão ligadas a estilos musicais que para eles possuem algum significado e que também estão relacionadas com a liberdade de se expressar e de mudança em momentos da vida.

Há inúmeras preferências musicais presentes na EJA e um dos fatores que potencializa essa pluralidade é a diversidade etária e geracional. Ribas (2006) destacou práticas musicais de estudantes da EJA pesquisando o repertório, as divergências e convergências de interesses entre as diversas gerações de alunos. A autora deixa claro que as diversas visões e percepções em relação ao universo musical dos alunos da EJA constituíram a base para compreender a vivência intergeracional que ocorre entre esses alunos (p. 183). Ribas (2006) concluiu que ocorre uma relação de coeducação entre os

estudantes, ou seja, uma relação de ensino aprendizagem entre diferentes gerações.

Ribas (2006) afirma que a maioria da formação musical dos alunos entrevistados em sua pesquisa se dava a partir da convivência na família. Aprender música nos vários espaços, sejam eles escolares ou não, era algo corriqueiro, principalmente, para os mais velhos. Quando esses alunos chegam ao espaço da EJA eles trazem consigo não somente as questões musicais, mas carregam também um misto de sentimentos e valores.

Diante disso, o professor deve estar atento a essa carga de sentimentos e valores que os alunos carregam para o espaço escolar. O docente, segundo Sául (2012), ao utilizar o repertório e vivências musicais dos alunos, cria um processo de reconhecimento de suas culturas, porque essa produção é importante para o aluno e também para a sociedade. Reconhecer sua cultura é de extrema importância, pois o estudante entende seu papel, como ser humano, na vida social (p. 1018). O autor expõe que, nesse processo, o educador e o aluno respeitam as preferências do outro, criando assim uma inclusão social, respeitando a diversidade presente.

Segundo Saúl (2012) “é percebido que a música pode possuir profundo significado na vida dos jovens, adultos e idosos e esse aspecto não pode ser ignorado pelo educador” (p. 1017). Pensar e repensar os conteúdos musicais para o ensino de música na EJA é algo que o professor deve fazer com frequência. Portanto, há a preocupação por parte dos educadores em utilizar conteúdos que valorizem o repertório do aluno, proporcionando uma consciência sobre sua cultura e seu papel na sociedade. Por isso autores como Gaio (2012), Cordeiro (2012), Medeiros (2012), Ciocca, Moreira e Hirsch (2014) pesquisaram quais os conteúdos musicais na EJA.

Gaio (2012) buscou compreender a importância da inserção de ritmos musicais brasileiros para o aprendizado musical dos alunos da EJA na escola de educação básica. O autor se propôs a ensinar ritmos brasileiros em oficinas de recital didático com 40 alunos do segundo ano do ensino médio da EJA, em uma escola na região administrativa de Brasília.

Além disso, Gaio (2012) procurou observar e analisar de que maneira o “aprendizado informal”, a partir de um repertório composto somente por músicas brasileiras, poderia ser algo bem sucedido. O autor deixa claro que não há como

dispensar a prática da música brasileira “no processo de ensino-aprendizagem, e nem sua aprendizagem informal, muito usada em diversas manifestações culturais brasileiras como: escolas de samba, rodas de choro, e congados, dentre outros” (p. 17). A partir dos questionários respondidos pelos estudantes constatou que a oficina foi boa e que o ensino dos ritmos brasileiros foi prazeroso.

A pesquisa de Cordeiro (2012) buscou levar os alunos a ouvirem arranjos, instrumentação e o contexto musical que ocorre além da voz/letra. A autora utilizou o canto para ensinar música em duas oficinas com aproximadamente 40 alunos em uma escola em Aparecida de Goiânia/GO. A autora expõe que “durante as oficinas notou-se que quando temos a Voz/Letra presente como principal referência das atividades, os alunos se mostram mais participativos, produtivos e conscientes das práticas propostas” (p. 15). Concluiu-se que os alunos consideram que a letra de uma música é uma das partes mais importantes, pois expressam sentimentos e falam um pouco da realidade que os educandos vivenciam, e que “a Voz/Letra pode ser uma importante ferramenta de estratégia pedagógica permitindo que o aluno, a partir dela construa pontes para chegar a outros aspectos musicais” (p. 15).

Medeiros (2012) teve como objetivo em sua pesquisa “investigar as possibilidades que a música instrumental pode trazer para ampliação da escuta musical dos participantes” (p. 20). Tais conteúdos foram utilizados em duas oficinas de música em uma escola de Aparecida de Goiânia/GO.

As oficinas consistiram na audição e apreciação de músicas instrumentais. O autor aponta que na primeira oficina poucos alunos participaram da atividade de construção do ritmo e da percussão corporal, por isso ele desistiu da ideia da performance e focou na escuta musical como meio de refletir sobre música. Segundo o autor, a “escuta ativa” possibilitou uma mudança na percepção dos estudantes fazendo com que eles prestassem atenção nos arranjos e na expressividade dos intérpretes das músicas ouvidas.

Já Ciocca, Moreira e Hirsch (2014) relatam suas experiências em trabalhar com jogos de improvisação e a exploração rítmica em oficinas no projeto de musicalização de adultos, desenvolvidas na EJA em uma escola municipal localizada na cidade de Monte Bonito/RS. Os pesquisadores afirmam que tais conteúdos musicais proporcionaram a interação e socialização entre os

alunos e entre alunos e professores. Os autores deixam claro que o objetivo das oficinas não era de chegar a um produto final, em que os alunos tenham que alcançar um determinado nível técnico, mas desenvolver os conteúdos propostos e a interação proporcionada pelos conteúdos aplicados.

As pesquisas sobre EJA no campo da música buscam compreender o ensino de música, as preferências musicais dos alunos, a formação dos professores e a música como um recurso didático. Isso revela que mesmo a música inserida dentro do componente curricular arte pode-se trabalhar e pensar algumas alternativas para ensinar conteúdos musicais nesse contexto.



### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Este estudo consiste em uma abordagem qualitativa, sendo esse tipo de pesquisa composto por “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 1). Um dos objetivos da pesquisa qualitativa é entender o sentido que a ação da sociedade adquire na vida, levando em conta os mais variados comportamentos dos indivíduos, ou seja, quando as ações individuais são expressas em ações coletivas (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 127).

A pesquisa qualitativa remete ainda a “[...] um espaço de práticas relativamente diversificadas e múltiplas” (GROULX, 2008, p. 95). Portanto, a abordagem qualitativa está ligada a um espaço em que se encontram inúmeras e diversas práticas. Uma de suas características é criar relações a partir das interpretações que os atores sociais realizam com os fenômenos presentes no seu meio (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 142).

Sendo a EJA, portanto, um sistema complexo de significados, devido às diversas heterogeneidades que podem ser encontradas no espaço escolar, a pesquisa qualitativa poderá dar subsídios para compreender os comportamentos individuais que se esboçam na coletividade nesse espaço. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa possibilitou a compreensão de como os alunos que convivem nesse contexto se relacionam com a música.

Entende-se também que a pesquisa qualitativa se propõe a compreender “o mundo lá fora”, descrevendo e explicando os fenômenos sociais “de dentro”, utilizando inúmeros métodos (BARBOUR, 2009, p. 12). Ou seja, a EJA é um espaço do “mundo lá fora” e tenta compreender como os alunos relacionam-se com a música, levando-se em conta categorias identitárias como as geracionais, associadas a aspectos de classe social e gênero, para explicar um fenômeno social visto do “lado de dentro”.

Deslauriers e Kérisit (2008) afirmam que:

a pesquisa qualitativa se compararia preferencialmente ao jazz, em que o músico, a partir de uma linha melódica comportando um conjunto de acordes determinados, lança-se numa improvisação trazendo seu toque pessoal. Certamente, o músico não pode se permitir tudo, pois ele permanece, de qualquer modo, limitado pelos acordes que apoiam seu tema, mas ele dispõe, entretanto, de uma grande margem de manobra. O delineamento de pesquisa é, portanto, a parte escrita da pesquisa, sobre a qual o pesquisador qualitativo se baseará, à semelhança do músico do jazz, que se infunde dos acordes do tema. No entanto, paralelamente, haverá espaço para acomodações e improvisação (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 148).

Pode-se afirmar, nessa perspectiva teórica, que a pesquisa de cunho qualitativo é algo que o pesquisador pode adequar-se ao objeto com o qual cria-se uma certa liberdade nas interpretações dos dados levantados a partir dos dados empíricos. Mas a esse pesquisador não se pode permitir tudo, pois ele está limitado às condições, conceitos e embasamentos que envolvem seu objeto de pesquisa. O delineamento da pesquisa consiste em pautar-se nas concepções que estão ligadas ao tema e ao objeto, mas sabe-se que há espaços para compreensões e análises mais livres.

No caso do objeto desta pesquisa, a abordagem qualitativa pôde proporcionar a adequação dos procedimentos metodológicos, já que quando se percebeu que somente a observação não daria conta de alcançar os objetivos propostos, foi adotado outro procedimento, que foi o “grupo focal”. E após a coleta de dados, foram realizadas análises e interpretações levando-se em conta o embasamento teórico que envolve tanto o objeto quanto a possibilidade de levantamento dos dados.

Chizzotti (1991) menciona que a pesquisa qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Portanto, o pesquisador é algo essencial no processo de pesquisa, seja por sua condição, seja por suas experiências no campo e ou por sua capacidade de interpretação e reflexão sobre o mesmo (BARBOUR, 2009, p. 13). Diante disto, a minha presença no campo durante o período de observação foi importante, pois pôde-se vivenciar o cotidiano do aluno da EJA nas aulas de arte

e no recreio, bem como pôde-se pensar nos grupos focais que foram realizados posteriormente.

Este estudo foi realizado no espaço da EJA, no qual se propôs a compreender de que maneira relações com a música estão presentes na escola, levando-se em conta os alunos de diversas faixas etárias e gerações que frequentam esse espaço escolar. Assim, a pesquisa buscou conhecer experiências musicais que esses jovens e adultos já trazem para a escola, utilizando as técnicas interpretativas do pesquisador no campo, deixando evidente, como já mencionado, que a presença do pesquisador é inseparável do objeto e do sujeito.

## **3.2 O campo empírico**

### **3.2.1 A escola**

A escola sendo um espaço social é um local, segundo Lopardo (2014), “difícil de descrever e de pensar”. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, o campo empírico desta pesquisa foi escolhido a partir do interesse em estudar a EJA no espaço escolar, em um momento que pudesse haver possibilidades que os alunos se relacionassem com a música. Nesse sentido, era importante conseguir na cidade de Uberlândia um professor de arte (música) que ministrasse aulas na EJA.

Encontrar um professor com formação específica em música que atuasse na aula de arte na cidade é difícil e, ainda mais difícil, um que ministrasse aulas de música na EJA. Depois de um tempo de busca encontrou-se um docente com formação específica em música que atuava na EJA como professor de arte.

A escola que esse docente atua localiza-se em um bairro periférico da cidade de Uberlândia que fica a 3 km de distância do centro da cidade. No entorno da escola fica localizada uma praça e uma igreja católica. Há também muitos estabelecimentos comerciais e ponto de ônibus, sendo que atrás da escola encontra-se um bairro residencial.

A escola possui quadras de esporte, campo de futebol gramado, laboratório de biologia, biblioteca, sala de vídeo, amplo auditório, cantina,

barzinho, sala de mecanografia, amplo estacionamento, sala da equipe pedagógica, sala da vice-direção, salas de professores, sala de departamento pessoal, tesouraria, secretaria e sala da direção e ainda 16 salas de aula no primeiro segmento e 08 salas no segundo.

No período da coleta de dados desta pesquisa, a escola atendia a 989 alunos matriculados, divididos em três turnos, em que eram ofertadas três etapas da educação básica (ensino fundamental - 6º ao 9º ano; ensino médio e educação de jovens e adultos - ensino médio), sendo que a EJA é oferecida somente no turno da noite para o ensino médio. Havia três turmas de EJA do ensino médio, ou seja, uma turma de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano. A modalidade de EJA na escola iniciou-se em 1994.

### 3.2.2 Os participantes da pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação dos alunos que frequentavam a EJA no ano de 2018. Foram acompanhadas uma turma de cada ano do ensino médio (1º, 2º e 3º ano do ensino médio), em cada semestre do ano de 2018. Portanto, foram acompanhadas 6 turmas ao todo, 3 turmas no primeiro semestre de 2018 e 3 turmas no segundo semestre de 2018.

As turmas de 2º e 3º ano do segundo semestre de 2018 continham, em sua maioria, alunos que foram acompanhados desde março e alunos que ingressaram na escola no segundo semestre de 2018. A turma de 1º ano do segundo semestre era composta por alunos novos que começaram a frequentar a EJA na escola a partir de agosto de 2018. Participaram dos grupos focais, em cada turma, uma média de 13 alunos, que estavam presentes no dia da realização dos grupos focais, na faixa etária entre 18 e 53 anos.

Antes dos grupos focais explicou-se aos alunos que eles não seriam identificados e por isso usaríamos pseudônimos (ver Quadro 1).

Quadro 1 - Participantes da pesquisa.

1º ano		2º ano		3º ano	
Nome	Idade	Nome	Idade	Nome	Idade
Mateus	18 anos	Antônio	18 anos	Frank	19 anos
Cícera	19 anos	Cátia	18 anos	Marcos	19 anos
Cláudio	19 anos	Heitor	18 anos	Ruth	19 anos
Paula	26 anos	Josué	18 anos	Sílvia	19 anos

Leandro	27 anos	Pedro	19 anos	Erick	21 anos
Rose	30 anos	Sérgio	19 anos	Carlos	22 anos
Cristina	32 anos	Marcela	20 anos	Helder	22 anos
Máira	35 anos	Leonardo	20 anos	Micaela	22 anos
Valentina	38 anos	Paulo	20 anos	Marta	23 anos
Elen	40 anos	Rafael	20 anos	Fernando	30 anos
Cláudia	46 anos	Jéssica	39 anos	Silvana	38 anos
Reni	47 anos	Vânia	50 anos	Fernanda	39 anos
Renata	51 anos	José	53 anos	Simone	51 anos

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa.

Tais pseudônimos foram escolhidos após as análises, pois durante as transcrições foram atribuídos nomes que remetiam a algumas características dos alunos para facilitar lembrar das características de cada um deles, seus nomes etc., mesmo porque eu já acompanhava alguns deles desde março de 2018. Em sua maioria são alunos jovens e adultos, não contendo nesse grupo de participantes, pessoas da terceira idade.

### **3.3 Procedimentos de coleta de dados**

Participaram desta pesquisa 39 alunos da EJA. Todos foram esclarecidos sobre os objetivos do trabalho e os procedimentos que seriam adotados.

Os procedimentos de coleta de dados adotados foram: observações e “grupos focais”. Ambos os procedimentos foram realizados durante o 1º e 2º semestre de 2018.

#### **3.3.1 As observações**

A observação foi adotada como procedimento desta pesquisa na busca de compreender quem são os alunos e como estavam inseridos no espaço educacional da EJA, estabelecer certa proximidade com os mesmos, e entender como esses alunos relacionavam-se na escola e, mais especificamente, com a música.

Sabe-se que a observação é umas das mais importantes maneiras de se conseguir informações em pesquisas qualitativas na educação (VIANNA, 2003a, p. 12). E, segundo Jaccoud e Mayer (2008, p. 255), a observação é um procedimento em que o pesquisador observa pessoalmente por um tempo prolongado comportamentos e situações que fazem parte do seu interesse.

Uma das principais características da observação é que esse procedimento de coleta de dados consiste, segundo Jaccoud e Mayer (2008, p. 255), em uma “técnica direta”, pois há um contato com os participantes, mas, na maioria das vezes, o pesquisador-observador não intervém na situação observada. E, por fim, trata-se de uma análise qualitativa, há anotações para descrição e compreensão da situação, sendo que a compreensão é mais do que enumerar as frequências dos comportamentos (JACCOUD e MAYER, 2008, p. 255).

Vianna (2003a) reforça as características da observação como procedimento de coleta de dados em pesquisa qualitativa, apontando algumas de suas vantagens. E, uma dessas vantagens é a possibilidade de coletar dados relacionados a comportamentos não-verbais. Ou seja, o pesquisador pode identificar comportamentos e situações à medida que eles acontecem. Também possibilita a realização de estudos mais aprofundados na questão do indivíduo e levantamento de dados ligados diretamente a situações sociais e comportamentos típicos (p. 35).

Esta pesquisa tem como foco os alunos da EJA e suas relações com a música, por isso as indagações são direcionadas para alunos presentes nesse contexto. Mostra-se, então, que a observação de caráter naturalista é ideal para este estudo. Vianna (2003a) ressalta que nesse tipo de pesquisa “não [se] procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou comportamentos dos participantes” (p. 48).

Utilizou-se, então, mais especificamente, a observação *livre* que, segundo Ribas (2006), permite apreender aspectos do cotidiano de estudantes de distintas idades. Ketele e Roegiers (1993) ressaltam que

a observação é um processo orientado por um objetivo final ou organizador do próprio processo de observação. Até a observação dita livre comporta um objectivo: familiarizar-se com uma situação, observar um fenómeno sob um máximo de aspectos possíveis. Quanto mais claro e explícito for este objetivo, mais facilitado será este aspecto de seleção, mais circunscrito se tornará o objeto sobre o qual [incide a] nossa atenção (KETELE e ROEGIERS, 1993, p. 23-24).

Entende-se que a observação se orienta a partir de um objetivo final e que a observação livre também possui um objetivo que é familiarizar-se com a situação e coletar o máximo de dados possíveis. E, quanto mais claro estiver esse objetivo, melhor será o processo de coleta de dados e mais claramente poderá se definir o objeto da pesquisa.

Quando se trata da observação em pesquisas educacionais busca-se compreender eventos a partir de fatos constatados, sendo a maioria desses, como nas ciências humanas, fatos que se referem a comportamentos (GRAZIANO e RAULIN, 2000). E, de acordo com Vianna (2003a), a técnica de coleta de dados a partir da observação é algo valioso para estudos de comportamentos complexos (p. 9).

As observações no campo em um contexto natural não buscam dados de natureza quantitativa, pois eles são levantados e, posteriormente, são submetidos ao processo e ao crivo teórico analítico.

Nesse momento, colocar-se no papel de observador é algo de extrema importância, pois não basta somente olhar para os acontecimentos e sim conseguir ver e desvelar aspectos etários perpassados por fatores de classe social e gênero nas relações que alunos da EJA estabelecem com a música.

Não se pode esquecer que a observação passa pelo filtro do olhar do pesquisador, composto por crenças, preconceitos e algumas percepções. Morato e Gonçalves (2009, p. 121) afirmam que essas crenças foram construídas ao longo da trajetória de cada indivíduo durante todo o percurso de formação e são características importantes que fazem parte de experiências anteriores que o pesquisador vivenciou.

Devido a isto o pesquisador busca ver os acontecimentos e situações a partir de seu olhar que carrega experiências e crenças que foram vivenciadas anteriormente. No entanto, o olhar teórico e analítico deve guiá-lo na abordagem dos objetivos da sua pesquisa.

### **3.3.1.1 Realizando as observações**

Como mencionado, as observações iniciaram-se em campo no mês de março de 2018, e foram realizadas às quintas-feiras das 19:00 às 21:30, nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio na EJA. As observações estavam

previstas, inicialmente, para serem realizadas entre os meses de março e julho. Devido às dificuldades encontradas, como os conteúdos musicais aparecerem com pouquíssima frequência na aula de arte, foi decidido continuar no campo até novembro de 2018.

Vianna (2003a) deixa claro que imprevistos podem acontecer durante o processo de observação. O autor diz que “[...] a observação demanda um certo espaço temporal para ser concretizada, requerendo permanência, às vezes, bem longa no campo, a fim de conseguir dados suficientemente esclarecedores” (p. 10).

As aulas de arte eram realizadas na sala de aula das respectivas turmas e, por vezes, na sala de vídeo, que contava com uma televisão, e também na sala de informática. Esses outros espaços eram utilizados quando o professor propunha que os alunos fizessem uma atividade envolvendo o computador, no caso da sala de informática, e a sala de vídeo quando queria utilizar *slides* ou mostrar algum vídeo e/ou imagem.

O ensino da disciplina de arte ainda possui o caráter de polivalência na escola, ou seja, um professor de música ministrando as quatro modalidades artísticas (artes visuais, dança, música e teatro). Por isso, o conteúdo de música foi pouquíssimo abordado durante as aulas enquanto estive no período de observação. Tal fato ocorreu por vários motivos e entende-se que isso tenha ocorrido também devido a outros projetos que foram desenvolvidos pelo professor de arte na escola nesse período, projetos esses que envolviam com maior frequência os conteúdos de artes visuais.

Foram ao todo 14 observações, sendo que, em algumas aulas, o professor utilizou o livro didático de arte adotado pela escola e os conteúdos trabalhados foram à história da arte contemporânea e as funções da arte. Outros conteúdos de artes visuais também foram explorados, sendo estes a fruição estética, movimentos impressionistas, expressionistas, *art pop*, arte abstrata, arte figurativa, patrimônio histórico municipal, regional e nacional, intervenção artística com material reciclável, definições de arte *povera*, *body art*, *land art*, minimalismo, neoconcretismo, hiper-realismo, *op art*, *pop art*, *street art*, grafite e também filmes.

O único conteúdo musical utilizado na aula foi o de fruição estética, quando o professor levou para a turma ouvir as músicas “*Affector*” da banda



“*New Jerusalem*”, “Fugidinha” do Exaltasamba e “*Nessum Norma*” com a interpretação de Luciano Pavarotti. Na atividade os alunos deveriam escrever o que sentiam quando ouviam cada música.

Devido a essas dificuldades encontradas no campo, foi decidido que seriam observados outros momentos, como o recreio. Isso porque entende que o pesquisador deve considerar que as relações dos jovens e adultos com a música ocorrem em diferentes locais dentro da escola. Como expõe Souza (2014), a educação musical ocorre em vários lugares e “[...] e que os espaços onde se aprende e se ensina música são múltiplos” (SOUZA, 2014a, p. 12).

Portanto, as observações ocorreram nas aulas de arte e nos recreios. Estar presente nesses momentos possibilitou a aproximação com os alunos e fazê-los ficarem mais à vontade com a presença da pesquisadora na escola. Em alguns momentos alguns deles, principalmente os mais velhos, vinham conversar e, muitas vezes, me ofereciam balas e frutas.

Vianna (2003a) aconselha que uma maneira de amenizar a interferência do observador no campo seria sua presença inúmeras vezes no espaço que será observado, ou seja, a frequência no espaço de estudo várias vezes para que os sujeitos se acostumem com sua presença e assim possam agir com a maior naturalidade possível (p. 10). O observador inserido no espaço escolar deve focar em aspectos que possam permitir o levantamento de dados para alcançar seus objetivos, prevenindo-se de relatar dados que sejam menos relevantes.

O Quadro 2, abaixo, registra os dias em que foram realizadas as observações, o tempo de duração dessas observações e os momentos observados, das aulas de arte nas turmas do ensino médio (1º, 2º ou 3º ano) e o recreio.

Quadro 2 - Organização das observações realizadas na escola.

<b>Dia</b>	<b>1ª aula/ Tempo</b>	<b>2ª aula/ Tempo</b>	<b>Recreio/ Tempo</b>	<b>3ª aula/ Tempo</b>	<b>Total</b>
08/03/2018	*7	1º ano/45 min	-.8	-	45 min
15/03/2018	1º ano/45 min	2º ano/45 min	-	3º ano/45 min	2 h e 15 min
23/03/2018	1º ano/45 min	2º ano/45 min	-	3º ano/45 min	2 h e 15 min

<sup>7</sup> No dia 08/03/18 só houve a 2ª aula com a turma do 1º ano.

<sup>8</sup> Nesse período, até 12/04/18, as observações não aconteciam nos recreios.

12/04/2018	3° ano/45 min	2° ano/45 min	-	1° ano/45 min	2 h e 15 min
19/04/2018	3° ano/45 min	2° ano/45 min	30 min	1° ano/45 min	2 h 45 min
10/05/2018	3° ano/45 min	2° ano/45 min	30 min	1° ano/45 min	2 h 45 min
17/05/2018	3° ano/45 min	2° ano/45 min	30 min	1° ano/45 min	2 h 45 min
07/06/2018	3° ano/45 min	2° ano/45 min	30 min	1° ano/45 min	2 h 45 min
05/07/2018	3° ano/45 min	2° ano/45 min	30 min	1° ano/45 min	2 h 45 min
16/08/2018	3° ano/45 min	2° ano/45 min	30 min	1° ano/45 min	2 h 45 min
23/08/2018	3° ano/45 min	2° ano/45 min	30 min	1° ano/45 min	2 h 45 min
30/08/2018	3° ano/45 min	2° ano/45 min	30 min	1° ano/45 min	2 h 45 min
13/09/2018	3° ano/45 min	2° ano/45 min	30 min	1° ano/45 min	2 h 45 min
27/10/2018	3° ano/45 min	2° ano/45 min	30 min	1° ano/45 min	2 h 45 min
					<b>Total: 35 horas</b>

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa.

A partir desse quadro, percebe-se que foram realizadas 35 horas de observação das aulas de arte e do recreio durante o período noturno na escola. Nota-se que há intervalos nos dias de observação entre as semanas e isso ocorreu porque a escola esteve fechada em dias de feriados ou porque havia outras programações previstas para os alunos da EJA.

Além da aproximação com os alunos, as observações possibilitaram conhecer os alunos que frequentavam aquele espaço escolar. Compreender quem são eles e como se comportavam naquele local também permitiu o meu convívio com alunos de diversas faixas etárias, diferentes gerações, gêneros, raças e classes sociais.

### 3.3.1.2 Registro das observações no caderno de campo

Segundo Barbosa e Hess (2010), o diário de pesquisa ou jornal de pesquisa são nomes que os autores designam como um recurso para as anotações das observações. Segundo esses autores, um diário de campo tem como objetivo “[...] registrar o caminho percorrido, ao desenvolver uma pesquisa” (p. 73) e que a vantagem de se construir diários é a de proporcionar registros, organização e o acesso às anotações e reflexões realizadas durante as observações no campo.

Vianna (2003a) enfatiza que as anotações das observações devem ser cuidadosas e detalhadas, pois essas que irão construir os dados da pesquisa (p. 12). O autor deixa claro que a observação que ocorre em uma situação natural requer um registro imediato e que esse registro deve relatar o máximo possível

de aspectos, ou seja, “[...] aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem está ocorrendo, quem disse, o *que* foi dito e *que* mudanças ocorreram no contexto” (p. 31). Situações que pareciam não terem muita importância também foram anotadas no diário.

Nesta pesquisa, as observações foram registradas em um “Caderno de campo” (2018), objeto que era levado em todas as observações. Enquanto estava na sala de aula ou nos recreios eu anotava acontecimentos observados e, posteriormente, em casa digitava as anotações, lembrando aspectos desses acontecimentos os quais não houve tempo de anotar. Com isso o Caderno de campo foi construído aos poucos à medida que as observações avançavam.

Os dados descritos no caderno de campo são acontecimentos e situações que ocorreram durante as aulas de arte e os recreios. Também foram registradas, nesse caderno, as sensações, perspectivas e reflexões acerca do que fora observado. Em certos momentos, foram também citados referenciais teóricos que deram ou poderiam dar subsídios para a análise dos dados coletados, que seria realizada posteriormente.

O “Caderno de campo” conta com 43 páginas e está dividido em 14 partes que correspondem às 14 observações realizadas, com seus respectivos dias e tempo de duração. Os conteúdos relacionados com as observações são referenciados ao longo do texto da dissertação da seguinte maneira: (Caderno de campo, 16/08/18, p. 32).

### **3.3.2 Os grupos focais**

Como dito anteriormente, as observações no campo deveriam acontecer de março a julho de 2018. No entanto, só a partir da observação não foi possível levantar os dados desta pesquisa. Como dito, isso aconteceu porque raríssimas vezes durante o ano os conteúdos de música foram abordados na aula de arte na escola em que a pesquisa foi realizada.

Tendo em vista que não foi possível levantar informações necessárias para a realização desta pesquisa decidiu-se mudar os procedimentos de coleta de dados, adotando o grupo focal para que se pudesse realizar o levantamento de dados sobre como os alunos presentes no cotidiano da aula de arte da EJA se relacionavam com a música.

Barbour (2009) afirma que quando os métodos escolhidos não se ajustam com o campo ou com o que se busca, então, serão adaptados novos métodos ou novas abordagens serão desenvolvidas (p. 13). Diante das dificuldades encontradas no campo, decidiu-se ficar mais tempo no campo e realizar grupos focais com as turmas. Ou seja, não havendo a abordagem de conteúdos musicais na aula, optou-se por “criar situações” em que a música se fizesse presente na aula. Situações que, segundo Cardano (2017), uma pessoa na figura de moderador introduz um tema para o grupo que, no caso, foram as turmas de EJA, e deixa que os participantes “prossigam com autonomia na discussão” (p. 226).

Segundo Kitzinger e Barbour (1999), “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo” (KITZINGER e BARBOUR, 1999 apud BARBOUR, 2009, p. 21).

Entende-se, então, que a técnica de grupo focal consiste no estímulo que o moderador (pesquisador) proporciona a um determinado grupo para que ocorra a interação entre os participantes, ou seja, que esses conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador. Portanto, o grupo focal é “[...] dirigido à geração e ao apoio de uma **discussão de grupo**” (CARDANO, 2017, p. 222, grifos do autor).

Cardano (2017) expõe que a entrevista focalizada teve suas raízes nos anos de 1940 nas pesquisas da comunicação, depois esse tipo de procedimento foi utilizado na pesquisa de mercado, até os anos de 1980. A partir dessa época a pesquisa no âmbito social redescobriu o grupo focal como instrumento de pesquisa. Os estudos acadêmicos realizados por sociólogos, psicólogos, politólogos tornaram-se instrumento da pesquisa em saúde e, por último, passou a ser valorizado na pesquisa qualitativa, sendo utilizado sozinho ou junto com outras técnicas de pesquisa (p. 221).

Morgan (1988 apud BARBOUR, 2009, p. 64) salienta que os grupos focais são valiosos quando se trata de investigar o que os participantes pensam, mas são mais eficientes para descobrir “por que os participantes pensam como pensam”. Devido a isso o procedimento metodológico de grupos focais foi direcionado com intuito de compreender como os alunos veem, pensam e se

relacionam com a música, levando-se em conta as, principalmente, categoria etária e geracional, tendo em vista aspectos de classe social e de gênero.

Os grupos focais têm a capacidade, segundo Barbour (2009), “de facilitar as comparações e proporcionar *insights* que não seriam fornecidos por outros métodos” (p. 68). Podem também propiciar reflexões sobre questões e preocupações que são relevantes para os participantes, em vez de irem de acordo com o planejamento do pesquisador. Isso mostra que os dados gerados por esse método podem trazer surpresas (p. 57).

Barbour (2009, p. 75) alerta que o pesquisador que adota o grupo focal como procedimento de coleta de dados também deve estar atento e flexível ao local que os grupos focais são realizados para poder potencializar a participação dos indivíduos. No caso desta pesquisa, o espaço escolhido para a realização dos grupos focais foi a sala de aula no horário da aula de arte, e/ou a sala de vídeo, e/ou a sala de informática, ou seja, locais que os alunos já estavam acostumados, pois iam com frequência nesses locais, principalmente, nas aulas de arte.

### **3.3.2.1 Elaborando os grupos focais**

Para a elaboração dos grupos focais partiu-se da ideia de compreender o aluno “[...] como ser sociocultural, mapear cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo e seu espaço e seu ‘mundo’, [e] pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar” (SOUZA, 2004, p. 9).

Segundo Barbour (2009), a chave para a construção de um roteiro para os grupos focais é a de antecipar as discussões, ou seja, imaginando possíveis questionamentos que serão levantados (p. 113). A partir disso a autora sugere imaginar os possíveis caminhos que o pesquisador deverá levar à discussão, pensando nos objetivos desejados. Para este trabalho, propôs-se elaborar os grupos focais utilizando materiais acessíveis aos alunos como músicas, imagens e vídeos, permitindo que os participantes dos grupos focais tivessem como base suas experiências, vivências, recursos e interesses diários de suas vidas.

Para saber a idade dos alunos, um “Termo de consentimento livre e esclarecido” (APÊNDICE A) foi elaborado para que os alunos assinassem e informassem sua idade e turma na qual fazia parte.

### **Primeiro grupo focal**

A elaboração do primeiro roteiro do grupo focal deu-se a partir de pequenas conversas anotadas no Caderno de campo que ocorreram entre alunos, quando falavam sobre música. Pensou-se utilizar como materiais, no primeiro grupo focal, diferentes gêneros musicais e músicas de diferentes épocas. A seleção das músicas se deu a partir de alguns estereótipos tendo em vista as roupas e comportamento dos alunos como, por exemplo, alunos que se vestiam como “rockeiros”.

Para o primeiro grupo focal foi pensado em utilizar somente materiais sonoros, em áudio, ou seja, canções que pudessem causar “certo impacto” nos alunos e/ou provocar conversas sobre questões que perpassam as diferentes gerações, gosto e gênero musical e “música pra quê”. Foram utilizadas 7 músicas de gêneros como *funk*, sertanejo, rap e MPB (ver Quadro 3).

Quadro 3 - Canções utilizadas no 1º grupo focal.

Nome	Intérprete	Gênero	Ano/lançamento
Evidências <sup>9</sup>	Chitãozinho e Xororó	Sertanejo	1990
Coladinha em mim <sup>10</sup>	Gustavo Mioto e Anitta	Sertanejo universitário	2017
Garçom <sup>11</sup>	Reginaldo Rossi	Brega	1966
Gostava tanto de você <sup>12</sup>	Tim Maia	MPB	1973
Bumbum tam tam <sup>13</sup>	MC Fioti	Funk	2017
Hoje ela só quer paz <sup>14</sup>	Projota	Rap	2016
Envolvimento <sup>15</sup>	Rael	Rap	2017

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa.

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ePitnSPFWK8>>. Acesso em: 1 out. 2018.

<sup>10</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=e5Ct8ZW\\_rcs](https://www.youtube.com/watch?v=e5Ct8ZW_rcs)>. Acesso em: 1 out. 2018.

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8Xe8gApDRgU>>. Acesso em: 1 out. 2018.

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TZQsoLACMW0>>. Acesso em: 1 out. 2018.

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P7S2IKif-A>>. Acesso em: 1 out. 2018.

<sup>14</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=SBs\\_pd1QQu8](https://www.youtube.com/watch?v=SBs_pd1QQu8)>. Acesso em: 1 out. 2018.

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XTmz9ikVCHw>>. Acesso em: 1 out. 2018.

### **Segundo grupo focal**

O segundo grupo focal foi elaborado a partir das conversas que foram realizadas no primeiro grupo focal, nas quais foram abordadas questões como: “música de velho”, “o que os velhos ouvem”, enfim o que “cada geração ouve ou ‘pode’ ouvir”.

Para o roteiro do segundo momento, pensou-se em utilizar somente figuras que pudessem proporcionar uma discussão sobre música, ou seja, conversar sobre questões como: qual a idade? O que estão ouvindo? Por que vestem essa roupa? Qual instrumento? Que música está tocando? As imagens (Figuras 1 a 10) foram utilizadas para conversar sobre música sem ouvir o som, para que os alunos não vinculassem as questões que seriam abordadas somente ao produto sonoro.

Figura 1



Fonte:<sup>16</sup>

Figura 2



Fonte:<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://twitter.com/sunekeller>>. Acesso em: 15 out. 2019

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://www.pinterest.ca/pin/525865693972351566/>>. Acesso em: 15 out. 2019.

Figura 3

Fonte:<sup>18</sup>

Figura 4

Fonte:<sup>19</sup>

Figura 5

Fonte:<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/almanaque/m%C3%BAasicos-de-g%C3%AAneros-variados-mostram-a-versatilidade-da-viola-caipira-1.422056/let%C3%ADcia-leal-1.422058>>. Acesso em: 15 out. 2019.

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://www.mdig.com.br/index.php?itemid=33095>>. Acesso em: 15 out. 2019.

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/324751823105887614/>>. Acesso em: 15 out. 2018.



Figura 6

Fonte:<sup>21</sup>

Figura 7

Fonte:<sup>22</sup>

Figura 8

Fonte:<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://www.livenation.de/artist/ara-malikian-tickets>>. Acesso em: 15 out. 2019.

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://ielts-academic.com/2015/11/26/ielts-writing-task-2-positive-or-negative-question-sample-answer/>>. Acesso em: 15 out. 2019.

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://recordtv.r7.com/domingo-show/videos/conheca-o-senhor-que-construiu-o-proprio-violino-e-aprendeu-a-tocar-sozinho-14102018>>. Acesso em: 15 out. 2018.

Figura 9



Fonte:<sup>24</sup>

### ***Terceiro grupo focal***

O terceiro grupo focal teve como ideia central utilizar músicas (ver Quadro 4) e vídeos (ver Quadro 5) de bandas e cantores de diversas épocas, além de diversos gêneros musicais como *blues*, rock, *funk* americano, pop internacional e brasileiro, música erudita contemporânea e vídeo de um “experimento social”.

Quadro 4 - Canções utilizadas no 3º grupo focal.

Nome	Intérprete	Gêner o	Ano/lançamento
I Can't Get No <sup>25</sup>	Rolling Stones	Rock	1965
Vai Malandra <sup>26</sup>	<u>Anitta, MC Zaac, Maeior, DJ Yuri Martins e Tropkillaz</u>	Funk	2017
Problema Seu <sup>27</sup>	Pablo Vittar	Pop	2018
The Miraculous	Orquestra Sinfônica da BBC	“Músic a Erudita ”	entre 1918 e 1924

<sup>24</sup> Disponível em: <<https://br.depositphotos.com/>>. Acesso em: 15 out. 2019.

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nrlPxlFzDi0>>. Acesso em: 28 out. 2018

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kDhptBT-VI>>. Acesso em: 28 out. 2018.

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VAqE9p-1zpo>>. Acesso em: 28 out. 2018.

Mandarin Suite <sup>28</sup>			
Pseudosocial <sup>29</sup>	Froid	Rap	2016

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa.

Quadro 5 - Vídeos utilizados no 3º grupo focal.

Nome	Intérprete	Gênero	Ano
The Thrill is Gone <sup>30</sup>	B. B. King	Blues	1993
Get Up (I Feel Like Being a) Sex Machine <sup>31</sup>	James Brown	Funk	1971
Bad Romance <sup>32</sup>	Lady Gaga	Pop	2009
Walk Like This <sup>33</sup>	Jayde Weide, Winnie Lin, Jane Botieff e Allison Fletcher	Erudito	2013
Mendigo surpreende e toca piano em aeroporto <sup>34</sup>	Desconhecido	Erudito	2018

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa.

Esse grupo teve como objetivo realizar conversas sobre assuntos já abordados nos outros grupos focais e assim discutir com mais profundidade questões sociais em relação à música, considerando as heterogeneidades/diversidades musicais e sociais que foram encontradas naquele espaço. As questões centrais foram: quem conhece a música? Quem são os cantores? Qual gênero musical? É música de jovem? É música de velhos? Ouviria no seu fone de ouvido, no seu celular? A partir desses questionamentos foram introduzidos outros assuntos conforme o discorrer da discussão dos alunos.

<sup>28</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=SCKn0Qjm0Ho>>. Acesso em: 28 out. 2018.

<sup>29</sup> Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=B5hsa\\_IMTXc](https://www.youtube.com/watch?v=B5hsa_IMTXc)>. Acesso em: 28 out. 2018.

<sup>30</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=4fk2prKnYnI>>. Acesso em: 28 out. 2018.

<sup>31</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=1UZZUfUnxY>>. Acesso em: 28 out. 2018.

<sup>32</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=qrO4YZeyl0I>>. Acesso em: 28 out. 2018.

<sup>33</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=2eobKmygDAE>>. Acesso em: 28 out. 2018.

<sup>34</sup> Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=Rsr\\_vqvl0&t=4s](https://www.youtube.com/watch?v=Rsr_vqvl0&t=4s)>. Acesso em: 28 out. 2018.

### 3.3.2.2 Realizando os grupos focais

Quando se trata da realização de grupos focais, Barbour (2009) salienta que o pesquisador que se coloca como moderador deve estar preparado, ou seja, deve contar com uma guia de tópicos, definida pela autora como “roteiro”, e também utilizar materiais que estimulem e incentivem a interação do grupo. O pesquisador deve estar atento às diferenças dos participantes, podendo assim explorá-las ao longo da discussão (BARBOUR, 2009, p. 21).

Para a realização dos grupos focais o professor da turma cedeu o espaço da aula para que fosse realizado o procedimento. Os grupos focais foram realizados na sala de aula e horário da aula de arte de cada turma que participou desta pesquisa. A duração de cada grupo focal foi em média de trinta minutos. É importante deixar claro que, em cada grupo focal, o material utilizado foi o mesmo para todas as turmas.

Foram realizados três grupos focais diferentes, sendo que cada grupo focal elaborado foi realizado com cada uma das turmas do ensino médio (1º, 2º e 3º ano). O Quadro 6 abaixo mostra os grupos focais realizados:

Quadro 6 - Dia, turmas e duração da realização dos grupos focais.

Grupo focal	Data	Turmas	Horário (h/m)	Duração (m/s)
Grupo focal 1	04/10/2018	1º ano	20:45	27:34
		2º ano	19:45	31:52
		3º ano	19:00	33:19
Grupo focal 2	25/10/2018	1º ano	20:45	32:22
		2º ano	19:45	29:12
		3º ano	19:00	26:08
Grupo focal 3	08/11/2018	1º ano	20:45	34:30
		2º ano	19:45	36:52
		3º ano	19:00	33:40

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa.

Os grupos focais foram gravados em um aparelho de celular que foi posicionado à frente da turma, no meio da sala. Antes de iniciar a gravação, os alunos foram informados que a conversa seria gravada e que se possível não falassem mais de quatro pessoas ao mesmo tempo, pois, posteriormente, o material seria transcrito para ser analisado. Também foram utilizados um *notebook*, uma caixa de som e a televisão para mostrar os materiais

selecionados (diversas músicas, vídeos e imagens), planejados para cada grupo focal. O professor de arte me auxiliou, anotando os principais apontamentos e questionamentos dos alunos durante os grupos focais.

Barbour (2009) ressalta que “é essencial, de início, explicar o propósito do grupo e reforçar que tudo será anônimo, além de assegurar a concordância dos membros do grupo de que eles respeitarão a confidencialidade” (p. 110). Portanto, antes de iniciar a gravação, houve uma explicação para os alunos sobre as atividades da pesquisa que foram realizadas na escola desde março. Logo após informou-se que, naquele dia, seria realizado um “bate-papo” sobre música, e que haveria alguns materiais para ouvirem e conversarem sobre eles.

Durante os grupos focais os alunos participaram e se divertiram com as conversas e indagações propostas. Em diversos momentos, percebeu-se que alguns alunos não haviam falado ou tinham falado muito pouco. A partir dessa constatação, perguntas foram feitas especificamente a eles, para que entrasse na conversa. É importante mencionar, que os alunos em vários momentos se contradiziam, mudando de opinião conforme as turmas discutiam os temas.

### ***Realizando o primeiro grupo focal***

No primeiro grupo focal, enquanto o professor realizava a chamada, ocorreu a montagem dos equipamentos que seriam utilizados. Ao final da chamada, o professor informou aos alunos que a “aula” naquele dia seria para a realização da pesquisa. Houve olhares curiosos e alguns tímidos. Alguns nem falaram e quando questionados diziam que não queriam falar, naquele momento. A maioria dos alunos adultos interagiu com mais frequência que os jovens.

Em determinados momentos, ocorreram alguns estranhamentos entre os alunos, mas, como afirma Barbour (2009), “os participantes dos grupos focais, em geral, não querem que a sessão transforme-se em um “bate-boca” e eles provavelmente tentarão encontrar uma solução para as perspectivas conflitantes” (p. 111). Nessas situações, foi o que aconteceu, os alunos procuraram uma solução para o conflito.

Ao fim da nossa primeira conversa muitos alunos vieram me falar que haviam gostado dessa “aula” e que queriam que houvesse mais aulas “como

essas” [palavras dos alunos]. Neste dia, os alunos foram informados de que haveria nova atividade em 20 dias.

### ***Realizando o segundo grupo focal***

No segundo grupo focal, enquanto o professor de arte realizava a chamada, organizou-se o *notebook* e a tv. Nesse dia, os alunos estavam bem intrigados e, ao chegar na sala, muitos estavam ansiosos. Alguns jovens vieram sugerir músicas para escutarem, mas quando foram informados de que se falaria de música sem escutá-la, alguns dos alunos se assustaram e um aluno jovem questionou: “\_Como isso é possível?” [Palavras do aluno].

Explicou-se a eles como iria funcionar a dinâmica desse segundo momento e novamente foram informados que seria uma conversa gravada e que, se possível que se evitassem falarem juntos, da mesma maneira que o grupo anterior. Nesse segundo dia, ainda houve alunos que ficaram mais quietos, mas alguns já se sentiram mais tranquilos para expor suas opiniões. Ao final desse momento, foi dito aos alunos que o próximo encontro seria aproximadamente dali a 15 dias. Muitos alunos deram diversas sugestões tanto de clipes quanto de músicas, sendo essas aproveitadas nos demais grupos focais.

### ***Realizando o terceiro grupo focal***

No terceiro e último grupo focal o professor de arte não pôde ir à escola, então foi-se à sala de aula e os alunos foram informados sobre a sua ausência, pedindo para que assinassem seus nomes em uma folha em branco que seria passada de mão em mão, enquanto ocorria a conversa, pois isso seria o meio de comprovar a presença dos mesmos naquele dia. O professor havia solicitado essa ação para que depois ele anotasse a presença dos alunos no diário.

Nesse grupo focal, os alunos ficaram bem entusiasmados com os vídeos que foram levados. Pôde-se notar que os alunos receosos no primeiro grupo já interagem e conversavam sobre os assuntos abordados com os colegas da turma.

Percebeu-se que, no primeiro grupo focal, os alunos estavam mais tímidos, um pouco retraídos. Nota-se que a maioria deles tentava falar sobre aspectos musicais e coisas que talvez fossem me agradar. Já no segundo grupo focal, os alunos estavam um pouco mais à vontade e, no terceiro e último grupo focal, eles estavam mais descontraídos, o que pode ser devido ao fato do professor de arte não estar presente na sala de aula, ou pelo fato de estarem mais acostumados com a presença da pesquisadora ou por já compreenderem como funcionava nosso “bate-papo”.

Alguns alunos que participaram dos grupos focais não falaram nada ou se expressaram muito pouco, às vezes fizeram um breve comentário. Por isto “aquilo que não é dito pode ser tão importante quanto o que é dito durante as discussões de grupo focal” (BARBOUR, 2009, p. 176). Nenhum dos grupos focais teve a participação de todos os alunos da turma, ou seja, alguns alunos participaram apenas de um ou de dois grupos, mas a maioria dos alunos estava presente nos três momentos de realização dos grupos focais.

Entende-se que o período de observação contribuiu significativamente para os grupos focais, pois se notou o conforto de muitos dos alunos com a presença da pesquisadora na sala de aula. Também proporcionou aproximação e conhecimento dos alunos.

### **3.3.2.3 Transcrição do material**

É no processo de transcrição dos grupos focais que pode-se retornar aos objetivos e compreender se os materiais e os procedimentos adotados poderão colaborar para alcançar os objetivos propostos.

Cardano (2017) expõe que no texto de uma transcrição de grupo focal deve-se explicar os aspectos “[...] linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos da interação” (p. 260). O autor ainda deixa claro que as interações, as linguagens corporais devem ser descritas para que haja um sentido no que foi dito no momento da interação.

No momento da transcrição várias reações dos alunos foram anotadas como, por exemplo, quando ouviam as músicas mais antigas e “com um minuto de música alguns alunos já faz[iam] cara de que não gostaram, alguns [davam] risadas” (GF1, T3º, dia 04/10/2018, p. 3), quando se empolgavam e “enquanto a

música tocava uma aluna jovem cantava um pedaço da letra [se] mex[ia] na cadeira” (GF1, T3º, dia 04/10/2018, p. 8) ou ainda, “quando toc[ou] 4 segundos d[e] [uma] música (Ela só Quer Paz, do rapper Projota<sup>35</sup>) uma aluna jovem d[eu] um grito de entusiasmo, pois parec[ia]” que ela conhecia e gostava (GF1, T3º, dia 04/10/2018, p. 9). Várias dessas reações corporais foram descritas no “Caderno de grupos focais” (GF).

A transcrição dos grupos focais foi bem difícil em determinados momentos, pois os alunos falaram ao mesmo tempo e não consegui definir de quem era voz e o que falavam. Mas, depois de muitas escutas, consegui compreender o timbre de voz de alguns alunos. Para esses alunos que detectei o timbre da voz e associei à pessoa, eu coloquei algum apelido que remetesse a alguma de suas características físicas e para os alunos que reconheci a voz e sabia o nome já utilizei o nome real e, posteriormente, foram definidos pseudônimos para os mesmos. Assim que ocorria a identificação pelo timbre de voz e a associação à pessoa, atribuiu-se a ela algum apelido que remetesse a uma de suas características físicas. Caso houvesse identificação e associação ao nome, inicialmente usava-se o nome real do aluno e, posteriormente, foram definidos pseudônimos para eles.

Kitzinger (1999) “recomenda a leitura das transcrições enquanto se ouve a gravação original, com a anotação simultânea (com a ajuda de suas notas de campo) de quaisquer gestos, ênfases e expressões” (apud BARBOUR, 2009, p. 109). Esse processo foi realizado algumas vezes para que houvesse a percepção de algum detalhe que, provavelmente, não foi notado nas primeiras vezes que as gravações foram ouvidas.

Então, foi construído um “Caderno de grupos focais” com 181 páginas com as transcrições de cada um dos grupos focais, o qual também foi utilizado para realizar a análise dos dados. Este Caderno está dividido em três partes, uma para cada grupo focal e, dentro de cada parte, há a data, a turma, o horário e o tempo de duração.

---

<sup>35</sup> Projota é um rapper, compositor e produtor musical brasileiro. José Tiago Pereira nasceu na zona norte de São Paulo em 1986 e com 12 anos de idade entrou para o mundo das rimas. Em 2006 e 2008 conseguiu projeção com as músicas “O Poeta”, “Ela”, “Eu Canto” e “Avoadão” e em 2014 participou da gravação do primeiro DVD da cantora Anitta nas músicas “Cobertor” e “Mulher”. Disponível em: [www.ebiografia.com/projota/](http://www.ebiografia.com/projota/). Acesso em: 10 jun. 2019.



Os conteúdos relacionados aos grupos focais são referenciados ao longo do texto, desta maneira: (GF2, T1º, 25/10/18, p. 115), ou seja, o número do grupo focal, a turma, o dia e a página em que a citação localiza-se no Caderno.

### **3.4 Análise dos dados**

Os pressupostos teóricos são o referencial para a análise dos dados coletados e transcritos. Os dados levantados a partir das observações e dos grupos focais, como mencionado, foram organizados em dois cadernos: “Caderno de campo” e “Caderno de grupos focais”.

No primeiro momento o Caderno de campo (das observações) e o “Caderno de grupos focais” foram categorizados por temas, gerando uma lista de categorias. Tais categorias foram definidas de acordo com o assunto abordado e/ou tendo em vista os objetivos da pesquisa. Para Lopardo (2014) “as categorias de análises são organizadas em núcleos temáticos que dão suporte às linhas de argumentação, as quais revelam de que modo os participantes dos grupos focais se posicionam diante do tema ou foco da discussão” (p. 95).

Depois os objetivos foram revistos e redefinidos para que os mesmos dessem sentido às categorias criadas a partir dos Cadernos. O próximo passo foi a junção, a partir das categorias criadas, dos conteúdos dos cadernos (de campo e dos grupos focais), ou seja, os cadernos foram desmembrados e colocados em uma tabela por categorias.

Posteriormente, houve uma subcategorização desse material tendo como foco os capítulos dessa dissertação e esse material foi utilizado para a realização da escrita e análise dos dados coletados.

Uma das dificuldades encontradas na análise não foi só a mudança de opinião dos alunos ao longo da discussão, mas também as falas transcritas a partir dos grupos focais que consistem de “pequenos filetes” de conversas dos alunos. Esses “filetes” constituem o material de análise desta pesquisa.

Quanto ao nome dos alunos, como citado anteriormente, foram estabelecidos de acordo com suas características físicas ou comportamentais a partir do reconhecimento do timbre de voz de cada aluno. Posteriormente, esses nomes foram trocados por pseudônimos.

## **4 ALUNOS DA EJA E SUAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS**

Neste capítulo, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, pretende-se focar nas vivências e experiências musicais que os alunos trazem consigo para o ambiente escolar. Considerando a escola com um espaço que congrega crianças, adolescentes, jovens e adultos com inúmeras experiências musicais, é importante que se tenha em vista e que se conheça essas experiências porque serão importantes para compreender as relações que os alunos estabelecem com a música.

Além disso, destaca-se características geracionais, de gênero e sociais do público de jovens e adultos que fazem parte desta pesquisa.

### **4.1 Características das turmas da EJA**

#### **4.1.1 Perfil dos alunos**

Sabe-se, como já exposto neste trabalho, que a EJA possui particularidades que não são encontradas no ensino sequencial da educação básica. Tais particularidades aparecem nas turmas observadas, por exemplo, na dinâmica de funcionamento das turmas, na didática dos professores, na relação entre professor e aluno, na liberdade dos alunos dentro da escola, e também se caracteriza pelos alunos manterem uma relação próxima com o trabalho.

Estudando esse contexto, Ribas (2006) diz que a EJA possui uma cultura escolar que “está baseada em um modelo institucional cuja organização foge ao que se considera a regra nas escolas de ensino básico, ou seja, em vez de organizar turmas separando estudantes por faixas de idade, é a diversidade etária que a constitui” (p. 132).

Além dos aspectos mencionados, as turmas de ensino médio da EJA na escola, onde essa pesquisa foi realizada, funcionam semestralmente, sendo que “[...] cada semestre consiste em um ano do ensino fundamental ou médio” (Caderno de campo, 2018, p. 32). Nas turmas de EJA do ensino médio na escola, do 1º e 2º anos do primeiro semestre de 2018, o número de alunos praticamente dobrou de um semestre para o outro. Já a turma de 1º ano do segundo semestre

de 2018 consistiu, em sua maioria, de alunos novatos e, somente um aluno permaneceu na turma de um semestre para o outro.

Como cada semestre consiste em um ano do ensino fundamental ou médio, percebe-se que os alunos que frequentam a EJA querem “ganhar tempo”. Participar da EJA, como aluno, é um atrativo para aqueles que pretendem acelerar os estudos e terminar o ensino mais rápido. Também para os que procuram atender as exigências do trabalho, ou buscam continuar os estudos e compensar os anos perdidos de escolaridade.

Nota-se que o perfil do aluno que frequenta a EJA na escola, onde as observações foram realizadas é, em sua maioria, de jovens, adultos, donas de casa e alguns desempregados. No geral, pode-se observar que esses alunos são provenientes de uma classe social operária e que moram em bairros periféricos, com idades que variam de 18 a 53 anos. São pais, mães, chefes de família, trabalhadores e desempregados com uma rotina diária intensa.

#### **4.1.2 Tempo para estudar e o trabalho**

No caso dos alunos que participaram desta pesquisa, a maioria deles é trabalhador. Conforme Magalhães (2013), são trabalhadores que, geralmente, chegam tarde à escola, cansados fisicamente e mentalmente devido às suas jornadas de trabalho e mesmo assim enfrentam a sala de aula em busca de melhoria de vida. Ventura (2012) também destaca que o perfil dos alunos da EJA é de quase todos ligados ao “mundo do trabalho” (p. 78).

Quanto ao cansaço, foi registrada uma conversa entre duas alunas, quando uma perguntou para a colega do porquê ela estava com os olhos fechados:

“\_Tá com sono?” A outra respondeu: “\_Não. Tô cansada”. Uma outra disse para a que fez a pergunta: “\_Você não trabalha, então, não sabe o que é tá cansada”. Então, a aluna que fez a pergunta [inicialmente] disse: “\_Uai, sei sim. Pego no pesado”. As três riram (Caderno de campo, 2018, p. 13).

A maioria dos alunos reclamava da falta de tempo, devido ao trabalho. Foram observadas diversas conversas nas quais diziam que não poderiam realizar alguma atividade, porque trabalhavam o dia todo ou porque estavam cansados. Em uma das aulas, o professor sugeriu que os alunos tirassem fotos

dos *slides* que utilizou na aula, para que depois copiassem no caderno. Então, um aluno disse: “\_Professor não dá pra copiar depois. Eu trabalho e não tenho tempo, chego do trabalho e venho pra aula direto” (Caderno de campo, 2018, p. 11).

Outro exemplo da falta de tempo dos alunos para realizar atividades em casa foi quando uma aluna pediu para que o professor deixasse a turma terminar o trabalho em casa. Um aluno disse que isso seria inviável porque não daria tempo, já que a maioria da turma trabalhava o dia todo. Além dessa situação, durante a preparação para o evento de grafite<sup>36</sup> que a escola iria sediar, o professor perguntou aos alunos se eles tinham disponibilidade para ir pela manhã à escola para eles terem aulas de grafite, juntamente com os alunos do ensino fundamental e médio do ensino sequencial, e a maioria dos alunos disse que não era possível, pois pela manhã trabalhavam.

Cenas de atraso também aconteceram. Em uma delas, o professor apresentava as notas finais para os alunos e perguntou por uma das alunas. Disseram que ela ainda não havia chegado porque estava trabalhando.

No que se refere às atividades didáticas, houve situações em que o professor sugeriu um filme para os alunos assistirem em casa e eles alegaram que não poderiam assistir, também porque trabalhavam e não tinham tempo. Também quando houve a preparação do evento de talentos<sup>37</sup> que a escola realiza, o professor pediu para que algumas alunas adultas ajudassem na decoração da escola, uma delas disse que não poderia, pois trabalhava em dois empregos um pela manhã e outro pela tarde, então, não teria tempo.

A maioria dos alunos que jantava primeiro, no recreio, trabalhava. Em um desses momentos, uma aluna adulta disse que foi a primeira a pegar a janta porque estava muito cansada e com fome, já que havia trabalhado o dia todo e que não tinha tido tempo de almoçar naquele dia (Caderno de campo, 2018, p. 41).

Percebeu-se em algumas conversas, durante as observações, que esses alunos procuram terminar os estudos em busca de melhores

---

<sup>36</sup> 1º Festival de *Graffiti* em Uberlândia, realizado no espaço da escola nos dias 22, 23 e 24 de junho de 2018.

<sup>37</sup> Evento de talentos, realizado pela escola, no qual os alunos se apresentavam cantando ou dançando. Os três melhores de cada categoria (música e dança) ganhavam prêmios em dinheiro.

oportunidades no mercado de trabalho. Para alguns deles a EJA é uma possibilidade de terminar os estudos de maneira rápida e ainda adquirir o conhecimento que foi “deixado para trás” no tempo considerado “correto”.

#### **4.1.3 Professor da EJA e relações com os alunos**

Durante o período das observações, percebeu-se que os docentes atuantes nesse espaço tentavam encontrar metodologias que facilitassem a aprendizagem dos alunos. Quando juntos, os professores diziam que facilitavam as provas e os trabalhos para os alunos, para que não fossem reprovados, pois os mesmos possuíam certas dificuldades pela falta de tempo. Entende-se, então, que o professor que atua nessa modalidade educativa precisa estar atento aos muitos aspectos que são externos à aula e que têm incidência direta sobre suas atividades na sala de aula. Sem esquecer de muitos outros aspectos que envolvem o público escolar, inclusive as muitas diversidades que os alunos “levam” para escola.

Além das provas e trabalhos, o professor alterava seus procedimentos de ensino. Em um dia, ele disse que iria “ditar” alguns conteúdos para que os alunos escrevessem em seus cadernos. Todas as vezes que isso foi sugerido, os alunos reclamaram alegando que não conseguiam acompanhar e que ainda a melhor estratégia seria escrever no quadro. Inclusive, uma aluna adulta disse que era melhor o professor escrever no quadro porque, dessa forma, os alunos ficariam mais quietos (Caderno de campo, 2018, p. 29).

Sobre o professor que atua na EJA, Ribas e Soares (2012) deixam claro que é importante pensar sobre a formação desse docente que atua na EJA, pois o grande desafio do professor “consiste em buscar o conhecimento inovando sua prática, se capacitando para atender as demandas da realidade na qual educador e educando estão inseridos” (RIBAS e SOARES, 2012, p. 14). A partir das observações constatou-se que os docentes, que atuam na escola observada, procuram maneiras de adequar os conteúdos e métodos avaliativos ao cotidiano dos alunos.

Outra característica da relação entre professor/aluno na EJA era o diálogo existente entre os alunos e o professor sobre alguns assuntos sem receio do que ele pudesse pensar. Percebe-se que alguns se colocavam como amigos do

professor, devido às idades aproximadas, o que, aparentemente, dava certa liberdade aos alunos.

Essa liberdade pôde ser vista tanto na sala de aula quanto no ambiente escolar de uma forma geral. Em diversos momentos os alunos entravam na sala dos professores durante o recreio e conversavam com eles sobre inúmeros assuntos como trabalho, preços de mercadorias no supermercado, entre outros assuntos. Também ocorria em outros momentos como durante a janta quando os alunos poderiam sair do ambiente escolar para fumar, conversar ou comer em outros locais, como lanchonetes que ficavam próximas à escola.

Sául (2013) expõe que “a relação ideal entre educador e educando, num âmbito de EJA, é caracterizado pelo diálogo” (p. 68). O autor ainda ressalta que ocorre uma troca mútua nesse processo, pois, “como um ato de socialização”, o diálogo entre professor-aluno é algo necessário (p. 63).

Em alguns momentos, essa relação foi marcada por tensões. Certo dia o professor propôs ditar o título de um trabalho que os alunos deveriam realizar em casa. Então, um aluno adulto insatisfeito disse que o professor “era preguiçoso, pois não queria escrever no quadro”. Nesse momento o professor se defendeu dizendo que não era preguiçoso e o aluno disse: “\_Escrever no quadro é melhor porque [dá para] entender melhor” (Caderno de campo, 2018, p. 8).

Entende-se que na EJA é importante que os professores tentem se adequar aos alunos, ou seja, às suas necessidades. A relação pedagógica e pessoal é importante para a realização do trabalho nessa modalidade educativa.

## **4.2 Categorias identitárias na EJA**

Como já discutido neste trabalho, a EJA é um espaço que possibilita a convivência com inúmeras categorias identitárias como, por exemplo, de geração, de etnia, de gênero e de classe social. Nas turmas nas quais foram realizadas as observações e os grupos focais desta pesquisa, podem-se encontrar tais características.

Estas terão papel importantíssimo não só nas experiências que jovens e adultos trazem para a escola, mas que também vão ser essenciais na construção das relações com a música nos vários espaços vividos por eles.

#### 4.2.1 Aspectos de geração e de intergeracionalidade no espaço escolar

A faixa etária das turmas variava entre 18 e 53 anos, aproximadamente. Na turma do 1º ano do ensino médio pôde-se observar adultos com idade de 30 a 53 anos e jovens entre 20 e 27 anos. Já na turma do 2º ano, a faixa de idade variava entre jovens de 20 anos e adultos de 40 anos. E, no 3º ano, a maioria, era de jovens de 20 a 25 anos, adultos de 30 a 40 anos e uma aluna de, aproximadamente, 50 anos<sup>38</sup>.

No segundo semestre de 2018 entraram alguns alunos novos na turma do 3º ano, antiga turma do 2º ano. Os ingressantes eram adultos na faixa etária de 35 a 50 anos de idade. Já na turma do 1º ano, no mesmo período, os alunos novatos estavam na faixa de idade entre 18 e 45 anos. Nota-se que a faixa etária durante o ano de 2018 não variou muito, concentrando-se entre 18 e 50 anos. De uma forma geral, segundo a literatura, os participantes da pesquisa podem ser categorizados como jovens e adultos, já que idosos são indivíduos que têm idade “igual ou superior a 60 anos” (art. 1), de acordo com o “Estatuto do Idoso” (BRASIL, 2003)<sup>39</sup>, sancionado pela Lei n 10.741, de 1 de outubro de 2003. Ao longo do trabalho, para “efeito didático” e evidenciar contrastes de tempo e geracionais, serão usados os termos “antigo” e “novo”, além de “jovens”, “velhos”, “mais velhos”.

Tal como a literatura aponta, em turmas de EJA pode-se observar que a geração é uma das categorias identitárias mais presente. As gerações são de jovens e adultos, sendo que em todas as turmas havia alunos dessas gerações. Não houve, em momento algum, durante o período de coleta de dados, a presença de idosos nas turmas.

Nota-se que a diversidade de faixas etárias dentro da mesma sala de aula é algo realmente característico, diferenciando-se do ensino sequencial. Durante a coleta de dados, constatou-se a diversidade de geração, de gênero e classe social, além, é claro, da heterogeneidade etária. Viu-se o jovem negro

---

<sup>38</sup> Todas essas informações são do primeiro semestre do ano de 2018, quando iniciou-se a coleta de dados na escola.

<sup>39</sup> Após sete anos tramitando no congresso, o “Estatuto do Idoso” foi aprovado em setembro de 2003 e sancionado pelo presidente da República no mês seguinte, ampliando os direitos dos cidadãos com idade acima de 60 anos (BRASIL, 2003).

que frequenta bailes funk, a senhora branca que gosta do sertanejo raiz e o jovem que se veste como “roqueiro”, mas que ouve *blues*.

Nesse sentido, Rodrigues (2010) aponta diversos obstáculos que a EJA enfrentou desde a sua criação e salienta que essa modalidade de educação “teve que lidar com demandas provenientes da heterogeneidade social, da diversidade cultural e do pluralismo de valores” (p. 45). Além disso, tem-se claro que a intergeracionalidade como parte da natureza da EJA. Ribas (2006) sustenta que esse lugar educacional é um “campo fértil para o debate intergeracional por se tratar de um espaço escolar socialmente heterogêneo do ponto de vista das idades dos/as estudantes que a constituem” (p. 183).

Notou-se que, apesar de alunos jovens se relacionarem aparentemente bem com os alunos mais velhos, a maioria se agrupava de acordo com sua faixa etária e gerações próximas, principalmente, quando o professor de arte pedia para que a turma se dividisse em grupos para realizar algum trabalho. Nesse caso, os alunos jovens se agrupavam entre si e os mais velhos se uniam aos adultos.

Pensar nas relações entre alunos é algo importante. Um exemplo foi quando alguns alunos jovens, que ingressaram na escola no meio do primeiro bimestre de 2018, ficaram bastante deslocados quando o professor pediu que a turma se separasse em pequenos grupos. Nesse momento, alguns alunos jovens chamaram os novatos para participar de seus grupos. Dessa maneira, entende-se que a proximidade inicial dos mesmos talvez se dê pelo fato de serem da mesma geração, de alguma forma há algum tipo de identificação.

Apesar de eles se organizarem, na maioria das vezes, por faixas etárias próximas, pôde-se perceber, durante atividade proposta pelo professor, que uma aluna adulta, de mais ou menos 35 anos, ajudava uma aluna de mais ou menos 50 anos a realizar um trabalho. A aluna mais nova mostrava para a colega como mexer no aplicativo *Instagram* e a aluna mais velha anotava no caderno o passo a passo (Caderno de campo, 2018, p. 39).

Outra cena aconteceu durante uma das aulas de arte na sala de informática. Enquanto alguns alunos mais velhos explicavam para os colegas mais novos como deveriam procurar na internet para responder as questões de um trabalho, alguns alunos jovens auxiliavam outros alunos adultos a mexer no



computador ou no celular. A maioria dos alunos adultos anotava o que aprendiam no caderno.

Esses aspectos referentes a intergeracionalidade foram estudados por Ferrigno (2003), abordando o relacionamento entre os docentes das Escolas Abertas do SESC/SP e seus alunos da terceira idade. A partir de sua pesquisa, o autor deixa claro que a convivência intergeracional é importante caso haja possibilidade e flexibilidade dos comportamentos, valores e relações, pois isso diminui o preconceito entre idades e, dessa maneira, pode-se haver uma inclusão social de jovens e velhos, sendo que há um enriquecimento mútuo de aprendizagens compartilhadas.

Ferrigno (2006) afirma que os alunos jovens ensinam para os mais velhos questões como “uma educação para os novos tempos”. O autor diz que:

a geração mais jovem também transmite aos idosos valores e conhecimentos do mundo atual, uma flexibilidade de comportamentos sociais de acordo com os novos valores morais, ou seja, uma educação para os novos tempos, resultando em posicionamentos menos conservadores em relação a assuntos polêmicos, como sexo, drogas, etc (FERRIGNO, 2006, p. 68).

Durante os recreios pôde-se notar que os alunos também se agrupavam por gerações. Enquanto a maioria dos alunos adultos ficava sentada perto da cozinha, os alunos jovens ficavam nos corredores ou iam para o estacionamento da escola - muitos deles levavam o prato de comida<sup>40</sup> para esses locais.

Apesar de os alunos se agruparem por gerações, em vários momentos, durante o recreio, pôde-se observar que os jovens também se juntavam com os adultos para conversar. Uma cena observada, por exemplo, foi a de seis alunos, sendo quatro jovens e dois adultos, ao se juntarem próximo ao bebedouro de água e foi possível ouvir um pouco sobre o que falavam:

Conversavam sobre quem gostava mais de ficar [beijar]. Uma aluna adolescente disse que gostava mais de beijar mulheres do que homens. Uma aluna jovem ficou abismada e os demais alunos sorriram. Então, a jovem [que ficou abismada] disse que ela [a adolescente] beija quem ela quiser, só que ela era

---

<sup>40</sup> Prato com a comida que era servida na janta.

heterossexual até morrer (Caderno de campo, 17/05/2018, p. 25).

Foi interessante observar a reação dos alunos adultos, principalmente, quando um deles fez uma cara de assustado com a fala da colega. Pela reação dos mesmos aquilo parecia ser algo bastante diferente ou inovador.

Durante as observações, em outra situação, Leonardo (GF1, T2º, 04/10/18, p. 27), um jovem de 27 anos, brincava com José, aluno adulto de 53 anos, dizendo que ele era o mais velho da turma, e por isso que ele era “antigo”. Leonardo disse ainda que ele era “pré-histórico” e que quando José “era novo ele ficava correndo atrás de dinossauro”. Então, Vânia (GF1, T2º, 04/10/18, p. 28), outra aluna mais velha, complementou que a partir desse pressuposto, ela “esta[ria] à beira da cova”.

Nota-se que, aparentemente, para os alunos, a diferença de geração não era um problema, mas um fator que os aproximava, pois as brincadeiras e os comentários em relação a isso mostravam que eles pareciam lidar bem com a diferença de idade. A convivência, as brincadeiras e as reações aparentavam ser momentos descontraídos para eles.

Sem ouvi-los especificamente sobre esse assunto, pode-se dizer que a maioria dos alunos mais velhos entendia as brincadeiras dos colegas de uma forma bem humorada como, por exemplo, quando uma aluna jovem disse para um aluno mais velho: “\_Levanta o óculos, se não vai cair”, o aluno mais velho sorriu e agradeceu (Caderno de campo, 12/04/18, p.16). Ou quando o professor elogiou o caderno de um aluno adulto e um jovem disse rindo: “\_Oh, lá!”. O aluno adulto retrucou e disse que ele ia pra escola “pra estudar”, aí o jovem deu uma risada e disse que ele estava “se achando” (Caderno de campo, 12/04/2018, p. 16).

Da mesma forma que os alunos jovens brincavam e “tiravam sarro”<sup>41</sup> dos alunos mais velhos, um dos alunos adultos fazia a mesma coisa. José, o mais velho dos alunos, era o que colocava apelido nos colegas, que animava a turma durante as apresentações, fazia piadinhas e comentários bem descontraídos, ou

---

<sup>41</sup> “Tirar sarro” é divertir-se sem compromisso à custa de alguém. Ficar. Caçoar de alguém. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/tirar+o+sarro/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

seja, sempre brincava com os companheiros, fossem eles jovens ou adultos (Caderno de campo, 05/07/18, p. 31).

Uma questão a se destacar nessa convivência intergeracional na aula é como os alunos mais novos viam a idade dos colegas mais velhos. Depois de ouvirem a música “Garçom” do cantor Reginaldo Rossi, Leonardo e José tiveram o seguinte diálogo:

**Leonardo:** - Isso aí [risos]... é porque é música do seu tempo...

**José:** - Que que é?

**Leonardo** [perguntando pro José]: Essa música aí quando é [que] lançou?

**José:** - Uns 5, 6 anos antes de eu nascer.

[Todos riem].

**Leonardo** [continua perguntando]. Você cantou com quantos anos quando lançou?

**José:** - Na média de uns 70.

[Todos riem novamente. Leonardo dá uma gargalhada].

**Leonardo** [acrescenta]: - Hoje está com 3 mil anos.

**Jennifer:** - Tá...

**José:** - Eu sou o Matusalém, rapaz?

**Leonardo:** - Vampirão (Leonardo e José, GF1, T2º, dia 04/10/2018, p. 28).

Para Lloret (1998), “a questão é que, ao colocar-nos ou ser colocados em um grupo de idade, somos captados por algumas imagens e certas práticas sociais” (p. 15). Percebe-se isto nas falas dos alunos jovens, ao atribuírem características aos colegas mais velhos, ou seja, a partir da faixa etária entende-se que há certas práticas sociais como, por exemplo, conhecer uma música lançada anos atrás.

#### **4.2.2 Outras categorias identitárias: gênero, etnia e classe social**

No que se refere ao gênero, para além das questões envolvendo as questões etárias, também houve predominância de um gênero ou outro nas turmas. Na turma do 1º ano, por exemplo, eram 6 mulheres adultas e somente um homem adulto, com maior número de homens jovens<sup>42</sup> do que mulheres jovens. Na turma do 2º ano havia um equilíbrio entre o número de homens e de mulheres. Nessa mesma turma do 2º ano, uma aluna que se identificava como sendo do gênero masculino e o professor dirigia-se a ela no masculino, pelo seu

---

<sup>42</sup> Homens jovens são jovens do sexo masculino.

nome social. E, a turma do 3º ano, era frequentada por um número maior de homens jovens do que mulheres jovens ou adultas.

A diversidade étnica também estava presente nesse espaço. Na turma do 1º ano, a maioria dos alunos era de negros e pardos, com uma minoria branca. Já na turma do 2º ano esse fator era algo proporcional entre negros, pardos e brancos, assim como na turma do 3º ano. Mas, tendo em vista todos os alunos da EJA que frequentavam a aula de arte no ensino médio, a maioria era de pardos e negros.

Durante as observações, a partir das conversas dos alunos, percebeu-se que a maioria dos que frequentavam a EJA nessa escola, eram negros e pardos, geralmente, de classes mais pobres que tiveram que interromper os estudos ou não tiveram a oportunidade de concluí-los na idade considerada adequada. Essa afirmação parte do perfil dos alunos já descrito e da constatação de que são trabalhadores, que começaram a trabalhar muito cedo.

A partir dessas “categorias identitárias” encontradas na escola deixa-se claro que a EJA nos últimos anos passou por um processo que influenciou positivamente esse campo que, segundo Di Pierro (2010), “foi impulsionado pelos movimentos juvenis, das mulheres, dos homossexuais, dos afro-descendentes, dos indígenas e dos povos do campo por reconhecimento e justiça”, os quais “modificaram a percepção dos sujeitos da aprendizagem (até então vistos sob o prisma homogeneizador da categoria aluno trabalhador) e obrigaram o delineamento de políticas de igualdade que considerassem também sua diversidade” (p. 29).

Pensando nessas categorias identitárias encontradas no espaço da EJA, entende-se que,

a função primordial da EJA, portanto, é oferecer escolaridade aos que não tiveram acesso ou continuidade à educação básica - indivíduos das classes populares em quase sua totalidade -, favorecendo deste modo a inclusão social dessas pessoas em seu exercício da cidadania plena (RIBAS, 2006, p. 73).

Dentre as heterogeneidades encontradas nesse grupo de alunos da EJA estão presentes categorias identitárias de gênero (mulher, homem e transexual), de geração (jovens e adultos) e de etnia (negros, pardos e brancos), e cada categoria ocupa lugares sociais específicos. Todos os alunos que frequentavam a aula de arte se caracterizavam como indivíduos que se relacionam com a

música de maneiras diferentes, indicando que tais categorias identitárias têm relação com as experiências musicais vividas por eles nos muitos espaços frequentados ao longo de suas vidas.

### **4.3 Aprendizagens/experiências musicais de alunos da EJA a partir da escuta**

#### **4.3.1 Espaços das experiências**

Como a literatura da área da educação musical vem há muitos anos destacando, durante as observações e os grupos focais, pôde-se notar que os alunos carregam para o ambiente escolar experiências musicais que vivenciaram em diversos espaços, com a família, nas festas, nos bares, nos bailes, entre outros. Portanto, a aprendizagem musical não se dá somente na escola, ela ocorre em diversos espaços para além da escola.

Além desses espaços percebe-se também que os alunos da EJA, que participaram desta pesquisa, mencionaram em vários momentos a mídia como um espaço no qual eles experienciam e aprendem música. Souza (2004) afirma:

Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (SOUZA, 2004, p. 10).

É nessa simultaneidade de espaços sociais que os indivíduos também constroem suas relações com a música e também empreendem inúmeras aprendizagens musicais. Também acontece nessas simultaneidades, o que Gomes (2011) aponta como “uma maneira ‘difusa’ ou ‘silenciosa’ de aprender música [o que] é revelada” (p. 35). Essas aprendizagens acontecem, segundo esse autor:

nas brincadeiras da infância ou nos momentos de lazer vividos na juventude, em que disseram ter aprendido música “inconscientemente” nesses momentos, como o relato da aprendizagem musical que acontecia “olhando” a mão do pai, quando o filho ficava ao seu lado “por anos e anos” vendo-o produzir música. Momentos que os entrevistados diziam acontecer “sem se saber que estava aprendendo” (GOMES, 2011, p. 35)

E, na escola, crianças e adolescentes, no caso da EJA, jovens e adultos, juntam-se em um mesmo espaço de convivência. No espaço escolar essas experiências podem ser motivo para convivência entre os alunos, mas também podem ser algo que os separa. Para Bozon (2000), a música:

é um fenômeno transversal, que perpassa todo o espaço de uma sociedade, a prática musical constitui um dos domínios onde as diferenças sociais ordenam-se da maneira mais clássica e marcante, mesmo se os agentes sociais, mais seguido e constantemente que em outros campos, se recusam a admitir que a hierarquia interna da prática é uma hierarquia social (BOZON, 2000, p. 147).

Tal como menciona Bozon (2000), as diferenças das práticas musicais também são sociais de etnia, de geração, dentre outros aspectos. No entanto, a ideia neste trabalho não é estudar as aproximações e os afastamentos dos alunos, mas quem são esses alunos que estavam presentes na aula da EJA e suas relações com a música.

Dentre os lugares em que a música se fez presente, na vida dos alunos, está, principalmente, o ambiente familiar. Eles associaram a música a esses locais e muitos mencionaram sua importância positiva ou negativa nas formas como lidam com a música em suas vidas. Além dos espaços familiares, os alunos mencionaram a música que vivem em bailes funk, boates, festas sertanejas, bares e também em locais rurais como ranchos.

Percebe-se, na fala dos alunos, que esses espaços proporcionaram a eles diversas experiências. Por meio dessas experiências criaram suas próprias identidades como, por exemplo, quando um aluno jovem disse para seu colega, também jovem, que gostava de músicas sertanejas antigas, que ele ouvia com seu pai nos churrascos de família, e que essas músicas falam muito sobre o que ele quer ser.

Os alunos também comentaram sobre suas experiências com a música, a partir de jogos de videogame, de shows de um cantor muito conhecido nacionalmente ou até mesmo discutiram sobre suas vivências em momentos com a família, como em um churrasco aos domingos.

Apesar da fragilidade das “instâncias socializadoras tradicionais” como a escola, a família e o trabalho como referências de normas e valores, Silva,

Raitz e Ferreira (2009) afirmam que “a família seria ainda uma instituição que continua como forte núcleo de referência formativa” (p. 77). Portanto, entende-se que a família ainda possui um papel importante na formação do indivíduo e nota-se isso na fala de Pedro (GF2, T2º, 25/10/2018, p. 98) quando o mesmo disse que escutava a música “modão”<sup>43</sup>, pois seus familiares ouviam.

As muitas experiências vividas pelos alunos da EJA, nos vários espaços frequentados por eles, fazem com que eles atribuam significados para a música como, por exemplo, quando uma aluna adulta afirmou que também gostava de “modão” porque ouve no rancho com seu filho.

Green (1997) afirma que “o significado social da música” pode ser útil para compreender as diversas práticas musicais dos vários grupos de estudantes inseridos na escola e também para mostrar “por que estudantes de diferentes grupos se envolvem em certas práticas musicais, por que evitam outras e como respondem à música na sala de aula” (GREEN, 1997, p. 33). Diante disto tem-se claro que,

os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivos, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola (DAYRELL, 1996, p. 140).

Ou seja, os alunos carregam para o espaço escolar uma vasta quantidade de experiências sociais e culturais, sendo que essas experiências exteriores à escola são diversas e diferentes tanto na quantidade quanto em sua qualidade. O estudante “ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais” (DAYRELL, 1996, p. 140).

A partir dos grupos focais percebeu-se que os alunos estão imersos em uma rede de relações e de sentidos, muitas vezes proporcionadas pelas mídias, e eles estabelecem tais relações, sentidos e significados, que vão se

---

<sup>43</sup> O nome sertanejo foi alojado à vertente romântica deixando órfão de nome a autêntica música sertaneja, que ganhou também o nome de “modão” ou “música de raiz”. Uma mistura confusa de termos desde então vem tentando definir nichos e espaços de venda e público. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v31n90/0103-4014-ea-31-90-0267.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

interconectar à medida que convivem em vários espaços e, nesse caso, inclusive no espaço da EJA.

Com uma abrangência de possibilidades de acesso e de conexão com a música, quando se trata do uso das tecnologias, das mídias, o potencial das experiências musicais adquirem amplitudes que muitas vezes escapam à compreensão do professor. E, nesse contexto, com “o desenvolvimento de aparelhos portáteis de ouvir música e suas conexões a rede computadores, aumentou consideravelmente não só o acesso de [sic] atividades musicais possíveis como também ampliou os gêneros, programas e dimensões que cada mídia pode oferecer” (SILVA, 2012, p. 1).

Então, são jovens e adultos, que possuem aparelhos celulares, que têm acesso à internet e que acessam diversas redes sociais. Notou-se esse acesso e manuseio dos alunos quando o professor de arte pediu para que os alunos entrevistassem os artistas que grafitaram os muros da escola no evento feito nas dependências da mesma. A maioria dos alunos, tanto os jovens quanto os adultos, utilizaram o *Instagram* e o *Facebook* para entrar em contato com os grafiteiros. E, outro exemplo, foi quando alguns alunos falaram, durante os grupos focais, sobre músicas e vídeos que faziam sucesso nas redes sociais.

Essas considerações sobre as múltiplas experiências dos alunos apontam para a concepção de que os alunos são “sujeitos sócio culturais”, que possuem um saber, uma cultura e também um projeto de vida pessoal, sendo este “mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos” (DAYRELL, 1996, p. 144).

Sem esquecer, é claro, de que a escola também é um dos espaços de experiências musicais. Um estudante conta sobre como os alunos se relacionam com música no espaço da escola:

[...] ouvia os grupinhos e era muito engraçado porque era os grupinhos que gostavam do mesmo estilo, do mesmo tipo de música. Eu achava isso muito engraçado. E tipo... eu andava com todo mundo, então eu sabia. Eu via as pessoas comentando. Tinha o grupinho dos “roqueiros”, dos funkeiros que na maioria das vezes, fumava maconha [...] (Pedro, GF2, T2º, 25/10/18, p. 103).



Acredita-se que a realidade tanto do currículo escolar quanto dos conteúdos musicais, na grande parte das vezes, não está expandindo “as questões relevantes da vida dos alunos para além do espaço da escola, deixando de representar um espaço” que permita aos professores e estudantes, refletirem “o espaço real e desvendar as complexidades da música como fato social” (SOUZA, 2004, p. 10). Então, entende-se que a “música como prática social significa compreender que as exigências técnico-musicais estão ligadas às práticas de sociabilidade nos grupos, na família, na escola, na igreja e na comunidade” (SOUZA, 2014b, p. 95). Portanto, tem-se claro que a música é vista e desconsiderada de maneira que não reconhece, muitas vezes, as vivências musicais dos alunos fora do ambiente do escolar.

Para além dessas questões, entende-se que a escola é um espaço que congrega diversas pessoas. Dayrell (1996, p. 144) menciona que quando os alunos são questionados sobre os significados que a escola tem para eles, as respostas são variadas: uma delas é que é, “o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser “educado”; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos”. Nesse sentido, a escola “é essencialmente um espaço coletivo de relações grupais” (DAYRELL, 1996, p. 148). Quando os alunos cruzam os portões ocorre,

um “rito de passagem”, pois passam a assumir um papel específico, diferente daquele desempenhado em casa, tanto quanto no trabalho, ou mesmo no bairro, entre amigos. Neste sentido, os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola (DAYRELL, 1996, p. 148).

Os pátios, corredores e a sala de aula da escola são espaços de encontros e de convivências. “É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano” e no caso da EJA pelo menos seis meses (DAYRELL, 1996, p. 149).

E foi, nesse contexto, que observou-se que os alunos criam laços com os colegas de turmas, principalmente, quando há a separação de um grupo para

fazer um determinado trabalho, quando sentam-se próximos para conversar durante os intervalos das aulas, quando jantam juntos no pátio, quando saem do espaço escolar para fumar ou comer em outras lanchonetes próximas da escola ou quando juntam-se próximo ao bebedouro de água para conversar.

Nesse sentido, o espaço da escola “possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem ideias, sentimentos. Potencialmente, permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito” (DAYRELL, 1996, p. 151). No caso da EJA essa convivência, permeada por trajetórias, culturas e interesses, também lida com diversas categorias identitárias em uma mesma sala de aula, e os alunos carregam consigo suas vivências e experiências e a partir dessas convivem com seus colegas.

#### **4.3.2 A escuta como prática musical dos alunos da EJA**

Tem-se claro que os verbos ouvir e escutar no mundo da música são palavras que, geralmente, são associadas a uma mesma ação, por isso é importante diferenciá-las para uma melhor compreensão. Segundo Granja (2010), “ouvir é captar fisicamente a presença do som”, enquanto escutar é algo que está “mais próximo da dimensão interpretativa da percepção” (p. 65). O autor diz ainda que “escutar musicalmente é mais do que simplesmente perceber vibrações sonoras. É estabelecer múltiplas relações entre as ondas sonoras que atingem nosso ouvido e corpo” (p. 66).

Percebe-se o quanto a escuta na prática musical é importante para o reconhecimento de gêneros musicais, letras, e entre outros aspectos. Sloboda (2008) afirma que “[...] a escuta na vida real costuma envolver a audição repetida do mesmo material, de modo que sua estrutura interna se torna mais e mais conhecida” (p. 203). Portanto, entende-se que os alunos conhecem e reconhecem aspectos musicais devido à prática da escuta, ou seja, quanto mais escutam mais vão se familiarizando com o gênero musical, percebendo as letras e outros aspectos da música.

Em diversos momentos os alunos falam sobre os gêneros das músicas ouvidos durante os grupos focais. Fabbri (2017) afirma que gênero musical é um “um conjunto de eventos musicais (reais ou possíveis), cujo curso é governado

por um conjunto definido de regras aceitas socialmente” (p. 2) e para Trotta (2008) “os gêneros instauram um ambiente afetivo, estético e social no qual as redes de comunicação e compartilhamento de símbolos irão operar” (p. 1).

A partir disto entende-se que,

a construção de sentido da música opera *a partir* dos gêneros musicais e do potencial reconhecimento de suas categorizações e classificações. Portanto, para que gostos e identidades musicais sejam formados é necessário que haja este reconhecimento dos gêneros que habitam um mesmo universo sonoro compartilhado pelo corpo social envolvido. A definição de um gênero musical é um processo altamente complexo, resultado de associações diversas feitas pelos indivíduos e assimiladas (ou não) pela sociedade como um todo (TROTТА, 2008, p. 2).

Dentre a vasta amplitude do campo de operação da música, acredita-se que os sentidos da música têm relação direta com os gêneros musicais e com o reconhecimento de suas várias classificações pelos ouvintes. É importante que se reconheça gêneros musicais compartilhados pelo mesmo grupo social para que se entenda como as experiências e como os gostos e identidades musicais constituem. Deve-se ressaltar que definir um gênero musical é algo complexo, pois esse é resultado das várias associações que os indivíduos fazem em relação à música, sendo estas assimiladas, ou não, pela sociedade em seus vários grupos sociais.

Nem sempre há consenso entre o que se considera gênero musical e estilo. Fabbri (2017) deixa claro que a única solução que encontraram para esta questão foi chamar de “um certo conjunto de eventos musicais de gênero ou de sistema” (p. 3). Além disso, o autor afirma que,

chamar de “gênero” qualquer conjunto de gêneros e, por consequência, alguns conjuntos que normalmente adquirem outros nomes: sistemas musicais, música étnica, e até “música terrestre” (uma união de todos os tipos de produção e consumo musical neste planeta) ou “música galáctica” (FABBRI, 2017, p. 3).

Pensando sobre gêneros musicais e suas possíveis definições, os alunos da EJA compartilharam várias características que, para eles, estão ligadas aos gêneros musicais ouvidos: a letra, a voz, o ritmo, o sucesso, os

significados e os sentidos que foram aspectos atribuídos às músicas ouvidas durante os grupos focais.

Um exemplo de associação dos alunos aconteceu logo depois que viram o vídeo de B. B. King. Dois alunos falaram sobre a métrica de uma das músicas. Renata afirmou que é algo “muito igualzinho” que é “sempre o mesmo ritmo, a mesma batida [e que] não muda”. Leandro, porém discordou da colega e disse que não era a “mesma batida”, pois o cantor diferenciava “muito os solos de guitarra”, principalmente, “os graves que ele puxa nas músicas que são diferentes demais” (Renata e Leandro, GF3, T1º, 08/11/18, p. 162).

Tais aspectos musicais foram citados, pois, segundo eles, são esses aspectos que fazem a diferença nas canções. Para eles, essas características são importantes e determinam se uma música é de “boa qualidade”, se “faz sucesso”, ou se é “um clássico”. Uma é “um clássico” quando ela é ouvida por muito tempo, por um maior número de pessoas e a função que ela desempenha entre as pessoas.

Percebe-se que as afirmações dos alunos sobre tais aspectos estão ligados à escuta, ou seja, algo que eles ouvem e a partir disso criam relações sociais e culturais com a música. Souza (2004) afirma que:

os alunos estabelecem relações sociais e culturais em diferentes espaços e meios de socialização: no lugar em que residem, no bairro em que vivem, no grupo social e de amigos e, em diversas formas de lazer utilizadas no tempo livre, nos locais de práticas esportivas, na rua, no shopping, nos lugares de entretenimento da cidade, como os de grandes eventos e festas coletivas (SOUZA, 2004, p. 10).

Como mencionado, a mídia está fortemente ligada à escuta e ao consumo musical e, para Silva (2012), a “mídia é uma expressão usada para designar os principais veículos de um determinado sistema de comunicação social”. Atualmente depende-se desse sistema de comunicação diariamente e o autor considera que “a mídia se tornou um hábito cotidiano em nossa sociedade” (p. 4).

Nesse sentido, Fialho (2003) diz que a música ocupa um papel na vida dos alunos que “vai muito além do significado comumente atribuído a ela, como, por exemplo, o de entretenimento” (p. 89). E, por isso, os alunos “vão construindo

seu repertório a partir de suas vivências musicais nos ambientes da família, na mídia e na escola” (RAMOS, 2002, p. 88).

As relações dos alunos com a música são construídas a partir das convivências cotidianas. Para eles “o sucesso” das músicas faz sentido a partir do que vivenciam no cotidiano e são, muitas vezes, justificadas por elementos específicos da própria música.

Todas essas ideias sobre música se dão a partir da escuta. Os alunos associam aspectos musicais, sociais e culturais aos gêneros musicais e assim estabelecem relações que estão ligadas às categorias identitárias nas quais estão imersos. Como, por exemplo, quando os alunos falam de “música antiga”, ou sobre a voz aguda de um cantor ou quando o rap é colocado como uma música que denuncia as desigualdades sociais.

#### **4.3.2.1 O repertório musical ouvido por esses alunos**

Para entender o que os alunos da EJA traziam para a escola, ou ter uma ideia sobre suas experiências com repertório musical variado, foram utilizados nos grupos focais materiais musicais contemplando diferentes gêneros musicais, de diferentes épocas e interpretação de artistas nacionais e internacionais. O objetivo era conhecer, ainda que de forma ampla, relações dos alunos com o repertório de músicas que foi selecionado para a realização desta pesquisa.

Quando se trata de referências musicais trazidas pelos alunos da EJA para o ambiente da escola, percebe-se que muito do que escutam no dia a dia são canções que suas famílias ouvem. Nota-se, por exemplo, o papel da família na fala de Mateus (GF3, 1º ano, 08/11/18, p. 180) ao dizer: “\_Nossa, essa música [*Pour Elise*, de Beethoven] eu escutei demais quando era pequeno. Essa é boa”.

O pop foi destacado por Jéssica (GF1, T2º, 04/10/18, p. 26) quando ela disse que gostava de músicas “mais internacionais, mais antigas como Bon Jovi”. Renata (GF1, T1º, 04/10/18, p. 63), aluna com 51 anos, também afirmou que o pop era um estilo que lhe agradava e ela deu, como exemplo, a canção “Menina Veneno<sup>44</sup>” e Cláudia mencionou que também gostava do estilo.

---

<sup>44</sup> Escrita em 1983, à música “Menina veneno” virou febre no país inteiro na voz de Ritchie. Disponível em: <<http://gshow.globo.com/programas/estrelas/Por-Tras-das-ameraz/noticia/2013/06/lembra->

Além dos gêneros musicais mencionados, o MPB, o *reggae* e o *reggeton* foram outros estilos que a maioria dos alunos jovens afirmou como sendo músicas que escutavam. O pagode e a gafieira somente foram mencionados por José (GF1, T2º, 04/10/18, p. 41). Já Leonardo (GF1, T2º, 04/10/18, p. 41), um aluno de 20 anos, salientou que gostava de ouvir “qualquer coisa”.

Quando se trata do repertório ouvido, como já apontado na literatura, vê-se na mídia um fator importante que faz com que os alunos conheçam as músicas. Alguns deles afirmaram que conheceram um determinado grupo musical porque o gênero estava na mídia como “Tribo da Periferia”, um grupo que canta rap.

Souza e Freitas (2014) afirmam, que “os jovens utilizam as mídias de um modo consciente, e a recepção dos produtos da mídia não se dá de forma passiva, mas sim através de um processo ‘ativo’ e ‘criativo’” (p. 68). Nota-se isso quando os alunos disseram durante os grupos focais que uma determinada música está fazendo sucesso devido a sua letra, a mensagem que quer passar e a qual público ela atinge.

Quando os alunos mencionaram que conheciam um determinado grupo musical exposto na mídia, era porque se identificavam com o estilo musical, pois a música para eles “conta a realidade social”, principalmente, o rap. Entende-se que os produtos midiáticos se constituem em elementos “formador[es] das pessoas e sobre como as pessoas se sentem reconhecidas nesses produtos” (SCHMITT, 2004, p. 20).

Nesse processo de recepção e apropriação das mensagens midiáticas os indivíduos são “envolvidos num processo de formação pessoal e de autocompreensão” (THOMPSON, 1998, p. 45). Dessa maneira, conhecer e reconhecer um determinado repertório ouvido pode mostrar o “perfil musical” dos alunos que estão inseridos na EJA.

A faixa etária e a geração são fatores importantes no que os alunos sabem sobre um determinado repertório e como compreendem a inserção dessas músicas na sociedade. A geração e a faixa etária a que pertencem e/ou convivem em determinados momentos podem contribuir no quesito de conhecer

e identificar-se com um determinado repertório. Ribas (2006) expõe que uma de suas entrevistadas (Inocência) relata o quanto a música “está presente em sua vida, inclusive como elemento que lhe transporta no tempo revelando experiências e memórias musicais da sua infância e juventude” (p. 148).

Portanto, entende-se que a geração pode ser um fator importante no reconhecimento de um determinado repertório, que pode muitas vezes estar associado a situações cotidianas da vida dos alunos. Nota-se isso na fala de alguns alunos quando comentaram sobre os “modões”, um “subgênero musical” do sertanejo, considerado por eles como valor adquirido durante momento de convivência familiar por meio de churrascos, almoços de domingo ou idas ao rancho com os filhos.

#### 4.3.2.1.1 O rap

O rap é um dos vários gêneros que é ouvido pelos jovens e pelos adultos da EJA que participaram desta pesquisa. Segundo Dayrell (2005), “o rap é um gênero musical que articula a tradição ancestral africana com a moderna tecnologia, produzindo um discurso de denúncia da injustiça e da opressão a partir do enraizamento nos guetos negros urbanos” (p. 46). Esse autor expõe ainda, que a palavra rap tem como significado ritmo e poesia (*rhythm and poetry*) e, juntamente com o *break* (a dança) e o grafite (as artes plásticas), foi difundido para “além dos guetos com o nome de Cultura Hip Hop” (p. 47). Além de fazerem críticas aos raps, músicas ouvidas durante os grupos focais, os alunos também especificaram o que consideravam subgêneros do rap.

Um exemplo do que o rap representa para os alunos pode ser visto nas falas de Marcos (GF1, 3º ano, 04/10/18, p. 10) e Cláudio (GF3, 1º ano, 08/11/18, p. 169). Eles afirmaram que o rap “é pra ser usado pra fazer protesto, de acordo com que a sociedade vive” e que o “rap é para falar sobre as situações sociais do país e denunciar o que tá errado”, respectivamente.

Quando os alunos ouviram a música “Ela só quer paz” do rapper Projota, a maioria deles disse que é um “rap nutella<sup>45</sup>”, ou seja, algo que parecia ser, mas

---

<sup>45</sup> “Rap nutella”, termo mencionado por eles, supostamente prioriza um discurso calcado nas relações afetivas e na ostentação de bens materiais, em detrimento do histórico engajamento político e da crítica social. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/a-pol%C3%AAmica-rap-raiz-x-rap-nutella-em-clipes-1.2012412>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

não era. Para Marcos (GF1, T3º, 04/10/18 p. 10), o Projota apareceu e “estragou tudo” e outro aluno jovem concordou e afirmou que “ele [Projota] mudou todo o movimento”. Tal música era “pra ser rap, mas não é rap não, porque tá meloso demais”. Cátia (GF1, T2º, 04/10/18, p. 37) disse que é “quase um rap”.

Para alguns alunos jovens, o rap feito por Projota, não transmitia uma mensagem considerada importante. Contudo, Frank (GF1, T3º, 04/10/18, p. 13) disse que a música do Projota é uma “vertente do rap” e que “não é porque são da periferia que as pessoas não gostam que tenha romantismo” na música. Ou seja, o aluno tenta quebrar a ideia de que as pessoas que vivem na periferia só ouvem rap com crítica social, mas que elas também gostam de ouvir “rap romântico”. Para ele a música “Ela só quer paz” não é um “rap nutella”, mas “um rap pra quem agrada” e que “tem um público pra isso”. Segundo ele, as pessoas que ouvem esse tipo de música são pessoas que gostam de rap, mas “está em uma *vibe* apaixonada”.

Nota-se que os alunos criam subgêneros para os gêneros musicais mais conhecidos, pois para eles se mudou algum aspecto como a letra ou a batida já não é um gênero musical e sim um subgênero. Para os alunos esse “quase rap” seria uma ramificação do “rap raiz”. Fabbri (2017) afirma que

A noção de conjunto, tanto para o gênero quanto para o seu mecanismo de definição, significa que podemos falar sobre subconjuntos como “subgêneros”, e todas as operações previstas pela teoria dos conjuntos; por exemplo, um certo “evento musical” pode estar situado na interseção de dois ou mais gêneros e, portanto, pertencer a cada um deles ao mesmo tempo (FABBRI, 2017, p. 2).

No caso dos alunos, eles criam referências bastante específicas para analisarem e para discriminarem o que escutam. A música “Envolvidão” do Rael<sup>46</sup>, para Cátia (GF1, T2º, 04/10/18, p. 39), era considerada como um “rap novo”, ou seja, uma música com um novo estilo que se encaixa dentro do gênero musical rap, mas que para ela o ritmo da música se assemelha muito ao funk. Para Sérgio, é “uma música mais lenta” e para Antônio é algo “bem *bad*”, o que

---

<sup>46</sup> Rael, rapper, nascido e criado na zona sul de São Paulo, começou a construir sua história no rap com o grupo Pentágono, que se tornaria referência no rap nacional. Em 2010 gravou seu primeiro disco solo, com o qual teve a chance de rodar o Canadá em turnê. Estourou em 2015 com a música “Envolvidão”, hoje a faixa já passa dos 70 milhões de visualizações no *YouTube*. Disponível em: <[www.raeloficial.com/new-page](http://www.raeloficial.com/new-page)>. Acesso em: 10 jun. 2019.



Sérgio disse que servia pra “pensar e ficar na *vibe*” (Sérgio e Antônio, GF1, T2º, 04/10/18, p. 39).

Posteriormente, quando ouviram a música “Pseudosocial” do rapper Froid<sup>47</sup>, Sérgio (GF3, T2º, 08/11/18, p. 156) afirmou que essa música era “um rap, mas com crítica social”, diferentemente da canção do Projota e do Rael. E, segundo Rafael (GF3, T2º, 08/11/18, p. 156), a música do Froid contempla os princípios do rap.

Ainda sobre o rap, Renata perguntou em um momento “como era chamada a música do Gabriel Pensador”. Entendi que a aluna se referia a qual gênero musical o cantor se encaixava. Quando ela fez essa pergunta, eu e Cláudia falamos que as músicas que ele faz são rap. Então, Mateus afirmou que esse cantor era “bão” e Renata concordou com o colega e disse que ela o adorava (Renata, Cláudia e Mateus, GF3, 1º ano, 08/11/18, p. 168).

As referências e críticas sobre repertório expostas pelos alunos foram feitas a partir de suas escutas diárias. Quando ouviram a música de Froid e alguns alunos jovens começaram a cantar junto com a música. Em contrapartida, percebeu-se também que, ao reproduzir a canção do Projota, esses mesmos alunos fizeram expressões faciais de reprovação.

#### 4.3.2.1.2 O rock

Além do rap, o rock foi outro gênero musical reconhecido pelos alunos também com seus subgêneros. Marcela e Sérgio (GF3, T2º, 08/11/18, p. 145) falaram de um “rock raiz”, ou seja, de músicas mais antigas como, por exemplo, as da banda “*Rolling Stones*”<sup>48</sup>. Nessa ramificação, de acordo com os alunos, estão músicas que surgiram há alguns anos e que ainda são ouvidas e consumidas pela sociedade nos dias de hoje.

---

<sup>47</sup> Renato, Froid, nasceu em Belo Horizonte, mais hoje em dia mora em Brasília. Sem dúvida uma das maiores revelações do rap nacional, inovando no *flow* e nos temas abordados, donos de hits como “Pseudosocial”, “Flow Lazaro Ramos” e “Lamentável pt 2”. Disponível em: <<https://www.revistarap.com.br/tudo-sobre-froid/>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

<sup>48</sup> O nascimento dos *Rolling Stones* aconteceu no Jazz Club da BBC, em 12 de julho de 1962, sendo hoje a banda mais antiga da história do rock. Sofrendo as influências do blues, do *rock'n'roll* e do *country*, os *Rolling Stones* desenvolveram um estilo baseado num som áspero, dominado pela guitarra elétrica, que pouco variou com o passar do tempo. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/rolling-stones.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

Frank (GF3, T3º, 08/11/18, p. 129) mencionou o rock para exemplificar gêneros musicais que possuem alguma “vertente”. Para ele “o rock é a inspiração direta do *blues*”. Ainda sobre as ramificações do rock uma aluna adulta citou a banda “*Link Park*<sup>49</sup>”, e disse que o rock dessa banda era mais “pesadão, metaleira” (Renata, GF3, T1º, 08/11/18, p. 164). Segundo Leandro (GF3, T1º, 08/11/18, p. 164), um aluno jovem, essa banda faz “o tipo de rock em que a guitarra impõe muito”, ou seja, que o vocalista “tem a voz mais forte” como, por exemplo, *Pink Floyd*<sup>50</sup>.

Percebe-se que o contato dos alunos com o rock se dá principalmente pela escuta, pela TV e internet e por outras mídias como os videogames. Quando ouviram a música “*I Can’t Get No*<sup>51</sup>”, da banda *Rolling Stones*, Sérgio (GF3, T2º, 08/11/18, p. 143), aluno jovem, associou esse tipo de música a um jogo de videogame chamado *Guitar Hero*<sup>52</sup>. Rafael (GF3, T2º, 08/11/18, p. 144), de 20 anos, disse que, além da banda “*Rolling Stones*”, tem outras músicas como “*AC/DC* e *Led Zappelin*” que pertencem ao gênero musical rock e que também estão no jogo.

Percebe-se, portanto, que outra forma de acesso ao rock nesse grupo de alunos da EJA é através do videogame. Herschmann (2012) afirma que o crescimento do consumo dos videogames predominantemente por jovens urbanos,

a) vem desempenhando um papel pedagógico, incentivando e levando muitos jovens a se interessarem pela prática dos instrumentos musicais; b) sinaliza alternativas para contrabalançar em alguma medida a crise da indústria da música, permitindo não só formação/renovação de público para

---

<sup>49</sup> *Linkin Park* é uma banda norte-americana de rock formada em 1996 em Agoura Hills, na Califórnia. Disponível em: <[https://www.pensador.com/autor/linkin\\_park/biografia/](https://www.pensador.com/autor/linkin_park/biografia/)>. Acesso em: 16 jul. 2019.

<sup>50</sup> *Pink Floyd* foi uma banda de rock inglesa formada em Cambridge em 1965, que atingiu sucesso internacional com sua música psicodélica e progressiva. Disponível em: <<http://biografiaecuriosidade.blogspot.com/2012/08/biografia-do-pink-floyd.html>>. Acesso em 18 jul. 2019.

<sup>51</sup> Em 1965 “*Rolling Stones*” criaram seu primeiro sucesso internacional: (*I Can’t get no*) *Satisfaction* – também parido pelo choque cultural entre Inglaterra e Estados Unidos. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/19/cultura/1455918370\\_849587.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/19/cultura/1455918370_849587.html)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

<sup>52</sup> O *Guitar Hero* é uma série popular de videogame musical, lançado originalmente para *Playstation 2* em 2005. Neste aplicativo para *iOS*, o jogador usa o seu dispositivo móvel como uma guitarra e precisa acertar as notas para mandar bem na música, simulando um show de rock. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/guitar-hero.html>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

artistas desconhecidos e consagrados, mas também construir canais mais efetivos - capazes de fidelizar e conquistar o público - para as vendas online (HERSCHMANN, 2012, p. 302).

Entende-se também que esses jogos estão estimulando os jovens a terem interesse pela prática de instrumentos musicais e que os videogames musicais permitem a formação/renovação de público para vários artistas, conhecidos ou não. Além disso, tem-se claro que “quando os jogadores jogam/brincam não acontecem apenas ‘brincadeiras’. No ciclo de jogar, também podem acontecer diversos tipos de aprendizagens” (MOTA, 2016, p. 25).

O rock para os alunos, além de ser um gênero musical, também possui suas vertentes, seus subgêneros. Percebeu-se o desenvolvimento de um vocabulário musical dos alunos que, mesmo sem tocar instrumentos musicais, falavam de aspectos musicais, como melodia, e de características do rock utilizando um vocabulário voltado para explicar as especificidades musicais das suas escutas.

#### **4.3.2.1.3 O sertanejo**

A preferência musical também é um fator importante na escolha das músicas que os alunos carregam consigo para o ambiente escolar como, por exemplo, quando Erick (GF1, T3º, 04/10/18, p. 3) disse que o “subgênero modão” “é top”, pois “tem música sertaneja” que ele gosta e música que ele não gosta (Erick, GF2, T3º, 25/10/18, p. 76).

Referente ao sertanejo, os alunos também apresentaram vertentes e ramificações da música sertaneja. Como mencionado no rap e no rock, as falas dos alunos não mudaram quando eles discutiram sobre música sertaneja. Alguns alunos jovens dividiam o sertanejo entre “sertanejo raiz” e “sertanejo universitário”. Para Carlos (GF1, T3º, 04/10/18, p. 18), o “sertanejo raiz” era aquele constituído pela “música de viola” como, por exemplo, Tião Carreiro e Pardinho. Já o sertanejo universitário era o “sertanejo nutella” (Leonardo, GF1, T2º, 04/10/18, p. 25).

O instrumento, no caso a viola caipira, tem muita importância no sertanejo, para a maioria dos alunos. Quando viram a figura de uma jovem de *dreads* segurando uma viola caipira, uma aluna adulta afirmou que era “um

sertanejo mais tradicional”, ou seja, “um sertanejo raiz” (Renata, GF2, T1º, 25/10/18, p. 110). A viola caipira representava o gênero “sertanejo raiz” para a aluna. Quanto ao “sertanejo universitário” alguns alunos afirmaram que é uma “música mais atual”, modificou-se e, em alguns aspectos musicais, o sertanejo ficou mais animado.

Percebe-se que os sentidos atribuídos pelos alunos à música sertaneja é algo que passa pelo uso de instrumentos musicais, como a viola caipira. Os alunos também apontaram subgêneros do sertanejo como o “modão” e o “universitário”. Tais ramificações para eles estão associadas ao tempo em que a música foi composta ou lançada. Também fizeram críticas às canções do sertanejo universitário. Um aluno afirma que é algo como “sertanejo nutella”.

#### **4.3.2.1.4 O funk**

Se o rap, o rock e o sertanejo foram gêneros vividos pelos alunos, o funk também é um gênero bastante ouvido por eles. Elen (GF1, T1º, 04/10/18, p. 56) afirma que não gosta “desses funk de hoje” e que ela gosta do “Furacão 2000”<sup>53</sup>.

Seguindo a mesma linha que os demais gêneros musicais mencionados até o momento, alguns alunos afirmaram que o “funk brasileiro tem vários estilos”, como o funk de “protesto”, o “carioca”, o “ostentação”, o “gospel” e o “\*\*\*\*”<sup>54</sup> (Rafael, Sérgio e Antônio, GF3, T2º, 08/11/2018, p. 147).

O principal elemento discutido pelos alunos no funk foi a letra. A maioria dos alunos afirmou que o funk tem letras preconceituosas e carregadas de palavrões e, por isso, somente a batida é boa, mesmo ele contendo diversos subgêneros.

Alguns alunos jovens explicaram que cada subgênero do funk possui uma função na sociedade, mesmo que a maioria deles possua letras pesadas. Para eles o “funk de protesto” se assemelha ao rap, pois ele fala das desigualdades sociais, principalmente, nas favelas. Já o “funk carioca” possui uma batida diferente, ou seja, tem aspectos sonoros e métricos distintos dos

---

<sup>53</sup> Teve início após a fusão de duas equipes de som na década de 70, na qual inicialmente realizavam bailes de soul e funk. Ficaram famosos no fim dos anos 90, na qual lançaram diversos MC's, como Mr. Catra, Bonde do Tigrão, Gaiola das Popozudas e Perlla. Disponível em: <[www.letras.com.br/biografia/furacao-2000](http://www.letras.com.br/biografia/furacao-2000)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

<sup>54</sup> Palavra que representa um funk com letras pornográficas.

funks produzidos em outros lugares do país. Para os alunos, o “funk ostentação” tem seu principal objetivo mostrar poder e dinheiro, o “funk gospel” está ligado à religião cristã e tem em suas letras uma mensagem de amor e fé e o “funk \*\*\*\*\*” é aquele que a maioria das alunas jovens e adultas disse não gostar, pois contém palavrões e expõe o corpo da mulher.

Nota-se que os alunos conseguem ver o significado social e cultural de cada subgênero do funk, e também sua relação junto à sociedade. Tais aprendizagens dos alunos sobre os gêneros musicais são realizadas a partir de suas escutas. Isso faz com que eles “criem” suas próprias relações com a música, desenvolvendo, inclusive, vocabulário com os quais buscam explicá-la.

#### 4.3.2.2 A letra das canções

A letra, além dos gêneros praticamente ditos, foi um dos aspectos musicais que mais acionou conexões com a música durante os grupos focais. Fornäs (2003) afirma que,

Palavras e música são dois modos simbólicos distintos. No entanto, como formas humanas de comunicação ou expressão, elas têm muito em comum. Elas têm similaridades importantes sistemas significantes e sua penetração mútua é sugerida por metáforas como “a linguagem da música” ou “a música da linguagem”, e elas são multi-modalmente unidas em todos os gêneros da música (FORNÄS, 2003, p. 1)<sup>55</sup>.

Para Ulhôa (1998), “canção significa alturas ritmadas (melodia), uma fala articulada (letra), um timbre específico (voz) e texturas especiais (acompanhamento) (p. 67). Ou seja, pode-se “considerar na canção mais um traço característico do gênero: a proximidade da sua musicalidade com o ‘falar’. Se considerarmos que ‘uma canção é uma fala camuflada em maior ou menor grau’” (TATIT, 1996, p. 27 apud RUFINO, 2012, p.7)

A letra das canções tem um papel muito importante na relação que os alunos, jovens e adultos estabelecem com a música. Para os alunos não só o

---

<sup>55</sup> No original: Words and music are two distinct symbolic modes. Yet, as human ways of communication or forms of expression, they have much in common. They have important similarities as signifying systems, their mutual penetration is suggested by metaphors like “the language of music” or “the music of language”, and they are multi-modally united in all song genres” (FORNAS, 2003, p. 1).

gênero musical tem suas especificidades e significados sociais, mas a letra também tem é carregada de possibilidades de atribuição de os significados que serão associados com a música, pois elas “dizem algo” e é na letra que alguns focam mais a atenção.

Falar o que pensam por meio das letras das músicas foi uma estratégia usada com frequência pelos alunos durante os grupos focais. Para eles, a letra é algo importante para “qualificar uma música” e, como mencionado, é o aspecto de destaque na atribuição de significados sociais, além de ser também uma forma de expressar suas identidades. Nesse sentido, Souza (2004) afirma que um entendimento sobre o significado social da música pode ser “útil para a compreensão das diferentes práticas musicais dos diversos grupos de estudantes na escola” (p. 8).

Quando se trata das letras das canções, os alunos adultos salientaram que as letras do funk foram mudando ao longo do tempo e que “perderam o medo” de dizer algumas coisas. Mencionaram que muitas músicas foram censuradas por causa de suas letras. Cláudio (GF1, T1º, 04/10/18, p. 58), um aluno jovem, ressaltou que o ato de censurar canções é “algo ruim”, pois “tira a expressão das pessoas” e o “livre-arbítrio das pessoas de falar o que pensa [e] o que quer”.

Para os estudantes a letra da música também está associada ao sucesso e que ter o sucesso consiste em permanecer na mídia por mais tempo, o que pode fazer com que uma música seja muito ou pouco consumida pela sociedade. A maioria dos alunos apontou muitas “músicas ruins”, músicas com “letras ruins” e que, mesmo assim, ainda fazem sucesso na atualidade. No entanto, alguns afirmaram que, mesmo as canções com letras ruins e de “baixa qualidade”, não deveriam ser censuradas, como ocorreu na época da ditadura militar no Brasil.

Muitos afirmaram que as letras são fundamentais para compreender a “mensagem transmitida pela música”. Vânia (GF1, T2º, 04/10/18, p. 40) afirmou que gosta de “prestar atenção na letra da música”, porque “muitas têm história”. Nos dias atuais, segundo essa aluna, ainda existem músicas que contam histórias e por isso que há músicas da atualidade que ela gosta. Já Renata e Cláudia (GF1, T1º, 04/10/18, p. 48) consideraram que “muitas músicas de hoje possuem letras que não fazem sentido”. Enfim, sem dúvida, a mensagem da

letra é relevante para os alunos quando se trata das experiências musicais deles com a música.

Erick (GF1, T3º, 04/10/18, p. 18) destacou em sua fala a música do cantor Tião Carreiro, considerada por ele como “modão” e que possui uma mensagem. No entanto, complementa que “se você não parar para ouvir, parar pra prestar atenção, você não entende a música e, por isso, tem muita gente não gosta porque não presta atenção na letra”, pois “ele [o cantor] fala de histórias que aconteceu”.

Dentre os gêneros musicais e suas respectivas letras, a letra do funk foi o assunto mais discutido pelos alunos, por considerarem uma música de “má qualidade” porque tem “letras ruins” e “agressivas”. Simone (GF1, T3º, 04/10/18, p.14), uma aluna adulta, mencionou que as letras do funk são machistas, pois “expõem muito a mulher” e ainda ressaltou que “o negócio do funk é a letra” e que a batida “até que é legal”, mas as letras “são muito pesadas”.

Depois que os alunos ouviram o funk “Bumbum Tam tam<sup>56</sup>” do MC Fioti<sup>57</sup>, durante um dos grupos focais, a maioria deles disse que essa música não possui uma mensagem e por isso “não tinha sentido”. Todavia, Sérgio, de 19 anos, disse que a letra da música “está se referindo a flauta, o instrumento musical, e o cantor está se referindo a um *beat* e o *beat* é a flauta”. Sérgio ainda disse que para ele a música tem sentido sim porque a letra diz que “a flauta tá hipnotizando a menina e faz ela dançar”, portanto, para ele, a música possui uma mensagem. Então, Marcela, de 20 anos, disse que ela entende que, pela letra da música, o cantor é “um encantador de \*\*\*\*”<sup>58</sup> (Sérgio e Marcela, GF1, T2º, 04/10/18, p. 34).

Várias afirmações dos alunos nem sempre “condizem” com a realidade, mas elas são importantes para compreender o que eles pensam, porque pensam e como pensam a música. Nesse caso, os alunos separam a letra da música, ou

---

<sup>56</sup> Lançado no dia 8 de março de 2017, o vídeo alcançou a marca inédita de um bilhão de visualizações no *Youtube* depois 18 meses de audiência alta entre o público nacional e de outros países. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2018/09/15/como-bum-bum-tam-tam-de-mc-fioti-se-tornou-o-1o-clipe-brasileiro-a-alcancar-1-bilhao-de-views-no-youtube.ghtml>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

<sup>57</sup> MC Fioti é um produtor, cantor e compositor do gênero funk. É natural de São Paulo e tem 24 anos de idade. Tornou-se famoso com a música “Bumbum Tam Tam” em 2017. Disponível em: <[www.last.fm/pt/music/Mc+Fioti/](http://www.last.fm/pt/music/Mc+Fioti/)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

<sup>58</sup> Um palavrão que se refere às nádegas.

seja, para eles a letra tem um significado que, por vezes, faz com que a música como um todo se torne ruim.

Segundo os alunos, se as letras são ruins, então, “a música não têm conteúdo”. Frank (GF1, T3º, 04/10/18, p. 9) considera que as letras dos funks “não têm sentido”, e que isso pode ser por “falta de criatividade”, ou por ter “poucos acordes, ou por transmitir pouca informação”. E, Ruth ainda caracterizou que a letra “só fica repetindo” e, por isso, são canções que não possuem “uma mensagem”.

Simone também afirmou que não gosta de funk “por causa da letra” (Simone, GF1, T3º, 04/10/18, p. 15). Já José (GF1, T2º, 04/10/18, p. 25) disse “que se você prestar atenção nas músicas, todas as letras têm uma direção. Aí cada um escolhe o que quer escutar”.

Prestar atenção nas letras é algo que a maioria dos alunos destaca. Nota-se que muitos deles conseguem separar a letra de um outro elemento musical como, por exemplo, o ritmo. Para eles, o funk tem letras ruins, mas a batida é boa, ou seja, o “ritmo é gostoso”, que é “algo bom de se ouvir”.

Nesse sentido, quando esses alunos jovens e adultos, a partir de suas experiências comentam sobre “música de má qualidade”, “música sem sentido”, “não tem conteúdo”, mostram que mesmo sem uma formação específica em música, sem tocar um instrumento, eles vão construindo a partir da escuta significados e os seus conhecimentos musicais. E as letras têm um papel importante nessa associação entre a música, seu significado e a identidade social.

#### **4.3.2.3 Os cantores e sua voz**

Se as letras estabelecidas são um ponto importante na relação com a música, alguns alunos pontuaram questões referentes à voz dos cantores para explicarem como concebem a música. A voz é um fenômeno que tem papel importante na composição de significados que jovens e adultos estabelecem com a música. Barros (2012, p. 48) afirma que “cada indivíduo tem sua identidade vocal, tem seu timbre, que é reconhecido por ele e pelos outros indivíduos”.



É interessante perceber que os alunos identificam os intérpretes-cantores na maioria das músicas que eles conhecem. Os cantores que foram mais reconhecidos pelos alunos jovens foram os da música sertaneja, como Chitãozinho e Xororó<sup>59</sup> e Gustavo Mioto<sup>60</sup>.

Outros cantores que os alunos reconheceram com mais facilidade foram os cantores ou grupos que cantam funk como Mc Fioti, e o Bonde do Tigrão<sup>61</sup>, já citados. O grupo “Furacão 2000”, famoso no final dos anos 1990, pois promovia bailes funk e lançou vários cantores de funk, também foi lembrado por um grupo de jovens. Alguns alunos jovens afirmaram não conhecerem os grupos e cantores de “funk antigo”, como “Bonde do Tigrão” e, nesse momento, outros colegas jovens ficaram abismados, pois para eles o “funk antigo” ainda é muito recente, algo dos anos 2000, por exemplo.

Além do funk a maioria dos alunos jovens também destacou cantores de rap como “Racionais MC’s”<sup>62</sup>, mas o cantor de rap mais conhecido pelos jovens e pelos adultos foi o Projota. Um dos alunos alegou que o Projota está na mídia, por isso a maioria dos alunos da turma conhecia. Quando ouviram uma das músicas do cantor de rap Rael, alguns alunos jovens disseram que ele não estava aparecendo muito na mídia e por isso poucos sabiam e reconheciam a música.

---

<sup>59</sup> José Lima Sobrinho e Durval Lima (Chitãozinho e Xororó), nascidos em Astorga/PR, foram os primeiros sertanejos a tocar em rádios FM no Brasil e a incluir banjos e guitarras elétricas nesse gênero musical. Também foram os primeiros do país a colocar o sertanejo no topo das paradas da *Billboard*. A dupla começou a fazer sucesso com “60 Dias Apaixonados” em 1978, mas a grande explosão foi com “Fio de Cabelo” em 1982. A dupla canta até hoje, totalizando mais de 40 anos de carreira. Disponível em: <[www.chex.com.br/biografia/](http://www.chex.com.br/biografia/)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

<sup>60</sup> Gustavo Mioto é um cantor sertanejo nascido em 12 de março de 1997, em Votuporanga/SP. Em 2012 gravou seu primeiro álbum, intitulado “Fora de Moda” que teve uma das faixas com mais de 10 milhões de acessos no *Youtube*. Disponível em: <<https://www.eventim.com.br/gustavo-mioto-biografia.html?affiliate=BR1&doc=artistPages/biography&fun=artist&action=biography&kuid=516114>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

<sup>61</sup> Bonde do Tigrão virou febre entre a juventude brasileira no fim dos anos 90, tendo como hits “Tchu tchuca” e “Cerol na mão”. O Trio composto por Góia, Leandrinho e Teacher foram nascidos e criados na “Cidade de Deus” no Rio de Janeiro. Já fizeram turnê pela Europa, Estados Unidos e Japão. Disponível em: <[www.google.com/amp/gshow.globo.com/Musica/noticia/2016/04/bonde-do-tigrao-comemora-17-anos-e-avisa-sempre-na-correria.amp](http://www.google.com/amp/gshow.globo.com/Musica/noticia/2016/04/bonde-do-tigrao-comemora-17-anos-e-avisa-sempre-na-correria.amp)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

<sup>62</sup> Racionais MC’s é um grupo de rap que foi criado na periferia da capital paulista em 1988. Em suas músicas denunciam o racismo e a miséria encontrada na periferia da cidade. Disponível em: <[www.pensador.com/autor/racionais mc s/biografia/](http://www.pensador.com/autor/racionais_mc_s/biografia/)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

A música “Gostava tanto de você<sup>63</sup>” é uma canção composta há alguns anos por Edson Trindade, mas que a maioria dos alunos afirmou que reconhecia Tim Maia como cantor. Muitos disseram que tal cantor é muito conhecido pelo povo brasileiro e, por isso sua familiarização.

Outra música ouvida foi “Garçom<sup>64</sup>”, do Reginaldo Rossi. A maioria dos alunos jovens afirmou conhecer a música, não o cantor, já alguns alunos adultos afirmavam conhecê-lo.

Durante um dos grupos focais um aluno adulto, um dos mais velhos da turma do 2º ano, cantou um trecho de uma música e imediatamente os colegas perguntaram quem era o cantor. O aluno adulto disse que era Alceu Valença. Todos os alunos jovens afirmaram não conhecer o referido cantor, mas uma aluna adulta afirmou que conhece:

**Jennifer:** - De quem é [a música]?

**José:** - ãhn?

**Jennifer:** - De quem é?

**José:** - Alceu Valença, gente.

**Jennifer:** - Olha, diferente. Quem conhece?

**Vânia:** - Eu conheço.

**Jennifer:** - Eu não conheço.

**Leonardo:** - Eu também não conheço.

**José:** - Não conhece? Põe ela aí pra rodar (GF1, T2º, dia 04/10/18, p. 33).

Os alunos associaram determinados cantores a algum gênero musical, como Chitãozinho e Xororó, *Bon Jovi*, *Led Zappelin*, Tim Maia, Wesley Safadão, Raul Seixas, Luan Santana, Tião Carreiro e Pardinho, “*Red Hot Chilli Peppers*” e Bonde do Tigrão. Vânia (GF1, T2º, 04/10/18, p. 24) disse que “sempre teve uma preferência pela dupla Chitãozinho e Xororó e que o sonho dela era ir [em um] show deles”.

---

<sup>63</sup> “Gostava Tanto de Você” foi gravada em 1973 no LP “Tim Maia”, mas a música foi composta no fim dos anos 50. O compositor Edson Trindade era amigo de Tim Maia desde 1957, ninguém sabe ao certo o que levou Edson a escrever a letra da canção. Disponível em: <[blogchamaosindico.blogspot.com/2013/04/a-historia-por-tras-da-musica-gostava.html?m=1](http://blogchamaosindico.blogspot.com/2013/04/a-historia-por-tras-da-musica-gostava.html?m=1)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

<sup>64</sup> Em 1987 Reginaldo Rossi lança o seu maior sucesso, “Garçom”, composição própria, que faz sucesso no Sul e Sudeste do país. Torna-se famoso em outras regiões além do Nordeste e recebe dos fãs o título de “Rei do Brega”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pernambuco/musica/reginaldo-rossi/plateb/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Os alunos também falaram sobre o *blues*, quando viram um vídeo do B. B. King cantando e tocando “*The Thrill is Gone*”<sup>65</sup> e também sobre o movimento LGBT, ao ouvirem uma música da *drag queen* Pabullo Vittar<sup>66</sup>. Esses gêneros musicais foram ligados a figuras dos cantores/intérpretes: No caso do B. B. King, Leandro (GF3, T1º, 08/11/18, p. 161), um aluno jovem, disse que ele é o “rei da guitarra”. Já sobre a *drag* Pabullo Vittar, Sérgio (GF3, T2º, 08/11/18, p. 153) disse que “o gênero [musical] dele é LBGT” ou “música de *drag queen*”, como considerado por Leonardo (GF3, T2º, 08/11/18, p. 150). Alguns alunos salientaram ainda que Pabullo Vittar está ligado a tal estilo porque ele representa e levanta a bandeira do movimento LGBTQ.

Para Erick (GF2, T3º, 25/10/18, p. 79), “tem voz que combina mais com um estilo do que com outro”, pois tem “pessoa que tem voz mais grave e outras mais fina”. Para esse aluno, existe um tipo de voz para cada gênero musical, pois para ele tem estilos que combinam mais com vozes agudas e outros com vozes graves.

Além da afirmação de Erick de que o timbre de voz define o gênero musical de cada cantor, para alguns alunos a voz também pode definir se uma “música é boa ou ruim”, porque tem “quem canta e quem não canta” porque “dependendo da música que você canta todo mundo pode odiar”. E, por isso, Renata (GF2, T1º, 25/10/18, p. 120) afirmou que tem “cantor bom e cantor ruim”. A aluna quis dizer que se um cantor canta bem, as pessoas podem gostar da música, mas se “não sabe cantar” a música se torna ruim.

Houve bastante discussão quando, no grupo focal, foi ouvida a canção “Problema Seu”<sup>67</sup>, de Pabullo Vittar. Os alunos decidiram ficar quietos, pois uma aluna jovem já havia dito que a questão com a Pabullo Vittar não era a voz e sim

---

<sup>65</sup> Considerada pelos fãs a música mais marcante de B.B. King, foi lançada como *single* em dezembro de 1969. A gravação rendeu ao guitarrista um Grammy de Melhor Performance Vocal de R&B. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2015/05/15/interna\\_diversao\\_arte.483288/b-b-king-relembre-cinco-classicos-e-colaboracoes-do-mestre-do-blues.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2015/05/15/interna_diversao_arte.483288/b-b-king-relembre-cinco-classicos-e-colaboracoes-do-mestre-do-blues.shtml)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

<sup>66</sup> Phabullo Rodrigues da Silva mais conhecida como Pabullo Vittar (Santa Inês, Maranhão, 1 de novembro de 1994) é uma *drag queen*, cantora, compositora e performer brasileira. Disponível em: <<https://www.last.fm/pt/music/Pabullo+Vittar/+wiki>>. Acesso em: 17 julho. 2019.

<sup>67</sup> Música foi disponibilizada dia 15/8/18 nas plataformas digitais e mostra o investimento de Pabullo Vittar na batida do chamado “pagode baiano” com uma pegada pop. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/08/15/interna\\_diversao\\_arte.700397/pabullo-vittar-problema-seu.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/08/15/interna_diversao_arte.700397/pabullo-vittar-problema-seu.shtml)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

o preconceito por ele ser uma *drag*. Notou-se que os alunos não quiseram falar nada em relação à voz da Pablllo, pois poderia passar uma ideia de preconceito ou implicância.

Alguns alunos jovens afirmaram que a voz da Pablllo também era “irritante”, que era “algo estranho”. Leonardo (GF3, T2º, 08/11/18, p. 153) chegou a dizer: “ele [Pablllo] não é cantor”. Para Renata (GF3, T1º, 08/11/18, p. 175), Pablllo Vittar “só representa” e “não canta” e algumas alunas adultas concordaram com a colega e, acrescentaram: “Ele só grita”. Leandro (GF3, T1º, 08/11/18, p. 172) disse que até baixou uma música da Pablllo “no [seu] celular” e tentou “ouvir de tudo quanto é jeito”, mas não deu. Para eles, um exemplo de cantor bom é o Tiago Abravanel e, segundo Elen, (GF1, T1º, 04/10/18, p. 52), “ele canta muito bem”.

Percebe-se que os alunos associam a imagem do cantor com a sua voz. Para os alunos, Pablllo Vittar é um artista que “só interpreta, mas não canta muito bem”. Acredita-se que essa afirmação pode ter a ver com o cantor ser uma *drag queen*. Para a maioria dos alunos um artista só é cantor se este cantar bem, não gritar e nem ser exagerado. É importante mencionar que, quando os alunos ouviram a música “Problema Seu” do cantor Pablllo Vittar, a maioria deu risada. Marcos (GF3, T3º, 08/11/18, p. 136) afirmou que Pablllo Vittar era um exemplo de “cantor ruim”, pois trata-se de “um homem tentando cantar com voz de mulher”.

Já Frank (GF3, T3º, 08/11/18, p. 136) disse que não é por esse motivo que Pablllo era ruim, mas “porque [a voz] é forçada”. Então, questionei os alunos se todos os homens deveriam “cantar grosso” (grave) só porque são homens, pois os alunos em vários momentos criticaram a voz de Pablllo porque ele é um homem que canta agudo, segundo eles, “como mulher”. Nesse momento, todos os alunos ficaram calados.

Entende-se que não só o gênero musical é importante nas relações que são construídas com a música, mas também as letras e os cantores. Nota-se na maioria das falas que tais aspectos estão ligados às preferências musicais deles pelo repertório ouvido.

#### 4.4 Significados e funções atribuídas à música pelos alunos da EJA

Sabe-se que o repertório e os estilos ou gêneros musicais têm um papel importante quando “expressam também sentidos da cultura juvenil, manifestados no vestir, no comportar, no corpo, na linguagem e gestos, revelando a identidade: são pagodeiros, neo-sertanejos, roqueiros, etc” (SOUZA, 2004, p. 10).

Tendo o repertório como uma “porta de entrada” para a discussão sobre a atribuição de função que a música possa ter na vida dos alunos, eles descreveram os possíveis significados para as músicas ouvidas, durante os grupos focais. Merriam (1964) enfatiza que “no estudo do comportamento humano busca constantemente, não apenas pelos fatos descritivos sobre a música, mas, mais importante, para o significado da música” (p. 209)<sup>68</sup>.

Por isso, durante os grupos focais, os alunos atribuíram diferentes significados ou sentidos para determinadas músicas. Vila (2012) expõe que “narrativas identitárias diferentes (de diferentes pessoas, mas também de uma mesma pessoa) processam o significado conflitivo da música de diferentes maneiras” (p. 271), ou seja, cada pessoa irá associar um sentido diferente para a música. Essa ideia foi observada durante os grupos focais, quando alguns alunos disseram que o funk tinha como principal intuito a dança, ou quando a música sertaneja poderia significar o sentimento de “sofrência”.

Assim como exposto por Vila (2012), as narrativas identitárias estão ligadas ao que se chama, neste trabalho, de categorias identitárias, sendo estas a geração, de gênero e de classe social. Tais categorias podem ser “os óculos” que os alunos utilizam para atribuir um determinado significado para a música, como por exemplo, quando alguns alunos jovens falam que gostam de determinadas músicas, pois ouviram com seus pais durante muito tempo.

Percebe-se que esses alunos estão usando “os óculos” da geração, ou seja, a partir de suas vivências geracionais, mais especificamente intergeracionais, os alunos discorrem sobre suas vivências com a música. Da mesma maneira ocorre quando os alunos falam da voz da Pabllo Vittar que,

---

<sup>68</sup> No original: “[...] in the study of human behavior we search constantly, as has been pointed out time and time again in these pages, not only for the descriptive facts about music but, more important, for the meaning of music” (MERRIAM, 1964, p. 209).

nesse caso, a questão de gênero está fortemente presente, pois os alunos associam seu sexo biológico à sua voz aguda.

Um dos significados mais atribuídos à música pelos alunos está ligado à sua presença em determinados lugares e situações. Alguns alunos acreditam que as músicas que ouvem no dia a dia possuem certos sentidos relacionados a momentos, como reuniões de família, bares, elevadores e fim de festas.

Lugares e situações como “churrasco com a família” (Helder, GF1, 3º ano, 08/11/18, p. 5) e o “almoço com a família” (Sérgio, GF1, 2º ano, 08/11/18, p. 24) são momentos que os alunos alegaram que músicas sertanejas e/ou pagode fazem parte. Micaela (GF3, 3º ano, 08/11/18, p. 131), uma aluna jovem, afirmou que essas músicas consideradas por seus colegas como “antigas” são para quando a “família [está] reunida tomando cachaça e aí põe uma música antiga” e aí “todo mundo dança”.

Além dos encontros familiares, dois alunos jovens disseram que determinadas músicas servem para “rolês de botecos”, ou seja, para ouvir nos “botecos de esquina que têm aquelas máquinas que põe música” [*junkebox*], como menciona Marcos (GF1, 3º ano, 04/10/18, p. 7). Segundo os alunos, as músicas lembram esses lugares e momentos em que as pessoas bebem enquanto ouvem canções que são reproduzidas pelas máquinas.

Os alunos também atribuíram significados ao funk e a algumas “músicas antigas”. Para eles essas músicas são para serem tocadas quando uma festa está chegando ao fim. Frank (GF1, 3º ano, 04/10/18, p. 6) disse que são músicas para “fim de rolê quando todo mundo está muito louco”.

Os significados, atribuídos para algumas músicas ouvidas e/ou mencionadas durante os grupos focais, revelam seu entendimento de que há músicas para diversas situações. Tais significados são atribuídos, pelos alunos, em um processo de interpretação de um momento com uma determinada música. Para Thompson (1998), a interpretação de uma mensagem, ou seja, seu “significado” ou “sentido” deve ser compreendido como “um fenômeno complexo e mutável, continuamente renovado e, até certo ponto, transformado, pelo próprio processo de recepção, interpretação e reinterpretação” (THOMPSON, 1998, p. 44-45).

As músicas no ritmo de funk foram, na maioria das vezes, relacionadas com a dança, ou seja, que elas são “ritmo pra dançar” (Mateus, GF2, 1º ano,

25/10/18, p. 112). Já o rap “Ela só quer paz” do Projota foi associado ao ato de pescar, ao “cantar para a namorada” como disse Helder, pois “as mulheres gostam de ouvir” esse tipo de música, segundo Ruth (Helder e Ruth, GF1, T3º, 04/10/18, p. 10).

Pedro (GF1, 2º ano, 04/10/18, p. 37), um aluno jovem, disse que escuta “música de orquestra pra dormir” porque é “bom pra relaxar”, pois a “música clássica” é “bem lenta e acalma um pouco” porque se “você for ler um livro e colocar música clássica, você fica calminho” e “até dorme” (Sérgio, GF3, T2º, 08/11/18, p. 159).

Em contraposição, a música de Bèla Bartök, “*The Miraculous Mandarin Suite*”, ouvida nos grupos focais, para alguns alunos jovens serviria para acordar ou para correr. Para outros poderia ser trilha sonora de filmes como, por exemplo, “pra um filme de terror” (Marcos, GF3, T3º, 08/11/18, p. 137). Sérgio (GF3, T2º, 08/11/18, p. 158) também disse que se ele ouvisse essa música à noite ele iria sonhar que estava “num filme de terror” e Antônio (GF3, T2º, 08/11/18 p. 159) complementou que possivelmente seria um filme com o Freddy Krueger. Já Carlos (GF3, T3º, 08/11/18, p. 137) disse que era música para “cena de ação em filme”, ou para cenas de filmes de desenho, ou para “aqueles filmes com tubarão”. Sérgio falou também que tal música parecia com “trilhas sonoras de filme antigo, tipo o Massacre da Serra Elétrica”.

Já a música “Evidências”<sup>69</sup>, da dupla Chitãozinho e Xororó, para José (GF1, T2º, 04/10/18, p. 24), serviria “pra um momento de reflexão”, pois “muitas vezes a música conta algo que aconteceu numa época”. Diante do exposto por José, Ribas (2006) registra em sua tese que uma de suas entrevistadas disse que “ela e os/as colegas da sua faixa etária ‘já tinha muito ouvido falar’ de uma música que foi ouvida durante a aula, e segundo a entrevistada, trata-se de “uma música que lhe remet[ia] a outros tempos” (p. 148).

Portanto, pensar ações, situações, lugares e filmes para certos tipos de música foi uma das maneiras para entender significados que os alunos da EJA atribuem à música. Quando falam de música, eles afirmaram diversas vezes que

---

<sup>69</sup> Composta em 1990 por José Augusto e Paulo Sérgio Valle, “Evidências” chegou a ser tachada como uma música ruim antes de ser acolhida e eternizada por Chitãozinho & Xororó. Disponível em: <<https://gshow.globo.com/Musica/Festeja-Brasil/noticia/chitaozinho-e-xororo-contam-a-historia-do-classico-evidencias.ghtml>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

as músicas são feitas para momentos, dias e horas. O conhecimento dos alunos que está relacionado aos gêneros musicais, por meio de suas experiências com a música, mostra que eles entendem, a partir de suas escutas, aspectos dos estilos e também como suas experiências se relacionam a elas.

Assim como o “rap romântico” que tem seu público, ou seja, pessoas que consomem essa música, os alunos também perceberam a representatividade do cantor Pablllo Vittar, bem como a importância dos gêneros musicais citados em suas respectivas ramificações/subgêneros.

As funções sociais que cada gênero musical carregam, segundo a maioria dos alunos, alguma relação com a mídia que, por sua vez, mostra e dá visibilidade àquela música. Para Rafael (GF1, T2º, 04/10/18, p. 32), um aluno jovem, o funk é um dos estilos que a “grande massa consome”. O cantor Pablllo Vittar também está na “mídia”, pois levanta uma bandeira, no caso LGBTQ e ele acredita que, por isso, as pessoas se identificam e consomem sua música.

Neste trabalho, é importante considerar a visão de senso comum que os alunos têm da amplitude do consumo ou não dos gêneros musicais. Para eles, o consumo musical é um fator que pode determinar significados sociais de cada gênero e o papel social que uma música e/ou cantor pode ter.

Para alguns alunos jovens existe o gênero musical LGBTQ, uma ramificação do *pop* que, como o *rap*, possui uma função social de representatividade, pois essa música dá visibilidade à luta pela conquista de direitos do público LGBTQ, trazendo à tona aspectos identitários. Vila (2012) afirma que a música é,

um artefato cultural privilegiado, uma vez que nos permite a experiência real de nossas identidades narrativizadas imaginárias. Assim parte da compreensão de nossa identidade (que sempre é imaginária) seria produzida quando nos submetemos ao prazer corporal da execução ou escuta musical (VILA, 2012, p. 261).

Pela perspectiva dos alunos, entende-se que a representatividade está ligada à identidade e pelo modo como as pessoas que escutam uma determinada música, podem identificar-se entre si e, por isso, consumi-la.



## 5 RELAÇÕES DE ALUNOS DA EJA COM A MÚSICA

Neste capítulo, pretende-se focar nas relações que os alunos participantes desta pesquisa, estabelecem com a música. Essas relações serão abordadas, principalmente, a partir da categoria identitária de geração que também abarcará aspectos relacionados a gênero e classe social.

É importante salientar que, segundo Braga e Duarte (2014, p. 7), os processos identitários caracterizam-se, dentre outros aspectos, pela “produção da diferença e da relação de pertença entre indivíduos e de grupos sociais”, sendo que “nas suas origens, nas relações, identificações objetivas ou subjetivas estes elementos apontam para demarcar identidade pessoal e identidade coletiva”.

Diante dessa ideia, foi possível pensar as relações com a música na perspectiva geracional e intergeracional, levando em conta de que forma a música em seu tempo e em seus aspectos se presentifica nessas relações que os alunos estabelecem com a música.

### 5.1 Música e experiência intergeracional

Sabe-se que os conteúdos de música foram pouco focados na aula de arte durante o período da realização desta pesquisa. No entanto percebeu-se que esses alunos, tanto jovens quanto adultos, convivem com outras gerações em suas vidas cotidianas. Essa convivência vai ser importante na construção de “relações intergeracionais” com a música, vividas pelos alunos da EJA com os pais, com os filhos, com os avós, bem como entre eles.

Durante os grupos focais os alunos foram expostos a determinados “estímulos” que possibilitaram que eles percebessem essas experiências compartilhadas entre gerações com as quais convivem escutando gêneros musicais (como o rock, o funk) e algumas bandas (como “*Rolling Stones*”). O tempo “dessas músicas” e as gerações a que “essas músicas pertencem” são fatores importantes na construção da ideia de geração e/na música.

Diante do exposto, o professor de arte (música) tem diante de si jovens e adultos com inúmeras experiências com a música. A partir dessas

experiências, muitas relações vão ser construídas e, segundo Souza (2004), os professores precisam

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 (SOUZA, 2004, p. 9).

Aspectos geracionais apareceram nos diálogos com os alunos e diversos momentos. Após ouvirem uma canção dos “*Rolling Stones*”, considerada por eles como uma banda antiga, associaram esse grupo com outra banda de rock, a “*Red Hot Chili Peppers*”<sup>70</sup>. Pedro, um jovem de 19 anos, disse que “antigamente o fluxo de pessoas que ouviam *Red Hot Chili Peppers* era maior e que, hoje em dia, nem ele ouve”. Ele disse ainda que lembra “até hoje o dia que [seu] pai ouvia e o ensinou a gostar também” (Rafael e Pedro, GF2, T2º, 25/10/2018, p. 100-101).

Nota-se que Pedro aprendeu a gostar dessa banda porque, segundo ele, seu pai a ouvia muito. Percebe-se que a “aprendizagem musical de filhos nas relações com seus pais: [...] pode ser provida pelo projeto cultural e projeção dos pais, pela observação, pela afetividade ou pelo hábito familiar” (OLIVEIRA e MORATO, 2015, p. 10).

Uma discussão sobre as letras do funk também apareceu na conversa dos alunos, quando falaram sobre suas experiências intergeracionais. Jéssica (GF3, T2º, 08/11/2018, p. 149), uma aluna adulta, disse: “\_Nossos filhos que gostam de ouvir isso, mas nós [adultos] já não gostamos, e sabemos que muitos funks não são saudáveis” e isso, segundo ela, é “por causa da letra, pois fala muito palavrão e abaixa a mulher”.

Para Renata (GF2, T1º, 25/10/2018, p. 114), outra aluna adulta, “esse negócio de palavrão nem jovem gosta” e que suas filhas, por exemplo, “detestam palavrão”. Essa aluna disse que um dia ouviu a letra de uma música que sua filha lhe mostrou e “ficou chocada”. Já Elen (GF1, T1º, 04/10/2018, p. 55)

---

<sup>70</sup> Formada nos Estados Unidos, em Los Angeles, na Califórnia, a banda *Red Hot Chili Peppers* iniciou suas atividades em 1983. A banda ganhou fama no mundo todo pela mistura de elementos do funk tradicional às guitarras do *punk* rock e psicodélico. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/musica/red-hot-chili-peppers/>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

mencionou que seus filhos “ouvem os funks mais antigos, porque esses de hoje” ela não deixa.

No entanto, Renata (GF1, T1º, 04/10/2018, p. 61) afirmou que gosta da música “Ela só quer paz” do rapper Projota, lançada no ano de 2016. Ela disse que ouve e gosta dessa música porque “tem filhas adolescentes em casa que gostam”.

Diante do exposto, sabe-se que, ao chegar à escola, os jovens e adultos trazem experiências intergeracionais que já foram vividas fora do ambiente escolar. Dada à diversidade de relações estabelecidas entende-se, então, que a música consumida por diferentes grupos geracionais possui fronteiras difíceis, ou seja, “os símbolos de um grupo passam a ser apropriados pelo outro” (RIBAS, 2006, p. 160). Na perspectiva dessa autora, essas fronteiras não conseguem delimitar questões geracionais quando envolvem a música, isso porque a música é compartilhada por diversas gerações.

Mesmo que essas demarcações não sejam fáceis de serem delimitadas as relações musicais experienciadas pelos alunos são marcadas pelo tempo, por gêneros musicais e por grupos musicais, ou seja, por materiais culturais e simbólicos que uma geração carrega como, por exemplo, as músicas que os netos, avós, pais e filhos ouviam e que de certa forma foram cruciais para estabelecer percepções da/sobre a música.

### **5.1.1 Características geracionais e a “idade da música”**

As relações musicais associadas às gerações e à “idade da música” foi algo que apareceu durante os grupos focais sob várias perspectivas. Nesse sentido, é importante lembrar que geração é uma categoria social presente no mundo que vivemos e algo que perpassa, principalmente, os grupos familiares e, claro, no caso deste trabalho, também a EJA.

Para alguns jovens, os mais velhos não gostam das músicas que fazem sucesso hoje. Pedro (GF2, T2º, 25/10/18, p. 100) disse que “as pessoas de hoje em dia”, como seu pai, seu avô e seus tios, escutam “as músicas de hoje”, “mas que eles preferem as da época deles porquê de certa forma fazem sentido” para eles, pois “é uma coisa mais forte pra eles”.

Pedro (GF2, T2º, 25/10/18, p. 99) ainda disse que os adultos e velhos de hoje talvez não gostam do “funk \*\*\*\*”<sup>71</sup>, porque “eles já tiveram a época deles”, ou seja, já tiveram a música de sua época e quando eram jovens “a música que estava na mídia era outra”. Ele afirmou que isso acontece porque são fases, “momentos que a pessoa vive”. Na perspectiva de Pedro, as pessoas se relacionam com um tipo de música nas diferentes fases da vida.

Durante um grupo focal, quando se discutia se havia “músicas de jovens” e “músicas de velhos”, perguntei aos alunos se os jovens da atualidade ouviam a dupla Chitãozinho e Xororó, Reginaldo Rossi e Tim Maia. Sérgio (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 37) disse que a música desses “cantores envelheceu”.

Além de relacionarem as fases da vida a um tipo de música, os alunos associam determinados comportamentos a determinadas gerações. A partir de uma das figuras mostradas no grupo focal, de uma senhora mais velha fazendo o gesto do rock<sup>72</sup> com as mãos, Carlos (GF2, T3º, 25/10/19, p; 66), um aluno jovem, afirmou que há certas atitudes para cada geração porque isso “não combina” com ela “porque ela é velha”. Paula (GF2, T1º, 25/10/2018, p. 107) concordou com a afirmação do colega e disse que quando “você vê gente dessa idade, logo pensa que ela gosta de uma música mais tranquila. E o rock não é tranquilo”. Máira (GF2, T1º, 25/10/2018, p. 107), de 35 anos, disse que a senhora, é “a velhinha do rock” e Cláudia (GF2, T1º, 25/10/2018, p. 107), falou que hoje em dia não é difícil encontrar pessoas mais velhas com tais atitudes.

Enquanto Renata, Máira e Cláudia, alunas adultas com mais de 30 anos, afirmaram que a senhora da figura é uma mulher descolada, Paula, uma aluna jovem, pensa que o gesto feito por ela é “algo pesado”, ou seja, uma coisa que não combina com sua idade, pois para ela é um gesto que pode significar algo ruim. Mateus, aluno jovem, quando viu a imagem de um casal de idosos, o homem também fazendo gesto do rock e a mulher segurando uma guitarra, ele afirmou que ela era “uma velha descolada”, Renata defendeu que ela era

---

<sup>71</sup> Funk com letras pornográficas, como mencionado no capítulo anterior.

<sup>72</sup> É um gesto feito com as mãos em que os dedos, indicador e mínimo, ficam levantados e os demais dedos abaixados. *Ronnie James Dio* ficou conhecido por popularizar o sinal dos chifres no *heavy metal*. Que pode significar sinal do demônio, chifres do demônio, chifres do bode, chifres do metal, chifres pra cima e entre outros. Disponível em: <<https://whiplash.net/materias/curiosidades/081578-dio.html>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

“moderna” e Cícera, uma aluna jovem, rindo disse que ela era “a vovó do rock” (Mateus, Renata e Cícera, GF2, T1º, dia 25/10/2018, p. 122-123).

Há divergências de pensamento entre os alunos quando atribuem determinados papéis sociais às idades, ou vice-versa. Essa perspectiva está em consonância com o pensamento de Lloret (1998) que considera que “nos diferentes cenários da vida cotidiana, costuma-se atribuir a determinadas idades diversos papéis a representar” (p. 22). Nesse caso, pode-se entender que para a aluna jovem, a senhora da figura está fazendo um gesto que, geralmente, não é uma ação atribuída à sua idade, enquanto que para as alunas adultas o gesto feito não descaracteriza o papel que a idosa representa socialmente. Nessa discussão, ainda tem a questão do gesto, que simboliza o rock e o *heavy metal*.

Para a maioria dos alunos jovens o comportamento das pessoas mais velhas representado nas figuras apresentadas a eles durante os grupos focais é algo diferente e por isso tiveram certo estranhamento. Lloret (1998) afirma que “segundo a idade, poderemos aspirar a determinados papéis” (p. 22), ou seja, pode-se esperar um determinado comportamento de certa idade. Portanto, os alunos tinham em mente uma atitude específica para as pessoas mais velhas e para os jovens.

Os alunos também comentaram sobre as preferências musicais dos mais velhos e o que pensam sobre os “hábitos musicais” da juventude atual. Durante uma discussão os alunos mencionaram que as pessoas mais velhas não escutam o “funk \*\*\*\*”<sup>73</sup>, pois têm mais consciência do contexto da letra. Para Cláudio (GF2, T1º, dia 25/10/2018, p. 115), de 19 anos, é “essa [música] é coisa da idade de hoje”, ou seja, esse funk é feito “pela juventude atual e, por isso, os jovens não têm consciência da letra”.

Quando viram a figura de um senhor mais velho com fone de ouvido e com expressão assustada, os alunos afirmaram que o mesmo estava ouvindo o “funk \*\*\*\*”<sup>74</sup>. Ao discutirem sobre as letras do funk, questionou-se: “\_E se tirasse a letra e ficasse somente a batida, os velhos ouviriam esse funk?” Simone (T3º, 25/10/2018, p. 74-75), de 51 anos, disse que “depende de cada velho” se vai gostar ou não, e que isso é algo pessoal. E Ruth (GF2, T3º, 25/10/2018, p. 75),

---

<sup>73</sup> Palavra que representa um funk com letras consideradas pornográficas.

<sup>74</sup> Idem.

de 19 anos, complementou que “tudo depende do ritmo que a pessoa gosta”. Na perspectiva dessas duas alunas, as relações com a música são individuais e se dão a partir das vivências pessoais.

Em discussões sobre a “idade da música”, para a maioria dos alunos jovens, as músicas lançadas ou que fizeram sucesso anos atrás, na década de 1980, são “músicas de velhos”. Alguns deles associaram tal afirmação aos seus familiares, pois se seus pais, tios, avós gostam dessas músicas, então tais músicas são “antigas” e, portanto, são de gerações mais velhas.

Por isso, para eles a idade do artista ou do grupo musical, muitas vezes, determina a geração que consome a música, tal associação foi feita pelos alunos durante os grupos focais. Para os alunos, o estilo musical que os artistas cantam pode interferir na geração que consome essa música.

Diante do exposto, segundo a maioria dos alunos jovens, há certos tipos de músicas e de cantores que determinadas gerações simpatizam. Após a exibição do clipe da música “*The Thrill is Gone*”, interpretada pelo B. B. King, que foi visto durante um grupo focal. Após ver o clipe, Pedro (GF3, T2º, 08/11/2018, p. 141), jovem de 19 anos, perguntou ao Leonardo, de 27 anos: “\_Será que seu pai não ouviria?”. Pedro associou essa música ao pai do colega, pois é uma pessoa mais velha. Logo depois, foram questionados se ouviriam essa música. Sérgio, um aluno jovem, disse que ouviria “quando ele tivesse uns 50 [anos]”. Ou seja, ele ouviria uma música que ele atribui a uma geração mais velha, somente quando estivesse mais velho.

No que se refere à banda “*Rolling Stones*”, Renata (GF3, T1º, 08/11/2018, p. 164), uma aluna adulta, disse que hoje é difícil os jovens gostarem das músicas dessa banda. Por fim, ao comparar, ela acha que “a galera curte mais o *Link Park* do que os *Rolling Stones*”, hoje em dia. A aluna quis dizer que os jovens de hoje não ouvem muito a banda *Rolling Stones*, pois ela fez sucesso há alguns anos, enquanto o *Link Park* é uma banda mais recente.

Em um dos grupos focais, Fernando, de 30 anos, disse que “Furacão 2000” é um grupo de funk antigo, e Ruth, de 19 anos, disse que “é música velha” e que gostava “dessas músicas” (Fernando e Ruth, GF1, T3º, 04/10/2018, p. 15). No entanto, ponderando, Simone (GF1, T3º, 04/10/2018, p. 17), de 51 anos, afirmou que “não existe música de velho” porque ela foi “a um show do Roberto Carlos e estava cheio de jovem”. Ela disse que ficou tão assustada com isso. Ela

disse que ficou tão assustada “com tanto jovem e até [tirou] foto porque achou incrível, tinha muito jovem”.

Se para a maioria dos alunos jovens e adultos a música ouvida, consumida tem alguma associação com a “idade do grupo musical ou do artista”, para outros isso não acontece. Paulo (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 41), um aluno jovem, por exemplo, afirmou que gosta de “música dos anos 1980”<sup>75</sup>, e para ele “a música desse tempo não tem idade, pois cresceu ouvindo-a” com sua família.

Além de alguns considerarem que a música não tem idade, Rafael, jovem de 20 anos, disse que, o que uma geração ouve também não depende do gênero musical porque ele “tem um amigo de 19 anos que bota uns modão antigão para ouvir”. Porém, Pedro, de 19 anos, discordou e disse que depende sim, pois antigamente ele “não gostava de modão e hoje já gosta”. Rafael perguntou o porquê e Pedro explicou que é “porque [ele] ouvia o pai ouvir” (Rafael e Pedro, GF2, T2º, 25/10/2018, p. 98).

Muitos afirmaram que não existe isso, “música de velho, de adulto ou jovem” e, sem dúvida, não houve consenso entre os alunos. Por exemplo, quando ouviram a música “Garçom”, os alunos falaram que era música do “tempo da vó”. Se era do tempo da avó, Elen (GF1, T1º, 04/10/2018, p. 50-51), uma aluna de 40 anos, caracterizou a canção como “música antiga”. E lembrou: “Minha avó escutava essa música num radinho à pilha, do tanto que essa música é antiga”. Ela comentou ainda que quando essa música foi lançada ela “lembra da sua avó cantando”.

Percebe-se que a aluna materializa o tempo a partir do artefato cultural que, no caso, é o rádio. Ou seja, para ela isso deixa claro que a música é de outra época, pois o rádio é o aparelho que sua avó utilizava para ouvir música, algo antigo para ela e que hoje quase não se usa mais, ou pelo menos é pouco usado para ouvir música.

---

<sup>75</sup> Os anos 80 ficaram conhecidos pelo surgimento de novos estilos como a música eletrônica, o hard rock, o *heavy metal*, o hip hop e o pós-punk. Disponível em: <<https://costao.com.br/acontece-no-costao/a-evolucao-musical-dos-anos-80>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

Salles Oliveira (1999) afirma que a geração pode ser vista como “depositária de uma época, e portanto banhada por um tempo datado historicamente” e também percebida “como modeladora das marcas de sua passagem, no tempo e no espaço” Essas marcas, para ele, “estariam impressas na cultura material e simbólica, que comporia, vamos dizer assim, o conjunto de oferendas das gerações, umas às outras” (p. 26).

Para Elen, uma adulta de 40 anos, a canção “Garçom” é “datada historicamente”. Essa música para ela também está impressa na “cultura material e simbólica” que, nesse caso, é o rádio.

Mannheim (s/d) afirma que “cada momento do tempo é, assim na realidade, mais do que um acontecimento pontual é um volume temporal com mais do que uma dimensão, porque é sempre experimentado por várias gerações em diferentes estados de desenvolvimento” (p. 125). As mudanças que as gerações sofrem ao longo do tempo são mencionadas pelos alunos e percebe-se que suas constatações são feitas a partir da forma que vivem e percebem as distintas gerações com as quais convivem e/ou conviveram.

### **5.1.2 Gênero musical e fases da vida**

Nos itens anteriores já se discutiu o quanto as experiências vividas entre as gerações, enquanto categoria social, tem papel importante na constituição das relações que são estabelecidas com a música por alguns jovens e adultos.

Os alunos da EJA, durante os grupos focais, especificaram um estilo ou gênero musical ouvido por determinadas gerações. Houve discussões sobre quais gerações ouviriam ou não determinados gêneros musicais. O gênero musical “modão”, por exemplo, dividiu opiniões. Isso porque jovens disseram que esse gênero era antigo, de tempos passados. No entanto, a maioria dos alunos rebateu os colegas dizendo que esse tipo de música não pode ser classificado como sendo apenas voltado para velhos. Essa divisão de opiniões se dá, principalmente, devido ao tempo que o gênero musical ou a canção foi lançada e às gerações que o consome nos dias atuais.

Sérgio (GF2, T3º, 25/10/2018, p. 71), jovem de 19 anos, concorda com essa ideia também de que “modão” não é música de velho “porque todo mundo pode gostar”. Já, Cícera, uma aluna jovem de 19 anos, afirmou que o modão é



“algo de velho”. A partir da afirmação da colega, Reni, adulta de 47 anos, disse que ela “quis dizer, então, que modão é música antiga” (GF2, T1º, 04/10/2018, p. 45).

Como visto, mesmo que a maioria dos alunos tenha afirmado que o “modão” não é música de velho, alguns deles ainda relacionaram este gênero com as gerações, e isso aconteceu em vários momentos do grupo focal e a partir de vários estímulos, por exemplo, quando os alunos viram a figura de um senhor com fones de ouvido, com uma expressão de susto. Maíra (GF2, T1º, 25/10/2018, p. 112) afirmou que se o senhor estivesse ouvindo “modão”, não estaria com cara de assustado. Ou seja, porque o “modão” seria a música da “época dele”, “porque ele já está velho” ou “porque combina mais com ele” (Maíra, GF2, T1º, 25/10/2018, p. 112). Então, Mateus disse que “todo velho gosta desse gênero musical”, mas Elen alertou que não era regra, pois “depende da pessoa” (Mateus e Elen, GF2, T1º, 25/10/2018, p. 112).

O mesmo ocorreu quando os alunos viram a figura de duas mulheres compartilhando um fone de ouvido, uma mais velha e outra mais nova. Na figura as duas mulheres davam risadas. Renata disse que elas estavam ouvindo um “modão” e por isso a senhora “estava feliz”. Mateus complementou que ela deveria estar ouvindo “modão” e que, por isso, ela estava rindo, “lembrando a época dela, as coisas da época dela”. Mas a maioria dos alunos voltou a salientar que esse gênero musical não é “coisa de velho” (Renata e Mateus, GF2, T1º, 25/10/2018, p. 113).

No que se refere ao rock, para a maioria dos alunos, ele é um gênero musical que “qualquer um pode gostar e ouvir”, pois “música não tem idade”. Esse pensamento apareceu na fala de Fernando e Frank (GF2, T3º, 25/10/2018, p. 66). Dessa maneira, para eles o rock não possui idade e, por isso, qualquer um poderia gostar.

No entanto, em outro grupo focal, quando se ouviu uma música da banda “*Rolling Stones*”, Leandro, um jovem de 27 anos, disse que os “jovens de hoje não curtem essa banda”. Ao questionar se todos concordavam com a afirmação do colega, Mateus, um jovem de 18 anos, disse que não, pois “não é todo mundo que não gosta, alguns jovens gostam dos *Rolling Stones*”.

Então, Renata, adulta de 51 anos, perguntou ao Mateus,

**Renata:** - Você conhece alguém? [que gosta dos Rolling Stones].

**Mateus:** - 40%, 50%...

**Renata:** - Rolling Stones?

**Mateus:** - Ahn?

**Renata:** - Rolling Stones? [surpresa]

**Mateus:** - Eu já ouvi falar?

**Renata:** - Você conhece?

**Mateus:** - Já ouvi falar.

**Renata:** - Amigos seus que curtem?

**Mateus:** - Não.

[Renata e outros alunos caem na risada].

**Mateus:** - Não, mas tipo assim... já ouvi falar, uai.

(Mateus e Renata, GF3, T1º, 08/11/2018, p. 165).

A partir da conversa de Mateus e Renata nota-se que a afirmação de Leandro de que os jovens de hoje não curtem muito a banda *Rolling Stones*, já que é uma banda de rock que surgiu nos anos de 1960, é confirmada. Mateus, de 18 anos, afirmou que alguns jovens gostam dessa banda e quando foi questionado por sua amiga ele disse que já ouviu falar, mas que não conhecia ninguém que curtia. Pensando nisso entende-se “que o fato musical se constrói com base nas experiências de sujeitos que pertencem a determinados grupos sociais” (SOUZA, 2014a, p. 14). Portanto, as experiências mais uma vez são vividas nos grupos sociais e, no caso desta pesquisa, nos grupos etários em que os jovens e adultos convivem.

Alguns alunos acabaram por atribuir certas músicas ou gêneros musicais a determinadas gerações. Entende-se, como discutido por Lloret (1998) e Mannheim (s/d), que várias gerações convivem no mesmo tempo, porém cada uma das gerações tem suas próprias experiências, ou seja, vive algo subjetivo. Na perspectiva desses autores, todas as pessoas convivem com outros indivíduos de várias idades e assim criam inúmeras experiências, mas se tem claro que, para cada uma, o “mesmo tempo geracional” é algo diferente, sendo o tempo uma representação individual que é compartilhada com outras pessoas da mesma faixa etária.

Vianna (2003b) é um autor que utilizou o rock para exemplificar essa questão intergeracional. Ele diz que:

Aquilo que era considerado jovem envelheceu, mas sem afastar (pois continua a ser visto como “jovem”) os novos adolescentes. O caso da música rock é exemplar - mas nem de longe único - nesse sentido. Qualquer concerto de um grupo como os Rolling

Stones, só para citar o caso mais conhecido, sempre atraiu – não importa se nos anos 60, 70, 80 ou 90 – uma numerosa plateia adolescente. Mas ao contrário da uniformidade etária do seu palco nos anos 60, a plateia dos anos 90 mistura pessoas de treze com outras de cinquenta, e quem está no palco – apesar de continuar sendo um símbolo jovem - já tem cabelos brancos. Essa “promiscuidade” intergeracional cria dificuldades, que em outras épocas eram menos claras, mas não inexistentes, para se tentar identificar os jovens a partir de determinado padrão de consumo (por exemplo: “o consumo do rock”), ou pelo pertencimento a determinados grupos (“o grupo dos roqueiros”), ou pelo investimento em determinados signos (“o rock como a nossa música, detestada por nossos pais”) (VIANNA, 2003b, p. 9).

Nota-se essa “promiscuidade intergeracional” (VIANNA, 2003b, p. 9) nas falas de alguns alunos jovens, quando afirmaram que os velhos dos dias de hoje gostam de rock, porque na sua juventude ouviam esse tipo de música. Os alunos falaram isso depois de verem uma figura de um senhor fazendo o gesto do rock com uma jaqueta de couro e óculos de sol, juntamente com uma senhora segurando uma guitarra. Para Ruth (GF2, T3º, 25/10/2018, p. 80), de 19 anos, o casal da figura “pode ter sido “roqueiros” quando jovens”. Ou seja, na percepção deles, os idosos ouviram rock porque essa poderia ser a música que eles viveram em suas juventudes, ou até porque o rock perdura enquanto gênero até a atualidade.

Pedro, jovem de 19 anos, discordou das afirmações dos colegas sobre a questão do rock. Ele disse que a música muda, pois “antigamente tinha a galera do rock e hoje já mudou”. Pedro compara o rock com o sertanejo, já que o “sertanejo de antigamente era bem diferente do de hoje”. Então, para Jéssica, isso acontece porque “a música depende da geração”, ou seja, há um tipo de música que cada geração vivencia (Pedro e Jéssica, GF2, T2º, 25/10/2018, p. 87-88).

Na perspectiva de Jéssica, alguns gêneros são próprios de determinadas gerações. No caso de Pedro, de 19 anos, a questão é ainda mais complexa, pois ele disse que “não curte nem ouvir coisas de rock porque nem participa desse rolê”, porque ele “não é mais novinho”. Imediatamente Leonardo, jovem de 20 anos, disse que nem sempre é assim, “porque tem idosos que curtem um *heavy metal* e tem uns jovens que curtem o sertanejo” (Pedro e Leonardo, GF2, T2º, 25/10/2018, p. 97). É interessante destacar que o foco está

no tempo vivido por cada um e, que de acordo com Mannheim (s/d), “é subjetivo”. Pedro, um jovem de 19 anos, já não é, para ele, “mais novinho” para ouvir “coisas de rock”, e já Leonardo percebe que não há fronteiras para escuta de gêneros musicais entre as diversas idades.

O funk foi considerado pelos alunos, tanto jovens quanto adultos, como sendo um gênero musical da juventude. José (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 38) foi questionado se a geração dele ouviria funk caso ele colocasse uma canção desse gênero para ouvir na época em que ele era jovem. Ele disse que “com certeza iam estranhar porque seria novidade pra eles”, mas ainda ponderou que pra alguns jovens poderia ser uma música ruim, pra outros não.

Diante do exposto, os alunos percebem as mudanças nos gêneros musicais de acordo com as perspectivas das diferentes gerações. Antônio (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 42), de 18 anos, por exemplo, falou que o “funk dos anos 1980 não tem nada a ver com os de hoje em dia”, o funk dos anos 1980 não é algo de “velhos”, mas “é diferente”. Depois de refletir, Pedro (GF2, T2º, 25/10/2018, p. 93-94) afirmou que os jovens das outras gerações não achariam chato o funk de hoje, pois “eles [seriam] jovens”. Para Cláudio (GF1, T1º, 04/10/2018, p. 62), “existem vários gostos pessoais, pois cada pessoa pensa de um jeito. Se antigamente muitas pessoas ouviam um tipo de música, não era todo mundo, outros tipos de pessoas poderiam gostar desse gênero de música”. Logo após a fala de Cláudio, muitos alunos disseram que o pensamento do colega fazia sentido.

Como mencionado no capítulo anterior, um funk com letras de baixo calão, segundo os alunos, é um subgênero do funk. A maioria dos jovens afirmou que os “velhos se assustam” quando ouvem “funk \*\*\*\*<sup>76</sup>”. No entanto, para Vânia (GF2, T2º, 25/10/2018, p. 95) nem todos os velhos assustam quando ouvem esse tipo de música. E Pedro (GF2, T2º, 25/10/2018, p. 102), trazendo outro elemento para a discussão, disse que encontrou idosos no baile funk, relatando que eles “estavam na deles, curtindo o som, tranquilamente”.

A partir disso, alunos como Mateus, de 18 anos, e Maíra, de 35 anos, comentaram que ouviriam funk até ficarem velhos. Cláudia, de 46 anos, no entanto, discordou e disse que “acha que não”, pois para ela as coisas mudam,

---

<sup>76</sup> Palavra que representa um funk com letras consideradas pornográficas.

e que isso “vai por pessoa” (Mateus, Maíra e Cláudia, GF2, T1º, 25/10/2018, p. 115).

Diante do exposto, os alunos discutiram qual gênero musical os “velhos” gostam de ouvir. A partir dessa discussão, eles associaram a figura de um senhor com fones de ouvido e com a cara de assustado, com a música eletrônica. Helder, de 22 anos, afirmou que o homem estava ouvindo esse tipo de música e que por isso se assustou. Em seguida, foram questionados se “nessa idade” [do senhor da figura] não se “curte esse estilo”. Três alunos jovens disseram que sim e Erick disse não saber, pois nem ele “que é mais novo curte” (Helder e Erick, GF2, T3º, 25/10/2018, p. 73-74).

Nota-se que Erick, um jovem de 21 anos, associou a música eletrônica como sendo algo que as pessoas mais novas ouvem. No entanto, ele não ouve, mesmo jovem. Em contraposição, é interessante observar que outros alunos jovens afirmaram que os mais velhos podem ouvir esse estilo de música, ou seja, há uma divisão de opiniões quanto ao público geracional considerado característico para esse gênero musical.

Além dos gêneros musicais mencionados, outro aspecto a se destacar ocorreu quando viram a figura de um senhor tocando trompete. Para a maioria dos jovens ele estava tocando marchinhas de carnaval. Então, perguntei o porquê e Carlos (GF2, T3º, 25/10/2018, p. 70) disse que era “porque marchinha é [de] velho”. Percebe-se que Carlos associou o trompete às músicas tocadas em blocos de carnaval. Nesse caso, dois aspectos estão em questão: o trompete tocado por um idoso que foi relacionado às marchinhas e a “idade das marchinhas” associada ao intérprete que era um idoso.

Sobre essa mesma figura alguns alunos afirmaram que o senhor estaria tocando jazz e novamente houve uma associação entre instrumentos e os possíveis gêneros musicais que os tocam. Os alunos foram questionados se o senhor da imagem fosse um jovem, ele ainda estaria tocando tal gênero? Alguns alunos disseram que quem toca jazz são velhos.

Foram vários exemplos de gêneros musicais ouvidos durante os grupos focais. Por exemplo, o “brega”<sup>77</sup>, assim determinado por alguns deles, estaria

---

<sup>77</sup> Termo utilizado por muitos, inicialmente de maneira pejorativa, para designar a chamada música romântica popular. Ganhou força a partir de meados dos anos de 1960. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/musica-brega/dados-artisticos>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ligado à figura do cantor Reginaldo Rossi, sendo que alguns alunos jovens ligaram tal gênero ao cantor depois que ouviram a música “Garçom”.

Outro gênero musical que os alunos comentaram foi o MPB. Depois de ouvirem a música “Gostava Tanto de Você”, de Tim Maia, alguns alunos jovens afirmaram que mesmo a música tendo sido composta há alguns anos ela pode fazer sentido nos dias atuais. Então, questionei o porquê de alguns jovens não ouvirem essa música mesmo fazendo sentido na atualidade. Sérgio, jovem de 19 anos, justificou dizendo que é “porque hoje em dia tem outros gêneros [musicais] mais interessantes”. Perguntei quais gêneros seriam esses e Leonardo, de 20 anos, ironizou e disse que é “educação dentro de casa” (Sérgio e Leonardo, GF1, T2º, 04/10/2018, p. 31). Para Leonardo ouvir MPB é sinônimo de ter tido uma “boa educação”.

Se o funk e música eletrônica foram associadas com mais ênfase aos jovens, e o jazz e as marchinhas de carnaval aos mais velhos, a imagem de um jovem com um skate e com fones de ouvido foi associado ao rap. Ao perceber que os alunos associaram novamente a imagem de um jovem com esse gênero musical, decidi-se saber que geração ouve tal estilo musical. Micaela (GF2, T3º, 25/10/2018, p. 83) afirmou que eles, os jovens, podem ouvir “qualquer coisa”.

A partir da questão de gêneros musicais e geração alguns alunos jovens afirmaram que o funk e o rap são músicas ouvidas pela geração de jovens de hoje. No entanto, quando se trata de outras músicas ouvidas nos grupos focais, como, por exemplo, Chitãozinho e Xororó, Tim Maia e Reginaldo Rossi, Sérgio (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 37), disse que não são músicas de velhos, pois segundo ele: “\_Se nós que somos novos, às vezes, também ouvimos, então, não é música de velho”. Segundo Mannheim (s/d), “[...] certos modelos de experiências e pensamentos tendem a ser trazidos à existência pelos dados naturais da transição de uma geração para a outra” (p. 137). Fica nítido na fala de Sérgio que a “herança cultural”, neste caso, a música de uma geração é absorvida por outra.

Assim como os demais gêneros, o rock, o funk, a música eletrônica, o jazz e o *reggae*<sup>78</sup> não ficaram fora das discussões. O *reggae* foi mencionado

---

<sup>78</sup> O *Reggae* é um gênero musical que tem suas origens na Jamaica. O auge do *reggae* ocorreu na década de 1970, quando este gênero espalhou-se pelo mundo. Disponível em: <<https://www.suapesquisa.com/reggae/>>.\_Acesso em: 16 jun. 2019.

depois que os alunos viram a figura de uma jovem usando *dreads* e segurando uma viola caipira. Para Antônio, de 18 anos, ela cresceu gostando de *reggae*, mas tocar a viola, segundo Cátia, também de 18 anos, deveria ser porque a jovem “cresceu numa família que ouvia modão” (Antônio e Cátia, GF2, T2º, 25/10/2018, p. 91). Novamente, nota-se que o instrumento é associado pelos alunos a um determinado gênero musical.

A associação do gênero musical com uma geração é feita por alguns alunos devido à época em que os artistas, os gêneros e/ou as canções foram lançadas ou fizeram sucesso. Então, para os alunos, uma época pode determinar qual estilo musical é marcante para as gerações que viveram aquele momento.

Nesse sentido, os gêneros musicais podem estar ligados à época em que foram lançados ou foram consumidos. Correa (2018) afirma que os conceitos ligados a um determinado gênero musical “são extremamente particulares e estreitamente vinculados ao pensamento musical de uma época” (p. 5). Outro aspecto tem a ver com a questão simbólica da música, instrumento ao gênero e o cabelo ao gênero.

Mannheim (s/d) afirma que:

A mentalidade que geralmente se atribui a uma época tem o seu assento próprio num grupo social (homogêneo ou heterogêneo) que adquire importância social num determinado momento e que pode colocar assim o seu toque intelectual em todos os outros grupos sem os destruir ou absorver (MANNHEIM, s/d, p. 166).

Portanto, entende-se que uma época não pode determinar um estilo musical para grupos geracionais, mas que um determinado grupo social, sendo este homogêneo ou não, em sua importância social, pode “transmitir” para os demais grupos suas experiências e sua “herança cultural” (MANNHEIM, s/d, p. 147). Essa “herança cultural” é impregnada de práticas e símbolos musicais e, então, sob essa perspectiva, parece ser evidente, segundo os alunos, que os grupos geracionais convivendo ao mesmo tempo relacionem-se musicalmente, mas não necessariamente com um único estilo musical em cada tempo.

### 5.1.3 O “tempo de vida” da música

#### 5.1.3.1 “Música velha” e “música nova”

Tal como já apresentado, tanto teoricamente quanto empiricamente neste trabalho, o tempo é algo que define alguns aspectos que envolvem as gerações, bem como também as músicas ouvidas e experienciadas nas diferentes fases da vida.

A organização do tempo para jovens e adultos passa pela ideia do tempo vivido por eles, ou pelas gerações com as quais conviveram e ainda convivem, com as quais convivem. Para alguns alunos jovens, algo antigo compreende dos anos “2000 pra baixo”, ou seja, antes do ano 2000. Sérgio (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 43), de 19 anos, chegou a dizer que “a partir de 2000 é um novo ciclo”. De acordo com ele, seus colegas, nascidos antes de 2000, eram vistos como antigos.

Na tentativa de “datar” a “música velha” e “música nova” um dos alunos jovem disse que as músicas de 2010 pra trás, ou 2005, por exemplo, eram velhas. Novamente os alunos foram questionados se a música pode envelhecer. Ao contrário de Sérgio, a maioria dos alunos disse que não. Fernanda (GF1, T3º, 04/10/2018, p. 16), de 39 anos, por exemplo, disse que a música “não envelhece e as pessoas só deixam de gostar”. Já para Erick “quem envelhece são os cantores” (Erick, GF1, T3º, 04/10/2018, p. 16). Percebe-se que alguns alunos, como Erick, por exemplo, diferenciam as músicas e seus intérpretes. Para ele a música não envelhece, e sim quem canta a música envelhece, ou seja, há uma separação entre o produto musical e seu intérprete.

No entanto, Cláudia e Elen também concordaram que a música não envelhece depois que alunos jovens comentaram que a música “Garçom” era do tempo da avó. Renata afirmou que essa música não envelheceu, pois “ela é atual até hoje”, e é atual porque a música ainda é ouvida (Elen, Cláudia e Renata, GF1, T1º, 04/10/2018, p. 50). Apesar de achar que a música não envelhece, para Pedro (GF2, T2º, 25/10/2018, p. 93) as músicas mudam, pois tinha “uns funk antigamente... e hoje em dia o funk é muito diferente”.

Pensar sobre a velhice e o que poderão ouvir quando estiverem nessa condição foi tópico durante a conversa dos alunos durante um grupo focal. Após



assistirem o vídeo de “*The Thrill is Gone*”, de B. B. King, alguns alunos jovens comentaram que a música do vídeo é algo que os “vovôs ouvem”. Mas, Sérgio (GF3, T2º, 08/11/2018, p. 142), jovem de 19 anos, afirmou que não ouviria esse tipo de música quando ficasse velho e justificou dizendo que: “Quando ficar mais velho vai ouvir música, não da década de 1980, 70, vai ser algo da década de 2010, isso porque quando tiver mais velho vai ser 2040”. Pensando nisso Sérgio afirma que a geração de jovens de hoje não irá ouvir músicas das décadas de 1970 ou 1980, mas de 2010. Ele disse que “as músicas antigas” pra eles vão ser as músicas que tocaram em 2010.

Quando questionados se o funk fosse a música de uma balada na época em que o cantor Reginaldo Rossi fez sucesso, Rafael, um jovem, imediatamente disse que “ninguém ia dançar”. Vânia, de 50 anos, garantiu, no entanto, que “eles [jovens] iam aprender a dançar”. Então, Sérgio, aluno jovem, contemporizando salientou que as coisas são feitas de “geração em geração” e que os “os jovens de hoje veem outras coisas [e] têm outras coisas na cabeça”, e que a juventude mudou. Então, Antônio, um jovem, complementou dizendo que “as pessoas pensam diferente de outras épocas” (Rafael, Vânia, Sérgio e Antônio, GF1, T2º, 04/10/2018, p. 35).

Ao mesmo tempo que os alunos falavam de idade cronológica que, para Debert (1999), são “baseadas num sistema de datação”, ou seja “um mecanismo básico de atribuição de *status* (maioridade legal), de definição de papéis ocupacionais (entrada no mercado de trabalho), de formulação de demandas sociais (direito à aposentadoria) (p. 46), eles também comentavam sobre “a institucionalização do curso da vida”, que significa apenas “a regulamentação das sequências, mas também a constituição de perspectivas e projetos, por meio dos quais os indivíduos orientam-se e planejam suas ações individualmente e coletivamente” (p. 52).

Pensando nisso, percebe-se como eles atribuíram certas características temporais para algumas músicas como, por exemplo, os conceitos de velho e antigo associados a à determinadas canções como “Evidências”, da dupla Chitãozinho e Xororó. Renata, Cláudia e Elen (GF1, T1º, 04/10/2018, p. 45), alunas adultas, afirmaram que essas músicas não são velhas, mas Cícera, aluna jovem, disse que é sim, porém Paula, também jovem, disse: “\_Não é muito não”.

Para algumas alunas adultas, a música “Evidências” lembra suas adolescências. Lins de Barros (2006) afirma que “a experiência de vida, valorizada pelos mais velhos como um dos poucos ganhos da velhice, é o fundamento da narrativa da memória e, do ponto de vista de, quem lembra, a experiência é uma interpretação do passado” (p. 113). As alunas foram questionadas sobre como foi essa e Cláudia disse que foi gostosa e que para Renata era algo “sem peso”, já que “a maturidade traz peso” (Renata e Cláudia, GF1, T1º, 04/10/2018, p. 46). Para as alunas, as responsabilidades de começar a trabalhar cedo, criar os filhos trouxeram a elas muita responsabilidade.

Como já mencionado, a música “Evidências” é considerada antiga pela maioria dos alunos jovens. Após ouvirem a canção “Garçom” do Reginaldo Rossi, essa questão de “música antiga” também foi discutida pelos alunos e Cícera (GF1, T1º, 04/10/2018, p. 49), de 19 anos, também colocou que essa música “é do tempo da sua vó”. Sérgio, de 19 anos, disse que se lembra de quando era pequeno, sua mãe e seu padrinho ouviam essa música, e ela “estava ali e escutava também”. Marcela, de 20 anos, também disse que sua “família sempre escutou esse tipo de música”, e para José, de 53 anos, “é tradição de família” (Sérgio, Marcela e José, GF1, T2º, 04/10/2018, p. 29).

Quando se trata dos “*Rolling Stones*”, Renata e Mateus (GF3, T1º, 08/11/2018, p. 164) afirmaram que os jovens de hoje não escutam essa banda porque, segundo eles, ao ser uma “música antiga”, ou seja, é um produto musical que conta, representa outra época.

Ainda sobre os “*Rolling Stones*”, Renata (GF3, T1º, 08/11/2018, p. 167), de 51 anos, um pouco inconformada com a discussão, conversou com Mateus (GF3, T1º, 08/11/2018, p. 164), de 18 anos, e ela disse que tinha ido ao London<sup>79</sup>, quando teve uma festa temática, e que lá “tocou pra caramba as músicas da banda”, mas Mateus rebateu a colega e disse que “é muito difícil” encontrar jovens hoje que ouvem esse tipo de música. Renata continuou dizendo que nesse local tinha muitas meninas da idade dele “enlouquecidas”, curtindo as músicas do “*Rolling Stones*” e, então, Mateus fez cara de susto e disse: “\_Nossa!”.

---

<sup>79</sup> Bar da cidade de Uberlândia.

A questão levantada sobre os jovens da atualidade não ouvirem as músicas do *Rolling Stones* pode ser devido a diversos fatores: porque elas não estão na mídia, por falta de acesso, porque houve o surgimento de novos gêneros musicais, e para alguns, a justificativa é porque são músicas de outras épocas, música de jovens de outros tempos e, por isso, não é interessante para a juventude de hoje.

Ainda há a questão de que a “qualidade da música” está associada para eles ao “tempo dela”. Para Cátia (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 26), as “músicas antigas” são melhores que as atuais, mas um aluno jovem afirmou que isso “depende”. Durante uma das observações, pôde-se notar a reação de uma aluna adulta em relação a uma música sertaneja que tocou no celular de uma colega jovem durante a aula. A aluna adulta disse: “\_Essas músicas ruins de hoje”. Depois disso ele fez uma cara de desprezo para música que havia ouvido. No entanto, uma aluna jovem disse: “\_Ai que bom, só faltou um copo de cerveja” (Caderno de campo, 12/04/2018, p. 15).

Em relação às músicas antigas e as atuais, Frank, de 19 anos, comparou como eram feitas as músicas de antigamente e como são feitas as músicas da atualidade. Ele explica detalhes a partir de suas experiências:

Eu sou um cara dos anos 50 e eu quero produzir a música atual que é minha música. Inevitável. Pra que eu produzir, ou eu tenho que saber cantar ou tocar. Eu ia ter que investir em uma dessas coisas. Pra tocar eu ia ter que aprender, dois anos no máximo pra tocar normal, nem pra tocar bem, ponto. Esse é o ponto da época, é um pouco mais trabalhoso na minha opinião. Agora vamos botar atual, o rap. Pra você fazer um som hoje em dia ou você canta ou você faz o beat. O beat você vai ter que simplesmente aprender a mexer, sei lá, vamos dar um exemplo no footloops, você tem que mexer no footloops e você tem que aprender tudo lá. Lá eu consigo reproduzir todo o som que eu faço no trompete ou no saxofone lá. Eu tenho que tocar? Não! Mas eu tenho que aprender ouvir da mesma maneira, entendeu? Por isso que existe o estudo da música, você tem que saber interpretar a música, os sons, tudo... entendeu? Aí, por isso, o estudo da música, não é? Não desmereço os estilos, mas alguns não me agradam, entendeu? Alguns pra mim têm menos conteúdo que eu gostaria que tivesse (Frank, GF1, T3º, 04/10/2018, p. 16-17).

Essa fala de Frank mostra como as experiências cotidianas com a música estão presentes nas relações estabelecidas pelos alunos. Nota-se que

Frank, um jovem de 19 anos, não se considera como sendo de sua geração. A partir de sua fala, ficam evidentes também suas preferências musicais e suas aprendizagens, que foram adquiridas sem aulas de música, somente a partir do repertório ouvido. Nesse sentido do ir e vir da “música antiga”, da “música de hoje”, as gerações vão sendo “dadas a ler” pelo que ouvem, sendo que aspectos simbólicos da música que são significados atribuídos são importantes para entender o que e porque esses alunos pensam como pensam.

Para José, adulto de 53 anos, as músicas de hoje e as de antigamente têm diferenças:

[...] é que as músicas de hoje não dá pra escutar. Então, elas são julgadas né por aquelas pessoas mais assim... de respeito, né? E, pra juventude de hoje, aquilo é farra, é farra pra eles, então. Qualquer música de rap, qualquer música que fala de droga, de polícia, dessas coisas... então, pra eles isso daí é música assim... de alegria pra eles (José, GF1, T2º, 04/10/2018, p. 40).

Pensando nisto, Larrosa (2002) afirma que, o sujeito da experiência, de algum modo é afetado, pois “produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 24), ou seja, os alunos carregam marcas proporcionadas por suas experiências. Experiências com a música do passado e a música do presente. Para eles a música é caracterizada por um tempo que é datado, sendo essa música antiga ou atual.

A partir dos dados, pode-se dizer que a música produzida em uma época ultrapassa o seu tempo na medida em que as gerações convivem uma com as outras.

É importante considerar também que a música como prática social é um objeto contextualizado em sua produção sociocultural (SOUZA, 2004, p. 8). Ou seja, “não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito” (GREEN apud SOUZA, 2004, p. 8). Nesse sentido, para cada música, em seu tempo, apresenta aspectos que lhes são característicos.

Os alunos expuseram aspectos da geração dos jovens de hoje, comparando as músicas que foram lançadas há anos com as de hoje. Antônio (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 42), um jovem de 18 anos, disse que as canções, lançadas atualmente, tem uma “visão diferente”. Ele afirmou que acha que é “o mundo”, pois para ele o mundo mudou, assim como as músicas. Portanto,

segundo os alunos, as músicas atuais têm uma visão diferente, porque, assim como o mundo mudou, elas também mudaram.

Portanto, tem-se claro que “hoje, os alunos representam uma geração que nasce, vive em meio a processos de transformação da sociedade contemporânea e suas repercussões no espaço social que habita, os quais presencia e dos quais participa” (SOUZA, 2004, p. 10). Tais processos de transformação da sociedade contemporânea são vistos pelos alunos jovens e adultos, como algo que pode transformar a música e assim mudá-la. Percebe-se que, na perspectiva desses alunos, essas mudanças algumas vezes são não são boas e que, em vários momentos, eles fazem juízos de valores em relação às músicas que são produzidas na atualidade.

Portanto, ter a ideia que a juventude de hoje é diferente dos jovens de antigamente é algo que divide opiniões dos alunos da EJA, principalmente, quando se discutiu sobre o funk. Apesar de as músicas terem relações com seu tempo de produção, acredita-se que seja importante a forma como essas gerações fazem essas músicas perdurarem no tempo. Importante na medida em que a convivência inter/intrageracional é essencial para a construção das relações com a música.

### **5.1.3.2 A música e o seu tempo de consumo**

Muitas falas dos alunos sobre suas escutas musicais mostram-se influenciadas pela mídia. Outro aspecto é que as músicas ouvidas em família, geralmente, são associadas a vários outros tempos.

São aspectos determinantes para considerar que a música é de “boa qualidade” observar tanto quem consome a música quanto o tempo de “durabilidade” dessa música. Elen disse que as músicas, por exemplo, dos anos 1980 “são músicas que até hoje estão aí” e que “não é só festa”. Já Mateus ressaltou que “tem gente que ouve bastante música dos anos 1980” e isso é “uma coisa que não vai mudar” (Elen e Mateus, GF2, T1º, 25/10/2018, p. 116). Os alunos associam que o consumo é um termômetro que serve para identificar o quanto tempo essa ou aquela música vai ser ouvida pelas pessoas.

Os alunos associam também a qualidade das músicas ao seu tempo de consumo das mesmas. Para eles, as “músicas passageiras” são de “baixa

qualidade", principalmente, as que possuem letras ruins e, por isso, as pessoas não conseguem consumi-las por muito tempo. Para duas alunas adultas as músicas de anos atrás "eram feitas com mais sentimento, com mais realidade" e "sem deturpar ninguém" (Rose e Renata, GF1, T1º, 04/10/18, p. 54). A partir dessa afirmação, Mateus (GF1, T1º, 04/10/18, p. 54), um aluno jovem, disse que "a música expressa o que se passa hoje", por isso as letras são ruins. A maioria das alunas adultas, dentre elas Rose (GF1, T1º, 04/10/18, p. 54), concordou com o colega, sendo que uma delas afirmou que "as músicas são feitas como um objeto descartável na atualidade".

O funk foi citado como um exemplo de música que possui uma letra ruim e que é algo "passageiro". Para alguns alunos, é algo que "faz sucesso" somente "[em um] mês", ou seja, "lança uma música, faz sucesso num mês e depois todo mundo esquece". É algo "tão pobre que não fica" na mídia, pois se fosse "algo bacana de se ouvir, propagava" (GF2, T1º, 25/10/18, p. 115). No entanto, para Cláudio (GF2, T1º, 25/10/18, p. 115), o funk é passageiro não devido às letras, mas porque "lança muito", ou seja, uma música que "tem muita gente disputando [o mercado]".

O sucesso, segundo Sérgio (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 30), faz com que surjam os chamados "*hits* do momento". Para Mateus (GF2, T1º, 25/10/18, p. 124) é algo que você "vai escutar só no momento e, depois que passa a fama, você esquece". Para esses alunos, os *hits* são músicas de "baixa qualidade" que as pessoas só ouvem para curtir um determinado momento. Erick (GF2, T3º, 25/10/18, p. 72), um jovem de 21 anos, chegou a dizer que "hoje em dia não se faz música como antigamente". Novamente percebe-se que os alunos associam o sucesso e o consumo à qualidade das músicas, ou seja, se uma "música é boa" ela faz sucesso.

Portanto, pode parecer contraditório, mas permanecer na mídia e fazer sucesso é um fator que, segundo a maioria dos alunos, mostra a "qualidade musical" das canções. Para eles, quanto mais tempo as canções ficam nessa posição, mais elas se caracterizam como sendo melhores em termos de qualidade. Alguns alunos jovens, dentre eles Mateus (GF1, T1º, 04/10/18, p. 56), alegaram que a maioria das músicas da atualidade não tem letras que dizem algo muito relevante, pois "fala muito palavrão" e tem "muita pornografia" e, por isso, são passageiras e se encaixam no status de "*hit* do momento".

Para a maioria dos alunos, as músicas que fizeram sucesso há alguns anos atrás são as melhores e, por isso, permanecem na mídia e, conseqüentemente, fazem sucesso. Erick (GF2, T3º, 25/10/18, p. 72) disse, que “antigamente, qualquer música que eles [cantores] faziam era boa, e hoje em dia qualquer \*\*\*\*\*<sup>80</sup> vira sucesso”. Um aluno jovem disse que o funk feito pelo James Brown é um “funk raiz” e, por isso, ainda é sucesso. Então, Erick (GF1, T3º, 04/10/18, p. 20) disse que alguns funks brasileiros, os dos anos 2000, como as músicas do “Bonde do Tigrão” são “tipo o modão”, fazendo associação com o subgênero do sertanejo e, neste caso, ele quer dizer que esses funks “antigos” são melhores que os atuais, assim como os “modão” são melhores que os sertanejos da atualidade.

Os alunos diferenciam tanto o tempo da composição quanto o tempo de consumo da música. Na maioria das vezes, ambos estão ligados a uma “música boa”, que continua sendo ouvida por gerações de outras épocas. Para eles, as músicas que permanecem na mídia, ou seja, aquelas que fazem sucesso e que “duram” são as “músicas boas”. No entanto, um paradoxo é que para eles as músicas de hoje que estão na mídia são ruins, pois as músicas de hoje para eles não têm qualidade, principalmente, as suas letras.

#### **5.1.4 Letra das canções e o tempo**

Fornäs (2000, p. 2)<sup>81</sup>, que “no extremo oposto do processo comunicativo, os ouvintes também costumam diferenciar palavras e música, mesmo que elas sejam ouvidas ao mesmo tempo” (tradução minha). O autor afirma, então, que os ouvintes costumam separar a letra da música. Nota-se essa afirmação do autor na fala da maioria dos alunos, durante os grupos focais.

As letras das canções foram o foco de vários debates entre jovens e adultos durante os grupos focais: compararam as letras das “músicas antigas com as de hoje” e vice-versa; discutiram que as letras das músicas expressam e comunicam de várias formas seus conteúdos nos seus diferentes tempos; salientaram o papel que as letras das músicas tiveram nas diferentes épocas.

---

<sup>80</sup> Palavra que quer dizer algo ruim.

<sup>81</sup> No original: “At the opposite end of the communicative process, listeners also often tend to differentiate between words and music, even though they are reached the ear at the same moment” (FORNÄS, 2000, p. 2).

José, por exemplo, expôs sua insatisfação com as músicas da atualidade devido às suas letras:

As músicas da década de 1970, as músicas eram diferentes. Porque hoje em dia tem aquela coisa superficial, uma letra superficial. Não tem mais aquela paixão. As pessoas se juntavam para ouvir um tipo de música e curtir, dançar um som. Hoje é diferente (José, GF3, T2º, 08/11/2018, p. 142).

Sabe-se que, na perspectiva de Fornäs (2000, p. 1), música e palavra (letra) são “dois modos simbólicos distintos” e, que no caso de ouvintes sem formação musical específica, a letra mantém em seu bojo um escopo de alto teor simbólico e que, por isso mesmo, traz à tona diversas relações. Nesse sentido, as letras possibilitam a construção de significados de forma bastante estreita.

Para alguns alunos jovens, as letras das músicas atuais são como são porque a geração dos jovens hoje tem mais liberdade. José (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 38), aluno de 53 anos, concordou com isso e disse que “antigamente o povo tinha medo de se expor” e complementou que é bom “quando você se expressa e tem a liberdade”.

Pensando nisso, Antônio (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 36), jovem de 18 anos, disse que acha “que a música de hoje é mais pra curtir o momento do que pra ficar pensando em letra, no sentimento da letra”. Concordando com o jovem, José e Vânia (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 29) ressaltaram que talvez por isso “as letras dessas músicas de hoje fazem sentido pra juventude”. José ainda acredita que as letras das músicas consumidas pelos jovens da atualidade são feitas somente para um determinado momento. Da mesma maneira, para Vânia, de 50 anos, o que é preciso destacar é que essas músicas possuem letras que fazem sentido para essa geração.

Mesmo que parte dos alunos reprova as letras de algumas músicas da atualidade, Mateus, aluno jovem, pondera que “antigamente era falado isso [coisas ruins] nas músicas, mas era no duplo sentido, aí não muda muita coisa”. Renata concordou e disse que, realmente a letra “dava a entender coisas” e, ela ainda acrescenta, que “uma criança poderia cantar e ela não diria palavrão”, mas “agora o palavrão é tão nítido que a criança vai saber o que está dizendo” (Mateus e Renata, GF1, T1º, 04/10/2018, p. 59).



Cláudio, um aluno jovem, disse que antigamente também “tinha música que falava muito mais palavrão que [as] músicas atuais, mas que não tinha tanta fama”. Renata pareceu incomodada com a fala do colega e perguntou: “\_Quais músicas?”. Então, Cláudio respondeu que “tem uns sambas, uns pagodes antigos que falavam muita pornografia”. Rose, no entanto, disse que “não era igual hoje” e Renata disse que “não lembrava” ou não tinha ouvido. E, logo depois, Cícera, aluna jovem, lembrou que “tem muita música que tem duplo sentido” e Cláudio complementou dizendo que os “pagodes das antigas quase tudo tem duplo sentido” (Cláudio, Rose e Renata, GF1, T1º, 04/10/2018, p. 56-57).

Geralmente esses embates aconteceram, principalmente, em relação ao funk. Renata (GF1, T1º, 04/10/2018, p. 58) afirmou que “infelizmente os jovens da atualidade não têm muito que falar pra compor esses funks” e que “fazem esse tipo de música porque bomba porque tem público” e pode ser que “nem é o que eles pensam, o que eles acham”.

Para os alunos, muitas músicas consumidas hoje, dentre elas músicas no gênero funk, para eles não são boas porque tem letras ruins. Rose afirma que tem muita “sensualidade”. De acordo com Renata, contém “pornografia” e que só fala “de sexo” e para Paula, “não é que a música que não é boa, a letra é que fala muita coisa ruim” (Rose, Renata, e Paula, GF1, T1º, 04/10/2018, p. 56-57).

Mais uma vez, neste trabalho, há muitas generalizações dos alunos jovens e adultos a partir das suas experiências com a música, como quando dizem que “as músicas atuais” são ruins. Percebe-se que essa rejeição, principalmente, ao funk vem com intensidade dos alunos adultos, geralmente, pais ou mães de família.

Rose, uma aluna adulta, trouxe outra questão referente às letras das músicas quando disse que “tinha uma época que a música não era lançada devido à letra”. Renata, aluna adulta, acrescentou que “tinha censura” e que isso “era ótimo”. Logo após as declarações da colega, Cláudio afirmou que a censura “é ruim” porque “tira a expressão das pessoas”, ou seja, “tira o livre arbítrio das pessoas de falarem o que pensam e o que querem” (Rose, Renata e Cláudio, GF1, T1º, 04/10/2018, p. 56-58).

Alguns alunos adultos afirmaram que algumas letras de músicas consideradas “boas” despertavam emoções em cada um deles e representavam

sua geração, ou seja, eram as “mais antigas”, porque para eles há muita música atual que não tem tal efeito. Mannheim (s/d) afirma que as experiências passadas podem ser incorporadas no presente como,

modelos inconscientemente “condensados” meramente “implícitos” ou “virtuais” consideremos, por exemplo como as experiências passadas estão “virtualmente” contidas em manifestações específicas como a da sentimentalidade (MANNHEIM, s/d, p. 141).

Percebe-se que, para a maioria dos alunos adultos, a questão “afetiva e sensorial da música” (SOUZA, 2004, p. 8) está presente na forma como lidam com a música. Conforme mencionaram, a música os “faz arrepiar” e os estimulavam a lembrar de músicas ouvidas por eles no passado. Nota-se que essas vivências musicais são manifestadas pela memória e a “herança cultural” das gerações.

Os alunos jovens também foram questionados se sentiam essa sensação quando ouviam músicas que gostavam. Alguns afirmaram que sim e outros que não e, em contraposição, algumas alunas adultas afirmaram que a música “Coladinha em Mim<sup>82</sup>”, do cantor Gustavo Mioto, arrepiava porque o cantor é “mais novinho [de forma dúbia]” (Renata, Cláudia e Reni, GF1, T1º, 04/10/2018, p. 49).

Percebe-se, portanto, nas falas dos alunos, tanto de jovens quanto de adultos, que a letra tem um papel importante na forma como lidam e se relacionam com a música. Renata disse que fica chocada com as letras, e quis deixar claro que ela “não é careta”, ou seja, que ela “não é velha”, pois a todo instante os alunos afirmavam que essas “letras ruins” faziam parte das músicas atuais, ou seja, as músicas dos jovens de hoje que os “mais velhos” não gostavam.

Quando se trata do consumo musical nas culturas juvenis, Nunes (2012) afirma que “o consumo simbólico e material dos produtos midiáticos [...] não

---

<sup>82</sup> O cantor Gustavo Mioto lançou dia 01/12/17 o vídeo de sua apresentação da canção “Coladinha em mim”, que conta com participação de Anitta. A música faz parte do DVD ao vivo do sertanejo. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/gustavo-mioto-lanca-video-com-anitta-de-coladinha-em-mim.ghtml>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

funciona apenas como convenção, mas atua, sobretudo, como código cultural” (p. 88). Portanto, o consumo musical “armazena informações de um mundo já vivido e, de outro modo, idealizado” (p. 94) e, no caso desta pesquisa, para os jovens que consomem esse tipo de música, expõe algo que vivem e o que buscam.

Pensando nisso entende-se que às vezes para os jovens que consomem um gênero musical, esse seja “um dos poucos espaços onde podem exercer o direito às escolhas, constituindo, para grande parte deles, um modo de vida” (DAYRELL, 2005, p. 291).

A letra tem um papel importante na música, pois ela pode dizer muito sobre qual geração consome um determinado tipo de música. Os alunos focam nas letras das canções e é importante considerar que as letras podem dizer algo sobre o que uma geração pensa, sente, bem como suas ações sociais características, principalmente, no que se refere a aspectos associados entre geração, classe social e gênero.

## **5.2 Música e classe social**

Em conversas registradas nas observações e nos grupos focais os alunos não só experienciaram a música, mas também discutiram sobre seu papel na sociedade e sobre como as pessoas relacionam-se com determinadas músicas. Pensando sobre os papéis sociais atribuídos pelos alunos à música, entende-se que todos são indivíduos vivendo em sociedade e que “ser da sociedade é sinônimo de divisão” (p. 58) e, mesmo com as diversas divisões existentes, “os sociólogos tendem a distingui-las conforme permitam ou não a passagem de um indivíduo de uma classe para outra” (CHAUÍ, 2013, p. 59).

Chauí (2013) afirma que “Marx mostra que na comunidade já prevalece a divisão social sob a forma da hierarquia, definida por tarefas superiores e inferiores, funções superiores e inferiores” (p. 38). Segundo ela,

a sociedade capitalista divide-se em duas classes sociais fundamentais: a burguesia (proprietária privada dos meios sociais de produção e do capital) e o proletariado urbano e camponês (o trabalhador como “proprietário” da força de trabalho); entre ambos, intercala-se a pequena burguesia (pequenos comerciantes, pequenos artesãos, profissionais

liberais, artistas, intelectuais) que veio a formar a chamada classe média (CHAUÍ, 2013, p. 49).

Tem-se claro que vivemos em uma sociedade capitalista. Logo, toma-se como definição de classe social, a que Marx define, a grosso modo, como burguesia e proletariado. Nesse sistema, há diferença de poder e estrato social, sendo uma a que tem a propriedade privada (burguesia) e a outra que detém a força de trabalho (proletariado).

Devido à divisão de classes, sendo esta característica da sociedade capitalista, o indivíduo pode consumir ou não uma determinada música como, por exemplo, quando Rafael disse: “\_O rico escutar música de favela, você tá louco?”. Nota-se que para alguns alunos a divisão de classes pode incidir sobre a música que uma pessoa consome (Rafael, GF1, T2º, 04/10/2018, p. 42).

Quando os alunos ouviram o funk “Vai Malandra”<sup>83</sup> de Anitta, Sérgio (GF3, T2º, 08/11/2018, p. 148), de 19 anos, logo disse que essa música não tocava nos bailes funk da cidade e ressaltou: “\_É funk, mas não toca não”. Esse aluno disse nesses bailes tocam “uns funk mais pesados”. Além de associar essa música com o lugar no qual se consome a música, Sérgio afirmou que esse é um “funk da alta classe social” e, por isso, não tocava nos bailes funks da cidade de Uberlândia.

Tem-se claro que o funk em sua origem localiza-se no chamado ambiente de favela que “é muitas vezes acompanhado de um discurso de denúncia da ‘criminalização’ que o ritmo sofre, vinculando a restrição em sua circulação ao histórico preconceito racial e de classe de que são alvo os seus produtores e consumidores majoritários” (MIZRAHI, 2014, p. 21). Mizrahi (2014), que estudou a estética do funk, acrescenta que o funk tornou-se uma “manifestação cultural fortemente associada aos jovens das classes populares” (p. 20).

Os alunos associaram o funk como sendo uma música da periferia, mas em um determinado momento Rafael e Antônio disseram que tem “muito rico ouvindo funk” (Rafael e Antônio, GF1, T2º, 04/10/2018, p. 42).

---

<sup>83</sup> Single com participação de MC Zaac, Maejor, Yuri Martins e do grupo *Tropkillaz* marca o retorno de Anitta ao funk - e ao português -, após lançamentos mais voltados ao mercado internacional, em inglês e espanhol. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/vai-malandra-de-anitta-e-1-musica-em-portugues-entre-mais-ouvidas-do-mundo-no-spotify.ghtml>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

Mizrahi (2014) afirma que “não há um jovem no Rio de Janeiro que não tenha tido uma experiência de fruição do funk, de modo que sua música é consumida por diferentes grupos e classes sociais nos mais diferentes ambientes da cidade e do Brasil” (p. 22) e que o funk carioca é uma

manifestação cultural fortemente associada aos jovens das classes populares da cidade. Mas é possível dizer também que o ritmo, mesmo que majoritariamente consumido por estes jovens, alcançou circulação tal que lhe permitiu tornar-se um dos símbolos mais loquazes do Rio de Janeiro, tanto em âmbito nacional como em contexto estrangeiro, especialmente na Europa (MIZRAHI, 2014, p. 20).

Portanto, o funk é um gênero musical que ultrapassou as fronteiras da periferia brasileira e fica evidente que, para alguns alunos, esse tipo de música ainda é algo característico de uma determinada classe social.

Além do funk, falaram sobre música erudita. Percebeu-se que os alunos associam esse tipo de música a uma determinada classe social. Ao contrário do funk, a música erudita está diretamente ligada aos ricos. Mateus (GF3, T1º, 08/11/2018, p. 177) disse durante um dos grupos focais que “só milionário gosta de música erudita”. Tal afirmação ocorreu depois dos alunos ouvirem uma música de Béla Bartók, sendo que o aluno disse: “\_Só milionário tem dinheiro pra pagar pra ver esse povo tocando”. E Antônio (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 37), que gosta de ouvir Beethoven, salientou que “esses caras que fazem altas orquestras, é uma minoria de pessoas que escutam”.

A questão da classe social também foi comentada depois que os alunos viram um vídeo de um morador de rua tocando música erudita ao piano, em uma estação de trem. Os alunos acharam interessante ver a reação de espanto das pessoas que circulavam pela estação. Então, Renata (GF3, T1º, 08/11/2018, p. 180) disse que “se fosse um cara de terninho tocando iam achar normal, mas como ele estava parecendo um mendigo, ficaram assustados”. Mateus (GF3, T1º, 08/11/2018, p. 181) também disse que “por ser piano as pessoas achavam que só gente rica da classe alta toca”. Além disso, porque “ele [morador de rua] chegou lá e ninguém estava ligando para um cara vestido de mendigo tocando e isso assustou as pessoas”. Percebe-se na fala de Mateus a associação de uma classe social a um instrumento em específico. O aluno ressaltou que o piano é um instrumento musical que está ligado as “classes altas”.

Bozon (2000), ao estudar as práticas musicais de uma pequena cidade francesa (Villefranche), deixa claro que a preferência pelo estudo do piano não está nas classes populares, mas na classe média. De acordo com sua pesquisa, afirma que:

parece que os grupos sociais manifestam preferências instrumentais bem marcadas. As classes populares (operários e agricultores) são, nitidamente, mais numerosas que as outras camadas sociais a escolher o trompete ou as percussões. As classes superiores adotam, por seu lado, o violino, e as classes médias, maciçamente, o piano (BOZON, 2000, p. 151).

Diante do mencionado, percebe-se que os alunos associam determinadas músicas a determinadas classes sociais e que, para eles, pobres e ricos, consomem músicas diferentes. Mesmo que, por exemplo, os ricos estejam ouvindo funk, ainda assim há uma separação como se estivesse sendo produzido um outro funk para essa classe social, como mencionado pelos alunos a música “Vai Malandra”.

Essa crença deles fica clara quando eles associaram determinadas práticas sociais com o ambiente que as pessoas vivem ou frequentam. Rafael (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 42), por exemplo, disse que a “música de favela retrata aquele ambiente”, ou seja, “o mundo que a pessoa está vivendo”. Ele disse ainda que diferentes faixas etárias consomem a mesma música por estarem no mesmo ambiente porque “é algo social”.

Pensando sobre o funk e sua relação com a favela, Rodrigues, Ferreira e Arruda (2001) afirmam que as letras de funk “retratam aspectos de um cotidiano que penetra a vivência dos moradores das favelas cariocas, em particular os jovens pobres, que, submetidos às forças do tráfico, reagem de diversas maneiras” (p. 429). Além disso, Vianna (1988) salienta que os bailes funk cariocas estão associados a aspectos da sociabilidade e ainda diz que “os indivíduos não se agrupam tendo em vista algum resultado ou objetivo, mas estão reunidos somente pela satisfação de estarem juntos” (p. 69).

Pedro (GF2, T2º, 25/10/2018, p. 103) ainda chamou atenção dos colegas para o fato de que lugares onde produzem ou consomem música, como os bailes funks, que para ele é um lugar de drogas. O professor da turma repreendeu o aluno dizendo que já trabalhou em escolas de “música, escola pública por 26 anos” e que nunca viu droga lá. Contrariando o professor, Leonardo (GF2, T2º,

25/10/2018, p. 104) falou: “\_Agora vai no baile funk. Vai no Dom [Dom Almir]”. Então, o professor disse que ele se referia a uma escola de música e voltou a dizer que “não é todo ambiente de música que rola droga”. Logo em seguida, Pedro (GF2, T2º, 25/10/2018, p. 104) perguntou ao professor: “\_Professor, você concorda que no ambiente da escola é proibido?”. O professor acenou que sim e o aluno continuou: “\_É por isso que você não viu. Agora, vai lá de fora”. Então, o professor disse: “\_Eu vi droga aqui dentro da escola”, mas disse que nunca havia visto em uma escola de música e, por isso, “não pode fazer essa associação”. Então, Pedro (GF2, T2º, 25/10/2018, p. 104) rebateu o professor e disse: “\_Agora você quer comparar os alunos daqui com os de lá? Eu não vejo um Zé droguinha fazendo aula de violino”. O professor voltou a dizer que não se pode generalizar e Pedro afirmou que ele não se referia a um ambiente formal de música.

A generalização feita por Pedro de que o ambiente de música é lugar de drogas incomodou o professor de arte da turma, mas é importante salientar que o aluno associou tal fato a um determinado gênero musical. Schaffer (1992), que fez uma análise da literatura de inspiração religiosa-cristã sobre o movimento do rock e expõe sobre a questão das drogas no ambiente de música. Ele concluiu que as drogas são:

problemas morais, fica aqui evidente também que ele existe mas que é um mal que vem da sociedade e não da música [...]. Os problemas morais são uma realidade no mundo geral, isto quer dizer que eles estão presentes também aonde não há rock e aparecem como um reflexo dos problemas sociais (SCHAFFER, 1992, p. 132).

O espaço é um fator que retrata, segundo os alunos, qual classe social consome uma determinada música. Bozon (2000, p. 158), em sua pesquisa mostra, por exemplo, que espaços populares, como a rua, é ocupada pelos operários. Em contrapartida, a classe média ocupa as salas de concerto. Além do espaço, outras características foram relacionadas a essas classes sociais como, por exemplo, numerosas apresentações, autoformação e o “barulho” estão ligadas as camadas populares, enquanto alguns concertos, a escola de música e o “alto nível” é algo vivenciado pela classe média.

Relacionar a roupa que os artistas vestem com a música e, conseqüentemente, com a classe social na qual a música pode estar inserida é

algo que os alunos fizeram durante os grupos focais. Quando viram o vídeo do morador de rua tocando piano, Elen disse que “se [o homem do vídeo] tivesse de terno e todo bonito”, às vezes, as pessoas não se assustariam. E Leandro disse que “só se o cara tivesse que nem doutor todo mundo ia colar nele”, mas “o cara que ninguém dá nada senta ao piano e toca, isso aí causa espanto mesmo” (Elen e Leandro, GF3, T1º, 08/11/2018, p. 181).

A mesma questão foi comentada pelos alunos quando viram a imagem de um violinista usando roupas parecidas com as de um “rockeiro” e com o cabelo despenteado. Muitos deles disseram que era uma imagem que trazia “algo diferente” e Renata (GF2, T1º, 25/10/2018, p. 118) justificou que era “porque o instrumento era mais clássico”. Já Mateus disse que o que define um músico “é como ele se comporta” e, então, Renata falou que “se o violinista estivesse todo engomadinho, gel no cabelo, todo arrumadinho, aí ele estaria tocando música clássica”. Renata continuou dizendo que “pelo estilo dele [ela acha] que ele estava tocando rock ao violino”, já para Cláudio ele estava “vestido mais como mendigo, então, ele estava tocando na praça” (Mateus, Renata e Cláudio, GF2, T1º, 25/10/2018, p. 119).

Cláudio associou a roupa do músico ao local onde ele estaria tocando. O aluno poderia estar se referindo aos músicos de rua. Gomes (1998) realizou um estudo sobre músicos de rua e, ele afirma que “ao atuarem, alguns músicos, utilizam-se de trajes e outros apetrechos pessoais para que possam representar outros papéis além de músico. Muitas vezes tentam passar por mendigos ou deficientes visuais, sem o ser” (p. 170). Portanto, entende-se o porquê do aluno fazer tal associação.

Souza (2004) afirma que ao se considerar a música “como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e, portanto social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas” (p. 8). Nesse sentido, tais características, mencionadas pelos alunos, podem ser destacadas como aspectos simbólicos da música que podem permitir construção de significados sociais bastante específicos.

Elen (GF2, T1º, 25/10/2018, p. 119) disse que achava que a roupa podia definir o tipo de música que uma pessoa gosta ou está tocando, pois se “tiver todo desleixado ele pode estar tocando uma música mais alegre, agora se tiver



todo engomadinho pode estar tocando algo mais calmo”. Já Renata (GF2, T1º, 25/10/2018, p. 119) disse que “concorda que o instrumento também define a música que está tocando: ‘\_Se você vê alguém tocando violino, ele é todo, né?’ [Faz gesto como estivesse vestindo terno]. Deve estar tocando uma música mais com a cara do instrumento”.

Se os instrumentos são associados a determinados gêneros musicais, a vestimenta do músico também pode ser considerada típica de determinadas práticas musicais e também associada a uma determinada classe social. Segundo Bozon (2000),

Cada grupo produz signos exteriores de reconhecimento para os quais se opera uma verdadeira teatralização da identidade coletiva (sonhada ou reivindicada) de cada um. A importância acordada por todas as sociedades ao traje de seus músicos é um bom exemplo (BOZON, 2000, p. 170).

Dentre outras afirmações, que os alunos fizeram durante os grupos focais, Jéssica (GF2, T2º, 25/10/2018, p. 103) que disse que “o ambiente da sociedade faz com que as pessoas escutem a mesma música”. Logo em seguida, Antônio (GF2, T2º, 25/10/2018, p. 103) salientou que algumas pessoas escutam algumas músicas “só para socializar” e ele complementa que isso acontece porque as pessoas estão ou desejam estar em um determinado grupo social.

Bozon (2000) afirma que “a hierarquia na legitimidade das práticas musicais recorta muito amplamente uma hierarquia social” (p. 170). Portanto, percebeu-se, durante os grupos focais, que os alunos associam a música às classes sociais. E ainda mencionam que há certos gêneros musicais para cada classe social, ou seja, para eles, o funk é característico da classe pobre e a música erudita dos ricos. Essa associação também é feita para o tipo de roupa que os músicos utilizam, caracterizando-os como um profissional específico e que toca uma determinada música.

### **5.3 Identidade de gênero**

Sabe-se que a música “como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva” (SOUZA, 2004) contribui para “a construção social da realidade” (MARTÍ, 1999, p. 30). Pensando nisso, a música também está presente na construção da

identidade do indivíduo e assim tem sua participação em outras questões, como a identidade de gênero. Tem-se claro que o gênero

caracteriza-se como uma tecnologia de identificação de um indivíduo pela sociedade a partir de seus comportamentos e do modo como exerce seu papel social. Apesar da construção sociocultural e heranças históricas que apontam para uma ligação imprescindível entre gênero e sexo biológico, este é, na verdade, uma construção sociocultural e não um fator biológico (CALDEIRA, 2019, p. 18).

A questão de gênero e música também foi mencionada pelos alunos em diversos momentos. Nota-se que a discussão mais intensa durante os grupos focais sobre as letras das músicas, como as do funk, ocorreu depois que os alunos ouviram a música “Bumbum Tam Tam”, do Mc Fioti. Renata (GF1, T1º, 04/10/2018, p. 54) disse que funk “deturpa muito, principalmente, a imagem da mulher”. A partir dessa afirmação, Cláudio (GF1, T1º, 04/10/2018, p. 54) disse que “essa música não fala muito da mulher”. Então, Renata diz que “não, mas [tem] a parte que fala da \*\*\*\*<sup>84</sup> da mulher”.

Ainda sobre as letras do funk que, na maioria das vezes sensualizam a mulher, alguns alunos, tanto homens quanto mulheres, disseram que essas letras dos funks da atualidade são assim porque os jovens de hoje não têm medo de se expressar. Então, Cláudia (GF1, T1º, 04/10/2018, p. 58) disse que “então que se eles [jovens da atualidade] têm isso de falar o que pensam, então isso é o que eles acham das mulheres”, ou seja, “é como veem as mulheres” e, Renata complementa, dizendo que, então, “é o que eles acham e o que eles pensam”.

Mateus alerta que o funk faz sucesso devido à batida e acrescentou que “o funk xinga a menina e ela[s] estão dançando. É por causa da batida”. Para ele, o que importa para a maioria das meninas que dançam funk é a batida e não a letra. Então, Cláudia destaca ainda: “\_As letras colocam nós mulheres muito embaixo” (Mateus e Cláudia, GF2, T1º, 25/10/2018, p. 115).

Sabe-se pela literatura que o funk carioca ganhou a mídia a partir da metade da década de 1990, “por suas músicas e letras que incitavam a sexualidade, apresentavam também temas jocosos, sátiras e temas românticos com bases dançantes” (BARBOSA, 2011, p. 7). Apesar dos alunos afirmarem

---

<sup>84</sup> Palavra que se refere às nádegas das mulheres.

que o foco dos jovens está na batida e não na letra, Oliveira (2008), que analisou a identidade feminina nas músicas de funk, e constatou que as “marcas nas estruturas das letras que mostram a representação das músicas como encontros amorosos onde o papel atribuído à mulher é sempre de pertencimento ao homem ou de produto de venda e de contemplação” (OLIVEIRA, 2008, p. 3). A autora diz ainda que,

observaram-se antigas representações de gênero presentes nas letras de músicas funk, e construídas em novas e diversificadas roupagens que acabam retomando e enfatizando os papéis que sempre foram determinados historicamente para homens e mulheres, onde a mulher é inferior, submissa, associada ao erotismo e não tem posição ou voz de comando (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

Portanto, a ligação do estilo musical funk com um discurso de poder masculino e o uso da “linguagem que discrimina a mulher como uma estratégia de venda” (OLIVEIRA, 2008, p. 12) potencializou-se nos últimos anos. Mesmo com a ascensão do feminismo nas últimas décadas, ainda há funks com essas perspectivas.

As letras dos funks que sexualizam/sensualizam a imagem da mulher incomodam alguns alunos, principalmente, as alunas adultas. Em contrapartida, Frank (GF3, T3º, 08/11/2018, p. 132) fez um comentário sobre a cantora Anitta, que para a maioria dos alunos é uma cantora de funk que, mesmo ela cantando esse gênero musical, para ele, “ela é do \*\*\*\*<sup>85</sup>, ela tem uma visão super \*\*\*\*<sup>86</sup> das paradas”, ou seja, que a cantora é muito boa e que ela não canta músicas que “sujam” a imagem da mulher.

Já José (GF1, T2º, 04/10/2018, p. 27), aluno mais velho da turma, afirmou que as músicas de antigamente são diferentes nesse quesito, pois “as músicas falam da pureza da mulher” e Leonardo complementa que elas são vistas como “sendo doce como mel”. No entanto, apesar de não falarem à qual ou quais letras se referiam, os adjetivos mencionados por eles também não escapam da ideia de gênero atribuída às mulheres como: “mulher pura”, “mulher doce”.

---

<sup>85</sup> Ela é demais.

<sup>86</sup> Palavra que indica que a cantora tem uma visão muito boa das músicas que estão tocando na mídia da atualidade. .

Ao ouvir a música “Ela só quer paz”, do rapper Projota, Marcela (GF1, T3º, 04/10/2018, p. 10) disse que “as mulheres gostam de ouvir essa música”. Quando questionados sobre o porquê da mulher gostar de ouvir essa música, um aluno jovem logo disse: “\_Porque [a música] é melosa”. Então, pergunto se os homens foram questionados se gostavam ou não de ouvir músicas melosas e maioria dos alunos jovens afirmou que não.

Percebe-se que os alunos associam determinados ritmos às mulheres, atribuindo papéis de gênero que fazem parte de um discurso machista que ainda hoje é muito usado pelo senso comum. Martí (1999), ao pesquisar alguns jovens na cidade de Barcelona, notou que os papéis de gêneros estão ligados ao gosto musical. Devido à identificação do gosto musical das meninas por estilos com ritmos mais lentos, o autor notou o discurso de que as mulheres são mais sensíveis e menos racionais que os homens. De acordo com os meninos que participaram da pesquisa, o gosto musical feminino é baseado em “futilidades” e não na música em si.

Além de como a mulher é citada nas letras das músicas, alguns alunos associaram o instrumento musical a gênero. Isso acontece quando os alunos viram a figura de uma jovem de *dreads* tocando viola caipira. Ruth e Micaela (GF2, T3º, 25/10/2018, p. 71) afirmaram que aquilo “era da hora”, mas Reni disse que ela não tinha “cara de tocar modão” (Reni, GF2, T2º, 25/10/2018, p. 91).

Silva (2006), após estudar preferências musicais dos alunos nas aulas de música, afirma que “pode-se dizer que assim como a identidade de gênero não é fixa por estar constantemente sendo construída, as preferências musicais também estão em processo constante de mutação” (SILVA, 2006, p. 82), pois “a música vai estar sempre imbricada à construção das identidades, sejam elas de gênero, de classe social ou racial” (SILVA, 2006, p. 90).

Os alunos também comentaram sobre a Pablló Vittar quando ouviram a música “Problema Seu”. Alguns alunos jovens deram risada e um deles disse que o cantor estava “concorrendo pra ser a mulher mais sexy do país” [de forma irônica]. Então, Marta (GF3, T3º, 08/11/2018, p. 136) disse que “ele [Pablló Vittar] é homem, é uma *drag queen*. Não tem nada a ver com trans”. A aluna continuou explicando que “*drag queen* é o seguinte: “\_É uma forma de eles se vestirem de mulher, algo artístico”, pois “na verdade é só artista [...]. Mas, como ele não quis mudar o nome dele artístico, muita gente fala a Pablló Vittar e ele fala que pra

ele tanto faz. Mas trans não é”. Marta finaliza sua explicação dizendo: “\_Não tem nada a ver, *drag queen* é uma coisa e trans é outra”.

Helder (GF3, T3º, 08/11/2018, p. 136) afirmou que isso é algo estranho, pois é um homem vestido de mulher tentando cantar como mulher. Em seguida, todos foram questionados se aceitavam essa afirmação de Helder e a maioria dos alunos disse que sim. Cátia, uma aluna de 18 anos, falou que era “muito por preconceito com ele [Pablo Vittar]”, mas concordou que “a voz dele não ajuda” e, logo após, Pedro se justificou dizendo que não tinha “nada contra”, mas “que ele [Pablo Vittar] ficava uma coisa muito chamativa”. De acordo com Caldeira (2019):

A voz, enquanto uma ferramenta de identificação de um indivíduo, desempenha funções no exercício dos papéis sociais de gênero. Isso porque ter uma voz que corresponda ao seu sexo biológico é uma espécie de padrão estabelecido para se exercer um papel social de gênero. Nesse caso, ter voz grave por ser homem ou ter voz aguda por ser mulher (CALDEIRA, 2019, p. 24).

Entende-se que o estranhamento causado pela voz da Pablo Vittar está ligado aos papéis sociais de gênero que estão presentes em nossa sociedade. Como a voz desse cantor vai na “contramão” daquilo que socialmente é entendido como correto ou como a voz de um homem deve ser e soar, os alunos estranharam e fizeram críticas à voz do cantor.

Antônio disse que suas restrições não eram “por causa da sexualidade do cara” porque ele escuta “*Queen* e o Freddie Mercury que era homossexual. É porque [o Pablo Vittar] não canta bem mesmo”. Para Cátia “ele força muito” e Sérgio complementa que “é a voz dele é estranha e que é um homem que quer ser mulher, aí fica esquisito” (Cátia, Pedro, Antônio e Sérgio, GF3, T2º, 08/11/2018, p. 153).

Logo após, os alunos foram questionados em qual gênero musical Pablo Vittar canta. Antônio afirma “que não tem gênero”, mas Sérgio disse que é “LGBT”. A partir disso, ocorreu a seguinte pergunta: porque Freddie Mercury cantava rock e não LGBT, se ele era homossexual e, imediatamente, Sérgio disse que ele cantava rock e disse com surpresa: “\_Vai comparar Pablo Vittar perto desse cara? Quem que é Pablo Vittar?”. Por fim, Cátia concordou com o

colega e disse: “\_Boa” (Antônio, Sérgio e Cátia, GF3, T2º, 08/11/2018, p. 153-154).

Para Leandro (GF3, T1º, 8/11/2018, p. 174-175) o sucesso que o cantor Pablo Vittar faz “é mais por ele ser LGBT do que pelo que ele canta”. Foram feitos alguns questionamentos, como por exemplo: se a fama estaria ligada à questão da representatividade, se este fator seria positivo, se ouviriam a música do Pablo Vittar em seus aparelhos e se daria para ouvir essas músicas em uma boate. Mateus (GF3, T1º, 08/11/2018, p. 175) disse que “é bom mostrar pra sociedade que tem espaço pra todo mundo”, mas a maioria dos alunos disse não ouvir as músicas do cantor em seus espaços pessoais. E Leandro disse que “só se for uma boate LGBT”. Cláudia (GF3, T1º, 08/11/2018, p. 176) disse que “nessas vai tocar sempre” e algumas alunas adultas disseram que as músicas são ruins, mas que podem ser boas para as pessoas LGBTs.

A questão da representatividade é apontada pelos alunos quando se referem ao cantor Pablo Vittar. Para eles, é interessante ele estar nessa posição para mostrar para as pessoas que há espaço pra todos, mesmo depois de alguns alunos fazerem duras críticas ao cantor e sua posição como artista.

Portanto, percebe-se que para os alunos há papéis sociais de gênero, principalmente quando se trata do cantor de uma determinada música. Além disso, para eles há determinadas músicas com letras que podem agradar mais às mulheres do que aos homens e há letras de músicas que deturpam as mulheres, colocando-as em uma posição menor perante a sociedade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se desvelar relações que alunos de diferentes grupos etários estabelecem com a música no contexto da EJA. Para este estudo, foi importante revelar as construções individuais e/ou coletivas sobre elementos musicais dos repertórios trazidos pelos alunos que frequentam a EJA; identificar essas relações imersas no contexto geracional da EJA; entender de que maneira os alunos lidam e/ou são interpelados pela categoria de geração em suas relações com a música; compreender como as relações que jovens e adultos estabelecem com a música a partir da ideia de geração estão perpassadas por aspectos de classe social e de gênero e, por último, discutir se e como essas relações estão associadas às experiências musicais dos alunos.

Para alcançar esses objetivos utilizei a abordagem da pesquisa qualitativa, o que possibilitou compreender variados comportamentos dos alunos da EJA no contexto escolar. Um dos procedimentos de coleta de dados foi por meio de observações, tanto nas aulas de arte quanto nos recreios dos alunos da EJA, de uma escola localizada na periferia da cidade de Uberlândia.

Como mencionado, não foi possível estudar as relações de ensino aprendizagem musical no contexto da aula de arte na EJA, então, foi adotado outro procedimento de coleta de dados, que foi o “grupo focal”, para conhecer relações que alunos presentes nessa modalidade educativa estabelecem com a música.

As observações foram importantes, principalmente, porque a minha presença como pesquisadora naquele espaço tornou-se “algo comum” para os alunos. As anotações no Caderno de campo sobre a rotina dos alunos na escola, sobre as características deles, considerando faixa etária, gênero, classe social, etnia, roupas que usavam, como se agrupavam durante as aulas e recreios e como se relacionavam com os professores e os colegas foram importantes para despertarem alguns posicionamentos para a continuação do trabalho, naquele momento. As anotações no Caderno de campo também permitiram que fossem registrados tanto os comportamentos dos alunos no ambiente da escola quanto os perfis desses alunos que frequentavam esse espaço, o que deu subsídio para elaboração e organização dos grupos focais.

Era importante um olhar teórico que auxiliasse a enxergar os alunos da EJA em um contexto mais amplo, do que o que foi possível ver durante as observações. Eram necessárias ferramentas teórico-analíticas que abrissem possibilidades para que se pudesse refletir sobre as complexidades que permeavam categorias identitárias envolvendo esse grupo (LLORET, 1998; VEIGA-NETO, 2002; RIBAS, 2006; BOURDIEU, 2003; GREEN, 1987), e as questões geracionais (FORQUIN, 2003; DEBERT, 1998; BOURDIEU, 2003; MANNHEIM, s/d; LLORET, 1998; VEIGA-NETO, 2002), associadas a fatores de classe social e gênero.

A faixa etária dos alunos que participaram desta pesquisa variou entre 18 e 53 anos e, como a literatura já confirmou (VENTURA, 2012; MAGALHÃES, 2013), a maioria deles era de trabalhadores. Notou-se, durante as observações, que, inúmeras vezes, alguns alunos chegavam atrasados e que preferiam fazer os trabalhos na escola, pois em casa não tinham tempo. Os alunos jovens viam a aula de arte, muitas vezes, como algo “chato” ou cansativo, mas para os alunos adultos, era um momento de descontração, depois de um longo dia de trabalho.

O grupo focal, enquanto um procedimento de coleta de dados, foi uma maneira de “provocar” os alunos para que conversassem sobre música. Durante os grupos focais realizados, eles foram, aos poucos, sentindo-se à vontade e conseguiram expressar suas ideias sobre música. Conversaram sobre suas preferências musicais, suas vivências, suas experiências e como se relacionavam com a música no seu cotidiano.

Os alunos jovens e adultos também interagem entre si em vários momentos e situações das atividades educativas na escola, estabelecendo relações de intergeracionalidade como, por exemplo, quando os alunos mais jovens auxiliavam os alunos mais velhos na realização de um trabalho ou quando os jovens brincavam com a idade dos colegas mais velhos.

Para desvelar relações que esses alunos estabelecem com a música foi importante investigar quem são esses alunos que chegam à escola com toda uma construção musical a partir de suas experiências nos vários espaços frequentados por eles. Essas experiências, das mais diferentes naturezas, eram vividas por esses jovens e adultos a partir da escuta em diversos espaços sociais como: bares, shows, boates e reuniões de família. Essa escuta possibilitou que esses alunos criassem relações sociais, musicais e culturais com vários gêneros



musicais. Gêneros musicais permeados, principalmente, por referências geracionais, mas também perpassados por aspectos de classe social e de gênero.

Foi possível conhecer o repertório ouvido por esses alunos e várias de suas referências musicais. Destaca-se que as relações desses alunos da EJA com o repertório são construídas a partir de suas vivências cotidianas e, a partir dos dados empíricos, fica evidente que aspectos etários e de geração incidem com certa força sobre o repertório ouvido, referenciado e preferido por esses alunos.

Esse repertório ouvido por jovens e adultos conta com alguns gêneros musicais como o rap, o rock, o sertanejo e o funk. Em suas experiências esses alunos criam categorias e subcategorias para explicar esses gêneros musicais, a partir de vários aspectos, inclusive, a partir de um vocabulário muitas vezes criado por eles para designar e explicar o que pensam, como pensam e porque pensam sobre música ou sobre um gênero ou uma canção específica.

A questão da letra das músicas foi muito comentada pelos alunos durante os grupos focais. Para eles a letra em algumas canções do funk, por exemplo, é algo que deve ser pensado e analisado separadamente da melodia e do ritmo. A partir das letras, os alunos fizeram juízos de valor pautados no que acreditam ser “músicas boas” e “músicas ruins” e, além disso, percebe-se que para eles a letra tem um papel importante para estabelecer significados musicais e de identidade social.

Para além do gênero musical e da letra, para os alunos, a voz dos cantores também é um fator importante para compreender um determinado gênero musical. Análises como timbre da voz, performance dos cantores e a época que eles fizeram sucesso são aspectos musicais que os alunos salientaram durante os grupos focais. Para a maioria deles, alguns gêneros musicais estão ligados ao timbre do cantor e, nesse sentido, a voz dos intérpretes tem papel importantíssimo nas preferências musicais dos alunos, ou seja, pelo repertório ouvido.

Pensando nisso, a partir das categorias identitárias presentes no cotidiano escolar da EJA, principalmente, a geracional, acompanhada de fatores associados à classe social e gênero, os alunos estabeleceram certos significados musicais. Percebe-se que essas categorias foram “óculos”

importantíssimos para entender os alunos em suas explicações sobre a forma como se relacionam e porque se relacionam com a música.

Dentre essas categorias, pode-se afirmar que a categoria etária/geracional sobressaiu-se nas discussões realizadas durante os grupos focais. Era visível em alguns momentos, a diferença de geração, principalmente, quando os mais velhos comentavam sobre alguma música e junto com ela traziam memórias do que viveram em outras épocas, o que deixava os jovens espantados. Como, por exemplo, quando uma aluna mais velha comentou que na época da ditadura muitas músicas não podiam ser ouvidas, pois elas eram censuradas.

O “modão”, para eles um subgênero do sertanejo, foi um gênero que os alunos adultos trouxeram à memória. Para a maioria dos alunos, as letras desse estilo musical conta uma história, sendo essa a que proporcionou memórias de tempos vividos pelos alunos adultos.

Quando os adultos falaram sobre a música que ouvem, percebe-se que a geração é algo importante. Suas referências passam pelo o que ouviam com seus pais e avós, ou agora ouvem com seus filhos ou com colegas de sala que são jovens. Tem-se claro que essa vida vivida entremeada por tudo isso vai incidir sobre o que pensam, como e porque pensam, e claro, como vivem a música.

Percebe-se, a partir das falas dos alunos, que a música tem seu tempo, ela pode ser “antiga”, porque perpassa várias épocas, vivida por várias gerações. O “modão” é um exemplo de música que tem seu tempo, e que para os alunos jovens é uma “música antiga”. É considerada antiga também porque percorre várias épocas e, nesse tempo presente, ela aparece nas experiências cotidianas vividas ao mesmo tempo pelas diversas gerações com as que os alunos da EJA convivem, como pais, avós, filhos. Sendo assim, em relações intergeracionais os alunos jovens também vivenciam essa música no tempo presente, criando, a partir dessa convivência, suas relações e significados com a música.

Portanto, as fases da vida se relacionam com o tipo de música que as pessoas ouvem. Mannheim (s/d, p. 124) afirma que “diferentes gerações vivem no mesmo tempo. Mas porque o tempo experimentado é o único tempo real, todas elas na verdade, vivem em eras subjectivas qualitativamente diferentes”. Pensando que gerações convivem no mesmo tempo, mas para cada geração

esse “mesmo tempo” é algo distinto, percebe-se que os alunos jovens e os mais velhos convivem e consomem a “música atual”, mas para cada um deles essa música é diferente. Mesmo que a maioria dos alunos tenha afirmado que as músicas atuais são ruins por causa das letras, alguns jovens ressaltaram que o que importa é o *beat* da música, enquanto para os adultos a letra tem uma importância maior, pois passa uma mensagem.

Nesse sentido, como dito por Mannheim (s/d, p. 124), que “todas as pessoas convivem com pessoas da mesma e de diferentes idades”, fica claro que essa convivência pode potencializar relações diferentes e específicas com a música. Se a música está na vida e é vivida em vários tempos, por pessoas em vários tempos (gerações) ao mesmo tempo, para os alunos a música também perpassa vários tempos. Para alguns alunos a música muda ao longo do tempo, mas, para a maioria deles, o que sofre mudanças é o gosto pessoal, as preferências musicais deles é que mudam ao longo do tempo. Em contrapartida, eles percebem que a “música atual” é diferente da “música antiga” e vice-versa.

E, ainda nesse aspecto do tempo, para os alunos há diferença na questão de tempo da composição e de tempo do consumo da música. Ou seja, eles percebem especificidades da escuta envolvendo o tempo no qual a música foi composta e o tempo no qual foi consumida. Perceberam como as gerações de épocas distintas lidam com a música em suas identificações ou não. Nessas identificações determinadas relações são construídas que, de certa forma, direcionam suas experiências com a música.

Percebe-se que tais identificações são feitas a partir de suas convivências não só com grupos etários, mas com grupos heterogêneos culturalmente e socialmente (OLIVEIRA, 1999). Nesse sentido, os papéis sociais de gênero, quando mencionados pelos alunos, reforçaram a ideia de que uma determinada música é para um cantor ou cantora, estabelecida a partir do seu timbre de voz (CALDEIRA, 2019). Ainda nessa perspectiva, as mulheres são associadas aos papéis sociais de gênero, principalmente, quando os alunos homens mencionam que músicas “calmas” são para pessoas do sexo feminino, pois essas são “puras, frágeis”.

Tendo em vista a música como prática social, as relações que esses jovens e adultos estabelecem com a música também passam pelos aspectos simbólicos como quando os alunos pensam que a roupa de um músico pode

“determinar” o estilo de música que ele toca ou a associam como sendo música de classes sociais específicas, ou seja, acreditam que um gênero musical pode definir a classe social de uma pessoa.

Considerações sobre “música boa”, “música ruim”, “música velha” aparecem muitas vezes durante o trabalho. Considerações dessa natureza são realizadas tendo em vista a forma como cada um dos alunos que participaram desta pesquisa, jovens ou adultos, experienciam a música. A questão, nesta pesquisa, não é generalizar o que eles pensam, não é discutir se o que pensam está “certo ou errado”, também não está em questão se é bom ou não o que pensam sobre a música no tempo e/ou no tempo vivido por eles. O importante é que cada professor de música saiba que os alunos já trazem essas experiências perpassadas por esses vários aspectos para a sala de aula. Experiências essas que atravessadas pelas categorias etárias/geracionais, de classe social e de gênero (RIBAS, 2006), vão ser importantes na construção de um projeto de ensino aprendizagem de música.

A partir dessas discussões, pôde-se desvelar relações musicais que jovens e adultos estabelecem com a música, antes de chegarem à escola. Elas fazem parte da bagagem sócio-musical construída por eles nos diversos espaços em que vivem, bagagem essa perpassada por aspectos geracionais, de classe social e gênero. No entanto, sabe-se que ainda há muito o que se estudar empiricamente sobre como os indivíduos constroem suas relações com a música. Outras pesquisas podem ser realizadas no campo da EJA, levando em consideração como a aula de música nessa modalidade educativa está impregnada pelas categorias identitárias como as de geração, gênero e classe social, etnia, religião, dentre outras. Acredita-se que este trabalho poderá contribuir para que se tenha uma compreensão não só do processo de construção de relações com a música, mas também que alunos já viveram processos ricos de aprendizagens quando imersos no mundo cotidiano vivido por eles.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista do centro de educação UFMS**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 425-440, set. 2008. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/82/56>>

Acesso em: 28 out. 2018.

ALVARES, Sonia Carbonell. **Arte e educação estética para jovens e adultos**: as transformações no olhar do aluno. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pedagogia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-094232/pt-br.php>>. Acesso em: 28 out. 2018.

ANJOS, Leila de Almicê dos; GOMES, Geisa Pereira; SOUZA, Jayne Barbosa de. **A prática pedagógica da EJA**: refletindo sobre as singularidades e o perfil dos educandos. 2012. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1670981/a-pr%C3%A1tica-pedag%C3%B3gica-da-eja--refletindo-sobre>> Acesso em: 22 maio. 2018.

BADAUY, Sheila Oliveira Dujardin. **As implicações da utilização da música nas aulas de língua portuguesa no 2º segmento do EJA**. 2010. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania – EJA) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Anápolis-GO, 2010. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/6161>> Acesso em: 28 out. 2018.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARBOSA, Nathália Silva. Os moleques são sinistros!: As representações sociais nas letras de funk “proibidão” na cidade do Rio de Janeiro. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - UFES, 1., 2011, Vitória-ES. **Anais [...]** Curso de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, 2011. p. 1-23.

Disponível em:

<<http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/SNPGCS/article/view/1567/1159>>.

Acesso em: 19 jun. 2019.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 216 p.

BARROS, Maria de Fátima Estelita. **Canto como expressão de uma individualidade**. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Arte, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_e0b54164d7b899a577d88e838da26c32](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_e0b54164d7b899a577d88e838da26c32)> Acesso em: 15 jul. 2019.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Mudança social e mudança educacional, estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974. p. 27-34.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 145-174, nov. 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9381>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim do Século, 2003 [1980]. p. 151-162.

BRAGA, Giselle Maria Barbosa. Os professores da EJA face à diversidade etária discente em sala de aula. **Revista Pandora Brasil**, Campinas, v. 32, p. 1-14, jul. 2011. Disponível em: <[http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/jovens\\_adultos/giselle.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/jovens_adultos/giselle.pdf)> Acesso em: 28 out. 2018.

BRAGA, Graça Elenice dos Santos; DUARTE, Marcos Solano. Estudos culturais, educação e processos identitários: juventude, gênero, raça. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 1-12. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/21718/12827>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Brasília: Palácio do Planalto, Governo da Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 maio. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)>. Acesso em: 30 maio. 2018.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do idoso**. 3. reimp. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. 70 p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm)>. Acesso em: 6 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: Câmara de

Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: <<http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRITO FILHO, Alberto Rodrigues de. **O universo musical de alunos da EJA na escola Padre Carlos Casavechia em Rio Branco**: um estudo sobre suas preferências musicais e hábitos de escuta. 2014. 36 f. TCC (Licenciatura em Música) - Curso de Música, Universidade de Brasília, Rio Branco - AC, 2014. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/10236/1/2014\\_AlbertoRodriguesDeBritoFilho.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/10236/1/2014_AlbertoRodriguesDeBritoFilho.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2018.

CALDEIRA, Bruno. **O processo de despedir-se de uma voz**: percursos de transição vocal de cantores transmasculinos. 2019. 91 f. TCC (Graduação em Música-Licenciatura) - Curso de Música, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26150>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa**: a contribuição da teoria da argumentação. Tradução de: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis: Vozes, 2017. 371 p.

CARVALHO, Vilma Fernandes et al. A música no desenvolvimento de conceitos de citologia na educação de jovens e adultos (EJA). In: VI ENPEC, 6., 2007, **Anais [...]** Florianópolis: Abrapec, 2007. p. 561-572. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p561.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

CHAUI, Marilena. **O ser humano é um ser social**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIOCCA, Maurício de Oliveira; MOREIRA, Vítor Gomes; HIRSCH, Isabel Bonat. Musicalização para jovens e adultos: o projeto realizado na EJA da Escola Municipal João da Silva Silveira em Monte Bonito - RS. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 24., 2014, Montenegro. **Anais [...]** Montenegro: Editora da Funarte, 2014. p. 267-270. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/197/0>> Acesso em: 28 out. 2018.

CORDEIRO, Quéren Jemima Almeida. **O canto como eixo norteador de práticas musicais**: um relato de experiência com alunos da EJA em Aparecida de Goiânia-GO. 2012. 16 f. TCC (Licenciatura em Música) - Curso de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4835/1/2012\\_QuerenJemimaAlmeidaCordeiro.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4835/1/2012_QuerenJemimaAlmeidaCordeiro.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2018.

CORREA, Marcio Guedes. **Gêneros musicais e suas múltiplas funções e significados no repertório e nas diversas áreas de conhecimento**. 2018. 146 f. Tese (Doutorado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154837>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

CUNHA, Cybelle Regina Carvalho da; SOUZA, João Francisco de. **O tratamento pedagógico da diversidade cultural na EJA**. 2007. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/970069/o-tratamento-pedag%C3%B3gico-da-diversidade-cultural-na-eja>> Acesso em: 10 out. 2018.

DAYRELL, Juarez. Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

\_\_\_\_\_. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 303 p.

DEBERT, Guita Grin. A Antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: MORAES, Myriam; BARROS, Lins de (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 236.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. 267 p.

DESLAURIERS, Jean-pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

DICIONÁRIO online de português, Idade. 6 jun. 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/idade/>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, UNICAMP, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** – Parte 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-42. (Coleção didática e prática de ensino). Disponível em: <[encurtador.com.br/lqsO6](http://encurtador.com.br/lqsO6)>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FABBRI, Franco. Uma teoria dos gêneros musicais: duas aplicações. Marcio Giacomini Pinho (tradutor), **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 5, n. 3, p.1-31. 2017. Disponível em: <[http://vortex.unespar.edu.br/fabbri\\_v5\\_n3.pdf](http://vortex.unespar.edu.br/fabbri_v5_n3.pdf)>. Acesso em: 6 jun. 2019.



FERNANDES, Luciene Freitas. **Uma experiência teatral com alunos da EJA**. 34 f. TCC (Licenciatura em Teatro) - Curso de Artes Cênicas, Universidade de Brasília, Sena Madureira, 2014. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/9624>> Acesso em: 28 out. 2018.

FERRIGNO, José Carlos. **Co-educação entre gerações**. Petrópolis/Vozes: São Paulo/SESC, 2003.

\_\_\_\_\_. A co-educação entre gerações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 20, p. 67-69, set. 2006. Disponível em: <[http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/19\\_Anais\\_p67.pdf](http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/19_Anais_p67.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2019.

FORNÄS, Johan. The words of music. **Popular music and society**, v. 26, n. 1, p. 37-51, jan. 2000. <https://doi.org/10.1080/0300776032000076388>

FORQUIN, Jean-Claude (2003). Relações entre gerações e processos educativos: Transmissões e transformações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES, São Paulo, SESC, outubro de 2003. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/103191783/FORQUIN-Relacoes-entre-geracoes-e-processos-educativos-transmissoes-e-transformacoes>> Acesso em: 22 maio. 2018.

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. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Curso de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/122550>> Acesso em: 20 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 46 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

GAIO, Flavio Hodara. **A importância da inserção de ritmos brasileiros para a educação musical na escola regular**: um relato de experiência na Educação de Jovens e Adultos, EJA, São Sebastião - DF. 2012. 27 f. TCC (Licenciatura em Música) - Curso de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/4799>> Acesso em: 20 jun. 2018.

GOMES, Celson Henrique Sousa. **Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre**: um estudo a partir dos relatos de vida. 1998. 239 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12893>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GOMES, Celson. Educação musical na família: as lógicas do invisível. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 30-40, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed25/revista25\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo3.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2019.

GONZAGA, Jennifer. **Ensino de Música na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: o caso da Escola Estadual José Carneiro da Cunha, em Araguari-MG. 2017. 67 f. TCC (Licenciatura em Música) - Curso de Graduação em Música, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2010. 159 p.

GRAZIANO, Anthony M; RAULIN, Michael. **Research methods**: a process inquiry. 4. ed. Boston: Allyn abr, 2000.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 4, p. 25-35. 1997. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 95-124.

GUARESCHI, Pedrinho. Relações comunitárias: relações de dominação. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.) **Psicologia social comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HAREVEN, Tâmara K. Novas imagens do envelhecimento e a construção social do Curso da Vida. In: DEBERT, Guita (org.). **Cadernos PAGU**: Gênero em Gerações, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, n. 13, p. 11-35. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634964>> Acesso em: 22 jun. 2018

HENDERSON, Jucélia Estumano; CHADA, Sonia Maria Moraes; HENDERSON FILHO, José Ruy. Música na Educação de Jovens e Adultos: considerações acerca das preferências musicais. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...] Belo Horizonte**: Anppom, 2016. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4140>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

HERSCHMANN, Micael. Repensando o sucesso dos videogames musicais na cultura contemporânea. **Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación**, v. 1, n. 6. 2012.

INAGAKI, Rosana Kasumi et al. A vivência de uma idosa cuidadora de um idoso doente crônico. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 1-4. 2008. Disponível em: <  
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/20802>>. Acesso em: 27 out. 2018.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert; A observação direta é a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

KETELE, Jean-Marie; ROEGIERS, Xavier. **Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. 258 p.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LEAL, Lucas. Cinema e/ou filme: tecnologia e arte na Educação de Jovens e Adultos. In: ENCONTRO FUNARTE DE POLÍTICAS PARA ARTES, 1., 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Editora da Funarte, 2011. Disponível em: <  
<http://www.funarte.gov.br/encontro/wp-content/uploads/2011/08/CINEMA-E-ou-Filme-Tecnologia-e-arte-na-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

LINS de BARROS, Myriam. Trajetória dos estudos de velhice no Brasil. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 52, p. 109-132. 2006. Disponível em: <  
<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/599/1/Sociologia52Barros.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

LOGUERCIO, Nina Magalhães. **Experiência estética e fotografia no cotidiano de alunos da EJA: possíveis relações com o ensino da arte**. 2011. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <  
<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3723>> Acesso em: 20 jun. 2018.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pèrez de (Org.). **Imagens do outro**. Tradução de: Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. 2. p. 13-23.

LOPARDO, Carla Eugenia. **A inserção da música na escola: um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre**. 2014. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <  
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/103871>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos: implicações para a prática pedagógica. **Caderno de Pesquisa em Educação: PPGE/UFES**,

- Vitória, v. 19, n. 37, p. 59-78, jan. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7455>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- MAGALHÃES, Vanessa Nogueira de Souza. **A evasão escolar de jovens e adultos**. 2013. 41 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/8131>>. Acesso em: 13 jun. 2019
- MANGANELLI, Fabricio Gonçalves. **Reflexões do ensino de artes na educação de jovens e adultos do município de Criciúma**. 2009. TCC (Graduação em Artes Visuais) - Curso de Artes Visuais, Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma, 2009.
- MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. **Sociologia do conhecimento**. Tradução de: Maria da Graça Barbedo. Porto: RES-Editora, s.d. p. 115-176.
- MARTÍ, Josep. Ser hombre o ser mujer a través de la música: una encuesta a jóvenes de Barcelona. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, ano 5, n. 11, p. 29-51. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0104-71831999000200003>
- MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan. 2013. <https://doi.org/10.14393/REP-v12n12013-rel04>
- MEDEIROS, Wellington Alves. **Escuta musical nas oficinas e no recital didático**: relato de uma experiência com alunos da EJA. 2012. 21 f. TCC (Graduação) - Curso de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/4844>> Acesso em: 20 jun. 2018.
- MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964. 371p.
- MIZRAHI, Mylene. **A estética funk carioca**: criação e conectividade em Mr. Catra. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda., 2014.
- MOTA, Fernando de Sousa. **Rocksmith**: desvelando relações de aprendizagem entre a guitarra elétrica e o jogo de videogame. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Curso de Pós-graduação Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19686/1/RocksmithDesvelandoRelacoes.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2019.
- MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registros, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 5, p. 45-72. jul. 2009.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5. 1996. Disponível em: <[http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2017.

NIENCHOTER, Rosane; STEINDEL, Gisela Eggert. Trajetória sócio-escolares na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura na perspectiva de Bernard Lahire. **Revista Educ. Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 48, p.13-28, jan. 2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/86126742-Trajetorias-socio-escolares-na-educacao-de-jovens-e-adultos-uma-leitura-na-perspectiva-de-bernard-lahire.html>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

NOGUEIRA, Fátima Aparecida. Música na educação de jovens e adultos. O Professor pde e os desafios da escola pública paranaense, **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 2. 2012.

NUNES, Mônica Rebecca Ferrari. Consumo musical nas culturas juvenis: cosplay, mundo pop e memória. In: **Revista Contracampo**, Niterói, n. 25, p. 80-96, dez. 2012. <https://doi.org/10.22409/contracampo.v0i25.272>

OLIVEIRA, Edinéia Aparecida Chaves de. A identidade feminina no gênero textual música funk. In: ENCONTRO DO CELSUL, 8., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: Centro de Estudos Linguísticos do Sul, 2008. p. 1 - 21. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL\\_VIII/identidade\\_feminina\\_funk.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/identidade_feminina_funk.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, n. 12, p. 59-73. 1999. Disponível em: <<http://bdpi.usp.br/single.php?id=001091370>> Acesso em: 20 jun. 2018.

OLIVEIRA, João Paulo de Rezende; MORATO, Cintia Thais. De pais pra filhos: ensino e aprendizagem musical na relação entre pais e filhos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais [...]** Natal: Abem, 2015. p. 1-11. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxii-congresso/paper/view/1220>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEREIRA, Marcos Villela; LAFARE, Mónica de. A formação de professores para educação de jovens e adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. **Estudos Rbep**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan. 2011. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i230.547>

PESSOA, Carol S. et. al. O ensino de botânica na educação de jovens e adultos (EJA) por meio de paródias musicais. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 64., Belo Horizonte. **Anais [...]**. 2013. Disponível em: <<https://www.botanica.org.br/trabalhos-cientificos/64CNBot/resumo-ins19527-id6408.pdf>> Acesso em: 22 maio. 2018.

PORTO, Maria de Lourdes; TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de revisão de bibliográfica. **Revista da Sbenbio: V Enebio e II Erebio Regional 1**, São Paulo, v. 7, p. 5437-5448, out. 2014.

RANGEL, Juliana Letícia Cardoso. **Consonâncias e dissonâncias do ensino de música no currículo da EJA**: uma experiência do CMET Paulo Freire. 2014. 67 f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115795>> Acesso em: 20 jun. 2018.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Coeducação musical entre gerações. In: SOUZA, Jusamara (Org). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 141 - 165.

\_\_\_\_\_. **Música na educação de jovens e adultos**: um estudo sobre práticas musicais entre gerações. 2006. 199 f. Tese (Doutorado em Música) - Curso de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RIBAS, Marciele Stiegler; SOARES, Solange Toldo. Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1026/448>> Acesso em: 20 jun. 2018.

RIBEIRO, Reuvia de Oliveira. **Formação cidadã, juventude e trabalho**: a geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Curso de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1869>> Acesso em: 20 jun. 2018.

ROCHA, Fabiana Virgínio da. Sociologia na EJA: da teoria à prática. In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: Tecendo diálogos sobre a pesquisa social. 10., 2012, Maringá. **Anais [...]** Maringá: s.l., 2012. p. 222-231. Disponível em: <

[http://www.dcs.uem.br/xseminario/artigos\\_resumos/qt2/x\\_seminarios\\_gt2-a7.pdf](http://www.dcs.uem.br/xseminario/artigos_resumos/qt2/x_seminarios_gt2-a7.pdf)> Acesso em: 28 out. 2018.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. In: SOARES, Leôncio et. al. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 771p. (Didática e prática de ensino).

RUFINO, Janaína de Assis. As notas da minha canção: considerações sobre o gênero canção. **Recorte**, v. 9, n. 2, p. 1-25, ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/608/pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SALLES OLIVEIRA, Paulo de. **Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 1999. 314 p.

SÁUL, Tiago Scalvenzi. Música, inclusão e EJA. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 8., 2012, Brasília. **Anais [...]** Brasília: Abem, 2012. p. 1011-1020. Disponível em: <[http://www.academia.edu/4581836/M%C3%BAsica\\_inclus%C3%A3o\\_e\\_EJA](http://www.academia.edu/4581836/M%C3%BAsica_inclus%C3%A3o_e_EJA)> Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **O ensino de música na EJA: saberes docentes de professores dos CEEBJAS de Curitiba-PR**. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30281/R%20-%20D%20-%20TIAGO%20SCALVENZI%20SAUL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 20 jun. 2018.

SCHAFFER, Vandir Rudolfo. **Rock: uma análise na perspectiva da crítica religiosa-cristã**. 1992. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Curso de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/132812>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

SCHMITT, Marta. **O rádio como formação musical: um estudo sobre as idéias e funções pedagógico-musicais do Programa Clube do Guri (1950-1966)**. (Mestrado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6781/000446897.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

SILVA, Helena Lopes da. Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 17, n. 28, p. 71-92, jun. 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7480/4665>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SILVA, Genismoni Gomes da. **Música e cultura midiática**: uma breve reflexão sobre o “mundo” musical dos jovens. [2012]. [15] f. Trabalho Conclusão de Curso (Licenciatura em Música), Universidade de Brasília, 2012. Disponível em:

<[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4863/1/2012\\_GenismoniGomesdaSilva.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4863/1/2012_GenismoniGomesdaSilva.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva. Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente. **Psicol. Soc.** [online]. v. 21, n. 1, p. 75-80. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100009>

SLOBODA, J. A. **A mente musical**. Tradução de: Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SOUSA, Graciele Ferreira de; MARTINS, Inês de Almeida. **A inclusão da dança como componente curricular para pessoas com deficiência do primeiro segmento da educação de jovens e adultos - EJA**. 2014. 23 f. TCC (II Curso de Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania), Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7764/7/2014\\_GracieleFerreiradeSousa\\_InesAlmeidaMartins.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7764/7/2014_GracieleFerreiradeSousa_InesAlmeidaMartins.pdf)> Acesso em: 28 out. 2018.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356>> Acesso em: 28 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Música em projetos sociais: perspectiva da sociologia da educação musical. In: SOUZA, Jusamara et. Al. (Org.). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014a. 168 p.

\_\_\_\_\_. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de um sociografia musical. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR. n. 53, p. 91-111, jul/set. 2014b. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36584>

SOUZA, Jusamara. FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 7, n.1, p. 57-80, jun. 2014. <https://doi.org/10.5380/mp.v7i1.38133>

SOUZA, Jusamara; RIBAS, Maria Guiomar. Referências sobre música na Educação de Jovens e Adultos: produção acadêmica da educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM, 8., 2014, Rio Branco. **Anais [...]** Rio Branco: Abem, 2014. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_norte/regional\\_norte/paper/view/978](http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_norte/regional_norte/paper/view/978)> Acesso em: 28 out. 2018.

SOUZA, Mônica Livino de; FERREIRA, Susy Francis Marques; CARVALHO, Rosângela Tenório de. Heterogeneidade de Gerações e Prática Pedagógica na



Educação de Jovens e Adultos. **Caderno de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia**, Recife, v. 2, p. 1-21, fev. 2007.

THOMPSON, John. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. Disponível em: <<https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2015/11/a-midia-e-a-modernidade-john-thompson.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

TROTTA, Felipe. Gêneros musicais e sonoridade: construindo uma ferramenta de análise. **Ícone**, Recife, v. 10, n. 2, p.1-12, dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/icone/article/view/230128>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. A Análise da Música Brasileira Popular. **Cadernos Colóquio**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.61-68, abr. 1998. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/10/3250>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

UNESCO. **Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília, 2010. 156 p.

VALENTIM, Silvaní dos Santos; SANTOS, Renato Lopes dos. Relação étnico-raciais e formação de professores na educação profissional integrada à EJA: contribuições da antropologia. **Revista Educamazônia Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, Manaus, v. 1, n. 3, p. 57-70, jan. 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4002173> Acesso em: 10 jun. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. A idade do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades.... In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. p. 35-64.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os Desafios da Formação Docente nas Licenciaturas. **Educação e Contemporaneidade**, Revista da Faeeba: Salvador, v. 37, n. 21, p. 71-82, jan. 2012. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v21.n37.458>

\_\_\_\_\_. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 29-44. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242>> Acesso em: 28 out. 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003a. 107 p. (Serie Pesquisa em Educação, 5).

VIANNA, Hermano. **O mundo funk carioca**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

\_\_\_\_\_. **Galeras cariocas**: territórios de conflitos e encontros culturais. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2003b.

VILA, Pablo. Práticas musicais e identificações sociais. **Significação**: Revista de Cultura Audiovisual, São Paulo, v. 39, n. 38, p.247-277, dez. 2012. Semestral. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2012.71197>

VÓVIO, Claudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** – Parte 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77. (Coleção didática e prática de ensino). Disponível em: <[encurtador.com.br/lqsO6](http://encurtador.com.br/lqsO6)>. Acesso em: 20 jul. 2019.

## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Queridos participantes

Sou estudante do curso de pós-graduação em música da Universidade Federal de Uberlândia e estou realizando a pesquisa de mestrado intitulada “*A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo sobre as relações musicais entre os diferentes grupos etários presentes no cotidiano escolar*”, sob a orientação da Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves.

A pesquisa tem como objetivo geral: compreender as relações que alunos da EJA estabelecem com a música no contexto da aula de Arte, levando-se em conta as heterogeneidades/diversidades encontradas neste espaço.

Você participou de rodas de conversa (grupo focal) que foram gravadas em áudio que será transcrita para ser utilizada na pesquisa. A sua identidade será preservada e as suas ideias serão utilizadas apenas com fins acadêmicos, na dissertação de mestrado e em eventuais publicações científicas.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Jennifer Gonzaga ([jennigonzaga@gmail.com](mailto:jennigonzaga@gmail.com)).

Uberlândia, 26 de novembro de 2018.

Jennifer Gonzaga

Lilia Neves Gonçalves

Eu aceito participar do projeto de pesquisa supramencionado, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a) e, por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos às minhas ideias.

---

Nome

---

Idade

---

Turma