



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES - CCTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

JONATHAN DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO
PESSOA SOBRE MÚSICA E SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

João Pessoa
2020

JONATHAN DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO
PESSOA SOBRE MÚSICA E SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na Área de Educação Musical, para a área de concentração Processos e Práticas Educativo-Musicais: estudos acerca do ensino e aprendizagem da música, considerando dimensões pedagógicas, psicológicas, políticas, históricas, culturais ou sociais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profª. Dra. Maura Lúcia Penna

João Pessoa
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O48r Oliveira, Jonathan de.

Representações sociais de professores da rede municipal de João Pessoa sobre música e sobre a docência na educação básica / Jonathan de Oliveira. - João Pessoa, 2020.

260 f. : il.

Orientação: Maura Lúcia Fernandes Penna.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Professores de música. 2. Educação básica. 3. Rede municipal de ensino de João Pessoa - Paraíba. 4. Representações sociais. 5. Entrevistas narrativas. I. Penna, Maura Lúcia Fernandes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 78(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES - CCTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Título da Dissertação: “Representações sociais de professores da rede municipal de João Pessoa sobre música e sobre a docência na educação básica”

Mestrando (a): Jonathan de Oliveira

Assinatura manuscrita em azul da Dra. Maura Lúcia Fernandes Penna.

Dra. Maura Lúcia Fernandes Penna
Orientadora/UFPB

Assinatura manuscrita em preto do Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz.

Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Membro Interno do Programa/UFPB

Assinatura manuscrita em preto da Dra. Margarete Arroyo.

Dra. Margarete Arroyo
Membro Externo ao Programa/UNESP

João Pessoa, 21 de outubro de 2020.

Aos meus pais, Airton de Oliveira e Maria Bernadete S. Oliveira (Dona Beta) que me amaram e dedicaram as suas vidas para que eu e meus irmão pudéssemos trilhar nossos caminhos e construir nossas histórias.

À minha esposa Rosângela A. O. Costa, que está ao meu lado por mais de vinte anos de nossas vidas e que não deixou de me apoiar nesse momento difícil.

À minha filha Janaína Oliveira, que ao nascer deu luz aos meus olhos, cor ao meu mundo e som aos meus ouvidos.

À minha avó, Lúcia, que me teve e me amou como filho e aos meus entes e amigos queridos que não estão mais aqui, mas sei que onde quer que eles estejam, estão felizes com minha vitória. (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter guiado os caminhos que trilhei até aqui.

À minha família, que confiou em mim e me acompanhou nessa jornada fazendo sacrifícios para me apoiar nesse momento importante de minha vida profissional.

À minha tia Sônia por me inspirar e exigir dedicação aos estudos durante o início da minha adolescência e a minha tia Iêda por incentivar e apoiar a minha carreira profissional.

Aos meus amigos de infância que fizeram parte das brincadeiras musicais, e àqueles que construí em minha adolescência que fizeram parte das minhas confidências e inconfidências onde dividimos histórias, gostos e produções musicais.

Aos companheiros e companheiras que fizeram parte da minha vida acadêmica até este momento, dividindo experiências, conhecimentos e momentos de descontração.

Aos professores e professoras que fizeram parte da minha história, em especial ao Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz e ao Prof. Dr. Vanildo Mouzinho Marinho, pois sem suas contribuições lá atrás, como professores e amigos, me provocando, cobrando, estimulando na busca por novos conhecimentos e me motivando, eu não estaria aqui hoje como professor.

À Profa. Dra. Margarete Arroyo que se dispôs a contribuir com seus conhecimentos neste trabalho.

À minha Orientadora, a Profa. Dra. Maura Penna, por acreditar em mim, pela confiança em me aceitar como seu orientando, por me direcionar em todo este processo, por me cobrar, e por ter a gentileza, paciência e empatia durante todo o processo.

Aos professores da rede pública municipal que participaram da pesquisa cedendo seu tempo e abrindo as suas portas em favor da ciência. Sem suas contribuições ao narrarem as suas histórias de vida musical não seria possível o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM/UFPB, pela seriedade e competência que desenvolvem a pós-graduação.

Aos diversos autores que disponibilizaram seus conhecimentos para que possamos evoluir cientificamente como indivíduo e sociedade.

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão de bolsa de estudos durante toda a pesquisa. Sem o incentivo ao desenvolvimento científico muitos trabalhos de grande relevância deixariam de acontecer.

“Tudo passa, tudo passará
E nossa história não estará pelo avesso
Assim, sem final feliz
Teremos coisas bonitas para contar
E até lá, vamos viver
Temos muito ainda por fazer
Não olhe para trás
Apenas começamos”

(LEGIÃO URBANA, 1991)

RESUMO

Com o objetivo de compreender as representações sociais da música e da docência na educação básica de professores efetivados para Arte/Música da rede pública municipal de João Pessoa, partiu-se do conceito de Representações Coletivas (de Durkheim), seguiu-se pelas bases da Teoria das Representações Sociais (de Moscovici) e da Teoria do Núcleo Central, sua derivada (de Abric). Buscou-se reconhecer a construção do objeto simbólico de representação através das relações estabelecidas pelos indivíduos e/ou grupo social a partir dos fenômenos cotidianos e dinâmicos estruturados nas relações de proximidade ou distanciamento com o objeto. No campo da educação, a presente pesquisa se fundou nos estudos da dimensão do conhecimento, almejando reconhecer as relações entre a educação musical e a psicologia social. Como metodologia, lançou-se mão de entrevistas narrativas numa visão autobiográfica, complementadas pela realização de entrevistas semiestruturadas com a finalidade de retomar e aprofundar pontos considerados importantes das narrativas, possibilitando uma análise detalhada e subjetiva. Os critérios de seleção para os seis sujeitos participantes foram: professores graduados em Licenciatura em Música ou Educação Artística/habilitação Música, concursados para música na rede municipal de João Pessoa e atuando em sala de aula na educação básica. As entrevistas – seis narrativas e seis semiestruturadas – aconteceram no período de setembro de 2019 a janeiro de 2020. Para registrá-las, foram feitas gravações em áudio que foram transcritas por meio de ferramentas tecnológicas, como o *Voice typing* e o *Speedchloger*, disponíveis na plataforma *Google*. A análise foi desenvolvida com a utilização de diferentes instrumentos, como tabelas organizadoras e o *software* Iramuteq de análise textual para a organização dos elementos centrais e periféricos das representações sociais. Como resultado da análise, identificou-se que as representações apresentaram aspectos simbólicos construídos e consolidados através das relações socioculturais e históricas, refletindo as relações afetivas e emocionais sobre o objeto música em diferentes períodos de suas vidas. Percebeu-se que as relações que envolvem trocas de experiências entre os sujeitos, seu grupo e seus opositos contribuíram para a manutenção de algumas representações e para a transformação de outras que foram reestruturadas pelas novas conexões, assumindo diferentes dimensões para os sujeitos, algumas percorrendo toda sua vida musical, como a perspectiva da prática instrumental, percebida desde os primeiros momentos de consciência musical até a vida profissional. Confirmou-se este aspecto à medida que a concepção de música como técnica, amor, vida e dom dividiram o núcleo central das representações sociais. As concepções de música de boa e má qualidade também refletiram essas construções simbólicas multilaterais que envolveram os sujeitos e os grupos à sua volta. Analisando o processo de formação e a visão sobre a docência, percebeu-se que suas concepções apresentam reflexos dos aspectos anteriores. Porém, ao discutir as representações sobre a docência, foram identificados dois aspectos que dividiram a centralidade de suas representações sociais: 1) a dificuldade, associada às questões comportamentais dos alunos e às quebras das expectativas musicais na escola; e 2) a polivalência, ligada às questões estruturais envolvendo o currículo de Arte/Música na educação básica. Concluiu-se discutindo a ambivalência dos elementos de suas representações sobre a docência que concebem o ensino de música como prática instrumental, em detrimento das características da escola básica.

Palavras-chave: Professores de música. Educação básica. Rede municipal de ensino de João Pessoa – PB. Representações sociais. Entrevistas narrativas.

ABSTRACT

In order to understand the social representations of music and teaching in the basic education of teachers awarded for Art / Music in the João Pessoa public school system, the concept of Collective Representations (by Durkheim) was started and followed by the bases of Theory of Social Representations (by Moscovici) and Theory of the Central Nucleus, its derivative (by Abric). We sought to recognize the construction of the symbolic object of representation through the relationships established by individuals and/or social groups based on everyday and dynamic phenomena structured in close or distant relations with the object. In the field of education, the present research was based on studies of the dimension of knowledge, aiming to recognize the relationship between music education and social psychology. As a methodology, narrative interviews were used in an autobiographical view, complemented by the performance of semi-structured interviews with the purpose of resuming and deepening points considered important in the narratives, enabling a detailed and subjective analysis. The selection criteria for the six participants were: teachers graduated in Music Education or Art Education/Music qualification, qualified to work with music in the municipal system of João Pessoa and working in the classroom in basic education. The interviews - six narratives and six semi-structured - took place from September 2019 to January 2020. To record them, audio recordings were made that were transcribed using technological tools, such as Voice typing and Speedchloger, available on the Google platform. The analysis was developed using different instruments, such as organizing tables and Iramuteq textual analysis software for the organization of central and peripheral elements of social representations. As a result of the analysis, it was identified that the representations presented symbolic aspects constructed and consolidated through socio-cultural and historical relations, reflecting the affective and emotional relationships about the music object in different periods of their lives. It was noticed that the relationships that involve exchanging experiences between the subjects, their group and their opposites contributed to the maintenance of some representations and to the transformation of others that were restructured by the new connections, assuming different dimensions for the subjects, some covering the whole his musical life, as the perspective of instrumental practice, perceived from the first moments of musical awareness until his professional life. This aspect was confirmed as the conception of music as a technique, love, life and gift divided the central nucleus of social representations. The conceptions of good and poor quality music also reflected these multilateral symbolic constructions that involved the subjects and groups around them. Analyzing the training process and the view on teaching, it was noticed that their conceptions reflect the previous aspects. However, when discussing the representations about teaching, two aspects were identified that divided the centrality of their social representations: 1) the difficulty, associated with the students' behavioral issues and the breaking of musical expectations at school; and 2) the multipurpose, linked to structural issues involving the Art / Music curriculum in basic education. It concluded by discussing the ambivalence of the elements of its representations that conceive the teaching of music as an instrumental practice, to the detriment of the characteristics of the basic school.

Keywords: Music teachers. Basic education. Municipal education system of João Pessoa - PB. Social representations. Narrative interviews.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Movimentos cíclicos de uma representação.....	31
Gráfico 2 – Elementos que dialogam em uma representação social	37
Gráfico 3 – Gráfico da evolução do IDHM de João Pessoa.....	67
Gráfico 4 – Gráfico da evolução do IDEB nos anos iniciais.....	68
Gráfico 5 – Gráfico da evolução do IDEB nos anos finais	68
Gráfico 6 – Indicação de centralidade referentes às influências musicais iniciais dos professores – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ)	91
Gráfico 7 – Relação de centralidade dos termos.....	92
Gráfico 8 – Ligações dos termos relacionados às influências musicais na infância – Análise de similitude (IRAMUTEQ).....	94
Gráfico 9 – Indicação de centralidade referentes às vivências musicais na adolescência – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ).....	103
Gráfico 10 – Relação da continuidade dos elementos periféricos da centralidade de estudar	104
Gráfico 11 – Ligações dos termos relacionados à vivência musical na adolescência - Análise de similitude (IRAMUTEQ).....	106
Gráfico 12 – Indicação de centralidade das motivações que levaram os professores a aprenderem música –Nuvem de palavras (IRAMUTEQ).....	113
Gráfico 13 – Ligações dos termos relacionados aos motivos iniciais de aprender músicas – Análise de similitude (IRAMUTEQ).....	116
Gráfico 14 – Indicação de centralidade sobre a formação acadêmica em música - Nuvem de palavras (IRAMUTEQ)	121
Gráfico 15 – Ligações dos termos relacionados à formação acadêmica em música – Análise de similitude (IRAMUTEQ).....	129
Gráfico 16 – Indicação de centralidade das concepções sobre a docência em música na educação básica – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ).....	135
Gráfico 17 – Compilação dos elementos periféricos que indicam o elemento central dificuldade.....	136
Gráfico 18 – Indicação dos elementos periféricos que envolvem o elemento central dificuldade.....	136
Gráfico 19 – Ligações dos termos relacionados às concepções sobre a docência em música na educação básica - análise de similitude (IRAMUTEQ).....	144
Gráfico 20 – Indicação de centralidade das concepções de música pelos professores - Gráfico Nuvem de palavras (IRAMUTEQ)	151
Gráfico 21 - Ligações dos termos relacionados às concepções de música dos professores – Análise de similitude (IRAMUTEQ).....	164

Gráfico 22 – Núcleo central das representações das concepções de música	165
Gráfico 23 – Relação das músicas de boa qualidade apresentadas pelos professores – Nuvem de Palavras (IRAMUTEQ)	172
Gráfico 24 – Ligações dos termos relacionados às concepções de música de boa qualidade – Análise de similitude (IRAMUTEQ)	184
Gráfico 25 – Relação das músicas de boa qualidade apresentadas pelos professores – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ)	189
Gráfico 26 – Ligações dos termos relacionados às concepções de música de má qualidade – Análise de Similitude (IRAMUTEQ)	196
Gráfico 27 – Relação dos aspectos considerados importantes para serem trabalhados nas aulas de música Nuvem de palavras (IRAMUTEQ)	205
Gráfico 28 – Ligações dos termos relacionados aos aspectos importantes para as aulas de música - Análise de Similitude (IRAMUTEQ)	223
 Imagem 1 – Mapa do geopolítico do Município de João Pessoa	66
Imagem 2 – Mapa das Regiões de Ensino do Município de João Pessoa	70
Imagem 3 – Falas agrupadas de professores agrupadas por similaridade temática	84
Imagem 4 – Termos recorrentes	85
Imagem 5 – Exemplo dos gráficos nuvem de palavras	86
Imagem 6 – Exemplo dos gráficos de análise de similitude no IRAMUTEQ	86
Imagem 7 – Explicação da duplicação de termos.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação dos bairros por Região de Ensino	69
Tabela 2 – Caracterização dos sujeitos	75
Tabela 3 – Indicação dos períodos de realização das entrevistas	80
Tabela 4 – Falas relacionadas à formação musical na infância	90
Tabela 5 – Falas relacionadas à música na adolescência	99
Tabela 6 – Falas dos professores relacionadas às motivações para aprender músicas	112
Tabela 7 – Falas dos professores relacionadas à formação docente em música	120
Tabela 8 – Falas dos professores relacionadas à docência em música na educação básica ...	133
Tabela 9 – Falas dos professores relacionadas às suas concepções de música	149
Tabela 10 – Falas professores relacionadas às concepções de música de boa qualidade	168
Tabela 11 – Agrupamentos musicais por associação	170
Tabela 12 – Falas de professores relacionadas às suas concepções de música	187
Tabela 13 – Falas dos professores relacionadas às músicas trabalhadas no ambiente escolar	202

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	19
2.1	As representações coletivas: as contribuições de Durkheim.....	20
2.2	As representações sociais e a construção do conhecimento	24
2.3	As representações sociais e sua relação com o objeto.....	29
2.4	A dimensão simbólica das representações sociais.....	30
2.4.1	Representações sociais e os fenômenos cotidianos	36
2.4.2	O processo de ancoragem e objetivação.....	38
2.5	A teoria do núcleo central das representações sociais.....	41
3	EDUCAÇÃO MUSICAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	48
3.1	A construção de conhecimentos, processos de ensino/aprendizagem musical e a Teoria das Representações Sociais.....	48
3.2	Representações sociais sobre música: os estudos no cenário brasileiro	51
4	CONTEXTOS E CAMINHOS DA PESQUISA.....	64
4.1	João Pessoa: a cidade e seu desenvolvimento humano e educacional	65
4.2	A expansão da rede municipal e os professores de arte/música	70
4.3	Os sujeitos da pesquisa.....	73
4.4	Os encaminhamentos de coleta de dados	76
4.4.1	A entrevista narrativa como base para o reconhecimento das representações sociais. ...	77
4.4.2	O processo de transcrição.....	81
4.4.3	Tratamento e análise dos dados.....	84
5	AS VIVÊNCIAS MUSICAIS DOS PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE MÚSICA.....	89
5.1	Concepções de música na infância e juventude	89
5.1.1	Formação musical na infância e a influência familiar.....	89
5.2	Música na adolescência	98
5.3	Os motivos dos professores para aprender música	111
5.4	Os processos de formação musical e a docência em música	119
5.4.1	Formação acadêmica	119
5.4.2	As concepções sobre a docência em música	132
6	A MÚSICA NA VISÃO DOS PROFESSORES	148
6.1	Concepções de música dos professores	148
6.1.1	A concepção de música como vida.....	152
6.1.2	A concepção de música como sentimento	154
6.1.3	A concepção de música como técnica	156
6.1.4	A concepção de música como dom ou vocação	158
6.2	As representações de música de boa e má qualidade	167
6.2.1	As representações de música de boa qualidade.....	168
6.2.2	As representações de música de má qualidade.....	186
7	CONCEPÇÕES SOBRE A MÚSICA TRABALHADA NA ESCOLA E SEUS ELEMENTOS CENTRAIS	201
7.1	Aulas específicas de música	205
7.2	As letras das músicas.....	209
7.3	A música popular.....	213
7.4	A utilização da música dos alunos.....	215
7.5	O contato com novas músicas.....	217

7.6	A música religiosa	220
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
	REFERÊNCIAS	238
	APENDICE A -	251
	APENDICE B -	254
	ANEXO A	255
	ANEXO B	256

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que o cenário educacional brasileiro lança olhares sobre propostas educativas, pautadas em conhecimentos interativos a partir de estratégias que valorizem os diversos saberes articulados com o currículo escolar. Vale destacar que estas trocas de experiências ampliam os significados dos processos de ensino/aprendizagem nos mais distintos campos da educação. Diante disso, compreender como os professores de música concebem a música e a docência na educação básica pode contribuir, de forma significativa, para entendermos as especificidades que envolvem as suas práticas pedagógicas musicais e o espaço que a aula de música ocupa no contexto escolar da educação básica. Neste sentido, usar a Teoria das Representações Sociais de Moscovici como base para reconhecer os saberes socialmente estruturados pode contribuir para o processo de identificação e transformação desses saberes (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87). Desta forma, ao usar esta abordagem como lente teórica, pautamo-nos em uma base teórica alicerçada por diversos autores, dentre os quais Spink (1993), Abric (2001), Jodelet (2015), Chaib (2015) e Valla (2015), que lançaram luz sobre os diversos campos que passaram a utilizar as representações sociais em seus estudos.

Partindo das discussões desses autores, buscamos, sobretudo, compreender as representações sociais sobre música de professores diante das suas vivências musicais, dos seus processos formativos e das suas práticas pedagógicas, a partir das concepções de música construídas ao longo de suas vidas. Com isso, passamos a entender como esses processos foram sendo desenvolvidos e quais as relações socioculturais que se fizeram presentes em suas formações e em suas práticas. Quando olhamos para os caminhos trilhados no campo da música para dar embasamento à nossa pesquisa, recorremos a vários trabalhos realizados nos últimos anos, que trouxeram o tema das representações sociais em diversas pesquisas na área de música, notadamente: Arroyo (1999); Duarte (2002; 2011); Duarte e Mazzotti (2006a; 2006b); Oliveira, A. S. (2008); Rauski (2013; 2014; 2015a; 2015b); Soares (2012); Subtil (2005); Sugahara (2013; 2014); Vasconcelos e Costa (2018). Estes trabalhos deram, à discussão, um olhar científico de como as representações sociais estão ligadas ao processo de desenvolvimento cultural que constitui o ser humano como um ser único, mas diretamente formado pelas influências socioculturais que envolvem o seu contexto, a sua história e a de seu grupo.

Ao traçar um panorama sobre a história recente da educação musical na Paraíba nas três últimas décadas, percebemos que a pesquisa científica vem ganhando notoriedade ao explorar este campo de atuação de forma mais profunda e intensa, passando a contribuir significativamente para compreensão da realidade atual da música na educação básica neste contexto. Os trabalhos de Penna (2001; 2002; 2008; 2015), Queiroz e Marinho (2005; 2007; 2008; 2009;), Queiroz et al (2008), Náder (2010) e, mais recentemente, os de Oliveira, O. (2018) e de Souza (2017; 2018) dão corpo para esta discussão à medida que apresentaram um direcionamento sobre os espaços de atuação da educação musical, envolvendo os perfis dos professores de música da educação básica, as suas formações e os processos de formação continuada para a prática docente. Contudo, podemos destacar que este campo firma-se na pesquisa paraibana, principalmente, a partir de estudos realizados por professores do Departamento de Artes da UFPB, que, na década de 1990, direcionaram seus esforços para compreender esta realidade. Este processo passou a ser fortalecido a partir de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes, através do Programa das Licenciaturas (PROLICEN), que tinha como objetivo realizar um mapeamento profundo da situação que envolvia o ensino de arte nas escolas públicas da Grande João Pessoa. (PENNA, 2002).

Outras pesquisas desenvolvidas a partir da década de 2000, pelo Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos (PENSAMus)¹, buscaram compreender os processos de ensino/aprendizagem da música existentes na Região Metropolitana de João Pessoa², “com o objetivo de verificar os espaços formais de educação musical presentes no município, e de que forma se caracterizam as concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem da música nesses contextos” (QUEIROZ; SOARES; MEDEIROS, 2008, p. 235). As contribuições desses trabalhos para a área da educação musical foram significativas para a compreensão do desenvolvimento dos processos que estruturaram e que ajudaram a direcionar a educação musical da capital paraibana na atualidade.

Com o processo de expansão do número de profissionais licenciados em música que passaram a atuar na educação básica na rede pública municipal de João Pessoa, resultante da

¹ Grupo de pesquisa criado e coordenado por professores do departamento de arte da UFPB, que em 2005 passou a vincular-se ao Departamento de Educação Musical, após a criação do curso de Licenciatura Música da UFPB no ano de 2005, pela Resolução nº 17/2005 do CONSEPE, que substituiu a habilitação em música do curso de Educação Artística.

² A Região Metropolitana de João Pessoa foi criada pela Lei Complementar Estadual da Paraíba nº 59, de 30 de dezembro de 2003, e abrange os municípios circunvizinhos da capital paraibana.

realização de dois concursos públicos³, um no ano de 2008 e outro no ano de 2014, em que foram ofertadas 40 vagas para professores de música, o campo de atuação da educação musical da capital passou a ser ampliado, significativamente, nas escolas da rede pública municipal de educação básica.

Todos esses processos que foram se intensificando nestas últimas décadas contribuíram para que novos olhares e investigações pudessem ganhar cada vez mais notoriedade no cenário local e nacional. Com isso, podemos destacar que as inquietações que tangenciaram e motivaram a realização deste trabalho perpassaram pelas experiências educativas originadas tanto pelo desenvolvimento das pesquisas realizadas, quanto da nossa própria prática pedagógica musical na educação básica, que desde 2006, ano em que, junto ao PENSAMus, participamos de ações de formação continuada (QUEIROZ; MARINHO, 2006a; 2006b) e, posteriormente, de um projeto de pesquisa coordenado pelo Prof. Luis Ricardo Silva Queiroz, que mapeou os espaços formais e não-formais de educação musical existentes na cidade de João Pessoa. Outros aspectos motivadores para o desenvolvimento desta pesquisa foram experiências educativas musicais que se acumularam, ao longo de mais de uma década, a partir do ingresso na educação básica da rede pública, das quais trouxemos questões que envolveram a nossa prática pedagógica e as dos nossos pares. Entretanto, ao fazer um movimento introspectivo, observando-nos como se estivéssemos diante de um espelho, podemos perceber que as nossas vivências musicais foram iniciadas bem antes de termos consciência dos processos formativos que nos levaram a uma aprendizagem musical. Partindo dessa visão, reconhecemos que estudar as representações sociais de música de professores de música atuante na educação básica, possibilita-nos a construção de um olhar sobre o espaço escolar a partir das concepções desses sujeitos, uma vez que a estruturação das representações sociais de música são fatores influenciadores de suas escolhas musicais e, conseqüentemente, de suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, a partir do conhecimento empírico que envolve esses olhares, procuramos compreender como os professores se percebem dentro do processo educativo e como as suas práticas docentes estão diretamente envolvidas com as suas histórias de vida musical, passando por suas influências familiares, suas relações com os amigos, escolas, igrejas, escolas especializadas, grupos musicais, formações acadêmicas.

³ Concurso público para provimento de vagas em cargos da carreira dos profissionais em educação edital n.º 01/2007 – PMJP, de 26 de outubro de 2007 e Concurso público – PEB-JP. Edital n.º 01 de 08 de novembro de 2013 – PMJP.

Desta forma, usar a Teoria das Representações Sociais, idealizada por Moscovici, e a Teoria do Núcleo Central, de Abric, foi fundamental para poder ampliar o nosso olhar sobre os aspectos que envolvem as práticas pedagógicas musicais, como os professores compreendem a música e a aula de música no contexto da educação básica e quais as relações que essas práticas têm com suas histórias de vida. Para isso, na perspectiva de desenvolver este trabalho, buscamos responder à seguinte **questão de pesquisa**: *Quais as representações sociais sobre música de professores da rede pública municipal de João Pessoa e da docência na educação básica?*

Para responder esta questão, tivemos que entrar no mundo desses professores através de um contato direto com as suas histórias de vida musical, que passaram a ser conhecidas por meio de suas próprias revelações em um processo autobiográfico, estruturado por meio de entrevistas narrativas e entrevistas semiestruturadas, que nos ajudaram a reconhecer e compreender as suas representações sociais de música. Desta forma, este trabalho tem como **objetivo geral**:

- Compreender as representações sociais sobre música de professores de música da rede pública municipal de João Pessoa.

E para alcançar tal objetivo, direcionamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar as representações sociais da música de professores em relação às suas diferentes vivências musicais;
- Identificar como os professores concebem a música na escola;
- Analisar fatores que contribuem para as estruturações de suas representações sociais.

Partindo deste direcionamento, estruturamos esta dissertação em sete capítulos que apresentam nossa pesquisa, sendo os dois que se seguem à introdução dedicados à Teoria das Representações Sociais e aos trabalhos que a exploram na educação musical brasileira. Estruturamos um capítulo que discute as bases metodológicas da pesquisa e três capítulos dedicados à análise.

No Capítulo 2, **A Teoria das Representações Sociais**, debruçamo-nos sobre essa teoria, partindo da perspectiva de dar profundidade ao embasamento teórico que sustentou todo o desenvolvimento da pesquisa. Para isso, estruturamos cinco tópicos que deram corpo ao capítulo e foram fundamentais para uma discussão sólida sobre as teorias que envolvem as representações sociais, passando, assim, pelas contribuições de diversos autores.

No Capítulo 3, **Educação musical e representações sociais**, trouxemos para o debate as relações entre a Teoria das Representações Sociais e o cenário musical brasileiro a partir dos campos que estão envolvidos com os processos de ensino/aprendizagem da música. Neste, apresentamos os estudos brasileiros na área de música que abordaram as representações sociais como base teórica para a compreensão das concepções sobre os processos musicais que acontecem nos diferentes espaços e níveis formativos. Esta discussão nos ajudou a compreender as dinâmicas presentes no cenário nacional.

No Capítulo 4, **Contextos e caminhos da pesquisa**, abordamos os aspectos metodológicos que encaminham o desenvolvimento deste trabalho. Nele, traçamos quatro tópicos que foram fundamentais para a compreensão de como configuramos a metodologia da pesquisa. Buscamos, assim, apresentar a cidade e seu desenvolvimento humano e educacional, os processos políticos e estruturais para a expansão da rede de ensino, além de apresentar a entrevista narrativa como procedimento utilizado para a coleta de dados, os processos de transcrição, tratamento e análise dos dados.

No Capítulo 5, **As vivências musicais dos professores e a construção das representações sociais sobre música**, apresentamos os resultados da análise com foco nos diversos processos que constituem as vivências musicais presentes nas diferentes práticas e contextos em que os professores estiveram inseridos ao longo de sua história de vida. Nesta perspectiva, apresentaremos as concepções de música que foram construídas a partir das diversas influências presentes nas relações sociais e culturais desenvolvidas durante a infância, a juventude e no seu processo de formação acadêmica, bem como os reflexos destas representações sociais nas visões que este grupo estabeleceu sobre a docência em música na educação básica.

No Capítulo 6, **A música na visão dos professores**, discorremos sobre as diferentes concepções de música que permeiam as construções simbólicas e que dão sustentação às representações sociais de música dos entrevistados. Nele buscamos reconhecer como o objeto música tem sua imagem construída a partir de suas relações afetivas, emocionais, racionais, sociais, culturais, históricas e profissionais, e como o diálogo entre estes processos direcionam suas representações. Tratamos, também, das concepções de música como vida, sentimento, técnica e dom/vocação, bem como abordamos os elementos que envolvem as concepções de música de boa e má qualidade.

No capítulo 7, **Concepções sobre música trabalhada na escola e seus elementos centrais**, abordamos os diferentes panoramas apresentados pelos professores sobre os

aspectos que consideraram importantes de serem trabalhados em uma prática docente musical no contexto escolar da educação básica. Interligando-se às diferentes estruturas simbólicas que envolvem a música, às suas representações estabelecidas sobre a perspectiva de desenvolvimento de aulas específicas, às questões estruturais da música e às relações com as músicas dos alunos nas suas distintas formas.

Por fim, trataremos das **Considerações finais**, apresentando uma visão geral de todo o desenvolvimento da pesquisa. Neste ponto, destacaremos a importância das bases teóricas, dos procedimentos metodológicos e dos processos analíticos utilizados. Perpassaremos pelas reflexões construídas ao longo das análises dos Capítulo 5, 6 e 7, explorando-os e expondo os resultados perante os objetivos propostos para a pesquisa. Com isso traremos, à luz do debate, o reconhecimento dos diversos objetos que tangenciaram e possibilitaram a compreensão das diversas representações sociais de música dos professores entrevistados. Assim, apontaremos os elementos significativos presentes em suas concepções responsáveis por estruturar o núcleo central de suas representações sociais. Destacaremos, ainda, as singularidades desta pesquisa e as relações de proximidades entre os resultados encontrados nela com outras pesquisas desenvolvidas na área de música que fizeram uso da Teoria das Representações Sociais.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, discutiremos a Teoria das Representações Sociais⁴ proposta por Moscovi, fazendo uma construção histórica do pensamento deste autor a partir das ideias que constituem a representação como uma forma de organizar e de identificar as bases do conhecimento. Esta discussão teve a contribuição de diversos autores como: Durkheim, Vygotsky, Moscovici, Jodelet, Jovelechovit, Skin, entre outros. A partir de suas contribuições, procuraremos compreender o processo de construção do pensamento sobre as representações sociais que passam a dialogar com as diversas áreas.

Buscaremos compreender as representações sociais a partir de um sistema articulado com as experiências cotidianas, as quais integram uma determinada realidade e compartilham seus conhecimentos entre indivíduos e sociedade. Este processo se mostra capaz de manter estruturado um olhar forjado nas representações articuladas com as mais distintas áreas do saber, seja este pautado em conhecimentos empíricos ou em conhecimentos cientificamente estruturados.

Direcionamos as discussões a partir da ideia das representações sociais segundo a visão de Moscovici, entendendo que os conhecimentos são construídos e consolidados através de organizações estruturantes que influenciam e compartilham os diversos aspectos da vida social que envolvem sentimentos, espiritualidade, religiosidade, entre outros pensamentos comuns a alguns grupos.

Através dos estudos iniciados por Moscovici, podemos compreender que existem relações que passam a ser pensadas a partir da perspectiva de uma teoria que sinaliza como o conhecimento se constrói e é compartilhado entre os indivíduos e os grupos aos quais estes sujeitos pertencem. Contudo, a abordagem sobre a visão das representações passa a ser discutida de forma inicial a partir de visões psicológicas e sociológicas que buscam construir a ideia de como o pensamento se desenvolve por meio da naturalização dos aspectos compartilhados socialmente presentes nas individualidades, bem como na coletividade que envolve os indivíduos.

Neste direcionamento, pudemos identificar, nos estudos de Durkheim, os primeiros passos que suscitaram questões afetas às relações apresentadas entre o indivíduo, em seus

⁴ O conceito de representação social foi introduzido por Moscovici a partir do seu estudo vanguardista de como a psicanálise se popularizou no pensamento coletivo na França. Porém, este estudo só é publicado pela primeira vez em sua obra, *La Psicanalyse: Son image et son public*, França em 1961. A partir desse momento, substituiremos a escrita de Teoria das Representações Sociais por TRS

esquemas psíquicos de estruturação do conhecimento e o coletivo, cuja estrutura é formada a partir de partilhas que se consolidam.

2.1 As representações coletivas: as contribuições de Durkheim

Em seu livro *Sociologia e Filosofia*⁵, Durkheim (2009) traz uma discussão direta sobre a perspectiva das representações individuais e representações coletivas, iniciando, assim, uma argumentação que passa a dialogar com as leis científicas da psicologia e da sociologia, de modo a reconhecer que uma lei pode interagir direta e constantemente com a outra, *mutatis mutandis*. Desta forma, passa-se a reconhecer que os elementos da psicologia convidam a sociologia para compreender as representações presentes na sociedade e *vice-versa*. Para ele, “a vida coletiva, como vida mental no indivíduo, é feita de representações; é portanto, presumível que representações individuais e representações sociais sejam, de alguma maneira, compatíveis” (DURKHEIM, 2009, p. 14). Durkheim procurava dar conta dos fenômenos sociais que envolviam as religiões, os mitos, como conhecimentos inerentes à sociedade relacionados com o espaço-tempo que a sociedade se desenvolvia (SÁ, 1993, p. 21).

Com esta visão, ao estudar os fenômenos da vida cotidiana e o estado de coisas na qual ela se desenvolve, Durkheim cunha um dos mais importantes conceitos de sua obra – o que continuaria a ser até os dias atuais um dos temas centrais nas teorias sociais – as Representações Coletivas. Ao pensar em uma consciência coletiva que se consolida na sociedade, ele abriu espaços para que diversas áreas que têm interesse em compreender a relação social e o processo com o qual se desenvolve a maneira como os indivíduos pensam e agem – tais como sociologia, antropologia e psicologia – pudessem participar do debate sobre como se consolidam estas representações. Elas envolvem, sobretudo, as “crenças, sentimentos e ideias habituais, dadas e homoganeamente compartilhadas de uma comunidade” que passaram a ser aceitas e consagradas pelos indivíduos como pertencente às suas tradições, costumes e histórias de forma inquestionável. Desta forma, para a sociologia durkheimiana, as representações coletivas, por sofrerem influência de todas as cerimônias presentes em práticas e ritos de uma sociedade, seriam responsáveis por sustentar as bases morais que guiam e ditam as ações praticadas pelos membros de uma determinada comunidade (JOVCHELOVICTH, 2011, p. 97).

⁵ Esta obra que tem o título original *Sociologie et Philosophie* (1924) é uma publicação póstuma dos artigos “*Représentations individuelles et représentations collectives*” (1898); “*Détermination du fait moral*” (1906); “*Réponses aux objections*” (1906); “*Jugements de valeur et jugements de réalité*” (1911).

Nesta ótica, este processo é construído a partir de estruturas que agem uma sobre as outras, formando imagens que se consolidam de acordo com a natureza das representações. Tais imagens se modificam à medida que as representações mudam e tornam-se reais quanto mais são passíveis de representações.

Para admitir a realidade das representações, não é, de forma alguma, necessário imaginar que sejam coisas em si; basta concordar que não são nada, que são fenômenos, mas reais, dotados de propriedades específicas e que se comportam de maneiras diferentes uns com os outros, conforme tenham, ou não, propriedades comuns (DURKHEIM, 2009, p. 28).

Nesse sentido, cabe admitir que os elementos naturais ao ser humano que abarcam os aspectos psicológicos e os elementos de natureza social – os quais envolvem o ser humano em um ambiente coabitado por individualidades diferentes, mas que compartilha de aspectos comuns – constroem as representações. Desta forma, podemos destacar que uma representação social não se firma por fenômenos de natureza individual, uma vez que ela se consolida na estruturação dos conhecimentos que emergem do compartilhamento de aspectos que fazem parte da vida social dos indivíduos e que ganham sentido ao se estabilizarem em um determinado grupo social. Ela se organiza a partir de elementos que são constituídos e consolidados historicamente, passando a conduzir as representações presentes e possibilitando que elas possam estruturar as representações futuras, mesmo que não haja uma consciência de como elas se consolidam.

Nesta ótica, Durkheim (2009) passa a discutir que uma representação é capaz de construir uma consciência própria, a qual fundamenta o conhecimento do que é representado, de modo que alguns fenômenos podem ser causados apenas por representações, sem que haja um estado de consciência psíquica⁶ sobre eles. Nesta visão, estas apresentações podem construir signos exteriores a própria consciência. Segundo Durkheim (2009, p. 33), os estudos de Pierre Janet⁷ apontam que muitos atos são desenvolvidos sem que haja necessariamente uma consciência por parte do indivíduo executor a ação. Diante disso, esta ação seria movida por um conjunto das representações que passariam a dar sentido a ela mesma, independentemente do estado de consciência psíquica que seria estabelecido, uma vez que, por ser inconsciente, a ação não seria capaz de ser compreendida conscientemente como tal. Este fator aponta para o fato de

⁶ São psíquicos porque se traduzem exteriormente por indícios característicos da atividade mental (DURKHEIM, 2009, p. 33).

⁷ Em sua tese, discutiu questões relativas ao automatismo psicológico ao abordar sua concepção psicológica da psicopatologia da histeria na qual indicava que a inconsciência determinava o comportamento (PEREIRA, 2008).

que os fenômenos psíquicos podem ser construídos sem que sejam apreendidos por um estado de consciência sobre eles, possibilitando movimentos, gestos, falas, sentimentos, entre outros, muitas vezes espontâneos. Entretanto, esta autonomia em si passa a ser relativa, à medida que não há nenhum reino ou elemento da natureza que sobreviva sem depender de outros. Desta forma, seria inconcebível perceber as ações específicas sem associá-las a outros elementos do universo. Porém, as representações não seriam meramente algo inerente “à natureza intrínseca da matéria nervosa”, uma vez que essas representações se retroalimentam em suas próprias formas de existir, em suas próprias forças, em seu próprio estado de ser.

Podemos compreender que as ações involuntárias realizadas por um indivíduo isolado se ligam aos processos inconscientes estabelecidos por sua estrutura orgânica, que independem de sua capacidade ou incapacidade de tomada de decisões. Porém, para Durkheim (2009, p. 37), “os fatos sociais são, em certo sentido, independentes dos indivíduos e exteriores às consciências individuais”, o que lhe permite afirmar que as relações que acontecem no reino social são reflexos das estruturas orgânicas coletivas que se estabelecem a partir de suas relações com o reino psíquico.

Nesta estrutura, uma representação estabelece suas próprias relações com os elementos que a definem e, quando abordada sob uma questão de consciência social, passa a ser estabelecida sobre um estado de associação de um conjunto de indivíduos. Com isso, é possível constatar que a questão da consciência social está ligada diretamente aos fatores exteriores à consciência individual, os quais são reverberados por associações estabelecidas pelo grupo, mesmo que os indivíduos pertencentes a este grupo não tenham consciência das associações que produzem. Desta forma, a consciência social é estruturada pelas representações que são compartilhadas. Uma vez agrupadas, esta consciência passa a ser estabelecida sobre um estado de associação de um conjunto de indivíduos. Este fato leva a perceber a sociedade como sendo formada pelo conjunto dos indivíduos que se agrupam e se associam sobre pontos em comum, compartilhando territórios, culturas e processos comunicacionais. Desta forma, podemos destacar que é a partir de uma consciência da representação que são estruturadas as consciências sociais.

A sociedade tem por substrato o conjunto dos indivíduos associados. O sistema que eles formam quando se unem, e que varia de acordo com sua disposição na superfície do território, a natureza e o número de vias de comunicação, constituem a base sobre a qual se erige a vida social. As representações que constituem sua trama emanam das relações que se estabelecem entre os indivíduos assim combinados ou entre grupos

secundários que se intercalam entre o indivíduo e a sociedade total. (DURKHEIM, 2009, p.37).

Diante disso, Durkheim passa a observar que é a partir das representações individuais que as representações coletivas são erguidas, de modo que as representações individuais passam a ser fundamentais para a existência dos sujeitos. Consequentemente, uma vez que as representações coletivas são estruturadas a partir do substrato das representações individuais, elas tornam-se exteriores às consciências individuais que as formam.

Se pudermos dizer, em certo sentido, que representações coletivas são exteriores às consciências individuais, é porque elas não derivam dos indivíduos tomados isoladamente, mas de seu concurso, o que é bem diferente. Sem dúvida, na elaboração do resultado comum, cada um tem a sua contribuição; mas os sentimentos privados se tornam sociais somente ao se combinar sob a ação das forças *sui generis* que a associação desenvolve; em consequência dessas combinações e das alterações mútuas que daí resulta, eles se tornam outra coisa. (DURKHEIM, 2009, p.39).

Para a visão durkheimiana, as representações coletivas podem ser compreendidas como sistemas superiores e exteriores a uma estrutura formada por uma consciência individual, uma vez que ela se constitui pelo conjunto das consciências. Com isso, esta teoria destaca que cada representação individual tem alguma coisa que está presente nas representações coletivas, contudo, esta última nunca está presente por completo na primeira.

De forma ampla, ao abrir esta discussão, Durkheim passou a trazer um novo olhar que superou as visões ideológicas da psicossociologia, como também foi além do naturalismo materialista da sócio-antropologia. Pare ele, “existe lugar para um naturalismo sociológico que vê nos fenômenos sociais fatos específicos e que tenta justificá-los respeitando religiosamente sua especificidade” (DURKHEIM, 2009, p.48). Neste enfoque, ele passa a abrir os caminhos para um novo olhar sobre as representações, à medida que traz para o debate o reconhecimento da ação do indivíduo na construção das representações e o papel destas representações na formação da consciência coletiva na qual os indivíduos estão inseridos, uma vez que estes indivíduos são seres munidos de particularidades, mas que fazem parte do todo coletivo que age sobre eles e influencia a construção de sua consciência.

Estas questões que envolvem as representações coletivas, a partir da consciência coletiva de uma sociedade, passaram a ser percebidas por Durkheim, assim como posteriormente por Moscovici, como aspectos fundamentais no reconhecimento e na definição dos compartilhamentos sociais e dos elementos constitutivos das cooperações coletivas em uma

comunidade. Para Durkheim, as representações coletivas conduzem os indivíduos sob uma estrutura compulsória e estável que tem sua autonomia e estabilidade configurada pelas regras da ação coletiva. Esta estabilidade pode ser observada em instituições como a família, igreja, sistema legal, entre outras – as quais mantêm uma maior resistência a mudanças.

Em sua teoria, Durkheim pensava a construção das representações e, conseqüentemente, todo o enredo que envolve e conduz a organização da vida social, a partir de fenômenos psíquicos que se edificavam nas relações individuais (ARROYO, 1999, p. 25). Entretanto, estas representações só ganham sentido na fundamentação das relações que passavam a ser estabelecidas socialmente. Com isso, as representações coletivas passam a destacar que a lógica da construção da racionalidade humana ocorre a partir de como o indivíduo está relacionado com a sociedade e como ele passa a adquirir sua individualidade através do contato social. “Apenas a vida coletiva faz do indivíduo uma personalidade, dando forma à consciência moral e pensamento lógico que têm origem e destinação social”. Nesta visão, a construção das representações coletivas de Durkheim estabelece sua sustentação através da estruturação do simbolismo. A perspectiva simbólica é o que dá sentido ao que é compreendido coletivamente pelos sujeitos em suas individualidades (PINHEIRO FILHO, 2004, p. 162).

Esses pontos podem ser considerados os principais caminhos para as discussões que vieram a seguir, na psicologia social de Moscovici. Estas relações mútuas, que tangenciam a formação das comunidades e as representações que emanam delas, é o que constitui um dos pressupostos da TRS de Moscovici.

2.2 As representações sociais e a construção do conhecimento

A busca por compreender o mundo é fundamental para que possamos nos adaptar às mais distintas situações que acontecem e que nos conduzem a transformações e à aquisição de novos conhecimentos. Essa constante construção de saberes nos direciona a idealizar e assimilar as imagens simbólicas que vão se consolidando ao longo do tempo, assumindo sentidos diferentes em cada contexto sociocultural. É nesse espaço que as representações são construídas e partilhadas socialmente, abrindo, assim, caminhos para que sejamos capazes de compreender os fenômenos sociais, resolver problemas, conduzir situações e instituir concepções a partir dos conhecimentos que se estabelecem ou se transformam. Por sermos seres sociais e vivermos em ambientes socioculturais, compartilhamos espaços, crenças, objetos, eventos, ideias, conhecimentos, entre outros, que podem se aproximar ou se distanciar, de acordo com as

representações simbólicas reconhecidas e compartilhadas por grupos sociais distintos. Dessa forma, as representações sociais afirmam-se pelas relações de construção e consolidação de conhecimentos que ora convergem e ora divergem em relação a seu grupo ou a outro. Por ter uma grande importância no desenrolar da vida cotidiana e por ser a base para as ideias, entendimentos e julgamentos que serão partilhados, é que as representações deixam de ser individuais e passam a ser sociais; assim, as representações sociais possibilitam o processo de identificação, nomeação, interpretação dos eventos cotidianos, guiando suas compreensões, definições, defesas, instaurações e afastamento através de um grupo social (JODELET, 1993, p. 47).

Ao discutir aspectos relacionados ao processo de construção do conhecimento na contemporaneidade, podemos enfatizar que estes não se dissociam das questões sociais. Para Berger e Luckmann (2004, p. 14), a sociologia passa a reconhecer que todo conhecimento é fruto da estrutura social que o identifica e o valida como real. À “medida em que todo ‘conhecimento’ humano desenvolve-se, transmite-se e mantém-se em situações sociais, a sociologia do conhecimento deve procurar compreender o processo pelo qual isto se realiza”. Nesta perspectiva, usar a TRS para poder compreender como são construídas as relações que acontecem entre o contexto social e os processos de aprendizagem levou-nos às primeiras discussões de Durkheim sobre as representações coletivas, como vimos anteriormente.

Segundo Minayo (1995, p. 90), “Durkheim é o autor que primeiro trabalha explicitamente o conceito de representações sociais”. Entretanto, o uso do termo por Durkheim ainda estava relacionado ao sentido de representações coletivas, ao observar o modo como eram categorizados os pensamentos e a própria realidade dentro da perspectiva da sociologia. Nesta visão, ele acreditava que os processos que envolviam as representações sociais estariam relacionados aos agrupamentos de fenômenos reais capazes de reproduzir comportamentos dotados de especificidades, mas que a sociedade seria a responsável pela construção do pensamento. Este direcionamento retirava o desenvolvimento da consciência individual de todo o processo que envolvia a construção das consciências coletivas presentes nas representações.

Para Moscovici, o conceito de representações sociais surgiu em Durkheim, porém, por apresentar diferentes visões em relação ao pensamento durkheimiano, ele defendia que “a psicologia social [deveria] considerá-lo de um ângulo diferente – de como o faz a sociologia. A sociologia [...] viu as representações sociais como artifícios exploratórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior.” A visão sociológica reconhecia as representações nas sociedades, entretanto, não era de interesse desta área investigar as estruturas que compunham a sua

dinâmica interna. Por outro lado, a psicologia social se preocupava em estudar as representações em seus processos dinâmicos. Este contraste, em relação ao foco de estudo das duas áreas seria, portanto, a maior dificuldade para se reconhecer de forma profunda e detalhada os “mecanismos internos” e a viabilidade das representações sociais” (MOSCOVICI, 2015, p. 45). Então, investigar a relação que acontece entre estes dois campos, na busca por compreender como essas representações se organizam a partir das suas estruturas dinâmicas internas, bem como nas dinâmicas que as envolvem, seria o ponto chave do surgimento de uma nova compreensão das representações sociais.

A partir das abordagens iniciais de Durkheim sobre as representações coletivas, mas contrapondo-se a ela, Moscovici passou a desenvolver uma psicossociologia do conhecimento tendo por base o reconhecimento dos comportamentos individuais assim como os fatos sociais que estabelecem as singularidades da realidade em que se desenvolvem os contextos históricos dos quais os indivíduos fazem parte. Com isso, passa a reconhecer que as representações, quando sociais, estão além de uma visão individualista estabelecida até então na psicologia social. Além disso, Moscovici destaca que os indivíduos são responsáveis por construir e consolidar as representações sociais nas quais eles estão envolvidos, sendo, desta forma, agentes construtores da sua própria realidade social (SÁ, 1993, p. 28). Nesta visão, são nos intercâmbios, presentes nos fenômenos que envolvem a vida social e psíquica, que são elaboradas as representações sociais e, conseqüentemente, a construção da realidade. Estes processos trazem para o debate os elementos que envolvem as relações peculiares nas quais estão presentes e fazem parte, de forma direta, o individual e o coletivo (MARQUES; MUSIS, 2016, p. 22).

Apoiado nas mudanças na forma de olhar as representações, Moscovici buscava reconhecer as representações que estavam presentes na estrutura atual das relações sociais e que não estavam estruturadas apenas a partir de construções históricas e culturais, mas as que estavam sendo fundamentadas em seu desenvolvimento humano, social, político, científico que ainda não teriam tempo de se solidificar como tradição, mas que estavam sendo construídas e poderiam ser mutáveis com as próprias mudanças que ocorriam nas estruturas que se transformavam. Com isso, Moscovici saía da perspectiva da sociologia para criar um novo espaço de observação a partir de uma psicossociologia que olhava para todos os fenômenos que poderiam envolver a construção das representações, sejam eles de aspectos individuais ou sociais, rompendo desta forma com a perspectiva estática que se dava às representações coletivas de Durkheim (SÁ, 1993, p. 22). Na busca por se aprofundar na compreensão das

representações, Moscovici retoma a discussão e traz para o campo da psicologia social um novo olhar, um direcionamento diferente dos que estavam centrados na sociologia e antropologia. Esta abordagem não é apenas uma mudança etimológica, pois vai muito além. Ao mudar a ideia de coletivo para social, passa-se a ter a compreensão de “representações que estavam sempre em processo de produção no contexto das inter-relações e ações”. Desta forma, reconhecer as representações sociais como uma relação direta com os pensamentos cotidianos e suas conexões espontâneas, em diversas relações sociais, traz-nos a possibilidades de compreender a realidade a partir do conhecimento partilhado coletivamente nas interações socialmente construídas (ARROYO, 1999, p. 27), assim como descreve Berger e Luckmann (2004, p. 246) ao discutirem a sociologia do conhecimento.

“As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e cristalizam-se incessantemente em nosso universo cotidiano através de uma palavra, um gesto, um encontro”⁸ (MOSCOVICI, 1979, p. 27). Tomando esse direcionamento como base para as discussões, podemos compreender a representação social como uma forma de conhecimento socialmente elaborado com bases históricas e culturais – configurada pela relação comunicativa que acontece entre os indivíduos – que têm, como função, estruturar conhecimentos práticos estabelecidos por ações partilhadas por um grupo em comum. Um conjunto social que faz parte de uma mesma realidade.

Pautado no conceito de representações coletivas, Moscovici pensou os principais conceitos que fundamentaram a TRS conservando a natureza social, a força material e a propriedade que o caráter simbólico tem de se manter sólido através das instituições que contribuem para fortalecer as representações (JOVCHELOVITVH, 2011). Outro ponto do pensamento de Durkheim – conservado por Moscovici – foi a ideia de que as representações coletivas mantêm relações com as origens sociais das classificações e da lógica. Entretanto, a discordância entre as duas visões está na relação divergente que ambos têm sobre o “pensamento primitivo”. Enquanto Durkheim defende que o pensamento primitivo (o senso comum) só poderá ser compreendido como ciência ao se libertar dos aspectos sociais e emocionais que os mantêm ligados às representações coletivas, Moscovici entende que o pensamento primitivo não está submisso a um pensamento científico mais elaborado, pois defende que o senso comum tem seu próprio entendimento de mundo, e que suas relações devem ser consideradas e compreendidas através das suas estruturas.

⁸ “*Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro*” (MOSCOVICI, 1979, p. 27). No caso de original em língua estrangeira, a tradução é nossa.

Para Moscovici (1979, p. 33), as representações sociais estão relacionadas com as teorias, próprias do desenvolvimento social, pautadas nas construções de conhecimentos empíricos relacionados a valores e conceitos que se liguem às diferentes fontes nas quais estes são partilhados. Muitas vezes consensuais em um grupo, estes saberes passam a ter a função de interpretar e construir a realidade social. Dessa forma, Sá (1993, p. 26) reconhece que as representações sociais constituem verdadeiras teorias do senso comum, construídas a partir dos pensamentos desenvolvidos na vida cotidiana em uma sociedade ativa e pensante, que cria constantemente novos episódios de comunicação e interação social, que acontecem “em todas as ocasiões e lugares onde pessoas se encontram informalmente e se comunicam”, construindo, assim, as suas representações.

Deste modo, podemos perceber que uma representação social pode ser compreendida como uma forma específica de conhecimento, que está relacionada diretamente com o conhecimento cotidiano, com o saber do senso comum. Estas representações consolidam-se através de processos funcionais que se manifestam em ações cotidianas, que criam entendimentos e deixam suas marcas no meio social.

As Representações Sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as Representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na integração com o mundo e com os outros. (JODETET, 1984, p. 361 *apud* SÁ, 1993, p. 32)⁹.

Com base nisso, podemos dizer que uma representação social se estabelece como uma forma de perceber os conhecimentos simbolicamente constituídos e partilhados em um determinado contexto, seja ele científico, histórico, social ou cultural. Entretanto, ela não é qualquer conhecimento, mas todo conhecimento que pode ser identificador de sentidos, que está arraigado de emoções, que possa constituir simbolicamente um objeto. Ou seja, um conhecimento que pode ser observado, legitimamente consolidado e compartilhado pelos membros de um determinado grupo social, e que orienta as suas ações.

⁹ JODELET, D. Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (ed.). **Psychologie sociale**. Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

2.3 As representações sociais e sua relação com o objeto

Uma representação é fruto do resultado de uma série de associações que são realizadas sobre um determinado objeto. São os significados atribuídos e as compreensões adicionadas a ele, independentemente do formato que assuma – uma imagem, um fato, uma ação, uma crença, um momento histórico, um modelo a ser seguido, um lugar etc. – que tornam possível a assimilação do que é percebido como real. É por meio de uma representação social que os sujeitos pertencentes a um grupo passam a identificar e dar significados a seus objetos em suas realidades. São os sentidos dados a um determinado objeto que orientam as percepções de mundo, a compreensão da realidade, possibilitam a criação, o compartilhamento e o cumprimento de regras. São estes sentidos que promovem a percepção dos fenômenos sociais cotidianos, dão justificativas para as ações, reconhecem as razões e explicam os comportamentos regidos por práticas relevantes (DUARTE; MAZZOTTI, 2006b, p. 1286).

É a análise do sentido que pode esclarecer o fato de que diferentes pessoas, em diferentes contextos e tempos, produzem diferentes visões, símbolos e narrativas, sobre o que é real, e é apenas através da compreensão do sentido que podemos entender como diferentes representações se relacionam entre si e quais suas consequências no mundo social. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 37).

O processo de representação é um fenômeno psicossocial que passa pelo modo com qual os indivíduos se relacionam com um objeto. Desta forma, Jodelet destaca que o ato de representar sempre está relacionado a um objeto, independentemente de qual seja ele: um ser, um fenômeno cultural, um sentimento, uma teoria, um fenômeno natural, um mito, uma crença etc. Para ela, “não há representação sem objeto” (JODELET, 1993, p. 5). Uma representação é o espectro mental, seja ele individual ou social, lançado sobre um objeto que, para existir como tal, depende de uma representação mental que o constitui simbolicamente.

Nessa perspectiva, uma representação pode ser vista como um aspecto concreto que sustenta a construção do pensamento a partir das percepções individuais e coletivas, internas e externas, forjando um indivíduo ou um grupo social através da autonomia na observação, interpretação, mentalização e sentido que é dado a um objeto a partir do pensamento que o sustenta, respeitando as suas particularidades ou suas partilhas. Sendo assim, é a representação que torna um objeto que existe no estado mental, constituído a partir de suas estruturas simbólicas, em algo concreto.

O ‘que’ das representações se refere à construção do objeto, ao conteúdo a ele atribuído e à solidez dos ambientes simbólicos. O objeto-mundo é sempre produto da ação humana, mas isso não o faz menos objetivo e sólido. A nossa realidade humana é socialmente construída não porque queremos, mas porque precisamos construí-la: o mundo em si mesmo existe apenas como ideação. O mundo necessita tornar-se para nós, e por meio de nossa atividade e representação, ele é feito nossa realidade humana. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 187)

É por meio da construção do objeto que se constrói a materialidade objetiva de um mundo representado como real. É a sua solidez que conduz a visão do tempo, do espaço, das condutas, dos costumes, das crenças, dando significado e estabilidade à realidade. Sem a estabilidade do objeto, a representação perde seu significado, a noção de sentido estaria abalada, o que pode comprometer a construção da própria realidade. Desta forma podemos destacar que a rigidez ou a flexibilidade com o qual o sistema de conhecimento é desenvolvido e estabelecido, independentemente da estrutura histórica, vai depender do quão estável é o objeto da representação. “Embora uma das tarefas mais importantes do objeto seja expressar a solidez do mundo objetivo, ele também opera como uma plataforma a partir da qual novos pontos de partida são construídos e imaginados” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 189). É o reconhecimento do objeto que vai indicar a estabilidade de uma realidade, suas possíveis inovações ou a criação de outras.

2.4 A dimensão simbólica das representações sociais

Ao discutir as representações sociais, podemos destacar que uma representação é uma forma estruturada de compreender como os processos fundamentais para racionalidade da vida humana emergem e, consequentemente, dão sentido ao mundo real. Uma representação não surge de um espaço vazio ou de um estágio neutro, ela se forma a partir da organização dos simbolismos que estão estruturados e fundamentados na histórica dinâmica da vida social. Nas reflexões de Jovchelovitch, as representações são construídas a partir da compreensão do sentido. “É apenas pela consideração do sentido e da função simbólica que uma perspectiva verdadeiramente psicossocial da representação pode emergir” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 37).

Vale ressaltar que esta visão simbólica atribuída à representação está presente desde os trabalhos do filósofo Arthur Schopenhauer, quando ele partiu de outros autores¹⁰ para discutir

¹⁰ Segundo Mora (1950b, p. 627), o filósofo Schopenhauer apoia-se nos trabalhos de Platão e Kant, bem como nas especulações metafísico-religiosas presentes no budismo para discutir o mundo como objeto de representação.

sobre a representação do mundo, argumentando que o mundo só existe como tal devido à representação. Nesta ótica, ele defendeu que “os objetos do conhecimento não têm uma realidade subsistente por si só, e que são meramente o resultado das condições gerais de suas possibilidades: o espaço, o tempo e a causalidade¹¹. Desta forma, Schopenhauer acreditava que o mundo como se apresenta é consequência do resultado das inconsistências das multiplicidades de possibilidades que podem surgir com as representações. (MORA, 1950b, p. 627). Os objetos representados não são resultados de um processo aleatório ou vazio, são imagens criadas e refletidas por indivíduos e grupos que dão sentido a eles. Para Moscovici (1979, p. 43), “toda representação é uma representação de alguém. Em outras palavras, é uma forma de conhecimento colocado por quem sabe dentro do que ele conhece”, permitindo-lhe estruturar estes conhecimentos que serão partilhados.

Podemos perceber que é a partir da função simbólica que uma representação é estruturada e constituída pelos significados que são dados aos símbolos, às figuras. Em torno das representações, há uma relação cíclica constante, uma ação naturalizada inconscientemente que está além do desejo consciente de representar. É nesta relação que a figura encontra o significado e que o significado encontra a figura para dar sentido a uma representação.

Gráfico 1 – Movimentos cíclicos de uma representação



Gráfico criado pelo autor com base em gráfico de Moscovici (1979, p. 43)

Desta forma, a análise do sentido pode fazer com que as compreensões de diferentes representações possam estar relacionadas ao mundo social.

¹¹ “[...] los objetos del conocimiento no tienen una realidad subsistente por sí misma, que son meramente el resultado de las condiciones generales de su posibilidad: el espacio, el tiempo y la causalidad [...]” (MORA, 1950b, p. 627).

É a análise do sentido que pode esclarecer o fato de que diferentes pessoas, em diferentes contextos e tempos, produzem diferentes visões, símbolos e narrativas sobre o que é real, e é apenas através da compreensão do sentido que podemos entender como diferentes apresentações se relacionam entre si e quais são suas consequências do mundo social. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 37).

Assim, a análise do sentido possibilita a compreensão da função simbólica que passa a ser usada para o entendimento da realidade, que não está limitada a uma cópia do mundo, e sim estruturada através dos sentidos que são compreendidos além de uma relação Eu/Outro. Esta visão do sentido representacional se estrutura através de uma realidade estabelecida pela internalização do mundo, que parte da relação de significados compreendidos de aspectos sociais que se relacionam. Desta forma, o sentido possibilita o reconhecimento da representação estabelecida pelo contato entre indivíduo e comunidade, não como uma construção lógica do Eu e do Outro, ou do Eu para o Outro, mas de significados que se estabelecem e se restabelecem a partir de aspectos importantes da realidade dos mundos que coabitam o Eu, o Outro e os Contextos sociais que se inter-relacionam (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 38).

É através da compreensão do sentido que os arranjos sociais se estruturam em um sistema representante em que a relação passa a ser compartilhada entre os agentes de uma sociedade. Nesta relação estabelecida entre os indivíduos e comunidades, a função simbólica constrói representações não apenas dando sentido a um objeto, mas revelando suas representações sobre o que o grupo social considera importante na compreensão do mundo:

Pela representação, indivíduos e comunidades não apenas representam um determinado objeto e o estado de coisas no mundo, mas também revelam quem são e o que consideram importante, as inter-relações em que estão implicados e a natureza dos mundos sociais que habitam. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 38)

Desta forma, “a psicologia social da representação considera a significação e o contexto social como dimensões fundamentais de todos os fenômenos representacionais” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 38), os quais, por sua vez, são consolidados e definidos a partir da racionalidade com que os diversos saberes se constituem, se consolidam, evoluem e se transformam.

Neste sentido, a representação passa a ser compreendida como o sistema que se (re)estrutura a partir de significados construídos através das inter-relações formadas por um aspecto triangular que se estabelece entre o **Eu** (sujeito presente no mundo existencial) em sua relação com o **Outro**, e estes dois com o **Contexto** (mundo em que estes coabitam), criando

significados e passando a construir seus saberes como objeto da representação. No mesmo direcionamento que Jovchelovitch, Valsiner (2015) destaca que a TRS se estrutura a partir das construções simbólicas complexas que se consolidam através as relações que acontecem em um estado interacional entre o Eu/Outro/Objeto. Por meio da consolidação deste processo, as representações passam a ser reconhecidas pelos cruzamentos que possibilitam o estado de reconhecimento destes símbolos, de forma sólida, pelo grupo de um determinado contexto social.

Podemos perceber, então, que o desenvolvimento de uma representação não pode ser compreendido sem os aspectos históricos e psicossociais que o tornam possível, principalmente se tomarmos como referência a visão de que a história é uma sucessão de acontecimentos que promovem uma infundável trama na interação social (LEME, 1993). Destarte, esses aspectos só se tornam possíveis de serem constituídos a partir da incorporação e compartilhamento de diversos acontecimentos sociais partilhados por indivíduos e sociedade.

Mesmo sem a pretensão de discutir profundamente, neste trabalho, a ontogênese das representações, podemos destacar que a construção “do objeto pela representação simbólica [...] é ao mesmo tempo um processo cognitivo, afetivo e social” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 57), fazendo com que a criança compreenda o objeto a partir de uma construção emocional que esteja diretamente ligada ao interesse de conhecer e ao desejo de saber. Neste sentido:

O desejo de saber é central na infância e pode ser visto claramente na intensidade da ação simbólica criativa, lúdica e construtiva da criança. Mas ele continua a formar, por meio de formas culturalmente sublimadas, a relação entre atores sociais adultos e os saberes que eles produzem em campos sociais. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 57).

Nesta perspectiva, podemos compreender que os processos que estruturam as representações não podem estar dissociados dos elementos históricos e psicossociais que os constituíram na primeira instância do desenvolvimento. Desde os seus primeiros momentos de vida, a criança passa a formar suas representações psíquicas e emocionais a partir de seus esquemas sensorio-motores, o conhecimento do mundo que a cerca, e da sua própria existência, através da consciência de si. Estes fatores, que são conduzidos por meio da estruturação de símbolos, passam a construir relações interpessoais que propiciam diretamente o desenvolvimento emocional e psíquico no qual ela se desenvolve. Com isso, passa a construir suas representações por meio de múltiplas relações consigo (Eu), com o Outro e com o Mundo.

Desta forma, a construção de uma representação tem suas bases na construção emotiva que um adulto traz da sua primeira infância, uma vez que é, nesta fase, que são traçadas as primeiras inter-relações que envolvem o Eu/Outro/Objeto. É, nas estruturas afetivas, que o processo sociocognitivo estabelece suas conexões e adquire sentido representacional capaz de conhecer o mundo através da representação.

Seria difícil, se não impossível, ignorar o caráter afetivo das representações construídas na primeira infância quando a função simbólica está no seu apogeu e as construções da criança estão permeadas pela vida emocional do Eu e pela intensidade das interações que constituem os primeiros encontros com um mundo de pessoas e objetos que constituíram o “não Eu”. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 63).

Neste sentido, vale destacar que a função simbólica das representações rompe com as restrições que envolvem o objeto-mundo colocando-a em um movimento mais livre através da expressão de intenções, dos sonhos, dos desejos, das fantasias, e de todos os elementos subjetivos que a cercam. Na perspectiva de progredir sobre a dimensão da emoção e dos afetos inconscientes que envolvem a psicologia social das representações, Jovchelovitch (2011, p. 63) utiliza os conceitos de espaço potencial do princípio do prazer e o princípio da realidade como instrumentos analíticos dos campos representacionais.

Esta função simbólica que constitui a compreensão do mundo através de seus elementos externos presentes no Outro, e os elementos internos que direcionam como o indivíduo ligado ao Eu se situa no mundo, cria um espaço de convergências que nos permitem representar o mundo. Este ponto de convergência em que se estabelece a função simbólica pode ser reconhecido como o que Jovchelovitch (2011, p. 68) chamou de espaço potencial. Nesta ótica, o espaço potencial, passa ser fundamentado pela representação simbólica que, a partir de suas relações, possibilita reconhecer uma realidade compartilhada.

Assim, as Representações passam a ser estabelecidas a partir dos processos emocionais inconscientes que estão envolvidos na construção simbólica do mundo, o que demonstra que a representação é concebida num entrelaçar de processos emocionais e sociais que envolvem o indivíduo e seu grupo. Partindo desta visão, Leme (1993, p. 50) aponta para o fato de que Moscovici trouxe, para a discussão, a importância do indivíduo na formação das representações sociais como seres capazes de construir uma nova percepção de mundo e que, através de suas relações cotidianas, podem construir novas representações. Desse modo, os aspectos simbólicos

que envolvem a elaboração dos elementos afetivos e emocionais na construção do conhecimento individual são partilhados em representações sociais (LEME et al 1989, p. 30).

Nesta perspectiva, a representação é o “elo” que estabelece uma comunicação constituída e compartilhada dos conhecimentos, entre os membros de um grupo que a constituem e compartilham dos seus entendimentos numa ação social simultânea. Então, a representação, ao mesmo tempo em que é estruturada pelo grupo, torna-se estruturante dos conhecimentos partilhados socialmente. Uma vez que “as visões centradas na mente isolada são obviamente limitadas e limitantes; a representação pertence ao ‘entre’ da comunicação humana e da ação social e não é produto de mentes individuais fechadas em si mesmas” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 73). Uma representação não surge de um indivíduo isolado, como base de um pensamento único que direciona seu entendimento de mundo, sua visão das coisas. É no social que a representação é construída, consolidada, reconstruída e revalidada. Ela é desenvolvida a partir das fenomenologias sociais que acontecem simultaneamente através das comunicações entre os sujeitos de um grupo e suas relações “ontológicas, epistemológicas, psicológicas, sociais, culturais e históricas” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 74). É desta estrutura representacional, direcionada por aspectos da vida social contextualizada, que as representações sociais se erguem, passando a relacionar elementos abrangentes e complexos da racionalidade, através dos sistemas que ligam os saberes que emergem através do envolvimento entre os indivíduos, o ambiente, a cultura e seus aspectos históricos. É neste direcionamento que a TRS se aprofunda em suas concepções, ultrapassando aspectos da psicologia social para atingir também novos saberes produzidos, estabelecidos e transmitidos em uma estrutura social.

Moscovici (2015) pensa a psicologia social como um caminho que é capaz de perceber como o conhecimento do senso comum e o conhecimento cientificamente estruturado são construídos através de reações normativas, a partir das quais tanto as pessoas comuns quanto cientistas emitem sobre o fenômeno que é percebido. Para ele, a representação passa por processos que podem ser compreendidos através da observação do que é familiar, da aceitação inquestionável dos entendimentos cotidianos, das reações que temos diante dos acontecimentos e das respostas dadas aos estímulos que estão relacionados às definições, de forma comum, a todos os membros de uma determinada comunidade. A representação nos orienta “em direção ao que é visível como àquilo a que nós temos de responder; ou que relacionam a aparência à realidade; ou de novo aquilo que define essa realidade” (MOSCOVICI, 2015, p. 31).

Como pessoas comuns, analisamos o mundo através de uma lente compartilhada, que quase sempre o generaliza e o define de maneira semelhante. Por vivermos em um mundo

social, todas as informações passam por esta lente das representações, que, de certa forma, as moldam, as distorcem e dão valores instáveis aos objetos e às pessoas. Desta forma, a TRS “deve ser entendida não apenas como uma psicologia social dos saberes, mas também como a teoria sobre como os novos saberes são produzidos e acomodados no tecido social” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 86). Essas representações sociais podem ser transformadas a partir de novos olhares de novos sujeitos, que passam a construir novos saberes através de novas formas de ver o mundo e construir uma nova realidade. É nesse aspecto que esta teoria se destaca, uma vez que passa a reconhecer a capacidade individual na criação de novas representações, sem se deixar cair numa perspectiva do individualismo.

2.4.1 Representações sociais e os fenômenos cotidianos

Jovchelovitch (2011) destaca as representações como uma teoria e como um fenômeno. Para ela, as representações sociais “são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processo de comunicação e interação social”, da mesma forma, que “são fenômenos que se referem a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem”. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87)

Dessa forma, podemos destacar que as representações sociais são fenomenologias da vida cotidiana, capazes de construir saberes ligados às pessoas comuns e às suas comunidades, buscando reconhecer diferentes aspectos que possam produzir conhecimentos através de elementos relevantes a si mesmos, dando, sobretudo, legitimidade aos diversos saberes que consolidam as práticas de um grupo, as tradições culturais e as histórias ligadas a uma determinada comunidade.

Com isso, as representações sociais revelam-se como uma forma de reconhecer conhecimentos, através dos diferentes aspectos que consolidam as visões de mundo e as crenças que têm suas conexões diretas com a vida cotidiana e todos os saberes relacionados a ela. Nesta perspectiva, a TRS contraria a ideia de que os conhecimentos, ligados aos diversos fatores cotidianos, são inconsistentes e condicionados ao erro. Ela busca, justamente, promover o reconhecimento dos saberes cotidianos ligados ao senso comum como fonte de saberes legítimos. E à medida que ela analisa como estes conhecimentos surgem e são partilhados, ela compreende como estes conhecimentos são percebidos e vivenciados pelo grupo social.

Buscando dialogar sobre estas complexidades que envolvem os estudos da TRS, Valsiner (2015) discute como esta teoria tem papel ativo e busca dar sentido às relações de conhecimento de indivíduos que agem na sociedade. Desta forma, ele destaca que as representações sociais são delimitadas pela realidade social, e essa abordagem teórica traz, nesse processo – como objetos de suas investigações – todos os fatores versáteis e complexos que envolvem “os modos sociais de representar mundo” (VALSINER, 2015, p. 29).

Para ele, o processo de se relacionar com o mundo social gera representações sociais que desempenham papéis dinâmicos na vida cotidiana, que podem estabilizar ou desestabilizar a dinâmica social. Dessa forma, observa-se que uma representação social se estabelece a partir de três modos que passaram a dialogar entre si: (1) a Impessoalidade, que está ligada a todos que geram influência sobre ela; (2) o Outro, que direciona uma visão de mundo capaz de gerar influências a partir de indivíduos opostos; e (3) a Pessoalidade, que está ligada diretamente ao Eu como fenômeno do ego. Por mais que esses elementos se aproximem ou se distanciem, se harmonizem ou desarmonizem, apaziguem ou conflitem, eles resultam em processos que compartilham as mesmas tensões e configuram signos que pertencem a elementos simultâneos ao Eu – como construção pessoal; ao Outro – como elemento externo oposto; e a Todos – como elementos compartilhados entre os vários.

Gráfico 2 – Elementos que dialogam em uma representação social

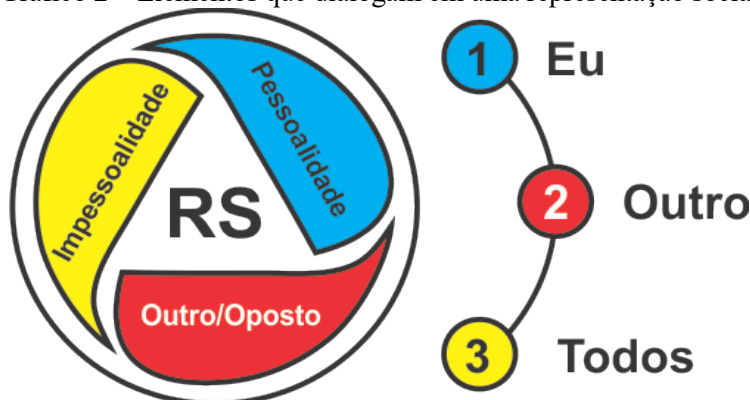


Gráfico criado pelo autor com base nas discussões de Valsiner (2015).

As representações sociais, por serem fenômenos da vida social, assumem um papel dinâmico capaz de estabilizar e desestabilizar as alternâncias que envolvem a dinâmica da vida social, gerando um equilíbrio entre as várias partes presentes no complexo sistema interacional, reduzindo e ampliando: poderes; preconceitos; opiniões; gostos; liberdades; tolerâncias etc. Elas são capazes de intervir e orientar os processos já existentes e os que virão a existir.

Por lidar com as flexibilidades, as dinâmicas e as contrariedades geradas pelas oposições e proximidades que são compartilhadas no meio social, as representações sociais tornaram-se uma forma eficaz na tentativa de compreender os fenômenos representacionais que envolvem as relações psicossociais em todas as suas complexidades.

Dada esta atenção, não é de surpreender que as Representações Sociais como uma noção na Teoria das Representações Sociais apareça vaga. Elas são representações que não estão localizadas em uma pessoa ou em uma sociedade, mas precisamente no processo de relação entre uma e outra, pessoa e sociedade. Daí a noção de que as Representações Sociais se ajustem (*fit*) ao papel de organizadores semióticos das relações das pessoas com seus mundos sociais. (VALSINER, 2015, p. 34).

Ao discutir a TRS como uma teoria prática, Valsiner (2015) direciona seu olhar para uma observação que marca o desenvolvimento das teorias como uma batalha de campo aberto, em que estão expostos tanto o pesquisador, quanto os pesquisados, no reconhecimento dos saberes consolidados. Ou seja, ela é produto de uma constante discussão dialética que envolve as fenomenologias sociais empiricamente estabelecidas e os princípios teóricos que envolvem os agentes ativos de uma sociedade. Para este autor “a TRS não é uma teoria do desenvolvimento, mas uma teoria que torna possível dar conta das várias transformações dinâmicas” que acontecem nas inúmeras relações entre pessoas/sociedades (VALSINER, 2015, p. 36). As representações sociais podem ser compreendidas como uma forma de reconhecer que elementos expressivos – tanto os constituídos historicamente, quanto os que vão sendo conduzidos ou reconduzidos, criados ou recriados dentro de uma estrutura social dinâmica – possam ser percebidos como fatores de transformação e estruturação das multiplicidades de fatores expressos num determinado contexto a partir de suas próprias produções e do imaginário social.

2.4.2 O processo de ancoragem e objetivação

Reconhecendo que as representações sociais são estruturas que se desenvolvem a partir dos conhecimentos que circulam cotidianamente no dia a dia dos indivíduos, percebe-se que elas têm a função de lidar com as informações por meio de um processo comunicativo possibilitando construir, consolidar ou transformar um conhecimento. Na busca por tornar o que é estranho a um indivíduo ou a um grupo em algo familiar, a teoria idealizada por Moscovici (1976) passa a discutir essas intervenções sob a perspectiva da ancoragem e da objetivação.

O ato de representar não deve ser encarado como um processo passivo reflexo da consciência de um objeto ou conjunto de ideias, mas como processo ativo, uma reconstrução do dado em um contexto de valores, reações, regras e associações. Não se trata de meras opiniões, atitudes, mas de “teorias” internalizadas que serviriam para organizar a realidade. A função da representação é tornar familiar o não familiar numa dinâmica em que objetos e eventos são reconhecidos, compreendidos com base em encontros anteriores, em modelos. (LEME, 1993, p. 48).

Diante do reconhecimento dos acontecimentos pertencentes a uma dinâmica social, em que a memória passa a ser um elemento capaz de estabelecer consensos, Moscovici (1976; 2015) traça a ancoragem e a objetivação como processos pelos quais as representações se estabelecem, passando a propor que a ancoragem tem a capacidade de fazer o que é estranho se aproximar de categorizações reconhecíveis, que possam ser classificadas e rotuladas através de valores atribuídos, posicionando-se em ordens hierárquicas. Nesta ótica, o processo de ancoragem traz, para o nível de representação, elementos que estão relacionados às memórias, o que, desta forma, possibilita às relações sobre uma percepção positiva ou negativa dos fatos, acontecimentos, processos, interações que estão presentes em uma representação. A ancoragem busca dar sentido ao que é representado através de significados já reconhecidos, internalizados e generalizados numa estrutura normalizada (LEME, 1993; RAUSKI, 2015). Ela estabelece a organização dos novos conhecimentos em articulação com os preexistentes, ou seja, ela possibilita a incorporação de novas informações estabelecidas em conteúdos cognitivo-emocionais que passam a ser convertidos em um novo objeto (SAWAIA, 1993, p. 73).

Nessa perspectiva, podemos compreender que o processo de ancoragem nunca é neutro: ele estabelece valores positivos e negativos de acordo com as estruturas vigentes sobre a ordem de maior ou menor importância dentro de uma perspectiva hierárquica (MOSCOVICI, 2015, p. 63). Com isso, as representações passam a ter em suas estruturas traços da memória que são facilmente reconhecidas pelo grupo. Quanto mais esta memória é compartilhada e integra as lembranças de um coletivo, mais ela está presente nas representações sociais de um determinado indivíduo ou grupo.

Por outro lado, a objetivação busca concretizar aspectos que estão relacionados a elementos imagéticos, a estruturas abstratas, presentes na construção do que se conhece sobre algo. Ela normaliza as representações sociais apoiando-se na subjetivação, intersubjetivação e transubjetivação. Isto possibilita que os elementos abstratos sejam reconhecidos como **concretos**, estejam eles numa esfera individual (subjetiva), **consensual entre indivíduos**

(intersubjetiva), ou **reconhecida por um grupo** (transubjetiva), à medida que divide os aspectos individuais e consensuais na construção do conhecimento coletivo que forma as representações sociais (RAUSKI, 2015). Assim, a objetivação consiste em transformar o que está em um campo imaginário subliminar em “realidade”. Podemos observar isso na construção do que é divino, na fé, nos mitos e em tudo o que é intangível fisicamente, que passa a ser percebido como uma realidade concreta que se estabelece através de sentimentos reais (LEME, 1993, p. 49).

Reconhecemos, então, que a “ancoragem é o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo emocional preexistente, e objetivação é a transformação de um conceito abstrato em algo tangível” (SAWAIA, 1993, p. 76). Desta forma, as representações sociais passam a fazer uma ligação com o sujeito ativo que estabelece e compartilha suas dimensões criativas na sociedade através aspectos simbólicos que compõem a realidade, contrapondo-se, assim, à perspectiva cognitiva, focada apenas nos processos individuais.

Todavia, ao trazer para a discussão as dimensões afetivas ao abordar os aspectos cognitivos como base para centralidade das representações, Campos e Rouquette (2003) destacam que há poucos estudos que desenvolvem as relações afetivas e emocionais das representações. Os autores defendem a pertinência da crítica sobre a psicologia social, principalmente nas pesquisas relacionadas às representações sociais, pela dificuldade que a área tem de integrar aos seus estudos os aspectos emocionais que envolvem as práticas coletivas e as relações simbólicas ligadas a elas. Eles acolhem esta crítica, mesmo identificando que os principais trabalhos da área reconhecem a função dos processos emocionais no funcionamento das representações. Neste sentido,

Se considerarmos que uma representação é um conhecimento estruturado que tem um papel determinante no modo como os indivíduos vêm e reagem face à realidade, fica evidente que este conhecimento é dotado de cargas afetivas, é atravessado (ou poderia se dizer, “ativado”) por um componente afetivo. (CAMPOS; ROUQUETTE, 2003, p. 435).

Assim sendo, podemos reconhecer que o estudo das representações sociais ultrapassa os aspectos puramente cognitivos, assimilando elementos das dimensões afetivas e imaginárias, superando a divisão estabelecida entre a concepção de cognição e emoção. Por consequência, uma representação não pode se dissociar dos seus aspectos afetivos que entrelaçam a sua construção. Logo, a ancoragem e a objetivação ampliam a sua abrangência a partir da

perspectiva de trazer para as representações a memória afetiva-emocional circulante, tanto nos indivíduos quanto no grupo. Esses processos permitem “entender a participação do emocional no processo de produção de ideias hegemônicas e vice-versa” (SAWAIA, 1993, p. 81), pois eles geram sentido e estruturam o mundo real a partir da realização dos eventos que envolvem os fenômenos afetivos que compõem a própria realidade. Entretanto, estes processos afetivos, sistematicamente estruturados nas bases da memória social, sofrem uma instabilidade com as alterações que podem ocorrer nas representações já estabelecidas.

Para Jovchelovitch, “o não familiar abala identidades e comunidades, desafia visões tradicionais [...] propõe maneiras radicalmente novas de proceder” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 201). Contudo, é na consciência do que é estável e na própria construção das mudanças que as representações se acomodam e se harmonizam. Com isso, podemos entender que as representações sociais ao lidar com o sistema de ancoragem e a objetivação trazem, para a realidade, a perspectiva de instaurar o novo, a possibilidade da quebra de paradigmas que se estruturam de forma hegemônica, as mudanças nas bases tradicionais que envolvem o social. Ela possibilita direcionar o olhar para os processos inovadores e abrem-se para as mudanças que podem ocorrer no campo social ao tornar o não familiar em algo familiar (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

2.5 A teoria do núcleo central das representações sociais

As discussões trazidas sobre a TRS transitam nos diversos constructos teóricos, abordados por diversos autores – como Moscovici, Jodelet, Jovchelovitch, Spink, Sá, entre outros. Eles apontam para o direcionamento que mostra as representações sociais centradas em aspectos que envolvem os fenômenos cognitivos, afetivos e imaginários estabelecidos pelas relações emanadas das experiências, das práticas e dos pensamentos construídos e socialmente estruturados e partilhados em uma dinâmica social. Nesta perspectiva, compreender o que sustenta as suas estruturas contribui para o reconhecimento da própria representação, através da rigidez ou flexibilidade em que são organizados os fenômenos sociais.

Entretanto, os indivíduos e a sociedade estão em um constante processo de transformação e expansão, no qual são modificadas suas redes de saberes, seus processos de comunicação, suas relações com outros grupos etc. Estas transformações acabam gerando novas representações que se estruturam com estes novos conhecimentos e as novas visões de mundo

que passam a emergir. Nesta perspectiva, não só a criação de representações está sujeita a olhares transformadores, mas a própria teoria que a estuda.

Nesta perspectiva, podemos observar que os vários pesquisadores que desenvolveram seus trabalhos após Moscovici compreenderam que uma representação social é estabelecida por um conjunto de informações, organizadas e estruturadas, que envolvem um dado objeto por meio de um sistema de crenças, opiniões, comportamentos, atitudes que o define. Entretanto, olhando mais adiante, Jean-Claude Abric avançou em uma direção que passa a analisar as representações a partir de uma organização interna da própria representação, um olhar de si para si. Uma investigação dos elementos que são estruturantes da representação, buscando compreender quais são os elementos que a fundamentam e que estabelecem seus significados como uma representação. Foi com este olhar que ele seguiu seu caminho e passou a traçar seus estudos para apresentar a Teoria do Núcleo Central, como uma teoria complementar mais objetiva para as representações sociais. Este novo olhar pode ampliar a compreensão de como estas representações se organizam e se manifestam na sociedade. Buscando em trabalhos de filósofos e psicólogos que o antecederam, Abric (2001, p. 20-22) procurou aprofundar seus estudos sobre a centralidade nas representações, ao analisar e ampliar a visão que Moscovici levantava sobre o núcleo simbólico, e propôs a Teoria do Núcleo Central destacando que o núcleo central passa a ser construído pelos elementos essenciais de uma representação. Ou seja, é este núcleo que passa a definir o objeto da representação através da origem de seus valores.

Orientado por Serge Moscovici, na *Univerité de Provence*, Abric desenvolveu seu estudo sobre o tema do núcleo central em sua tese, no ano de 1976. Nesta pesquisa, ele apresenta a essência de sua teoria, ao esclarecer “que se trata dos conteúdos cognitivos da representação social, os quais estão organizados e estruturados em volta de um núcleo central e dentro de sistemas periféricos” (MARQUES; MUSIS, 2016, p. 35). Todavia, Sá destaca que esta teoria só passou a ter uma maior influência a partir do início dos anos de 1990, “quando surgiram as condições para maior reconhecimento dos esforços de elaboração teórica e metodológica complementares à grande teoria” de Moscovici (SÁ, 1996b, p. 20).

Nesta perspectiva, Abric pode superar a visão do objeto encontrando a origem de seus valores, sem necessariamente se prender aos aspectos concretos, figurativos, ou a seus esquemas padronizados. Para este autor, “toda representação está organizada ao redor de um

núcleo central”¹², que se apresenta como elemento estruturante, uma vez que determina o seu significado e a organização. Para ele, o núcleo central é o elemento balizador de toda a representação, sendo o responsável por atribuir conceito, gerar sentido e sistematizar os objetos representados. É através do núcleo que a função geradora e organizadora de uma representação é estabelecida, envolvendo, com isso, um arranjo em torno de um elemento central que dá significado à própria representação (ABRIC, 2001, p. 20).

O núcleo central pode ser reconhecido nas construções das representações ligadas às memórias coletivas e às normas construídas e asseguradas pelo grupo que o representa, e que pouco podem ser abaladas pelos elementos periféricos (RAUSKI, 2015, p.60). Podemos destacar que é o núcleo que se mantém firme e assume a função de organizar os elementos que definem uma representação social, mesmo que este esteja constantemente lidando com elementos contrastantes do sistema periférico, o qual “contém elementos condicionais e flexíveis que lidam geralmente com aspectos práticos, contradições eventuais, e idiosincrasias” (WACHELKE, 2014, p. 105)¹³.

Ao aprofundar este debate, Abric (2001) detalha que uma representação acontece por uma organização deste duplo sistema – o central e o periférico – que a rege. Ao estruturar esta teoria, ele destaca que o sistema central (núcleo central) é composto por elementos enraizados na estrutura social que estão diretamente ligados aos seus aspectos históricos, sociológicos e ideológicos, uma vez que estes aspectos apresentam uma maior resistência a mudanças. Este sistema, por caracterizar a estrutura mais sólida de uma representação, liga-se aos valores e às normas e guiam os princípios que assumem as bases fundamentais ao redor de uma representação. Para Sá, as características atribuídas ao núcleo central são as seguintes:

1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas; e os valores do grupo; 2. constitui a base: comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3. é estável, coerente. Resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos. (SÁ, 1996b, p. 22).

¹² *Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación.* (ABRIC, 2001, p. 20).

¹³ “[...] contains conditional and flexible elements, which deal mostly with practical aspects, eventual contradictions, and idiosyncrasies” (WACHELKE, 2014, p. 105). Tradução “oficial” para o português feita pelo autor do artigo original, publicado no periódico *Psicologia Teoria e Pesquisa*.

Estas características fazem do sistema central o responsável por organizar os elementos que compõem a base comum social, promovendo, com isso, uma maior homogeneidade em um grupo, mesmo que os comportamentos individuais possam parecer contraditórios ao que se reconhece no coletivo (MARQUES; MUSIS, 2016). Este sistema se torna o responsável por promover a estabilidade e a coerência de uma representação, garantindo, assim, a sua permanência no tempo, criando forte resistência para que seu processo de evolução aconteça lentamente.

Por outro lado, o sistema periférico tem suas bases estruturadas nos processos individualizados e contextualizados nos quais os indivíduos estão inseridos. Nesta ótica, é o sistema periférico que “permite modulações pessoais ao redor do núcleo central comum, gerando representações sociais individualizadas”¹⁴ (ABRIC, 2001, p. 26). Este sistema também apresenta algumas características, como veremos a seguir, que direcionam suas reações no processo de organização das representações.

1. permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato. Sintetizando, suas funções consistem, em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central. (SÁ, 1996b, p. 22).

Essas características apresentam, como forte marca, uma maior flexibilidade em relação ao sistema central, o que lhe permite uma maior adaptação em função das experiências vividas em suas práticas cotidianas. É justamente esta flexibilização do sistema periférico que gera uma proteção ao núcleo central. Esta região periférica, ao envolver o núcleo, permite que informações e práticas diferenciadas – que possam apresentar heterogeneidade em seus conteúdos e condutas comportamentais – sejam assimiladas e incorporadas no sistema periférico sem que o núcleo seja necessariamente abalado. Assim sendo, vale destacar que “o sistema periférico não é, portanto, um elemento menor da representação. Pelo contrário, é fundamental, pois, associado ao sistema central, permite que ele seja ancorado na realidade”¹⁵ (ABRIC, 2001, p. 26).

¹⁴ “Permite modulaciones personales en torno a un núcleo central común, generando representaciones sociales individualizadas” (ABRIC, 2001, p. 26).

¹⁵ “Este sistema periférico no es, por tanto, un elemento menor de la representación. Al contrario, es fundamental puesto que asociado al sistema central le permite anclarse en la realidad. (ABRIC, 2001, p. 26-27)

Seguindo na discussão, Marques e Musis (2016) destacam que o sistema periférico é composto por duas periferias, uma reconhecida como zona de contraste e a outra que podemos chamar de zona de identificação. Esta última seria a responsável por possibilitar a identificação das características individuais e do que o indivíduo reconhece como sua realidade, permitindo-lhe reconhecer as diferenças e realizar adaptações em decorrência das experiências vividas. Ao assumir como característica marcante a flexibilização em relação ao núcleo central, o sistema periférico “permite a integração de informações e de práticas diferentes. Ele também é fundamental, pois junto com o núcleo central possibilita a ancoragem na realidade” partilhada por um grupo (MARQUES; MUSIS, 2016, p. 36). De modo geral, mesmo funcionando como uma barreira de proteção e contenção, para a manutenção da centralidade de uma representação, o sistema periférico age, ao mesmo tempo, abrindo caminhos para a aquisição de novas informações que podem levar a novas práticas, por isso, ele pode direcionar para o reconhecimento de possíveis transformações em uma representação, que possam vir a ocorrer no futuro.

É a existência deste duplo sistema que permite entender uma das características mais essenciais da representação social que pode parecer contraditória: elas são estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas por que estão determinadas por um núcleo central profundamente ancorado em um sistema de valores compartilhado entre os membros do grupo; móveis e flexíveis porque são alimentadas pelas experiências individuais e integram os dados experienciados em uma situação específica, da evolução das relações e das práticas sociais em que os indivíduos e os grupos estão inseridos¹⁶. (ABRIC, 2001, p. 27).

Segundo Monaco e Lheureux (2007), a estrutura organizacional do núcleo central é o que possibilita a manutenção ou alteração de uma representação. A sua inconsistência, por menor que seja, possibilita a transformação do elemento central, e consequentemente a representação será alterada. “O sistema central funciona como um ‘filtro’ mental através do qual a realidade é percebida e julgada”. É através dele que as informações são emitidas, analisadas, julgadas e internalizadas. Contudo, mesmo que a informação emitida para grupos distintos seja a mesma, ela não será assimilada da mesma forma se os grupos possuírem o sistema central

¹⁶ *Es la existencia de ese doble sistema lo que permite entender una de las características esenciales de la representación social que podría aparecer como contradictoria: son a la vez estables y móviles, rígidas y flexibles. Estables y rígidas porque están determinadas por un núcleo central profundamente anclado en el sistema de valores compartido por los miembros del grupo; móviles y flexibles porque son alimentadas de las experiencias individuales e integran los datos de lo vivido y de la situación específica, la evolución de las relaciones y de las prácticas sociales en las que los individuos a los grupos están inscritos.* (ABRIC, 2001, p. 27).

diferente. Neste direcionamento, podemos destacar que os elementos centrais – ligados aos processos cognitivos e emocionais que se interligam com a memória e com os outros elementos da representação – mantêm uma forte conexão com os elementos periféricos – e com todos os outros aspectos que fazem parte da representação – e são os responsáveis por direcioná-los na organização da representação. Com isso, “os elementos periféricos passam a assumir a função de materializar, regular e defender os significados centrais de acordo com a diversidade de contextos e individualidades” nos quais eles se apresentam. (MONACO; LHEUREUX, 2007, p. 59).

Pensando nas condições inflexíveis e flexíveis que envolvem o sistema estrutural de uma representação e na sua capacidade de promover tanto uma manutenção quanto alterações na representação social, Marques e Muis (2016, p. 36) apresentam algumas funções que podem ajudar a compreender melhor como acontece o desenvolvimento destes sistemas. Eles destacam que o núcleo central apresenta duas funções básicas: a primeira identificada como função geradora, está ligada à construção de sentidos e valores atribuídos a uma representação. Isso porque ela está associada ao momento da criação de uma representação, da alteração de seus elementos ou das transformações dos elementos balizares. A segunda, identificada como função organizadora, está relacionada às conexões estabelecidas pelos elementos que fazem parte da representação. As ligações que são mantidas têm o poder de unificar e estabilizar o que está sendo representado. Já para o sistema periférico, os autores apresentam três funções. A primeira, a função de concretização, está ligada diretamente ao contexto e à percepção de realidade estabelecida pelo processo de ancoragem. Esta função se liga ao núcleo central, dando-lhe uma funcionalidade concreta. A segunda, a função reguladora, está ligada às relações mais flexíveis que compõem os elementos periféricos da representação. Esta função é a responsável pelos processos de transição que ocorrem em uma representação, possibilitando suas conversões. A terceira, a função de defesa, promove uma relação de proteção do núcleo central, fazendo com que o sistema periférico seja o responsável por fazer uma barreira de contenção para defender a representação.

Uma outra pauta encaminhada na discussão sobre a abordagem estrutural das representações foi trazida por Campos e Rouquette (2003, p. 436), para quem “a abordagem estrutural não concebe as representações como um conjunto de eventos e processos puramente cognitivos; tampouco ela se dedica às tentativas de estabelecer relações de primazia do aspecto cognitivo sobre o afetivo ou vice-versa”. Com este entendimento, os autores afirmam que uma representação pode ser compreendida como uma organização de diversos aspectos,

afetivos/emocionais e cognitivos, que transpassam as diferentes dimensões na construção de uma representação. Desta forma, ao guiar os estudos das representações sociais pela abordagem estrutural, como fazem estes autores, podemos observar que uma situação carregada de elementos emocionais, vivenciada por um determinado grupo, pode configurar as estruturas cognitivas que consolidam uma representação, mas também pode ser a promotora de mudanças na estrutura de uma representação existente. Seguindo esta abordagem, passa-se a reconhecer que a dimensão afetiva pode influir diretamente em aspectos que envolvem processos cognitivos e comportamentos avaliativos. Isso pode ser observado quando estabelecemos critérios de valor sobre um determinado objeto representado ou uma situação que nos envolve, em que os julgamentos estão relacionados a desconforto ou prazer.

Com isso, ao observar os componentes afetivos e cognitivos que se entrelaçam na estrutura organizacional de uma representação, podemos reconhecer que o Núcleo Central, por estabelecer uma relação direta com os elementos pertencentes a essas dimensões, possibilita o reconhecimento de elementos estruturantes carregados de significados que são construídos na sua relação direta com a dimensão afetiva.

Podemos compreender, então, que o reconhecimento das representações sociais, independentemente do campo que se pretende estudar, passa pelos processos de identificação das estruturas balizares que se estabelecem como núcleo central de um determinado objeto de conhecimento e das possíveis influências que os elementos periféricos estabelecem sobre estas representações, dando-lhes sentido e significado.

Assim, ao buscar reconhecer as representações sociais de professores de música atuantes na educação básica da rede pública, se faz necessário compreender como são construídos os elementos simbólicos que compõem as suas concepções sobre música a partir de um processo de identificação dos aspectos sociais, culturais e históricos, que envolvem estes indivíduos e os grupos aos quais eles fazem parte, bem como compreender como os conhecimentos são sistematizados, construídos e consolidados no núcleo das suas representações e, conseqüentemente, compartilhados através do desenvolvimento das dimensões afetivas e emocionais que se estabelecem na construção simbólica do objeto representado. Desta forma, reconhecer a história de vida dos membros deste grupo através dos contatos que eles têm com outros grupos e instituições, como família, amigos, escola, igreja, trabalho, universidade, entre outros, nos possibilita uma análise mais detalhada de como estas representações sociais emergem no cenário da educação musical e da educação básica.

3 EDUCAÇÃO MUSICAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Já faz um tempo que a educação musical dialoga com as mais distintas áreas do conhecimento, buscando, cada vez mais, um aprofundamento sobre questões relacionadas aos seus processos de ensino/aprendizagem e às construções socioculturais e históricas que envolvem os agentes neles inseridos: professores; alunos; familiares; amigos entre outros. Diante da necessidade de estabelecer diálogos com outras áreas do conhecimento, a Educação Musical traz, para seus estudos, reflexões mais abrangentes que possibilitam uma abordagem que relacione suas bases teóricas e práticas com as mais diversas áreas, como: Musicologia; Etnomusicologia; Antropologia; Educação; Sociologia; Psicologia; entre outras.

Esta aproximação traz, para os estudos acadêmicos da educação musical – e da música, de modo geral –, diversos elementos que reforçam que uma determinada área de conhecimento não está limitada a suas próprias visões, uma vez que está inserida em um mundo formado por diálogos, interações e experiências que possibilitam e permitem o desenvolvimento de processos evolutivos. Neste sentido, buscamos reconhecer as relações que se estabelecem entre a área de educação musical e a psicologia social, através da lente teórica das representações sociais. Procuramos, com isso, compreender as concepções sobre música e seu ensino presentes no cenário educacional brasileiro, assim como as abordagens teóricas e metodológicas que têm norteado os estudos dos processos de ensino/aprendizagem da música.

3.1 A construção de conhecimentos, processos de ensino/aprendizagem musical e a teoria das representações sociais

Fazendo uma contraposição com as teorias cognitivas e de desenvolvimento psicológico, que são as mais usadas para explicar os processos de ensino/aprendizagem, Chaib (2015) discute a TRS como uma forma alternativa de compreender a construção do conhecimento. Nesta visão, a representação social passa a ser vista como uma teoria do conhecimento e da comunicação que faz uso da exploração dos fenômenos culturais, sociais e psicológicos, mostrando-se também importante na educação.

Assim, reconhecemos que as representações são a construção de um saber naturalizado pelo senso comum que, de certa forma, não se dissociam do conhecimento cientificamente estruturado, por serem reconhecidas como um objeto legítimo para o estudo científico, atingindo a mesma importância na vida social.

Por estar ligado aos diversos processos de aquisição e troca de conhecimento, o campo da educação passa a dialogar com a psicologia social, através das representações sociais, à medida que reconhece as relações dessa teoria com o conhecimento produzido nas mais distintas instâncias da sociedade. Podemos constatar este crescente diálogo, quando vemos que estudos envolvendo as representações sociais e a educação vêm se ampliando a partir do interesse desprendido pelos pesquisadores do campo educacional, ao buscarem compreender estas relações de construção do conhecimento que acontecem pelos processos interativos sociais que compartilham seus significados tanto em processos formais quanto não-formais e/ou informais de ensino/aprendizagem. Para Marques e Musis (2016, p. 39), este processo vem se consolidando ao longo do tempo. Para eles, esta interação entre as áreas traz inúmeras “contribuições para a compreensão do conhecimento socialmente partilhado do processo educacional e do trabalho docente”.

O estudo das Representações Sociais da Educação pode contribuir para o entendimento dos saberes partilhados coletivamente por um grupo, bem como para as suas influências nas práticas diárias do meio educacional. No meio escolar podemos encontrar uma diversidade de grupos, com variadas representações sobre um mesmo objeto. (MARQUES; MUSIS, 2016, p. 40).

Ao olharmos as representações sociais como uma forma de reconhecer o indivíduo como um produtor e reproduzidor de conhecimentos, podemos encontrar na visão de Jodelet (1993) um direcionamento que defende que o estudo e o reconhecimento das representações sociais devem estar associados ao reconhecimento dos elementos que estejam ligados a atividade mental, afetiva, cognitiva, comunicativa, linguística, sociais e psicológica que envolvam uma apropriação da realidade. Deste modo, a construção do conhecimento se transforma de acordo com as mudanças que acontecem no meio social, científico, educacional entre outros, sejam elas direcionadas por novas abordagens teóricas e metodológicas, ou por mudanças estruturais que envolvem os novos meios de aprendizagem e comunicação¹⁷. Tais mudanças podem ser observadas nos dias atuais, através de processos ligados aos avanços tecnológicos que nos conduzem para estruturas comunicacionais síncronas e/ou assíncronas, alterando significativamente as relações interpessoais, a interação social entre os indivíduos e

¹⁷ Como o caso em que estamos vivenciando na atualidade, devido à pandemia do Covid-19, novo coronavírus, que assolou o mundo e fez com que as relações educacionais passassem por mudanças estruturais e metodológicas de forma intensa e imediata, em todos os níveis educacionais.

as suas relações de aprendizagem, que são (re)direcionadas diante da realidade que se transforma.

Ao olhar para os processos comunicativos que ora demarcam, ora expandem os comportamentos de diferentes grupos, através do uso de novas ferramentas, percebemos que a noção de representação social de Moscovici pode sustentar a compreensão dos processos de interação que se desenvolvem através dos novos meios de difusão e compartilhamento cultural, e como estes fazem parte das relações sociais dos indivíduos na construção do seu aprendizado, seja em núcleos fechados, construídos por cada grupo, ou no espaço expandido, desenvolvido pelas inter-relações que os distintos grupos criam ao se cruzarem. Desta forma, este aspecto passa a evidenciar que as relações sociais de aprendizagem não são dissociadas das representações sociais estabelecidas pelos processos comunicativos culturais, que estão ligados, também, aos novos meios tecnológicos e suas interferências. Para Chaib (2015, p. 363), “o surgimento de novas tecnologias de aprendizagem, as relações de poder estabelecidas entre diferentes grupos sociais e a crescente globalização da cultura e da educação transformam a aprendizagem em um ato de comunicação interpessoal”. Assim, as mudanças direcionadas pelos novos meios tecnológicos de comunicação alteram de forma significativa a interação entre os indivíduos, o que resulta em uma visão de aprendizado compartilhado e contínuo.

Estes diálogos e negociações, que acontecem nos processos educacionais através do conhecimento construído pelas relações socioculturais e pela interação com elementos midiáticos – como o rádio, a TV, a internet e as demais tecnologias – possibilitam um processo educativo dinâmico através das novas formas de se comunicar e se relacionar com o mundo em constante transformação. Com isso, a compreensão de representação social, centrada em um processo de aprendizagem interligado com os eixos não-formais e informais de aprendizagem, aponta que esses eixos sempre antecedem a aprendizagem formal, porém não cessam com ela, destacando, desta forma, a construção do conhecimento como uma relação diretamente ligada com as emoções e intuições, retirando, do ponto de vista da aprendizagem, a centralidade de processos que estejam ligados estritamente ao conhecimento escolar-acadêmico. Nesta visão, o processo de aprendizagem, tendo como base as representações sociais, é estabelecido por meio dos diálogos dos vários atores que participam do processo, formando uma tríplice articulação em que dialogam professores, alunos e aprendizagem.

3.2 Representações sociais sobre música: os estudos no cenário brasileiro

Nos nossos estudos, podemos destacar que as pesquisas que envolvem a TRS no cenário musical brasileiro passaram a ganhar força a partir de trabalhos de diversos autores, notadamente: Arroyo (1999; 2000); Del-Ben (2012); Duarte (2011); Duarte e Mazzotti (2006a; 2006b); Loiola (2015); Moreira (2010); Oliveira A. (2008); Rauski (2015); Scardua e Sousa Filho (2010); Silva e Urt (2016); Soares (2012); Subtil (2005); Subtil, Sebben e Rosso (2012); Sugahara (2013; 2014) e Westrupp (2012). Nesta ótica, os estudos sobre representações sociais de música passaram a ser capazes de promover uma compreensão e uma reflexão sobre as diferentes formas de se relacionar com a música, com os mais distintos públicos, agentes e contextos. Ao abordar tais discussões, estes autores trazem, para a cena, trabalhos que apresentam direcionamentos que passam a debater a pesquisa sobre representações sociais e música na visão de professores e de alunos, de espaços e de práticas, entre outros.

Um dos primeiros trabalhos a discutir as representações sociais e música no cenário brasileiro foi a pesquisa desenvolvida por Margarete Arroyo (1999), na qual a autora discutiu dois universos distintos a partir de suas práticas de ensino/aprendizagem: o congado e o conservatório de música. Em sua pesquisa, Arroyo percebeu a diferenciação de cada contexto: o congado como sendo uma prática que envolve o meio social dos seus praticantes, suas identidades e etnias como algo direcionador da prática, e o conservatório como uma representação dos moldes escolares europeus. Contudo, ela também apresenta que, dentro de um mesmo contexto sociocultural, acontecem diferentes modos e práticas do fazer musical, baseadas em concepções distintas, que promovem modos de fazer, aprender e ensinar música. Ao abordar uma visão cultural a partir de uma construção simbólica, estruturada através das relações sociais existentes em cada contexto, a autora reconhece que o fazer musical passa a ser parte de uma construção cultural cheia de significados que se estabelecem através de inserções de ações músico-culturais diversas (ouvir, dançar, cantar, compor, improvisar, arranjar, reger etc.), tudo o que pode estabelecer e configurar a prática performática e seus significados culturalmente construídos. Utilizando uma abordagem etnográfica, a autora conclui que os dois mundos musicais apresentam fatores contextualizados socioculturalmente e que ambos estabelecem uma ligação com os significados culturais ligados às suas práticas.

Alguns trabalhos, como o de Del-Ben (2012), passaram a envolver as representações sociais ligadas ao ensino de música na educação básica, através das visões dos licenciandos

em música, durante a graduação. Com caráter qualitativo, a pesquisa teve por base a aplicação de nove entrevistas semiestruturadas com estudantes da licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de diferentes períodos, na perspectiva de captar possíveis mudanças de representações no decorrer do processo formativo. Este direcionamento foi pensado para buscar entender as relações estabelecidas neste percurso que foram capazes de indicar o posicionamento desses profissionais em relação à atuação na educação básica após formados. Para isto, a autora procurou reconhecer quais as concepções que os licenciados tinham sobre música neste espaço de atuação. A autora buscava, também, reconhecer quais valores eram atribuídos às práticas referentes ao contexto da educação básica, durante seu processo de formação. Assim, investigar as concepções que os discentes têm desse espaço pode ampliar a capacidade de compreender como são construídas, através de suas percepções, as suas representações sociais sobre a aula de música na educação básica. Para Del Ben, conhecer as percepções dos alunos pode ajudar a encontrar caminhos para reverter o processo de distanciamento que os professores de música têm deste contexto.

Ao estudar alunos com faixa etária entre 9 e 11 anos, Subtil (2005) direcionou seu trabalho para a análise das práticas e vivências musicais decorrentes de um contato direto desses estudantes, sobretudo com a mídia. Este olhar possibilitou compreender como as representações sociais vão sendo construídas a partir de um processo de consumo e socialização com as músicas do mercado, que fazem parte do seu cotidiano. Nesta abordagem, a autora passou a utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados, como entrevistas, observações, questionários abertos e fechados, além de apreciação musical e práticas musicais, bem como análise de desenhos realizados pelas crianças, através dos quais procuravam expressar a forma como percebiam as músicas. Um aspecto interessante observado nesta pesquisa está relacionado à compreensão de como as crianças enxergam a si e aos objetos simbólicos que estão à sua volta, bem como incorporam valores morais a partir das construções sociais em que estão inseridas.

Um fator relevante que pode ser observado quando analisados os estilos musicais está na relação do permitido, do proibido, quando relacionado ao funk que foi compreendido a partir de construções simbólicas relacionadas à malícia, sexualidade e questões amorosas. Vale destacar que a autora identificou, nestas representações, algumas nuances quando o público investigado apresentava diferença de classe social ou de gênero, sendo percebidas no tipo de brincadeira e nas distintas posturas apresentadas no desenvolvimento das atividades musicais. Por fim, ela aborda o fato de que as músicas midiáticas são importantes para o

processo de educação musical escolar, uma vez elas estão presentes no processo de socialização das crianças, principalmente se observado que estas músicas são amplamente valorizadas e receptíveis pelas crianças.

Em outra abordagem, mudando completamente o foco do público, Subtil, Sebben e Rosso (2012) desenvolveram sua pesquisa envolvendo diferentes formações de professores. Neste estudo, os sujeitos pesquisados pertenciam a dois grupos distintos: o primeiro, formado por professores licenciados em música e professores licenciados em artes visuais, e o segundo, formado por professores sem licenciatura específica em arte, mas que atuaram nas séries iniciais da educação básica. Este trabalho procurou entender, através da TRS, quais sentidos são atribuídos à arte, bem como, quais aspectos estiveram presentes na relação arte e sociedade e da arte na escola.

Como direcionamento metodológico, esta pesquisa foi estruturada nas abordagens qualitativa e quantitativa, e, para a análise dos dados obtidos através de questionários abertos, foi realizada a análise de conteúdo com o auxílio do *software* Alceste¹⁸. Um dos pontos interessantes desse trabalho foi a amplitude dos contextos pesquisados, com dados coletados abrangendo cinco municípios, de quatro diferentes estados brasileiros. Neste processo, percebe-se que os diferentes grupos apresentam representações sociais semelhantes quanto ao ensino de arte; entretanto, quando se analisa a relação da arte com a sociedade, alguns aspectos passam a ser bem distintos. Enquanto os licenciandos em arte apresentam uma visão mais humanizadora, os professores sem uma formação específica em arte apresentam um caráter mais utilitário.

Por sua vez, um trabalho de bastante relevância para as discussões sobre representações sociais e música foi desenvolvido por Duarte e Mazzotti (2006a, p. 60), que efetuaram uma análise retórica dos discursos sobre música, com o intuito de apreender as representações sociais de música dos professores. Com isso, apresentam uma discussão acerca dos “fenômenos perceptivos presentes nos processos de negociação de significados de música” (2006b, p. 1.283), de modo a contribuir com a identificação dos aspectos que promovem os esquemas de percepção a partir de seus esquemas simbólicos, que consolidam o significado de música através da compreensão que se tem dela. Desta forma, podemos compreender que as concepções que conduzem os processos perceptivos transpassam por um conjunto de valores, internamente construídos e culturalmente adquiridos. Estes fatores

¹⁸ Análise Lexical pelo Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto.

passam a recontextualizar novos significados e novas representações diante das diferentes maneiras como são vivenciados, produzidos e reproduzidos o material musical.

Nesta perspectiva, os autores defendem que uma organização musical, estabelecida a partir de seus elementos sonoros, traz consigo os valores simbólicos que são culturalmente constituídos e internalizados de forma perceptiva. Quando esta organização é compreendida passa a adquirir valores reais e a estabelecer padrões de acordo com suas ressignificações de música que (re)constituam posições sociais e oposições sobre estruturas musicais vivenciadas por determinados grupos. Seguindo esse direcionamento, os autores defendem que o processo de educação musical pode alterar, através de novas vivências, a forma como o estudante se relaciona com a música, passando a lhe atribuir novas crenças, novos valores e novas atitudes. Neste processo, tanto os professores quanto os alunos passam a internalizar novas representações (DUARTE; MAZZOTTI, 2006b, p. 1.286).

Duarte (2011), a partir de uma pesquisa realizada com 20 professores de música, traz para a discussão a perspectiva de reconhecer as representações sociais de “música de qualidade” deste grupo. Com uma abordagem metodológica, utilizando entrevistas¹⁹ – que tinham, como base, questões que buscavam compreender como esses professores articulavam seus saberes musicais em seu trabalho cotidiano – a autora defende que a busca pela compreensão do que é considerado “música de qualidade” poderá contribuir para uma análise de aplicabilidade prática na formação de repertórios de novos professores. Duarte identificou que a música de qualidade, na visão dos respondentes, esteve relacionada à construção dos repertórios ligados aos padrões preestabelecidos da música erudita, salientando fatores como autenticidade, espontaneidade e sofisticação.

Outro aspecto destacado nos resultados foi o direcionamento romantizado atribuído à discussão. Pensar a música como alimento da alma passa a dar um significado arraigado de simbolismo às músicas de tradição erudita europeia, que eram percebidas como algo superior. Nesta mesma linha, os professores apresentavam, como elemento de excelência musical, obras referentes à música popular que fazem parte de repertórios relacionados a compositores que têm seus nomes consagrados na MPB. Diante disso, foi percebido que o processo de busca e construção de repertório para ampliação de material musical para as aulas de música, associado às influências midiáticas, muitas vezes, estaria associado ao que seria chamado de “sacrifício”

¹⁹ As questões que direcionaram as entrevistas foram pautadas da seguinte forma: 1) Que tipos de música você conhece?; 2) Dê três exemplos de músicas da sua preferência; 3) Qual o repertório de discos que você mais tem em casa? (DUARTE, 2001, p. 61)

Já o trabalho de Scardua e Souza Filho (2010) tem uma abordagem bastante diferente dos anteriores, uma vez que eles passam a investigar as representações sociais de música tendo como base o foco em elementos gramaticais. Este direcionamento visou identificar os processos de ancoragem e objetivação presentes nas respostas de músicos e ouvintes através dos elementos gramaticais, quando direcionados a responderem um questionário que envolvia definições de música, de gosto musical e de produção musical.

Nessa abordagem, a hipótese levantada foi a de que “os processos de formação de representações sociais possam ser relacionados às construções gramaticais do tipo sujeito-verbo-predicado” (SCARDUA; SOUZA FILHO, 2010). Desta forma, os verbos indicariam aspectos funcionais, que seriam reconhecidos como ancoragem, já os predicados estariam relacionados às dimensões do objeto, à objetivação, e aos enfoques subjetivos e relacionais que ecoavam. Esta abordagem foi estruturada a partir da identificação de três categorias: a) objetivas e descritivas – que passaram a descrever aspectos mais objetivos e específicos da música, bem como aspectos profissionais e técnicos, além de animosidade e emotividade, entre outros; b) efeitos e uso da música – que foram relacionados a questões que dizem respeito às diferentes funcionalidades que envolviam a música, bem como os aspectos intencionais e conscientes que conduziam seu uso; c) retórica – que possibilitou o reconhecimento de aspectos relacionados à construção de valor. Tomando por base este direcionamento, os autores concluem que, mesmo havendo uma variação nos discursos dos sujeitos, caracterizados pelos elementos gramaticais, pode-se observar os múltiplos e complexos sentidos que se cruzam nas relações estabelecidas com a música.

Desenvolvendo seu trabalho em outra abordagem, Westrupp (2012), através de uma metodologia qualitativa, com base em um estudo de caso etnográfico, procurou compreender as representações sociais em música, investigando como estas relações se concretizavam a partir de aspectos formais e não formais presentes no processo educativo musical em uma escola de educação básica. Nesta pesquisa, o autor procurou, através das representações de diferentes sujeitos ligados ao processo educativo (professores, pais, alunos e diretores), compreender como as representações sociais aconteciam neste contexto. Como suporte para a investigação, o trabalho teve como base a prática de ensino/aprendizagem na banda e o processo educacional curricular direcionado para todos os alunos do 6º ao 9º ano. Outro fator apresentado no trabalho foi o procedimento de coleta de dados, que trouxe, como instrumento, as entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas de forma individual e em grupo focal com vários sujeitos participantes, análise documental e a observação participante. O seu processo

de análise foi desenvolvido com base em uma organização tríplice, que envolveu análise do discurso, dos planos de aulas e das anotações realizadas no diário de campo.

Os trabalhos de Sugahara (2013; 2014) discutem as representações sociais que os estudantes da licenciatura em música e da pedagogia têm sobre a perspectiva da escuta musical a partir de três gêneros musicais: *pop*, *jazz* e *world music*. Com o objetivo de discutir o potencial formativo da música, a partir das representações sociais destes estudantes, utilizou a técnica de livre associação para o processo de categorização das respostas. Este processo possibilitou a identificação das representações a partir de cinco eixos temáticos: afetividade; movimento; comunicação; contexto e formação. Nesta perspectiva, percebeu-se que os fatores simbólicos que envolveram uma estrutura musical estavam ligados a diversos aspectos que se associavam aos diferentes elementos e contextos que envolviam a música e suas estruturas. Neste trabalho, o tempo (percepção histórica da sua realidade) e espaço (percepção contextualizada dos lugares em que os grupos se desenvolvem) foram identificados como elementos relevantes na compreensão da construção da memória, relacionados aos contextos históricos sociais que os envolvem. Desta forma, compreender como se desenvolve esta memória que passa a ser coletiva possibilitou um olhar singular para as representações sociais de um determinado objeto.

Nesta ótica, percebemos que uma música pode adquirir diferentes representações sociais ao ser ouvida em diferentes contextos e tempos. Podemos tomar como exemplo a música “Fricote”²⁰, que foi lançada no ano de 1985, por Luiz Caldas, e virou um *hit* daquele ano, mas que hoje, é vista por muitos como uma mensagem que banaliza o racismo e o machismo. Daí, podemos ver o mesmo objeto adquirindo diferentes representações sociais ao longo do tempo. A mudança do momento histórico e/ou do contexto passam a dar novos significados ao objeto, construindo, assim, novas representações sociais.

Um aspecto interessante levantado por Sugahara (2013; 2014) está na abordagem do processo de objetivação como concebido por Jodelet²¹, apresentando aspectos como distorção, suplementação e desfalque. Esses três aspectos passam a ser compreendidos como formas de

²⁰ A música fricote, conhecida popularmente como “Nega do cabelo duro”, foi a responsável por promover a carreira do cantor e compositor Luiz Caldas, que foi o precursor do gênero musical “*Axé Music*” no contexto da década de 80 do século passado. Na atualidade, com a mudança do contexto histórico e social, e do cenário político, recebe críticas por que muitos consideram que a sua letra tem um cunho preconceituoso. Podemos ver a letra e ouvir a música Fricote no link: <https://www.letras.mus.br/luis-caldas/65415/>; e ver uma entrevista em que o compositor apresenta uma mudança de representação sobre a música no link: https://www.youtube.com/watch?v=yeQkyS0QWQ0&feature=emb_logo

²¹ JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

atribuir representações sociais às diferentes formas de vivências musicais relacionadas aos aspectos adquiridos pela apreciação. Desta forma, na objetivação, a imaginação e a atenção são percebidos como centrais, porém, não são os únicos fatores a promover interferências na construção das representações sociais, uma vez que eles estão relativizados pelas experiências prévias do produto musical, ou pela identificação através de aspectos afetivos relacionados à música. Estes aspectos são capazes de levar uma escuta à criação de imagens sonoras, que são consolidadas como representações sociais a partir de fatores que se firmam em sentimentos, memória afetiva e memória social.

Na busca por identificar quais aspectos poderiam se configurar como fundamentais para o reconhecimento das representações sociais dos estudantes investigados, Sugahara (2013; 2014) fez uso de dois tipos de questionários. O primeiro foi utilizado para reconhecimento do perfil dos estudantes, e o segundo estava estruturado com questões de livre associação. A análise dos dados foi desenvolvida com o auxílio do *software* EVOC²² de análise de conteúdo, associado à Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais.

Um aspecto interessante observado é afeto às relações que os estudantes estabeleceram diante de um repertório que não estava vinculado à grande mídia. Este fato possibilitou uma escuta mais ampla, consciente, crítica e emancipada dos padrões midiáticos. Por outro lado, a falta de conhecimento musical específico ou uma falta de informação sobre determinados gêneros musicais limitou o processo de escolha de repertório, restringindo a aplicabilidade de uma escuta musical mais ampla. A autora destaca que o caráter afetivo da música esteve presente nas respostas dos dois grupos estudados. Desta forma, ela conclui que investir numa escuta musical mais ativa, capaz de gerar uma emancipação por parte dos futuros professores que atuarão na educação básica, pode contribuir diretamente para que a música possa ser trabalhada na escola, podendo promover uma formação mais efetiva dos seus estudantes (SUGAHARA, 2013; 2014).

Loiola (2015) pauta suas discussões nas áreas de educação e educação musical ao investigar as representações sociais dos professores de piano de escolas particulares – de Tabatinga (DF) – e sua prática docente, buscando a compreensão dos valores, pensamentos, ideias que permeiam a docência no instrumento. A autora destaca o interesse por compreender melhor o ensino de música no Distrito Federal, dando ênfase ao contexto periférico, devido à baixa produtividade de trabalhos envolvendo a região.

²² O software EVOC possibilita a análise do léxico formado pelo conjunto das evocações obtidas em uma pergunta estruturada por meio de um termo indutor referente ao objeto do estudo. Disponível em: https://uspdigital.usp.br/apolo/apoObterAtividade?cod_oferecimentoatv=54682.

Seguindo na discussão, Loiola apresenta que o crescente interesse em discutir as representações sociais na área da educação, principalmente no Brasil, tem como destaque, entre as várias temáticas, a formação continuada e a prática docente. Nesta perspectiva, assumiu uma abordagem metodológica flexibilizada, de acordo com os objetivos, tendo por base, para a coleta de dados, a entrevista semidiretiva e, como tratamento e análise dos dados, a análise de conteúdo. Para a aplicação da Análise Categorial Temática, a organização e a codificação contou com o auxílio do software WebQDA²³.

Neste direcionamento, a autora aborda a visão simbólica na docência, pautando em questões relacionadas aos diferentes aspectos que envolvem a prática, como o significado de ser professor, a atuação profissional e os desafios relacionados à profissão. Ela constata que há um consenso entre as discussões que envolvem o reconhecimento das representações para melhor contribuir para o desenvolvimento de ações que levem a um avanço da formação docente e das práticas pedagógicas. Desta forma, vale ressaltar que o pensamento de que as representações sociais de música podem influenciar a ação pedagógica musical coloca este conceito como central no estudo das práticas educativas musicais, bem como no processo de formação docente e da formação continuada. Assim, as inter-relações que permeiam as práticas musicais na educação básica facilitam o reconhecimento dos estudos sobre formação docente sob a ótica de professores e alunos.

Como resultado, a autora destacou a importância de se compreender as representações sociais dos professores de música em suas atividades docentes, uma vez que esta compreensão possibilita discutir práticas e entender as representações que são construídas nos contextos de atuação. Assim, estas representações passam a ser construídas na mente dos indivíduos e consolidadas nas inter-relações que estes mantêm com o seu grupo social. Com isso, Loiola passa a evidenciar que as ações presentes na prática pedagógicas dos professores de música apoiam-se em suas representações sobre o ensino desta disciplina.

Ao discutir o tema da música como objeto de representação social, Vasconcelos e Costa (2018) também apoiam sua abordagem no clássico trabalho de Moscovici que discute a TRS. Estes autores trabalham com uma amostragem não-probabilística, da qual fazem parte doze alunos de um curso de licenciatura de uma faculdade de um município do Vale do Paraíba Paulista. Para a escolha dos participantes, adotaram, como critério, a disposição dos alunos no decorrer do curso, com dois alunos de cada semestre. Os sujeitos também deveriam

²³ O WebQDA é um *software* de apoio à análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo e distribuído. Disponível em: <https://www.webqda.net/o-webqda/>.

ter cursado teoria, apreciação e percepção musical apenas após ingressarem na faculdade. Em seu desenvolvimento, a pesquisa contou com a coleta de dados através de um questionário que, entre outros aspectos, buscava reconhecer o processo de escolha pela licenciatura em música, seguindo um formato que envolvia “sensibilização e abertura, desenvolvimento, questão-chave e, por fim, encerramento” (VASCONCELOS; COSTA, 2018, p. 24). Ao discutir as relações entre educação musical e formação musical, através de uma comparação entre licenciatura e bacharelado, os autores iniciam a discussão levantando essas diferenças. Um ponto conflitante que surge nos resultados da análise é o fato de que a maioria dos respondentes não conhecia o conceito de licenciatura antes de entrar no curso. Eles pensavam que o curso escolhido seria voltado para a prática instrumental, sem a base teórica que envolvia as disciplinas pedagógicas. Destacam ainda que, dentre o grupo dos que conheciam o caráter de uma licenciatura e optaram por ela, a representação sobre a formação reconhecia a necessidade de ter um conhecimento mais aprofundado sobre música.

Uma representação levantada pelos estudantes que optaram pela licenciatura estava presente na percepção de que ela é tecnicamente menos exigente que um curso de bacharelado. Outras questões estão presentes na percepção a respeito dos aspectos pedagógicos: se por um lado os estudantes se mostravam assustados pelas condições que encontrariam na educação básica, por outro, a compreensão desta realidade favorecia a aceitação de disciplinas mais ligadas às questões pedagógicas. Para estes autores, as falas dos pesquisados produziam duas representações distintas; porém, no desenvolver do curso, ambas passaram a dividir impressões parecidas, tornando-se mais homogêneas.

Ao adentrarem na faculdade de música, esses dois grupos que eram opostos, passam a partilhar os mesmos símbolos e conhecimentos, [...], ou seja, [passaram de] um grupo oposto, para um grupo mais homogêneo, que compartilham as mesmas práticas simbólicas e teóricas. (VASCONCELOS; COSTA, 2018, p. 29).

Desta forma, os autores compreendem que as representações sociais funcionam como instrumentos reguladores de um determinado objeto simbólico que está estruturado a partir de comportamentos partilhados socialmente, dos conceitos e das normas estabelecidas pelo grupo social. Para eles, as representações apresentam uma imprecisão sobre os objetivos da formação na licenciatura em música. Um ponto marcante nas representações que foram evidenciadas está na visão de que seria necessário traçar estratégias que fortalecessem a formação dos futuros professores. Para os autores, o processo formativo do bacharelado e da

licenciatura deveria ter estruturas curriculares mais próximas, ao ponto de apresentarem os mesmos conhecimentos específicos exigidos no processo seletivo. Entretanto, também estão presentes nas representações a visão de que deveria ser mais evidenciada a importância dos conteúdos pedagógicos para o desenvolvimento do educador, bem como possibilitar o aprofundamento das disciplinas que ligam a música aos contextos sociológicos, filosóficos e interdisciplinares.

Em seu trabalho, Rauski (2015), assim como Sugahara (2013; 2014), pauta as ideias de ancoragem e objetivação pensadas por Moscovici, e conduz seus estudos relacionando-os à Abordagem Estrutural das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central de Abric (2001). Com isso, ele passa a reconhecer os elementos centrais e periféricos presentes nas representações que – a partir dos estudos que os correlacionam ao Núcleo Central e à verificação de elementos hegemônicos nas representações em questão – podem ser de grande relevância para ações de educação musical, uma vez que permitem compreender uma realidade e, possivelmente, intervir sobre ela com mais propriedade. Sua pesquisa apresenta relevância por se tratar, principalmente, de estudos que envolvem a representação dos alunos na educação básica. Nesta perspectiva, o autor abre uma reflexão sobre como o reconhecimento das representações sociais, sob o olhar dos alunos, pode significar um elemento norteador das ações pedagógicas. Com isso, estas representações podem indicar caminhos que podem ser trilhados no ensino de música na educação básica, tornando-se, assim, capazes de contribuir para a redefinição e a amplitude dos conhecimentos musicais, de maneira significativa e contextualizada com a realidade dos alunos.

Usando uma perspectiva metodológica centrada nas abordagens quantitativa e qualitativa, a pesquisa de Rauski é defendida como uma base estrutural plurimetodológica. Para o seu direcionamento, foi adotado como procedimento de coleta de dados o uso de questionários, aplicados em seis escolas da cidade de Ponta Grossa (PR) e região metropolitana, sendo três da rede pública e três da rede privada. Para o processo de análise dos dados, foram utilizados *softwares* de análise estatística, como o SPSS, EVOC, COMPLEX, SIMI, ALCESTE, bem como o uso de técnicas de análise de conteúdo. Para o autor, a metodologia adotada promoveu uma melhor interpretação dos dados e uma análise mais ampla e assertiva. Nesta perspectiva, seguir com a pesquisa por uma abordagem quantitativa pode estar diretamente relacionado a um processo de mensuração de elementos recorrentes que apresentam padrões que podem ser utilizados em uma ampliação da visão analítica dos dados quantificados, ao passo que a abordagem qualitativa conduz para

promover um processo analítico centrado em uma construção mais subjetiva dos dados apresentados. Observa-se, com isso, que há elementos intrínsecos e implícitos que não seriam capazes de aparecer em informações apenas estatisticamente quantificadas. Nesta ótica, a abordagem plurimetodológica passa a ser defendida na pesquisa, uma vez que essas duas técnicas podem se complementar em um processo de análise focado em questões que envolvem perspectivas psicológicas ou sociais, como no caso estudado.

No processo analítico, Rauski (2015) verificou as relações que a música tinha com os ambientes familiar e religioso, com os elementos midiáticos, com as novas tecnologias e com os estilos musicais que fazem parte da vivência musical e do gosto musical dos alunos. Na sua estrutura, as representações sociais de música dos alunos apresentaram, como elementos centrais, o sentimento, o bem-estar e o entretenimento, uma vez que esses três elementos são recorrentes nos discursos dos alunos. Outro ponto destacado é que, ao buscar o reconhecimento das representações sociais de estilos de música, foram identificados diversos gêneros musicais que compunham as representações que não estavam, de certa forma, ligadas às influências midiáticas. Isso leva à reflexão de que estas representações são formadas por suas ligações a diversos elementos influenciadores. Isto ficou mais evidente quando, dentre os gêneros musicais apresentados, surgiram alguns com pouca expressão midiática, mas que faziam parte da região periférica que envolve o núcleo central.

Nesse trabalho, Rauski (2015) reconhece que há uma baixa participação dos alunos nas atividades musicais, e que um número relevante deles não reconhece o desenvolvimento de práticas musicais ligadas às aulas, relacionando essas práticas, direta e exclusivamente, às atividades extracurriculares e a eventos comemorativos. Um ponto crucial, que merece destaque, é o fato de que os alunos apresentavam uma preferência pela disciplina de música e reconheciam a sua importância no currículo. Entretanto, eles não consideravam a música com caráter formador profissional como outras disciplinas de caráter “mercadológico” e, com isso, passavam a distanciar-se de uma possível atuação futura no campo da música. Outro ponto de grande relevância para o trabalho é a visão de como os adolescentes concebiam uma aula de música ideal, segundo a qual destacavam uma relação direta com a preferência musical, com a perspectiva de uma prática musical e com os aspectos da diversão. Deste modo, os adolescentes apontavam que uma aula de música perfeita deveria ser desenvolvida com base em uma prática musical, através de execuções que envolvessem as músicas de suas preferências, proporcionando-lhes, assim, um momento de diversão. Por fim, ao tomar esse direcionamento como um processo de reflexão, devemos fazer questionamentos para novas

reflexões sobre a estrutura curricular da música no âmbito da educação básica e, como consequência, refletir também sobre o processo formativo que envolve os futuros professores de música.

Ao discutir as representações sociais tendo por base a música como campo de reflexão, podemos perceber que o campo acadêmico da música já tem explorado esta temática desde o final do século passado. Entretanto, vale ressaltar que a música não fomenta o desejo de estudo sob a ótica das representações apenas nos programas de pós-graduação em música. Diversos trabalhos em outras áreas passam a discutir as representações sociais de música através das suas perspectivas próprias. Contudo, quando relacionamos a música como objeto de formação humana, associada a seus processos de ensino/aprendizagem, observamos que há um direcionamento das áreas ligadas à construção do conhecimento e aos processos didáticos pedagógico-musicais. De modo geral, as áreas que mais concentram seus estudos sobre representações sociais de música são as de Educação Musical, Educação, Psicologia e Psicologia Educacional.

De forma abrangente, os trabalhos desenvolvidos abordaram diferentes linhas de reflexão, possibilitando que as pesquisas possam ser estruturadas de uma forma ampla, contemplando diferentes espaços formativos, abordagens pedagógicas, níveis de ensino, campo de atuação e sujeitos. Vale destacar, por sua amplitude, que as possibilidades de estudo envolvendo a TRS e música não se limitam aos que já foram desenvolvidos, deixando assim, uma gama de possibilidades que podem ser exploradas sobre este tema.

Nesta perspectiva, podemos destacar que os trabalhos aqui apresentados ilustram estudos que tinham como referência as representações sociais, mostrando que as abordagens variam de acordo com os ambientes estudados, os sujeitos envolvidos e as metodologias utilizadas, o que comprova as diversas possibilidades que podem ser exploradas sob essa perspectiva.

Os estudos que envolveram as representações sociais no cenário brasileiro acabam apresentando algumas características comuns entre os trabalhos, como é o caso da abordagem metodológica qualitativa, que pode ser observada nas pesquisas. Nesta perspectiva, podemos fazer uma observação para o trabalho de Rausky (2015) que direcionou sua pesquisa em uma ótica quanti/qualitativa. As pesquisas também apresentaram em suas estruturas procedimentos distintos para a coleta de dados, contudo dois instrumentos se destacaram, os questionários e as entrevistas, que surgiram em duas formas, semiestruturadas e abertas, vale destacar que estes dois procedimentos já são utilizados para os estudos das representações sociais em

diversas áreas. Ao estudar as pesquisas que envolvem a TRS no campo da pesquisa em música, fica evidenciado que ainda há muito a ser investigado, principalmente se observarmos as multiplicidades de contextos que foram e que podem ser explorados. Uma observação a ser feita quando observado o cenário atual, é que mesmo com a ampla possibilidade de direcionamentos nas pesquisas envolvendo as representações sociais no âmbito da educação musical, há um pequeno número de trabalhos que estão relacionados diretamente com a educação básica. Quando esta visão é focada tendo como perspectiva as representações dos professores atuantes na educação básica e da prática docente em música no currículo deste nível de ensino os números são ainda menores.

Assim, apresentamos o nosso trabalho como uma contribuição para a área da educação musical por buscar a ampliação das discussões que envolvem as representações sociais no campo da música e, principalmente, por termos seguido o caminho ainda pouco explorado nas pesquisas já existentes, as representações sociais dos professores de música atuantes na educação básica. Ao buscarmos compreender as representações sociais destes sujeitos, neste espaço, nosso trabalho traz para a discussão questões que permeiam os vários debates que envolvem as lacunas existentes entre o processo de formação e a prática docente, presentes não apenas na área da educação musical, mas nas diversas outras relacionadas ao campo da educação conectadas com a própria pesquisa.

Destacamos, ainda, que as pesquisas que foram desenvolvidas, proporcionando uma associação entre as áreas da educação musical e a psicologia social, demonstram grande relevância para as áreas pois possibilitaram reflexões importantes sobre como as representações sociais que envolvem a música são percebidas em seus diferentes contextos socioculturais, nos espaços formativos em diversos níveis, e na atuação dos atores envolvidos nos processos, sejam eles docentes ou discentes. Compreendemos então, que estes estudos, incluindo o nosso, proporcionam um olhar analítico sobre as concepções de música dos sujeitos construídas a partir do desenvolvimento musical que envolvem suas escutas, suas práticas, suas vivências musicais de modo geral e sobre como são estabelecidas as relações existentes entre as perspectivas que os licenciandos e os professores licenciados em música têm acerca da formação docente, da atuação prática pedagógica musical e dos espaços que envolvem estes processos formativos.

4 CONTEXTOS E CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que adotamos na pesquisa, passando por diversos pontos que envolvem a caracterização do contexto. Neste ponto, buscamos informar, inicialmente, sobre as estruturas geopolíticas que envolvem o ambiente, como dimensões territoriais e densidade demográfica, além do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da capital paraibana, tratando de sua estrutura educacional, que envolve os avanços ocorridos nos últimos anos, percebidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que é estabelecido com base em um conjunto de fatores que contribuem para o processo educacional, como índice de aprendizagem e frequência escolar. Vale destacar que a estrutura geopolítica do contexto pesquisado passou a ganhar solidez no campo da música a partir de meados dos anos 2000, quando passam a ser discutidas novas políticas educacionais que visavam dar novos rumos para o ensino de música, tanto em nível regional quanto nacional.

Um outro aspecto que abordamos neste capítulo está relacionado à caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, de modo a reconhecer quais são suas formações, ano de ingresso no setor público e suas faixas etárias. Tratamos ainda da metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, bem como o encaminhamento do projeto para a avaliação no comitê de ética, uma vez que, apenas a partir de sua aprovação, as ações de coleta de dados puderam ser conduzidas. Vale destacar que o procedimento de coleta de dados passou por diferentes momentos que sustentaram o andamento da pesquisa: a) estruturação da questão gerativa narrativa, que tinha como função captar informações relevantes sobre a história de vida dos sujeitos; b) a realização da entrevista; c) transcrição do material coletado na primeira entrevista; d) estruturação do roteiro para a segunda entrevista de caráter semiestruturada; e) realização da segunda entrevista; e f) transcrição da segunda entrevista. Após o processo de coleta de dados, seguimos apresentando o desenvolvimento dos procedimentos de análise e as diversas ferramentas que estruturaram os caminhos para que pudéssemos atingir os objetivos da pesquisa, como a criação de tabelas com excertos dos relatos, a utilização de *softwares* e a

criação de gráficos analíticos, como o gráfico nuvem de palavras e análise de similitude criados a partir do *software* Iramuteq²⁴.

4.1 João Pessoa: a cidade e seu desenvolvimento humano e educacional

Situada no litoral do Nordeste brasileiro, João Pessoa, a capital do estado da Paraíba se destaca por diversos aspectos, como sua história, sua cultura, sua natureza, sua localização geográfica, bem como por diversos outros aspectos que a singularizam diante das demais cidades do país. Formada por uma costa litorânea de 24 km de extensão, a cidade é reconhecida por abrigar dez belas praias que vão de norte a sul e pela preservação de sua mata atlântica em seu perímetro urbano²⁵. Por suas características naturais, no ano 1992, a cidade de João Pessoa recebeu o título de cidade mais verde do Brasil²⁶, concedido durante a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – ECO-92 (CARNEIRO, 2017), bem como o título de segunda cidade mais verde do mundo, concedido durante a Conferência da Organização das Nações Unidas – ONU sobre o meio ambiente (CLICKPB, 2010), títulos estes que passaram a ser questionados por não haver uma comprovação baseada em um estudo científico. Além de ser reconhecida por suas belas praias e pela preservação de seu verde que marcam as suas riquezas naturais, ela também se destaca por sua localização geográfica singular, por ter em seu território o ponto mais extremo das Américas, a Ponta do Seixas²⁷. Este fator faz a cidade ser reconhecida de forma carinhosa como Porta do Sol, por ter o local onde o sol nasce primeiro entre todas as

²⁴ O Iramuteq É um software gratuito de código fonte aberto, licenciado por GNU GPL (v2), que utiliza o ambiente estatístico do software R. Assim como os outros softwares de fonte aberta, ele pode ser alterado e expandido por meio da linguagem Python (www.python.org). Ele é utilizado no estudo das Ciências Humanas e Sociais e utiliza o mesmo algoritmo do software Alceste para realizar análises estatísticas de textos, porém incorpora, além da CHD - Classificação Hierárquica Descendente, outras análises lexicais que auxiliam na análise e interpretação de textos (SALVIATI, 2017, p. 4).

²⁵ A cidade de João Pessoa apresenta duas grandes reservas de Mata Atlântica na região urbana a cidade, o Parque Zoobotânico Arruda Câmara – BICA, e o Jardim Botânico Benjamin Maranhão (JBBM) – Mata do Buraquinho. A BICA como é popularmente conhecida, tem uma área de mata preservada de 26,8 hectares tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba – IPHAEP, desde 26 de agosto de 1980 (JOÃO PESSOA, 2020). Já a Mata do Buraquinho, uma das maiores áreas de mata atlântica urbanas do Brasil, mede 515 hectares (PARAÍBA). Disponíveis em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/semam/parque-zoobotanico-arruda-camara/>; <http://sudema.pb.gov.br/servicos/servicos-ao-publico/jardim-botanico> Acesso em: 1º fev. 2020.

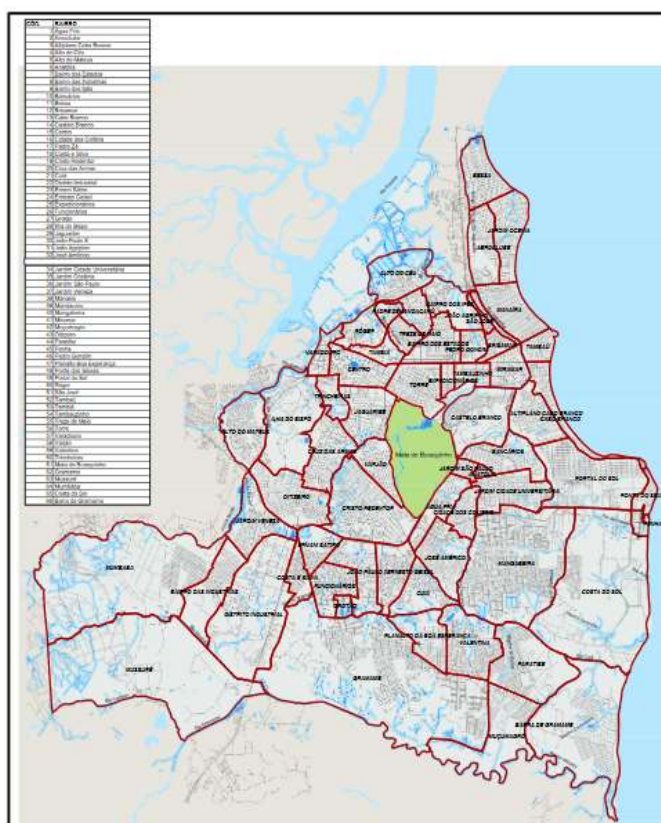
²⁶ Vale destacar que este título foi fundamentado por informações empíricas, não tendo nenhuma comprovação científica que o embasasse de forma factual. Atualmente, o IBGE reconhece Goiânia/GO como a capital com a maior área verde do Brasil (G1 PARAÍBA, 2017).

²⁷ “A Ponta do Seixas é o ponto mais oriental do Brasil e das Américas continentais, localizado em João Pessoa, capital da Paraíba. Fica na praia do Seixas, a 14 km do centro da cidade. Sua longitude é de 34° 47' 30" oeste, e sua latitude de 7° 9' 28" sul. Dos pontos extremos brasileiros, a Ponta do Seixas é o único que é ao mesmo tempo extremo do país e do continente”. Disponível em: <http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=870&evento=7%3E> Acesso em: 1º fev. 2020.

Américas Meridionais. Outro fator geográfico que a coloca em destaque é o fato de ser a capital mais próxima de outras capitais²⁸.

A cidade de João Pessoa, segundo o IBGE (2017), possui uma densidade demográfica 3.421,28hab/km² e extensão territorial de 210,044 km². Entre os 223 municípios do estado, a cidade fica no 104º lugar em extensão territorial e em 2º se comparado à sua microrregião. Seu território está dividido em 66 bairros (JOÃO PESSOA, 2006, p.1), como podemos verificar na imagem²⁹, que abarcam uma população estimada em mais de 800 mil habitantes. A sua infraestrutura “apresenta 70,8% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 78,4% de arborização em vias públicas e 25,1% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio)” (IBGE, 2017).

Imagem 1 – Mapa do geopolítico do Município de João Pessoa

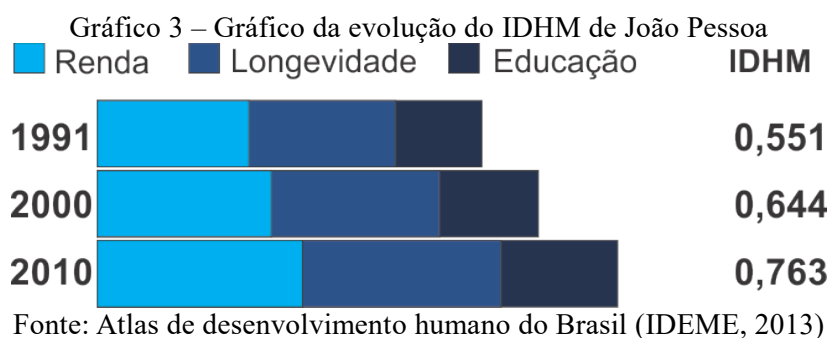


Fonte: Diretoria de Geoprocessamento e Cadastro Urbano (JOÃO PESSOA, 2006b)

²⁸ João Pessoa é a capital do Brasil que apresenta a menor distância entre outras capitais vizinhas. A distância entre João Pessoa e Recife é de apenas 120Km e, entre João Pessoa e Natal, a distância é de 186Km. Disponível em: <http://www.itatrans.com.br/distancia.html> Acesso em: 14 maio 2020.

²⁹ Mapa dos bairros de João Pessoa, com a escala de 1:80.000, contido no Anexo 1. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2012/04/Mapa-dos-Bairros-de-Joao-Pessoa.pdf> Acesso em: 31 maio 2020.

A estrutura educacional pertencente à Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), conta com uma ampla rede de assistência para a educação básica que abrange o seu território e possibilita o acesso à educação das populações dos seus bairros e comunidades. Esse fator contribuiu de forma significativa para uma crescente no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) que, impulsionado pelo avanço da educação, chega a registrar, em 2010, uma taxa de escolarização de 96,9% para crianças com idade escolar entre 6 e 14 anos de idade (IBGE, 2017) e atingir a marca de 0,763 pontos, o que deixa o município “situado na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799)” (IDEME, 2013, p. 2), como podemos ver no Gráfico 3, de fato houve uma evolução desde 1991.



Este gráfico mostra que esse desenvolvimento já vinha ocorrendo há quase três décadas, uma vez que, entre os anos de 1991 e 2000, foi a dimensão educação que apresentou um maior avanço em termos absolutos, chegando a atingir 0,139 de crescimento. E entre 2000 e 2010, a dimensão educação voltou a ser a que mais avançou em termos absolutos, chegando a ter um crescimento de 0,170. Entretanto, mesmo com um real avanço que marca a casa dos 38,48% em seu IDHM, entre os anos de 1991 e 2010, João Pessoa apresentou um crescimento inferior à média nacional, que foi de 47,46% e muito abaixo da média de crescimento estadual que foi de 72,25%. Esses dados demonstram que o “desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM³⁰ do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 47,22% entre 1991 e 2010” (IDEME, 2013, p. 2).

Um outro dado bastante interessante que marca o desenvolvimento educacional da cidade é o fato de que, no período 1991 e 2000, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola cresceu 46,47% e no período de 2000 a 2010, este valor foi de 8,47%. Já em relação às crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental, este número

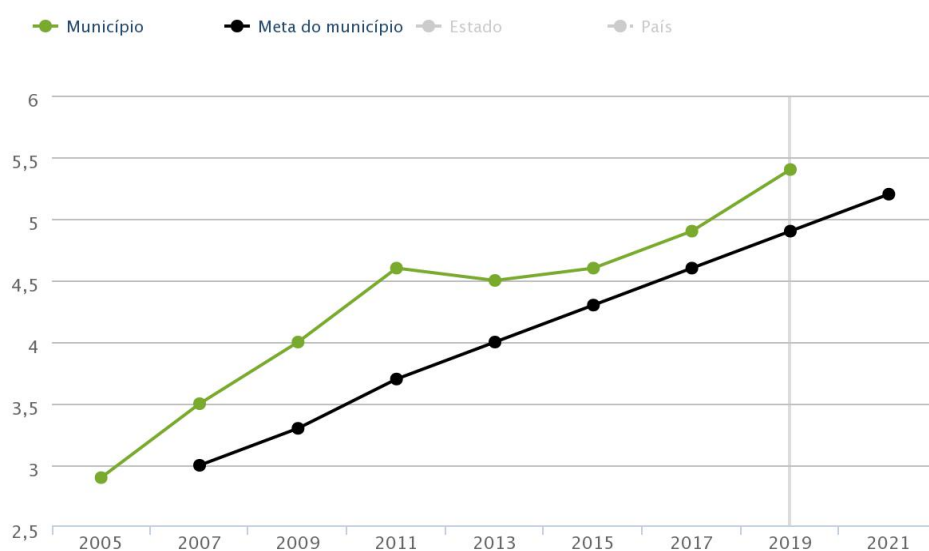
³⁰ Quanto mais próximo de 1 melhor é o índice de IDHM.

cresceu na porcentagem de 50,65% entre 1991 e 2000, e entre os anos de 2000 e 2010, este valor cresceu 47,04% (IDEME, 2013, p. 7).

Podemos observar um sutil, mas constante avanço nos índices de educação básica da capital paraibana, através dos resultados obtidos nas avaliações nacionais, como podemos verificar no Gráfico 4, que apresenta os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, referente aos anos escolares iniciais, e no Gráfico 5, referente aos anos finais.

Gráfico 4 – Gráfico da evolução do IDEB nos anos iniciais.

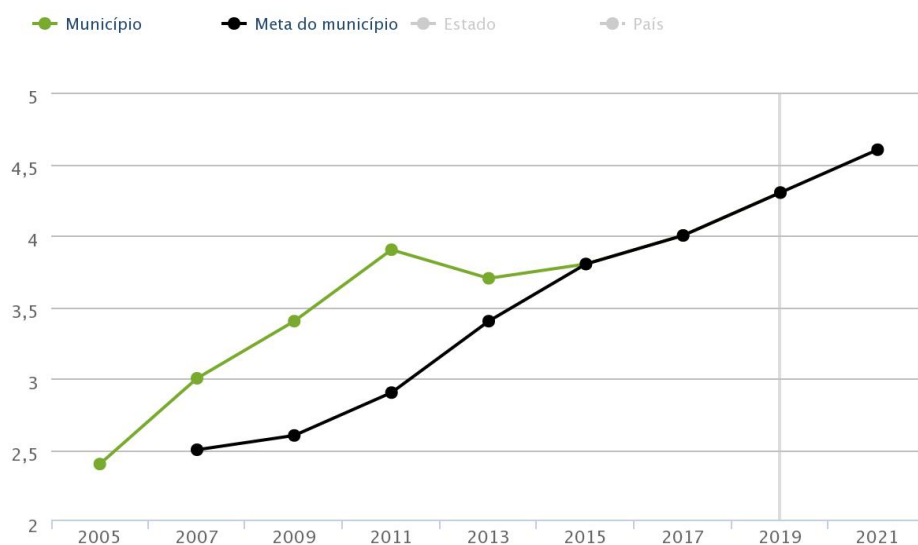
EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (QEDU, 2020a).

Gráfico 5 – Gráfico da evolução do IDEB nos anos finais

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (QEDU, 2020b).

Os dados apresentados nos Gráficos 4 e 5 demonstram que as escolas municipais de João Pessoa obtiveram, para o ano de 2019, a nota de 5,4 para os anos iniciais e 4,3 para os anos finais, números que estão dentro do plano de evolução da educação básica. Um dos componentes que contribuem para que as escolas públicas municipais se mantivessem um pouco acima da meta estabelecida, foram os números obtidos no indicador de fluxo de aprovação³¹ que atingiu a marca de 0,92 pontos para os anos iniciais e 0,86 para os anos finais (INEP, 2018; QEDU, 2020b).

Estes resultados são o fruto da expansão que a PMJP promoveu em suas instituições de ensino, tanto para dar maior suporte para o processo educacional nos anos iniciais, quanto para os anos finais do ensino fundamental. Atualmente, a rede conta com um total de 101 escolas de educação básica, distribuídas nas 14 regiões de ensino, como podemos verificar na Imagem 2. São nove polos, que contemplam seus bairros³² e comunidades e que atingem diretamente os mais de 40 mil alunos matriculados no ensino regular (QEDU, 2020a).

Tabela 1 – Relação dos bairros por Região de Ensino

RELAÇÃO DOS BAIRROS POR REGIÃO DE ENSINO DE JOÃO PESSOA	
1ª - Bairros: Aeroclube, Bessa, Jardim Oceania, Manaíra, Jardim Luna, Brisamar, João Agripino, Bairro São José.	8ª - Bairros: Cruz das Armas, Funcionários I, Jardim Planalto, Oitizeiro.
2ª - Bairros: Bairros: Penha, Quadramares, Altiplano, Cabo Branco, Tambaú, Seixas.	9ª - Bairros: Alto do Mateus, Ilha do Bispo, Bairro dos Novais, Centro Histórico, Varadouro.
3ª - Bairros: Mangabeira I, II, III, IV, V, VI e VII, Cidade Verde I e II.	10ª - Bairros: Roger, Tambaú, Treze de Maio
4ª - Bairros: Valentina I e II, Paratibe, Cuiá, Muçumagro.	11ª - Bairros: Mandacarú, Pedro Gondim, Bairro dos Ipês I e II, Bairro dos Estados, Padre Zé.
5ª - Bairros: José Américo, Água Fria, Cidade dos Colibris (1 e 2), João Paulo II, Funcionários II, III e IV Esplanada, Costa e Silva, Grotão, Geisel, Ernani Sátiro.	12ª - Bairros: Gramame, Engenho Velho, Ponta de Gramame, Colinas do Sul I e II, Gervásio Maia.
6ª - Bairros: Bairro das Indústrias, Distrito Industrial, Jardim Veneza, Mumbaba, Mussuré.	13ª - Bairros: Centro, Torre, Tambauzinho, Expedicionários, Miramar.
7ª - Bairros: Cristo, Jaguaribe, Rangel.	14ª - Bairros: Castelo Branco I, II e III, Bancários, Anatólia, Jardim São Paulo, Jardim Cidade Universitária, Colibris II.

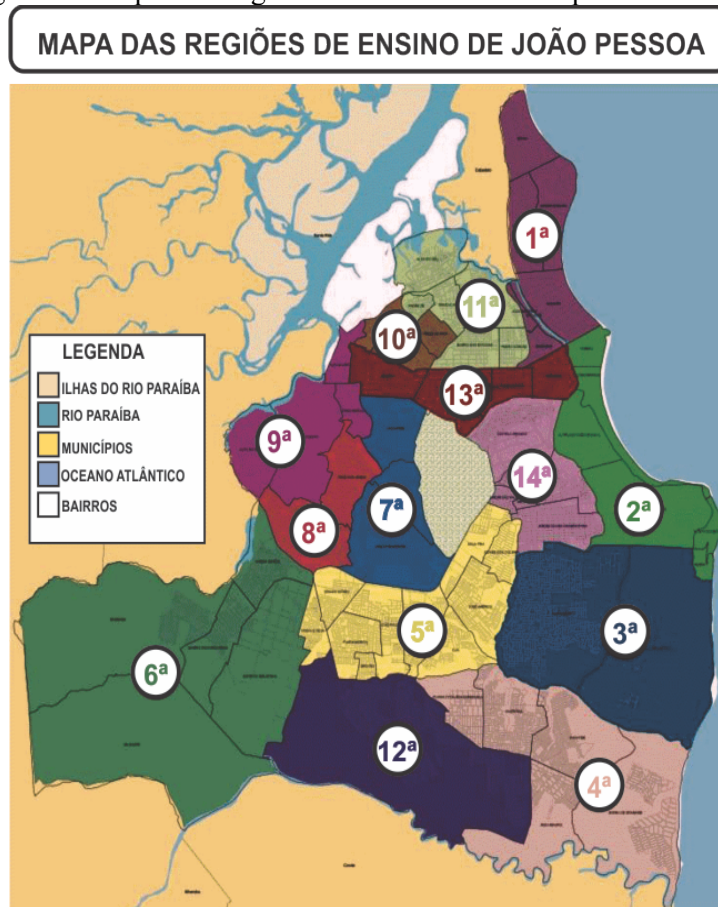
Fonte: Mapa das Regiões de Participação Popular do Orçamento Participativo (JOÃO PESSOA, 2019)³³

³¹ Quanto maior o valor, maior a aprovação.

³² Além das 101 escolas de educação básica, a rede municipal de ensino conta também com 90 Centros de Referência em Educação Infantil (CREIS), que apresentam professores nas áreas de arte, incluindo música. Entretanto, este público não fará parte da pesquisa.

³³ Adaptações feitas pelo autor para mostrar as 14 regiões da cidade e suas distribuições por bairros.

Imagem 2 – Mapa das Regiões de Ensino do Município de João Pessoa



Fonte: Mapa das Regiões de Participação Popular do Orçamento Participativo (JOÃO PESSOA, 2019).

4.2 A expansão da rede municipal e os professores de arte/música

A partir do processo de expansão educacional que aconteceu na capital paraibana, nas duas últimas décadas, foram realizados dois concursos públicos direcionados para o preenchimento de vagas para os cargos de professores da educação básica para as diversas áreas de formação. O primeiro no ano de 2007, sob o Edital nº 1/2007 (JOÃO PESSOA, 2007), e o segundo no ano de 2014, sob o Edital nº 01/2013 (JOÃO PESSOA, 2013). Estes dois concursos foram importantes, pois contribuíram para um alinhamento com as propostas educacionais que passaram a ser direcionadas pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, que buscava assegurar o cumprimento da Resolução nº 009/2006³⁴, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) – que implantou o ensino de Artes em todos os anos da

³⁴ “Trata-se de um documento normativo, que tornou obrigatório o ensino de Artes, articulado em Artes Visuais, Artes Cênicas/Dança e Música nas diversas séries e modalidades no município de João Pessoa/PB” (NASCIMENTO, 2008, p. 1061).

educação básica, em seus diversos níveis, como na educação infantil, no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vale destacar que o concurso de 2007 marcou uma virada no ensino de Arte da capital, e consequentemente no ensino de música, em virtude do fato de que, anteriormente, não havia sido realizado nenhum concurso que visasse contratações nas diversas especificidades da arte, de modo a contemplar as áreas de música, teatro e artes visuais, visto que estas eram as modalidades artísticas oferecidas no curso de Licenciatura em Educação Artística da UFPB³⁵ (OLIVEIRA, O., 2018).

Um outro fator importante neste período foi a criação do curso de Licenciatura em Música da UFPB³⁶, que passou a contribuir de forma significativa para formação de profissionais com licenciatura específica em música. A criação deste curso resultou na ampliação do número de profissionais com graduação em música atuantes na rede pública municipal de ensino como professores do componente Arte, bem como para outros setores que emergiam. Vale destacar que a modalidade de música foi a primeira das áreas de arte a se desmembrar do curso de Educação Artística³⁷, abrindo o caminho para que todas as outras conseguissem articular a construção dos seus cursos de forma independente.

Diante de todas estas tendências educacionais que emergiam no campo da arte, podemos compreender que as diversas discussões que aconteciam no âmbito político educacional foram fundamentais para as mudanças estruturais ocorridas no currículo da educação básica de João Pessoa. Podemos destacar que a resolução do CME citada anteriormente foi um fator de relevante importância que iniciou as mudanças que culminaram na ampliação dos espaços de ensino/aprendizagem de música na educação básica, bem como no fortalecimento de espaços capazes de abarcar profissionais com formação específica.

Nesta perspectiva, o concurso de 2007 foi precursor às discussões que estavam sendo travadas com a perspectiva de alterar a legislação educacional. Com a criação da lei

³⁵ O curso de Licenciatura em Educação Artística mantinha uma estrutura curricular que direcionava para uma formação que, mesmo possuindo modalidades específicas, possibilitava o contato com outras linguagens da arte nos três primeiros semestres através das disciplinas de Oficina Básica de Arte I, II e III.

³⁶ O Curso de Licenciatura em Música, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, da Universidade Federal da Paraíba, foi criado a partir da Resolução nº 17/2005, como forma capacitar professores de Música para atuar nos campos de trabalho emergentes da área (UFPB, 2005).

³⁷ Com a extinção do curso de Licenciatura em Educação Artística, foram criados os cursos de licenciatura em música, pela Resolução nº 17/2005 (UFPB, 2005), os cursos de Teatro, licenciatura e bacharelado (Resolução 21/2006) (UFPB, 2006a), os cursos de Artes Visuais, Licenciatura e Bacharelado pela Resolução 47/2006 (UFPB, 2006b), e posteriormente o curso de Dança, através da Resolução nº. 60/2012 (UFPB, 2012).

11.769/2008³⁸, que alterou a LDB 9394/96 tornando a música um conteúdo obrigatório na escola (BRASIL, 2008), a PMJP passou a ser uma das primeiras instituições públicas que apresentava, em suas estruturas administrativa e curricular, um alinhamento com a nova lei de 2008.

O segundo concurso, lançado em 2013, também merece destaque, principalmente no que se refere ao campo das artes, uma vez que passou a ampliar a quantidade de vagas para a atuação dos vários profissionais de arte. Desta vez, o concurso contemplou, além de música, teatro e artes visuais, também a área de dança, refletindo a criação de licenciatura específica na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que teve seus primeiros egressos no ano de 2013. Este segundo concurso também foi significativo para a área de música, porque apresentou uma abertura no mercado de trabalho para os profissionais que haviam se graduado em Licenciatura em Música pela UFPB. Vale destacar que, como a licenciatura em música ainda era um curso novo, a maioria dos profissionais que atuavam nessa área na rede pública municipal de ensino possuíam graduação em Licenciatura em Educação Artística, que, mesmo apresentando habilitações específicas, tinha sua estrutura curricular baseada na polivalência. Desta forma, podemos destacar que estes concursos foram importantes, pois abriram espaço e passaram a contemplar profissionais de áreas específicas da arte, sobretudo para a área de música, uma vez que, até então, a grande maioria dos professores não possuía uma formação específica em música (PENNA, 2001, p. 113; 2002, p. 10-12; 2008, p. 122), fato este que inviabilizou a participação da música de forma efetiva na escola, e abriu espaço para uma polivalência da arte que, pouco ou quase nada, contemplava o ensino de música.

De modo geral, podemos destacar que o cenário do ensino de música teve mudanças significativas na PMJP, principalmente se realizarmos uma análise evolutiva do número de professores que possuíam formação específica em música atuando no ensino de arte. Em uma análise cronológica, podemos tomar por base os estudos de Penna (2002, p. 10), segundo o qual apenas um pequeno número de profissionais com formação específica em música atuava nas redes de ensino da Grande João Pessoa. Segundo a autora, entre os anos de 1999 e 2002, dos 186 professores atuantes na disciplina de arte na educação básica, apenas nove possuíam formação específica em música. O trabalho de Nader (2010) apresenta uma discussão sobre o investimento da PMJP no processo de formação continuada dos professores de música, destacando que tiveram seu início apenas no ano de 2008. Contudo, no ano de 2009, durante as oficinas dessas formações de

³⁸ No ano de 2008, a Lei 11.769 dispôs sobre a obrigatoriedade da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de arte na educação básica. Entretanto, em 2016 houve uma nova alteração na LDB 9394/96, por meio da Lei nº 13.278/2016, que estabelece as diferentes modalidades – artes visuais, a dança, a música e o teatro – como integrantes do componente curricular de Arte.

música, foram apresentadas algumas características dos professores participantes. Do total dos nove professores com formação em música³⁹, dois tinham formação específica em Educação Artística com habilitação apenas na área de música, os outros sete eram graduados em Educação Artística com habilitação em música e também em outras áreas específicas, como artes plásticas e artes cênicas (NADER, 2010, p. 1043).

Seguindo o processo de transformação da música na educação básica de João Pessoa, Souza (2018) trouxe mais uma vez, para o debate, o processo de formação continuada dos professores de música da rede pública municipal. Ao fazer um levantamento de todos os professores que atuavam na rede em 2017, chegou ao número de 35 professores de música atuantes nas escolas de educação básica do município de João Pessoa, sendo 27 professores efetivos (SOUZA, 2018, p. 65) e oito eram contratados como Prestadores de Serviço (PS)⁴⁰. No ano de 2019, a PMJP conta em sua rede de ensino com um total de 41 professores com formação específica em música, dos quais 36 estão em sala de aula⁴¹.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

Reconhecemos a participação crescente dos professores de música atuantes na rede de educação básica, principalmente a partir das mudanças políticas e administrativas que promoveram um novo direcionamento para o ensino de arte na educação básica da rede municipal de João Pessoa. Assim, nosso universo de pesquisa era bastante abrangente, uma vez que, antes da realização de dois concursos que foram alavancados por estas mudanças, o número de profissionais com formação específica era muito inferior aos números apresentados na atualidade. Contudo, mesmo com o número de professores de música tendo crescido significativamente nas duas últimas décadas, estes profissionais ainda não conseguem contemplar todas as escolas da rede. Entretanto, vale destacar que a abrangência do número de escolas atendidas por estes profissionais supera o número de professores, pois alguns deles atuavam em mais de uma escola para complementar a carga horária de trabalho semanal.

³⁹ Mesmo o trabalho de Nader (2010) não apresentando dados que indiquem o quantitativo dos professores de música pertencentes à rede de ensino atuantes na educação básica, consideramos que os números estavam bem próximos do quantitativo total do efetivo, uma vez que, mesmo tendo sido aprovados 20 professores de música no concurso realizado em 2007, até o ano de 2009 só tinham sido convocados dez dos professores aprovados.

⁴⁰ A partir deste momento, utilizaremos a sigla PS para nos referirmos aos profissionais que atuem com o sistema de contratação como prestadores de serviço.

⁴¹ Alguns dos professores de música estão fora da atuação direta em sala de aula por variados motivos, como: licença para tratamento de saúde; readaptação de função; ou por assumir cargos nas direções escolares.

Como forma de mapeamento para que pudéssemos identificar as escolas e, consequentemente, os(as) professores(as) de música, utilizamos um critério de divisão por região/polo⁴², já existente na rede pública municipal, buscando contemplar respondentes de diferentes regiões. Vale destacar que este estudo não teve a pretensão de trabalhar com amostra probabilística, de modo que seus resultados não podem ser generalizados, mas trazem a análise das representações sociais sobre música de professores de música atuantes na rede pública municipal de João Pessoa. São, assim, sujeitos concretos de um determinado período e contexto, que apresentam elementos que podem refletir aspectos formativos e concepções compartilhadas por outros professores de música atuantes na educação básica.

Partindo deste direcionamento, a escolha dos(as) sujeitos respondentes que passariam a fazer parte da pesquisa tiveram como base alguns critérios utilizados que foram previamente estruturados: 1 – que os professores pertencessem ao quadro efetivo da rede municipal de ensino; 2 – que fossem licenciados em Música ou Educação Musical, ou Educação Artística com habilitação em Música, ou curso equivalente; 3 – que desenvolvessem suas funções na educação básica no componente curricular Arte, com práticas na área de música; 4 – que apresentassem interesse e disponibilidade em participar da pesquisa de forma livre e voluntária.

Reconhecendo que o número de professores que atenderiam a estes quatro critérios iniciais, poderia fazer com que ficasse inviável o processo de coleta, tratamento e análise dos dados, estabelecemos mais alguns filtros para que pudéssemos chegar a um número que apresentasse um panorama satisfatório das representações sociais de música dos professores de música atuantes na educação básica de João Pessoa. Com isso, estabelecemos que: a) o professor deveria estar em atividade em sala de aula; b) não poderia haver dois professores que pertencessem ao mesmo polo; c) tivesse seu contato telefônico atualizado; d) seriam excluídos os professores que não atendessem às ligações durante três tentativas de contato em momentos alternados; e) os entrevistados tivessem distinção de gênero. Este último critério buscava trabalhar com professores que apresentassem formações distintas, uma vez que esses dois perfis de gênero e formação estão presentes em professores da rede pública, embora haja uma predominância do gênero masculino e de graduados em Educação Artística, habilitação em música, conforme Souza (2018, p 71).

Com isso, dentro dos critérios estabelecidos, chegamos ao número de seis professores para a realização das entrevistas. Destes, três possuíam graduação em Educação Artística com habilitação em música e três possuíam graduação em Licenciatura em Música. Uma outra observação é que

⁴² A organização por região passou a ser adotada a partir de 2018 com a divisão da área de João Pessoa em 14 regiões, entretanto segue uma estrutura muito próxima da que era adotada anteriormente que dividia a área em 8 (oito) polos de ensino.

quatro deles fizeram sua graduação na UFPB e dois realizaram sua graduação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Quanto ao gênero, destacamos que cinco eram do sexo masculino e uma do sexo feminino. Em relação ao ambiente de atuação, todos trabalhavam em escolas que pertenciam a polos diferentes e atuavam em diferentes níveis da educação básica, pois é comum que o mesmo professor desenvolva suas funções tanto no ensino fundamental I, no fundamental II, quanto na EJA⁴³. Vale destacar que esses respondentes apresentavam distintas crenças e perfis culturais. Uma característica interessante é que todos tinham distintos locais de nascimento, com alguns vindos de outras regiões da Paraíba e de centros urbanos de outros estados. Podemos destacar que este fator se deve às características das capitais que, como polos estaduais ou mesmo regionais, apresentam uma concentração de pessoas vindas de outros lugares.

Tabela 2 – Caracterização dos sujeitos⁴⁴

SUJEITOS DA PESQUISA	FORMAÇÃO	MÉDIA DE IDADE	ANO DO CONCURSO
Professor 1	GEDA/M	40 anos	2007 e 2014
Professor 2	GEDA/MO		2007
Professor 3	GEDA/M		2007
Professor 4	GLM		2014
Professor 5	GLM		2014
Professor 6	GLM		2014

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao observarmos a Tabela 2 acima, verificamos que os professores apresentam uma média de idade de 40 anos⁴⁵ e que seus processos de ingresso no cargo público estão bem divididos entre os dois concursos realizados que ofereceram vagas específicas para professores de música. Podemos destacar que três deles foram efetivados no concurso de 2007 e três no concurso de 2014⁴⁶, e que esta efetivação também se divide pela formação, de modo que os professores ingressos do primeiro concurso possuem graduação em Educação Artística com habilitação em Música, e, os do segundo, têm Licenciatura em

⁴³ Um fator interessante que marca uma contradição referente ao dispositivo legal e a atuação dos professores de música nos diversos níveis de ensino é que os editais dos concursos indicam como Cargo 13: Professor da Educação Básica II – Disciplina: Música (JOÃO PESSOA, 2007, p. 4; 2013, p. 4).

⁴⁴ Tabela com a caracterização dos sujeitos quanto a sua formação, idade e ingresso na rede pública de ensino: Graduação em Educação Artística, habilitação em Música (GEDA/M); Graduação em Educação Artística, habilitação em Música e outra graduação (GEDA/M/O); Graduação em Licenciatura em Música (GLM).

⁴⁵ Essa foi a média de idade dos participantes que forneceram este dado.

⁴⁶ Este concurso realizado no ano de 2014, teve seu edital lançado no ano de 2013, como mencionado anteriormente no tópico 4.2.

Música. Esta divisão é reflexo do desmembramento do curso da área de música do curso de Educação Artística e, com isso, a criação do curso de Licenciatura em Música, como mencionado no tópico anterior.

4.4 Os encaminhamentos de coleta de dados

Para que pudéssemos dar início ao processo de coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido, através da Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética. (CCM)⁴⁷ da UFPB. Este procedimento minimiza a possibilidade de incorrerem em questões éticas que poderiam surgir devido ao fato de a pesquisa lidar com seres humanos. Como consequência, todos os sujeitos envolvidos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de sua participação na pesquisa (ver Apêndice A).

Para que o trabalho pudesse ser desenvolvido com êxito, atingindo os objetivos pretendidos, foi adotada como metodologia uma abordagem qualitativa envolvendo pesquisa bibliográfica e entrevistas. A visão qualitativa para esta pesquisa possibilitou o trabalho de análise numa perspectiva mais ampla e subjetiva, de modo a reconhecer as representações sociais de música de professores de música atuantes em escolas de Educação Básica da Rede Pública Municipal de João Pessoa.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em trabalhos de pesquisas publicados em livros, periódicos, revistas especializadas em música, repositórios institucionais, anais de eventos, entre outros, com o objetivo de fundamentar o referencial teórico.

Buscamos um embasamento teórico para os diversos temas que subsidiaram a pesquisa através de estudos focados no campo científico das produções já existentes, seja numa visão geral ou específica das discussões que conduziram para a resposta da questão da pesquisa. Este processo envolveu “localizar, selecionar, ler, estudar, analisar e refletir sobre trabalhos publicados” (PENNA, 2017, p. 76). Desta forma, a revisão bibliográfica transpassou áreas como as de educação musical, sociologia e psicologia, buscando discutir o tema das representações sociais em música na educação básica a partir dos professores de música. Este processo visou definir os conceitos centrais, as teorias científicas e as metodologias que respaldaram todo o trabalho, estabelecendo uma correlação estreita entre as dimensões e as características fundamentais do conhecimento científico que embasaram todo o trabalho de pesquisa, incluindo a análise dos dados coletados.

⁴⁷ No caso da UFPB, nosso projeto foi direcionado para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Ciências Médicas (CCM).

Na busca por compreender as representações sociais de música de professores de música que atuam no componente curricular Arte da educação básica da Rede Pública Municipal de João Pessoa, foram realizadas entrevistas narrativas, na perspectiva de compreender estas representações a partir dos relatos de professores, desde os seus primeiros contatos com a música, suas vivências musicais, os repertórios construídos ao longo dos anos, as suas formações, e como estas várias situações contribuíram para as atuações profissionais destes professores.

4.4.1 A entrevista narrativa como base para o reconhecimento das representações sociais

O ato de narrar está presente no desenvolvimento das sociedades humanas como processo de construção do conhecimento desde os períodos mais remotos da humanidade. Através deste processo, diversas histórias foram estruturadas, difundidas e consolidadas, dando sentido a inúmeros acontecimentos e construindo narrativas compartilhadas. Deste modo, podemos destacar que “a narrativa faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos, educativos” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150). As narrativas revelam a qualidade que os seres humanos têm de serem grandes contadores de histórias, de modo a serem capazes de apresentar fatos de suas vidas com riqueza de detalhes, interpretando, assim, as suas experiências de vida.

Pela narrativa, os sujeitos assumem a capacidade de se colocarem na história como seres ativos, podendo, com isso, se identificarem como seres produtores e transformadores de um determinado momento histórico. Ao contar as suas histórias, os sujeitos utilizam-se da narrativa para transmitirem os seus conhecimentos através de gerações que se sucedem e que passam a repetir, quase que de maneira involuntária, as suas histórias por meio da narrativa. Assim, ao longo dos tempos, as histórias foram transmitidas através de narrativas que tinham um caráter primordial para a manutenção dos conhecimentos apreendidos e conduzidos para as futuras gerações.

[...] estudar as narrativas como veículo de conteúdo psicológico complexo conduz a um conhecimento empírico acerca da adaptação social humana. Os indivíduos nas suas histórias de vida (*live stories*), tal como os grupos nas suas histórias de grupos (*group histories*), compõem os seus episódios de vida significativos. (LÁSZIO, 2015, p. 235).

Desta forma, “a narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação” (SOUSA; CABRAL, 2015, p.151). Neste caso, ao reconhecer a

importância da narrativa para rememorar as experiências de vida, podemos destacar que, para a realização da primeira entrevista narrativa, autobiográfica, solicitamos ao participante que ficasse à vontade para desenvolver um relato sobre sua história de vida musical. Alguns autores, como Laville e Dione (1999, p. 157) e Flick (2004, p. 109), apontam a elaboração de narrativas como a forma mais adequada para captar as experiências subjetivas expressas no discurso. Deste modo, as entrevistas narrativas possibilitam que a expressividade possa se dar com maior naturalidade e efetividade do que as entrevistas que assumem um esquema de perguntas e respostas diretas. Por seu caráter não diretivo, estes autores defendem que a relação estabelecida entre o pesquisador e o participante precisa ser estimulada por reforços de atenção, fazendo com que o participante se sinta motivado a continuar com a narrativa.

Sousa e Cabral (2015, p. 155) recomendam “não interromper o fluxo da narrativa e nem dificultá-la com perguntas, intervenções diretas ou avaliações”. Decidimos, portanto, seguir as recomendações apresentadas por Flick (2004, p. 110), quando indica que apenas uma questão gerativa narrativa seja usada para conduzir o tema central. A maneira como esta questão é estruturada tem como característica a apresentação de diversos tópicos que são considerados importantes para a pesquisa e que devem ser abordados durante a narrativa. Esta forma de apresentação inicial em um único momento é interessante, pois possibilita uma condução da entrevista com o mínimo de interrupção possível por parte do pesquisador entrevistador.

Assim, para poder conduzir uma narrativa capaz de produzir dados consistentes que possibilitassem uma análise que levasse a uma compreensão das representações sociais em música, foi elaborada uma questão gerativa narrativa, com a finalidade de estimular a fluidez e o direcionamento do relato do entrevistado:

- Gostaria de saber sobre a sua história de vida musical. Você pode falar como a música fez parte de sua vida através das várias influências que envolvem família, amigos, escola, igreja etc. Aborde também o momento em que se interessou por aprender música, os ambientes em que você foi desenvolvendo sua prática musical, os repertórios com que você se identificava e os que se identifica nos dias atuais, e por fim fale sobre sua formação como professor e sua experiência na educação básica. Pode falar à vontade, dando detalhes, pois toda a sua experiência interessa à nossa pesquisa.

Se observarmos as nossas experiências de vida, sob uma ótica de experiências cotidianas, podemos perceber que é através das narrativas que passamos a reconhecer os elementos que consolidaram a nossa existência e a nossa forma de ver o mundo através do outro.

Consequentemente, ao discutir a entrevista narrativa como abordagem metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa, percebemos que esta ferramenta pôde contribuir de forma significativa, uma vez que ajudou a compreender os elementos que estão ligados às concepções de música que fundamentam as representações sociais dos sujeitos pesquisados.

Como as narrativas têm a característica da liberdade com o mínimo de interferência, tivemos que passar por uma adaptação quanto a este modelo de entrevista. Uma das dificuldades naturais da narrativa é a sua imprevisibilidade quanto ao conteúdo que vai ser narrado e a profundidade nas informações apresentadas pelo narrador, por isso, este procedimento requer uma atenção especial do entrevistado, para não perder o direcionamento do seu discurso, e do entrevistador, para não deixar passar informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa, além de exigir a sensibilidade para exercer uma pequena intervenção, caso necessária. Neste processo, para que acontecesse uma melhor adaptação e uma análise sobre como este modelo nos poderia proporcionar os dados necessários para a pesquisa, destacamos a importância das entrevistas piloto.

Assim, como parte integrante do desenvolvimento da pesquisa, e não menos importante, foram desenvolvidas previamente três entrevistas, com o caráter de aplicação piloto, para que a proposta da utilização de narrativas pudesse ser avaliada em sua potencialidade para a identificação de representações sociais sobre música. Essas três entrevistas foram realizadas com professores que apresentavam características semelhantes e que pertenciam à mesma rede de ensino dos sujeitos da pesquisa. Foi a partir desses pilotos que pudemos confirmar que o processo de desenvolvimento da entrevista narrativa seria uma ferramenta produtiva, uma vez que nelas os sujeitos apresentaram traços de suas representações sociais através de sua história de vida musical, de forma natural e espontânea.

Por terem um caráter autobiográfico, podemos destacar que o ato de narrar sua história de vida é uma experiência seletiva, pois as memórias expostas são as consideradas significativas para o narrador, de modo que possamos perceber que o que foi registrado de sua história é o que adquire importância real. (MUYLAERT et al, 2014,p. 195; ROSENTHAL, 2014, p. 232). Podemos destacar que a opção por trabalhar com entrevistas narrativas, mesmo sendo complexa devido à própria natureza do ato de narrar, foi importante para a pesquisa porque possibilitou um processo reflexivo de rememoração no qual o narrador lança um olhar sobre si, fazendo com que suas histórias de vida tivessem uma carga significativa de elementos considerados importantes na construção de suas representações sociais, por carregar elementos que foram firmados em seu íntimo por meio seu convívio familiar, social e cultural (SOUSA; CABRAL, 2015; EUGENIO; TRINDADE, 2017, 121). A captação de

elementos de representação contidas na história do narrador torna-os até mais significativos, uma vez que partiram de um movimento mais espontâneo.

Após a realização da primeira entrevista narrativa foi realizada ainda uma segunda, desta vez, com caráter semiestruturado. Vale destacar que a realização desta segunda entrevista tinha o objetivo de aprofundar informações mais detalhadas sobre determinados acontecimentos narrados na primeira. Esta segunda entrevista semiestruturada também teve um caráter narrativo, mas com direcionamentos temáticos que foram apontados de forma específica para cada entrevistado, mas também que tiveram pontos em comum para que cada entrevistado pudesse narrar a sua história a partir dele. Um ponto importante a ser observado nesta forma de entrevista é que ela não tem a rigidez de uma entrevista estruturada, mas também não tem a ampla liberdade da livre narrativa que apresenta apenas uma questão gerativa. Ela mantém a liberdade para que o entrevistado narre sua história, mas apresenta pontos de direcionamento que são capazes de possibilitar ao entrevistador compreender a estrutura lógica pela qual a história de vida se desenvolve na narração (DUARTE, 2014, p. 215).

Esta proposta de realização de duas entrevistas com cada professor buscava compreender, a partir da sua história de vida musical, as suas representações sobre música. Dessa forma, na primeira entrevista narrativa havia o mínimo de interferência possível, de modo que os professores pudessem conduzir a sua história a partir apenas de acontecimentos que julgassem relevantes. A segunda entrevista, semiestruturada, foi desenvolvida para suprir a necessidade de compreender, aprofundar, ou esmiuçar mais alguns elementos da primeira entrevista. Vale destacar que estas entrevistas foram realizadas entre o período de setembro de 2019 a janeiro de 2020, como indicado na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Indicação dos períodos de realização das entrevistas

SUJEITOS DA PESQUISA	PRIMEIRA ENTREVISTA	SEGUNDA ENTREVISTA
Professor 1	01/09/2019	16/10/2019
Professor 2	24/09/2019	16/10/2019
Professor 3	27/09/2019	14/10/2019
Professor 4	02/10/2019	13/12/2019
Professor 5	19/11/2019	29/01/2020
Professor 6	22/11/2019	17/12/2019

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

O cronograma das entrevistas apresentou uma flexibilidade quanto ao período de aplicação, devido ao fato de as entrevistas terem um caráter individual, sendo realizadas conforme a disponibilidade de tempo dos entrevistados e nos locais indicados por eles, como nas próprias residências, locais de trabalho ou ambientes neutros em que se sentissem confortáveis. Das doze entrevistas realizadas – sendo seis narrativas e seis semiestruturadas –, cinco foram realizadas nas residências dos entrevistados, cinco em seus locais de trabalho e duas na universidade, a pedido do entrevistado. Pudemos notar que as entrevistas concedidas no ambiente doméstico e na universidade deixaram os entrevistados mais relaxados e livres para desenvolver sua narrativa sem se preocupar com elementos externos, enquanto as entrevistas concedidas no ambiente de trabalho apresentaram alguns percalços naturais, como encontrar um local mais reservado para que o professor pudesse se sentir mais confortável, algumas interrupções por pessoas externas à pesquisa, além da administração do tempo, uma vez que foram realizadas nos intervalos entre os turnos de trabalho.

4.4.2 O processo de transcrição

Para o processo de tratamento e análise, realizamos alguns procedimentos fundamentais, como a coleta, a organização e a categorização dos dados. O procedimento de coleta aconteceu por meio de gravações em áudio das entrevistas narrativas e semiestruturadas realizadas com cada um dos sujeitos da pesquisa. Por ser uma ferramenta eficaz utilizada para captar e registrar as histórias narradas, a gravação garantiu a revisitação do que foi narrado, possibilitando a sua compreensão em seus maiores detalhes, uma vez que, diante da liberdade característica das entrevistas narrativas, os sujeitos poderiam transitar por diferentes períodos de suas histórias sem, necessariamente, seguir uma ordem cronológica pré-definida de acontecimentos (LIU, 2015, p.260-261). Podemos destacar, porém, que, no caso desta pesquisa, a ordem cronológica dos acontecimentos seguiu uma linha temporal na qual as histórias relatadas partiram da infância até a prática docente atual, seguindo a proposta da questão norteadora.

Outro fator que tornou importante o processo de gravação das entrevistas é que o material coletado funciona como mais uma ferramenta de comprovação do teor narrado, bem como foi a base para a realização das transcrições. O processo de transcrição que tornou capaz a escrita da narrativa resultou em 146 páginas de material bruto e passou por um tratamento a fim de manter o anonimato dos participantes, evitando que houvesse qualquer indicação de

local de trabalho, instituição de formação, nomes de pessoas próximas, professores que fizeram parte do processo de formação, entre outras. Neste processo também foi realizada a adequação dos marcadores de gênero para o masculino, uma vez que este seria o gênero da maioria dos respondentes. Algo que consideramos importante para a retirada dos marcadores de gênero é o fato de a rede de ensino que faz parte do contexto pesquisado não ser tão ampla e a indicação dos marcadores para o gênero feminino poderiam comprometer o anonimato. Outros elementos – como marcadores conversacionais⁴⁸, termos regionais e gírias – foram mantidos, para que não descaracterizar nem tirar a singularidade da fala. Entretanto, quando empregados com muita frequência, alguns destes marcadores foram removidos ou substituídos por termos semelhantes, desde que não alterassem o teor da narrativa. Esta decisão foi tomada como forma de fazer com que a escrita pudesse acontecer com maior fluidez e adequação às normas da academia.

Todo esse processo, que visa redigir o material gravado de forma integral, demanda tempo e dedicação, uma vez que durante o processo percebemos que cada entrevistado tinha um ritmo de fala, uma dicção e uma forma de narrar própria à sua história, o que torna o processo de transcrição algo muito trabalhoso, uma vez que nele são observados os mínimos detalhes presentes no discurso. Assim, na perspectiva de agilizar as transcrições das entrevistas, buscamos encontrar em meio as novas tecnologias instrumentos capazes de facilitar o processo de escrita na íntegra da narrativa. Para isto, foram testadas algumas ferramentas disponíveis em diferentes plataformas que tinham como base promover o processo de transcrição através do reconhecimento automático de voz. Nesta busca, trilhamos caminhos que nos levaram à experimentação de alguns recursos disponíveis *online* que permitiram a transcrição direta de áudio em tempo real, bem como realizar a transcrição de arquivos de áudio que foram gravados.

Dentre as ferramentas testadas para este processo, encontramos algumas com recursos que se adequavam ao que procurávamos para esta etapa, como o *speechlogger*⁴⁹, e as ferramentas desenvolvidas diretamente pela plataforma do *Google* que pertencem ao pacote

⁴⁸ ‘Os *recursos verbais* que operam com marcadores [conversacionais] formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência’ – como ‘né’, ‘tá’, dentre muitos outros. Os marcadores são muitas vezes tratados erroneamente como ‘vícios de linguagem’ por textos que abordam a entrevista e sua transcrição. No entanto, do ponto de vista linguístico, eles são característicos da fala: não trazem informações novas – de modo que não valem por seu conteúdo –, mas ajudam a organizar o desenvolvimento da conversação, tendo caráter interativo e comunicativo (MARCUSCHI, 1986, *apud* PENNA, 2017, 144).

⁴⁹ O *speechlogger* é um *software* de reconhecimento automático de voz que está disponível online através do link <https://speechlogger.appspot.com/pt/>

do *Google Docs*⁵⁰, ou ainda aquelas diretamente ligadas aos aparelhos de *smartphones* – que fazem uso do recurso de gravação e transcrição de voz, como é o caso de *e-mail* e aplicativos de mensagens, que usam a tecnologia do sistema operacional *Android*.

As ferramentas do *Google* passaram, então, a ser utilizadas de maneira satisfatória para o desenvolvimento das transcrições das entrevistas por sua versatilidade na criação de documentos, que já podem ser pré-formatados com a seleção de uma fonte específica, pela facilidade em utilizar elementos de marcação ou fixação – como mudança na cor da fonte, marcador de texto, seleção do tipo de fonte, colocação de negrito, itálico, entre outros – e por recursos como o *Voice typing* presente no pacote do *Google Docs*, disponível através do aplicativo *Google Drive*⁵¹, no navegador *Google Chrome*, no computador ou nos aparelhos de *smartphones*, que funciona como uma ferramenta para a transcrição de áudio em texto. A utilização destas ferramentas teve como objetivo promover a transcrição bruta das narrativas, uma vez que o uso delas foi direcionado para facilitar este processo.

Vale destacar que a realização das entrevistas narrativas possuem uma dinâmica própria para cada caso, fato que gerou alguns problemas para o processo de transcrição, uma vez que, por serem personalizadas e obedecerem às particularidades de cada narrador, estas entrevistas necessitaram de transcrições que acompanharam uma revisão ortográfica mais profunda e um olhar rigoroso sobre o que foi transferido automaticamente, pois, durante as suas falas, estão presentes palavras regionalizadas, a falta de compreensão de uma determinada palavra devido à dicção, uma gíria, um marcador conversacional, um termo específico que pode não ser transcrito de forma correta, entre outros, ou até mesmo, por uma falha de equipamentos, como oscilação na rede de internet. Contudo, ao contrapor as dificuldades e as facilidades que envolveram o processo de transcrição automática, consideramos que houve mais benefícios ao fim do processo, pois, na maioria dos casos, otimizou o tempo da transcrição, sendo porém imprescindível a revisitação a cada gravação para ajustes na escrita.

⁵⁰ A escolha pela utilização desta ferramenta se deu pelo fato dela gerar um documento de texto no formato do *Google Doc* que além de ficar armazenado em um ambiente virtual, pode ter seu material copiado para os *softwares* convencionais de edição de texto.

⁵¹ O *Google Drive* é um pacote de ferramenta gratuito disponível para quem possui uma na plataforma *Google*, que possibilita o armazenamento e o compartilhamento de diversos tipos de arquivos, como fotos, planilhas, vídeos, entre outros. A sua estrutura versátil possibilita o acesso aos recursos armazenados em diversos dispositivos, como tablet, *smartphone* e computador. (<https://www.google.com.br/drive/>).

4.4.3 Tratamento e análise dos dados

Após o processo de transcrição de todas as entrevistas, seguimos no desenvolvimento da análise das narrativas. Para isso, traçamos uma divisão capaz de categorizar os diferentes elementos representacionais das distintas concepções que foram surgindo nas falas. Esse processo foi estruturado de modo que seus conteúdos fossem distribuídos em três capítulos, que possibilitaram o reconhecimento e a distribuição dos elementos identificados das representações sociais de música. Durante este processo, foram identificadas as concepções de música na infância e juventude, os processos de formação musical, as representações de música no contexto da educação básica e a música na visão dos professores. Para estabelecer uma organização dos elementos que indicassem pontos significativos das representações sociais dos professores e que apresentassem similaridade em suas falas, redistribuímos o conteúdo das narrativas em tabelas, como forma de guiar o processo para uma análise mais profunda. Como podemos observar o exemplo da Imagem 3 que apresenta uma dessas tabelas.

Imagem 3 – Falas agrupadas de professores agrupadas por similaridade temática

[illegible]

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Essas primeiras tabelas possibilitaram um olhar mais criterioso sobre cada elemento representacional que estava sob análise, de modo a reconhecer quais aspectos das narrativas interligavam-se a suas representações sociais de música ou se as revelavam.

A construção da primeira tabela possibilitou a criação de filtros que foram fundamentais para excluir da análise elementos que poderiam estar presentes nas falas, mas que não se enquadravam no processo de representação de música dos sujeitos pesquisados, como uma ideia paralela, um desvio de foco ou o uso de termos isolados (DUARTE, 2004, p. 218). Realizado esse filtro inicial, foi criada uma segunda tabela que apresentava os elementos sintetizados, mas com significativa importância, sobre as representações sociais de música dos professores. Esse segundo tipo de tabela foi fundamental para que pudéssemos conduzir o processo analítico através do *software* específico para análise textual, o Iramuteq. Nesta segunda tabela, podemos estruturar, de forma mais clara, os termos que se faziam presentes nas narrativas que correspondiam às suas representações. Um exemplo dessas tabelas é apresentado na Imagem 4 abaixo.

Imagem 4 – Termos recorrentes

TERMOS RECORRENTES REFERENTES A FORMAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA					
P1	P2	P3	P4	P5	P6
Ganhei um violão da minha mãe; Meu pai ele toca; Sou o único artista da minha família; A gente ouvia de rock a bossa-nova, aquela coisa de estudante;	Minha mãe quando viu se emocionou; Papai comprou meu primeiro violão; Meu irmão queria dar um curso, eu disse: "eu prefiro curso de violão"; Meu colega foi quem me ensinou os primeiros acordes;	Meu pai e Minha mãe sempre escutavam muita música; Escutava tudo que minha família, minhas tias já ouviam; Convi com todo mundo que hoje faz parte da minha corrente amigos,	Minha mãe era muito afinada; Eu e meus irmãos, sempre cantamos; Eu e meus amigos dividíamos as vozes. A gente tinha uma percepção muito boa;	Minha mãe também gostava muito de música; A gente escutava muita música; Meu pai botava muita música para gente escutar; Meu irmão aprendeu a tocar violão e a gente ficava mexendo no violão dele; A minha família, meu pai era muito musical; Meus amigos, assim, eles queriam tocar;	A banda voltou e eu fui, minha mãe me matriculou; Meu pai toca pouco, mas toca, e sempre se juntava alguns músicos lá em casa; Tinha um primo que gostava de cantar e terminou gravando algumas coisas;

Tabela com falas relacionadas à formação musical na infância
Tabela criada pelo autor com as narrativas dos professores.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As construções dessas tabelas possibilitaram um olhar mais focado sobre cada um dos termos e das frases que constituíram uma imagem simbólica da representação social de música sobre cada ponto abordado. No primeiro formato de tabela, foram destacadas as relações da música na infância, as concepções de música e seus processos de formação, entre outros. No segundo, destacamos sua importância, porque possibilitou a identificação e a seleção específica de cada termo que indicava as construções de símbolos representacionais, que se destacavam como importantes nas narrativas dos professores. A organização destas

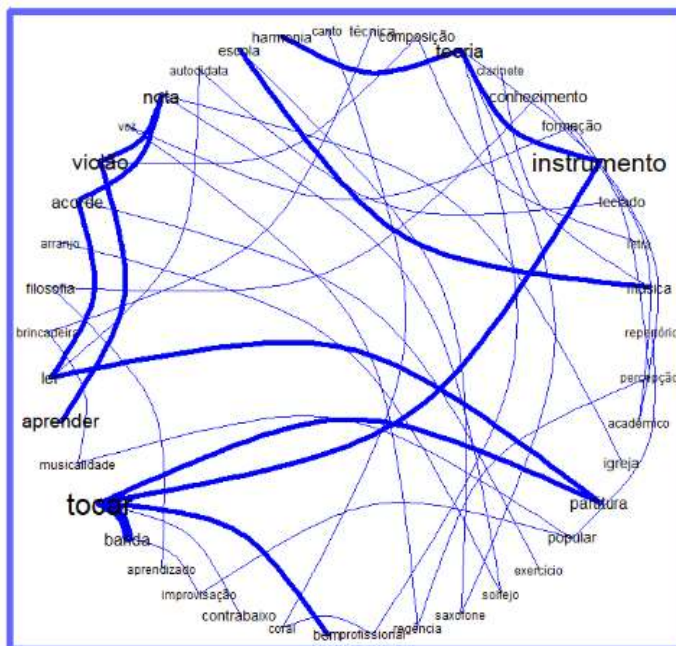
tabelas foi fundamental para a construção de dois gráficos que possibilitaram uma análise focada nos elementos centrais das representações de música dos professores através da utilização do *software* Iramuteq: o gráfico nuvem de palavras e o gráfico de análise de similitude. Eles estão exemplificados nas imagens 5 e 6 abaixo.

Imagem 5 – Exemplo dos gráficos nuvem de palavras



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Imagem 6 – Exemplo dos gráficos de análise de similitude no IRAMUTEQ



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

O Iramuteq é um *software* de análise textual, similar a outros que apresentam ferramentas semelhantes, como é o caso do Alceste⁵², apresentado no trabalho de Rauski (2015), que traça suas análises através de padrões matemáticos que se repetem no texto, como forma de reconhecer os elementos que apresentam relevância no discurso. No entanto, cabe ressaltar a preparação prévia do material textual para ser processado para a criação dos gráficos. Para evitar que os termos que não apresentavam uma relevância representativa nas narrativas, como marcadores conversacionais, pronomes, algumas flexões verbais, entre outros, recebessem um destaque nas análises textuais desenvolvidas pelo *software* simplesmente por aparecerem em uma certa frequência no discurso, podendo, com isso, ser confundidos com outros termos relevantes para a compreensão das representações dos professores, resolvemos usar o artifício de duplicar os termos com indicadores de representação, como podemos observar no exemplo na Imagem 7, abaixo, quando analisamos a influência familiar na formação musical.

Imagem 7 – Explicação da duplicação de termos



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Este recurso de duplicação adotado possibilitou que os termos com maior relevância na história narrada passassem a receber um destaque em relação aos demais, possibilitando a construção dos gráficos nuvem de palavras e de análise de similitude pudessem apresentar as informações compatíveis com as representações sociais de música dos sujeitos pesquisados, sem a interferências de termos sem relevância para a pesquisa. Um outro procedimento importante adotado na análise foi o processo de exclusão de termos que poderiam estar presentes nas representações, mas que durante a narrativa não apresentavam relação com as representações sociais de música, como o que podemos perceber na fala do Professor 2: *Deus*,

⁵² Alceste é um software de análise textual de dados, desenvolvido na França e vem sendo largamente utilizado na análise de questionários, trabalhos literários, artigos científicos etc. O Software Alceste pode ser utilizado em Sociologia, Psicologia, processamento de pesquisas, análise de discursos, anúncios em Marketing, Jornalismo, Direito, pesquisas documentais, Linguística, análise de imprensa e, finalmente, em todos os campos onde existam muitos textos a serem analisados. (SOFTWARE.COM.BR, 2020).

eu gostaria de saber o que é o amor (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019). Essa fala, mesmo apresentando termos que poderiam estar relacionados às concepções de música dos professores – como é o caso de “Deus” – que está presente em representações como um elemento divino; e “amor”, presente em representações que envolvem afetividade, mas que de forma direta, não fazem parte das relações representacionais do professor no contexto em que foi exposto. Sendo assim, era justificada a sua retirada do processo de análise. Foi este processo analítico multiarticulado que possibilitou um olhar mais amplo e consistente na identificação e compreensão das representações sociais de música dos professores de música da rede pública municipal de ensino.

De modo geral, podemos notar que a estruturação dos procedimentos metodológicos adotados foi essencial para que pudéssemos reconhecer de forma clara o contexto em que desenvolvemos a pesquisa, as características dos sujeitos participantes, bem como os procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados. Estes procedimentos guiaram-nos de forma consistente na busca por atingir os objetivos propostos pela pesquisa, garantindo, assim, um melhor direcionamento e estabilidade na realização do processo de análise. Foram estes direcionamentos que nos deram a segurança e solidez para seguir de forma detalhada o que havíamos traçado para o procedimento de análise da pesquisa. Assim, podemos destacar que a densidades dos resultados obtidos são fruto da estruturação dessa abordagem metodológica.

5 AS VIVÊNCIAS MUSICAIS DOS PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE MÚSICA

Este capítulo apresenta a análise da pesquisa, visando compreender as diferentes representações sociais de música que estiveram presentes nas narrativas dos professores de música da educação básica da rede municipal de João Pessoa. Para tanto, dividimos o capítulo em subtópicos que nos permitiram organizar os elementos presentes nas narrativas capazes de indicar as representações sociais de música desses professores. Nesse direcionamento, discutimos as concepções de música na infância e juventude, analisando as construções das representações sociais de música a partir da primeira infância, desde os primeiros contatos musicais na família e as influências na fase da adolescência, buscando compreender como essas representações foram construídas e transformadas nessa fase. Abordamos as relações com os estudos formais de música a partir dos processos que envolveram a formação específica e a formação acadêmica, bem como os aspectos capazes de indicar as suas representações sociais sobre sua formação docente. Por fim, analisamos a visão de música no contexto da educação básica, abordando as relações de conflito com a prática docente, bem como os aspectos considerados importantes para o desenvolvimento das aulas de música neste contexto.

5.1 Concepções de música na infância e juventude

Ao buscar compreender a construção do objeto simbólico música a partir dos professores de música, podemos observar que esta relação se dá a partir da estruturação emocional na infância ao adquirirem estabilidade em instituições histórica e culturalmente consolidadas, como família, igreja, escola, entre outros. Essas relações consolidam-se à medida que as instituições são fortalecidas no meio social em que os sujeitos convivem. Desta forma, para analisar as relações dos professores entrevistados com o objeto música, temos que reconhecer as idealizações de música que partem desde a primeira infância, mesmo que não se limitem apenas a ela.

5.1.1 Formação musical na infância e a influência familiar

Ao analisar a formação musical dos professores de música a partir das influências familiares que são edificadas desde a infância, passamos a identificar, em suas narrativas, os vários elementos capazes de indicar como tais relações foram fundamentais para o

direcionamento musical reconhecido na sua fase adulta. Essas relações iniciais que possibilitaram os seus primeiros contatos com a música passaram a direcionar as representações sociais de música construídas ao longo do tempo. A Tabela 4 abaixo apresenta recortes de algumas falas que relacionam a influência inicial que a família exerceu nos primeiros contatos com a música.

Tabela 4 – Falas relacionadas à formação musical na infância

TERMOS RECORRENTES REFERENTES A FORMAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA					
P1	P2	P3	P4	P5	P6
<i>Ganhei um violão da minha mãe; Meu pai ele toca; Sou o único artista da minha família; A gente ouvia de rock a bossa-nova, aquela coisa de estudante;</i>	<i>Minha mãe quando viu se emocionou; Papai comprou meu primeiro violão; Meu irmão queria dar um curso, eu disse: “eu prefiro curso de violão”; Meu colega foi quem me ensinou os primeiros acordes;</i>	<i>Meu pai e Minha mãe sempre escutavam muita música; Escutava tudo que minha família, minhas tias já ouviam; Convivi com todo mundo que hoje faz parte da minha corrente amigos,</i>	<i>Minha mãe era muito afinada; Eu e meus irmãos, sempre cantamos; Eu e meus amigos dividíamos as vozes. A gente tinha uma percepção muito boa;</i>	<i>Minha mãe também gostava muito de música; A gente escutava muita música; Meu pai botava muita música para gente escutar; Meu irmão aprendeu a tocar violão e a gente ficava mexendo no violão dele; A minha família, meu pai era muito musical; Meus amigos, assim, eles queriam tocar,</i>	<i>A banda voltou e eu fui, minha mãe me matriculou; Meu pai toca pouco, mas toca, e sempre se juntava alguns músicos lá em casa; Tinha um primo que gostava de cantar e terminou gravando algumas coisas;</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As frases apresentadas na Tabela 4 trazem diversas relações estabelecidas no âmbito da instituição familiar, nos primeiros contatos com a música. Como podemos constatar, essas ligações diretas são percebidas nas falas de todos os sujeitos investigados na pesquisa. As suas narrativas indicam uma compatibilidade focada em um parentesco de primeiro grau, pautados pelas recorrências que envolvem os termos “mãe”, “pai” e “irmão”. Entretanto, outras relações familiares que envolvem outros membros – como “tio” e “primo” – também aparecem em suas narrativas. O contato com a família, como fator direcionador de suas ideias musicais, aparece destacada nas mais distintas situações, como fonte de inspiração, como podemos ver nas falas dos Professores 4 e 6. *Minha mãe era muito afinada* (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019); *Tinha um primo que gostava de cantar e terminou gravando algumas coisas* (PROFESSOR 6. Entrevista 1, 22 nov. 2019); O estímulo à audição é destacado pelos Professores 3 e 5: *Meu pai e minha mãe sempre escutavam muita música* (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019); *[Meu pai] sempre*

gostou muito de música [...] Minha mãe também gostava muito de música. A gente escutava muita música (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019); já o incentivo a aprendizagem é identificado nas falas dos Professores 2 e 6: *Meu irmão queria [me] dar um curso, eu disse: “eu prefiro curso de violão”* (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019); *A banda voltou e eu fui, minha mãe me matriculou* (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019); ou ainda o apoio para a realização das práticas, como podemos perceber na fala do Professor 1, quando ele fala *“Ganhei um violão da minha mãe”* (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 01 set. 2019); entre outros.

Esta conexão que é estabelecida com a família pode ser percebida de forma bastante explícita ao analisarmos o Gráfico 6, no formato de nuvem de palavras, quando relacionamos os termos recorrentes a estas influências na infância.

Gráfico 6 – Indicação de centralidade referente às influências musicais iniciais dos professores – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (2020)⁵³

O gráfico “Nuvem de palavras”, exposto acima, apresenta os elementos centrais presentes nas narrativas quando relacionamos os fatores que exerceram as principais influências musicais que direcionaram os primeiros contatos com a música na infância. Nele podemos

⁵³ Gráfico criado pelo autor a partir do processamento de dados no *software* Iramuteq. Os gráficos expostos nesta pesquisa que tiveram seus dados processados por esta ferramenta analítica foram criados pelo autor.

identificar que o termo “mãe” aparece como o termo mais recorrente e assume sua posição ao centro, sendo acompanhado pelos termos “pai” e “irmão”, que surgem dando uma sustentabilidade as relações familiares mais próximas. Estes três termos, por apresentarem uma maior recorrência, aparecem com maior destaque, indicando uma maior centralidade destas relações familiares na construção dos primeiros contatos com a música e, conseqüentemente, influenciando na construção de suas representações sociais a partir da relação simbólica que se tem do objeto música nestas relações.

Como podemos identificar, o termo família, mesmo não sendo o elemento mais citado no discurso de forma direta, pode ser compreendido como elemento central das relações com a música na infância, uma vez que ele sintetiza as relações que acontecem entre os que aparecem com centralidade: mãe, pai e irmão, bem como tio e primo, que surgem como elementos periféricos, mas pertencentes ao grupo família.

Gráfico 7 – Relação de centralidade dos termos “mãe”, “pai”, “irmão”, “tio” e “primo” direcionado para a família



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Como podemos observar, a compatibilidade dos termos pertencentes à centralidade e dos que os envolvem, presentes nas regiões periféricas, induz a um agrupamento em um mesmo conjunto, que passa a ser representado pela família. Contudo, mesmo reconhecendo que este grande grupo – que passa a abranger todas as condições que envolvem o termo família –, ainda podemos observar que os termos “mãe e pai”, presente dentro deste novo grupo, são as bases da sua estrutura central e, com isso, passam a direcionar as referências que fazem parte das construções simbólicas do objeto música. Esta orientação pode ser vista em algumas falas dos professores, como podemos observar na narrativa a seguir, do Professor 4.

Meus pais, eles eram evangélicos, então, o que é que acontecia? A gente cantava muito em casa, né? Desde pequeno eu tenho esta lembrança. As lembranças melhores e as mais nítidas, de quando faltava energia, minha mãe reunia todo mundo na sala ao redor dela e começava, todo mundo começava a cantar, e ela era muito afinada. Ela cantava em coral, e desde sempre eu pequeno, eu e meus irmãos a gente sempre cantou muito e agente já aprendia a fazer uma segunda

voz, mesmo sem nenhuma parte técnica, sem nenhum aprendizado prévio, a gente não tinha aula na escola, eu não tinha aula na escola nem nada, nesse período, né? Então, minha lembrança de música que eu tenho é essa daí. (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019).

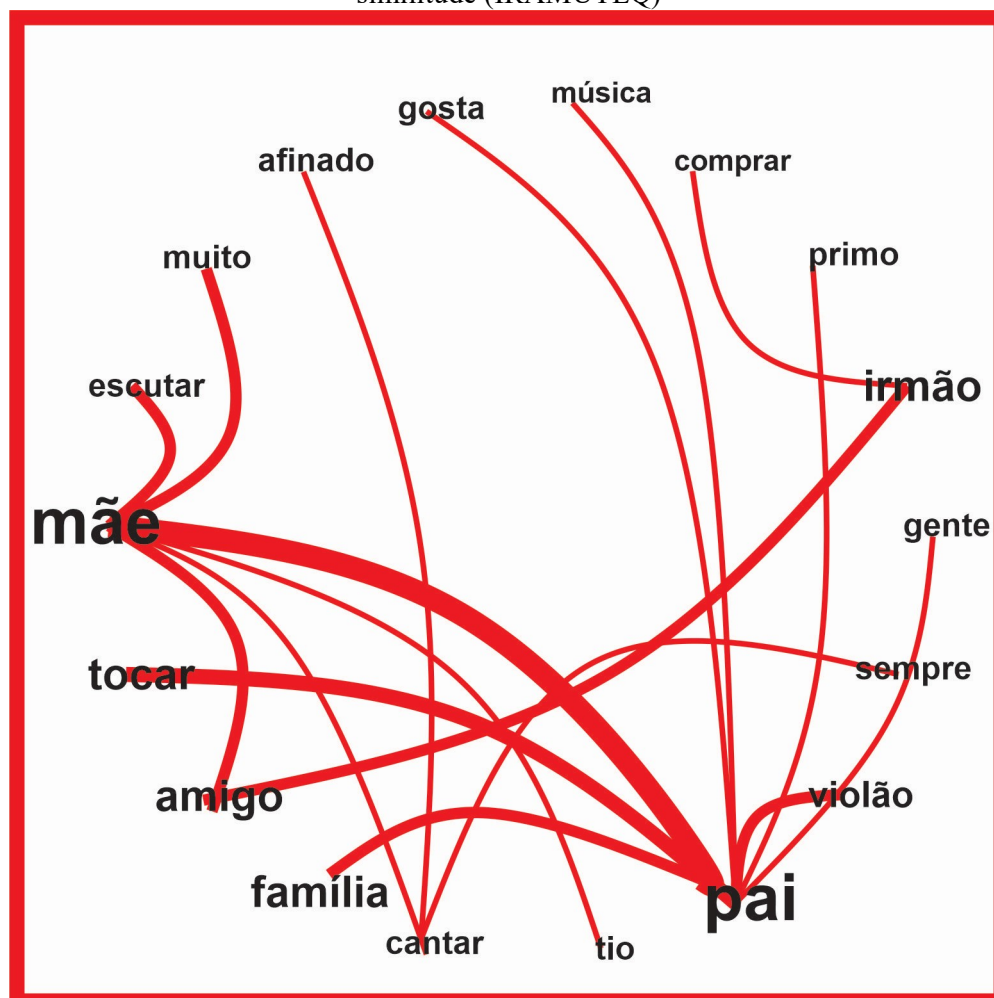
Um outro ponto que merece destaque nessa análise são os aspectos relacionados à consolidação da memória musical, uma vez que, nas narrativas dos professores, as principais referências que consolidam as suas representações sociais de música são construídas justamente na infância. É a partir das influências musicais que estavam inseridas no seu contexto familiar que esses elos são estabelecidos. Esse vínculo consolidado na família faz com que os contatos iniciais dos professores com o objeto música sejam carregados de aspectos afetivos e simbólicos (LANE, 1993, p. 59). Outros aspectos que envolvem os elementos culturais podem ser percebidos no discurso do Professor 3, quando destaca que as suas referências musicais atuais vêm desse primeiro envolvimento com a música, e do Professor 1, ao revelar que sentia uma conexão com as músicas de artistas populares que faziam parte do repertório musical que era vivenciado em sua casa por sua mãe.

Na primeira infância foi basicamente minha formação, repertório, né? Foi basicamente tudo ligado àquilo que significa hoje ao que eu ainda escuto. (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019).

Minha mãe, sobre música, escutava muito Chico Buarque, Toquinho para crianças, muito Tom Jobim, Tom Jobim e Maria Creuza, Eu criança escutava essas coisas, né? Quando eu escutava Chico Buarque [fazia associações]. Já rolava essa conexão. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Na intenção de aprofundar a compreensão das representações sociais que envolvem as relações familiares buscando reconhecer como elas foram estabelecidas e estruturadas, seguimos a análise na intenção de reconhecer os elementos que se fortaleceram a partir das conexões dos elementos narrados, apresentados no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Ligações dos termos relacionados às influências musicais na infância – Análise de similitude (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A análise de similitude exposta no Gráfico 8 mostra como as conexões são estabelecidas entre os elementos que constituem as influências musicais na infância. Ao observarmos a imagem do gráfico, identificamos como o núcleo que envolve a família se consolida. Isso fica evidente ao relacionarmos os termos com a perspectiva de construção de uma estrutura conexa, como “mãe canta muito”, “mãe canta afinado”, “pai escuta música”, “pai toca violão”, entre outros. São a partir dessas relações que podemos ver como as representações sociais têm seu desenvolvimento a partir dos primeiros contatos com o objeto música na infância. O contexto familiar se configurou como o primeiro contato com o mundo social, vivenciado pelos professores quando crianças, envolvendo o objeto de representação música. É nesse ambiente, carregado de aspectos emotivos, que a construção simbólica dos seus objetos passa a se solidificar como as suas primeiras representações

sociais do mundo. Com isso, podemos compreender que a representação social de música é estabelecida pelas representações simbólicas que não se dissociam dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais como mencionado anteriormente no Capítulo 2 (JOVCHELOVICTH, 2011, p. 57).

Os aspectos afetivos que envolvem a música desde a primeira infância podem ser percebidos na fala do Professor 6, abaixo, que relata como as relações construídas entre ele, seus familiares e a música traz uma carga de memória ligada à alegria, às amizades, ao prazer, entre outros. Podemos perceber também que as questões afetivas musicais passam a ganhar aspectos simbólicos que conectam os membros do grupo social.

Meu pai toca pouco, mas toca, violão, cavaquinho e sempre se juntavam alguns músicos lá em casa para fazer farra, fazer uma brincadeira, uma roda de música de amigos, e sempre tinha isso. E eu gostava de ficar observando quando criança. E tinha uma das pessoas que frequentavam, [...] um primo que gostava de cantar e terminou gravando algumas coisas. Meu pai tem aparelho de som e gravava fita cassete para ele [meu primo] entrar em concurso de música [...] hoje [ele] é um dos artistas da cena. Já eu, agora faço alguns trabalhos com ele. Daí eu descobri o desejo de música [...]. (PROFESSOR 6. Entrevista 1, 22 nov. 2019).

Esse vínculo afetivo presente desde a primeira infância através dos laços familiares faz com que a compreensão do objeto música esteja diretamente interligada à construção do **Eu**, pela forma que se percebe o **Outro**. Na fase da infância, a família é, além de espelho, a janela para o mundo social: ela é o contato com o Outro que forma o Eu. Daí as representações sociais edificadas nesta fase serem bastante sólidas, permanecendo presentes na região central das representações sociais. A fala do Professor 5 evidencia esse processo.

Minha mãe começou a participar da igreja, aí, eu fui, comecei a ir. Eu me lembro que na igreja tinha aulas de música. Então, o pessoal dos senhores que tocavam lá na igreja, no final de semana, davam aula. Então, eu ia para fazer aula também, né? (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

Outros relatos trazem essas referências partindo de uma aproximação com a música através de incentivos da família:

A primeira vez que eu tive vontade de ter um instrumento musical, eu tinha uns nove anos de idade. Assim, não tinha consciência, mas eu cheguei para

o meu pai e pedi um violão de plástico. Aliás, um violão. Pedi um violão e ele comprou um de plástico. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Desde o início [...], minha casa sempre foi muito musical, meu pai e minha mãe sempre escutavam muita música, sempre. A família também, mas assim, nós não tínhamos músicos nenhum, nenhum. Não existiam músicos na nossa família. Eu lembro que quando eu tinha sete, oito anos eu ganhei uma sanfona. Não, menos que isso, cinco ou seis anos. Uma sanfona de 120 baixos. Então, isso para mim foi um grande brinquedo, né? Para o meu pai, foi uma grande frustração porque não viu o filho tocar sanfona. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Meu pai botava muita música para gente escutar. Mas meu pai nunca tocou nada, “bicho”, só era de apoiar, entendeu? Então, em relação, assim, a dificuldade quando eu quis ser músico, eu não tive problema por causa disso. Porque meu pai sempre gostou de música e quis fazer. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

Analisando as falas dos Professores 2, 3, e 5 percebemos que as relações estabelecidas entre a ludicidade (característico da infância) e a influência familiar na construção de uma imagem simbólica do objeto música estavam presentes em suas narrativas. Vale destacar, que as condições que permitiam se familiarizar com a música no ambiente parental eram tidas como de caráter mais recreativo, desprendido de um olhar sobre o fazer musical. Destacamos, então, que estas influências por parte da família contribuíram diretamente para o fortalecimento das imagens simbólicas que estavam sendo criadas do objeto música.

Outro ponto evidenciado pode ser percebido nas falas anteriores, através da ligação entre a influência familiar exercida na infância com o desejo de aprender inerente à criança, como destacado por Jovchelovitch (2011, p. 57), uma vez que a intensa ação criativa presente no desenvolvimento da criança é construída por elementos lúdicos, exteriores a ela, que assumem um aspecto simbólico e ganham sentido através das interações dos saberes produzidos a partir das relações familiares e nas interações estabelecidas culturalmente com os mais diversos atores sociais. Alinhando-se, a esta visão, compreendemos que estas associações que envolvem o processo de vivência musical da criança, influenciada pelas construções simbólicas estruturadas em seu contexto familiar, desenvolvem-se através de seus processos de aprendizagem lúdico criativo, refletidos no contato eminente com os atores sociais que os cercam.

Com isso, podemos perceber que as representações sociais de música têm seu desenvolvimento a partir dos primeiros contatos com o objeto representado na infância. Sendo assim, ao reconhecer as influências musicais constituídas na infância, através do contato social com a família na consolidação das representações sociais, não podemos

dissociar este processo das questões emotivas e afetivas que estão envolvidas nestas relações. (CAMPOS; ROUQUETTE, 2003, p.435; JOVCHELOVITCH, 2011, p.63).

Contudo, mesmo reconhecendo as influências afetivas e culturais que partem dos primeiros contatos com a família como sendo a base para a representação social de música dos professores, podemos encontrar, na fala do Professor 5, uma percepção contrária, uma vez que ele não reconhece a influência familiar nas suas relações com a aprendizagem musical, quando perguntado sobre a influência de família na sua vivência musical:

Rapaz, eu não digo assim que influenciou não. Na minha forma de vivência musical hoje, entendeu? Apesar de que eu toco em banda de forró, gosto muito, mas assim, eu não sinto que foi a influência daquilo, entendeu? Que desde pequeno, porque na verdade minha formação foi mais na igreja, eu comecei a estudar música, de fato, na igreja, então, eu acho que a influência maior começou ali, entendeu? (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

Porém, contraditoriamente ele destaca em outros momentos várias relações que foram desconsideradas no discurso anterior:

A minha família, meu pai em casa era muito musical, né? [...] Mas em relação à formação, se deu principalmente na igreja. Quando [eu] tinha oito, sete, oito anos, minha mãe entrou para igreja, para a igreja evangélica. E aí, na igreja você tem esse contato com música direto, “bicho”! Todo final de semana você vê o pessoal tocar. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

Entretanto, ao relatar a experiência com seus irmãos que, de certa forma, passaram a influenciar as suas práticas musicais, ele passa a apresentar as relações familiares que contribuíram para o seu envolvimento musical na infância.

[...] teve a questão da gente tocava porque meu irmão tocava também, né? Então o que ele escutava, o que ele aprendia ele passar para gente, e aí a gente ficava aprendendo, tal. Essa história também... então acho que essa história da aprendizagem musical, dessa influência, eu acho que cada um teve uma parcela, cada um tem um pouquinho, entendeu? Não tem como dizer se isso foi mais, ou mais outro, tal. (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

Esta relação que envolve a influência familiar concebida como um aspecto que contribui diretamente no processo de formação musical pode ser observado em Mateiro (2007, p. 182), segundo o qual “a família foi apontada por 57,14% dos entrevistados como

um fator de influência na formação musical”. Mesmo reconhecendo que outros fatores como igreja, amigos e escola, também foram influenciadores, a família passa a assumir um espaço de maior relevância.

Um aspecto importante de ser observado nessas falas é o fato de que as representações sociais acontecem pelas relações partilhadas pelo grupo social de forma a se tornar comum, mas não indiferente ao objeto representado. (LEME, 1989; 1993). Podemos perceber, com isso, que à medida que o Professor 5 não reconhece a influência dessas experiências ocorridas no meio social familiar, fica mais evidente que o fenômeno social que acontece e que tece suas representações, a partir das comunicações entre os sujeitos que fazem parte do grupo ao qual ele pertence, consolida-se de maneira espontânea e, de certa forma, inconsciente (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 74).

5.2 Música na adolescência

Ao analisar a narrativa dos professores de música sobre sua adolescência, percebemos que esta foi a fase em que a consciência da aprendizagem começa a ser desenvolvida. Nesse período, os professores passam a construir e sistematizar as suas ideias de aprendizagem musical pautadas em suas vivências na família, nos contatos externos com amigos, nas suas práticas desenvolvidas em ambientes de convívio coletivo, como a socialização na escola, na igreja, em grupos musicais, bem como nas buscas por um aprofundamento de suas práticas musicais. A Tabela 5 abaixo exemplifica algumas dessas relações desenvolvidas durante a adolescência.

Tabela 5 – Falas relacionadas à música na adolescência

FALAS REFERENTES À VIVÊNCIA MUSICAL NA ADOLESCÊNCIA					
P1	P2	P3	P4	P5	P6
<i>Com doze anos eu passei a ter aulas; Pegava tudo lento; Eu tinha paciência; A gente ia nas bancas de revistas; Tinha bastante roda de violão; O meu primeiro cachê foi com quinze anos; Aos dezessete anos eu fui tirar minha carteira da Ordem dos Músicos; As músicas eram muito ecléticas; Ouvia de rock a bossa-nova;</i>	<i>Um colega meu tinha um violão; A gente se reunia; Fiquei louco pelo violão; Meu colega me ensinou os primeiros acordes; Através do colega comecei a aprender; Levava o violão; No intervalo eu ia tocando; Não tinha violão; Meu colega que me emprestava;</i>	<i>Estudei na escola de teclado; Fui ter aula e terminei virando professor; Primeira experiência como professor de música; Aprender para poder ensinar; Conheço um pessoal e fundo a banda; Contato com um outro instrumento; Escutava rock americano sem saber; Não ouvia mais música brasileira; Aprendi com o metal; Com a galera do metal aprendi o que é ser excluído; Começo aprender partitura; O preconceito que eu vivia; Escutava o que tocava em rádio; A experiência do conservatório foi desastrosa; A gente tinha várias tribos;</i>	<i>Cantava em grupos; Fui para o seminário; Aprender a questão acadêmica; Aprender a educação formal; Trabalhar na igreja;</i>	<i>Tocar contrabaixo na igreja; Sabia tocar notas do violão; Comecei a estudar; Procurar professor; me interessar; procurar na internet, procurar vídeo-aula; Meus amigos, queriam tocar; Queria trocar o instrumento; Queria tocar na igreja, lá na frente; Músicas do grupo X todo mundo escutava; Ficava prestando atenção; A banda, era modinha; Tocava porque meu irmão tocava; Fui a escola de música; Comecei as aulas de teoria musical; Uma chuva de música erudita; Comecei estudar no conservatório; Comecei a dar aula na cidade; Comecei a estudar harmonia no conservatório;</i>	<i>Comecei a me destacar; Estudar na escola de música; Mudança de instrumento; Tocar nas bandas de forró; Dar aula de música; Assumi a regência banda;</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Ao analisarmos os recortes das narrativas dos professores expostos na Tabela 5, percebemos que, por mais distintos que sejam seus envolvimento com a música na fase da adolescência, há traços que permitem identificar elementos comuns recorrentes em suas falas, uma vez que diferentes grupos podem idealizar o objeto música em uma estrutura de representação simbólica. Um exemplo dessa visão partilhada coletivamente pode ser identificada quando observamos que, neste momento de vida, há uma busca por processos que levem a uma aprendizagem musical pautada em questões técnicas, que compactuem com a ideia de aprimoramento de suas práticas musicais. Neste sentido, salvo o Professor 2, os demais relataram que, para as suas práticas e aprendizagens musicais, passam a buscar escolas especializadas de música. As falas dos Professores 1, 3 e 4 exemplificam este direcionamento:

Aí, eu fui para uma casa de música da cidade. Para aprender a ler música, a escrever música. Daí começou a minha formação na música erudita, a ler e escrever música. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).
Estudei na escola de teclado, mas não conseguia levar muito longe porque era muito caro. Era uma coisa feita para a elite, né? Era uma música de elite. Eu não [tinha] condições. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Eu senti o desejo, digo: “não, vou transformar isso”. É que eu vou para seminário para poder fazer mais consciente, né? Aprender a educação formal. Aprender como é. Eu sei fazer, mas na prática. Eu não sabia a teoria. Então, surgiu o desejo de [aprender] a teoria. (PROFESSOR 4. Entrevista 1, 02 out. 2019).

Estas falas revelam uma busca por aprendizagens pautadas em práticas musicais com características mais formais, desenvolvidas em escolas especializadas, estruturadas a partir de uma construção simbólica do ambiente de ensino/aprendizagem musical que passa a ser percebido através de uma ampliação dos grupos sociais com que os professores constroem e interagem durante o período da adolescência. Entretanto, esse novo olhar que os professores desenvolveram sobre essas novas práticas musicais passa a abrir espaço para que pudessem ser moldadas outras estruturas simbólicas capazes de configurar uma nova representação sobre o objeto música, como relata o Professor 5.

Eu me lembro que tinha um cara lá onde eu morava que gostava muito de estudar música. Ele fez: “rapaz, vamos estudar com o professor. Vamos estudar com ele, porque ele estuda e vai aprender as coisas e vai trazer para a gente”. [...] Foi muito bom. Assim, ele abriu muito a mente, sabe? Assim, trouxe muito material. Coisas diferentes que a gente não via estando só na igreja. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

Podemos perceber, nessa fala, que, ao ampliar seu grupo social, o indivíduo se abre para a assimilação de novas representações, constituídas a partir de alterações nos elementos que estavam centralizados em seu ambiente representacional. As experiências que se acumulam colaboram para a criação ou a manutenção dos objetos simbólicos representados tanto por um indivíduo quanto por seu grupo. É através destas mudanças que os indivíduos passam a reconhecer outras realidades que, ao alterar, ou não, a sua estrutura central, são capazes de criar conhecimentos e dialogar com outros.

Um outro exemplo que evidencia essa relação com as novas representações está presente na fala do Professor 3, como podemos ver a seguir.

Quando eu comecei a ler partitura no terceiro período, aí eu disse: “não, daqui para frente eu vou só”. Aí eu me torno autodidata. Quando começo a aprender partitura, eu vou buscar os livros. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Essa fala marca uma recondução no modo de compreender a música como objeto simbólico de representação. À medida que o sujeito reconhece que a sua perspectiva de

aprendizagem musical não se adapta aos moldes institucionais, presentes nos ambientes formais, mas, mesmo assim, passa a reconhecer e internalizar a visão teórica da música como modelo que deveria seguir em seu processo de aprendizagem musical, revela uma recondução da sua percepção sobre música à medida que passou a incorporar novos conhecimentos à sua vivência.

As transformações que acontecem na fase da adolescência – sejam elas físicas, emocionais, intelectuais ou outras – possibilitam os contatos com novos grupos, o ingresso a novas tribos, a construção de conexões que conduzem a diferentes formas de ver o mundo. Estas mudanças que ocorrem nas estruturas sociais dos adolescentes nas quais se manifestem os novos saberes reorganizam seus conhecimentos e reestruturam suas representações. Desta forma, esses novos diálogos sociais que promovem diferentes olhares sobre o objeto de representação social música são constituídos pelas trocas de experiências entre os membros do grupo. A partir dessa fase, percebemos que algumas concepções de música passam a se consolidar, tornando-se mais estáveis, uma vez que passam a fazer parte da vida dos sujeitos. Essas representações sociais de música são revigoradas através de diversos aspectos que passam a ganhar uma maior consistência para os indivíduos e seu grupo, como quando passa a ser compreendida como objeto de profissionalização, como podemos verificar na fala do Professor 1, quando ele apresenta a sua visão de profissionalização ao ganhar seu primeiro cachê com músico: *“O meu primeiro cachê foi com quinze anos. Aos dezessete anos eu fui tirar minha carteira da Ordem dos Músicos”* (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 01 set. 2019), que atua como legitimação de sua prática, já o Professor 3 relata que, ao buscar desenvolver seus estudos, passou a dar aulas: *“Fui buscar [a escola de música] para ter aula e terminei virando professor. Ai, nisso daí, foi minha primeira experiência como professor de música, especificamente de instrumento musical, né?”* (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019). Ou a música pode ser, ainda, representada como um elemento de socialização, como relatado pelo Professor 2:

A questão da música, além da inteligência, também é muito importante no âmbito social, né? De você fazer amizades. Onde uma pessoa chegar, se souberem que ela toca violão, aonde ela chegar com violão, mesmo que ela não conheça ninguém, se ela chegar em um lugar, alguém vai chegar ali e dizer: “cara, vem para cá, a gente está fazendo um luau ali, pô”. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).⁵⁴

⁵⁴ Esta fala foi reorganizada pelo autor para dar um sentido mais direto ao que foi expresso pelo professor.

Entretanto, da mesma forma que a música pode ser percebida com um elemento de socialização por um lado, por outro ela é vista como um elemento de identificação e isolamento de determinados grupos, que desenvolvem um olhar simbólico diferente dos demais, como podemos ver na fala do Professor 3.

Na adolescência, eu aprendi com o metal, convivendo com a galera de metal, o que é ser excluído. O que é se ter uma visão diferente da pessoa, que necessariamente não é. (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019).

Ou, ainda, como elemento de desenvolvimento de autoestima, como podemos identificar na fala do Professor 5, quando ele destaca o interesse de estar se apresentando diante de seu grupo social.

A gente ia nessa onda aí, que todo mundo ia aprender para tocar lá na igreja, obviamente, né? Todo mundo queria tocar na igreja lá na frente, tal. A igreja era grande, então, todo mundo queria estar lá na frente se apresentando. (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020);

Outros aspectos também surgiram, como foi o caso da construção de novos conhecimentos, como podemos perceber nas falas do professor 3: “[...] eu escutava tudo que era tipo de rock americano, sem saber [...]” (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019); e do Professor 5: “[...] então ouvi o pessoal tocando piano lá no conservatório. Então, assim, foi uma chuva de música, principalmente erudita, que eu não tinha visto ainda” (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020). Ou ainda a música como elemento identificação e de prazer, como podemos perceber na fala do Professor 6: “o regente tinha as bandas de forró, ele já começou a me colocar desde lá do interior. Quando eu fui tocar a primeira vez, eu disse: ‘não, é isso, é isso mesmo que eu vou fazer, é isso que eu quero’” (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019); e do Professor 3: “quando eu toquei em um, que [...] eu escutei o som, aquele som bem espacial, é indescritível, assim. Eu não sei lhe explicar a sensação qual é, mas é uma coisa que toma conta inexplicavelmente” (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019); bem como de emoção que se estabelecem pela ligação afetiva: o violão foi uma coisa que eu me apaixonei (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019). Surgem também novas formas de ver o mundo e de se relacionar com o outro através da música, como também o distanciamento de outros grupos pelas preferências musicais ou pela aquisição de determinados repertórios, como podemos perceber na fala do Professor 1. “As músicas eram muito ecléticas, ouvia de rock a bossa-nova” (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Ao discutir as transformações da adolescência, Quiroga e Vitalle (2013, p. 866) reconhecem que com todas as mudanças hormonais, cognitivas, afetivas e sociais que ocorrem durante o período da adolescência, as suas representações de mundo também sofrem alterações; sendo assim, quanto à música não seria diferente. Este processo de reconstrução do mundo pelo adolescente não parte do vazio, ele se liga diretamente a uma relação simbólica que se ancora nas suas antigas representações que dão consistência para a consolidação das que podem surgir, como discutido anteriormente por Sawaia (1993, p. 73) e Moscovici, (2015, p. 63). Entretanto, outras representações ganham espaço e se consolidam diante da construção de novos objetos simbólicos que passam a ser criados ou percebidos e internalizados. Desta forma, podemos perceber que muitos dos elementos que se tonam passíveis de representação se organizam próximo a uma região que dialoga com estas mudanças.

O Gráfico 9, nuvem de palavras, organizado a partir de uma análise que traçou os elementos que indicaram uma relevância na narrativa dos professores de música sobre sua vivência musical na adolescência apresenta, de forma visual, uma reestruturação de como os professores passavam a internalizar a música a partir do aprofundamento do que eles buscavam na infância:

Gráfico 9 – Indicação de centralidade referentes às vivências musicais na adolescência – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ).



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Podemos observar, no gráfico nuvem de palavras acima (Gráfico 9), alguns elementos recorrentes que indicam a centralidade da relação que os professores tinham com a música na adolescência e, com isso, as principais interações que se fizeram presentes em suas vivências musicais nesta fase. O gráfico nuvem de palavras apresenta o termo “estudar” como sendo o elemento mais destacado nas narrativas, uma vez que outras relações que giram em torno do ato de estudar – como buscar novas experiências, ampliar os conhecimentos musicais, adquirir novos repertórios, entre outros – contribuem diretamente para as mais diversas práticas que estes sujeitos passaram a desenvolver com a música. O ato de estudar, identificado como elemento central da narrativa dos professores, quando relacionado ao envolvimento deles com a música na adolescência, aparece cercado por elementos periféricos que reforçam os direcionamentos que são dados aos processos que envolvem o estudar, como “aula” e “aprender”. Estes elementos podem, portanto, ser compreendidos como parte contínua de processo, como indicado no gráfico 10.

Gráfico 10 – Relação da continuidade dos elementos periféricos da centralidade de estudar “Aula” e “Aprender” a partir da centralidade do “Estudar”



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Outros elementos mais destacados que estão presentes na região periférica – como “conservatório”, “instrumento”, “aula”, “igreja”, “banda” – também atuam como mantenedores do elemento central por terem uma relação direta o termo “estudar”, passando a dar a ele um sentido mais amplo. Podemos perceber o ato de estudar como elemento central no envolvimento musical dos professores em sua adolescência, ao analisarmos as narrativas que destacam como estas ligações aconteciam:

Eu estava lá na banda e eu comecei a me destacar dos outros e o regente da banda, o maestro na época, disse: “por que você não vai estudar? Aqui a gente já deu a você o que tinha que dar. Você quer tocar, você vai ter que estudar fora”. Aí, ele disse: “vá”. Eu fui no conservatório...
(PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019)

Também as narrativas do professor 5 revelam como conduz seu direcionamento musical para o ato de estudar, como perspectiva de um caminho a ser seguido. Desta forma, evidencia-se

como os elementos periféricos da representação estabelecem uma continuidade e um fortalecimento do núcleo.

Eu comecei a estudar contrabaixo mesmo, passava horas e horas tocando no instrumento para aprender as músicas da igreja, tocar. E aí, logo, assim, foi uma coisa natural, né? Comecei a tocar na igreja, acompanhando o pessoal.

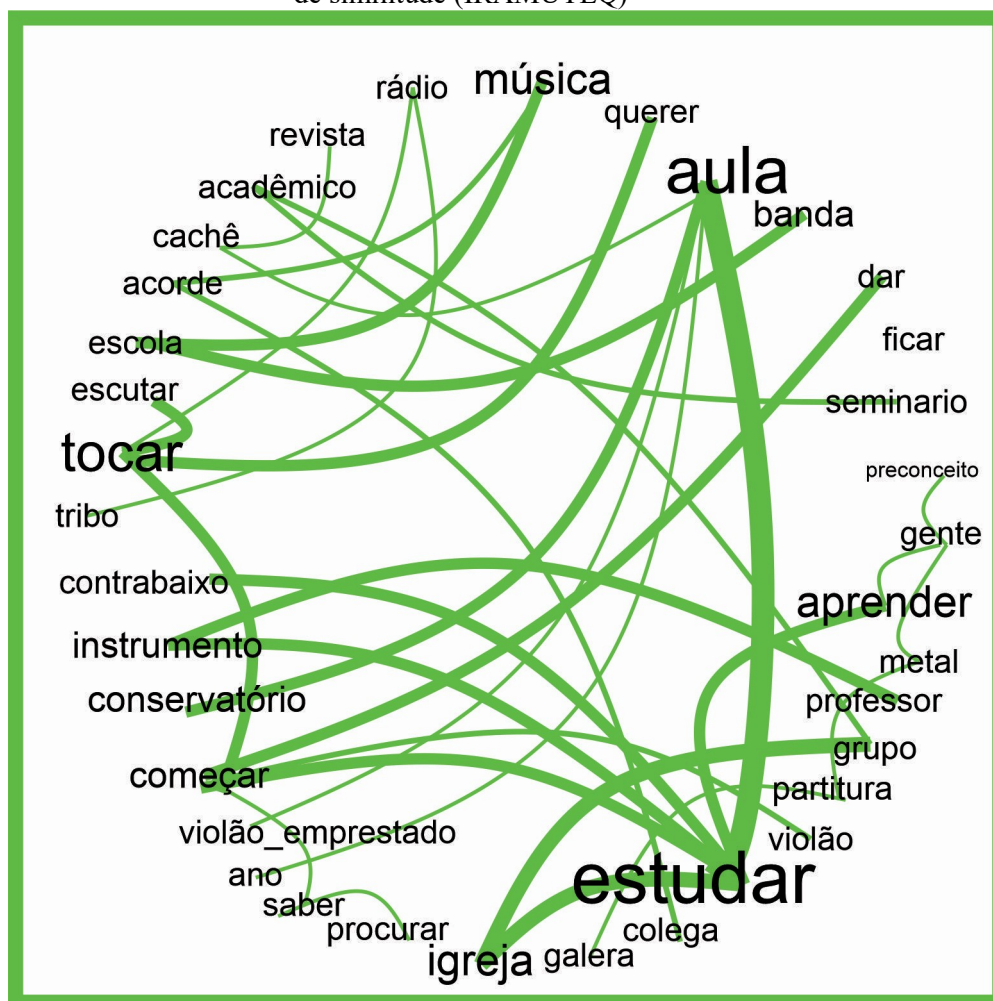
Eu disse: “mãe, eu quero estudar em... eu quero aprender mais, tal”. E fui, isso eu tinha uns 13, 14, 15 anos no máximo. Aí, ela fez: “então, se você quer estudar, vamos embora”. Aí, fui embora estudar no conservatório. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

O ato de estudar passa a ser significante nas relações que os professores desenvolveram com a música na adolescência, a partir das mudanças simbólicas que eles atribuíram ao objeto música. À medida que seus laços com a música se aprofundavam e ganhavam novas dimensões, as suas relações passavam a exigir novas práticas. Podemos ver um exemplo dessas distintas interações com a música na fala do Professor 2, quando ele apresenta que há uma diferença entre as perspectivas de aprender música como um hobby ou como um profissional.

Eu me lembro que eu fui na casa do meu tio, antes de eu nem pensar que eu iria estudar. Quando eu olhei para o violão, eu disse: “cara, esse negócio deve ser muito difícil!” Eu já tinha certa consciência de que não era uma coisa tão fácil, né? Apesar que isso é relativo, porque quando você usa a música apenas como hobby é uma coisa, mas quando você diz assim: “não, eu quero ser um profissional da música”, claro que as exigências são outras, né? (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Podemos observar que essas diversas relações estabelecidas com a música na adolescência partem de uma busca por ampliar seus conhecimentos musicais e suas experiências com seu grupo. O Gráfico 11 abaixo demonstra algumas destas conexões.

Gráfico 11 – Ligações dos termos relacionados à vivência musical na adolescência - Análise de similitude (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Se observarmos o Gráfico 11 de análise de similitude, percebemos que essas conexões que acontecem envolvem o desejo por estudar pela perspectiva da ampliação dos seus conhecimentos musicais para que sejam atingidos outros objetivos relacionados à música. Configuram-se uma forma de acrescentar novas experiências à sua prática para atuar em um nível técnico mais elevado, ou como meio de estabelecer um diálogo com o contexto no qual está inserido, com seus novos grupos, com suas novas tribos. Estas conexões podem ser percebidas de forma direta, ao verificarmos os cruzamentos que são estabelecidos no Gráfico 11, como: “começar/estudar/violão”, “estudar/aula/música”, “estudar/instrumento”, “professor/instrumento”, “estudar/aula/conservatório”, “começar/tocar/banda”, entre outras.

Estas interligações entre os termos relevantes que apareceram com recorrência nas narrativas dos professores indicaram que há uma construção simbólica voltada para uma visão prática da música. Desta forma, compreendemos que a busca por ampliar os estudos musicais

na adolescência estava ligada a um desenvolvimento mais técnico da música, mas não se limitando a isso. Essas conexões indicam uma idealização simbólica da música centralizada em uma prática instrumental, que visa atingir um determinado nível de desenvolvimento técnico, que por ser partilhado pelo grupo, passa a ser associado com um modelo a ser seguido.

A representação social do estudo nesses espaços de aprendizagem musical formal é estabelecida como uma forma consolidada do reconhecimento do ensino de música, que se pauta em uma questão técnica. Isto pode ser percebido nas falas dos professores 1 e 3, apresentadas no início desse capítulo, e do Professor 4, a seguir:

Quando eu fiquei jovem, então, eu tive vontade e fui para o seminário. Aí, eu fui para aprender esta questão mais acadêmica, né? [...] Me formei com especialização em regência coral, porque a minha intenção era trabalhar em igreja. (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019).

O relato que segue, do Professor 5, revela que o grupo no qual ele estava inserido compartilhava das mesmas representações sociais sobre os aspectos musicais ligados às práticas dos conservatórios⁵⁵. Percebe-se que estas visões estão consolidadas simbolicamente como um modelo de bom desempenho musical e que ganhava cada vez mais consistência dentro do grupo. Esta representação está estruturada de tal maneira que ela não se limita apenas a reconhecer a visão do estudo de música como um processo formativo formal, mas como algo que está enraizado e legitimado como “o conhecimento musical” a ser seguidos:

Meu primeiro contato pedagógico, assim, da aula, didático, foi nessa época que eu estava no conservatório. [...] Eu acho que foi uma das primeiras pessoas a estudar música em conservatório da [minha]. Era uma cidade pequena, tinha 16 mil habitantes. Então, o pessoal sabia que eu estudava música, aí começou a me procurar para estudar. Eu me lembro que eu tinha 13, 14, 15 anos, bicho, nessa época, mas eu tinha um monte de alunos particulares que vinham estudar. E aí, eu dava aula de partitura, dava aula de instrumento, passava as coisas que eu ia aprendendo, entendeu? Do jeito que aprendia lá, eu passava para eles. [...] E eu dava aula de instrumento, teoria, eu tocava [um] pouquinho de teclado, tocava violão. E tudo porque eu estava lá no conservatório. Então, o pessoal tinha essa visão: “então, se

⁵⁵ A visão de conservatório apresentada neste trabalho não corresponde diretamente às perspectivas relacionadas a uma estrutura curricular centrada na formação musical eurocêntrica, como visto nas discussões de Pereira M. V. M. (2014) sobre *habitus* conservatorial. Por outro lado, elas se alinham ao trabalho desse autor quando reconhecem o conservatório como um ambiente institucionalizado capaz de promover um “conhecimento legítimo”. (PEREIRA, M. V. M. 2014, p. 95)

ele está estudando [no conservatório]⁵⁶, olha, o cara tem as ideias aí”. Então, fui, fiquei estudando no conservatório e dando aula, tocando na igreja. Essa foi a formação. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

A fala apresentada acima aponta para um alinhamento das novas vivências musicais do sujeito com as ideias compartilhadas pelo grupo, que passam a ser compreendida como o modelo pelo qual a prática da aprendizagem musical é reconhecida e valorizada. A ação simbólica que o grupo desenvolve sobre o objeto estudar música se estrutura a partir de uma construção histórica e socialmente constituída e compartilhada. A familiaridade com que esta prática se ancora facilita a consolidação e a manutenção de suas representações sociais de música, sobre um modelo fortalecido simbolicamente pelas articulações que conduzem para novas informações que se incorporam e se acomodam para manter a solidez do objeto representado. (LEME, 1993; MOSCOVICI, 2015; RAUSKI, 2015a; SAWAIA, 1993). Dessa forma, podemos compreender que o ato de estudar música a partir dos moldes conservatoriais passava a ser percebido pelo grupo como um elemento capaz de promover transformações, de mudar visões, de experimentar novas experiências, mas que não fugiam das simbologias preestabelecidas que configuravam suas representações sociais do objeto estudar música.

Entretanto, mesmo reconhecendo que a prática da aprendizagem musical, ligada aos modelos tradicionais do conhecimento musical, aparece de forma significativa nos discursos de cinco dos seis sujeitos pesquisados, podemos perceber que outras práticas de aprendizagens também estão relacionadas ao processo de desenvolvimento musical com essas características mais formais. É o caso do Professor 3.

Eu vou entrar no curso de eletrônica, eu vou aprender fazer caixa, amplificador e pedal, ou seja, sempre foi orientado para música, mas sempre dentro do viés técnico, consegue perceber? Que é sempre, teoria musical, técnica de eletrônica, sintetizadores. É sempre um mundo muito técnico. Eu não tive esse contato por exemplo, com a música popular. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

O interessante desta fala é que, mesmo tendo relatado anteriormente que a sua experiência com o conservatório foi desastrosa, o professor apresenta uma relação muito forte com o processo de desenvolvimento musical vinculado às práticas dos conservatórios. Assim, ele evidencia que a visão simbólica que se constrói deste modelo pode ser compreendida como uma construção da representação social de música nesta fase da vida.

⁵⁶ Trecho alterado para não indicar a cidade em que o professor desenvolveu seus estudos musicais, mantendo assim o anonimato do entrevistado.

Para esses entrevistados, à medida que o objeto estudar música é visto como o caminho para um “melhor” desempenho musical, outros espaços e práticas de aprendizagem passam a ser vistos como uma esfera de socialização e potenciais meios de ampliação de conhecimento musical, que, muitas vezes, estão relacionados a outras experiências de vida que cercam os indivíduos inseridos no grupo. Estas outras relações podem ser percebidas na adolescência, como amizades, interações sociais, participação de grupos, questões amorosas, entre outras, uma vez que os interesses presentes nestas novas conexões são realinhados e ressignificados como novos elementos simbólicos de representações sociais (SANTOS; ACIOLI NETO, SOUZA, 2011, p. 111). Com isso, podemos reconhecer, também, que tanto as práticas formais quanto as informais vão se desenvolvendo a partir dessas mudanças que ocorrem na fase da adolescência, dos seus novos desejos e de suas novas perspectivas de desenvolvimento musical. Isto é exemplificado na fala do Professor 1:

Na época não tinha internet e a gente ia nas bancas de revistas, quando tinha alguma música que a gente não gostava, tocava por causa das notas. [Foi assim que aprendi] as tablaturas, as cifras, para aprender violão, que foi meu primeiro instrumento musical. Nele associei o que eu tinha aprendido, os exercícios de dedilhado, [fui seguindo as instruções] e fui aperfeiçoando aquilo. [No período da]⁵⁷ escola, tinha bastante roda de violão e foi quando eu fui aprimorar mesmo. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Muitas mudanças envolveram a fase da adolescência dos professores, em um processo de ebulição de sentimentos, de construções e desconstruções barreiras. Isto pode ser percebido nas mudanças de representações apresentadas pelo Professor 3, uma vez que, em sua narrativa, vários aspectos foram se sobrepondo e ganhando novos significados, novas dimensões que passaram a redirecionar as suas representações do objeto música.

Escutava o que tocava em rádio, anos 80, transmissão dos anos 90. Até que eu chego na escola e vi um amigo meu com a camisa do Guns n' Roses⁵⁸. Eu disse: “detesto essa banda”. “Como, se você nunca ouviu”? “Música de maconheiro. Quero ouvir não!” Passa o clipe de Axl, cantando, “rapaz, essa menina canta demais”. Para você ver que até o visual eu não conhecia. Não tinha acesso ao visual. Quando eu escutei, que eu soube qual era a banda, aí pronto. Aí eu caí de cabeça. Era Guns n' Rose e tudo que era relacionado a

⁵⁷ Estes trechos apresentaram uma falha no áudio, por isso estão entre colchetes, pois indicam as palavras que mais se assemelhavam com o que era ouvido e com o contexto do que estava sendo narrado.

⁵⁸ Guns N' Roses é uma banda de hard rock norte-americana, formada em Los Angeles, Califórnia em 1984. A banda, liderada pelo vocalista e co-fundador Axl Rose, passou por várias mudanças de alinhamento e controvérsias desde a sua criação. (LETRAS, 2020).

este estilo. Já tinha facilidade de não ter preconceito contra a língua, porque escutava tudo que minha família, minhas tias já ouviam. Então, eu já tive essa facilidade. Em compensação, eu comecei a não ouvir mais música brasileira. A música brasileira da rádio. Porque é quando começa É O Tchan⁵⁹, o axé, o pagode. Quando começa isso daí, eu já roqueiro convicto, né? Eu disse: “eu não escuto isso”. E o choque com a música brasileira que eu tenho conhecimento, [que eu tinha] contato para trás, era muito grande. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

À medida que ele passa a dialogar com as diversas referências musicais que o envolvem, começa a dar novos sentidos a elas. O que era estranho, por falta de um conhecimento prévio, tornou-se familiar, como podemos perceber quando ele relata que não ouvia rock por que era “música de maconheiro”, mas que, quando passou a ter uma referência da música a partir do que já vivenciava com a sua família, passou a internalizar o gênero musical de tal forma que passou a se considerar roqueiro convicto. Estes aspectos simbólicos que são construídos com as mudanças de envolvimento com a música passam contribuir para a construção de novas representações sociais sobre música. Desta forma, podemos compreender que esses processos levam a uma condução de novos comportamentos, e que estes estão ligados à manutenção ou mudança das relações simbólicas afetas a um determinado objeto passível de ser representado.

Podemos compreender que as mudanças de representações vão acontecendo à medida que as experiências vão se transformando e que os contatos com outros grupos vão se aprofundando ao ponto de fazer com que o que parecia estranho se tornasse familiar (MOSCOVICI, 2015, p. 63). Podemos observar isso de uma forma mais explícita, mais uma vez, na fala do Professor 3:

Toda uma linguagem do rock eu aprendi no contrabaixo, por causa do metal. Nos teclados, a swingueira⁶⁰ me traz a tecnologia. Muita gente não tem noção do que precisa saber de tecnologia para tocar aquele troço, tem muita coisa, principalmente ligada aos sintetizadores, pré-produção, aquela coisa toda. [...] Convivendo com o metal a gente tinha várias tribos. Aí, na swingueira, eu aprendi com os meninos que música é além. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

⁵⁹ Grupo de axé e samba criado no início dos anos 1980, em Salvador, por um grupo de amigos que se reunia toda sexta-feira para tocar e batucar. O grupo, liderado pelos músicos Compadre Washington e Beto Jamaica, inicialmente tinha o nome de Gera Samba (DICIONÁRIO CRAVO ALBIN, 2020).

⁶⁰ Pagodão ou pagode baiano é um estilo musical muito popular na Bahia, principalmente na capital Salvador, surgiu em meados dos anos 1990. O ritmo, por vezes também chamado swingueira ou quebradeira, é uma variante do pagode criada na Bahia. (CALVIN, 2016; DICIONÁRIO INFORMAL, 2014)

No relato acima, pode-se perceber uma capacidade em construir novas representações a partir das trocas de experiências que são vivenciadas por grupos distintos, fazendo com que estas construções simbólicas, que antes eram antagônicas, passem a ser compreendidas como passíveis de aproximação. Esta mudança de comportamento está diretamente relacionada com a função da representação social na adolescência. Podemos destacar que estas novas reações socioculturais estabelecidas promovem transformações que passam a ser respaldadas pela consolidação de uma legitimidade anterior, direcionada pelos diversos agentes, como família, escola, mídia, amigos, entre outras interações culturais envolvida nas suas vivências em sociedade (QUIROGA; VITALE, 2013, p. 867). Desta forma, mesmo reconhecendo que a adolescência é um período cercado de conflitos e instabilidades, ele também se destaca como um período de consolidação e de estabilidades a partir dos novos laços simbólicos que vão sendo concretizados e caracterizados por elementos que apresentam similaridades. Podemos ver estas consolidações na fala do Professor 1: *o que eu toco ainda vem muito da questão da adolescência* (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019). Aqui, percebemos que a construção das representações sociais foi forjada a partir de um conjunto de eventos que estão ligados às diversas experiências acumuladas ao longo da vida, sobretudo na adolescência.

5.3 Os motivos dos professores para aprender música

Um dos pontos importantes para a compreensão das representações sociais de música, que puderam ser percebidos nas narrativas dos professores, foram alguns elementos que evidenciaram as influências iniciais em relação ao desejo de aprender música e para quê aprender música. A Tabela 6, abaixo, apresenta algumas falas recorrentes que exprimem estas intenções.

Tabela 6 – Falas dos professores relacionadas às motivações para aprender músicas

FALAS RELEVANTES SOBRE OS MOTIVOS DE APRENDER MÚSICA APRESENTADO POR PROFESSORES ENQUANTO ALUNOS					
P1	P2	P3	P4	P5	P6
<i>Tocar notas; Aprender violão; Violão popular; Ler música; Escrever música; Teoria musical; Musicalidade; Aprender um repertório; Aprimorar a técnica; Brincadeira; Dedilhado; Aprender: acordes; notas; tablaturas; cifras e exercícios; Tocar Instrumento;</i>	<i>Instrumento musical; Tocar violão; Curso de violão; Aprender: acordes e notas; Compor; Fazer letra; Adquirir: Conhecimento; Vocabulário; Filosofia; Adquirir experiência; Aprendizado;</i>	<i>Aprender instrumento; Querer instrumento; Aprimorar técnica; Utilizar Sintetizadores; Queria tocar; Tocar bem; Tocar em alto nível; Contato com instrumento;</i>	<i>Canto coral; Afinação; Profissionalizar Aprender Instrumento; Aprender teoria; Teoria musical Regência coral; Percepção musical; Dividir vozes; Prática de audição; Formal; Conhecimento acadêmico; Partitura;</i>	<i>Relação com instrumento; Desejo de tocar; Tocar na banda; Aprender as músicas; Aula do instrumento; Tocar contrabaixo; Aprender acordes; Aulas de partitura; Ler as notas; Músicas da igreja; Aprender sozinho; Aprender: violão; teclado e contrabaixo; Aprender: notas; teoria e harmonia; Abrir a mente; Novas possibilidades; Tocar bem; Tocar na igreja; Maior visibilidade;</i>	<i>Música popular Improvisação Querer tocar Banda musical; Tocava clarinete Escola de música Aula de: teoria e harmonia; Saxofone; Tocar instrumento; Fazendo arranjo; Instrumento de sopro; Fazia solfejo; Solfejava notas; Aprender a ler;</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

O cruzamento das respostas mostra que a construção da realidade que envolve o aprendizado da música está carregada de uma narrativa pautada na construção simbólica deste objeto. O direcionamento para esta compreensão pode ser encontrado nas contribuições de Jovchelovitch (2011, p. 37), quando discorre sobre a análise do sentido como mencionado anteriormente no Capítulo 2. Para esta autora, podemos compreender que as representações são construídas a partir dos significados que os indivíduos ou comunidades dão a um determinado objeto. Neste direcionamento, o sentido atribuído à música é o que passa a direcionar as intenções que estes professores apresentam em seus contatos iniciais. É através destas representações que podemos compreender a forma com que estes professores percebem o universo que envolve a música diante do contexto social em que suas práticas musicais estão situadas.

A Tabela 6 destaca alguns dos termos recorrentes sobre os motivos para aprender música apresentados pelos professores, quando alunos. O termo “tocar” está presente nas narrativas de cinco dos seis sujeitos envolvidos como sendo um fator determinante. Já a menção a algum instrumento musical está presente nas narrativas de todos os sujeitos. Um outro termo que também aparece em destaque é a ligação com o violão. Desta forma,

Estas relações podem ser observadas em algumas falas, como quando o Professor 5 relata que o ato de aprender estava voltado para a execução musical nos grupos da igreja: *As músicas que a gente aprendia eram as músicas que eram para tocar, era uma coisa bem funcional, era para tocar, para aprender as músicas para tocar na igreja.* (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

Um outro exemplo que apresenta estas construções simbólicas da música vinculadas à execução instrumental, está presente na fala do Professor 3, quando ele destaca que, mesmo sem compreender o que sentia em relação à música, tinha seu interesse voltado para o ato de tocar o instrumento: *Rapaz, o que ela significava naquele momento eu não sabia dizer. Eu queria aprender o instrumento.* (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019). Por outro lado, podemos encontrar uma outra percepção na fala do Professor 1, que não indicava pretensões de uma prática instrumental, como veremos: *Na primeira infância eu não me lembro de ser uma criança musical, essas coisas* (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019). Porém, o fato de não se considerar uma criança musical indica uma visão contrária ao modo como revela suas práticas na infância:

Eu, quando criança, ficava prestando atenção naqueles artistas. [Mesmo criança, tentava fazer] a segunda voz. Combinava, e às vezes eu conseguia fazer, e voltava para a voz principal. Essa coisa de criança é muito clara, de andar e fazer as coisas de acordo com o ritmo que eu estava escutando. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

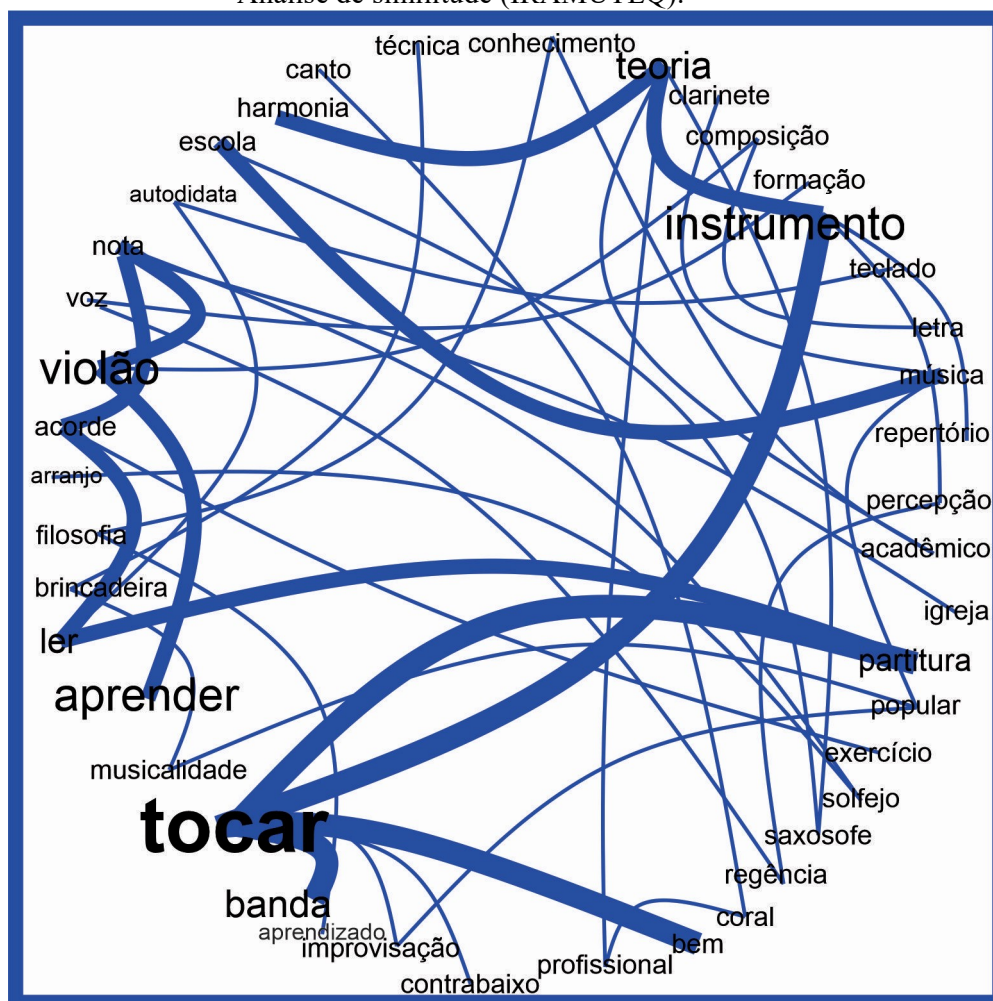
Ao relacionar estas falas, percebemos que a sua visão de criança musical está ligada à construção simbólica do objeto música atrelada ao instrumento musical, uma vez que as outras práticas musicais associadas às brincadeiras, às escutas, ao canto e aos movimentos ritmados como sendo uma base para a sua musicalidade assumiam um caráter desprendido das visões musicais. Nesta mesma perspectiva, ele segue destacando que seu contato direto com o violão era inicialmente uma brincadeira, voltada para a imitação dos artistas que vivenciava através das influências da família e dos meios de comunicação da época: rádio e TV. Vale destacar que a construção simbólica da música relacionada ao ato de tocar estava presente nos gestos infantis, uma vez que mesmo não executando o instrumento musical da forma convencional esta ação era realizada em brincadeiras conduzidas pela referência simbólica da representação da prática musical:

Eu ganhei um violão da minha mãe. Ela perguntou se eu queria uma bicicleta ou um violão, eu optei pelo violão. [Eu não sabia tocar nada] ficava só mexendo assim, não sabia nenhuma nota, ficava só brincando [fazendo gestos de tocar as cordas do violão]. Como um brinquedo mesmo. Hoje, depois de todo esse tempo, eu entendo que tudo isso fez parte, do violão ter sido brinquedo, fez parte da minha formação. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

A recorrência da palavra “tocar”, reiterada várias vezes nas narrativas dos professores de música, evidencia a centralidade desta prática, que estrutura as representações sociais de música diante dos interesses iniciais presentes em um processo de aprendizagem musical. A ênfase no ato de tocar indica o quanto estas representações sociais de música estão relacionadas a uma prática performática que, de forma direta, liga-se a um instrumento musical. De modo geral, podemos perceber que vários termos que surgem nas narrativas dividem uma mesma percepção do objeto aprender música, fazendo com que o que seria uma narrativa individual se tornasse uma visão coletiva passível de ser compreendida como uma representação social. Com isso, observamos que estas relações estão diretamente interligadas através de uma coletividade inconsciente que estabelece significados comuns a todos os professores envolvidos na pesquisa sobre o objeto representado (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 63). Desta forma, o ato de tocar pode ser considerado como o núcleo central de suas representações, no que tange o principal objetivo de sua busca por aprender música. Essa centralidade da representação social é evidenciada à medida que vários dos elementos periféricos que a cercam mantêm, de forma direta, a solidez do núcleo, reforçando a sua centralidade.

Estas relações podem ser compreendidas de uma forma mais clara ao observarmos que estas recorrências, presentes nas narrativas, estão interligadas por distintas ações que partem do elemento central “tocar”. O Gráfico 13 que expõe uma análise de similitude mostra de forma visual como estas relações acontecem e como estes termos se cruzam e se interligam, a partir do núcleo central das representações sociais dos professores.

Gráfico 13 – Ligações dos termos relacionados aos motivos iniciais de aprender músicas – Análise de similitude (IRAMUTEQ).



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No Gráfico 13, observamos que o desejo de tocar cria diversas ramificações, que se inter-relacionam e indicam vários outros direcionamentos, que consolidam a representação social dos motivos apresentados para aprender música. Estas ligações podem ser observadas ao verificarmos que os termos interligados que se destacam no gráfico de similitude indicam alguns dos que foram destacados na Tabela 6, exposta anteriormente, como: “tocar/instrumento”; “tocar/bem”, “tocar/violão”, “aprender/violão”, “aprender/notas”. Também criam relações de mesmo sentido, como as que acontecem entre os termos “aprender/partitura”, “aprender/teoria” e “aprender/ler”, entre outros. Outras relações entre estes termos podem ser observadas diretamente em suas narrativas, como nas falas a seguir, dos Professores 1, 2 e 3.

Com doze anos eu passei a ter aulas [...] aquela coisa de exercício, botar os primeiros acordes, ré, sol, dó, e dedilhado. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 01 set. 2019);

Eu comecei a ficar louco pelo violão, para aprender. E eu disse: “cara, eu quero aprender isso”. Para você ter uma ideia, foi uma coisa tão marcante na minha vida que teve um momento que eu estava com vergonha de pedir o violão emprestado, e eu vi um pedaço de pau na cozinha, e eu peguei e disse: “cara, vou desenhar as cordas”. Aí, fiz uns traços, nesse pedaço de pau, fiz os trastes e os traços representando as cordas, e botei uma revistinha de música e fiquei tocando nesse pau sem corda, sem nada, só pela vontade de querer fazer as notas. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019);

Quando eu vi aquele negócio todo colorido eu disse: “bem”, com as teclas, né? Um piano. “Eu quero tocar piano”. Não sabia que era sintetizador ainda. “Quero tocar piano”. E isso foi três anos de agonia no ouvido da minha mãe. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019);

Essas falas reforçam que o desejo por um instrumento musical é um direcionamento bastante frequente na importância que os professores dão à aprendizagem musical a partir da prática instrumental. Assim, podemos compreender que o desejo inicial por tocar se estabelece como núcleo central das suas representações sociais de música, no que se refere à aprendizagem musical nos seus primeiros contatos com a música, e que esse núcleo se mantém consolidado a partir das contenções reforçadas por seus elementos periféricos.

Ao reconhecer que as práticas estão relacionadas às múltiplas formas de dialogar com a música, a partir de visões estabelecidas socialmente pelos mais distintos grupos, a fala do Professor 4 destaca-se por ter no ato de cantar um contato com as práticas ativas musicais que estavam relacionadas com o seu grupo como um desenvolvimento mais sólido:

Eu comecei a ir para a igreja, então minha vivência toda era na igreja mesmo. Eu cantava em grupos de criança, depois adolescentes. [...] Aí então, na igreja a gente cantava muito, adolescente, adulto. Quando eu cheguei na juventude, o que é que eu fazia? Eu e meus amigos, a gente dividia as vozes. A gente tinha uma percepção muito boa. Então, a gente ouvia os grupos corais, a gente não tinha ninguém que tinha uma formação formal, né? Que tenha aprendido isso em escola. Aí então, o que é que a gente fazia? A gente escutava os grupos. Os meninos escutavam o tenor, por exemplo. As meninas iam para o lado do contralto, tentando ouvir a segunda voz, a voz do contralto, as meninas iam, e a gente se juntava..., a gente ouvia e aí passava para o grupo grande. Então, a nossa vivência era assim, né? Muito boa, muito bom. (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019).

A fala acima revela como a convivência cotidiana desenvolvida pelos membros de um determinado grupo – que pertencem a um mesmo contexto social e que compartilham

das mesmas práticas – consolidam os olhares simbólicos sobre os aspectos dinâmicos que envolvem as práticas de execução musical. Um outro fator que também podemos observar nos relatos dos Professores 5 e 6, adiante, refere-se à maneira como tais relações iniciais se desenvolvem com a ideia de tocar um instrumento, haja vista que elas têm, na prática da execução musical, o objeto central de suas representações sociais de música. E, ainda como os processos de socialização que envolvem aspectos que interiorizam a emotividade, o prazer, a coletividade, entre outros, estão relacionados a esta visão simbólica do objeto de aprendizagem musical.

A gente aprendia a tocar umas músicas no violão, coisa e tal. Aí, depois, quando eu tinha uns 11, 12 anos mais ou menos, foi que apareceu a oportunidade de tocar contrabaixo na igreja. Aí eu já sabia tocar notas do violão. Aí o menino do mesmo jeito, não teve nada de teoria. “Olha bicho, você vai tocar aqui, toca, toca aqui, toca aqui, bota a mão aqui, aí pronto”. Foi uma coisa bem prática. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

A fala do Professor 6 reforça a construção simbólica da prática musical voltada para a prática performática musical, construída a partir das referências solidificadas pelos aspectos afetivos que estão envolvidos na vivência em família, mas também na forma como ele percebia os elementos externos que faziam parte do seu contexto, e que se consolidavam como elementos familiares ao objeto simbólico musical idealizado por ele:

Eu morava perto da igreja matriz, e a banda musical, quando tem as procissões, ela sempre passa na frente, passava na frente da minha casa. E eu já moleque, corria atrás da banda. Ali eu queria ver, fiquei depois insistindo de querer aprender música. [...] Desde os 9, 10 anos, eu comecei nas aulas, eu sei que um ano depois eu já estava tocando na banda. (PROFESSOR 6. Entrevista 1, 22 nov. 2019).

Neste caso, a banda passava a ser o catalisador de seus desejos, promovendo um encantamento com base na imagem representacional criada e internalizada pelo sujeito (LOIOLA, 2015a, p38).

Um outro fator importante que deve ser observado a partir das falas dos professores está no fato de que a estrutura histórica e sociocultural que envolve uma visão coletiva sobre o objeto simbólico música remete a uma perspectiva de desenvolvimento almejada desde os seus primeiros contatos com a música. Com isso, podemos destacar que esta relação simbolicamente construída, que consolida o processo de aprendizagem musical

apresentada pelos professores enquanto alunos, está carregada de aspectos motivacionais que dialogam com os seus desejos e seus elementos afetivos e emocionais, que conduzem para a busca de prática musical ativa e pautada no processo de execução musical (LOIOLA, 2015a, p. 77).

5.4 Os processos de formação musical e a docência em música

Ao analisar as representações sociais que envolvem os processos de formação musical para a docência em música, passamos a olhar para estas vertentes a partir desses dois direcionamentos que se complementam, a formação docente e a prática docente. Entretanto, as relações que envolvem estas duas óticas dividem um espaço simbólico demarcado por um processo de identificação com o objeto música e uma relação que nem sempre é harmoniosa com a visão atribuída à prática docente. Diante disso, dividimos este tópico em dois subtópicos, de modo a contemplar esta problemática.

5.4.1 Formação acadêmica

Ao destacar a perspectiva da formação musical visando à docência em música, percebemos que as construções simbólicas que envolvem este processo estão pautadas pelos diferentes olhares que permearam as ações de ingresso em um curso de música, seja a Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Música ou a Licenciatura em Música. Na análise das narrativas, traçamos um direcionamento que possibilitou a identificação de cinco eixos que indicaram as diferentes representações sociais que estavam presentes nos discursos dos sujeitos pesquisados. Isso nos possibilitou o reconhecimento das suas concepções a respeito da formação acadêmica em música. Esses direcionamentos podem ser observados na Tabela 7, através da organização das falas dos sujeitos pesquisados.

Tabela 7 – Falas dos professores relacionadas à formação docente em música

FALAS REFERENTES À FORMAÇÃO MUSICAL					
P1	P2	P3	P4	P5	P6
<i>Eu pensei em me transformar em uma pessoa dos palcos; Uma quebra, assim digamos, a questão da área da educação; Um título de licenciatura acabou sendo mais substancial; Na graduação, eu resolvi experimentar outros instrumentos musicais; eu considero que minha formação como professor de música é setenta por cento, sessenta por cento da musicalidade que eu aprendi ao longo da vida; Quando você entra para uma universidade de música, você chega pronto</i>	<i>[...] queria fazer um curso que tivesse a ver com música; Quando eu fiz a Educação Artística eu, não tinha essa vontade de dar aula;</i>	<i>A universidade, o que ela me trouxe muito foi o contato; Eu acho que essa formação que a gente tem, tanto na universidade, quanto que a gente traz, às vezes, ela se choca; Eu cheguei na universidade, eu não conseguia ver aquela coisa que me motiva; Era tudo muito raso, era tudo muito básico. [...] em relação ao que eu já vinha estudando. Os conteúdos não atendiam aos meus anseios; A percepção que eu tenho da universidade é essa, procura aí nesse monte de coisa que você tem que você acha”; Estou aqui, que eu quero fazer música</i>	<i>Me deu aquela vontade de aprender mais, fiz vestibular e fui para a universidade; Eu só fui mesmo, para aquela coisa de ir para pegar o diploma; Eu acho que é importante o acadêmico; a gente precisa do... como é que eu posso falar; do acadêmico para poder embasar seu trabalho O ensino seminário não deixou nada a desejar; no ensino de universidade; Eu não tive nenhuma dificuldade na universidade; eu já tinha toda a base do bacharelado que eu tinha feito no seminário</i>	<i>Eu não sabia o que era licenciatura nem bacharelado; Eu achava que ia estudar instrumento, coisa e tal. Aí, quando chegou aquele monte de disciplina; Na minha mente a licenciatura de tanto a licenciatura, como o bacharelado, os dois não impedem de você tocar bem; Comecei a entender essa questão da educação, que a licenciatura era para ensinar, e coisa e tal;</i>	<i>Melhorou muito a minha percepção e a minha forma de ver a educação; Como músico [a universidade] melhorou bastante; A universidade eu não esperava que fosse uma coisa puxado, mais para o lado da Educação não; Eu pensava que ia ser para ser músico, né? Quando eu fiz vestibular eu não entendia essa coisa de licenciatura e bacharelado, não. Eu fui, passei, e fui. Aí, me decepcionou; [...] comecei a observar as pessoas, um jeito novo de dar aula, prática nova;</i>

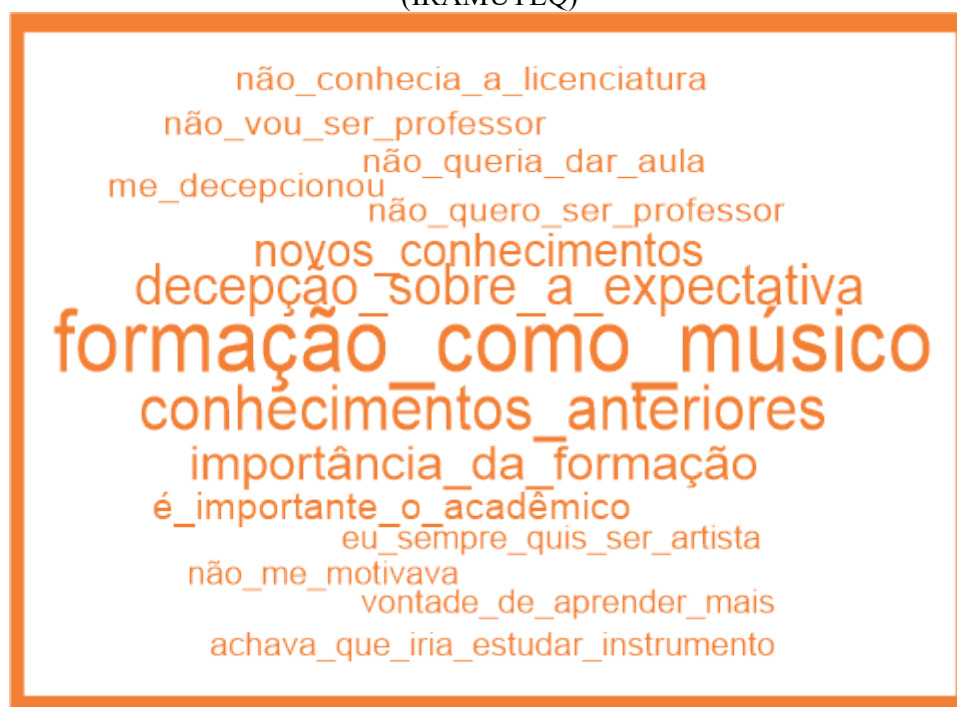
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao analisar a Tabela 7, percebemos que as narrativas dos professores entrevistados apresentaram aspectos relacionados a cinco eixos. O primeiro estava relacionado a uma concepção que via a graduação como uma ampliação da “formação como músico”, uma vez que identificamos nas falas dos sujeitos um olhar voltado para a perspectiva de ampliação da prática musical, como podemos verificar nas falas dos Professores 3, 5 e 6 expostas na Tabela 7, segundo as quais eles queriam fazer um curso direcionado para a formação do músico. O segundo eixo apresenta justamente um olhar voltado para a “decepção em relação à expectativa” gerada sobre o processo de formação em um curso de música, como identificado na fala do Professor 5: *Teve essa parte da formação pedagógica, foi muito chato também* (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020). O terceiro, traz para a discussão as narrativas que apresentam diferentes visões sobre a “importância da formação” acadêmica. Nessas falas, identificamos distintas percepções nos discursos dos professores, quando o Professor 6 destaca: *Como músico, a universidade melhorou bastante.* (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019). O quarto eixo apresenta uma visão da universidade como um espaço de formação que promove

a construção de “novos conhecimentos” musicais em diferentes perspectivas, como apresenta o Professor 1: *Na graduação eu resolvi experimentar outros instrumentos musicais* (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019). O quinto e último eixo destacou as relações que foram estabelecidas entre o processo de formação acadêmica e os “conhecimentos anteriores”, como na fala Professor 3: *Era tudo muito raso, era tudo muito básico. [...] em relação ao que eu já vinha estudando* (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Diante do que foi percebido no processo inicial nessa análise, reconhecemos que as falas apresentadas na Tabela 7 indicam que o desejo por estudar música que vinha se construindo desde a infância e adolescência chega ao ápice em uma perspectiva de formação superior, que é vista como uma forma de fortalecer suas representações sociais e firmar-se como músico. Esta visão, que envolvia a perspectiva do desenvolvimento de uma “formação como músico”, passa a assumir um posicionamento central nas representações sociais desses sujeitos sobre o processo de formação musical acadêmica. Podemos verificar no Gráfico 14 a organização que destaca essa centralidade.

Gráfico 14 – Indicação de centralidade sobre a formação acadêmica em música – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A análise do Gráfico 14 “Nuvem de palavras” nos deu um panorama acerca de como os cinco eixos identificados se organizam hierarquicamente na construção da imagem

simbólica lançada sobre o processo de formação acadêmica dos entrevistados. Percebemos que a ideia de buscar uma formação superior em música tinha como principal foco o desejo por um aprofundamento da “formação como músico”. Essa visão se destaca como o principal anseio dos professores ao buscar uma formação acadêmica em música, assumindo, assim, o núcleo central das suas representações sociais de seu processo de formação superior. Podemos identificar que os elementos periféricos – que envolvem a busca por “novos conhecimentos”, a “importância da formação” para o campo profissional, a “decepção sobre a expectativa” gerada de uma formação acadêmica musical, isso tudo relacionado aos seus “conhecimentos anteriores” – que embasam as suas concepções, passaram a dar sustentação a essas relações com o objeto música e reforçam a consistência do núcleo central de suas representações sociais sobre a formação musical.

Para melhor compreender estas relações, destacamos algumas falas apresentadas pelos professores que destacam essas visões e trazem para a luz do debate as concepções que os sujeitos tinham sobre um curso de música e a adesão à licenciatura. Ao observarmos a fala do Professor 2, percebemos que ele ressalta a busca por um curso que tivesse uma ligação direta com a música. *Aí eu pensei, “cara eu queria fazer um curso que tivesse a ver com música, que fosse fácil de entrar, e que fosse em outra cidade”. Aí eu pensei... eu disse: “cara um curso que tem a ver com música e é fácil de entrar é Educação Artística [...]”* (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019). Essa escolha por uma formação pautada em uma articulação entre a formação acadêmica e a prática artística musical era algo que permeava a fala dos demais professores, como na fala do Professor 1:

Eu sempre quis ser artista, eu sempre quis ser artista. Aí, eu fui fazer Arte. Escolhi a música, a licenciatura. [Durante o curso] tinham as ações artísticas e foi quando eu pensei em me transformar em uma pessoa dos palcos, e eu estaria dentro da música. Mas quando eu [cheguei] lá, eu vi que não era tão simples assim. Lembro que assim que a gente entrou [tinha uma visão, mas acontece] uma quebra, assim digamos, a questão da área da educação. Inclusive a Educação Artística era mais focado na educação mesmo do que especificamente em música. Até pelo nível de formação dos professores, a maioria dos professores entraram por notório saber, enquanto na área da educação já era uma coisa mais solidificada em termos acadêmicos. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

No trecho acima, percebemos três pontos interessantes expostos na fala do professor. O primeiro se apresenta como reflexo das influências dos processos de formação musical desencadeados pelas representações que se estruturaram pela imagem simbólica presente em

sua memória afetiva, ao destacar que “sempre quis ser artista”. Em segundo lugar, identificamos a expectativa em desenvolver-se como artista, a partir da perspectiva que o curso lhe deu para o desenvolvimento dessa investida. O terceiro apresenta uma decepção em relação às suas expectativas musicais, uma vez que, ao estar diante da real estrutura do curso, passa a reconhecer que a sua estrutura curricular estava mais voltada para perspectivas educacionais.

Podemos salientar que a ideia de uma formação musical que estivesse voltada para uma prática artística musical passava a ganhar um reforço quando observadas as representações que os professores apresentaram sobre a prática pedagógica. Podemos identificar estas incompatibilidades nas falas dos Professores 2 e 3 (na sequência), ao reconhecer que havia um prévio distanciamento com a docência, seja pela representação social que se tem da profissão, ao se destacar a sua desvalorização, ou pela representação simbolicamente construída da realidade que encontrariam após formados.

Quando eu fiz a Educação Artística, eu não tinha essa vontade de dar aula, né? De ser professor, por vários fatores. Um dos fatores seria a questão do salário. O segundo fator seria o próprio sistema educacional, a realidade que a gente se encontra hoje. A gente vive com alunos [que] têm muitos problemas, a ausência dos pais, principalmente. Na educação desses alunos, eu acho que isso pesa muito. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Em sua narrativa, o Professor 2 apresenta uma falta de identificação inicial com as questões pedagógicas que envolvem a perspectiva educacional da área de arte e música. Outros aspectos que indicam um desestímulo com a prática educativa podem ser relacionados às suas representações sociais sobre a participação do estudante e a desvalorização do professor. De certa forma, essas representações sociais construíram uma barreira que impediu uma aproximação inicial mais harmoniosa com o processo educativo, diante das expectativas geradas sobre a sua formação como músico.

A fala do Professor 3 também destaca uma negação da perspectiva de atuação pedagógica, uma vez que estava centrada na ideia de atuação como músico, o que levou a um conflito com o currículo do curso e um distanciamento inicial da possibilidade da atuação docente.

Os conteúdos [do curso] não atendiam os meus anseios. Claro, eu me via naquela situação, “isso não me serve, né?” Mas não era isso, né? Eu tinha que me adaptar ao que estava lá. Quando eu ia para a parte das disciplinas pedagógicas, eu dizia: “eu não quero ser professor, eu não vou ser

professor”. [...] inclusive eu disse para um professor meu. Professor que avaliou a última disciplina, “eu não vou ser professor, eu não quero ser professor; estou aqui porque gosto de música, estou aqui porque eu quero fazer música”. Terminei virando professor. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Essa fala do Professor 3 revela, justamente, o conflito existente entre suas expectativas sobre formação acadêmica em música e a estrutura da Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Música. Com isso, compreendemos que os anseios gerados funcionaram como combustível para a frustração dessas expectativas. As falas dos Professores 5 e 6 mostram como suas concepções de uma formação musical superior estavam voltadas para a uma ampliação das suas práticas performáticas musicais.

Eu não sabia o que era licenciatura nem bacharelado, “bicho”, eu não tinha nem ideia [...]. Eu achava que ia estudar instrumento, coisa e tal. Aí, quando chegou aquele monte de disciplina, metodologia do ensino, um monte, as disciplinas do curso de pedagogia, né? Sociologia da educação, não sei o que, eu falei: “meu irmão, esse negócio está errado demais, velho”. Aí, achei... comecei a achar esquisito, assim, estranho, eu estava viajando. Só que, como eu estava no curso de música, eu disse: “não, estou fazendo música”. Mas tinha aquele monte de disciplinas pedagógicas, que eu não entendia direito. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

Não, a universidade eu não esperava que fosse uma coisa puxado, mais para o lado da Educação não. Na verdade, quando eu disse: “ah, eu quero fazer música”. Eu estava... eu não imaginava, é tanto que eu dizia assim: “vou fazer faculdade de música”. Na região. Eu nem sabia o que era faculdade de música. Aí, eu pensava que ia ser para ser músico, né? Para trabalhar como músico. Eu cheguei lá, me decepcionei, que era para ser professor de música. E tinha que pagar as disciplinas de educação, tal. E eu não entendia. Quando eu fiz vestibular, eu não entendia essa coisa de licenciatura e bacharelado, não. Eu fui, passei e fui. Aí, me decepcionou. (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

O fato de os professores, ao ingressarem na graduação, não conhecerem a estrutura da licenciatura também esteve presente no trabalho de Vasconcelos e Costa (2018). Assim, reconhecemos que as concepções de música dos sujeitos estão associadas aos aspectos imagéticos que compõem as suas representações sociais sobre o objeto simbólico formação musical, em uma perspectiva do desenvolvimento como músico. Esta relação também foi percebida no trabalho de Mateiro (2007) quando, em sua pesquisa com alunos da licenciatura da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), ela concluiu que a busca pela licenciatura era inicialmente por tocar. Essa visão que os professores tinham da graduação levou a um estranhamento e um distanciamento inicial do currículo da formação docente em

música. Diante do exposto, notamos que a estrutura do curso de licenciatura provocou uma decepção em relação às expectativas que esses professores tinham da formação superior em um curso de música, como revela a fala do Professor 6. Entretanto, esses novos conhecimentos, adquiridos no processo formativo, possibilitaram um olhar que favoreceu as relações com outras realidades musicais, construindo, assim, novas estruturas simbólicas capazes de transformar estes conhecimentos em novas representações sociais, como podemos perceber a partir da concepção harmoniosa e integradora apresentada pelo Professor 5:

E aí fui fazendo o curso assim, [...] os primeiros semestres, viajando na maionese, né? Sem entender direito o que é que estava acontecendo. Mas aí, comecei a entender essa questão da educação, que a licenciatura era para ensinar, e coisa e tal. Aí comecei a gostar, né, da área, [...] eu achei que esse é o caminho mesmo, até porque, na minha mente, [...] tanto a licenciatura, como o bacharelado, os dois não impedem de você tocar bem. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

Podemos encontrar, na fala do Professor 5, a construção de um novo olhar sobre o processo de formação musical, estabelecido pelas experiências vivenciadas durante a graduação em um curso de licenciatura. Essa nova construção simbólica passou a ampliar a sua visão sobre a formação docente musical, levando a uma harmonização entre as concepções que ele tinha desses processos e a que passou a ter. Esta visão corrobora o trabalho de Sugahara (2013, p.149), quando destaca que os estudantes, ao entrarem na licenciatura, têm um olhar direcionado para uma relação com a prática da execução instrumental, enquanto os licenciandos, em um estágio mais avançado do curso, apresentam uma visão mais abrangente, reconhecendo que a formação está pautada em um processo de formação voltado para os processos de musicalização e de uma crítica musical direcionada pela prática docente.

Outro elemento periférico que surgiu nas narrativas e que passa a dar sustentação ao núcleo central das representações sociais sobre o processo de formação musical dos professores está relacionado ao conhecimento musical prévio que estes professores já traziam ao entrar na universidade:

Eu acho que isso é em todo o curso de música, velho. Quando você entra para uma universidade de música, você chega pronto, você entra na instituição para aprender um repertório de um determinado compositor, de períodos, aprimorar sua técnica, mas você já chega como músico. Então eu vejo isso, com músicos populares na licenciatura, eles chegam dessa forma. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Nessa fala, o Professor 1 traz os conhecimentos prévios para a discussão, ao ressaltar que, para a realização de uma formação acadêmica em música, o discente “chega pronto”. Dessa maneira, sua percepção sobre o processo formativo musical é reforçada pela fala do Professor 4, que destaca que foi para a universidade apenas para pegar o diploma, como assinalado na Tabela 7. Já o Professor 3 resalta o choque entre os seus conhecimentos musicais e aqueles que estavam sendo adquiridos na graduação.

Eu acho que essa formação que a gente tem, tanto na universidade, quanto que a gente traz, às vezes, ela se choca. Tem gente que parece que foi feito um para o outro. No meu caso não foi. Eu tive um choque muito grande de realidade, do meu universo, para o universo acadêmico, e para o universo escolar. Esses três mundos aí, para eu dialogar, tive dificuldade, tive muita dificuldade. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Ao destacar o choque de realidades entre os diversos universos que estão relacionados à sua formação (conhecimentos pessoais – conhecimentos acadêmicos – prática docente), o Professor 3 revela que as suas representações sociais sobre música e formação musical estavam menos suscetíveis à mudança. Entretanto, vale destacar que, mesmo com algumas resistências sobre o processo de formação musical estabelecido na graduação, o Professor 3 reconhece que as novas experiências vivenciadas a partir da universidade foram importantes para o seu processo de formação musical:

Assim, a universidade, o que ela me trouxe muito foi o contato. Isso foi válido demais. Com essas várias formas de pensar, não é? Essa diversidade de pensamento. E isso [é o que] vale mais para mim. Eu convivi com gente de gospel, com pessoal do metal, pessoal do rap, os bacharéis em música, convivi com todo mundo que hoje faz parte da minha corrente de amigos, de amizade, que realmente eu consigo trocar com eles. [...] E com o amadurecimento do tempo, né? Você vai amadurecendo, você vai começando a aproveitar um pouquinho de cada um. Caem algumas coisas, reforçam-se outras. E foi muito assim. [...] O que eu tirei realmente de proveitoso da universidade foi essa pluralidade... de visões musicais diferentes. [...] Tinha gente extremamente profissional, tinha gente que não sabia dar uma nota. Então, como o curso não exigia [prova de ingresso]⁶¹, né? A Licenciatura [em Educação Artística] não exigia. Então eu tive contato com tudo isso. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019)

⁶¹ O curso de Licenciatura em Educação Artística não exigia prova específica para ingresso, como os cursos de Bacharelado em Música e, atualmente, a Licenciatura em Música. Esse fator possibilitava a realização de uma graduação ligada à música sem que, necessariamente, os estudantes tivessem uma formação musical centrada em uma estrutura ligada aos padrões formais da música.

A construção de novos conhecimentos a partir das experiências vivenciadas na universidade também está presente na narrativa do Professor 1:

[...] eu aprendi a tocar flauta doce, [...] eu gostei muito do instrumento, depois comprei uma flauta transversa e aprendi intuitivamente. E com os conteúdos que [o professor] me dava, os feedbacks que ele me dava. [Durante o período que estava] na universidade, eu aprendi um pouco de contrabaixo e toquei em várias bandas, um pouco MPB, axé, um pouco de forró, rock, pagode. Eu queria trabalhar com música de alguma forma, e isso foi uma experiência interessante, tocar em trio elétrico, viajar. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Essa fala do Professor 1 mostra que essas experiências vivenciadas durante o período da formação acadêmica contribuíram para estabelecer um diálogo entre a sua prática artística musical com a sua prática docente.

Outro aspecto relevante nas narrativas dos professores foi a importância dada por eles quanto ao ingresso na universidade. As relações que surgiram no discurso evidenciaram que, mesmo a formação não tendo as características que eles esperavam, foi fundamental para a sua atuação profissional atual, como músico e docente. Podemos reconhecer essas relações na fala do Professor 1:

Hoje eu vejo que a questão de ter um título de licenciatura acabou sendo mais substancial do que [as outras coisas]. Oh, nossa, eu sou um músico que passou pela universidade, sabe? O que eu toco ainda vem muito da questão da adolescência, as músicas que eu faço, os shows, o que eu toco na sala de aula, foram as coisas que eu ouvia na adolescência, sabe? A academia me deu, assim, método, técnica, mas a musicalidade se deu antes. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

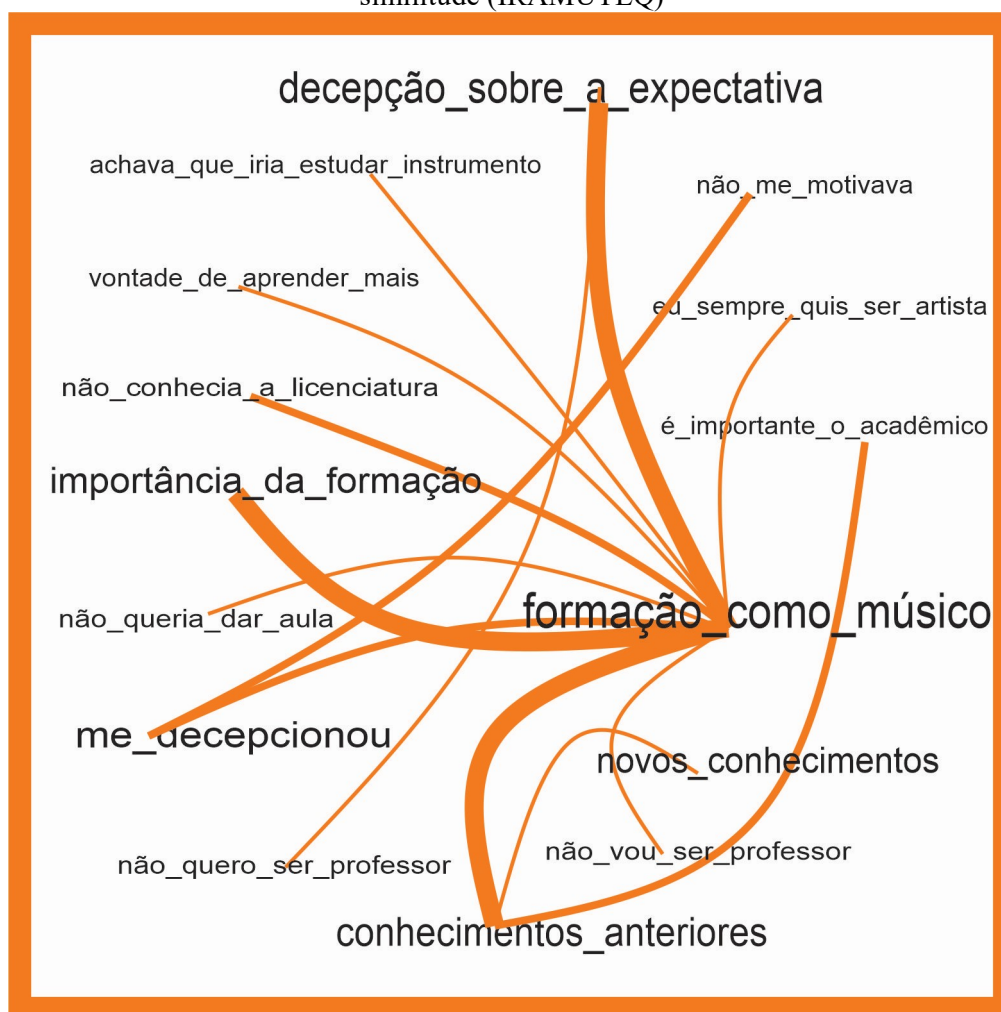
Um fator interessante na fala do Professor 1 está na relação que ele estabelece entre o conhecimento musical prévio e o seu desenvolvimento a partir do processo de formação docente. “E eu considero que minha formação, como professor de música, é setenta por cento, sessenta por cento da musicalidade que eu aprendi ao longo da vida e uns trinta, trinta e cinco por cento que a academia me proporcionou” (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019). Dessa forma, ao reconhecer que a formação acadêmica foi substancial e lhe proporcionou técnicas e métodos, ele demonstra a relevância dada ao processo de formação musical para a docência. Uma outra fala que apresenta esta importância dada ao processo de formação acadêmica musical pode ser percebida no discurso do Professor 4:

Você tem um profissional percussionista, por exemplo, [que] toca muito bem, de ouvido mesmo, e que não tenha conhecimento acadêmico. Mas eu tenho certeza que, no fundo, no fundo, ele gostaria de ter tido, ou gostaria, se pudesse correr atrás do acadêmico, sabe? [...] Eu acho que é importante o acadêmico, por esse motivo, sabe? Para dar esse... nem que seja para não usar... não vou usar nada disso, mas eu sei". (PROFESSOR 4. Entrevista 1, 02 out. 2019).

Nesse trecho, o Professor 4 mostra como a ideia de formação acadêmica assume um papel importante em suas representações sociais sobre a formação musical. Ao indicar que um músico gostaria de ter uma formação acadêmica para garantir o reconhecimento dos seus conhecimentos e firmar-se como músico, ele evidencia como as suas concepções sobre a formação musical superestimam o processo formativo musical em nível superior. Dessa forma, ao discutir as questões que envolvem os aspectos profissionais, bem como uma formação musical pautada no desenvolvimento musical, podemos identificar que as representações sociais de música estão diretamente ligadas a um processo de reconhecimento a partir do status social que uma formação acadêmica pode proporcionar.

Diante dos relatos dos professores, percebemos que há uma relação hierárquica que coloca a perspectiva de “formação como músico” no centro das representações sociais dos professores, quando observado o processo de formação acadêmica às diversas associações que se apresentaram em suas falas. Para o aprofundamento da análise e uma melhor compreensão de como estas representações sociais são construídas e consolidadas dentro do grupo, traremos o Gráfico 15 – Gráfico de análise de similitude – como forma de reconhecer, a partir de elementos visuais, essas conexões que são estabelecidas e que reforçam a estabilidade do núcleo central.

Gráfico 15 – Ligações dos termos relacionados à formação acadêmica em música – Análise de similitude (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao analisar o Gráfico 15, de análise de similitude, percebemos que a concepção da “formação como músico” passa a estabelecer diversas conexões com os elementos periféricos que a cercam, contribuindo para que o olhar sobre a formação superior não estivesse inicialmente ligados à prática docente, pelas relações entre as perspectivas de “formação como músico/não quero ser professor”; “formação como músico/não quero dar aula”; “formação como músico/não conhecia a licenciatura”; “formação como músico/vontade de aprender mais”; “formação como músico/achava que ia estudar instrumento”; “formação como músico/sempre quis ser artista”; entre outras. Essas conexões também foram percebidas quando foram correlacionadas a aspectos como: “formação como músico/importância da formação”; “formação como músico/conhecimentos anteriores/novos conhecimentos”; “formação como músico/decepção sobre a expectativa”; “formação como músico/me decepcionou/não me motivava”. Essas associações mostram como os elementos periféricos promovem um reforço da

“formação como músico” na centralidade das representações sociais sobre a formação acadêmica.

Podemos encontrar, na fala do Professor 4, algumas correlações entre esses elementos que estruturavam essas representações sociais sobre a formação musical dos professores:

Comecei a trabalhar como ministro de música na igreja, mas sentia a necessidade, então, de pensar no meu lado profissional também. Eu não estaria sempre com a igreja. Então, me deu aquela vontade de aprender mais, fiz vestibular e fui para a universidade, [...] e aí, foi muito bom, porque eu já tinha toda a base do bacharelado que eu tinha feito no seminário⁶². Apesar de ser um ensino superior e ter toda formação, inclusive, eu não tive nenhuma dificuldade na universidade. “Agora vou entrar na área profissional. Vou procurar uma universidade em benefício próprio”. [...] A gente, a gente precisa do... como é que eu posso falar, do acadêmico para poder embasar seu trabalho, mesmo que você não se arrisque, você aprendeu. A gente sabe que, quando chega na prática, a gente sai muito daquilo ali. Mas a gente sabe que aquilo foi importante para dar o embasamento para o seu conhecimento atual, sua prática atual, né? (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019).

Nessa fala, percebemos que formação acadêmica é consolidada pelo reconhecimento que se atribui à universidade como instituição formadora. Deste modo, as representações sociais, a respeito do processo formativo, têm, na universidade, um espaço simbólico de consolidação desse conhecimento almejado, à medida que a ampliação dos seus conhecimentos como músico é associada à importância da formação superior. Outro aspecto que percebemos está no destaque dado aos seus conhecimentos musicais anteriores como facilitadores de seu processo de formação superior. Entretanto, esta percepção indica que a sua formação anterior seria musicalmente suficiente, uma vez que ele destaca que o foco da sua formação acadêmica era a obtenção do diploma, como vemos a seguir:

Eu só fui mesmo, para aquela coisa de ir para pegar o diploma, digamos assim. Porque realmente toda a minha vivência foi muito boa, não... o ensino do seminário não deixou nada a desejar, no ensino de universidade. Inclusive os professores das universidades, eles comentavam muito isso. Eles comentavam que alunos que eram evangélicos se destacavam, [...] não tinham dificuldade com isso. Quanto na parte musical também, né? Porque a gente já tinha tido essa vivência, e vivia isso já na igreja. Então, já era uma prática. (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019).

⁶² Ao falar da formação musical, o professor destacou que o currículo do seminário era equivalente a um curso de bacharelado em música, apesar de não ser reconhecido na época pelo MEC.

O Professor 5 também apresenta, em seu relato, aspectos que estabelecem essas conexões com elementos considerados importantes no processo de formação docente. Ele destaca que passou a ter um novo olhar sobre a docência durante o curso, revelando assim a importância das orientações recebidas para esta nova forma de dialogar com a formação musical.

[...] a gente fica aqui só estudando esse negócio de... educação, e coisa e tal. Mas eu tinha, desde essa época, essa visão de... “rapaz para ser músico não é somente nessa parte mais técnica, você pode ter orientação do professor, mas depende mais de você, entendeu? Assim, do seu esforço. [...] esse conteúdo mais teórico de metodologias, aí sim a gente precisa de orientação do professor. Então, tinha muita essa visão na licenciatura, a música depende de mim, é então que eu estudava, bicho. (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

Diante das influências que esta nova formação passava a exercer, as mudanças foram acontecendo e desencadeando novas formas de ver e de se ver, em um processo de formação musical diferente do que era esperado inicialmente, contribuindo para a criação de novas representações sobre formação musical. A fala do Professor 6 mostra como estas relações se consolidam a partir das novas perspectivas que foram sendo estabelecidas pelo processo de formação docente.

Como músico [a universidade], melhorou bastante as perspectivas. Aí veio para aquela coisa que eu queria, música popular, da improvisação, que eu gosto muito da improvisação. E como professor também, porque eu comecei a observar as pessoas, um jeito novo de dar aula, prática nova, pessoas que eu vi até mais comprometidas com a educação que antes, que eu não via. E aquilo, você vivendo aquilo, tendo naquela experiência empiricamente ali. Você... te dá um gás, né? É legal você trabalhar desse jeito. Então inspira. E melhorou muito a minha percepção e a minha forma de ver a educação. Mas, quando a gente cai na realidade é diferente, quando sai da universidade é outra coisa. (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

Nessa fala, o Professor 6 apresenta algumas associações que indicam um olhar sobre o processo de formação, no qual ele destaca tanto a importância dada à formação docente, quanto a um distanciamento que esta tem da atuação prática pedagógica musical no mercado de trabalho. Um contraste em relação à fala do Professor 6 pode ser percebido na narrativa do Professor 3, quando declara que a universidade não lhe deu nada.

A percepção que eu tenho da universidade é essa. “Procura aí nesse monte de coisa que você tem que você acha”. Então, a universidade para mim... eu não fui buscar nada que a universidade me deu. Nada, sabe o que é nada.

Eu posso até fazer alguma coisa inconsciente por ter vivido aquilo. Mas nada, nada que eu vivi na universidade eu levo para sala de aula. Nada! (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019).

Essa fala do Professor 3 destaca uma percepção da universidade como um espaço institucional que pouco contribui para a formação profissional do músico professor. Esta visão está relacionada diretamente à perspectiva de que o processo de formação como músico já foi consolidado antes mesmo do ingresso na universidade, corroborando assim as falas dos Professores 1 e 4, citadas anteriormente. Deste modo, esta formação institucionalizada é almejada como uma forma de consagração ou até mesmo de status de músico graduado, uma vez que, ao passar por este ambiente, as suas credenciais como profissional estariam garantidas. Estas conexões identificadas em nossa análise também foram observadas em Mateiro (2007, p. 184) quando passa a apontar alguns aspectos ligados ao interesse por fazer um curso de licenciatura. Com isso, passamos a reconhecer que as concepções que cercam a formação acadêmica dos professores de música envolvem questões que podem ser melhor esclarecidas para os discentes que visam ingressar no curso de licenciatura, para que tenham expectativas mais adequadas. Com base nas discussões, compreendemos que as representações sociais dos professores – mesmo formados em uma licenciatura – direcionavam as concepções de formação musical dos sujeitos para a expectativa da formação como músico, e não como professor de música. Essa busca por se ver como músico acaba influenciando, de certa forma, o seu olhar para a prática docente, uma vez que os sujeitos não se dissociam de suas convicções, do seu olhar para o mundo e para os objetos que nele estão inseridos. Assim, a sua perspectiva de prática docente em música está condicionada por suas representações sociais sobre o objeto idealizado.

5.4.2 As concepções sobre a docência em música

Na busca por compreender as representações sociais de professores de música, a partir de suas concepções sobre a atuação docente na educação básica, buscamos identificar em suas narrativas elementos que indicassem quais as suas percepções sobre os diversos aspectos que envolvem esta prática. Como forma de organizar e categorizar as narrativas sobre a visão da prática docente dos professores entrevistados, criamos a Tabela 8, com falas sobre as questões que envolvem a prática pedagógica musical na educação básica no contexto pesquisado.

Tabela 8 – Falas dos professores relacionadas à docência em música na educação básica

FALAS REFERENTES À CONDIÇÃO DE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA					
P1	P2	P3	P4	P5	P6
Ser artista profissional e ser professor; tem [me] desgastado muito; Para ser professor tem que ter técnica; Eu também sou professor; Falta esclarecimento sobre o que é um professor de música na escola pública; Quando eu decidi ser professor; eu não imaginava que fosse tão difícil; Sou professor de Educação Básica II, e hoje [...] tenho que dar [aulas] do pré II ao EJA; A necessidade da escola me tornou um professor polivalente em sala de aula; Sou um profissional de Artes e não posso falar só de música;	[...] no início eu sofri muito como professor e não é fácil; O mais difícil hoje na sala de aula é isso, os alunos; Pensei até em desistir quando eu encarei a realidade da escola; Sem ter experiência, eu sabia que não ia ser uma coisa tão fácil; A gente não tem um livro; Eu não desisti porque... eu não tinha a situação financeira.; “bicho, o que tu tem é isso, então vai ter que aguentar”; Não dou aula só de música;	Na escola pública, aí eu tenho esse choque de realidade; A universidade não me preparou para este momento; Você troca o salário pela estabilidade; Não vou dizer a você que eu entrei amando a profissão; Você dá de cara com um currículo que o nome é Arte; Não consigo imaginar que um aluno meu, [...] não vai saber quem foi Vivaldi; O professor que era para dar aula de música, ele vira um Polivalente em Arte;	Para mim, está sendo satisfatório demais; Foi que um choque [...] de atitudes, de comportamento; [...] muita gente que nem gosta de música, mas é imposto; Prática, eu não tinha nenhuma; [...] gosto de abrir; de buscar novas formas de ensinar; Gosto de estar na sala de aula; Eu gosto de estar com aluno; Veio uma ordem de lá da secretaria que quem assumiu para música, também assumiria Artes;	Nunca tinha entrado em sala de aula para dar aula; [...] os meninos, uma bagunça, [...] sem querer saber de nada; não tinha noção do que era ensinado na Educação Básica; Não conseguia fazer nada do que [eu] tinha pensado; Os meninos não são muito dispostos; É uma clientela meio complicada.; Optei por dar aulas mais para o Infantil e Fundamental I, porque eu consigo fazer uma coisa mais prática; Eu optei por trabalhar com os livros; Os livros têm conteúdos misturados de tudo, de dança, de teatro, de artes visuais Se você é professor de arte, vai trabalhar tudo;	Você cai por terra quando vai ver a realidade; Não foi o que eu esperava não; Cheguei aqui, “não professor, você vai dar aula de artes”; Se você é professor de arte, vai trabalhar tudo; Tentei assim, como arte, dar aula de música do jeito que a gente tem as aulas de oficinas na universidade; Quando eu fui para lá, eu comecei como professor de arte;

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Ao analisar a Tabela 8, percebemos que as falas relacionadas às percepções dos professores apresentam diversos aspectos que indicam suas representações sociais sobre a música na educação básica. Neste processo, verificamos que duas dimensões se destacaram como elementos centrais das representações, por estarem presentes nas narrativas de todos os sujeitos pesquisados. Estes estavam relacionados com a “dificuldade na docência” – que além de se apresentar de forma direta nas narrativas, também estão presentes em diversas correlações que levam à indicação dessa dificuldade – e com a visão de ser “professor polivalente”⁶³ – que se destaca como uma prática comum no trabalho dos professores. O elemento central dessa dificuldade, que se apresenta nas narrativas dos professores entrevistados, pode ser percebido diretamente na fala do Professor 2: *[...] no início eu sofri muito como professor; e não é fácil.* (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019). A relação com a polivalência destaca-se de forma muito intensa nas falas dos sujeitos, como a fala do

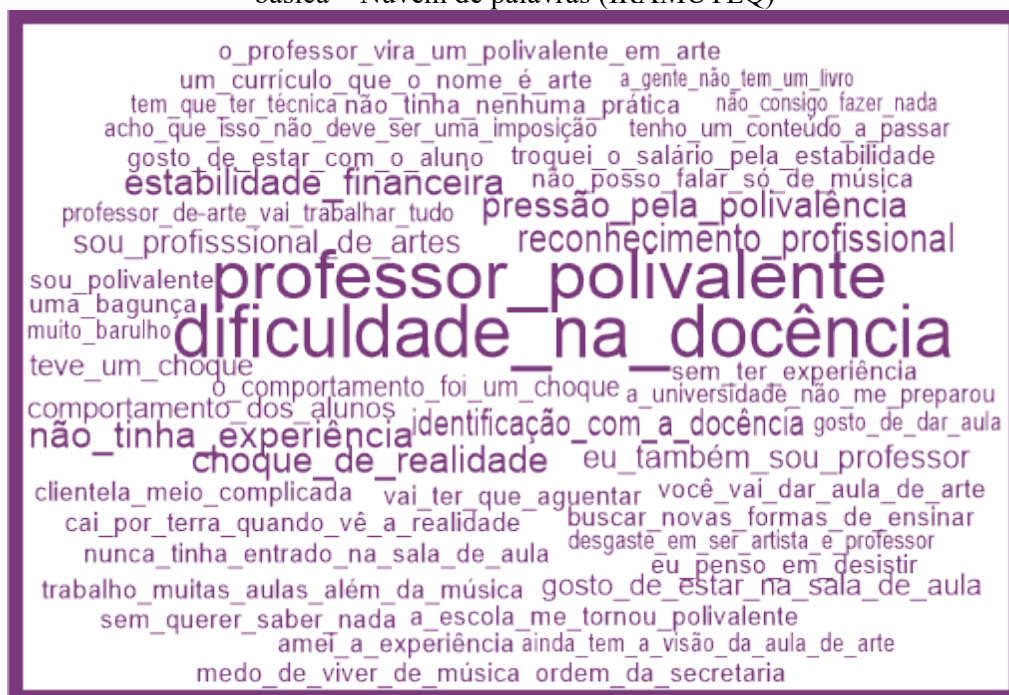
⁶³ Na área de arte, o professor polivalente trabalha com as diferentes linguagens artísticas.

Professor 6 exemplifica: *Quando eu fui para lá, eu comecei como professor de arte* (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

Além desses dois aspectos apresentarem uma constância nas narrativas, outros foram identificados nas falas dos sujeitos, assumindo um posicionamento periféricos nas suas representações sociais. Os elementos periféricos surgiram como forma de “identificação com a docência”, como na fala do Professor 4: *[...] eu gosto muito, eu gosto de dar [aula]* (PROFESSOR 4. Entrevista 1, 02 out. 2019); ou em relação à “estabilidade financeira”, como destacado na fala do Professor 2: *[...] eu passei pelos momentos mais difíceis da minha vida justamente [em] uma crise existencial somada a uma depressão, justamente pelo medo de viver de música.* (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019); ao “reconhecimento profissional” e de “ser artista e professor”, presentes na fala do Professor 1: *Eu acho que eu sou professor também, eu também sou professor, eu também tenho um conteúdo a passar, eu também tenho meus recursos de avaliação.* (PROFESSOR 1. Entrevista 2, 16 out. 2019); *Essa questão de juntar, de ser artista profissional e ser professor, tem [me desgastado muito]* (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Esta visão hierárquica que permite a compreensão dos elementos centrais e elementos periféricos das representações sociais dos professores entrevistados – envolvendo a docência na educação básica – podem ser percebidas de forma mais eficaz através da análise da nuvem de palavras exposta no Gráfico 16.

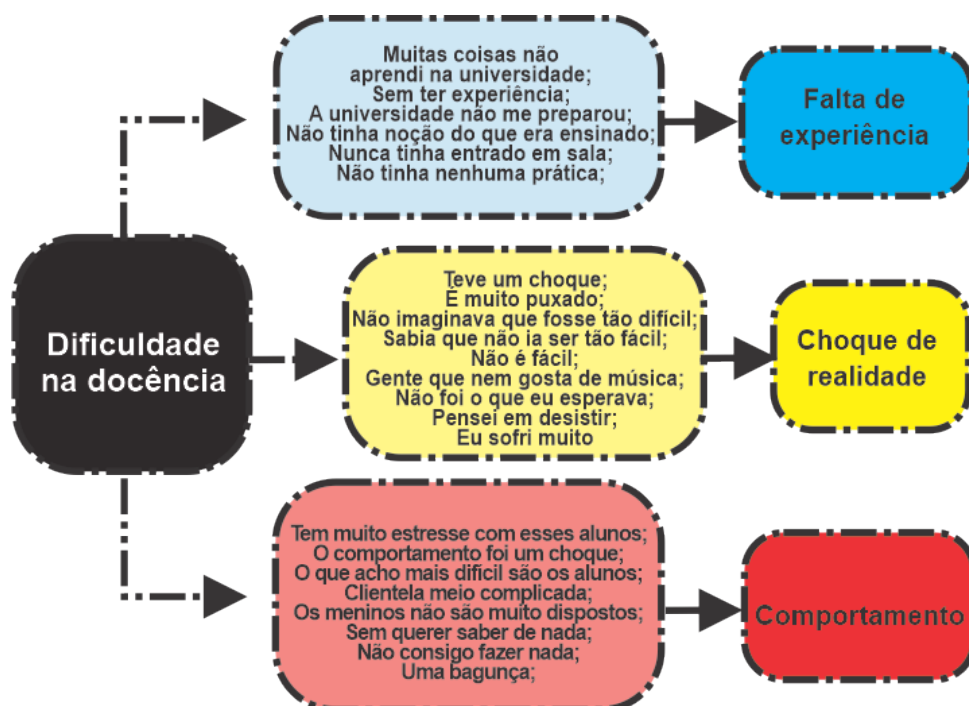
Gráfico 16 – Indicação de centralidade das concepções sobre a docência em música na educação básica – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Ao analisar o Gráfico 16, verificamos que as percepções sobre a “dificuldade na docência” e ser “professor polivalente” assumem o núcleo central das representações sociais dos professores sobre a docência em música na educação básica. Vale destacar que a concepção de dificuldade é percebida nas falas de todos os professores através de menções diretas ou indiretas que se apresentam em suas narrativas. Para conduzir a análise, resolvemos compilar as informações que correspondiam a uma mesma temática. Com isso, percebemos que a concepção de dificuldade estava relacionada diretamente a três elementos periféricos: “falta de experiência”; “choque de realidade” e questões que envolvem o “comportamento”, como podemos observar no Gráfico 17 e 18 que seguem.

Gráfico 17 – Compilação dos elementos periféricos que indicam o elemento central dificuldade



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 18 – Indicação dos elementos periféricos que envolvem o elemento central dificuldade



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Podemos constatar, nas falas dos professores, essas relações que se destacaram nos Gráficos 17 e 18. As indicações diretas sobre as dificuldades estiveram presentes nas falas dos Professores 1 e 2.

Mas, eu já tenho planos de não [continuar por muito tempo], de não passar mais dez anos como professor de escola pública no ensino regular. Porque é muito puxado. Quando eu decidi ser professor, eu não imaginava que fosse tão difícil. Que fosse tão difícil, tão puxado, tão distinto. E tem vezes que eu penso que não é uma questão pessoal, [porque] eu vejo em alguns colegas, [algo assim], em mais e mais professores. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

O que eu acho mais difícil hoje, na sala de aula, é isso, os alunos. [...] olha só, eu cansei de estar dando aula, cara, e perder meia hora de aula por [ter] no mínimo dez alunos ali, levando a sério a aula, querendo estudar. E por causa desses maus alunos, sabe? Eu perder meia hora de aula, prejudicando quem quer. [...] a gente está numa situação hoje que às vezes o próprio diretor tem medo de tomar [uma] atitude. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

As dificuldades apresentadas pelos Professores 1 e 2 indicam que, apesar de dividirem o mesmo espaço de representação, suas percepções possuem olhares diferentes para o mesmo objeto simbólico: o Professor 1 salienta que a docência na educação básica é algo “puxado” e “distinto”, enquanto o Professor 2 destaca a dificuldade em relação a problemas comportamentais. Esta visão que identifica a dificuldade reforçada por aspectos comportamentais também pode ser percebida na fala do Professor 4:

Quando eu digo que foi que um choque, foi mais em questão, assim, de atitudes, de comportamento, comportamental, não é? Como eu te disse, eu vivia com o meu público, eu sempre fui evangélico, no distrito de criança, é então o linguajar diferente, mas as atitudes são diferentes e as reações a algumas atitudes são diferentes. Coisas simples como palavrão, por exemplo, né? (PROFESSOR 4. Entrevista 1, 02 out. 2019).

Nessa fala, o Professor 4 apresenta uma percepção de dificuldade para o exercício da prática docente em música vinculada à ideia de “choque de realidade” associada a questões que se conectam aos aspectos comportamentais. Outra fala que discute esta mesma perspectiva foi identificada na narrativa do Professor 5:

[...] Meu irmão, quando eu cheguei para dar aula, que eu vi 40 alunos numa sala, os meninos uma bagunça, barulho da “bexiga”, sem querer saber de nada, “visse”, foi aquele choque, bicho. Então assim, o primeiro ano que eu passei na Educação Básica, bicho, foi um choque muito grande. [...] Então, eu vinha com aquelas ideias. Não, vou trabalhar os métodos ativos, tal. E vou fazer isso, e vou usar isso e aquilo. Meu amigo, quando eu cheguei, eu não consigo fazer nada, bicho, do que tinha pensado [...]. “Ah, vou trazer, usar esse método aqui”, quando chegou, “ôxe”, não dava certo não, bicho. Os meninos não queriam saber de nada. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

A fala do Professor 3 revela um conflito com as suas representações sociais de música e as concepções que estão associadas a este novo contexto em que ele passava a se inserir: *E quando eu chego na escola pública, aí eu tenho esse choque de realidade. Como aplicar todo esse “Know-how” que eu tenho, em uma escola pública?* (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019). Essa fala do Professor 3 indica o reconhecimento de que a escola pública não correspondia às suas concepções de ensino/aprendizagem musical. O choque de realidade também pode ser percebido na fala do Professor 6, através da quebra de expectativa que ele tinha sobre a aplicabilidade das aulas de música na educação básica.

[...] você vem com aquela expectativa. Não, agora eu vou trabalhar com música. Aí, você cai por terra quando vai ver a realidade. Aí, teve um choque, sim. [...] Eu vim para cá, aí disse, “não, agora eu vou trabalhar com música”. Acabou que não era isso. Não era. Isso foi frustrante, está sendo frustrante. (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

Essa fala do Professor 6 indica o aspecto dificuldade a partir do sentimento de decepção, uma vez que, mesmo realizando o concurso público direcionado para o cargo de Professor de Música da Educação Básica II, teve que assumir a disciplina de Arte – que tem em seu currículo um direcionamento para as outras áreas além da música, como dança, teatro, artes visuais – o que, de certa forma, não correspondeu às suas expectativas.

A percepção de choque de realidade presente na fala dos professores, quando relacionadas às suas expectativas, indica que os elementos periféricos de oposição presentes na zona de contraste passaram a incidir de forma direta sobre a forma como eles idealizavam a música no conteúdo curricular de Arte.

Outro aspecto relacionado à percepção de dificuldade é a falta de experiência, presente no discurso de três dos professores seis professores.

O primeiro choque foi no primeiro dia, né? Aqui estão as suas turmas, amanhã você começa. Eu disse: “bem beleza né? Vamos lá”. Aí vem a primeira coisa: a universidade não me preparou para este momento. Ali, já caiu na minha cabeça: “espera aí, que a universidade não me deixou pronto”. Ela me deu um monte de coisa e disse assim: “olha, procura aí que tu acha”. (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019).

Essa fala do Professor 3 lançou um olhar de fragilidade sobre o processo de sua formação acadêmica. A falta de experiência é também reforçada pelo destaque na fala do Professor 5, que

indicou que as disciplinas de estágio realizadas durante a graduação não foram reconhecidas por ele como um momento de experiência docente.

Em relação à escola, bicho, o que aconteceu. Como eu tinha vindo da graduação, né? Depois o mestrado, eu nunca tinha entrado em sala de aula para dar aula. Porque eu tinha entrado, mas era aquelas experiências que eram os estágios, né? [...] Ai, o que aconteceu... quando eu cheguei nas escolas, bicho, eu tinha experiência só do estágio supervisionado cara, que é aquela que você passa, dá 10 aulas. [...] Eu não tinha noção do que era ensinado na educação básica, não. De [lidar] com um monte de gente que não quer saber de nada, e você ter que “se virar nos 30” para eles aprenderem, entendeu? (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

A percepção de fragilidade apresentada sobre o processo de formação acadêmica em música, identificada nas falas dos Professores 3 e 5, revela uma visão compartilhada por parte do grupo quanto ao distanciamento existente entre o que os professores esperavam como formação musical; o que a universidade estabelece como ideal para a formação em uma licenciatura em música; e o que eles encontram no mercado de trabalho. A fala do professor 2 também destaca a falta de experiência como um dos indicadores de dificuldade para a prática docente em música. Entretanto, outros aspectos – como as questões de baixa remuneração e a ausência de livro didático – ganham espaço em sua narrativa.

Eu, na verdade, eu nunca quis ser professor, por questão de salário e alguma coisa dentro de mim mesmo. Sem ter experiência, eu sabia que não ia ser uma coisa tão fácil. Porque a gente não tem um livro, né? Como o professor de matemática, de geografia que é muito, veja só que doideira, né? Para eles a coisa mais fácil do mundo é aula de artes, mas não é, porque eles têm um livro de matemática tem um livro de História, chega lá é só seguir o livro[...]. Minha grande dificuldade foi essa, não tinha livro nenhum de música que fosse adequado. (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019).

O segundo elemento que divide a centralidade das representações sociais sobre a docência em música na educação básica é a concepção de “professor polivalente”. Este elemento identificado nas narrativas de **todos** os sujeitos entrevistados assume dois direcionamentos importantes nos discursos dos professores. 1 – Está relacionado às exigências que são feitas pelas gestões das escolas e/ou equipe da Secretaria de Educação Municipal⁶⁴, de modo que os professores concursados para a área específica de música, ao assumir a disciplina de Arte, passam a trabalhar também com as demais linguagens. 2 – Está ligado à visão de que os professores têm

⁶⁴ A Secretaria de Educação e Cultura Municipal de João Pessoa (SEDEC-JP) atua através da Gestão Curricular (DGC) nos direcionamentos sobre as questões que envolvem os currículos, projetos e programas da educação pública municipal.

sobre sua própria prática docente e o currículo de Arte, uma vez que se reconhecem como os responsáveis pela disciplina de Arte. No primeiro caso, identificamos a estranheza de ter que lidar com os novos conhecimentos da grade curricular que são definidos por órgãos administrativos superiores. No segundo, percebemos uma cobrança individual dos professores por assumirem que há uma necessidade de seus alunos terem o direito ou necessidade de vivenciar todas as linguagens da arte.

Após a análise, constatamos nas falas de quatro dos seis professores a visão do desenvolvimento da polivalência na disciplina de Arte a partir de direcionamentos da Secretaria de Educação e, conseqüentemente, dos gestores escolares. A seguir, um dos exemplos na fala do Professor 3:

Exigem da gente que a gente seja polivalente e que a gente vire ornamentadores de escola. Essa é a visão se tem do professor de Arte, né? Porque quando chegam para fazer música, ele escolhe ou cede para contemplar o currículo. Ou vira o seu currículo todo para música, e ainda é arriscado em levar aquele puxão de orelha do gestor. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Os professores ressaltaram a pressão sofrida para que passassem a explorar, em aula, as outras formas de arte, além da música. Este direcionamento por uma atuação polivalente em Arte muitas vezes entra em confronto com as expectativas que os professores tinham em relação à sua atuação docente ao prestar um concurso público realizado para a área específica da música – como evidenciado na fala do Professor 6:

[...] eu fiz o [concurso] daqui. E, bom, para professor de música. Aí eu disse: “puxa, para professor de música, ainda bem”. Fiquei todo contente. Aí, quando eu cheguei aqui, “não professor, você vai dar aula de artes”, “está bom, mas não tem parte de música, não?” “Aí você pode escolher as aulas de música, mas é Arte”. “Não tem música específica?” “Não, você é professor de Arte”. (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

Quanto à fala do Professor 4, apesar de também evidenciar o direcionamento recebido para o desenvolvimento do currículo de Arte, aponta para a tentativa de adaptar-se ao desafio de ministrar aulas sobre conteúdos que não fizeram parte de sua formação:

[...] veio uma ordem de lá da secretaria que quem assumiu para música, também assumiria Artes. [...] aí, o que é que eu faço, eu tenho duas aulas, em uma eu dou música, na outra aula eu dou Artes. Foi difícil porque eu tinha que pesquisar, tinha que correr atrás de coisas que eu não tinha formação nessa área. (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019).

A maioria dos professores apontam que há uma certa pressão por parte dos dirigentes das escolas para que as aulas sejam desenvolvidas a partir da inserção de conteúdos das diversas áreas de Arte, conduzindo as práticas para uma perspectiva polivalente. Entretanto, percebemos, também, que há professores que decidem pela polivalência de uma forma mais espontânea, o que conduz para o segundo direcionamento mencionado anteriormente. Esta segunda forma de lidar com a polivalência em Arte apresenta uma reflexão por parte dos professores sobre o papel que eles têm em uma atuação docente no currículo de Arte, mesmo sendo graduados em música. Este direcionamento está presente nas falas dos Professores 1, 2, e 3.

Eu entendo que eu sou um profissional de Artes e não posso falar só de música. É mais fácil falar só de música, mas, numa turma de trinta e cinco alunos, por exemplo, é uma turma [normal], vai ter gente que gosta da aula de música e vai ter uns que nem tanto, vai ter gente louca por teatro [...] e lá vem eu com minha formação em Educação Artística, com habilitação em música, para dar nó em pinga de água. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

E como eu sou formado em música, em arte cênica e pré-consciente artes visuais, então, eu tenho um certo conhecimento das áreas gerais, porque eu gosto. [...] É como eu lhe digo, sou professor de música, mas eu posso trabalhar na literatura uma música, uma letra [...] eu me vi na necessidade de passar um pouco disso [das outras áreas de arte] para eles. Então, assim, eu não dou aula só de música, está entendendo? [...] eu acho assim, que isso não deve ser uma imposição não. Isso deve ser uma coisa natural do professor. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Quando eu entro no currículo com nome Arte, eu não consigo imaginar que um aluno meu, por exemplo, não venha a saber quem foi Vivaldi, Vivaldi não, Da Vinci, quem foi Da Vinci, ele não sabe nada sobre o teatro grego, sobre um esquete. Então, termina que o professor que era para dar aula de música, ele vira um Polivalente em Arte. É outra dificuldade que a gente tem. E isso é exigido das escolas. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Ao fazer a análise das falas desses três professores, percebemos que eles se reconhecem no papel de professores de música e também de promotores de uma formação em Arte mais abrangente e democrática, com base nas diversas vivências que os alunos podem e devem desenvolver nas aulas de Arte, em seu processo educativo. Este processo pode ser identificado na fala do Professor 1 quando ele declara que é o profissional de Arte da escola. A fala do Professor 2 apresenta um elemento bem interessante, uma vez que ele destaca uma possível adaptação à polivalência, não apenas por se reconhecer como o profissional responsável pelo currículo de Arte na escola, mas por ter habilitação também em outra área da Arte. Um ponto interessante está presente na fala do Professor 3, que revela sua inquietação sobre a nomenclatura da disciplina em

relação ao concurso realizado, mas não consegue ver seu aluno seguindo um currículo com o nome de Arte sem ter acesso a outros conhecimentos artísticos que considera importantes.

Um relato capaz de sintetizar a forma como os professores se enxergam no processo educativo musical ao assumirem a disciplina de Arte pode ser percebido nessa segunda fala do Professor 1, quando traz para si a responsabilidade de transmitir os conteúdos relacionados às diversas linguagens artísticas.

A gente que está na escola pública tem muitíssimas, muitíssimas, muitíssimas inquietações. [...] porque sou professor de Educação Básica II, e hoje eu lido, e tenho que dar [aulas] do Pré II ao EJA. E sou polivalente, a necessidade da escola me tornou um professor polivalente em sala de aula. Eu tento falar de teatro, tento falar de dança sem saber dançar. Eu tenho que falar de dança porque eu entendo que a arte é plural. [Mas] eu sou músico, sou formado em música e sempre vou puxar por conta disso. Eu sou o artista dentro da escola e a pessoa que tem formação para aquilo. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Diante do material analisado, identificamos que há uma visão coletiva por parte dos professores sobre a utilização de outras linguagens artísticas – além da música – no currículo de Arte. Desta forma, a concepção do “professor polivalente” acaba sendo algo internalizado pelos indivíduos e compartilhado pelo grupo. Esta concepção que permeia a polivalência no currículo de Arte se apresenta e se estabiliza sob uma ótica coletiva que tem, nos documentos legais, um reforço para o estabelecimento dos discursos que compartilham dos mesmos elementos representacionais. Isto leva à construção de uma estrutura simbolicamente aceitável da polivalência e a centralidade das representações sociais que os professores de música têm da sua prática docente na disciplina de Arte.

Outros aspectos relevantes que constatamos ao analisar as narrativas foram os elementos periféricos – “identificação com a docência”, “estabilidade profissional” e “reconhecimento profissional” –, que surgiram nos discursos dos professores. As falas dos Professores 4 e 5 trazem a ideia de identificação com a prática docente:

[...] eu gosto de abrir, de buscar novas formas de ensinar, descomplicar, [fazer] o pessoal ver que não é complicado. Então, eu me descobri gostando dela [da licenciatura], não era o que eu queria antes, mas eu [me] descobri. [...] Eu gosto de estar na sala de aula, eu gosto de estar com aluno, eu gosto de ajudar, eu gosto de ficar assim. (PROFESSOR 4. Entrevista 1, 02 out. 2019).
[...] eu optei por dar aulas mais para o Infantil e Fundamental I, porque eu consigo fazer uma coisa mais prática, bicho. Então, por exemplo, de trabalhar músicas, de aprender a trabalhar a questão de ritmo, essas coisas mais

práticas, o Fundamental I eu acho mais tranquilo de trabalhar, né? (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

Nesses trechos, os professores revelam uma identificação com a docência. O Professor 4 traz essa visão para o debate, ao associar a busca pelo crescimento de seus conhecimentos e a descoberta pela docência como uma satisfação. Por outro lado, a fala do Professor 5 aponta para o processo de identificação a partir de uma adaptação das aulas de música para as turmas do Ensino Fundamental I, uma vez que os alunos dos anos iniciais são mais abertos para participar de práticas musicais.

A associação da prática docente associado à “estabilidade profissional” pôde ser percebida nas falas dos Professores 2 e 3, quando destacam que a questão da estabilidade da carreira na rede pública foi relevante para a permanência na docência.

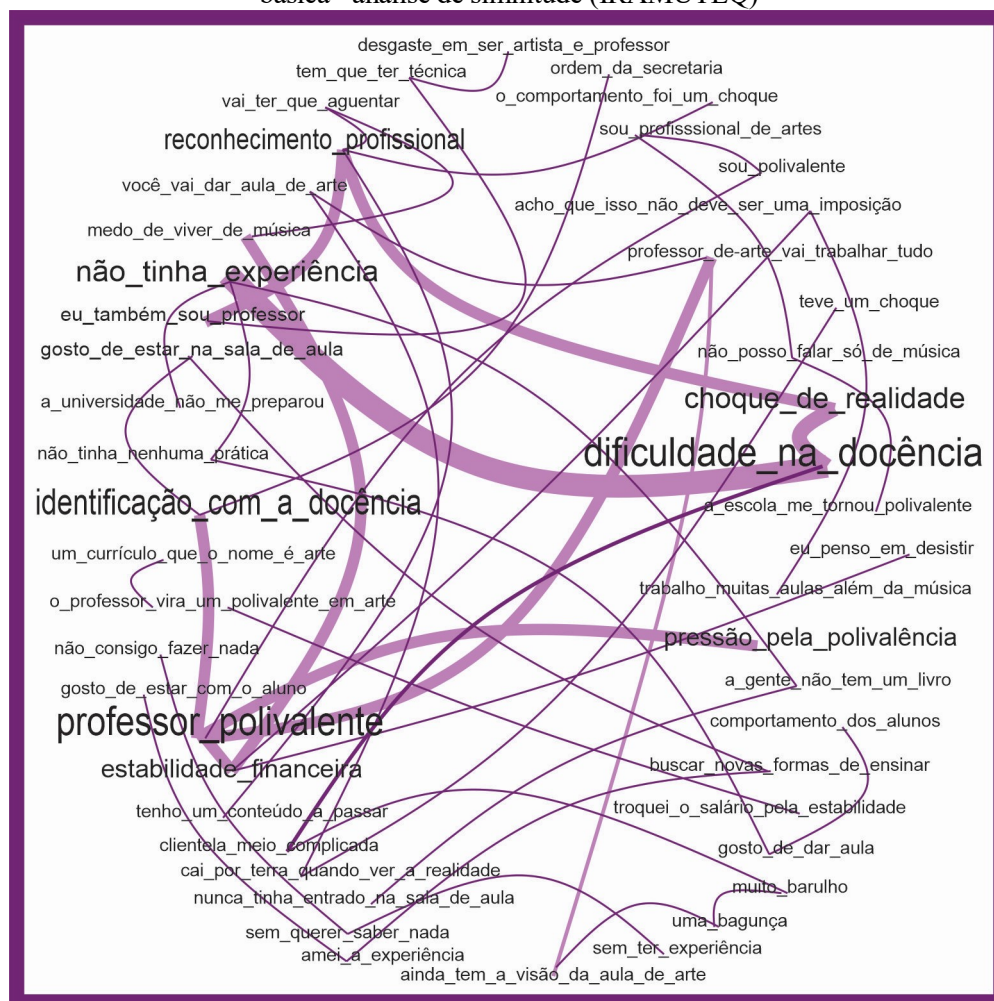
Eu estava sem emprego, tocando em barzinho uma vez ou outra. Enfim, eu estava ferrado! Ferrado mesmo. Aí, eu disse assim: “Cara, é o seguinte, o que você tem é isso [a estabilidade no concurso público], você tem certeza que você quer abandonar?” A minha família não iria aceitar. [...] não está fácil na vida de hoje, principalmente na nossa profissão de músico. [...] Então o que aconteceu? “Bicho, o que tu tens é isso, então vai ter que aguentar”. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Eu acho que todo mundo na universidade sabia que eu não queria ser professor. Fiz o concurso, passei, aí aquela história, né? Você troca o salário pela estabilidade, foi esta troca que eu fiz. Não vou dizer a você que eu entrei amando a profissão e queria ser professor. (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019).

Nestas duas falas, os professores deixaram claro que a estabilidade profissional, ligada diretamente a questões financeiras, foram substanciais para o seu ingresso na educação básica. O contexto social de instabilidade do mercado de trabalho para o músico, já apresentado por diferentes estudos (SEGNINI, 2011) dimensiona as opções para se viver de música. Desta forma, as condições materiais de vida influem sobre as representações sociais da profissão, relacionadas às produções artístico-musical e à docência na escola básica.

As relações estabelecidas entre os elementos que estão no núcleo central – “dificuldade na docência” e “professor polivalente” – com os demais que assumem um posicionamento periférico – “reconhecimento profissional”, “necessidade financeira”, e a “identificação com a área” – podem ser percebidos nas associações que acontecem nas narrativas, como podemos identificar no Gráfico 19.

Gráfico 19 – Ligações dos termos relacionados às concepções sobre a docência em música na educação básica - análise de similitude (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O Gráfico 19 apresenta algumas conexões que foram estabelecidas e que nos ajudaram a identificar as associações presentes nos discursos dos professores para a estabilização dos aspectos identificados como elementos centrais das representações sociais dos professores sobre a música na educação básica. Estas centralidades puderam ser percebidas através das interligações estabelecidas entre: “dificuldade na docência/choque de realidade”; “dificuldade na docência/clientela meio complicada”; “dificuldade na docência/reconhecimento profissional”; “dificuldade na docência/não tinha experiência”; “não tinha experiência/A universidade não me preparou”; “choque de realidade/ reconhecimento profissional”; entre outras. Ou através das conexões entre “professor polivalente/identificação com a docência”; “professor polivalente/pressão pela polivalência”; “professor polivalente/professor de Arte vai trabalhar tudo”; “professor polivalente/estabilidade financeira”; “sou polivalente/sou profissional de artes”; entre outras.

Podemos constatar como estas conexões – que indicam as representações sociais sobre a docência em música na educação básica – acontecem e se estabilizam, ao observar os elementos que estão presentes nas narrativas dos professores, como na fala do Professor 1, quando aponta aspectos que envolvem uma perspectiva técnica, remuneração salarial e, de certa forma, falta de experiência.

Eu fico observando que, para ser professor, tem que ter técnica. Não adianta dizer que [é] porque gosta de criança [que] vai fazer pedagogia, ou porque é artista vai ser professor de arte, de música. Mas isso ocorre, pois é o que ocorre. No nosso campo mal remunerado, a pessoa pensa “ah, vou ser professor”. [...] Eu tenho trinta e seis anos, [fiz um curso superior], e ainda busco técnica. Muitas coisas eu não aprendi na universidade. Não aprendi como controlar uma turma de quarenta alunos, quando vem do intervalo, de uma aula de educação física. Não se aprende isso na universidade, você tem que aprender a lidar, tem que ter paciência. Eu acho que todo profissional, que não aprendeu o suficiente na formação [inicial] ele vai aprender na marra. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Na fala que segue, podemos identificar a concepção de dificuldade associada aos conflitos envolvendo os alunos e ao estresse decorrente. Entretanto, ele destaca a perspectiva de reconhecimento profissional, à medida que percebe o interesse dos alunos.

[...] no início, eu sofri muito como professor, e não é fácil. Mas quando você pega uma turma que você percebe que [se] identifica com a sua forma de ensinar e que gosta das suas aulas, e que está querendo realmente, que valoriza você, é uma maravilha, cara. Eu não acharia ruim não, entendeu? De trabalhar com esse tipo de, com esse nível, sabe, dos alunos, mas infelizmente [...], eu sofro por esse lado. Não é fácil; tem muito estresse [com] esses alunos. Principalmente, como eu falei, a escola não tem uma política de resolução [de problemas] que precisa ter. Não pode continuar do jeito que está. Achar normal o que está acontecendo é achar que não tem uma forma de resolver isso aí, é um grande erro tanto de secretaria, quanto do Ministério Público, seja lá de quem for... (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 10 out. 2019).

Vale destacar que a perspectiva de reconhecimento profissional também está presente na fala do Professor 1. Em sua narrativa, este professor apresenta uma discussão sobre o reconhecimento do papel do professor de música na escola e quais competências serão desenvolvidas nos alunos.

Existe ainda uma [confusão] entre alunos e colegas, que não têm muito claro o que é o professor de música na escola. Ele vai tocar? Ele vai ensinar a tocar? Ele vai só cantar? Qual é o seu plano com uma sala com trinta e cinco alunos? Não tem muita clareza ainda na cabeça do aluno. O que é que você vai fazer?

Acho que falta a ele um esclarecimento, claro, [sobre] o que é um professor de música na escola pública. “Ah, o senhor vai tocar? O senhor vai ensinar a cantar. Professor quando é que a gente vai aprender a tocar?”. Isso foi uma coisa que...é uma coisa que... é um choque. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Na fala do Professor 5, identificamos um direcionamento que traz para a discussão o desconhecimento por parte da equipe da escola da função específica do professor de música na educação básica. Este fator interliga a visão da polivalência à falta de reconhecimento profissional sentida pelo professor de música.

Ainda tem essa visão de aula de arte, né? Mesmo você sabendo que é música. Não, é aula de arte! Então, ele acha que você trabalha todas as linguagens, trabalha o desenho, trabalha a pintura, apesar de que eu também trabalho com pintura, mesmo puxando para música. Mas eles têm essa visão assim. Eu, em todas as escolas que trabalhei, em nenhuma, teve assim uma visão que... “eita, professor de música, ele vai fazer um coral, vai fazer isso aqui, não”, entendeu? Geralmente, eles têm uma visão mais geral de arte, vai trabalhar todas as linguagens. (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

Em outra perspectiva, o Professor 3 apresentou algumas relações entre os elementos centrais e os periféricos, ao destacar as dificuldades que estão relacionadas à perspectiva de ensino do currículo de Arte polivalente.

O choque da disciplina foi... primeiro foi a nomenclatura, né? Como Arte, eu não vi o direito do meu aluno não conhecer, como eu já disse [anteriormente], um Da Vinci da vida, um Rodin. Aí, já entra o segundo problema. Eu tinha que pegar minha formação, que é deficitária, e ter que compensar ela fora. Então, a chegada na escola, me faz ter que estudar tudo aquilo que eu não estudei na universidade e ainda ter a cobrança de resultado que vem da prefeitura. (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019).

Nesse trecho, o Professor 3 explicita as ligações entre elementos que indicam a dificuldade da docência. Podemos observar que estas indicações estão presentes em alguns pontos como: a decepção gerada pelo conflito existente entre as expectativas que ele tinha ao realizar o concurso a nomenclatura da disciplina de Arte que passou a assumir; a percepção de fragilidade da formação acadêmica; e a aquisição de novos conhecimentos para suprir a necessidade de se adaptar aos novos desafios gerados pela polivalência exigida no currículo de Arte. Vale salientar a fixação do discurso, uma vez que ele trouxe elementos já narrados na primeira entrevista como forma de reforço das suas representações sobre como ele concebe a sua formação diante da polivalência presente no currículo de arte.

As falas que seguem, dos Professores 2 e 4, apresentam relações distintas sobre a perspectiva da prática docente. Enquanto o Professor 2 apresenta as correlações entre as dificuldades em exercer a prática docente pela questão da desmotivação e a estabilidade financeira, o Professor 4 ressalta que, após as dificuldades iniciais, passa a se identificar com essa experiência.

Quando eu entrei no primeiro ano sala de aula, me deu uma revolta muito grande. Eu pensei até em desistir quando eu encarei a realidade da escola. A forma como a escola hoje está. As condições que os alunos se encontram. Aí, eu penso em desistir. Eu não desisti porque... Porque eu não tinha a situação financeira... Eu não desisti no primeiro ano que eu entrei, porque eu estava numa situação muito pior, entendeu? (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019).

Eu consegui dar conta, né? [...] Amei a experiência. No primeiro ano sofri, mas como eu sempre gostei de estudar, de pesquisar, então, eu não tinha... Eu não vejo muita dificuldade quando, você tem boa vontade, né? Então, eu pesquisava, eu ia. E eu consegui dar conta. (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019).

A análise das narrativas e dos elementos presentes nos Gráficos 16, 17, 18 e 19 permitiu traçar um panorama amplo de como as estruturas simbolicamente constituídas organizam e consolidam as representações sociais sobre a docência na educação básica dos sujeitos pesquisados. A organização das informações expostas nestes Gráficos possibilitou a identificação dos níveis que cada elemento passa a assumir na construção dessas representações, por mais distintos que sejam.

Dessa forma, foi possível verificar que a análise dos gráficos mencionados permitiu o reconhecimento da ordem hierárquica que estabelece os níveis de importância dos elementos presentes nos discursos dos professores, bem como as associações que podem ser estabelecidas entre eles. Assim, conseguimos, de forma mais consistente, identificar os elementos que fazem parte do núcleo central das representações sociais desses professores.

Nesse direcionamento, compreender a importância que cada elemento tem ao se destacar no discurso – a partir de como ele apresenta sua natureza simbólica e se constitui coletivamente em um grupo social – nos dá um panorama de sua relevância para a consolidação das representações sociais que os envolvem. Assim, a identificação de elementos simbólicos relacionados às dificuldades enfrentadas durante a prática docente e a estrutura organizacional do currículo pautado sob a ótica polivalência em Arte, permite perceber que estes elementos que compõem o núcleo central das representações – e as outras estruturas às quais eles se conectam – passam a fundamentar a visão que os professores têm sobre a docência em música na educação básica.

6 A MÚSICA NA VISÃO DOS PROFESSORES

Sabemos que a concepção de música não é algo fácil de se estabelecer, uma vez que ela pode variar de acordo com a visão cultural estabelecida em cada sociedade, bem como através das transformações que se desenvolvem histórica e culturalmente ao longo do tempo. Nesta perspectiva, buscamos reconhecer as diferentes relações estabelecidas entre os professores de música participantes da pesquisa com o objeto música e, com isso, compreender quais as representações sociais que estruturam as suas diferentes visões de música. Neste item, discutimos as relações que os professores têm com a música a partir das percepções e concepções atribuídas à música, passando por aspectos que discutem a relação com a aprendizagem musical relativos às visões de dom, talento, técnica, afetividade, vivacidade, entre outros. Desta forma, buscamos compreender as suas representações sobre música, nas mais diversas perspectivas, como música de qualidade, música de má qualidade, música como técnica, vida, afeto, dom.

6.1 Concepções de música dos professores

Buscando compreender as concepções de música dos professores, analisamos suas narrativas na perspectiva de encontrar elementos simbólicos capazes de apresentar quais bases constituíam e configuravam as suas visões de música. Desta forma, identificar como os professores convivem e se relacionam com a música, a partir das suas percepções do objeto música, configura uma dimensão importante dos elementos que estão presentes nos julgamentos que alicerçam suas representações sociais sobre a concepção de música. Este olhar permite a identificação dos elementos simbólicos que compõem as suas visões subjetivas construídas ao longo de suas histórias de vida. A Tabela 9 abaixo apresenta algumas dessas concepções que foram percebidas nas recorrências de suas falas e que contribuem para um melhor entendimento destas concepções.

Tabela 9 –Falas dos professores relacionadas às suas concepções de música

FALAS REFERENTES À CONCEPÇÃO DE MÚSICA					
P1	P2	P3	P4	P5	P6
<i>Uma coisa mágica; Todo mundo é capaz de aprender música; Quando é que amolece o coração se apaixona; Acho que todo mundo é apaixonado por música; Quem vai tocar mesmo é aquele que realmente se apaixona; A questão afetiva é mais forte; Questão genética mesmo; A questão da afinidade; A questão de estímulo; Minha vida; Meu ganha pão;</i>	<i>Uma coisa extraordinária; Além do homem; Não via lógica no surgimento de uma música; Eu achava uma coisa mágica Uma partitura, ali está matemática; Trabalha também com o lado emocional; Música tem essa importância no desenvolvimento humano A música para mim, um é casamento; A arte é um reflexo do que você é; Música, uma coisa Divina A música é uma dádiva</i>	<i>Fazer técnico de música; Habilidades; Vem a partir do conhecimento técnico; Dominar o fazer musical;</i>	<i>Não tenho nem como explicar; Matemática com magia; Amo teoria musical;</i>	<i>Meu amor; [Fui] pegando um amor por essa praia [da música]; Ai eu fui pegando o amor; Música é um som; Intenção de fazer música; Qualquer tipo de som organizado</i>	<i>Música como toda arte; É essencial; Eu não consigo viver sem o som e os instrumentos e a música. É o alimento. É vida;</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao analisarmos a Tabela 9, podemos identificar que ela apresenta algumas frases que indicam diversos elementos subjetivos que reforçam a construção simbólica do objeto de representação música que se estabilizam nas narrativas dos professores. Estas frases revelam um nível pessoal e subjetivo que passam a envolver os traços imagéticos dos receptores com as mensagens compartilhadas no nível coletivo. Ao buscarmos reconhecer suas concepções de música, identificamos vários termos indicativos de que as suas idealizações estão carregadas de componentes simbólicos que transitam por um campo subliminar da mensagem. Como podemos observar, as falas apresentam termos que fazem parte de uma concepção imaginária e subjetiva da música, que partem de um componente abstrato direcionando à composição de suas representações. Por apresentar uma variação de termos carregados de imaterialidade que pertencem e estruturam os elementos de representação simbólica internalizada pelos professores, estes termos dialogam com as construções culturais normativas que remetem a visões figurativas da música integrantes da representação social de música dos professores. Estas relações dialogam com o desenvolvimento das representações sociais a partir de um processo de objetivação, como evidenciado por diversos autores (DUARTE, 2002, p. 127; LEME, 1993, p. 49; MOSCOVICI, p. 71; SAWAIA, 1993, p. 76), como vimos no capítulo 2. Com isso, podemos reconhecer como estas relações estão presentes nas falas dos Professores 1, 2 e 4, através dos termos “mágico”, “extraordinário” e “divino”, bem como nos termos “amor”, “paixão”, “dádiva” e “vida”, presentes nas falas dos Professores 1, 2, 4, 5 e 6.

Ao analisarmos a perspectiva de relacionar a música a *uma coisa mágica*, descrita pelo Professor 1 (Entrevista 1, 1º set. 2019), ou como *uma coisa extraordinária*, como descreveu o Professor 2 (Entrevista 1, 27 set. 2019), percebemos que as concepções que compartilham desta ótica colocam a música em uma estrutura de fascínio, estabelecendo sobre ela um olhar sentimentalista, revelando que as suas representações sociais de música transitam em um estado de subjetividade. Outras relações que envolvem as concepções de música são estabelecidas pelas idealizações de símbolos representacionais da música, através de elementos que catalisam o objeto música em expressões emotivas e afetivas, como os termos “paixão”, “casamento” e “amor”, presentes nas falas dos Professores 1, 2, 4 e 5. Um exemplo é a fala do Professor 2, quando ele define: *a música, para mim, [é] um casamento* (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019). Aqui, podemos notar que essas relações afetivas que permeiam as concepções de música ancoram-se em percepções sólidas envolvidas em sentimentos, atribuindo, assim, um sentido de união estável com o objeto de representação da música.

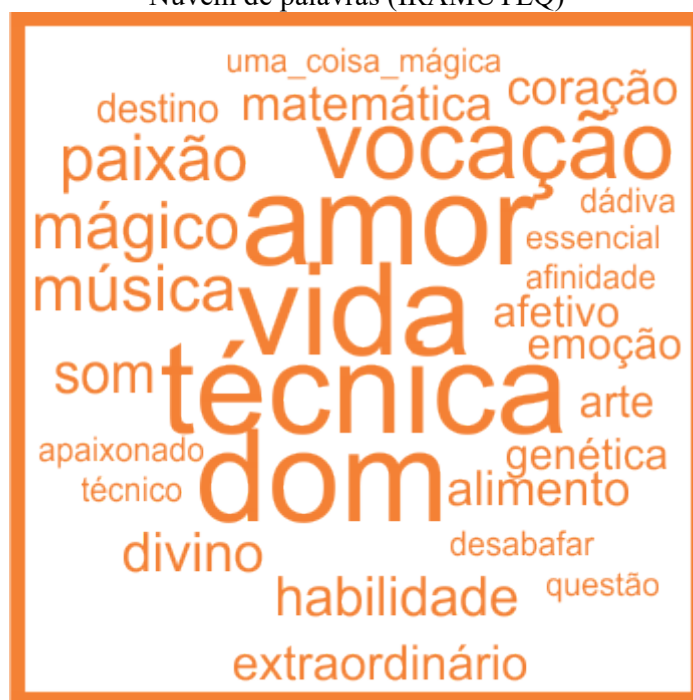
Outro aspecto importante de suas concepções de música é tomá-la como algo vital, que funciona como suplemento da sua própria existência, fator encontrado também no trabalho de Duarte e Mazzotti (2006a, p. 62). Podemos reconhecer estas relações ao identificarmos os termos “vida” e “alimento”, presentes nas falas dos professores 1 e 6. Ao tomarmos como exemplo as falas desses professores ao trazerem a ideia de que música *é vida*, como discorre o Professor 6, percebemos que as suas representações sociais sobre música são construídas por aspectos simbólicos ligados a sua representação como algo substancial. Ao visualizar a Tabela 9, acima, percebemos a construção de representações simbólicas que tornam os elementos imagéticos, internalizados pelo grupo, em substâncias estruturantes da própria realidade. Uma vez que estas relações sensoriais passam a fazer parte de uma organização representacional que transitam entre as visões individuais e se estruturam nas relações compartilhadas socialmente, por meio dos processos legitimados coletivamente como reais, elas passam a configurar as representações sociais a partir de um processo de ancoragem (MOSCOVICI, 2015, p. 61), fazendo com que estes elementos intangíveis, figurativos, passem a ser percebidos como críveis, assumindo um sentido afetivo tangível ao objeto música.

Estas relações possibilitam a compreensão da representação social de música atreladas às questões transcendentais, que ganham força à medida que as relações que os professores estabelecem com a música perpassam por aspectos repletos de abstração e com fortes cargas emocionais e afetivas, construídas ao longo de suas relações sociais e culturais com a música. Entretanto, também estavam presentes em suas falas concepções de música ligadas a aspectos

racionais, correlacionadas às construções de suas representações sociais a partir de questões ligadas a habilidades musicais que fazem parte de uma construção simbólica estruturada com base nos contextos sociais estabelecidos historicamente pelos grupos aos quais os professores estão inseridos (LOIOLA, 2015, p. 38). Podemos notar este direcionamento ao identificar os termos “técnica”, “matemática” e “som”, presentes nas falas dos Professores 2, 3, 4, 5 e 6. Ao analisarmos a fala do Professor 5, quando ele indica que música é *qualquer tipo de som organizado* (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020), podemos notar que relaciona o objeto de representação música a questões relativamente objetivas, alinhadas a uma visão simbólica da racionalização da música.

Como forma de visualizar os diversos elementos presentes nas narrativas, ligados às concepções de música dos professores em uma perspectiva hierárquica, utilizamos o Gráfico 20, no formato nuvem de palavras, como forma de reconhecer e compreender como essas diferentes visões de música dialogam, se adaptam e se consolidam como um elemento capaz de elaborar e sustentar suas representações sociais de música.

Gráfico 20 – Indicação de centralidade das concepções de música pelos professores - Gráfico Nuvem de palavras (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao analisar a disposição do Gráfico 20, verificamos que as concepções assumem diferentes simbologias e dividem um espaço de representação social de música entre si. Ao

traçarmos um olhar para estas relações, compreendemos que as concepções de música, envolvidas em elementos simbólicos, transitam por diferentes dimensões estabelecidas pelas interações consolidadas histórica e socioculturalmente. Este processo nos levou à compreensão de que a música passa a assumir uma representação ligada a elementos vitais, emocionais, afetivos e transcendentais, bem como elementos mais estáveis, ligados a uma estrutura racionalmente compreendida pelo grupo. Percebemos que o termo “vida” aparece mais centralizado nas concepções de música desses professores. Entretanto, outros – como “amor”, “técnica” e “dom” – assumem uma relação hierárquica muito próxima que podem ser compreendidos não apenas como base para a manutenção das visões simbólicas que envolvem as concepções de música, mas como elementos estruturantes que configuram, juntos, a centralidade das representações sociais das concepções de música.

Estas perspectivas imagéticas que se apresentam como elementos constituintes das representações sociais dos professores – por serem internalizadas e estabelecidas através de suas experiências socioculturais e históricas – passam a ser produto de uma realidade palpável que envolve a música. Desta forma, os sujeitos trazem para suas concepções elementos que envolvem emotividade, transcendentalidade, substancialidade, tecnicidade, bem como outros de ordens místicas e transcendentais que passam a ser compreendidos como elementos reais, mesmo sendo intangíveis, que se configuram como elementos periféricos mantenedores do núcleo central das representações. Podemos perceber que estas relações foram observadas em Duarte e Mazzotti (2006a, p. 63), quando indicam que os professores acabam por colocar a música como algo ligado a forças criadoras do universo, de modo a defini-la como algo transcendental, mítico, místico, sobrenatural, bem como um perfeito elemento, abstrato e divino, essencial à vida humana.

6.1.1 A concepção de música como vida

Ao destacar o termo “vida” como um dos elementos que fazem parte da centralidade das representações sociais da concepção de música dos sujeitos pesquisados, podemos perceber que há uma relação que passa a se consolidar, à medida que o objeto simbólico música ganha materialidade ao associar elementos concretos – que fazem parte da realidade do professor – a outros intangíveis que passam a ser reconhecidos como tendo importância imprescindível para a sua existência, como nas relações cotidianas e profissionais. Esta relação corrobora os trabalhos de Duarte e Mazzotti (2006a, p. 62), obra citada anteriormente,

ao discutir a música como elemento de vida para os professores, ou ainda com a pesquisa realizada por Loiola (2015. p. 102), que identificou na fala dos professores a música como elemento vital. Podemos identificar esta proximidade na narrativa do Professor 1:

A música me deu tudo. Me dá tudo, né? É meu ganha pão. Eu sou músico profissional. Dou aula, dupla jornada de trabalho tocando. A música é fundamental para mim. É tudo na minha vida. [...] A música, para mim, é minha vida, é meu ganha pão e, como todo trabalho, tem seus casos. (PROFESSOR 1. Entrevista 2, 16 out. 2019).

Ao construir uma visão simbólica da música como elemento fundamental, indicando que ela é sua vida, o Professor 1 estabelece uma ligação sólida que traz para o campo da realidade uma estruturação imagética a partir de uma busca constante de dar sentido ao objeto representado. Essa concepção de música é, então, indicada com base em um processo de ancoragem que se solidifica a partir de questões que podem ser reconhecidas pelo grupo, como é o caso de indicar a relação com o trabalho.

A concepção de vida atribuída à música estruturada a partir de uma visão simbólica – que coloca a arte como elemento indispensável para a própria subsistência – está carregada de elementos afetivos construídos desde os seus primeiros encantamentos na infância, que foram se consolidando ao longo de todo seu desenvolvimento musical nas suas relações socioculturais, o que passa a gerar um equilíbrio emocional que funciona como manutenção da condição estável da própria vida. Podemos notar essas relações na fala do Professor 6, quando ele descreve seu encantamento com a banda e a alegria que ele sentia ao ver a banda passar:

O que chamava a atenção era o fato das pessoas estarem ali tocando aqueles instrumentos e a alegria que aquilo passava para as pessoas, principalmente ali, no caso do contato que eu tinha em casa. Mas também achava bonito em outros casos, como por exemplo a banda, quando passava na frente da minha casa. Eu gostava, achava bonito e segui a banda. E eu lembro que eu achava impressionante aquela quantidade de botão que tinha no saxofone, não sabia como era que eles conseguiram fazer aquilo. (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

Esta relação emocional que é construída a partir do encantamento com a banda e com os diversos elementos nela presentes, bem como a alegria dos músicos, a sua e a das outras pessoas que observavam, passaram a estruturar as suas concepções de música. Estes contatos iniciais trazem uma simbologia para o objeto música, que dão sentido às suas concepções na fase adulta, uma vez que este convívio promove uma sensação complementar

para a condição de vida. Esta visão pode ser percebida em outros trabalhos, como Westrupp (2012, p. 60), que, em sua pesquisa, traz uma discussão que compartilha de percepções semelhantes. O relato que segue, do Professor 6, mostra esta internalização da música como um elemento de essencialidade, necessária à sua condição de vida.

Música, como toda arte. Para mim, é essencial. Mas é como arroz e feijão, eu não consigo viver sem o som e os instrumentos e a música. É o alimento. É alimento desde a juventude, eu acho que até o final da vida. É como aquela coisa que eu tenho todo dia, tem que colocar para dentro. É vida, é alimento. (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

Uma outra relação que apresenta esta perspectiva de elemento vital pode ser identificada na fala do Professor 2, quando ele estabelece a concepção de música como objeto de representação simbólica que ampara a própria condição de vida, de bem-estar, de socialização e de equilíbrio emocional, que tem o “poder” de contribuir fundamentalmente para uma melhor condição de existência:

Então, você está dando oportunidade dessa pessoa conhecer outras pessoas. Isso pode até ajudar, também, na questão do suicídio que a gente vive, né? Porque o suicídio são pessoas que vivem isoladas, né? Que além dos problemas pessoais, vivem isoladas. Então, eu acho que a arte, a música tem essa importância no desenvolvimento humano, né? Na qualidade do desenvolvimento humano. Eu acho fundamental. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Ao trazer a música como um elemento que previne o suicídio em sua narrativa, o professor apresenta sua visão com uma concepção simbólica capaz de promover transformações que estão além de suas estruturas básicas, agregando a ela um caráter subliminar.

De modo geral, ao discutirmos a concepção de vida, presente nas representações sociais dos professores, percebemos que esta visão simbólica constrói uma realidade que se estabelece pelas inter-relações que acontecem entre suas abstrações, ligadas ao fabuloso e ao imaginário, e suas estruturas concretas, relacionadas às suas experiências acumuladas no decorrer de suas interações com o seu grupo social.

6.1.2 A concepção de música como sentimento

Ao traçarmos a análise, buscamos compreender quais elementos simbólicos estão associados às dimensões afetivas e emocionais das representações sociais. A estruturação de

elementos emocionais circundados de sentimentos sobre o objeto música apresenta-se de forma consistente nas narrativas dos professores respondentes. O termo “amor” aparece como uma representação simbólica que traz consigo estruturas sólidas, ao estar diretamente relacionado a outros termos com uma similaridade, como paixão, coração, casamento, entre outros, que revelam uma visão simbólica construída com base em aspectos afetivos que consolidam a centralidade das representações sociais. Essa relação que envolve o amor e a música pode ser percebida nos trabalhos de alguns autores que trouxeram, em suas pesquisas, diferentes óticas sobre esta questão, como o amor na/pela docência (LOIOLA, 2015, p. 66; WESSTRUP, 2012, p. 56), ou sobre temas que envolvem a representação do amor nas escutas musicais (SUGAHARA, 2013; 2014).

Ao analisar essas concepções de música, podemos verificar que a estabilidade dos aspectos sentimentais se relaciona com as questões afetivas que se apresentam alinhadas ao termo “amor”. Na fala que segue, o Professor 5 associa a sua relação afetiva com o instrumento, no início de sua aprendizagem musical.

O meu negócio era o contrabaixo, guitarra, instrumento assim que eu via na banda Catedral os caras tocando, ou bateria. [...] Comecei a estudar teclado por causa disso, porque não dava, e passei um tempo estudando teclado. Me lembro... uns seis meses tocando ainda, aprendi a fazer os acordes. Lá ele dava aulas de partitura. Aprendi a ler as notinhas lá, básicas lá. Mas nunca foi o meu amor assim. Então, deixei logo depois que... eu toquei uns seis meses, eu deixei de lado. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

Nesta fala, ele apresenta um processo de aprendizagem musical que não atende de forma favorável aos seus desejos musicais. Contudo, ao não ter uma relação afetiva de “amor” como o instrumento teclado, ele apresenta um desinteresse pela aprendizagem musical relacionada a este instrumento. A relação afetiva (ou a falta dela), com um instrumento, um gênero musical, uma cultura, pode modificar de forma significativa as representações sociais de um indivíduo ou de um grupo social sobre o objeto representado.

Outro aspecto simbólico que envolve as concepções de música relacionadas ao amor, pode ser percebido na fala do Professor 1, quando destaca uma visão generalizada da paixão pela música. Desta forma, podemos compreender que essa relação afetiva não acontece por acaso: ela é fundamentada pelas percepções de fascínio que o sujeito internaliza do objeto música a partir do seu meio sociocultural.

Eu não me considerava uma criança tão musical. Mas, mesmo... eu não pensava nisso, eu hoje me lembrando da minha infância... Mas o gosto por música independente disso, não só para mim, mas para qualquer pessoa, independente disso, né? Quando aquilo bate, né? Igual aquela música do Bob Marley, quando é que amolece o coração, se apaixona. Acho que todo mundo é apaixonado por música, né? [...] Nem sempre aquele que tem mais ouvido, aquele que demonstra ter mais facilidade é o que vai ser um músico profissional. Eu vejo que... quem vai tocar mesmo é aquele que realmente se apaixona... Que aquilo ali passa a fazer parte da vida dele mesmo. Que ele não consegue passar mais um dia sem tocar o instrumento. (PROFESSOR 1. Entrevista 2, 16 out. 2019).

Na fala anterior, podemos observar uma consolidação da concepção de música na representação social do sujeito, à medida que ele destaca que esta relação com o amor se torna o motivo do seu desenvolvimento musical. Nesta visão, a relação afetiva amorosa, manifestada pelo uso do termo apaixonado, apresenta-se como condicionante das estruturas que consolidam suas representações. É a paixão, o amor, que funciona como elo que liga o interesse pela aprendizagem, pelo desenvolvimento musical e pela prática ativa da música em sua vida.

6.1.3 A concepção de música como técnica

Por ser compreendida como elemento importante na concepção de música dos professores investigados, a técnica se apresenta como um dos elementos que também se configuram como significativos no núcleo central das representações sociais de música dos sujeitos pesquisados, uma vez que esta concepção técnica não se afasta em momento algum das relações emocionais e afetivas que estão presentes de forma muito sólida em suas narrativas. Porém, de forma direta, a técnica aparece como um elemento centralizado das representações sociais de música dos professores, ao estar associado às questões que envolvem o desenvolvimento das suas práticas musicais:

Eu não consigo me desvincular desse fazer técnico de música. Aí, às vezes eu tenho dificuldade quando encontro, por exemplo, as pessoas, como é que eu posso dizer, assim? Mais espontâneas. Que não têm tanta formação teórica e tanta formação técnica, e fazem com espontaneidade. Eu tenho dificuldade de interagir com essas pessoas. Tenho muita dificuldade, porque o meu pensamento é cartesiano, né? Quando eu penso em música, eu penso de forma cartesiana. “Aqui eu posso usar esse timbre aqui, esse timbre vai ficar nessa faixa de frequência aqui, porque não vai cruzar com baixo, não vai cruzar com a guitarra, está faltando harmônicos, eu dou harmônicos aqui, nessa aqui eu vou usar onda quadrada, porque tem mais harmônico, e aí vai. Entendes? E termino pensando música assim.

Aquele lado da emoção, do sentimento, da expressão, ele vem a partir do conhecimento técnico que eu tenho, aí, se deu dessa forma. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Nesta fala, do Professor 3, observamos que mesmo ao apresentar uma concepção de música ligada a elementos técnicos e a um pensamento cartesiano, ele não desvincula os processos emotivos de suas concepções de música. Essa, porém, passa a condicioná-los às questões mais técnicas, quando ele destaca que suas emoções e seus sentimentos partem do conhecimento técnico.

Outra relação com as questões de materialidade técnica, pode ser encontrada na concepção de música como um produto artístico:

Música é um som, bicho. Organizado, sendo feito com a intenção de fazer música. Então tem muita a gente que briga, né? O pessoal que está comigo, “ôxe, isso lá é música?” Eu digo, “rapaz, infelizmente é música, mas você não gosta, entendeu?” Porque a música é exatamente essa junção de som e de silêncio organizado com uma intenção de fazer a música, bicho. Eu acho que esta intenção de se fazer a música é o que faz ela ser a música. Mas tem muita gente que pode dizer: “Ah! Isso lá é música? Isso não presta”. Mas é música, bicho. Tem os elementos da música. Pode ser que você não goste, mas é, é música. Eu tenho essa mesma visão, entendeu? Então, por exemplo, qualquer tipo de som organizado, sendo feito, na minha concepção é música, funk, o que for, o que for de som aí, entendeu? (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

Ao considerar que música é um som organizado, o Professor 5 a traz para o campo da lógica, da objetividade, e a concebe como um objeto fruto da racionalidade que se estabelece pela construção lógica das coisas, ampliando, assim, o espaço simbólico que ela tem em suas representações, possibilitando um olhar que vai além de aspectos estéticos, emocionais e afetivos, uma vez que ele abrange sua concepção para além dos elementos imagéticos que são sensíveis a outros estímulos sensoriais que envolvem a subjetividade da vida. Esta fala torna-se interessante, uma vez que o mesmo professor apresentou aspectos afetivos ao tratar de seu desenvolvimento musical como citado no subtópico anterior. Com isso, podemos perceber que os aspectos subjetivos e os objetivos podem ocupar uma região de centralidade na sua concepção de música.

A concepção de música como técnica também pode ser percebida na narrativa do Professor 2, quando traz para a sua construção simbólica do objeto música uma correlação com padrões matemáticos. Ao indicar a música como matemática, ele indica que as suas concepções passam a

estar interligadas a diferentes planos imagéticos que buscam uma ancoragem em estruturas mais sólidas que podem ser compreendidas e compartilhadas pelo grupo.

Eu não entendo por que a gente supervaloriza tanto a matemática, sabendo que a própria música, uma partitura, ali está a matemática. A gente vê fração, progressões geométricas, e a gente vê as quatro operações. Tudo isso está na partitura. E não é só isso, porque, além da matemática que há na partitura, música trabalha também com o lado emocional. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Na fala acima, o professor revela que a sua relação com a música passa por diferentes níveis de subjetividade. Ao idealizar a música como matemática, ele relaciona uma disciplina considerada objetiva a uma partitura. Com isso, passa a figurar a música como uma estrutura técnica, porém relacionada aos aspectos afetivos. Esta visão é reafirmada quando o Professor 2 destaca que o processo de criação musical está relacionado aos conhecimentos técnicos, mas associado à organização de seus elementos, seus conhecimentos e suas experiências: *A música para mim... quando eu pego o violão, é como se eu tivesse... eu imagino um cientista no laboratório, onde fica experimentando.* (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Podemos perceber que a concepção de música ligada à técnica está presente nos relatos de todos os professores entrevistados, mesmo que apresentem uma maior intensidade em algumas de suas falas. Vale destacar que, na análise das narrativas, ficou claro que as concepções voltadas para as questões técnicas da música passam a ganhar um maior destaque à medida que é ampliada a formação musical direcionada pelos processos formais eurocêtricos da música. Essa ligação com as questões técnicas podem ser observadas nas pesquisas de Loiola (2015) e Andrade (2016a; 2016b), que mostram que a questão do desenvolvimento técnico aparece como um pilar de sustentação para a formação dos professores e dos alunos respectivamente.

6.1.4 A concepção de música como dom ou vocação

A concepção de música relacionada a algo transcendental, interligada à visão de “dom”, também aparece em algumas das narrativas dos professores participantes da pesquisa. Contudo, podemos destacar que a visão que se tem sobre o termo dom pode ser mais complexa do que as outras concepções vistas anteriormente. Para tentar reduzir os

conflitos relativos à utilização deste termo, buscamos compreender a sua etimologia para, a partir daí, utilizá-lo de forma mais clara.

A palavra dom tem sua origem no latim, *donum*, que significa “oferenda aos deuses” (DICIO, 2020). Em sua definição, encontramos a palavra dom atribuída a “qualidade especial ou habilidade inata para fazer algo; aptidão, habilidade, talento”, quando observamos a condição de uma habilidade natural para algo, bem como, “Aquilo que foi objeto de doação; dádiva, donativo, presente”. Ao ser utilizada como sentido figurado vemos o termo dom como “benefício, benesse ou dádiva concedida pela natureza; bem, bênção, graça” ou ainda um “bem espiritual que se considera como oferecido por Deus; bênção, graça, mercê” (MICHAELIS, 2020a). Como podemos constatar, estas definições da palavra dom direcionam para um olhar relacionado a uma visão imaginária e divina, que se liga a algo subliminar.

Ao reconhecermos as relações que estão associadas ao termo dom, podemos identificar que a ideia de vocação dele se aproxima pelos vínculos que ambos os termos têm com as questões inatas. Se considerarmos a matriz etimológica do termo vocação, verificamos que sua origem vem do latim *vocationis*, que significa “chamado” (LATDICT, 2020). Também podemos compreender vocação como “qualquer disposição natural do espírito; pendor, talento”; ou “inclinação para qualquer atividade, ofício, profissão”, bem como quando relacionamos o termo às questões divinas, ao ser definido como “inclinação para o sacerdócio ou para a vida religiosa” (MICHAELIS, 2020b). Dessa forma, estas percepções passam a dividir espaço nas concepções de música dos professores. Este direcionamento pode ser encontrado em trabalhos que discutem a concepção de música como uma produção artística na visão de músicos, como no trabalho de Adenot (2010), que mostra que a concepção de música está relacionada às questões de vocação como sendo estruturas artísticas inatas atribuídas a um certo fascínio por parte dos músicos. Porém, se observarmos esta relação de forma empírica, percebemos que este discurso pode se fazer presente em diversos outros contextos. Neste sentido, Loiola (2015. p. 97) destaca que a visão de dom associado à crença pessoal pode estabelecer um processo de seleção dos que manifestam aptidão.

A partir destas definições, percebemos que esta estrutura simbólica que dialoga com os elementos idealizados, como algo além da capacidade humana, passa a ser construída pelas diversas relações que foram ganhando significados sólidos nas representações sociais dos sujeitos, a partir dos esquemas imagéticos que envolvem o objeto de representação

música. Nessa visão, percebemos que a imagem que se cria da música está relacionada a um estado de sublimação, fascínio e espiritualidade, gerados pelos aspectos emotivos e afetivos consolidados pelas distintas relações com um elemento extraordinário, divino e religioso que, ao ser partilhado pelo grupo, ganha um sentido, um status de axioma. A utilização do termo dom, que, de certa forma, preenche um espaço de centralidade nas representações sociais das concepções de música, é reforçado por outros termos como “mágica”, “dádiva”, “extraordinário”, entre outros.

Um fator interessante que observamos ao analisar as narrativas, foram as diferentes relações com os aspectos que envolvem a concepção de música como um dom. Percebemos que esta visão não é facilmente manifestada, porém podemos notar que há uma aproximação das concepções dos professores com os elementos que estariam ligados a algo sobre-humano.

Mesmo antes de ser músico, eu já refletia sobre o processo de composição, por exemplo, né? Eu não sabia como é que surgia uma música. Eu achava uma coisa extraordinária, uma coisa que estava além do homem, porque eu não via lógica no surgimento de uma música. Uma vez eu refleti sobre isso, aí eu disse: “cara, como será que surge uma música?” Isso é uma coisa eu não via lógica, que eu achava uma coisa mágica. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019). [...] [eu] já tinha consciência de que era uma coisa extraordinária, eu não via lógica de como ela surgia, porque eu não tinha conhecimentos prévios sobre música para ter essa consciência, né? Coisa que eu [só] fui adquirir quando me tornei [músico], comecei a estudar violão. (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019).

Em sua narrativa, o Professor 5 apresenta uma representação de música interligada a aspectos transcendentais, ao descrevê-la como algo “extraordinário”, “além do homem” e “uma coisa mágica”. Porém, mesmo não utilizando o termo dom, podemos destacar que estas relações apresentam uma determinada similaridade. Entretanto, vale destacar que a concepção de algo sobre-humano atribuída à música tem sua consolidação através das construções simbólicas que passam a dar sentido a ela, e que foram sendo idealizadas a partir das relações socioculturais e históricas percebidas pelo sujeito e seu grupo ao longo de seu desenvolvimento. Porém, ao observarmos a fala abaixo, destacamos que, à medida em que o sujeito amplia seus conhecimentos musicais e agrega outras visões simbólicas de mundo, ele passa a mudar sua compressão sobre a música. Com isso, as suas representações sociais passam a sofrer transformações a partir do seu próprio desenvolvimento musical, como podemos constatar ao relacionar a fala abaixo com a anterior.

Como é que surge uma música? Ai, eu entendi que, no meu caso, foi a questão do violão que me ajudou. Tem a questão também da sensibilidade da pessoa, né? Que a arte é um reflexo do que você é, né? Do que você pensa, do que você sente, do que você viveu. Então, eu percebo que foi um conjunto de fatores e que não foi pronto. Só para ter uma ideia de que não é essa coisa mágica, eu comecei a tocar violão com 15 anos, eu vim engatilhar nesse processo de composição 12 anos depois, só para você ver como não é essa questão de... que se fosse dom, no primeiro ano que eu comecei a tocar violão... já era compositor. Onde é que está esse dom? Porque não é dom. É claro que as pessoas confundem vocação com dom, vocação é diferente de dom, vocação é quando você se identifica com algo e diz: “cara, eu gosto muito disso, eu quero isso”. Você se dedica àquilo. (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019).

Um fator que nos chama atenção nesta fala é a busca por desvincular a sua concepção de música utilizando o termo vocação. Uma vez que se formos tomar como base a matriz etimológica da palavra, como visto anteriormente, a ideia de vocação não se dissocia completamente do termo dom. Vale destacar que, nesta fala, o Professor 2 deixa claro como as suas representações sofrem mudanças à medida que há um aprofundamento de suas práticas musicais. Este direcionamento apresenta elementos que indicam a formação de uma nova representação de música, configurada a partir do seu próprio desenvolvimento musical. Assim, à medida em que suas experiências musicais avançam, vão sendo criadas novas compreensões de música, e estas passam a atribuir novos sentidos ao objeto. Através destas novas experiências o sujeito passa a tentar trazer suas concepções para uma construção racional, tentando retirar toda a carga imagética e mítica de suas visões factuais da música. Podemos verificar, porém, que seu núcleo apresenta um arcabouço que dialoga com uma representação que se sustenta inconscientemente, uma vez que os fenômenos psíquicos que apoiam as representações são consolidados por suas relações involuntárias e exteriores a consciência do indivíduo, como discutido no Capítulo 2. Com isso, podemos referenciar uma relação ambígua entre a concepção de dom e a sua negação:

Eu acho que eu ter existido na vida sem a presença do violão seria um erro. Como diz Nietzsche: “A vida sem música seria um erro”. [...] Eu posso dizer que a minha melhor alma gêmea que aconteceu na vida foi o violão. O violão e, claro que eu não posso também ser tão cego e egoísta de achar que essa essência que existe em mim seja uma coisa até divina, porque a música é uma coisa divina, né? A música é uma coisa divina, uma dádiva, seja você religioso ou não, mas é uma coisa extraordinária, né? É uma forma de você... tem até um pensamento que dizia: “a arte é uma forma de buscar alcançar o céu sem precisar de reza”. Porque, quer queira, quer não, quando você faz aquilo, você mergulha dentro de si mesmo, né? (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019)

Nessa fala, há elemento contraditório no discurso, pois o professor identifica a música como uma dádiva divina, mas não se reconhece como um músico que possa obter esta dádiva. Concebe a música como algo extraordinário, porém acredita que sua relação com ela seja pautada em uma estrutura técnica que tem por base seus processos formativos, mesmo falando em essência. Desta forma, mesmo apresentando esta dicotomia que pode parecer contraditória, o discurso traz certa centralidade para suas representações de música: uma pautada em técnica idealizada em um processo que foi se estabelecendo com a formação e a outra firmada nas suas vivências iniciais que marcam as representações sociais na visão do dom, mesmo que haja uma rejeição a ela. À medida que reconhece a música como ligada ao fascínio, a aspectos íntimos da alma humana, liga-se à perspectiva “religiosa” do dom.

Esta relação, muitas vezes conflituosa, entre o consciente e o inconsciente na construção das representações, evidenciam que as estruturas simbólicas são reorganizadas a partir das mudanças que passamos a ter nas nossas relações socialmente partilhadas. A mudança de grupo, de espaço, de formação gera novas estruturas representacionais que, à medida que vão sendo partilhadas, configuram-se como sociais. No trecho abaixo, voltamos ao relato do Professor 2, que expressa um esforço constante de trazer suas representações de música para o ambiente racional:

Essa questão do dom é uma coisa muito perversa, porque as pessoas tiram o mérito do seu trabalho de estudar, né? As pessoas falam que você tem um dom como se você fosse o iluminado, se estivesse sentado na posição de flor de lótus, e Deus, puff, fosse descarregar tudo e você fosse a pomba gira ou sei lá o que for. Um transe, qualquer tipo de coisa mística, né?
(PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019)

A narrativa acima revela, de forma mais explícita, a consolidação da aquisição de uma nova representação, ao observarmos o esforço para desqualificar a atribuição do dom em suas práticas. Com isso, passa a enfocá-lo como um demérito para o desenvolvimento do músico, uma vez que passa a reconhecer a questão racional técnica como sendo substancial para a sua formação sobressaindo-se em relação à imagética. Desta forma, ele passa a conduzir suas representações para a valorização dos conhecimentos edificados pela sua formação musical, mas, mesmo assim, não se desprende das concepções solidificadas pelas ações inconscientes da natureza de suas representações sociais anteriores.

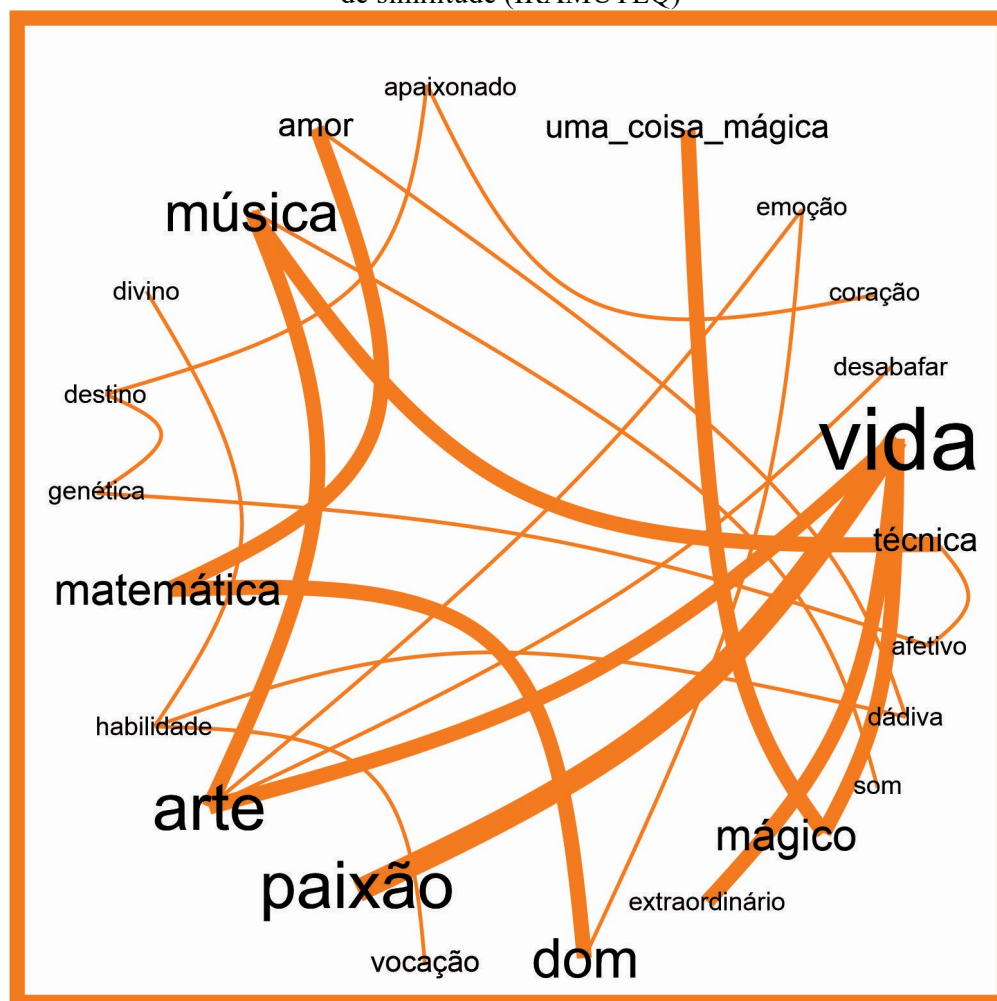
Podemos encontrar esta relação da música com uma perspectiva metafísica, também na fala do Professor 1, quando ele destaca o aprendizado de um novo instrumento musical:

Quando eu fui para a universidade, eu não cantava ainda, eu admirava os cantores, e decidi começar a cantar. Depois da universidade, eu aprendi a tocar acordeon sozinho, e hoje eu faço shows tocando violão e acordeon. Em outro momento [uma] professora [...] me apresentou o charango. Eu sou descendente de boliviano e, quando ela me deu o instrumento, imediatamente eu toquei, foi uma coisa mágica, né? (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Esta fala é interessante, à medida que ele integra elementos extrassensoriais como parte de suas representações, ao relacionar a aprendizagem sem dificuldades de um novo instrumento musical – o charango – como sendo “uma coisa mágica”. Ao declarar esta percepção, o professor traz para o seu discurso uma representação social da concepção de música ligada aos símbolos internalizados e partilhados socialmente. A internalização desses elementos imagéticos atribuídos à música dá sentido ao objeto simbólico que orientam sua compreensão de mundo e consolida suas representações (DUARTE; MAZZOTTI, 2006b; JOVCHELOVITCH, 2011). Desta forma, podemos encontrar estas concepções de música relacionadas às questões de fascínio, que trazem o termo dom compartilhado dentro de uma centralidade simbólica, consolidadas como núcleo central das representações sociais nas falas de três dentre os seis professores entrevistados.

Ao analisarmos estas concepções de música, percebemos que elas transitam em diferentes campos conceituais e simbólicos. Mesmo apresentando elementos que possam parecer antagônicos, mantêm correlações entre suas construções simbólicas que passam a interligar as visões mais objetivas às concepções carregadas de subjetividade, e vice-versa. Isto fica claro no Gráfico 21, abaixo:

Gráfico 21 - Ligações dos termos relacionados às concepções de música dos professores – Análise de similitude (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

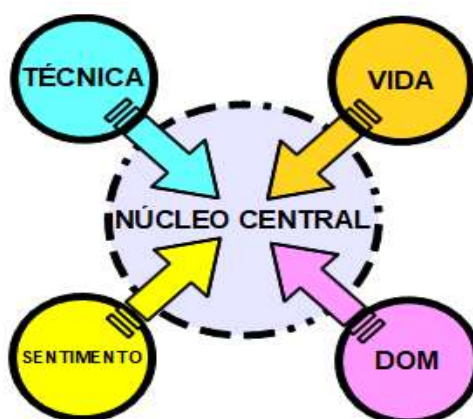
Podemos observar, no Gráfico 21, a relação de elementos que fazem parte da centralidade das representações sociais da concepção de música dos professores, que é composta por diferentes estruturas que dividem os espaços simbólicos consolidando suas imagens representacionais. Vale destacar que, mesmo esses dados sendo específicos desta pesquisa, eles corroboram com outros trabalhos (DUARTE; MAZZOTTI 2006A; 2006B; OLIVEIRA, A. S. 2008; ADENOT, 2010; LOIOLA, 2015) o que indica que essas concepções estão muito associadas às representações sociais que marcam a cultura brasileira como um todo.

Neste processo, podemos destacar as concepções de música como sentido de vida, desenvolvimento técnico, relação de amor e dom como sendo as estruturas mais sólidas que se ligam ao centro das representações. Estas concepções encontram essa proximidade nos elementos periféricos – que permeiam as narrativas dos professores –, tanto ao apresentar uma

relação com questões mais racionais e objetivas, quanto ao estabelecer suas concepções mais alinhadas às questões de ordem afetiva, emocionais e místicas.

As ligações apresentadas visualmente no Gráfico 21, de similitude, revelam as conexões que se desenvolvem e mantêm as representações consolidadas a partir destas inter-relações. Podemos identificar que as conectividades entre os termos nos mostram que elas estabilizam estas representações ao passarem a proporcionar uma sinestesia capaz de construir diferentes interpretações sobre um objeto simbólico e novos conceitos atribuídos a ele, como podemos qualificar nas similitudes que se apresentam a partir da junção dos termos: música é arte; arte é vida; música é técnica; técnica com mágica; música é som; arte é emoção e dom; é uma habilidade dádiva; técnica com afetividade; música é vida e paixão; entre outras. Estas similitudes trazem as conexões com elementos periféricos que reforçam as representações sociais das concepções de músicas dos sujeitos participantes desta pesquisa. Elas mantêm seu núcleo central consolidado sobre quatro aspectos: sentido de vida; sentimentos; técnica e transcendentalidade, esta concebida sob a perspectiva de dom, mesmo que haja um esforço por parte dos professores para não utilizar este termo. O Gráfico 22 apresenta essas relações na estruturação do núcleo central das representações.

Gráfico 22 – Núcleo central das representações das concepções de música



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Estas interligações transparecem nas falas dos professores de forma espontânea, mesmo quando eles não estão, aparentemente, relacionando suas falas a essas concepções. Isto pode ser observado na fala do Professor 1, quando interliga a técnica às questões que envolvem a facilidade inata a uma determinada prática musical: *[Eu defendo que] todo mundo consegue aprender música. Todo mundo é capaz de aprender música, não é só quem tem uma facilidade.* (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019). Neste caso, ao defender

que todos têm a capacidade de aprender música, o professor está relacionando suas concepções às questões técnicas, porém, quando ele relata que pode haver uma facilidade inata, aponta para um aspecto que passa a funcionar como um elemento periférico do dom.

Podemos perceber estas correlações na fala do Professor 4, quando ele destaca a música como sendo um objeto racional, ligado a aspectos de fascínio, imagéticos e transcendentais, definindo-a como sendo *matemática com magia, que eu não tenho nem como explicar* (PROFESSOR 4. Entrevista 1, 02 out. 2019). Nessa fala, ele evidencia que a representação social sobre música está ligada às questões subliminares, corroborando, assim, com os estudos de alguns autores como mencionado anteriormente. Este fato mostra que, mesmo tendo passado por diversos processos formativos, reconhecendo os diferentes perfis de estudantes e os demais atores envolvidos neste trajeto de formação, o seu olhar sobre o que é música não se dissocia de uma visão supranatural, que ao reconhecer os aspectos técnicos, culturais, históricos e sociais que envolvem a música, traz, também, o místico, o divino, o mágico, em sua fala como núcleo central de sua representação social. Outra interligação pode ser percebida na fala do Professor 5, quando destaca que, com o estudo da prática musical, ele foi “pegando amor”. A ligação da técnica com a afetividade pode ser percebida de forma mais sólida quando ele evidencia que interrompeu a aprendizagem de um instrumento por não sentir amor, como destacado nas discussões anteriores. Assim como o Professor 2 que destaca: *Eu traduziria persistência por paixão, está entendendo? É como eu lhe disse, é como se fosse uma coisa que fizesse parte de você.* (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019). Essa fala coloca mais uma vez a ideia da afetividade relacionada à questão técnica.

Podemos identificar outras conexões na fala do Professor 6, quando apresenta uma visão que liga a música a um desenvolvimento cotidiano, que se estabelece de forma mais sólida através de uma vivência habitual:

Acredito que música é mais vivência do que qualquer outra coisa. Não sei se você tem esse pensamento, mas se você vê aquele músico que tem mais vivência, [...] ele tem uma percepção melhor da música como [um] todo, como arte, do que aquele que saiu do banco da escola e ainda está no banco da universidade. (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

Nesta relação, podemos perceber que a sua concepção de música encontra seus laços em uma articulação com diferentes visões, em uma perspectiva técnica, evidenciada pela ideia de melhor percepção de música, como uma ação da vida cotidiana, ao apontar que a

música é estruturada pela vivência, e como estas relações passam a aprofundar e ampliar a percepção da arte.

Com estas conexões, podemos compreender que as concepções não se estruturam sobre uma única base de representação social: elas são construídas pelas distintas trocas de experiências acumuladas ao longo de suas vidas sociais, que interagem nos mais diversos espaços de convivência cotidiana e organizações formativas. A multiplicidade de fatores que se interligam possibilita a compreensão das diferentes situações e formas de compreender o objeto música. As representações sociais de música como vida, dom, técnica e sentimentos trazem, para o objeto simbólico música, elementos que dialogam entre si, estabelecendo uma representação social de música que tem seu núcleo central estruturado por distintos elementos que se consolidam e se complementam.

6.2 As representações de música de boa e má qualidade

Ao abordar as representações sociais de músicas dos professores, buscamos compreender, através de uma observação ampla – pautadas em estruturas simbólicas que norteiam suas narrativas, à medida que revelam elementos inseridos no discurso, mesmo que não estejam explícitos – como suas concepções de música de boa e de má qualidade são consolidadas. Elas baseiam-se em aspectos envolvidos em suas vivências musicais, como os gêneros musicais, grupos, intérpretes, compositores, estilos preferidos entre outros, que fazem parte de seus gostos pessoais, bem como as indicações de sentimentos e identificação presentes em suas relações com a música.

Nessa perspectiva, mesmo não apresentando, em alguns casos, uma indicação direta de suas concepções de música de boa ou má “qualidade” – uma vez que a construção destas visões estão carregadas de subjetividade estruturadas pelas relações simbólicas que são estabelecidas pelos sujeitos através de suas familiaridades com o objeto representado – podemos identificar estas concepções através de indicadores de qualidade que aparecem, relativos a suas preferências e vivências musicais nas diversas fases da vida, bem como pelos aspectos musicais que as acompanham. Nesse processo, foram observadas, também, as relações opostas como uma forma de reconhecer as representações sociais que indicam estas concepções, uma vez que o reconhecimento do que está próximo possibilita o reconhecimento e a classificação do que está distante, vice-versa. (MOSCOVICI, 2015. p. 62).

6.2.1 As representações de música de boa qualidade

Tendo por base as falas que expressam uma afinidade direta ou um distanciamento com os elementos que consolidaram suas visões de música de boa ou de má qualidade, trouxemos a Tabela 10, com as narrativas que apresentam concepções de música de boa qualidade, e a Tabela 11, que indica concepções de má qualidade presentes nas narrativas dos professores.

A Tabela 10 apresenta recortes das narrativas que indicam exemplos de diferentes aspectos relacionados às vivências musicais dos sujeitos. Seus relatos contribuíram para um processo analítico que, a partir de um olhar interpretativo, possibilitou a compreensão das suas concepções de música de boa qualidade.

Tabela 10 – Falas professores relacionadas às concepções de música de boa qualidade

CONCEPÇÕES SOBRE MÚSICA DE QUALIDADE					
P1	P2	P3	P4	P5	P6
Existem músicas sinceras feitas de coração; A música folclórica [que] estão aí, bem vivas; [Para mim, tudo] é música, qualidade seria isso; [...] MPB, axé, um pouco de forró, rock, pagode, eu queria trabalhar com música de alguma forma; Ouvia de rock a bossa-nova; Eu penso em seguir algo com a música popular, que foi o que me formou como professor;	Tem um certo o senso crítico; Ter consciência de valores, de ética; A primeira influência foi a música Regional; Tenho essa preocupação com a mensagem; Eu procuro unir uma boa melodia com uma boa letra, com bom conteúdo; Fui entrando um pouco para outros ritmos variado, tango, bolero, jazz, blues, os afros; A questão da letra; Sou muito criterioso com a questão da estética	Que faz crescer; Eu queria fazer música não só pelo som, pelo som, letra, contexto; Eu acredito muito na técnica; Na swingueira eu aprendi que música é além; Eu venho da escola do rock, da escola do pop, do eletrônico; Música que tenha variação rítmica, variação harmônica, vários instrumentos; Que desperte um bem-estar; Se a partir daquela letra ele consegue alguma coisa melhor; Eu tenho contato com as bandas sinfônicas europeias;	Eu gosto de cantar música evangélica a sim; Uma música de qualidade, [...] um Chico Buarque; Não é só balançar, não é só dançar;	Música evangélica; As músicas que eu escutava muito eram da igreja Em relação à qualidade mesmo... instrumental, musical harmônica; Eu via os caras tocando violão erudito, bicho eu achei a coisa mais linda do mundo; Eu não tento fazer comparação, “essa música é ruim, essa daqui é que é boa, entendeu?”; Trabalha a realidade cultural; É uma música que teve um impacto cultural; Que traz histórias; Bossa Nova, tropicalismo, do movimento da Jovem Guarda; De vez em quando aparece também um forró bom;	Gosto muito da improvisação; Eu queria música popular; Daquela que a gente que é músico gosta, é um choro, é uma improvisação, uma Bossa; Prefiro aquelas que têm um tratamento melhor;

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os recortes das falas presentes na Tabela 10 evidenciam que as concepções de boa qualidade musical são estruturadas pelas inter-relações com diversos elementos que apresentam uma determinada relevância na história de vida musical dos professores e, com

isso, tornam-se significativos ao se cruzarem nas narrativas. Nesta perspectiva, destacamos que alguns dos entrevistados, como citado anteriormente, não expuseram, de forma direta, suas concepções de música de boa qualidade pelas questões subjetivas que envolvem estas percepções, como podemos perceber na fala do Professor 1, quando ele destaca: *Para mim, tudo é música, qualidade seria isso*. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019). Ou na fala do Professor 5: *eu não tento fazer comparação, “essa música é ruim, essa daqui é que é boa, entendeu?* (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019). Nesta perspectiva, as concepções de boa qualidade musical podem estar ligadas às diversas questões que se estabilizam ou desestabilizam através das relações histórico-culturais que possibilitam a transitoriedade das suas representações sociais. Desta forma, as narrativas dos professores nos levaram a traçar um olhar sobre os elementos que estão, de certa forma, implícitos, mas que se faziam presentes em suas falas e, com isso, trouxemos para o processo de análise uma interpretação associativa de algumas afinidades musicais apresentadas, seja com gêneros, artistas, sentimentos, formas, conteúdos etc.

Vale destacar, portanto, que, ao abordarmos esta proposta de agrupamento associativo, levamos em consideração os ritmos, intérpretes, grupos, bandas ou compositores citados para fazer estas relações e inseri-los em um conjunto que pudesse classificá-los sem desconsiderar suas principais características musicais. Para isso, abordamos cinco conjuntos de gêneros musicais mais amplos, Música Popular Brasileira (MPB), Música Popular, Música Regional, Música Erudita e Música Religiosa. Nesta perspectiva, vale destacar que, quando estes diferentes termos foram citados nas narrativas, foram categorizados e associados ao gênero musical predominante de suas obras musicais – como, por exemplo, Chico Buarque, Caetano, Toquinho, Tom Jobim – que foram associados à Música Popular Brasileira (MPB). Ou quando foram identificados gêneros diversos que fazem parte de um universo mais amplo, como tango, bolero, funk, jazz, rock, pagode etc. Colocamo-nos em um conjunto relacionado à Música Popular. Já os ritmos como frevo, maracatu, forró e seus derivados, que fazem parte de uma relação culturalmente estabelecida pelas características mais regionalistas, principalmente no Nordeste brasileiro, passamos a agrupá-los em um outro conjunto que foi relacionado a Música Regional. A Música Erudita, que apareceu, em algumas falas, passamos a categorizá-la através de elementos como o nome de compositores – Bach, Chopin, Mozart – mas também por termos como sinfonia, banda sinfônica, orquestra etc. Neste caso, o termo “música sacra” foi direcionado para o agrupamento da música erudita e não para o da música religiosa pela relação que foi estabelecida com a música nos moldes europeus do período medieval e renascentista.

Desta forma, a Música Religiosa passa a agrupar termos como: música da igreja; gospel; louvor; música evangélica etc. Após identificados os gêneros, organizamos o material levantado em conjuntos mais amplos, como podemos observar na Tabela 11.

Tabela 11 – Agrupamentos musicais por associação

ORGANIZAÇÃO DOS GÊNEROS MÚSICAIS POR ASSOCIAÇÃO	
MPB Música Popular Brasileira	Bossa-nova, Movimentos da Jovem Guarda, Tropicalismo, choro, samba etc.
Música Popular	Tango, bolero, ritmos afros; jazz, blues, reggae, rock, pop, eletrônica, funk, Axé, pagode etc.
Música Regional	Forró, frevo, maracatu etc.
Música Erudita	Música sacra, canto gregoriano, sinfonias, bandas sinfônicas, música de concerto etc.
Música Religiosa	Música da igreja, música evangélica, grupo gospel etc.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Podemos observar estas relações nas falas de alguns dos professores, à medida que eles apresentam alguns indicadores destas concepções a partir das proximidades com determinados gêneros musicais, como destacados na fala do Professor 1, que apresenta uma perspectiva de ecletismo: *as músicas eram muito ecléticas, a gente ouvia de rock a bossa-nova* (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019). Ou a ideia de amplitude presente na fala do Professor 2, quando ele destaca: *fui entrando um pouco para outros ritmos variados, tango, bolero, jazz, blues* (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019). Uma outra perspectiva pode ser observada na fala do Professor 3, quando destaca esta relação como uma ligação formativa: *eu venho da escola do rock, da escola do pop, do eletrônico* (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019). Outras ligações que indicam de forma diretas a relação do gênero musical como um exemplo de qualidade pode ser observada na fala do Professor 6, quando fala sobre a Música Popular, referindo-se a esta forma como *[aquela] que a gente que é músico gosta, é um choro, é uma improvisação, uma bossa* (PROFESSOR 6. Entrevista 1, 22 nov. 2019). Identificamos essas relações, ainda pelas menções a nomes de intérpretes e compositores, como podemos observar na fala do Professor 4, quando ele destaca que suas preferências estão ligadas a *uma música de qualidade, [...] um Chico Buarque* (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019). Estas concepções também podem ser observadas no trabalho de Duarte (2011, p. 66), quando ela aponta que as respostas referentes à Música Popular que os professores identificam como “música de qualidade” estão ligadas às obras de compositores consagrados. Já a representação da concepção de boa música relacionada à letra, à mensagem ou ao conteúdo está presente nas falas de alguns

entrevistados, como percebemos nas falas dos Professores 2 e 3, quando destacam a letra como um elemento importante para o reconhecimento de uma música de boa qualidade. Podemos exemplificar essas relações quando o Professor 2 destaca *eu procuro unir uma boa melodia com uma boa letra, com bom conteúdo* (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019); ou na fala do Professor 3, quando ele relata que *se a partir daquela letra ele consegue alguma coisa melhor* (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019).

Outros fatores também funcionaram como indicadores de qualidade musical, como as questões que envolvem a temporalidade, a autenticidade e a importância cultural, como na fala do Professor 1, quando faz uma relação com as músicas folclóricas que *são canções que você não sabe quem é o autor, mas estão aí, bem vivas* (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019). Ou na fala do Professor 2, ao destacar que a sua *primeira influência foi a música Regional* (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019). Ou ainda na fala do Professor 5, quando relativiza uma música de qualidade como *uma música que teve um impacto cultural* (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

A percepção de música de boa qualidade também se revela por questões técnicas que envolvem uma relação ligada a estruturas formais da música, como podemos verificar nas falas dos Professores 2, 3, 5 e 6, quando destacam que: *sou muito criterioso com a questão da estética* (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019). *Eu acredito muito na técnica [...] Música que tenha variação rítmica, variação harmônica, vários instrumentos* (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019). *Em relação à qualidade mesmo... instrumental, a música harmônica* (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019). *Prefiro aquelas que têm um tratamento melhor* (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019). A concepção de qualidade relacionada a aspectos emotivos também esteve presente nas narrativas, como podemos constatar na fala do Professor 3, ao reconhecer como uma boa música aquela *que desperte um bem-estar* (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019); Também surgiram, nos discursos, concepções que apontaram a Música Erudita como sendo uma representação de música de boa qualidade, como podemos ver na fala do Professor 5. *Eu via os caras tocando violão erudito, bicho eu achei a coisa mais linda do mundo* (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020), bem como na do Professor 3, quando destaca: *eu tenho contato com as bandas sinfônicas europeias* (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019), o que indica uma ligação com grupos musicais que têm influência direta da Música Erudita. Mais uma vez, podemos encontrar corroboração no trabalho de Duarte (2011, p. 67). Entretanto, destacamos que há uma diferença entre as questões que envolvem a concepção de Música Erudita como música de

qualidade, uma vez que no trabalho desta autora esta forma de música ligada às tradições europeias teve as maiores recorrências, ao passo que, em nossa pesquisa, esta forma musical assume uma visão mais periférica de música de qualidade, ao levantarmos as recorrências. A Música Religiosa esteve presente nas falas do Professor 4 e 5, quando relacionaram esta forma de música às suas vivências pessoais, como podemos observar em suas falas. *Eu gosto de cantar música evangélica sim* (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019). *As músicas que eu escutava muito eram da igreja* (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

Diante do que apresenta a Tabela 10 e segundo a categorização da Tabela 11, podemos observar que os termos que remetem à “Música Popular”, à “MPB”, e a uma “boa letra” aparecem como elementos que indicam uma centralidade das representações sociais de música de boa qualidade na visão dos professores entrevistados. Ao reconhecer que o discurso que remete à Música Popular se faz presente nas vivências musicais da maioria dos sujeitos entrevistados – seja pela identificação com a forma, o conteúdo, a mensagem apresentada, pelas relações de afinidade construídas histórica e socialmente, ou pela estrutura sonora musical, entre outros – podemos considerar que a Música Popular se configura como o núcleo central de suas representações sociais de música de boa qualidade. O Gráfico 23, na estrutura de nuvem de palavras, apresenta de forma visual esta centralidade e as estruturas periféricas que a cercam e dão suporte para a sua manutenção.

Gráfico 23 – Relação das músicas de boa qualidade apresentadas pelos professores – Nuvem de Palavras (IRAMUTEQ).



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nessa estrutura, ao analisarmos o Gráfico 23, nuvem de palavra, observamos que as concepções de boa qualidade musical apresentam uma relação que perpassa por diferentes visões musicais que mantêm a música popular como núcleo central das representações sociais de boa qualidade musical dos professores. Esta relação hierárquica que se estabelece pode ser percebida à medida que ela é sustentada por diferentes estruturas periféricas que lhe dão suporte e possibilitam a estabilidade do núcleo. Podemos notar, também, que as estruturas periféricas, “boa letra” e “MPB”, posicionadas diretamente ao lado do núcleo central, tornam-se os elementos que, mesmo assumindo características próprias, reforçam a estabilidade do núcleo pelas relações de proximidade que exercem em suas estruturas. Um outro fator não menos interessante, percebido na análise, está presente nas relações de reforço e sustentação que os elementos periféricos passam a dar ao núcleo central a partir das questões que envolvem uma identificação com determinados gêneros musicais, com alguns intérpretes e compositores, com as letras das músicas e as mensagens que elas transmitem, bem como com as relações de memória afetiva ligadas à temporalidade e à importância cultural, aos aspectos emotivos e religiosos ou ainda pelas questões que envolvem autenticidade e técnicas das músicas vivenciadas.

As ligações que alguns professores apresentam com determinados gêneros musicais permitem perceber que as concepções de música de qualidade se configuram pelas diversas relações musicais estabelecidas em suas práticas pessoais consolidadas pelas relações de identificação, oposição e compartilhamentos estabelecidos com os grupos nos quais cada um deles está inserido. Diante da importância que essas relações passam a ter em um processo de formação de significados e construção de conhecimentos, as estruturas simbólicas passam a ser reconhecidas e partilhadas pelo grupo. Nesta ótica, a assimilação de gêneros que fazem parte dos gostos musicais pessoais dos professores os direcionam para a identificação do que seria música de qualidade. Podemos observar estas relações também na fala do Professor 3, quando destaca: *eu venho da escola do rock, da escola do pop, do eletrônico, que é uma coisa que a gente não tem essa realidade aqui. E quando tem, é muito pouco.* (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019). Ou ainda na fala do Professor 1:

Durante o período que [eu] estava na universidade eu aprendi um pouco de contrabaixo e toquei em várias bandas, um pouco MPB, axé, um pouco de forró, rock, pagode. Eu queria trabalhar com música de alguma forma, e isso foi uma experiência interessante, tocar em trio elétrico, viajar. [...]

As músicas eram muito ecléticas. A gente ouvia de rock a bossa-nova.
(PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

As falas dos Professores 1 e 2, apresentadas acima, contribuem para uma compreensão da música popular sob uma perspectiva de música de boa qualidade na visão destes sujeitos, uma vez que as ligações que existem entre esses gêneros e suas vivências musicais nos indicam tais relações de proximidade.

Um outro fator presente nas narrativas que nos conduziram para a identificação das concepções de música de boa qualidade foi a citação de diversos artistas nos discursos dos entrevistados, o que indica certa relevância, uma vez que essas menções aconteceram de forma espontânea e em diversos pontos da narrativa, como nas falas do Professor 2, que traz em sua narrativa nomes como Cazuza, Paulinho Moska, Caetano Veloso, Zé Ramalho, Raul Seixas, Luiz Gonzaga e Zé Dantas. Ele destaca por exemplo: *é como Paulinho Moska comenta, né? Ele disse assim: “uma coisa é a arte comercial, outra coisa é o comércio da arte, são duas coisas diferentes”*. Ou quando aponta uma citação de Cazuza: *se você analisar a letra das minhas músicas tudo [é] baseado em fatos, não tiro conclusões baseadas em ideologias não, está entendendo? Como disse Cazuza: “suas ideias não correspondem aos fatos”*. (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019). Vale destacar que, nestas falas, podemos reconhecer elementos que ligam as suas concepções de música de boa qualidade a uma relação de proximidade com a MPB, além dos elementos que apontam para a letra e as relações com as músicas e a mídia. Desta forma, se concebidas como um reflexo do que o professor traz para seu ambiente, seu convívio, as citações destes intérpretes e compositores revelam uma indicação de suas representações sociais de música de boa qualidade. Outro ponto em que podemos observar esta relação está nas falas do Professor 1, citadas anteriormente no item 5.1.1, quando discutimos as representações sociais construídas na infância, em que este professor destaca os vários tipos de música que ouvia quando criança, trazendo com isso, uma referência musical do seu contato com a MPB através das músicas vivenciadas pela mãe. Nestas falas do Professor 1, podemos reforçar a ideia de que as concepções de músicas que surgem nas suas narrativas são, de certa forma, um reflexo de representações sociais de música construídas desde a infância.

Ao observarmos os relatos do Professor 5, quando ele destaca que *de vez em quando aparece também um forró bom*, ou quando aborda como tema de trabalho compositores e intérpretes renomados, como Elis Regina e Vinícius de Moraes (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020), passamos a reconhecer que essas falas indicam um processo de qualificação que revela suas representações sociais de músicas de boa qualidade. Nestas falas, podemos

identificar elementos que fazem parte de uma centralidade com os termos que se relacionam com a música popular, bem como com os elementos periféricos que passam a compartilhar os espaços de representação, como a MPB e música regional.

Outras concepções de qualidade musical que surgiram nas narrativas estiveram ligadas ao conteúdo musical e às mensagens que são transmitidas em uma música através da letra. Vale destacar que estas relações são reforçadas nas falas dos Professores 2, 5 e 6.

Eu acho que a qualidade, primeiro, surge de dentro de nós, né? Independente de ser música, independente do que seja. [...] É você. É uma música que tem, digamos... valores universais, está entendendo? [...] E que vê nesses valores⁶⁵ uma coisa importante para melhoria de todos, [uma música] que pensa nisso, que se preocupa com isso. [...] Uma composição, ela trabalha com subtemas o tempo inteiro, principalmente na letra da música. Mas a arte em geral fala sobre isso. Mas, principalmente, a letra da música, ela é mais direta, né? (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019).

Nessa fala do Professor 2, identificamos a letra das músicas como um elemento que se associa à qualidade de uma música, à medida que ela passa a ser reconhecida como um recurso estruturante que é capaz de transmitir as suas ideias de valores estabilizadas pelas suas relações socialmente construídas. Uma visão bem próxima desta pode ser identificada nos discursos dos Professores 5 e 6.

[...] as músicas de qualidade, não sei é complicado dizer [...]. É uma música que teve um impacto cultural na época que foi feita, e que é uma música que vai durar anos e anos, e anos, ali. E traz histórias, [...]. Então, na música de qualidade, eu me referi nesse sentido, não a qualidade musical. Às vezes essas músicas que tem hoje, têm mais instrumento, são mais bem elaboradas, mas não têm o impacto cultural, bicho, entendeu? A letra, o sentido que foi feito, foi para nada. (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

Esta fala é interessante, uma vez que o Professor 5 revela que a sua concepção de boa qualidade musical pode estar relacionada a diferentes fatores associados à música. Ao destacar que sua visão de boa qualidade não está restrita à “qualidade musical” que envolve as estruturas técnicas instrumentais, ele amplia seu olhar para além dessas questões e passa a incorporar outros elementos ligados à música, como as questões culturais que podem fazer com que uma determinada obra passe a ter um papel significativo em um determinado

⁶⁵ Vale destacar que a ideia de valores, nos dias atuais, está muito ligada às questões que envolvem alguns dogmas conservadores que são compartilhados por uma parcela da sociedade e que muitas vezes estão ligadas às questões morais e religiosas.

contexto com o passar do tempo, bem como a importância dada às mensagens que são transmitidas pela letra. Podemos perceber isto também na fala do Professor 6:

Seria aquela música que é feita por qualquer um, qualquer pessoa, que colocasse poucos elementos ou que colocasse qualquer elemento que a música pode dar, dentro daquela música, ou todo o universo musical que poderia para levar de ferramenta para construir aquela música, ou aquela música mais simples, desde que não levasse, de mensagem, coisas ruins. Isso para mim, não levando coisas ruins, pensamentos ruins, mensagens ruins, eu já considero uma boa música. (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

Podemos perceber que esta relação de boa qualidade, estabelecida a partir da identificação com a letra de uma música, também está presente na fala do Professor 6, quando ressalta a “boa mensagem” em oposição a “mensagem ruins” como elemento de qualidade. Com isso, assim como os Professores 2 e 5, ao reconhecer a letra como elemento que indica uma qualidade musical, ele retira o foco das questões voltadas às técnicas que envolvem a música.

Destacamos que outros elementos presentes nas narrativas indicaram as representações sociais da concepção de música de boa qualidade dos professores relacionando-as às questões que envolvem aspectos como: temporalidade; autenticidade e importância cultural. Identificamos o reforço destas relações na fala do Professor 5, quando aborda a questão da temporalidade:

Se a gente for pegar historicamente, né? Você vai ver que tinha época que a música, “visse”... essa música daqui ninguém pode escutar não. Hoje em dia é clássico, entendeu? Então assim, é complicado de julgar. [...] E também vai ter músicas de períodos anteriores que também têm qualidade harmônica, [mesmo com] duas ou três notas, entendeu? Então assim, é muito difícil comparar, sabe? [...] Eu me lembro que na época eu escutava Mastruz com Leite, eu ficava, “meu irmão, que música feia, poucos acordes”. Quando eu comparo com as de hoje, “rapaz, aquilo era música, bicho”. Olha o arranjo, tudo certinho, a entoação, a afinação [...]. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

Este exemplo evidencia que uma representação social não é algo estático, consolidado a partir de elementos fixos e estáticos, muito pelo contrário, uma representação social é construída a partir das relações que são estabelecidas com os processos transitórios que a cercam (MOSCOVICI, 2015. p. 136). Essa fala do Professor 5 apresenta, alguns elementos que se ligam à música popular que se relaciona à música regional, mas traz consigo entre outras abordagens, justamente, uma mudança de representação social pautada na temporalidade. Isto aconteceu também na fala que segue do Professor 1:

[Eu] fiz umas comparações com comida. Quando você está de dieta, você vai encontrar facilmente uma coxinha e Coca-cola. Normalmente, a Coca-cola é mais barata que o suco. O sanduíche natural, você roda para achar. Existe comida ruim e existe comida boa. Existem músicas boas e músicas ruins. Existem músicas boas que ficaram ruins ao longo do tempo, existem músicas ruins que ficaram boas ao longo do tempo. O que era brega no passado hoje é cool. É muito rico, sabe, é como a língua, é muito vivo. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Ao trazer a ideia do paladar para exemplificar a sua narrativa, o Professor 1 faz uso do processo de associação análoga como uma forma de dar sentido às construções simbólicas sobre um determinado objeto, fator esse também percebido por Duarte (2011, p. 65).

Nas falas que seguem, os professores apresentam suas visões de qualidade, destacando as influências culturais regionais. Entretanto, vale destacar que estas concepções não se dissociam das outras relações que fazem parte das construções de suas representações, como observado na fala do Professor 2, quando vincula as suas concepções de música de qualidade às características do seu trabalho artístico.

É um baião com letras coloquiais, matutas, linguagem bem popular, bem do povão mesmo. Falando de comidas típicas, de lendas, de palavrado do Povo nordestino. Aí, eu comecei a ver que eu comecei a me destacar melhor com essas composições, a música regional foi o primeiro reconhecimento que eu tive. (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019)

Ao falar das características que estão presentes em suas criações musicais, podemos encontrar, além da letra, os elementos regionais que influenciam diretamente as representações sociais que conduzem às suas concepções de música de boa qualidade.

Vale destacar que a importância cultural, outro fator relevante que surgiu na compreensão das representações sociais de boa qualidade musical dos sujeitos pesquisados, assim como as suas relações com a temporalidade, estiveram presentes nas narrativas de alguns sujeitos, como na fala do Professor 5:

Rapaz, é muito difícil falar, por exemplo, música de qualidade, porque o que é de referência de qualidade para mim [não] é o de qualidade para você, né? Então, por exemplo, não tem como, bicho! Às vezes a gente usa esse termo aí, qualidade, mas a gente está se referindo a outro tipo de coisa, por exemplo, uma música que tem uma importância cultural, por exemplo, Asa Branca, Asa Branca para mim é uma música que ela teve importância na trajetória musical, no gênero musical, então isso é uma música importante. Apesar que ela só tem três acordes, cinco notinhas, entendeu? Aí, você tem também, por exemplo, uma música como Aquarela do Brasil, já tem um

monte de acorde, já teve outra importância cultural, entendeu?
(PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020)

Nessa fala, o Professor 5 evita delimitar a visão de música de qualidade a um formato musical específico, preservando-se para não emitir uma concepção restrita. Nessa ótica, ele apresenta uma concepção de música de qualidade apontada sobre a perspectiva da importância cultural, mostrando, com isso, que os diferentes aspectos que englobam estas representações dialogam diretamente com as culturas que vão se consolidando ao longo do tempo e das interações sociais que acontecem nos mais diversos grupos. Dessa forma, podemos compreender que as representações sociais de música de boa qualidade percorrem diferentes caminhos e estabelecem proximidades com distintas formas musicais que passam a fazer parte de uma relação que transita pela música regional e que traz a perspectiva de uma estrutura que se consolida pela importância cultural.

Um outro ponto interessante que encontramos nas narrativas e que conduz o nosso olhar para o reconhecimento das concepções de música de boa qualidade dos professores, são as relações com a música popular que possuem estruturas mais técnicas, como na fala do Professor 2:

Depois do amor a primeira influência foi a música Regional. [...] depois do regional, aí, fui entrando um pouco para outros ritmos variados, ritmos dos outros locais do mundo, né? Como tango, como bolero, como do jazz, o blues, influenciou os afros, enfim, ritmos variados, e também a questão da letra. [...] Eu tenho uma influência que vai do regional ao world music, sabe. As músicas [dos] ritmos latinos, ritmos africanos, brasileiros.
(PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019)

Essa fala do Professor 2 traz uma série de elementos que apresenta como as representações sociais de música abrangem diferentes espaços, formas, culturas e sentimentos, envolvendo, com isso, aspectos ligados ao sentimento de “amor”, ao “regionalismo”, a “letra”, bem como a “música popular” com características mais técnicas, como observamos quando ele se refere ao tango, jazz, blues, bolero etc.

As relações estabelecidas com a visão mais técnica da música conduzem para a compreensão de que as concepções de música de boa qualidade são estruturadas sobre questões que envolvem equilíbrio dos elementos, uma estética mais “rebuscada”, bem como um “maior” cuidado na produção. Estas relações podem ser percebidas na fala do Professor 4, quando ele destaca: “*eu tenho uma teoria [musical], eu tento manter um equilíbrio que eu*

gosto. Eu gosto para poder trazer uma coisa de uma qualidade melhor, né? (PROFESSOR 4. Entrevista 1, 02 out. 2019). Identificamos este ponto também na fala do Professor 2:

Eu sou muito criterioso com a questão da estética, por exemplo, a melodia [deve] ser bonita, eu tenho muito cuidado com isso. [...] Se não tem uma melodia, eu já descarto. [...] Eu tenho essa preocupação com a mensagem. Então, eu procuro unir uma boa melodia com uma boa letra, com bom conteúdo. Então, não é que não possa ter palavras rebuscadas, eu tenho minha forma de poesia. As minhas músicas vão... do coloquial a essa coisa mais povão, né? Com a música regional, como também a coisas mais rebuscadas, que requerem conhecimentos mais específicos de história, de filosofia, né? (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019).

A concepção de boa qualidade musical do Professor 2 apresenta uma relação que se liga às questões técnicas, porém não se restringe a ela. Além dos aspectos técnicos que envolvem um olhar pautado nas perspectivas estéticas ligadas à melodia, como foi destacado por ele, passamos a identificar outros elementos em sua narrativa que complementam as suas concepções de qualidade musical; ela se consolida por diferentes pontos que se unificam ao serem trazidas para a luz do debate, como a ideia da boa letra, da mensagem e da música regional, que passam a ser mais uma vez reforçados.

Esta relação da técnica como elemento de reconhecimento de boa qualidade musical pode ser percebida também nas falas que se referem à música erudita. As falas dos Professores 3 e 5 trazem as associações com a música erudita a partir de seus avanços nas suas formações musicais. *[Eu] pegava as partituras, bicho, do violão e cantando bem, ficava tentando tirar em casa [...] Mas eu tirava porque achava bonito e mais tirando um trequinho, [um] chorinho* (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

Esta fala do Professor 5 destaca o encantamento que ele teve com a estrutura técnica da música, estabelecendo, com isso, seus laços com a visão erudita ao chegar no conservatório de música. Esta experiência revela que, à medida em que passou a ter aulas, ele estabeleceu uma conexão com as músicas que eram desenvolvidas naquele espaço, construindo, assim, novos conhecimentos que foram tecendo suas novas representações. Ao conhecer a música erudita, seus materiais, bem como a suas estruturas formais e as técnicas das músicas que se aproximavam dessas características – como é o caso do choro – o Professor 5 passou a internalizar esses novos conhecimentos e concepções de música de qualidade a partir das construções das novas representações que iam sendo tecidas.

Já o Professor 3 evidencia as ligações com a música erudita em suas concepções de música de boa qualidade, a partir das novas referências que passavam a dialogar com seu repertório musical ligado ao rock e ao *heavy metal*:

Começo a escutar Guns [N' Rose], daí eu evoluo para Metallica, Black Sabbath, e vou me formando dentro do metal. Quando chega em 1995/1996, mais ou menos, eu tenho contato com as bandas sinfônicas europeias. Aí, vem... eu tenho contato com Nightwish, Lacrimosa, Afla Nedlend, que é de Israel, Blarg Garden, que é da Alemanha. Então, era outro universo musical dentro do Metal, que já era completamente diferente daquele do início. Aí, o que é que tinha? Orquestra. Que faz a ponte com o quê? Com a Universidade. Que eu estava pegando os discos lá na biblioteca, eu pegava aquelas coleções compositores como material de estudo. Estudar as sinfonias, estudava Mahler, Bartók, estudava esse pessoal para aprender sobre eles. Por que Beethoven, Vivaldi, Chopin, Tchaikovski, os de sempre, eu já ouvia. Eu queria aprender mais. Era mais como exercício do que uma apreciação. E nisso daí, eu começo a ver elementos dentro do metal. Aí pronto. Aí, uni o útil ao agradável. O metal que eu gostava com a parte mais sinfônica que eu também gostava. E vim escutando esse som desde sempre. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Podemos reconhecer que as relações com a música erudita presentes na fala do Professor 3 são fortalecidas através das novas conexões que foram desenvolvidas e que ampliaram as suas referências musicais. A identificação com o erudito – que se estabeleceu pelas associações com as músicas de *heavy metal* e as bandas de metal sinfônico, que fazem uso de instrumentos orquestrais – proporcionou uma proximidade com as músicas com as quais ele já estava habituado. A familiaridade com as estruturas instrumentais, percebida entre os gêneros, criou um elo capaz de fazer com que suas representações sociais de música de boa qualidade fossem ganhando solidez.

Outro elemento que surge nas concepções de música de boa qualidade está associado aos aspectos emotivos. O envolvimento emocional com a música passa a ser um indicador de qualidade, à medida que reforça as suas concepções, discutidas anteriormente, de música como sentimento. Podemos observar esta relação na fala do Professor 1. *Existe música sinceras feitas de coração que estão no mercado. Mas, [não] essas músicas que estão tocando muito no rádio, que copiam aquele modelo que fez sucesso. [...] Por outro lado, a música folclórica são canções que você não sabe quem é o autor, mas estão aí, [bem] vivas. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).*

Vale destacar que, ao trazer aspectos que envolvem a emoção e a afetividade em sua fala, o professor passa a evocar os elementos simbólicos que estão mais familiarizados com

a sua prática cotidiana e geram uma identificação direta com a música. Desta forma, observamos que as relações emocionais que envolvem a música não estão isoladas, pois interligam aos diversos aspectos citados anteriormente, como música popular, os aspectos culturais regionais, música folclórica, entre outros. Outro fator relevante são as questões que envolvem a temporalidade, uma vez que destaca, como traço de qualidade, a importância cultural que a música folclórica tem pela sua permanência no tempo, podendo promover memórias afetivas em contraposição às músicas que assumem um caráter mercadológico. Nesta mesma perspectiva, a fala do Professor 6 traz mais um elemento que se relaciona com os aspectos emocionais para a compreensão das concepções de música de boa qualidade: a conexão que a música tem com as questões íntimas e intuitivas ligadas ao sujeito. Podemos perceber esta associação quando ele faz uma comparação entre a música popular e a música erudita, destacando: *a música [popular] é muito mais intuitiva, vem de dentro, do que aquela coisa quadradinha, por isso que eu não gostava muito do erudito. Eu acho que não gostava não, não gosto ainda.* (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

Outro exemplo de sentimentos que envolvem as representações sociais de boa qualidade musical pode ser encontrado na forma pela qual o Professor 3 descreve sua relação com a música eletrônica, qual seja, através do contato com o instrumento sintetizador, ainda na infância:

Eu tinha uns seis para sete anos. Rapaz, sabe como é que é tu ver aquele brinquedo dos teus sonhos? Imagina, tu criança que gosta do espaço, e entra em uma nave espacial. Pronto, era mais ou menos isso. Porque quando eu vi um DX7, especificamente, o Kawaii, quando eu vi eu disse: “é isso aí que eu quero tocar”. [...] Quando eu toquei em um, [...] que eu escutei o som, aquele som bem espacial, é indescritível, assim. Eu não sei lhe explicar a sensação qual é. Mas é uma coisa que toma conta inexplicavelmente, é uma sensação que poucas vezes eu tive, [no] contato com o instrumento, de você bater a mão assim, e dizer é isso. É isso que eu quero para mim, mesmo sem saber o que era aquilo. E dizer que foi tomado de impacto assim. Toquei, escutei, olhei para o tecladista, “como é o nome desse negócio”? Aí ele fez: “isso é um sintetizador, isso é um Yamaha DX7”. Tanto é que há uns dois anos atrás, eu enlouqueci atrás de um. Aí é... [minha esposa] fala muito que eu sou da música do Roupá Nova. Eu compro o que a infância sonhou. Então, quando eu tive condições, nem pestanejei, comprei um DX7. A primeira coisa. E hoje eu sou lotado de sintetizadores. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Importa, portanto, compreender como os aspectos que se relacionam com as concepções de qualidade musical são construídas a partir dos diversos contatos que o sujeito estabelece com o mundo que o cerca, desde as primeiras interações sociais, e com o objeto

representado. Este relato traz, para a luz do debate, mais uma vez, a construção das representações sociais a partir de um processo de ancoragem, que fica claro quando o sujeito inicia sua fala descrevendo-se como uma criança que gosta do espaço sideral e se sentiu em uma espaçonave ao ouvir o som do sintetizador. Como apontam Campos e Rouquette (2003), o vínculo afetivo e emocional que o sujeito apresenta com a música conduz para a construção de suas representações sociais de boa qualidade, que também transitam pelas questões que envolvem o bem-estar, aspecto central de sua definição de música de boa qualidade: *[é uma música] que lhe cause algo bom, que você se sinta atraído por aquilo. Se não tem isso, para mim é uma música de má qualidade.* (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019).

Para os Professores 4 e 5, as concepções de música de boa qualidade estão ligadas à questão religiosa. Destacamos que as suas relações com a música evangélica estão diretamente ligadas às suas representações sociais construídas através das interações que ocorreram nos espaços das igrejas e em todos os contextos em que estas práticas estão inseridas. O Professor 4 destaca: *Pelas minhas atitudes eu tento mostrar, e tento fazer eles verem que: eu não chamo palavrão, que eu gosto de cantar música evangélica, sim.* (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019). Essa fala evidencia que a sua concepção de boa qualidade musical, que circula nesta esfera da música religiosa, estava relacionada às questões que envolviam o seu cotidiano, bem como suas relações familiares que foram fundamentais para a construção dos conhecimentos que configuraram as suas representações sociais desde a infância, como vimos anteriormente no item 4.1.1.

Nessa mesma perspectiva, o Professor 5 apresenta a sua ligação com a música religiosa no período da infância e adolescência, vinculada diretamente ao repertório musical da igreja:

Assim, as músicas que eu escutava muito eram da igreja, entendeu? Porque eu tocava em bandas da igreja. Então, pegava [as músicas de] Oficina G3⁶⁶, Catedral⁶⁷, as músicas de louvor, tal. Eram mais essas músicas, mas assim, sempre tive a mente aberta também para escutar todos os tipos de música, entendeu? Nunca me prendi. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

⁶⁶ O Oficina G3 é um grupo musical que surgiu na década de 1990, que produz suas músicas com temas cristãos, utilizando o ritmo do rock como principal influência musical. Disponível em: <http://oficinag3.com.br/bio/> Acesso em: 04 julho 2020.

⁶⁷ “Catedral é uma banda brasileira de pop rock/MPB rock formada no Rio de Janeiro em 1988. Iniciou sua carreira no mercado gospel e se tornou um dos grupos mais famosos do segmento. É conhecida por possuir uma mensagem cristã descomprometida, além de falar de temas como amor e política”. (LETRAS, 2020). Disponível em: <https://www.letras.com.br/catedral/biografia>. Acesso em: 12 jul. 2020.

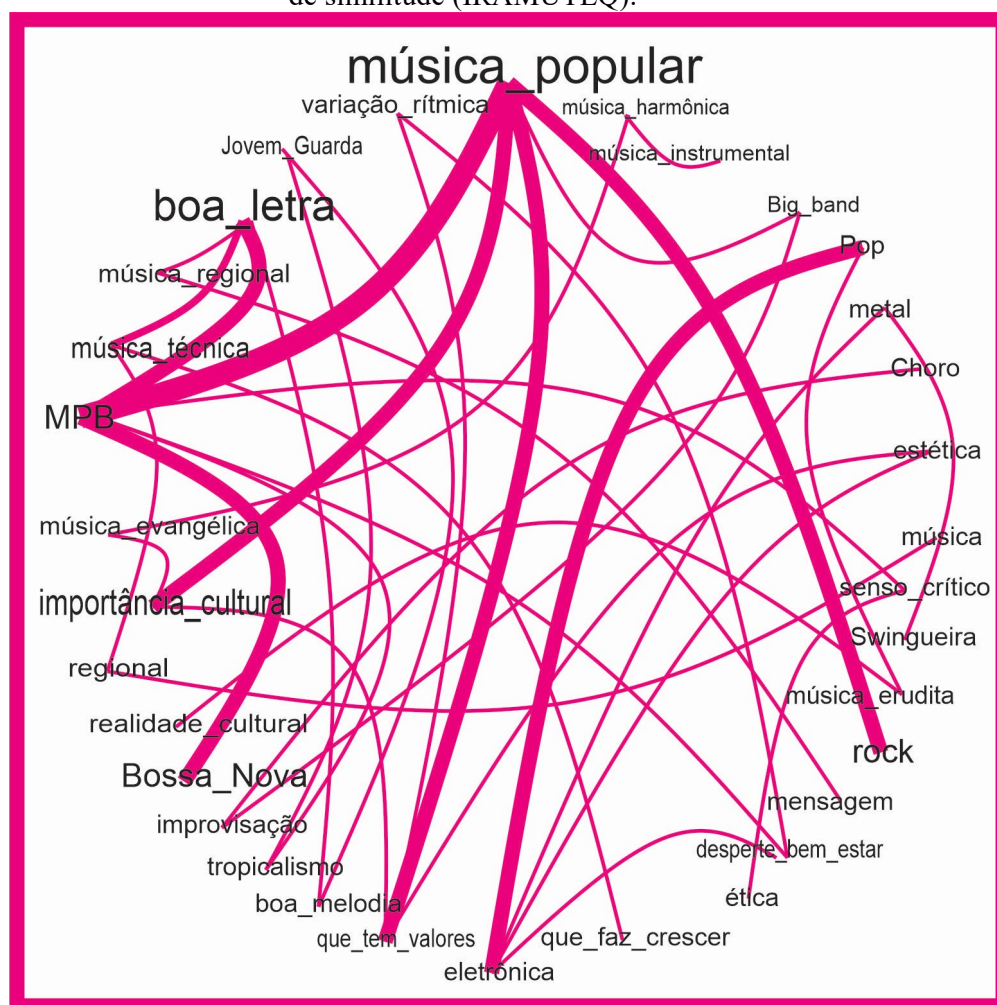
Em outro momento de sua fala, podemos compreender que a concepção de música de boa qualidade transparece através da sua vivência musical relacionada ao gênero gospel, reforçando, assim, as experiências socialmente partilhadas como um elemento responsável por exercer influências na construção de suas representações sociais de música:

Eu acho que influenciou muito, bicho. As músicas de Catedral são simples de tocar, então é fácil de aprender. [...] Agora o baixista da banda, ele era diferente, assim, fazia uns solos e coisas e tal. Então, quando eu comecei a aprender ficar muito prestando atenção [...] Foi quase nessa época que eu também já estava estudando baixo, e tinha uns solos de baixo, tinha umas entradas de baixo que eu achava interessantes. Eu acho que foi assim, que influenciou a questão da banda, porque estava na época, então era modinha, [...] eu me sentia mais à vontade no baixo, não sei [se era] porque eu escutava exatamente muito a banda Catedral. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

Percebemos que o contexto religioso contribuiu de forma significativa para a construção das representações sociais de música dos Professores 4 e 5. Partindo desta ótica – que envolve a construção do objeto simbólico música, pautado em aspectos religiosos – pudemos identificar elementos que foram fundamentais para o reconhecimento da música religiosa como de boa qualidade. Dessa forma, destacamos a importância dos vários elementos que estavam inseridos no contexto vivido, como familiares, amigos, contato inicial com práticas musicais, entre outras, que foram aspectos relevantes para o direcionamento de suas concepções de música de boa qualidade pautadas em suas representações sociais e em suas preferências musicais.

Diante das análises realizadas, podemos compreender que as concepções de música de boa qualidade transitaram por diferentes visões, campos e contextos nos quais foram sendo estabelecidas pelas construções simbólicas sobre o objeto de representação música. Desta forma, podemos reconhecer que as subjetividades envolvidas nestas concepções não se dissociam dos elementos que consolidaram suas representações sociais de música. Estas inter-relações que estruturam as diferentes visões de música de qualidade podem ser observadas no Gráfico 24, que expõe as conexões que foram estabelecidas, nas narrativas dos sujeitos pesquisados, para construir as concepções de boa qualidade musical.

Gráfico 24 – Ligações dos termos relacionados às concepções de música de boa qualidade – Análise de similitude (IRAMUTEQ).



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A partir da imagem do Gráfico 24, podemos compreender que a análise de similitude apresentada estabelece as conexões com os diversos elementos periféricos que indicam a centralidade das suas concepções de música de boa qualidade, a partir das suas representações sociais construídas ao longo de suas vidas.

Nessa análise, podemos observar que o termo “música popular” é identificado como núcleo central das representações, e que tem os termos “boa letra” e “MPB” como elementos periféricos bastante próximos ao núcleo.

As similitudes apresentadas mostram que estas ligações com os elementos periféricos é que dão sustentação ao núcleo à medida que eles funcionam como um reforço, uma base de manutenção. As ligações do núcleo “música popular” aos termos “MPB”, “importância cultural” e “que tem valores” revelam a sua sustentação. Podemos compreender que a visão que os professores têm sobre o objeto de representação música de

boa qualidade está interligada a gêneros musicais que possam se associar a estes elementos periféricos e às demais conexões que possam surgir a partir deles, como: “música popular/MPB/boa letra”, “música popular/MPB/senso crítico”, “música popular/que tem valores/estética”, “música popular/que tem valores/variação rítmica”, “música popular/*big band*/improvisação”, “música popular/que tem valores/importância cultural”, entre outros. Assim, a centralidade das representações sociais de boa qualidade musical estabelece-se através dos diálogos recorrentes que circundam o objeto simbólico música. Estas conexões – e as demais que dela derivam – só reforçam a ideia de que a construção de uma representação social não se dá de forma isolada: ela perpassa por diversos caminhos, sentidos e significados que são associados a um objeto simbolicamente representado. Muitas vezes, isto requer um esforço para assumir riscos e gerar mudanças, principalmente quando construímos uma imagem negativa do outro. (MOSCOVICI, 2015. p. 64). Encontramos um exemplo na fala do Professor 3:

Tive uma experiência, não posso dizer traumática, aprendi um bocado com uma banda de pagode, por incrível que pareça. [...] Claro que eu fui cheio de preconceito. Fui por causa do dinheiro que iriam me pagar. Fui cheio de preconceito? Fui. Mas me deu muita coisa que hoje eu aproveito. Primeiro, o aprendizado rítmico. Que eu não tive na minha formação, que é o contato com os instrumentos de percussão, tudo isso que eu não tinha. [...] É um universo que eu não fazia parte. Então, tive esse contato que hoje eu uso na escola. Isso realmente faz diferença para os meninos hoje. Tive os primeiros contatos com as danças de swingueira. Que também, cheio de preconceito, olhava aquilo atravessado, [...] e lá eu começo efetivamente a utilizar os sintetizadores ao máximo. Porque muita gente não percebe, mas dentro da swingueira, do período de 2013, existe muita linha de sintetizadores e os samples, que as pessoas às vezes não conseguem perceber, acham que é só uma brincadeirinha, e não é. É coisa séria. E para fazer dá um trabalho danado. Então assim, eu tive um contato pesado para sintetizadores que eu nunca imaginei que eu fosse ter lá dentro da música. Eu realmente não imaginava [isso] dentro da música brasileira, especificamente, dentro do pagodão e da swingueira. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Essa fala é interessante, uma vez que apresenta uma mudança de representação social a partir dos processos de objetivação e ancoragem (JOVCHELOVITCH, 2011; LEME, 1993; MOSCOVICI, 1976, 2015; SAWAIA, 1993). Pudemos observar as relações que estruturaram uma nova visão de qualidade musical pela objetivação, à medida que essas novas vivências trouxeram para seu universo elementos da música popular ligadas aos ritmos percussivos através do pagode. Por outro lado, pudemos identificar as construções dessas novas representações através do processo de ancoragem, uma vez que ele passou a

construir novos olhares a partir do reconhecimento de estruturas sonoras ligadas à música eletrônica, que lhe era familiar, na música da swingueira.

Essas construções simbólicas atribuídas a um determinado objeto conduzem às concepções que reforçam a construção de suas representações sociais que se fortalecem pelos processos de identificação, como podemos observar na fala do Professor 6, quando ele destaca: *a universidade tinha um rumo que leva muito para música erudita. Não era o que eu queria, eu queria música popular. E chegou o pessoal de música popular, aí, eu disse: “pronto, agora eu vou ficar”. Aí, eu continuei.* (PROFESSOR 6. Entrevista 1, 22 nov. 2019). Analisando esta fala, percebemos uma identificação direta com a música popular que estabelece esta centralidade das suas representações.

Um fator interessante que podemos observar neste nosso trabalho é a sua distinção em relação ao trabalho de Duarte (2011), uma vez que a pesquisa dessa autora destaca a música erudita como sendo o termo mais recorrente entre as respostas dos sujeitos pesquisados. No caso da nossa, desenvolvida no contexto de João Pessoa, a centralidade das recorrências aconteceu justamente em uma visão que, para muitos, pode ser vista como uma oposição: a música popular. Entretanto, vale destacar que, mesmo que as pesquisas possuísem o objeto de representação em comum, elas apresentavam contextos, público-alvo e períodos distintos. Estas diferenças podem ter sido fundamentais para as diferenças entre as concepções de boa qualidade entre as duas pesquisas. Desta forma, destacamos que, ao compreender a centralidade das concepções de música de boa qualidade como música popular, identificamos nela uma abrangência de formas, conteúdos e técnicas que garantem as conexões que fortalecem as suas representações sociais.

6.2.2 As representações de música de má qualidade

Ao discutir as concepções de música de má qualidade apresentadas pelos professores, criamos uma tabela que pudesse agrupar estas narrativas de forma sintética. Nesta ótica, o desenvolvimento da Tabela 12 foi utilizado para indicar alguns recortes dessas falas que apresentavam elementos relacionados às suas concepções de má qualidade musical.

Tabela 12 – Falas de professores relacionadas às suas concepções de música

CONCEPÇÕES SOBRE MÚSICA DE MÁ QUALIDADE					
P1	P2	P3	P4	P5	P6
<i>Música de consumo; Modelo de sucesso; Letras que falem de cachaça, de rapariga, de droga;</i>	<i>Banalidade; Questão sexual; Dança do funk é deselegante; Música vulgar que faz apologia ao sexo; O que eu crítico no funk é o conteúdo; O funk hoje é uma virose;</i>	<i>Música de má qualidade, é uma música que tenha pouca variação rítmica, Pouca variação harmônica, poucos instrumentos; Que não desperta bem- estar; Que não lhe cause algum bem; Má qualidade para mim funk proibidão, passinho; Que envolve erotização; Palavras de baixo calão; Sarjeta social; Simples; Pobre de elemento;</i>	<i>Músicas nojentas; Com letra de duplo sentido; Eu corto. “aqui funk não, pronto” Eu não canto funk; Não é só balançar</i>	<i>Letra com palavras; Música da indústria cultural; Música para vender; Forró de plástico; Não teve a função cultural;</i>	<i>Batidão; Música com mensagens ruins; Pensamentos ruins;</i>

Fonte: dados da pesquisa (2020).

Ao observar a Tabela 12, percebemos que ela apresenta alguns traços capazes de conduzir para uma análise consistente sobre as concepções de músicas de má qualidade que são apresentadas pelos sujeitos pesquisados. Nesse processo, percebemos seis eixos que permeiam suas narrativas e apareceram como indicadores dessas concepções na visão dos professores. Desta forma, podemos destacar que estas percepções não surgem a partir de um olhar isolado, elas se ancoram em elementos simbólicos historicamente construídos e culturalmente consolidados por suas relações sociais, através de aspectos que foram coletivamente negativizados. Diante disso, podemos compreender que a edificação destas concepções de má qualidade parte de relações opostas que antagonizam o que é identificado como bom, como positivo pelos sujeitos, e, com isso, passam a estruturar seus espaços de representação sobre aspectos que são compreendidos como negativos por estes professores. Estes eixos estão relacionados a alguns aspectos que envolvem baixa técnica, mal-estar, letra ruim (depreciativa), erotização (sexo), sem importância cultural e o gênero musical funk.

Um aspecto interessante que identificamos ao observar essa análise – através de uma ótica que indica uma oposição ao que os professores mencionaram como de boa qualidade – foram as citações que falaram da técnica, da letra, do bem-estar e da importância cultural, como podemos perceber na fala do Professor 3, quando ele destaca a música de má qualidade como sendo *uma música que tenha pouca variação rítmica* (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019). Outros aspectos mencionados foram os apresentados pelos Professores 1 e 5, que indicaram a de má qualidade como sendo uma música de consumo, ou *música da indústria cultural*, como definiu o Professor 3. As concepções ligadas ao mal-estar, a aspectos negativos

foram observados nas falas dos Professores 3 e 6, quando destacam música de má qualidade como *aquilo que traz mal-estar* (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019); ou que traga *pensamentos ruins* (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019). Um ponto que merece destaque foi a menção de música de má qualidade associada à letra, uma vez que esta fez parte do discurso de todos os sujeitos entrevistados, como podemos observar nas falas do Professor 1 quando destaca as *letras que falem de cachaça [...]* (PROFESSOR 1. Entrevista 2, 16 out. 2019) e o Professor 5 que aponta as *letras que falem palavrões* (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019). Outras duas concepções de má qualidade musical que foram apontadas foram relacionadas ao sexo e ao funk. Vale destacar que o funk e seus derivados foram os únicos gêneros musicais citados nas narrativas. A menção relacionada às músicas que trazem temas sexuais foram apontadas nas falas dos Professores 1, 2, 3 e 4, como podemos observar quando os professores reconhecem má qualidade musical em *letras que falem da questão sexual* (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019), ou em *músicas que envolvem erotização* (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019). Já o funk, citado nas falas de quatro dos seis entrevistados, apresentou uma forte relevância nos discursos que destacam uma concepção de má qualidade musical. Podemos observar isso nos exemplos expostos pelas falas dos Professores 2 e 4 quando eles destacam: *o funk para mim é uma virose* (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019), ou *eu não canto funk* (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019). Estas falas, indicam de forma direta uma percepção negativa do gênero musical funk que mantém uma conexão com os elementos que o compõe, como a letra e a dança. Desta forma, a concepção de música de má qualidade apresenta uma associação de fatores comuns em torno da estrutura musical do funk que coloca a indicação desse gênero, associado a outros fatores, como sendo o núcleo central das representações sociais da música de má qualidade apresentada pelos sujeitos entrevistados no contexto desta pesquisa. Como podemos perceber na apresentação do Gráfico 25.

Gráfico 25 – Relação das músicas de boa qualidade apresentadas pelos professores – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Diante da análise desenvolvida a partir das relações hierárquicas observadas no Gráfico 25, Nuvem de Palavras, podemos compreender que a centralidade do funk, como apontamento de música de má qualidade, se destaca pelas relações que esta música tem com diversos outros elementos que fazem parte da sua manifestação artística cultural, como é o caso das letras – que usualmente envolvem temas provocativos que apresentam relações com a violência, o sexo e as drogas no caso do movimento chamado de “Proibidão”⁶⁸ – e das danças que envolvem a manifestação musical. Desta forma, podemos notar que os elementos periféricos que apresentam uma maior proximidade com o núcleo, como é o caso das “letras ruins”, a “questão sexual” e a “música midiática” revelam características que não se resumem ao funk, contudo, não se dissociam deles nas concepções dos professores. Com isso, os elementos periféricos reforçam esta centralidade e ganham novas dimensões simbólicas diante de uma imagem negativa que as representações sociais dos professores construíram sobre o gênero musical funk.

Uma das concepções que está presente nas narrativas dos professores e que destaca como suas relações conduzem as suas representações sociais de má qualidade musical, está

⁶⁸ Para Guedes (2007, p. 78) o Funk Proibidão é conhecido como “um subgênero do funk que faz apologia ao narcotráfico com exaltação das façanhas criminosas e violentas, e expressa o ódio e a morte dos seus inimigos: a polícia e as facções rivais”.

relacionada ao fato de uma música com “baixa” qualidade técnica, como podemos observar na fala do Professor 3.

Música de má qualidade é porque eu vejo a música como um fazer social, né? Se eu for analisar só tecnicamente, fica fácil. Para mim, o que é uma música de má qualidade, é uma música que tenha pouca variação rítmica, pouca variação harmônica, poucos instrumentos, Que não desperta em você um... bem-estar (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019).

Essas representações são reforçadas à medida que ele destaca em seu discurso uma concepção de má qualidade associada à pobreza de elementos musicais, quando cita o “Passinho”⁶⁹, um gênero musical derivado do funk, em uma perspectiva de exposição crítica reflexiva para os estudantes.

Esteticamente falando, aquilo, [o passinho], pode ser considerado pobre dentro de um certo modelo se eu for comparar, por exemplo, com uma orquestra. Ai, eu coloco a questão da crítica por que considera isso pobre, mas eu não entro nessa questão eu só mostro que existe essa questão e o porquê dela existir. (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019).

Nessa fala, o termo passinho, citado pelo Professor 3, vai além da compreensão desta expressão como dança, onde ele o traz para o campo da música a partir dos ritmos ligados ao funk, como o brega funk, que está tomando conta das periferias de todo Brasil, e o proibidão. Desta forma, podemos destacar que ao considerar o passinho como sendo pobre, através esta associação com a orquestra, o professor apresenta também uma concepção negativa do passinho através da técnica musical aplicada. Porém, ao expor, de forma direta, as suas concepções de má qualidade musical, este professor enfatiza: *má qualidade para mim, funk proibidão. Ele vai no popular do que os meninos estão vendo. Funk, proibidão, passinho.* (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019). A explicitação dessa fala evidencia a sua visão de má qualidade musical associada ao funk e às estruturas musicais que derivam deste ritmo.

Ao trazer a dança, associada ao funk, para o espaço das discussões que envolvem as representações sociais de música de má qualidade, destacamos a fala do Professor 2, uma vez que ele traz esta relação entre a música do funk e a sua dança em uma concepção negativa.

⁶⁹ O passinho é uma forma de dança legítima que faz parte da expressão cultural do funk carioca contemporâneo e que, segundo Nascimento (2017, p. 39), transita entre a aceitação e a negação por parte de grupos sociais. Atualmente, associado a uma das variações do funk, o brega funk, o passinho rompeu as fronteiras dos morros carioca e ganhou espaços nas periferias das regiões metropolitanas de todo o país. O passinho “ganhou grande visibilidade na mídia nacional, foi considerado Patrimônio Cultural do Rio e chegou a ser apresentado na abertura das Olimpíadas em 2016 e no show de Beyoncé durante o Rock In Rio de 2013”. (BENTO, 2019).

Realmente, isso me incomoda. Eu não vou mentir, a dança do funk, eu não acho uma dança elegante, por exemplo. Eu não acho. Eu não acho. Pode dizer que eu sou preconceituoso, que eu sou moralista. É uma questão pessoal, eu não acho interessante. Não me atrai. Eu não me sinto atraído por esse tipo de dança. Eu acho vulgar. É meu ponto de vista. As gesticulações deixam bastante claro que é apologia apenas ao sexo. É o sexo posto da mesa, na maioria dos casos. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Nessa fala, o Professor 2 destaca as suas concepções de má qualidade musical ao abordar a dança que faz parte do movimento cultural do funk sob uma ótica restrita, uma vez que ele traça sua percepção do gênero associada a questões sexuais. Esta relação é reafirmada em outra fala na qual ele enfatiza esta associação da música com o sexo, como podemos perceber fala que segue: *[...] a banalidade, você trata sempre essa questão sexual dentro do ponto de vista de banalidade, né? As pessoas não são apenas sexo. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).* Desta forma, as suas concepções de má qualidade musical associadas ao funk, são externadas a partir da construção simbólica que os sujeitos têm deste gênero através de suas associações à banalidade sexual.

Vale ressaltar que esta visão negativa lançada sobre as danças que envolvem o funk, incluindo o passinho citado anteriormente pelo Professor 3, também pode ser percebida no trabalho de Nascimento (2017, p. 40-49), quando a autora apresenta que alguns dos usuários da rede social *Facebook* reagiram à indicação de uma apresentação da dança do passinho no Teatro Municipal de forma agressiva, pejorativa, depreciativa, preconceituosa, excludente, racista, etc. Desta forma, ela destaca, ainda, que o passinho, assim como o funk, acaba sofrendo alguns estigmas de segregação cultural por parte de grupos sociais, assim como ocorreu com o samba décadas atrás.

Outras reações que apresentam o funk como núcleo central das representações sociais de música de má qualidade podem ser vistas nas narrativas dos Professores 2 e 4, onde eles apresentam uma negação direta ao ritmo trazendo expressões que remetem a uma doença ou a situações de mal-estar. Podemos destacar que estas concepções se configuram como uma centralidade no discurso, à medida que nenhum outro gênero musical foi citado com esta visão negativizada. Em sua fala, o Professor 2 destaca que *o que a galera está manifestando hoje é um vírus. Né? É uma virose. Funk hoje é uma virose. (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019).* Já o Professor 4, enfatiza a sua relação de distanciamento com a música do funk ao destacar: *eu não canto funk sim. [...] Mas não imponho, mas também não... eu corto. “Aqui funk não, pronto”. Ou essas músicas nojentas que estão aparecendo piores ainda.*

(PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019). Estas duas falas que foram as mais explícitas, estão diretamente interligadas a uma construção socialmente partilhada que é constantemente difundida sobre o gênero musical funk como podemos observar em alguns trabalhos que abordam este tema (RODRIGUEZ, 2011; SIQUEIRA; 2015; PONTES; RIBEIRO, 2016).

Vale destacar que a esta representação social que reconhece o funk como uma música de má qualidade se fortalece na medida em que uma onda de conservadorismo avança no cenário atual em que vive a sociedade brasileira.

Desta forma, essa visão do funk que se fortalece como uma música de má qualidade, faz parte de uma construção social enraizada em suas representações sociais que podem ser vistas em diversos contextos, não apenas entre educadores musicais, haja vista que, em uma pesquisa rápida pela ferramenta *Google*, podemos verificar que o funk atualmente conta com diversas petições públicas que juntas já coletavam 1.263 assinaturas eletrônicas, até o momento desta pesquisa, pedindo a criminalização do funk⁷⁰. Esta visão negativizada do funk, que é socialmente partilhada por diferentes grupos, muitas vezes ligadas a esta visão conservadora, passou a ganhar tanta força no atual cenário político e social brasileiro – que além de petições públicas pedindo a sua criminalização – ainda contou com uma Ideia Legislativa, que por ter tido mais de 20.000 assinaturas, foi transformada em Sugestão⁷¹ (BRASIL, 2017). Esta Sugestão, que visava criminalizar o gênero musical funk “como crime de saúde pública à criança aos adolescentes e à família”, durante o período que esteve sob análise tramitando no senado contou com 52.858 assinaturas eletrônicas para transformá-la em Projeto de Lei (PL)⁷². Desta forma, podemos afirmar que o funk é alvo de ataques por diversos segmentos sociais, uma vez que esse gênero traz consigo uma série de aspectos históricos e sociais que apontam que o preconceito que existe sobre ele vai além das suas músicas.

Outras visões que envolvem o funk e que contribuem para a construção de suas representações sociais como uma música de má qualidade por parte dos entrevistados, estão nas associações que são feitas e que envolvem suas letras, como podemos observar nas falas dos Professores 2 e 3.

⁷⁰ Petições públicas criadas na internet com o objetivo de coletar assinaturas para criminalizar o funk.

Disponíveis em: <https://www.change.org/p/presidente-jair-messias-bolsonaro-pela-criminaliza%C3%A7%C3%A3o-do-funk> ; <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=100FUNK> ; <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR108754> ; <https://www.abaixoassinado.org/abaixoassinados/36260>; Acesso em: 16 jul. 2020.

⁷¹ Sugestão nº 17, de 2017. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129233> Acesso em: 19 jul. 2020.

⁷² A Comissão de Direitos Humanos (CDH) debateu e decidiu não transformar a sugestão em projeto de lei, visto que a comissão entendeu ser a matéria contrária à cláusula pétrea da Constituição Federal (art. 60, §4º, IV, que proíbe qualquer redução dos direitos e garantias individuais previstos no art. 5º). (BRASIL, 2017).

Eu não acho que o que tem de errado na música seja o ritmo. Não é o funk que é... que tem algo de errado, não. O que a gente tem que fazer[é] uma análise ao conteúdo que geralmente é colocado no funk, ou seja, a letra das músicas, né? Então, a gente precisa refletir sobre isso. Porque isso é uma questão de... quando você não respeita o outro... é complicado você querer receber respeito se você não respeita o outro, né? [...] A gente vê um país afundando com tanta coisa ruim, tanto sofrimento, eu acho de um egoísmo muito grande de você chegar, sabe? Fazer uma musicazinha para a galera pular, para dançar, bicho, olha, sinceramente eu acho isso animalesco, eu acho isso bizarro, eu acho isso de um egoísmo, sabe? São pessoas extremamente... essas pessoas não vão mudar em nada nesse país, essas pessoas não vão contribuir com nada. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Nessa fala do Professor 2, percebemos uma relação de oposição que passa a conduzir, também, suas visões de música de má qualidade à medida que ele destaca termos que são relevante para a discussão, como “musicazinha” e “animalesco”. Entretanto, um ponto interessante presente nessa fala é o fato de esse professor declarar que o que ele identifica como “errado” no funk não é o ritmo, mas os elementos que envolvem seus conteúdos. Desta forma, o ritmo do funk ao ser reconhecido como objeto simbólico musical pode ser aceito, porém, as mensagens presentes em suas letras que transmitem conteúdos que vão de encontro aos aspectos morais vigentes na sociedade atual, é o que qualifica este gênero como sendo de má qualidade na visão dos sujeitos entrevistados.

A fala do Professor 3 traz, para a luz do debate, que a sua percepção negativa sobre o funk está muito mais relacionada às questões sociais que envolvem este gênero:

Social, é mais social, porque tecnicamente ele, na minha visão, ele vem perdendo elementos. Está ficando cada vez mais simples e está ficando cada vez mais pobre o contato dos meninos com os elementos musicais devido essa música, mas o que pesa mais nesse fator é o social que envolve erotização, letra, tudo isso. (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019).

Mesmo reconhecendo que as concepções afetas à má qualidade musical relacionadas ao funk também perpassam por questões técnicas – como destaca o Professor 3 –, fica evidente, nas falas dos Professores 2, 3 e 4 que outros fatores ganham um destaque negativo e passam a incorporar as construções simbólicas que envolvem esta música às suas concepções de música de má qualidade.

Um aspecto bastante interessante que surgiu nas narrativas foram as indicações que apontam para o funk como sendo uma música de má qualidade na medida em que destacam que algumas músicas deste gênero, dependendo de suas letras, são inapropriadas quando

observadas sob a ótica do contexto escolar. Nestas colocações, os Professores 5 e 6 destacam, em suas falas, que as letras que fazem parte de algumas destas músicas apresentam elementos tidos como inconcebíveis para serem ouvidas no ambiente interno da escola, como podemos observar na fala do Professor 5.

Por exemplo, o cara trouxe um dia desse um brega funk, “professor bote aí para a gente escutar”, aí eu botei, só botei no início. Aí eu disse: “Ei bicho, essa música não dá não para a gente colocar em sala de aula não. Leia, recite só a letra aí para gente”. Aí ele fez: “ah, professor não vou recitar não. Ôxe, é muito palavrão, muita coisa”. [Eu disse:] “Oxente, mas escutar você escuta?” É tipo assim, quando está com uma música a letra está de boa, mas se eu for só falar o que é que a letra diz, “epa, aí para, eu estou chamando palavrão”. Entendeu? (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

Nessa fala, percebemos que a letra se configura como o principal elemento periférico que dá sustentabilidade para que o funk possa permanecer como núcleo central das representações sociais de música de má qualidade. O interessante nessa narrativa é que ela aponta que a relação com a letra perpassa as visões individuais lançadas pelo professor, uma vez que os próprios alunos não se sentem à vontade para expor a letra da música que eles mesmos vivenciam. Como dito antes, a fala do Professor 6 também revela estas relações quando ele apresenta uma reação contrária ao funk devido ao teor da mensagem transmitida. Às vezes eu gosto também de pegar uma música e deixar a música tocar, deixar que eles aproveitem. Porque o que eles trazem, às vezes, eu veto, é intocável. Não pode tocar no aparelho de som, não dá para colocar na escola não. (PROFESSOR 6. Entrevista 1, 22 nov. 2019). Ao ser perguntado sobre um gênero, ou nome de algum artista, o entrevistado destacou: *Rapaz, como exemplo, tem os artistas daqui mesmo que agora não lembro, mas que eles falam, [são] daqui de João Pessoa*⁷³. (PROFESSOR 6. Entrevista 1, 22 nov. 2019). Vale destacar que mesmo não usando diretamente o termo funk em sua fala, pudemos reconhecer a relação com este gênero por ele ter indicado que estava falando de artistas locais que produzem suas músicas ligadas ao movimento funk, como o batidão ou brega funk.

Outras representações sociais que surgiram nas narrativas e que apresentaram indicadores de música de má qualidade, porém um pouco mais afastadas do núcleo, foram as músicas relacionadas à indústria cultural, como podemos observar nas falas dos Professores 1

⁷³ Diante do fato de o Professor 6 não recordar nomes de artistas, mas ter apontado para artistas locais, perguntamos pelo nome de Gil Bala, uma vez que este é um dos artistas locais – que produz músicas com batidas fortes derivadas do funk, pancadão e brega funk – que teve sua música amplamente difundida nos últimos anos, principalmente nas regiões periféricas.

e 5. Vale destacar que estes indicadores de má qualidade estiveram presentes ao compreendermos suas relações opostas a partir da análise que envolveu as concepções de música de boa qualidade associadas à temporalidade e importância cultural. Nesta ótica, as falas anteriores do Professor 1 conduzem para este olhar que traz a música mercadológica, ligada ao consumo midiático, como sendo de uma qualidade inferior às que agregam uma importância cultural. Podemos observar isso em sua fala quando destaca que *o sucesso do carnaval que você sabia cantar em 2018 [em] 2019 você esqueceu completamente*. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019). Desta forma, reconhece-se que uma música que não tem uma importância histórica e que foi criada como um produto a ser consumido e depois deixado de lado, possa ser compreendida com música de má qualidade como podemos observar nas falas do Professor 5.

A gente tem uma série de músicas que você sabe que é feita... que a gente chama [de] música para a indústria cultural, entendeu? É uma música que... não tem a intenção de... trabalhar a realidade cultural. É uma música para vender, entendeu? [...] 90% da música que está aí é para gente com essa perspectiva. É uma música que é para vender. Então, não é uma música que vai provavelmente... daqui a cinco anos ninguém vai nem lembrar. [Se] perguntar a música de carnaval, de cinco anos atrás, acho que ninguém nem lembra mais que passou. [...] Então, por exemplo, eu vou comparar uma música Asa Branca, com as músicas que tem hoje, tem música hoje de forró de plástico bem elaborado, mas não teve a função cultural que teve [Asa Branca], entendeu? Então, é mais nesse sentido aí. (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

A partir destas falas, destacamos que a concepção de música de má qualidade ligada à música da indústria cultural, traz consigo as representações que se fortalecem pelas perspectivas de manutenção de uma ordem já estabelecida pelas relações culturais consolidadas ao longo das suas histórias de vida. Diante dessa ótica, compreendemos que as representações sociais conduzem um olhar capaz de idealizar diferentes visões de mundo através de elementos que se aproximem ou se distanciem de um determinado objeto simbolicamente construído, esteja ele em seu campo pessoal ou nos espaços opostos. (JOVCHELOVITCH, 2011; VALSINER, 2015).

De modo geral, ao reconhecer o gênero musical funk como núcleo central das concepções de música de má qualidade presente nas representações sociais dos professores entrevistados, destacamos que esta centralidade é reforçada pelos elementos periféricos que se conectam ao núcleo e que lhe dão sustentação, como podemos observar no Gráfico 26.

de má qualidade apresentadas pelos professores. Desta forma, podemos observar que as associações existentes entre “funk/baixa técnica”, “funk/simples/obres de elementos”, “funk/letra ruim”, “funk/questão sexual”, “funk/músicas nojentas”, “funk proibidão/música erotizada/passinho”, “brega funk/sem impacto cultural”, “brega funk/duplo sentido”, “letra ruim/música midiática”, “conteúdo do funk/letra ruim/apologia ao sexo”, “letra ruim/dança deselegante/conteúdo banalizado”, “música midiática/forró de plástico/sem função cultural”, entre outros. Com base nestas conexões, podemos observar que a composição do funk como núcleo central das representações sociais de música de má qualidade não se estabelece por razões “puramente musicais”, ela dialoga diretamente com questões que transpassam componentes básicos da música, como ritmo, melodia, harmonia, timbre, densidade, forma, entre outros, e passa a centrar-se nas construções culturalmente dimensionadas pelas relações sociais que se estabelecem diante de uma imagem histórica e simbolicamente partilhada por diferentes grupos.

As relações de similitude presentes nas narrativas externaram as associações que colocam o funk e seus derivados como o gênero musical apontado como objeto de representação simbólica presente na centralidade das concepções de música de má qualidade dos sujeitos pesquisados. Ao observar os recortes das falas de alguns dos professores, vemos que essas associações não acontecem de forma aleatória: elas são parte de um constructo social que partilha suas concepções em um processo que envolve um inconsciente coletivo processado pelas percepções individuais partilhadas socialmente. (JOVCHELOVITCH, 2011). Neste sentido, Rodrigues (2011) aponta que a relação com o funk e a violência⁷⁴ já se associava desde as primeiras décadas em que este gênero passava a incorporar os elementos característicos da música brasileira (RODRIGUEZ et al 2011; SIQUEIRA, 2015;).

Diante destes apontamentos, podemos identificar, na fala do Professor 3, uma síntese de como estas representações são concebidas e partilhadas em uma estrutura que se fortalece a partir de uma dinâmica socialmente estruturada.

⁷⁴ O debate sobre a associação entre funk e violência atravessa a década e, em 1995, foi criada a primeira Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar a relação entre funk e tráfico de drogas, o que gerou a proibição de diversos bailes. O funk passou a ser vinculado à Secretaria de Segurança Pública desde então. Somente em 2009, a Lei Álvaro Lins (5.625/2008), que restringia a realização de bailes funks no Estado, foi revogada, passando a vigorar a Lei 5.543/2009, que reconhece o funk como movimento cultural. (RODRIGUES; SODRÉ; ARRUDA, 2011, p. 418).

Agora, se eu pego um “Proibidão” da vida, vou pegar uma criança, vou erotizar aquela criança, vou introduzir nela vocabulários que não condiz com o vocabulário aceitável, que vai transformar ela, vai jogar ela dentro de uma realidade que vai pegar aquela criança e fazer ela frequentar os locais onde aquilo é tocado e cada vez mais aquilo vai caindo na sarjeta social, cada vez que isso acontece para mim isso é música de má qualidade. Eu acho a diferença entre o social da música e a técnica da música. [...] se for analisar como fazer social, a música para mim, de qualidade, não necessariamente é uma música que tecnicamente é boa, entendeu? (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019)

Essa fala apresentada pelo Professor 3 mostra-nos diferentes relações que compilam as concepções que são lançadas sobre o objeto simbólico funk, como erotização, tipo de vocabulário, degradação social, além da questão da técnica. Ela revela que as concepções podem estar relacionadas às variadas condições que os sujeitos estabelecem sobre o objeto representado. O que o sujeito pode considerar como música de boa qualidade pode ser condicionado às relações sociais ligadas à música e à finalidade que se pretende atingir com ela. Desta forma, podemos compreender que a construção de uma representação social nunca nasce de um único ponto; ela se estabiliza através dos vários diálogos, vivências, processos etc., que envolvem os sujeitos que estão incorporados em uma sociedade.

Reconhecer as concepções de música dos professores fez-nos perceber como essas relações se estabeleceram ao longo da vida, através da identificação dos significados atribuídos à música dentro de uma estrutura que estabelece determinados valores simbólicos a um objeto. Diante da identificação dessas concepções, percebemos como foram sendo inseridas e consolidadas através das interações que os professores tiveram com o objeto de representação música ao longo de suas vidas. As concepções de música estabelecidas a partir da construção simbólica do amor, do sentimento, da técnica e do dom, identificadas como elementos centrais que dividem os espaços imagéticos das representações sociais dos sujeitos, evidenciam que a música não tem um único significado, pois está entrelaçada nas diversas estruturas simbólicas construídas socialmente pelos membros da sociedade que partilham de visões distintas sobre o mesmo objeto, mas que conectam e correlacionam suas percepções com as demais visões compartilhadas no mesmo espaço da sociedade.

A concepção de amor nos remete à ideia de proximidade, afinidade e de intimidade no relacionamento que cada membro tem com a música e como ela está presente nas relações pessoais que eles vivenciam e compartilham seus sentimentos. A concepção de música como vida permite reconhecer que essa relação é amplificada ao ponto de atingir níveis simbólicos associados à própria existência. Identificar a música como algo vital, relacionada ao alimento,

à energia, ao ar, ou a algo tão mais intenso como correlacionar a música com a sua própria vida revela uma visão, de certa forma, “romantizada”, mas que nos apresenta o objeto música dentro de um espaço íntimo que é compartilhado socialmente. Ver a música como algo fundamental para a vida, fez-nos perceber que a construção do objeto música passa pela organização de símbolos que se estabeleceram como algo substancial e existencial.

Outras duas concepções que surgiram dividindo espaço na centralidade das representações sociais dos sujeitos pesquisados foram a visão de técnica e de dom. Mesmo parecendo opostas por natureza, uma vez que a técnica é conhecida como algo que parte de uma construção solidificada por questões que envolvem repetições, estudos, aplicação na música, entre outros – que podem ser almejadas e atingidas por qualquer indivíduo que se proponha a investir esforço e tempo na aquisição desses conhecimentos –; e o dom é percebido como algo inato, divino, transcendental, mágico que faz parte de uma condição “privilegiada” na construção desse conhecimento, como percebido por Loiola (2015, p. 91) quando destaca, em sua pesquisa, que a visão do dom pode ser vista tanto pela capacidade inata de aprender quanto de ensinar música. “Portanto, o dom e o talento [musical] são representados como uma facilidade dos vocacionados para o ensino e para a aprendizagem musical, mas, segundo os professores, necessitam ser desenvolvidos e aperfeiçoados pelo estudo e dedicação” (LOIOLA, 2015, p. 92). Desta forma, compreendemos que as concepções de técnica e dom passam a dividir os mesmos espaços sociais diante da representação simbólica do objeto música, e que estas percepções distintas do mesmo objeto consolidam os conhecimentos presentes nas representações sociais desses professores.

Diante dessas concepções sobre o objeto símbolo música, direcionamo-nos para reconhecer as representações sociais que contribuíram para a atribuição de valor ao objeto música sob a ótica de música de “boa” ou “má” qualidade. Diante disso, pudemos perceber que essas concepções de valor dialogam diretamente com representações simbólicas atribuídas ao objeto música dentro de um olhar relacionado com os grupos aos quais os sujeitos estão inseridos. Na identificação dessas representações, podemos perceber que a relação entre os opostos – boa ou má qualidade – é estabelecida a partir das representações que os indivíduos têm de si e das representações que eles constroem do outro (MOSCOVICI, 2015). Dessa forma, os valores passam a ser atribuídos pelas relações de proximidade que cada grupo tem como determinado objeto. O que pertence a um e não pertence ao outro passa a possuir valores distintos em suas representações, como podemos observar em todos os campos que envolvem as relações sociais.

Partindo dessas ótica, pudemos notar que a concepção música de boa qualidade, que teve sua centralidade apresentada na música popular conectada à boa letra, estava associada a valores considerados positivos pelo grupo, como a mensagem que essa música traz e suas relações com os aspectos afetivos e emotivos, construídos em ambientes como família, igreja, escola etc., ou relacionados a mensagens que envolvem os sentimentos, o olhar crítico e as visões de mundo que essas músicas transmitem através de suas letras, bem como a importância cultural e os elementos técnicos construídos a partir dos processos de informação musical, entre outros. Por outro lado, a música de má qualidade revela suas características nas visões opostas de mundo por membros da sociedade em diferentes grupos. Dessa forma, essas construções simbólicas que imputam um valor negativo à música são percebidas através das relações com as mensagens negativas atribuídas às suas letras, à indicação de baixo desenvolvimento técnico, à baixa importância cultural pelas relações com o mercado, entre outros. Diante disso, podemos compreender que as concepções de música de má qualidade presente nas narrativas dos professores entrevistados direcionaram-se ao gênero musical funk, sendo associadas à percepção de letra ruim como um elemento que caracterizou o núcleo central de suas representações sociais. Sendo assim, podemos concluir que essas concepções de música são conduzidas diante das construções simbólicas estruturadas pelos conhecimentos acumulados ao longo da vida de cada sujeito. E é nessa relação entre figura e significados (MOSCOVICI, 1979) que essas representações emergem, possibilitando, assim, as formações de imagens, nomes e formas que são atribuídas ao objeto representado.

7 CONCEPÇÕES SOBRE A MÚSICA TRABALHADA NA ESCOLA E SEUS ELEMENTOS CENTRAIS

Ao investigar as concepções de música na perspectiva de reconhecer os vários elementos que estão presentes nas representações sociais de professores de música da rede pública municipal, passamos a conduzir um olhar para a compreensão das suas percepções sobre a música na escola. Desta forma, nesse capítulo, utilizamos a TRS para pautarmos as discussões que envolvem os aspectos considerados importantes para o desenvolvimento das aulas de música na educação básica. A partir das concepções estabelecidas pelas representações sociais de música dos professores entrevistados, traçamos um caminho que nos proporcionou um panorama de como as suas representações sociais estão presentes e constroem uma imagem do que seria relevante para o desenvolvimento de uma prática pedagógica musical ideal para a escola. Para reconhecer tais elementos, buscamos identificar os diferentes olhares que revelam suas visões sobre as aulas de música. Nesse processo, identificamos formas, ferramentas e elementos utilizados pelos professores, através da livre narrativa de suas histórias de vida. Essas informações deram-nos uma dimensão de como essas representações sociais foram influenciadas e influenciadoras para o desenvolvimento de suas concepções das aulas de música neste contexto.

Para o desenvolvimento deste capítulo, procuramos organizar e categorizar quais estruturas simbolicamente construídas estão presentes nos discursos de professores de música atuantes nas escolas públicas de educação básica. Nesse processo, categorizamos **seis indicadores** das concepções dos professores que identificaram diferentes aspectos que apontaram para o que é reconhecido como fator importante para ministrar as aulas de música na educação básica, a partir das representações sociais dos professores questionados. A organização destes itens nos permitiu uma estruturação capaz de indicar os elementos centrais e periféricos que dão suporte para a construção e reconstrução das suas representações sociais.

A escola, por ser um ambiente coletivo – que tem como uma das suas funções construir e socializar os conhecimentos – é um local onde as representações sociais são partilhadas, construídas e reconstruídas através dos contatos com as novas realidades que se apresentam cotidianamente. Desta forma, para poder identificar como os professores concebem a música na escola, buscamos compreender os aspectos musicais, considerados importantes, a partir do que eles apresentaram em suas narrativas como exemplos das músicas que são e que devem ser trabalhadas no desenvolvimento das suas aulas na educação básica. Para isso, criamos a Tabela 13, onde organizamos citações de relatos dos professores referentes a estes processos.

Tabela 13 – Falas dos professores relacionadas às músicas trabalhadas no ambiente escolar

AS MÚSICAS TRABALHADAS NO AMBIENTE ESCOLAR					
P1	P2	P3	P4	P5	P6
<i>Para trabalhar na escola vem a questão da letra, né?; Trabalhar com a cultura popular [...]; Um período clássico da música; Falar sobre o regionalismo e a vivência dos alunos; Mostrar outras coisas; Tocar o que vivenciou na família, ou as músicas do mundo; Mostrar para o aluno que não é só o que toca no rádio ou o que aparece no YouTube; Muito válida essa questão de pensar a música popular;</i>	<i>Aulas de músicas de fato; Ter aulas específicas; Ter aula de violão, ou de teclado, ou de baixo; Valorizar mais o que o aluno está querendo; Mostrar um funk aqui [...] que fala de valores; a gente explora [...] a arte sacra, música sacra, a Idade Média; Valorização da música local. Os ritmos brasileiros; Expandir também, para outras músicas; eu acho que é importante [...] ver a questão da letra; Música clássica, [...] maioria dos desenhos animados [...] eram com música clássica; Uma sala com instrumentos musicais, né?;</i>	<i>Eu acho que posso pegar um instrumento real; Contato com a educação formal em música; Existe o conteúdo formal de música. [...] isso deveria ser apresentado; Ter um contato maior com a música através da dança; O que eles querem dançar é o passinho; Fazer uma mostra cultural onde tenha várias formas de apresentação; Apesar de não gostar [...] gospel; Consegui unir os dois mundos;</i>	<i>Música secular e música de igreja, certo?; Música evangélica [temática]; música evangélica de criança; Chico Buarque numa versão de Carrossel;</i>	<i>Música instrumental [...] a música clássica, né? Escutar outra coisa diferente; Trabalhar as letras; Fazer uma paródia Trabalhar a questão de ritmo também, dos elementos; O que é que se propõe a letra, o que é que fala a letra; Trabalhar samba, trabalhar frevo, trabalhar forró; Trabalha um artista, aí o artista pode fazer samba, funk, tal, entendeu?; Atividade de música do mundo, Músicas tradicionais de cada região; Evito trabalhar músicas que está na modinha; Coisas que eles sozinhos não iriam descobrir; Trabalhar as músicas das igrejas com eles,</i>	<i>Mais contato com uma música, com instrumento musical; Teria que ter um local específico para a aula de música; Músicas que digam alguma coisa para eles; a música mais clássica do universo Popular brasileiro; Também aquela coisa do funk, das coisas dele; Uso as músicas, assim, de tudo, buscando sempre a época; Partir para a história da música; a gente não tem o espaço específico para isso;</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao analisar a Tabela 13, observamos que as narrativas dos sujeitos pesquisados revelam um olhar para as músicas que os professores utilizam nas aulas de música, a partir de diversos pontos que dialogam entre si e que estão inter-relacionados com as suas concepções de música de boa qualidade, presentes no subtópico 6.2.1. Estas relações são estabelecidas através das dinâmicas que envolvem e interligam as concepções de músicas e a prática docente na educação básica dos sujeitos pesquisados, destacando, assim, fatores como as letras das músicas utilizadas, as dimensões técnicas e históricas que envolvem a música por meio de aulas específicas de instrumentos e de conteúdos formais de música, as suas ligações com os elementos culturais, com a música popular, bem como as músicas que fazem parte da vivência dos alunos, a música religiosa, e a perspectiva de construção de novos repertórios.

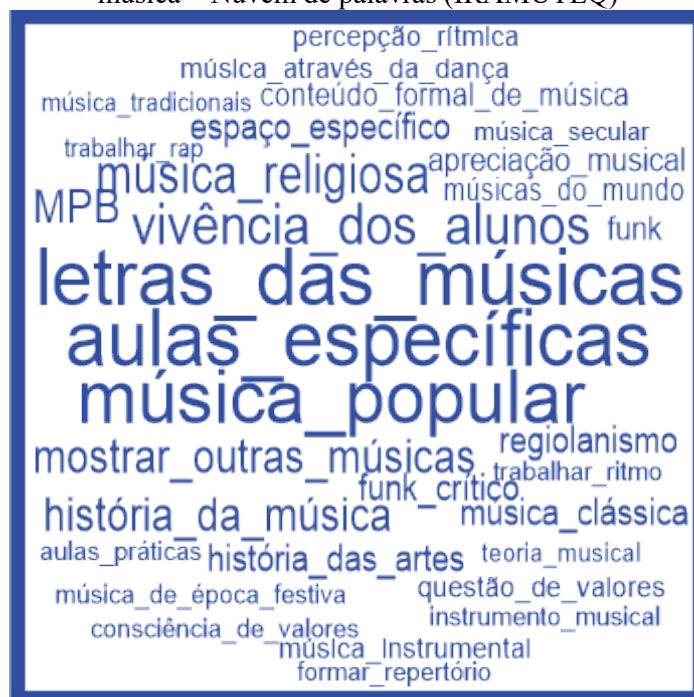
Diante disso, podemos observar que as ligações que envolvem as concepções de músicas que devem ser trabalhadas nas aulas relacionadas à letra, estão indicadas em termos que se associam ao seu conteúdo, à sua mensagem, às visões que envolvem a

críticidade, entre outros, como nos exemplos das narrativas da maioria dos professores: *Mostrar um funk aqui [...] que fala de valores* (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019); *O que é que se propõe a letra [...]* (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020); *Músicas que digam alguma coisa para eles* (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019). Vale lembrar que esta relação com a letra se apresenta de forma intensa, uma vez que se manifestou também ao abordarmos as concepções de música de boa qualidade. Outros aspectos que apareceram de forma muito intensa nas falas dos professores foram os que envolvem as aulas específicas de música. Estes tiveram suas associações com indicadores como o contato direto com instrumentos musicais, aulas de instrumento, elementos musicais, história da música, entre outros. Estas correlações podem ser verificadas nas falas da maioria dos professores, como nos exemplos que seguem: *aulas de músicas de fato* (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019); *Existe o conteúdo formal de música. [...] isso deveria ser apresentado* (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019); *Trabalhar a questão de ritmo também, dos elementos* (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2019); *Mais contato com uma música, com instrumento musical* (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019). Outras conexões que são explicitadas indicam uma ligação com a perspectiva do desenvolvimento de um trabalho voltado para a música popular, através das menções aos ritmos, às danças, aos movimentos culturais, entre outros. Estas ligações podem ser percebidas nas falas de cinco dos seis professores, como podemos verificar na fala do Professor 1, quando destaca que é *muito válida essa questão de pensar a música popular* (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019); ou do Professor 2, quando aponta para a importância da *valorização da música local. Os ritmos brasileiros* (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019); ou do Professor 3, quando indica que *os meninos poderiam a ter um contato maior com a música através da dança* (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019); ou do Professor 5, que direciona para a perspectiva de se *trabalhar um artista, aí o artista pode fazer samba, funk, tal, entendeu?* (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020). Ou ainda quando o Professor 6 destaca a possibilidade de realizar trabalhos com *a música mais clássica do universo popular brasileiro* (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

Outro aspecto que esteve presente nas narrativas foram as questões que envolvem as vivências musicais dos alunos. Estas tiveram suas conexões com o tipo de música vivenciada na família, com as expressões da dança, com as músicas que fazem parte das suas *playlists* etc. Neste sentido, os professores destacam que o trabalho musical deve tocar *o que vivenciou na família* (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019); ou *valorizar mais o que o aluno está*

querendo (PROFESSOR 2); ou ainda que devem ser abordadas as relações com as músicas ligadas às danças, como salienta o Professor 3, *o que eles querem dançar é o passinho* (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019); e *também aquela coisa do funk, das coisas dele* (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019). Um dos pontos significativos que foram abordados, e que merece destaque nas narrativas, foi a perspectiva de trazer para o desenvolvimento dos trabalhos musicais uma aproximação com os mundos musicais alheios às vivências dos alunos. Esta busca por apresentar “músicas novas” está relacionada com a perspectiva de introduzir novas escutas, que possam ir além das músicas vinculadas nos meios midiáticos, como rádio, TV, *YouTube*, entre outras plataformas. Podemos constatar estas relações nas falas dos Professores 1, 2, 3, e 5, à medida que destacam que o trabalho musical deve *mostrar para o aluno que não é só o que toca no rádio ou o que aparece no YouTube* (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019); ou *Expandir também, para outras músicas* (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019), bem como apresentar *Coisas que eles sozinhos não iriam descobrir* (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019). Ou ainda estabelecer laços que consigam promover uma relação que unifique diferentes mundos musicais, como na fala do Professor 3, quando destaca *consegui unir os dois mundos* (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019). Já a música religiosa – que associamos a termos como “sacra”, “gospel”, “evangélica” e “da igreja” – também foi um dos pontos que recebeu destaque por quatro dentre os seis professores entrevistados. Podemos verificar essas relações em falas como as do Professor 2, quando refere que aborda em seu trabalho temas como *arte sacra, música sacra, a Idade Média* (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019). Ou ainda na fala do Professor 4, ao indicar que trabalha com *música secular e música de igreja [...]* (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019), bem como na fala do Professor 5, quando afirma o interesse em *trabalhar as músicas das igrejas com eles [os alunos]* (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019). A partir das indicações apresentadas na análise da Tabela 13, identificamos três aspectos que mantêm uma relação de centralidade, presentes nas representações sociais das concepções de música que os professores entrevistados consideraram importantes para serem trabalhadas no ambiente escolar. Os três aspectos que se destacaram, dividindo esta centralidade, foram a “letra das músicas”, as “aulas específicas” e a “música popular”, como podemos observar na distribuição hierárquica destas relações expostas na análise do Gráfico 27.

Gráfico 27 – Relação dos aspectos considerados importantes para serem trabalhados nas aulas de música – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao analisar o Gráfico 27, Nuvem de Palavras, percebemos que o direcionamento pelas “aulas específicas” divide um espaço hierárquico com as “letras de música” e a “música popular”, na centralidade das representações sociais que apontaram para os aspectos importantes para o desenvolvimento das aulas de música. Estas estruturas centrais destacam-se nas falas dos professores, à medida que eles apresentam suas concepções sobre as aulas de músicas pautadas em aspectos que se relacionam diretamente com as práticas pedagógicas.

7.1 Aulas específicas de música

Contrapondo-se à questão da polivalência e à atuação como professor de Arte, já discutida no item 5.2.2 as concepções que envolvem as aulas específicas como um aspecto importante a direcionar as aulas de música na educação básica estão presentes de forma bastante explícita nas falas da maioria dos professores. Como podemos identificar, manifestam-se pelas menções às práticas instrumentais ao analisarmos as falas dos Professores 2, 3 e 6.

A gente precisaria de um fundamental I com aulas de músicas de fato, com instrumentos musicais. Com instrumentos musicais e não só isso, eu acho

que a gente [deveria melhorar]⁷⁵ o fundamental I com escola integral, onde houvesse instrumentos musicais, onde os alunos tivessem contato com esses instrumentos. [...] Eu adoraria ser professor de música mesmo, dar aula de música, dar aula de violão de teoria, da música de história da música, história das Artes, no lugar onde as pessoas que vão para lá estão querendo isso. Eu adoraria isso. (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019).

Aí, vem aquela visão que tem na Universidade e que tem na escola pública, você tem que trabalhar música popular; você tem que trabalhar com instrumentos artesanais. E eu, particularmente, acho que pode ser ao contrário. Eu acho que posso pegar um instrumento real, mostrar o meu aluno, ele não precisa necessariamente saber qual é a técnica, pelo nome, mas ele conseguiu executar, que eu vou extrair o máximo dele. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Na área de artes, [...] o dia a dia tira da gente aquele... aquela coisa de querer fazer, fazer mais arte. A gente termina passando uma coisa mais teórica, mas sabendo que quando o aluno está com a mão na massa ele aprende mais arte do que vendo ou pensando. Tem que fazer, lógico que no ato de fazer ele está pensando, ele está construindo uma história uma coisa na cabeça dele, mas ele também está fazendo, né? A coisa na prática. Eu lembro de uma coisa que Hermeto Pascoal dizia, que as escolas de música tinham que ser o contrário, dava logo o instrumento ao menino depois que ele tivesse tocando era que ia para o... para ensinar a leitura, a teoria. Que é bem o que a banda de música acaba fazendo. E eu acredito nisso. (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

Essas falas evidenciam, diretamente, como as concepções das aulas de música na educação básica, pautadas sobre a prática instrumental, estão presentes nas narrativas dos Professores 2, 3 e 6. Vale destacar que as suas concepções estão relacionadas com os aspectos que envolvem uma visão de música associada ao desenvolvimento técnico instrumental como um direcionamento idealizado das aulas de música. Podemos observar isso, de forma enfática, na fala do Professor 2 quando ele destaca o termo “música de fato”, defendendo, assim, a proposição de um trabalho pautada diretamente sobre as perspectivas de tocar um instrumento. A fala do Professor 3 apresenta um destaque interessante pelo fato de trazer, para este discurso, as suas representações simbólicas construídas sobre os direcionamentos da formação docente sobre as aulas de música na educação básica. Desta forma, além de confrontar as perspectivas que envolvem os processos formativos dos professores, ele passa a ter uma visão mais centrada na concepção de técnica musical, associada à música instrumental, o que, de certa forma, dimensiona a aula de música à prática instrumental, limitando, assim, a abrangência dessas aulas. Já na fala do Professor 6, percebemos que ele aponta para uma perspectiva pautada na aula prática como um processo de construção de

⁷⁵ Trecho adaptado pelo autor para poder adequar a estrutura da narrativa.

conhecimento mais significativo, direcionado pela ótica de que, através do contato direto com o instrumento, o aluno passa a associar o conhecimento de forma mais consistente.

Outros aspectos que foram identificados estiveram presentes nas falas do Professor 3, quando destaca suas concepções de técnica musical, da educação formal, como uma perspectiva que deva ser abordada nas aulas de educação básica.

Quando [a gente] está na escola, a gente está no ambiente formal de educação. Existe o conteúdo formal de música. Eu acho que isso deveria ser apresentado. E isso é meio que renegado. [...] Todos os meus alunos, de toda a segunda fase, do 6º ao 9º ano, todos eles leem as três claves, e todos eles conseguem dividir até as semicolcheias. Eu não passo disso, e isso são exercícios simples, mas eles precisam ter contato, saber que existe. Ver aquilo ali, todos eles. E eu não vejo dificuldade com isso com os alunos. [...] Parece uma ONG a escola. Eles querem que a gente sente no meio do chão, com os meninos no barro, fazer os meninos vivenciar... Eu sou chato nesse ponto. Assim, se Mozart, Beethoven, Tchaikovsky, Vivaldi, Chopin, Bach, ele tiveram, pelo menos o mínimo, que a gente sabe que não foi o mínimo, mas tiveram muito contato com a educação formal em música. Eu acho que a gente pode promover isso com os meninos. Eu acho que pode, e eu acho que deve. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Podemos compreender que essa fala não traz apenas as indicações de aspectos considerados importantes para o desenvolvimento das aulas de música na educação básica. Ela se ancora em uma relação direta com as estruturas formais de aprendizagem musical percebidas como importantes na construção de suas próprias representações sociais de música. Neste sentido, podemos compreender que estas concepções são pautadas em questões que transitam por discursos simbólicos que foram estruturados e solidificados pelos diversos processos formativos pautados em perspectivas técnicas que fizeram parte de sua formação como músico e como professor de música. Diante disso, podemos notar que o olhar lançado para o processo educativo musical passa a sofrer influências dessas estruturas mais tecnicistas, historicamente idealizadas, sobre práticas musicais que envolvem habilidades específicas.

Na segunda fase é praticamente impossível fazer [música] com os meninos, porque a demanda é muito grande das minhas atividades. Então, quase não consigo fazer. Quando consigo é São João. Reúno um grupo de alunos, promovo, toco com esses alunos, eles têm contato com o repertório que vão tocar. Os outros, eu apresento o repertório, mas não fazendo música, não experimentando música. Só [com] aqueles que já têm uma certa habilidade. [...] A grande demanda que eu tenho de alunos com vocação musical, vocação não, com habilidades naquele momento, estão no turno da manhã.

Eu tenho inúmeras meninas que cantam, [mas] que não conseguem se apresentar. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Podemos identificar, na fala do Professor 3, a presença das suas representações sociais de música ligadas à ideia de um aprendizado musical que se desenvolve a partir de uma habilidade prévia, o que poderíamos relacionar com a visão de talento, de dom, apresentadas anteriormente no subtópico 6.1.4, quando abordamos as concepções de música. Isto se evidencia em sua fala ao apontar para atividades musicais com foco na realização de apresentações em períodos festivos, desenvolvidas apenas com os alunos que já apresentassem previamente alguma habilidade musical.

Outros aspectos relacionados diretamente às aulas específicas de música no contexto da educação básica podem ser observados nas menções das falas dos Professores 2 e 6, ao abordarem a visão de lugar específico para as aulas. Nessa perspectiva, o Professor 2 ressalta:

Eu acho que a gente, no Fundamental I, deveria ter mais aulas práticas de instrumento. Uma sala com instrumentos musicais, né? Para que o aluno aprendesse um [instrumento]. E isso fizesse parte do cronograma do Fundamental I. Eu acho que era fundamental. E claro que, no Fundamental II, poderia também haver uma continuidade. Eu sou contra essa... que a nossa carga horária seja toda preenchida apenas em sala de aula, com aulas teóricas, né? E a gente não ter um espaço para desenvolver aulas práticas. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019)

Nesta fala, podemos observar claramente uma relação direta entre aulas práticas de música e espaços específicos para o seu desenvolvimento, perspectiva também observada em Westrupp (2012, p. 70). Diante disso, reconhecemos que as suas representações sobre a aula de música são pautadas em uma construção simbólica pré-estabelecida e solidificada sob a ótica música/instrumento, fazendo com que o professor mantenha uma visão distante da aplicabilidade das aulas práticas de música na estrutura educacional da educação básica. Já o Professor 6 tem sua fala sobre o local como um dos aspectos considerados importantes na perspectiva do desenvolvimento das atividades em harmonia com outras disciplinas no ambiente escolar:

A gente teria que ter um local específico para a aula de música. Se você não... se não pudesse ter o instrumental, [...] eu não acredito que esse instrumental seria muito problema, o problema é o professor de música ter o seu local e ter especificamente professor de música. [...] mas quando eu falo de local, uma sala, mas que seja um local afastado da sala de aula normal, ou pelo menos tratada acusticamente, porque não vai atrapalhar as outras [aulas]. [...] Eu pegava os instrumentos da banda marcial, que ficava bem distante, mas o

peçoal ainda começou a reclamar: “professor, está muita zoada, não sei o quê”. Tentei fazer percussão corporal, às vezes eles gostavam, mas depois dizem: “professor, hoje não vai fazer isso, não. Por que o senhor não bota um funk aí para a gente escutar?” Tentei botar um funk, mas depois foi desestimulando. [...] Ai parei e disse: “olha, não dá, não tenho local, não tem os instrumentos [...]”. (PROFESSOR 6. Entrevista 1, 22 nov. 2019).

Nesse trecho, o Professor 6 destaca a importância do local como uma estrutura básica para o desenvolvimento das aulas, uma vez que apresenta a ausência de um local específico como algo que gera problemas na organização da instituição escolar. Assim como o Professor 2, ele também apresenta uma relação entre o espaço e as práticas instrumentais sobre a perspectiva do lugar “adequado”, à prática instrumental e à propagação do som no ambiente escolar.

7.2 As letras das músicas

A análise do núcleo central das representações sociais dos professores identificou também as letras das músicas como um dos aspectos que dividem a centralidade e assumem um papel de destaque na estrutura hierárquica destas concepções. Ao assumir um local de centralidade ao lado das aulas específicas e da música popular, as letras mantiveram um diálogo direto com estes dois aspectos na construção das representações. Podemos compreender melhor essas proximidades ao analisar a fala do Professor 5:

Geralmente, a gente trabalha mais a questão da apreciação mesmo, escutar de forma livre. Mas eu vejo a possibilidade de você pegar uma música dessa e trabalhar letras, explorar para a questão da letra, o que é que trabalha, né? Fazer uma... fazer uma paródia também em cima, a gente já fez, já. Não em cima do brega funk, mas de outras músicas, né? De Jackson do Pandeiro a gente fez, a questão da paródia, fez até umas gravações, coisa e tal. Mas é uma possibilidade de você trabalhar com paródia, trabalhar a questão de ritmo também, dos elementos que estão ali empregados, da estrutura da música. A questão também da letra. O que é que se propõe a letra, o que é que fala a letra, qual é o tema, entendeu? O que é que remete, é uma possibilidade de se trabalhar. (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

Vale destacar que a abordagem do Professor 5 traz um olhar voltado para o trabalho musical pensado para a educação básica associada, diretamente, às letras das músicas. A indicação do uso de atividades musicais envolvendo a construção de paródias apresenta-nos uma ligação entre o uso da letra e as estruturas musicais específicas. Outros olhares lançados sobre as letras das músicas que podem ser compreendidos como aspectos importantes diante das concepções dos professores podem estar conectados às representações sociais do próprio

ambiente escolar, seus acordos, suas normas, suas estruturas já consolidadas ao longo de sua existência.

Eu acho, primeiro, existem as músicas e existem as canções, né? Quando a gente escolhe uma canção para trabalhar na escola, vem a questão da letra, né? Da poesia mesmo, do texto, da letra. A gente evita algumas músicas para o contexto escolar, de letras que falam de cachaça, de rapariga⁷⁶, de droga, né? [risos] A gente entende, isso é um acordo total, assim, direção, orientador, que algumas músicas são inapropriadas para a idade, para o contexto, para o próprio ambiente escolar, para o trabalho que se quer construir. Isso é o primeiro filtro da questão de música de qualidade. Não é porque existem músicas melhores do que outras, [mas] eu acho que tem um referencial, nesse caso, o referencial é a escola, a criança, os pais, aquele contexto escolar. (PROFESSOR 1. Entrevista 2, 16 out. 2019).

Essa fala do Professor 1 é fundamental para a compreensão desta centralidade, pois destaca a letra como um dos aspectos mais relevantes para o desenvolvimento do trabalho musical, especialmente no contexto escolar da educação básica. Ao trazer a letra para a discussão, percebemos que ela é constantemente associada a diversos outros fatores que envolvem as questões familiares e sociais que dizem respeito aos alunos e à escola.

A gente opta por canções que não... que não têm esses temas, né? Mesmo sabendo que alguns pais escutam música de cangaia⁷⁷, de cachaça, de tudo. E a música dele é essa. E não vai cantiga de roda nem a pau. Por exemplo, dentro de casa, mas é o que a escola... a gente enquanto escola tenta fazer a nossa parte, né? (PROFESSOR 1. Entrevista 2, 16 out. 2019).

Ao abordar temas ligados a “cachaça”, “rapariga” e “drogas” como algo inapropriado para o ambiente escolar, o Professor 1 destaca a importância de estabelecer filtros para a escolha das letras das músicas. Na mesma direção, o Professor 2 destaca a letra como um dos aspectos ideais para serem trabalhados na escola, tendo como base a perspectiva da mensagem transmitida:

Eu procuro chegar, quando eu vou trabalhar uma música, “Olha gente essa música aqui, ela passa essa mensagem, o que é que vocês acham disso”? E tem funcionado, tem aula que eu tenho dado, assim, falando sobre isso, que os

⁷⁶ A palavra “rapariga”, que nos dicionários de língua portuguesa significa jovem do sexo feminino, moça, menina, apresenta no contexto informal regional outro significado. Neste contexto, a utilização regionalizada e pejorativa de “rapariga” significa prostituta.

⁷⁷ O termo “cangaia” é uma expressão informal, usada no Nordeste brasileiro, derivado da palavra “cangalha”. Entretanto, no contexto da narrativa, “cangaia” refere-se a uma outra expressão conhecida coletivamente pela população local como indicação de traição conjugal. Exemplo: “levou uma cangaia”, ou seja, foi traído.

alunos chegaram batendo palma assim: “Professor, que massa, não sei o quê”. Então, isso é muito importante, a gente ter essa consciência de valores, de ética, assim. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Esta visão trazida pelo Professor 2 pauta as letras das músicas como um elemento de reflexão, reconhecendo este aspecto como uma ferramenta importante para a promoção de um olhar crítico sobre o objeto música. Desta forma, a relação com a mensagem através da letra divide os espaços de representação social com as aulas específicas – que têm por base a prática instrumental – como os aspectos considerados importantes em um trabalho musical na escola. Mas vale ressaltar que essa abordagem que coloca a letra das canções como sendo um dos aspectos relevantes também pode promover um distanciamento com a vivência musical dos alunos e suas práticas musicais cotidianas, como podemos perceber na fala do Professor 4:

Depende do funk. Qual é o funk? “Não! Aqui a gente não canta” [...] Quando termina minha aula: [os alunos falam] “tio, bota aquela música”. “Não, esse aqui é proibido, essa não toca não, só as outras, essa não toca”. Não toco, não estímulo [...]. Posso estar errado, mas botar, eu não sei. Mas é a forma que eu trabalho, é como eu vejo. (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019).

Esta fala se interliga diretamente às concepções de música de má qualidade, que colocam o funk como núcleo central dessas representações sociais, refletindo de forma muito clara como estas concepções são incorporadas em suas práticas docentes. Um outro exemplo desta relação é a fala do Professor 3, quando declarou que havia uma dificuldade em trabalhar determinados tipos de música devido às suas letras:

Eu não consigo escutar por exemplo: o “Passinho”, por conta da letra. Então eu vou no ritmo. Aí, eu tenho que achar soluções que eu não perco esse meu aluno. Então vou tentar no ritmo, eu vou no ritmo, eu vou buscar, eu vou mostrar os elementos africanos que estão embutidos ali. Aí [apresentar] os outros elementos também e fazer a comparação [sobre porque é] que muita gente diz que aquilo é pobre ou aquilo é rico. (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019).

Um ponto interessante que podemos observar nesta fala está destacado na aversão à música do passinho. Entretanto, na sequência de sua fala, o Professor 3 informou que acabou buscando elementos capazes de dialogar e possibilitar o trabalho com a música dos alunos através de estruturas comuns às duas realidades. Este direcionamento, pauta-se em um processo que busca conversar entre grupos opostos através de um processo de ancoragem que

identifique similaridades que possam quebrar o antagonismo entre as partes. Esta busca por um diálogo entre a música do professor e as músicas dos alunos corroboram a perspectiva de “sacrifício” (DUARTE, 2011), na medida em que o professor passa a buscar mecanismos e estratégias para reduzir o seu distanciamento pessoal com as mensagens presentes nas letras das músicas vivenciadas pelos alunos. Como podemos verificar na fala do Professor 6, quando ele destaca que *não dá para colocar [a música dos alunos] no repertório. Dá, se for discutir porque que tem isso na música. Até já aconteceu de conversar isso, mas também não é uma coisa recorrente.* (PROFESSOR 6. Entrevista 1, 22 nov. 2019). Neste trecho, o professor apresenta uma receptividade para poder usar as músicas dos alunos como uma forma de trazer para uma discussão crítica reflexiva as temáticas que envolvem estas músicas. Este ponto é interessante haja vista que, mesmo achando inapropriadas as músicas que os alunos consomem, elas podem ser utilizadas como objeto de construção de conhecimentos musicais articulados com os diversos acontecimentos que se cruzam em seu cotidiano.

Podemos encontrar, na fala do Professor 2, uma aproximação com o exposto anteriormente, ao passo que ele busca por um alinhamento com a música vivenciada pelos alunos, estabelecendo, com isso, possibilidades para um trabalho de educação musical na escola em que sejam contempladas algumas de suas expectativas e as dos alunos.

É claro que tem muitos funks [que eu] sei que têm letras muito boas, como por exemplo “eu só quero ser feliz, andar tranquilamente na favela onde eu nasci” [cantando]. De você reafirmar a sua identidade. Então, isso é uma coisa. Aí é que entra a nossa capacidade de chegar, “gente eu não sou cantor de funk. Olha, vou mostrar um funk aqui para vocês que a gente pode trabalhar em sala de aula, que fala de valores, que fala de identidade”. [...] Tem que ter um certo senso crítico, né? Então, eu acho isso. [...] Você pode pegar duas músicas, pegar um funk desse cujo conteúdo é a banalização do outro, e você pegar um conteúdo poético e, simplesmente, você pode levar os dois. Eu digo gente: “vamos trabalhar essas duas músicas, eu quero que vocês falem sobre o ponto de vista de vocês. O que é que vocês acham sobre esse tipo de música?” (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019).

Destacamos a importância desta fala nas discussões das representações sociais por ela trazer, para o debate, o olhar sobre o gênero musical funk que foi identificado como núcleo central das representações de má qualidade musical (subtópico 6.2.2 deste capítulo) e a sua aplicabilidade em um processo de ensino/aprendizagem musical sob a perspectiva da letra. Entretanto, vale destacar que, ao trazer este gênero como um indicador de material musical que pode ser abordado em sala de aula, o professor não direciona para o funk que ele identifica nas músicas vivenciadas pelos alunos atualmente.

Assim, o professor passa a manter um contato com a música dos alunos trazendo um funk que possa contribuir com novos conhecimentos, que se apresente como algo novo, que possa ampliar o horizonte musical através do funk crítico, do funk consciente⁷⁸, como um exemplo das músicas adequadas para o contexto escolar, uma vez que este formato de funk traz, em seus temas, questões mais críticas da sociedade. Esta abordagem leva a uma ancoragem que contribui diretamente para um processo de construção de novos conhecimentos capazes de ser construídos de forma mais harmoniosa.

7.3 A música popular

A “música popular” foi o terceiro elemento que fez parte da centralidade e dividiu o núcleo central das representações sociais dos professores sobre os aspectos que são considerados importantes para trabalho de música na educação básica. Podemos compreender que esta centralidade da música popular está associada diretamente com as representações sociais de música de boa qualidade dos professores, uma vez que fazia parte do seu núcleo central. Dessa forma, as representações sociais de música de boa qualidade se refletem diretamente nos materiais que os professores consideram importantes para se trabalhar no ambiente escolar.

Na minha opinião, eu acho muito válida esta questão de pensar a música popular. Eu penso em seguir algo com a música popular que foi o que me formou como professor, né? Alguma coisa neste sentido. Eu vejo que muitas das músicas daquela época, que eu ouvia e tocava música, eu ainda utilizo. Não sei se o meu principal repertório é o [didático] ou muito do [que eu ouvia na época] de adolescente. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Esta fala é interessante, uma vez que revela claramente como as representações sociais do professor direcionam a sua visão de música ideal para ser trabalhada na escola: ele passa a trazer para as aulas o que concebe como música de boa qualidade. Esta visão é reforçada pela fala do Professor 2, quando valoriza os ritmos brasileiros.

Na verdade, eu acho que deve ter a valorização da música local. Os ritmos brasileiros, você valorizar isso, a história do Brasil, do lugar que você vive, dos ritmos, artistas locais. E expandir também para [outras] músicas. Eu

⁷⁸ “O funk consciente, também chamado de ‘neurótico’, se aproxima tematicamente do rap, com letras críticas, dramáticas, engajadas, politizadas, ácidas, muitas vezes agressivas, fazendo uma crônica dura do cotidiano das favelas e expressando reivindicações sociais”. (CYMROT, 2011, p. 120).

não tenho fronteiras com ensino, acho que todo ensino, ele é bem-vindo. (PROFESSOR 2. Entrevista 2, out. 2019).

Podemos observar que as relações estabelecidas entre as suas concepções de música de boa qualidade e as músicas utilizadas na escola se aproximam, pois o Professor 2 traz, para a discussão, elementos que estão em sintonia com as suas próprias representações sociais de música de qualidade. Assim, estão sintetizados, de forma bem sólida, os elementos que fazem parte da centralidade dos aspectos considerados importantes para serem utilizados nas aulas de música.

Porém, além desse aspecto, podemos encontrar outros que fazem parte da região periférica: a aproximação com a música do aluno e a perspectiva de ampliação do universo musical dos alunos. Neste sentido, o Professor 5 apresenta, em sua narrativa, elementos ligados às estruturas da música popular:

Rapaz, geralmente quando eu vou fazer é por gênero, entendeu? Por exemplo, ah, hoje a gente vai trabalhar samba, trabalhar frevo, trabalhar forró. Então, geralmente eu tenho que trabalhar com gênero, né? Ou então, artistas. O cara trabalha um artista, aí o artista pode fazer samba, funk, tal, entendeu? Geralmente é esse critério, assim. Por exemplo, eu faço essa atividade de música do mundo, aí eu tento pegar das regiões, músicas tradicionais de cada região, né? Aí tem um negócio que eu falei com os artistas. [...] “vamos trabalhar hoje Elis Regina, vamos trabalhar Vinícius de Moraes, vamos trabalhar não sei quem”, aí eu trago músicas deles, entendeu? (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

O Professor 5 também reconhece a música popular como um dos aspectos importantes para trabalhar na sala de aula, na medida em que ele destaca seu trabalho musical pautado em gêneros musicais e em nomes de artistas da MPB. Sua fala revela uma relação de proximidade entre o material apresentado em seu trabalho musical, suas idealizações e as concepções de música de boa qualidade presente em suas representações sociais. Essa ligação com os ritmos populares, como o frevo, o forró, o samba, bem como com artistas reconhecidos como da MPB, conduziu um olhar sobre os objetos de representação musical que são considerados importantes nas aulas de música na escola.

O traço de reconhecimento da utilização da música popular como um indicador de importâncias no trabalho de educação musical na educação básica também pode ser percebido na fala do Professor 6, quando apresenta a ideia de atividades voltadas para os períodos festivos:

Em algum período, por exemplo, no período depois do Carnaval, eu trabalho muito escutando frevo, e a música junina esse trabalho, eu consigo trazer em algum período, mas não trabalhar o tempo todo. Porque a música popular, além desses dois temas que eu trabalho, [...] Se a gente for fazer um teste, uma Bossa Nova para mostrar uma vez ou duas, você até prende a atenção deles, dos alunos, Mas se for para fazer um trabalho específico, eu nunca tentei, nem tentei. (PROFESSOR 6. Entrevista 1, 22 nov. 2019).

O interessante desta fala é o Professor 6 trazer uma perspectiva de distanciamento entre as suas representações sociais de música e a dos alunos, por acreditar na dificuldade que teria em realizar atividades em que estas visões pudessem ser exploradas. Entretanto, em uma fala mais à frente, ele apresenta elementos estratégicos que possibilitam trazer as músicas dos alunos para o universo da sala de aula.

7.4 A utilização da música dos alunos

A perspectiva do ensino de música na educação básica também é marcada por alguns conflitos apresentados nas narrativas dos professores, quando indicam que as aulas de música deveriam estar pautadas também nos interesses dos alunos. Este ponto foi de fundamental importância para as discussões, pois nos direcionou para uma análise mais profunda a respeito de certo nível de conflito entre a música dos alunos e a utilização de suas vivências musicais no ambiente escolar. O Professor 3 trouxe, em sua fala, um exemplo das relações conflituosas que se apresentam a partir das representações sociais de música presentes no contexto escolar:

[A] música dentro da escola é pobre demais. Assim... se eu for falar de música brasileira hoje, o que eles consomem [é] musicalmente pobre. Então, eles trazem tudo aquilo que a música promove. Que é o quê? A partir da música, você tem um estilo de se vestir, um estilo de falar, até o estilo de caminhar, os tipos de dança, muito em função da música, que está relegada a segundo plano na escola. [...] Os meninos poderiam ter um contato maior com a música através da dança. A dança é proibida na escola lá. Pelo menos, nos moldes que tem hoje. O que eles querem dançar é o passinho, então, a direção da escola proíbe terminantemente. A gente tem que entrar num acordo para tentar... como é a palavra? Tentar diminuir a questão da erotização. [...] Aí entra o quê? Os conflitos. Isso só reflete nos conflitos com os alunos. Porque a gente tem que entender que, aqueles alunos, “sim senhor”, “sim senhor”, “sim senhor”, acabou, né? Aquilo acabou. Hoje eu acho que muito reflexo daquilo que eles vivem fora da escola é a questão [do] enfrentamento. Então o enfrentamento é muito grande. Não tenho problema com o enfrentamento. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Essa fala é interessante, pois traz alguns elementos a partir da visão do professor, de como ele e a escola (na sua visão) percebem a música dos alunos. A relação conflituosa ocorre na medida em que as representações sociais dos dois grupos se distanciam por questões antagônicas que envolvem a construção simbólica do objeto de representação musical. A concepção da música dos alunos como algo erotizado se vincula diretamente com as concepções de música de má qualidade apresentadas pelos professores, no subtópico 6.2.2. Esta fala do Professor 3 dialoga, também, com o que foi expresso pelo Professor 1 (em uma de suas falas anterior), quando ele relatou um acordo entre os diferentes membros da escola em relação à exibição de determinados tipos de músicas pelas suas associações com determinados gêneros e pelas mensagens trazidas em suas letras. Porém, ao trazer, mais uma vez, o relato do Professor 6, destacamos um olhar diferente que ele apresenta sobre a possibilidade de promoção de um trabalho de educação musical na educação básica envolvendo as músicas dos alunos.

Vou dar um exemplo, música popular brasileira. Eu sei que [para] muita gente é fácil de trabalhar, por exemplo, Luiz Gonzaga, o pessoal do Bossa Nova, a música mais clássica do universo popular brasileiro. Também uso, mas também aquela coisa do funk, das coisas deles, [...] principalmente por ser simples, poucas ferramentas e que não deixa de ser música, né? É música. E para você colocar aquilo quando você precisa estar falando de música. Por exemplo, que música é a organização dos sons, né? Ruído e som, né? A diferença para se fazer músicas é organizar. Aquela coisa do começo, né? Se a música organiza algumas células rítmicas, nada mais simples e palpável para eles do que uma batida de funk. Então, eu uso isso para dar [aula], “olha, isso aqui é um exemplo simples, de música simples, feita de forma simples, com elemento... com poucos elementos. Então, você não tem esse som, mas você tem esse aqui. Aí, eu boto uma coisa e outra. (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

Podemos destacar que esta fala do Professor 6 lança um contraponto às discussões apresentadas por ele (ver item 7.3) e por outros professores. Já o Professor 3, busca fazer estes diálogos através de elementos que possam estar presentes nos dois mundos musicais: o seu e o dos alunos.

Os meninos gostam muito rap. Eu não tenho intimidade com o estilo, com o ritmo do rap, mas eu tenho intimidade com todo o equipamento que produz. Então, o que é que eu faço? Eu promovo produções com eles. Sempre que possível a gente está produzindo e fazendo isso. O que foi que eu fiz, um festival aqui, não lembro quando foi o ano, que eu coloquei uma cantora lírica e um menino fazendo um rap juntos. Então, eu consegui unir os dois mundos, mas ainda há dificuldades [sobre] isso na escola, pelo menos na

minha, né? Essa abertura, nesse espaço, para esse tipo de produção, eu acho muito complicado. (PROFESSOR 3. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Nesta fala, o professor também apresenta um exemplo de como tenta articular os processos educativos musicais, pautando suas concepções com as músicas que fazem parte das vivências dos alunos, observadas também na fala do Professor 1 quando ele ressalta que tem que valorizar a vivência que o aluno já traz consigo.

Eu tenho uma flauta transversa que eu levei para a sala de aula e o menino do nono ano disse: “ah, professor tem um menino lá de Louro Santos⁷⁹ que também toca com uma bicha dessa”. “Pois é, isso é uma flauta transversa, não só o Louro Santos, mas também tem muitos artistas, muitas orquestras que usam esse instrumento”. Isso já foi um mote, foi uma deixa incrível usar o tema de Louro Santos para eu poder falar da flauta transversa, e dos gêneros musicais, né? (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Neste trecho, o professor dá um exemplo de um acontecimento em aula em que as músicas dos alunos puderam ser utilizadas para conduzir um trabalho na perspectiva de apresentar novas músicas. Vale destacar que essas falas corroboram, diretamente, a visão de Chaib (2015), segundo o qual o processo de ancoragem contribui para a construção de conhecimentos mais harmoniosos, uma vez que os indivíduos passam a utilizar os elementos que lhes são familiares para reconhecer e construir novos conhecimentos. Desta forma, apontam que reconhecer as representações sociais dos alunos através de suas vivências, familiaridade e afinidade com o objeto música podem direcionar caminhos mais confortáveis e confiáveis para a construção de novos conhecimentos e de novas representações sociais.

7.5 O contato com novas músicas

Na busca por identificar outros aspectos considerados importantes para serem utilizados nas aulas de música na educação básica, pudemos encontrar, nas narrativas dos sujeitos pesquisados, o elemento periférico “mostrar novas músicas” para os alunos. Este fator

⁷⁹ Louro Santos é um cantor e compositor pernambucano, com diversos trabalhos em bandas de “forró eletrônico”, como Mastruz com Leite, Limão com Mel, Arretados do Forró, Chamego Arretado e Aveloz. Porém recebeu destaque ao desenvolver um trabalho autoral, Louro Santos e Forró da Malagueta, com músicas de forró ligadas às canções românticas brasileiras. Disponível em: <https://www.letras.com.br/louro-santos/biografia> Acesso em: 26 set. 2020.

Ainda durante o período de realização desta pesquisa, o cantor e compositor Louro Santos morreu, aos 49 anos, vítima da Covid-19. Disponível em: <https://revista.cifras.com.br/noticia/cantor-louro-santos-morte-covid> Acesso em: 14 de dez. 2020.

se revelou bastante interessante, pois também permeou os discursos da maioria dos professores entrevistados.

Eu evito trabalhar músicas que estão na modinha, porque... não é por discriminação, eu digo a eles. É porque isso é uma música que não tem necessidade da gente estudar, porque eles já estão em contato direto. Então, eu tento trazer coisas que eles sozinhos não iriam descobrir, eu digo a eles, entendeu? Então, geralmente eu digo isso a eles. Mas, mesmo assim, rola um Brega Funk, rola uma Marília Mendonça⁸⁰, [risos]. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

Percebemos, a partir desta fala, que o Professor 5 lança um olhar crítico e seletivo sobre o tipo de música usada ou não em uma aula de música. Porém, na perspectiva de promover estratégias que pudessem trazer a música dos alunos para um processo de aprendizagem musical pautado nas suas múltiplas vivências e possibilidades, este mesmo professor destaca suas estratégias:

Rapaz, eu faço uma atividade com eles chamada de rádio. Eu digo: “Olha, cada um vai escolher três músicas para botar aqui”. Aí, eu dou logo uma olhada na letra, eu digo: “não, essa aqui dá para botar”. [...] Aí, trago também música instrumental, peço para eles escutarem, a música clássica, né? Quanto menor a idade, mas ele consegue escutar música. Quando vai chegando no quarto, quinto ano, ele “já está bom, professor, acabe, está bom, vou dormir”, entendeu? Mas... mas eu acho importante, mesmo que eles escutem sem gostar, para eles saberem que têm outras coisas, entendeu? [...] Então, eu sempre acabo forçando assim para eles escutarem música, levo o violão para tocar também, entendeu? Aí, canto a música deles, [as que eles] indicam, aí, também canto. Aí, “olha, vamos cantar, aprender uma música aqui, tal. Trabalhar o ritmo, vamos cantar com a boca assim, com a boca assado⁸¹”. Aí, é sempre nesse esquema aí. (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

O interessante, nesta fala, é a indicação sobre o processo de negociação com as músicas dos alunos. Esta interação abre espaços para os diálogos musicais que o professor revela conduzir durante o processo educativo. Desta forma, podemos perceber que, através deste jogo, o professor tenta levar os alunos para a construção de um novo olhar sobre música,

⁸⁰ Marília Mendonça, é uma cantora, compositora e instrumentista da música popular. É uma das cantoras mais famosas do gênero sertanejo universitário e também conhecida como a rainha da “sofrência”. Em 2019, foi a ganhadora do Prêmio Grammy Latino de Melhor Álbum de Música Sertaneja com o álbum Todos os Cantos, que teve suas músicas gravadas a partir de shows ao vivo realizados em todas as capitais do país (PERILO, 2020). “Sofrência, é um neologismo da língua portuguesa, formado a partir da junção das palavras ‘sofrimento’ e ‘carência’, e possui um significado similar ao da expressão popular ‘dor de cotovelo’.” (SIGNIFICADO.COM, SD).

⁸¹ “Assim ou assado”, pode ser compreendido como uma expressão idiomática que busca uma relação comparativa entre dois eventos distintos. Ou ‘como desse jeito ou do outro’ (DICIONÁRIO INFORMAL, 2010).

através de materiais com os quais eles não estão familiarizados, proporcionando-lhes, assim, conhecimentos que os levem a uma representação social pautada em processos de objetivação (LEME, 1993; SAWAIA, 1993; MOSCOVICI, 2015).

Por sua vez, o Professor 1 destaca algo bastante relevante para esta discussão, ao reconhecer que os ambientes de aprendizagem não são fechados sobre um único prisma e que o processo de aprendizagem não parte do nada, de modo que não há construção de conhecimentos que se desenvolva em um vazio.

Quando eu chego na sala de aula, [percebo que] os garotos, eles escutam bastante música na internet, o que tem mais visualização, o que toca na rádio. Eles vêm com suas coisas. E a gente vem para mostrar outras coisas, tocar o que vivenciou na família, ou as músicas do mundo (world music) [...]. E mostrar para o aluno que não é só o que toca no rádio ou o que aparece no YouTube com milhões de visualizações. E nesta questão, rola uma negociação na sala de aula em relação à música [...]. Aí, a questão, lógico que eu tenho um gosto musical, eu tenho [minha visão de qualidade], mas eu digo “não, escuta essa música também”. É nesse sentido que a gente discute. (PROFESSOR 1. Entrevista 1, 1º set. 2019).

Esta fala do Professor 1 permite compreender que as heterogeneidades presentes no ambiente escolar precisam ser compreendidas e compartilhadas para que os diálogos possam fluir de forma harmônica e constante. Reconhecer as músicas que os alunos trazem consigo e decidir trazê-las para o diálogo no seu processo educativo pode conduzir para a construção de novas representações. Ao seguir na narrativa, o Professor 1 reconhece seu papel condutor do processo educativo como sendo o responsável por indicar, mediar e direcionar os estudantes para a construção de novos conhecimentos:

[...] Tem a questão da gente como profissional conhecer de música, você vai saber as músicas adequadas para serem usadas naquele seu tempo de aula, você usa de técnicas e de artifícios para que eles gostem mais de uma coisa, ensina primeiro o refrão, depois as estrofes de alguma música que você quer fazer, né? A gente fica meio que um inquisidor, meio que um juiz... entre eles e todo um universo de música, né? Ai, por um lado, eu tento pensar diferente, eu penso: “não, eu sou uma ponte”, né? Porque música por música, eles têm a ferramenta do Google que é fantástica, mas eles não têm... eles não têm 500, nem mil anos para escutar tudo que o Google tem. Então, a gente tem ser uma ponte. Eu vejo... eu vejo por aí. E logicamente, que a gente, como músico, tem músicas que a gente não gosta e que a gente gosta, e a gente tem que passar por cima disso. A gente tem que passar por cima disso. A gente tem que pegar o que as crianças entendem de música, para elas poderem escutar essa música [que] elas gostam e outras músicas. (PROFESSOR 1. Entrevista 2, 16 out. 2019).

O Professo 1 se apresenta como uma ponte que pode interligar conhecimentos e possibilitar aos alunos vivenciar novas experiências sonoras musicais no ambiente escolar. Vale ressaltar, em sua fala, seu posicionamento de abertura para dialogar com diferentes mundos musicais. Assim, ao reconhecer que, como professor, tem que passar por cima de seus próprios gostos musicais, ele também traz a ideia de sacrifício incorporada à função docente, já discutida em Duarte (2011. p.66), que destaca que a maioria dos sujeitos entrevistados apontaram para esta visão pela resistência à música midiática e como uma forma de valorizar os méritos da sua prática docente, através da pesquisa e da busca de músicas alternativas às que são vinculadas pela mídia.

7.6 A música religiosa

O reconhecimento da música religiosa para ser utilizada nas aulas de música na educação básica foi mais um dos elementos periféricos que esteve presente na maioria das narrativas dos sujeitos pesquisados. Mesmo não surgindo de forma intensa nos discursos, a música religiosa teve seu lugar de destaque, uma vez que este gênero musical se faz presente na vida cotidiana de alguns dos sujeitos pesquisados, como podemos ver nas falas dos Professores 2, 3, 4 e 5.

Nas minhas aulas, eu trabalho muito com essa questão da filosofia. E até a questão bíblica, até me ajudou em sala de aula, né? Porque a gente pode trabalhar com..., a gente explora, por exemplo, a arte sacra, música sacra, a Idade Média. Então, se você está falando da Idade Média ali, da música do canto gregoriano, você está falando de religião. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

O reconhecimento da música religiosa como um elemento importante a ser utilizado nas aulas de música está associado à mensagem transmitida e aos aspectos históricos que envolvem alguns conteúdos musicais específicos. A relação com a música religiosa também pode ser constatada na fala o Professor 3, uma vez que ele indica esta forma de música como uma música de qualidade e, desta forma, importante para o processo educativo musical na educação básica:

Eu vou até botar como exemplo de música de qualidade, apesar de não gostar do gospel. Mas ele termina juntando você, juntando pessoas que têm uma certa ideia, que têm certos... é porque é pesado, né? Valores, valores ditos como valores da família, junta você em um fazer diferente. Porque eu particularmente não gosto de gospel, mas [ele] faz isso. Eu acho que é o

exemplo mais próximo que eu consigo ter. (PROFESSOR 3. Entrevista 2, 14 out. 2019).

Esta concepção presente na fala do Professor 3 revela uma relação direta a mensagem que está presente nas letras dessas músicas, em função dos valores morais. Entretanto, é na fala do Professor 4 que podemos identificar uma relação direta entre esta forma de música, a história de vida do sujeito e o ensino de música na educação básica:

Olhe, para não ser tendencioso, e nem tampouco assim, gerar conflitos, né? Eu trabalho com música secular e com música de igreja, certo? As de igreja, o que é que eu faço, trabalho mais na formatura do primeiro ano. Aí, eu coloco uma música secular e uma música evangélica, que tenha naquele tema. Que envolva a turminha dos pequeninhos, até o primeiro ano, o que é que eu faço? Eu trabalho, pego uma música evangélica de criança que eu aprendi da minha época, né? Que são músicas que ajudam a levar a criança a pensar, em respeito ao próximo. Então, eu procuro sempre colocar músicas assim, e introduzo agora com esses maiores, por exemplo, quarto, quinto ano. (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019).

Podemos observar, na fala do Professor 4, que as relações estabelecidas com a música religiosa acontecem ligadas a um processo de negociação que contrabalança a música religiosa e a música secular nas atividades musicais na escola. Ao indicar o uso desta forma musical como um elemento importante para o desenvolvimento de atividades musicais na educação, percebemos que a música evangélica, de acordo com que o professor defende, contribui para construção de respeito ao próximo, o que nos faz perceber que o eixo desta representação também é a letra. Um outro ponto que podemos destacar nesta fala é o fato de que a utilização dessa música está bastante ligada às suas construções de suas representações sociais de música na infância. Já o Professor 5 traz em sua fala uma visão sobre a música religiosa associada à contemplação das realidades musicais dos alunos.

Eu gosto muito de trabalhar as músicas das igrejas com eles, principalmente, porque tem muita gente evangélica, bicho, na sala de aula. E engraçado que eles têm um respeito. Por exemplo, tem uma coisa engraçada com uma turma do primeiro ano, que os meninos são agitados, mas se eu colocar uma música de Aline Barros⁸², por exemplo, os meninos ficam todos calmos, olhando, prestando atenção. E dizem: “aí, professor, isso é música de Deus, né? Eu digo: “é”! É como se dissesse assim: “eu não posso bagunçar não, porque é música de Deus, tenho que prestar atenção”,

⁸² Aline Barros é uma cantora de música gospel brasileira, que desenvolve sua carreira com músicas gospel para os públicos adulto e infantil. Foi ganhadora do Prêmios Grammy Latino de Melhor álbum de música cristã de Língua Portuguesa, nos anos de 2004, 2006, 2007, 2011 e 2014, com os álbuns Fruto de Amor, Aline Barros & Cia, Caminho de Milagres, Extraordinário Amor de Deus e Graça. (alinearbarros.com, 2020)

entendeu? E aí eu gosto de trabalhar com as músicas da igreja, mas assim, eu tento explorar o máximo de possibilidades musicais. (PROFESSOR 5. Entrevista 1, 19 nov. 2019).

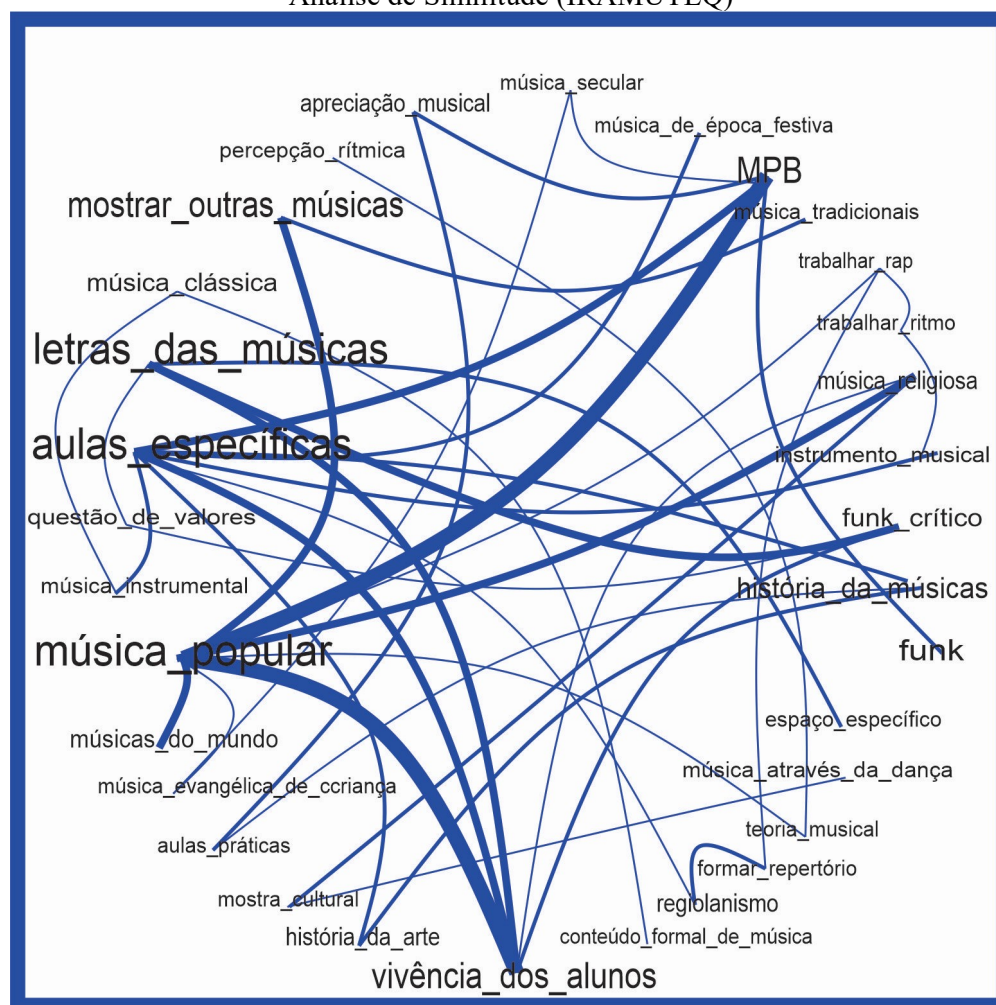
Ao exemplificar a relação com as músicas religiosas (evangélica) nas aulas de música, o Professor 5 traz a justificativa de serem utilizadas por fazerem parte da realidade dos alunos. Entretanto, podemos destacar que as músicas religiosas estão presentes nestas ações, também, por fazer parte de um processo, de certa forma “inconsciente”, presente nas representações sociais de música do próprio professor. Lançamos esse olhar por perceber que a intenção de trazer um material musical que se aproxime da vivência dos alunos foi centrado nas “músicas da igreja”, não destacando, assim, a utilização de outras músicas – por exemplo, as ligadas aos gêneros derivados do funk – que também fazem parte da vida de alguns alunos.

Porém, a percepção de que a música religiosa está presente de forma significativa nas vivências musicais dos alunos pode ser observada também no trabalho de Rauski (2015a, p. 98), que identificou que a maioria dos alunos de sua pesquisa possuíam uma vivência religiosa. Outro fator importante ressaltado pelo autor é a relação que a música gospel tem com o mercado fonográfico na atualidade, chegando a ser produzida em padrões musicais atraentes para os alunos e difundida por diversas mídias (RAUSKI, 2015a, p. 99).

Um elemento interessante revelado por essas narrativas é o reconhecimento de que essas ligações com a música religiosa estão, na maioria dos casos, relacionadas às práticas ativas que aconteceram em contextos consolidados da sociedade, como a igreja e a família. Dessa forma, vale ressaltar que estas instituições contribuem diretamente para as construções simbólicas desenvolvidas em torno do objeto música religiosa, que acabam desembocando nas representações sociais de música que se fazem presentes nas salas de aula.

Diante das diversas visões apresentadas – envolvendo os aspectos considerados importantes para serem abordados nas aulas de música na educação básica –, identificamos que vários desses aspectos se cruzam a partir de processos que se correlacionaram diante das diferentes perspectivas de ensino/aprendizagem que se mostraram presentes nas narrativas dos sujeitos pesquisados. Dessa forma, para melhor identificar como os aspectos “aulas específicas”, “letras das músicas” e “música popular”, que foram apontados como importantes para as aulas de músicas na educação básica, configuraram-se como elementos centrais nas representações sociais desses professores, procuramos reconhecer as associações estabelecidas entre os diversos elementos narrados através das similitudes que se destacaram no processo de análise. Podemos observar essas conexões através do Gráfico 28.

Gráfico 28 – Ligações dos termos relacionados aos aspectos importantes para as aulas de música – Análise de Similitude (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao observarmos o Gráfico 28, percebemos como os elementos “aulas específicas”, “letras das músicas” e “música popular”, que se destacam por fazer parte do núcleo central das representações sociais dos sujeitos pesquisados, mantêm uma relação direta com o aspecto “música dos alunos”. As diversas conexões estabelecidas entre os elementos centrais e os elementos periféricos que os cercam nos deram a ampla visão de como eles se destacaram nestas relações: “letras das músicas/questão de valores”; “letras das músicas/história da música”; “letras das músicas/música dos alunos”; ou “aulas específicas/instrumento musical”, “aulas específicas/música de épocas festivas”, “aulas específicas/música dos alunos”; “música popular/mostrar outras músicas”, “música popular/músicas do mundo”, “música popular/música religiosa”, “música popular/música dos alunos”. Ou, ainda, as relações que são estabelecidas a partir dos elementos periféricos, como “música do aluno/funk crítico”, e

“música do aluno/música religiosa”; “mostrar outras músicas/músicas tradicionais”; entre outras. Essas diversas conexões traçam um panorama acerca de como as concepções que envolvem os aspectos considerados importantes para as aulas de música se configuram nas falas dos professores. Desta forma, identificar tais aspectos nos conduz para o reconhecimento de estruturas simbólicas historicamente construídas que favorecem a análise das representações sociais que envolvem as aulas de música na educação básica. Com isso, podemos compreender que essas concepções perpassam por aspectos que correlacionam a visão idealizada das aulas de música com as representações sociais dos professores.

A fala do Professor 2 apresenta essas similitudes, ao associar a visão da aula de música na educação básica à aula específica com instrumentos musicais:

Por exemplo, eu poderia ter, sem sombra de dúvida... eu conseguiria no mínimo 10 alunos na minha escola para ter aula de violão, ou de teclado, ou de baixo. Então, eu precisaria de um horário específico. E dizer: “em vez de eu pegar 10 turmas, vamos fazer o seguinte: eu vou pegar 7, fico com 14 horas, em sala de aula, e as outras 6 horas, vou me dedicar a esse projeto para dar aulas de violão”. (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019).

Outro direcionamento presente na fala desse professor, que apresenta essas conexões, pode ser observado na busca por mediar conflitos e aproximar as relações entre as suas concepções, sobre o que é importante para ser trabalhado nas aulas de música e o interesse dos alunos. Diante disso, o Professor 2 declara: *Eu adoraria estar na escola com turma, turma específica dando aula de música. Eu acho que a escola deveria valorizar mais o que o aluno está querendo.* (PROFESSOR 2. Entrevista 1, 27 set. 2019). O interessante desta abordagem é que, quando ele fala que as aulas deveriam estar alinhadas com os interesses dos alunos, ele não expressa um olhar para todos os alunos, mas para um grupo específico, ou seja, para aqueles que se alinham com as suas próprias representações sociais de música e desejam ter aulas específicas. Esta relação que alinha a música dos alunos na sala de aula às representações sociais do professor pôde ser percebida também na fala do Professor 5:

Rapaz, eu faço uma atividade com eles chamada de rádio. Eu digo: “Olha, cada um vai escolher três músicas para botar aqui”. Aí, eu dou logo uma olhada na letra, eu digo: “não, essa aqui dá para botar”. Quando eu vejo lá no Spotify que tem um “Ezinho⁸³” que está dizendo que é explícito, então há alguma coisa errada ali. [...] Eles escolhem esse tipo de música [Brega Funk]. Qualquer atividade de tocar qualquer tipo de coisa, eles dizem; “não

⁸³ Diminutivo da letra “E”.

professor, bote para tocar aí”, entendeu? Então, eu digo: “não, rapaz, vamos escutar outra coisa diferente. É mais nessa... nesse sentido assim, entendeu? E trazem, bicho, no celular, os meninos que têm celular geralmente botam para tocar, mas não assim, relacionado com a aula não, bicho, como proposta da aula. [...] Então, eu falo muito para os meus alunos, no sentido assim, “gente vamos escutar isso não, vocês já escutam em casa. Vamos escutar o que você não tem oportunidade de escutar em casa. Deixa isso aí para você escutar em casa. Mesmo que você não queira escutar em casa, você escuta na rua. Então, [não] vamos escutar na escola também não. Vamos escutar uma coisa diferente”. (PROFESSOR 5. Entrevista 2, 29 jan. 2020).

Vale destacar que essa fala do Professor 5 reforça as suas representações sociais de música, na medida em que, em uma fala anterior, ele correlacionou a utilização da música evangélica à música dos alunos. Mas, quando abordado o brega funk, a percepção é a de que o gênero não é utilizado, justamente por fazer parte da realidade dos alunos. Percebemos, assim, que ele traz, como um dos critérios para o uso da música em aula, uma associação clara com o conteúdo da letra.

Outros aspectos que também surgiram nas narrativas e assumiram posicionamentos importantes, pois estabeleceram contribuições significativas para a manutenção dos elementos que estão presentes no núcleo central através de suas associações, foram as próprias conexões que estes elementos fizeram entre si e com os elementos periféricos. Como podemos observar na fala do Professor 6.

Eu comecei a trabalhar aqui.. eu comecei a escolher uma música... eu pensava mais na musicalização mesmo. E comecei com percussão corporal, percepção, né? E pegava alguns instrumentos da banda, ia fazendo giros de células rítmicas, essa coisa. Quando eu vou trabalhar alguma música, eu costumo escolher algumas músicas que digam alguma coisa para eles. Não especificamente, vou dar um exemplo, música popular brasileira. Eu sei que muita gente é fácil de trabalhar, por exemplo, Luiz Gonzaga, o pessoal do Bossa Nova, a música mais clássica do universo Popular brasileiro. Também uso, mas também aquela coisa do funk, das coisas deles, quando eu usei, quando uso, principalmente por ser simples, poucas ferramentas... que não deixa de ser música, né? É música. (PROFESSOR 6. Entrevista 2, 17 dez. 2019).

Nessa fala, percebemos que as similitudes presentes no Gráfico 28 envolvendo os elementos do núcleo, mantém uma associação direta com o elemento periférico “vivência dos alunos”. Essa associação evidencia que esses elementos se fortalecem, à medida que dialogam entre si.

Observamos, na análise de similitude, que as relações presentes nas narrativas abordam os aspectos importantes relacionados à perspectiva de um trabalho musical focado em processos de formação de repertório, conhecimento dos períodos históricos, compositores renomados, artistas locais, música brasileira etc., que aproximam os elementos periféricos dos que estão no núcleo, como podemos perceber na fala do Professor 2 quando ele faz uma associação capaz de internalizar as aulas específicas, através da indicação de um trabalho com a música “clássica” e com as letras das músicas.

[...] tem gente que tem preconceito, “ah, você está passando música clássica?” Até porque a maioria dos desenhos animados que a gente via eram [com] música clássica. Então, isso faz parte do universo deles. Então, eu acho que é importante trabalhar essas músicas, ver a questão da letra, e essas outras músicas é importante até para você fazer uma análise. (PROFESSOR 2. Entrevista 2, 16 out. 2019).

Podemos observar, nessa fala, uma síntese das concepções que os professores apresentam dos aspectos considerados importantes para serem trabalhados nas aulas de música da educação básica. Diante da afirmação, percebemos como essas conexões estruturam as visões que os professores têm acerca da prática pedagógica e as suas representações sociais de música. Entretanto, observamos que, tanto nessa fala do Professor 2, quanto na que segue do Professor 4, há uma busca por relacionar as suas representações sociais de boa qualidade musical às vivências musicais dos alunos em situações cotidianas.

Mesmo porque a gente está aqui em uma escola, eu penso assim, se está tendo uma música de qualidade, vamos trazer um Chico Buarque numa versão de Carrossel que gravaram, né? A banda. [Os alunos falam:] “eita tio, é de Carrossel?” “É, sabe quem cantou? Sabe quem fez?” Aí eu vou e entro com Chico Buarque e eles vão... entendesse? Dessa forma, eu vou introduzindo para que escutem um pouco de coisa de qualidade e vejam que têm coisas boas sendo feitas por aí. (PROFESSOR 4. Entrevista 2, 13 dez. 2019).

A associação entre o que o professor considera importante, a sua música e a música dos alunos, mostra, mais uma vez, as conexões que acontecem no direcionamento das músicas idealizadas para o ambiente escolar.

As diversas relações encontradas nas narrativas no possibilitaram o reconhecimento de elementos significativos que se fazem presentes nas concepções dos sujeitos pesquisados. Diante da análise realizada através dos gráficos “nuvem de palavras” e de “análise de

similitude”, compreendemos que essas concepções sobre os aspectos considerados importantes para o desenvolvimento das aulas de música no ambiente escolar, na visão desses professores, são diretamente estruturadas pelas suas representações sociais. As representações que envolvem o núcleo central dessas concepções são estabelecidas por uma relação de equilíbrio hierárquico entre três aspectos distintos – “aulas específicas”, “música popular”, e “letras das músicas” –, mas que dialogam entre si em uma constante relação de compartilhamento de conhecimentos.

A perspectiva de centralidade a partir desses três elementos é reforçada pelas ligações que se estabelecem com os elementos periféricos – como “mostrar outras músicas”, a gêneros da “MPB” e “vivência dos alunos”, relacionada às suas músicas – que se mostraram próximos aos do núcleo e os estabilizam por manter conexões diretas com eles. O destaque desses elementos considerados importantes na construção dessas concepções mostra-nos que as suas inter-relações mantêm uma construção imagética da aula de música no contexto da educação básica correlacionada e reforçada pelas representações sociais de música desses professores. Com isso, podemos identificar que essas concepções podem transitar por diferentes espaços, sejam eles lugares físicos que se diferem por questões estruturais ou políticas, como a escola, ou por espaços simbólicos sociais e culturais construídos historicamente pelas trocas de experiências e pelas convenções partilhadas por diferentes grupos que fazem parte de uma mesma estrutura e que possibilitam a construção de suas concepções à medida que compartilham das mesmas representações sociais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa mostraram que as representações sociais transitam por diferentes estruturas sociais, culturais, históricas e simbólicas que contribuem expressivamente tanto para a construção de novas representações, quanto para a afirmação e/ou transformação das representações já existentes. Diante disso, os resultados da pesquisa nos possibilitaram reconhecer quais são *as representações sociais da música de professores da rede pública municipal de João Pessoa* e como elas foram se consolidando ao longo das histórias de vida dos sujeitos pesquisados. Dessa forma, suas representações sociais refletiram questões que envolvem as relações familiares, amigos, escola, igreja, grupos musicais etc. bem como seus processos de formação acadêmica e suas visões sobre a prática docente na escola de educação básica.

Respondendo a nossa questão/problema de pesquisa, pudemos notar que as representações sociais dos professores não se limitaram a visões musicais isoladas, muito pelo contrário, elas assumiram concepções que dialogavam com os diferentes contextos nos quais eles construíram seus conhecimentos musicais ao longo de sua trajetória, tendo uma relação direta com aspectos e perspectivas gerais sobre música na sociedade brasileira. Com isso, reconhecemos que os objetivos propostos foram atingidos de forma satisfatória e que foram substanciais para a estruturação de todo o desenho da pesquisa.

Ao discutir a TRS de Moscovici (1979; 2011; 2015), reconhecemos que ela tem muito a contribuir para as discussões que envolvem a área de música e, sobretudo, da educação musical, uma vez que traz, para o debate, o aprofundamento de elementos simbólicos significativos que são compartilhados coletivamente e que estão presentes na história de vida dos sujeitos e, consequentemente, estão envolvidos nos processos de aprendizagem musical e dão sentido para as concepções que abrangem suas práticas pedagógicas na educação básica. A utilização da Teoria do Núcleo Central de Abric (2001), por sua vez, possibilitou-nos identificar os elementos centrais que balizam e estabilizam o núcleo das representações sociais, permitindo, assim, o reconhecimento dos elementos periféricos que os sustentam ou ameaçam a estabilidade do núcleo.

Um fator importante que podemos destacar para o reconhecimento das representações sociais foi o uso da entrevista narrativa. Notamos que o uso desse instrumento possibilitou um maior aprofundamento e subjetividade no detalhamento das informações que algumas pesquisas de caráter quantitativo usadas na psicologia social para o estudo das

representações sociais. Outro aspecto que destacamos no uso das narrativas é a identificação de uma estrutura sequencial da história de vida narrada, fator esse também encontrado nos estudos de Liu (2015).

Uma contribuição interessante que percebemos através da análise das narrativas foi o reconhecimento de que a construção das representações sociais de música dos professores vai além das práticas e processos educativos musicais tradicionalmente valorizados e consolidados pelas propostas pedagógicas europeias, pois são estruturadas pelos diversos processos, práticas e contextos nos quais os sujeitos estiveram socioculturalmente inseridos ao longo do tempo. À vista disso, passamos a compreender que as suas representações sociais traziam elementos significativos das suas concepções de música que foram construídas e enraizadas pelas relações estabelecidas através da influência familiar e dos ambientes sociais que eles vivenciavam na infância, bem como pelas inter-relações com distintos grupos com os quais tiveram contato durante a juventude, e ainda pelos processos formativos musicais na vida acadêmica. Assim, percebemos que essas sucessivas experiências, ao longo do tempo, construíram novas representações, além de potencializar ou modificar as já existentes.

Ao buscar compreender as concepções de música na infância e adolescência, reconhecemos as relações que os professores tiveram desde os seus primeiros contatos com o objeto de representação música. Ao lidar com o fenômeno musical a partir das concepções que eram estabelecidas no contexto social e familiar e, posteriormente, nos demais grupos, conseguimos traçar como o objeto simbólico de representação música passou a ser construído nesta fase por meio de uma relação constante com a música. Podemos notar, também, que o contato direto com outros familiares – que também desenvolvem práticas musicais – bem como professores e amigos – reforça o processo de aprendizagem e conduz a forma com que os indivíduos constroem sua história de vida musical e, conseqüentemente, suas representações sociais sobre música. Da mesma forma, o contato com determinadas práticas musicais conduz para caminhos onde compartilham experiências comuns, o que direciona para que uma dada relação simbólica com a música seja internalizada por diferentes sujeitos e grupos sociais.

Ao analisar os motivos pelos quais os professores de nossa pesquisa decidiram aprender música, alguns exemplos evidenciaram como a estrutura instrumental se fez presente na forma de se relacionarem com a música e, conseqüentemente, na construção de suas representações sociais. Ao alinhar as narrativas dos professores sobre as suas conexões com a música na infância e adolescência, verificamos que as suas representações sociais foram

estruturadas através das experiências partilhadas, que tornaram possíveis a estabilidade e as transformações de suas representações ao longo deste período. Diante disso, ao discutir as relações que os professores de música tiveram com o objeto simbólico música nessas etapas de suas vidas, pudemos compreender que os aspectos afetivos, emocionais, técnicos e performáticos constituíram um processo motivacional capaz de conduzi-los para a aprendizagem musical.

Ao abordarmos os processos de formação musical e a docência em música, identificamos que tanto os professores licenciados em Educação Artística, quanto os licenciados em Música, apresentam uma imagem da formação acadêmica voltada para a prática performática, de modo que alguns dos entrevistados afirmaram que, antes do ingresso na graduação, desconheciam que o curso de licenciatura estava voltado para a formação docente. Isto gerou, inicialmente, um processo conflitante, pois a estrutura do curso não correspondia inicialmente a seus anseios voltados a uma formação técnica como profissional da música, de modo que alguns deles não se identificavam com a prática docente na educação básica. Após a análise dos dados, confirmamos que as representações sociais sobre a formação acadêmica apresentaram, como núcleo central, a “formação como músico”. Esta centralidade pôde ser percebida de forma mais eficaz quando a relacionamos aos elementos periféricos que deram sustentação ao núcleo, como a importância da formação superior, aquisição de novos conhecimentos musicais, a frustração com a licenciatura, entre outros.

Em ambos os grupos, verificamos que as expectativas que os professores tinham da formação musical também influenciaram a construção de suas representações sociais sobre a prática docente, uma vez que apresentaram uma visão inicial da docência marcada por representações que distanciavam seus interesses por esta prática. As concepções que envolviam a docência na educação básica tiveram como elementos centrais aspectos como dificuldade e polivalência. A concepção de dificuldade manteve-se sobre três eixos: “choque de realidade”, ao se depararem com a estrutura física e organizacional que envolvia a prática docente; às “questões comportamentais”, associadas à visão que os professores tinham da falta de interesse dos alunos, e à “falta de experiência” – à medida que os docentes não identificaram, em sua formação, fatores que lhes garantissem uma experiência adequada para o ingresso no mercado de trabalho. Este último eixo se mostra interessante quando trazemos as distinções dos processos formativos dos sujeitos, uma vez que, mesmo os professores graduados na Licenciatura em Música – que tiveram uma formação mais aprofundada tanto na prática musical quanto na parte pedagógica, quando comparados aos graduados na

licenciatura em Educação Artística⁸⁴ – apresentaram a falta de experiência como um dos problemas encontrados ao ingressarem no magistério da educação básica. Percebemos que os professores graduados na Licenciatura em Música, por apresentarem uma formação mais densa, evidenciaram um maior reconhecimento da sua formação para a prática docente do que os da Educação Artística; porém, ao se depararem com a realidade da educação básica, ambos relataram as “mesmas” dificuldades. Esta percepção de distanciamento entre a formação acadêmica e a prática docente também foi evidenciada no trabalho de Oliveira, O. (2018, p. 110); entretanto, no nosso caso, esta dificuldade se mostrou presente nos professores das duas graduações.

As representações sobre a docência em música associadas à visão do professor de Arte polivalente surgiram como um elemento que divide a centralidade do núcleo. Foi possível perceber que a visão da polivalência no exercício da prática docente se estabilizava por dois direcionamentos: o primeiro está relacionado a um processo autônomo dos professores, que geraram uma autorreflexão sobre a sua prática docente diante da sua condição de graduado em música que assumiu a disciplina de Arte. Constatamos que esta circunstância os levou a assumir a polivalência em suas práticas pedagógicas por acreditarem que o currículo da disciplina deveria contemplar as diversas modalidades da arte e, como na maioria dos casos não há professores das diversas modalidades da Arte em uma mesma escola, eles sentiram-se responsáveis por assumir este papel. Vale destacar que esta visão foi evidenciada principalmente nas falas dos licenciados em Educação Artística/Música, o que indica que este direcionamento pode ser um reflexo do contato que eles tiveram com as outras áreas durante o curso, mesmo que em poucas disciplinas. O segundo está associado a uma relação de poder que exigia o trabalho docente desenvolvido com base no currículo de Arte existente, buscando contemplar as diversas modalidades através de uma pressão exercida pelas instâncias superiores, como representantes da secretaria de educação e diretores escolares. Outros aspectos que estão ligados à docência em música relacionam-se às questões que envolvem as perspectivas de valorização ou a desvalorização profissional, bem como a visão de estabilidade funcional e financeira.

Quanto à questão da atuação polivalente, diante de nossa experiência adquirida há mais de uma década atuando na educação básica na área de Arte/Música e na gestão escolar,

⁸⁴ Um dos exemplos das distinções na estrutura curricular da Educação Artística e da Licenciatura em Música pode ser observada nas disciplinas de “Prática do ensino da música” e “Metodologia do ensino da música” que na Educação Artística eram oferecidas em um único semestre, ao passo que, na Licenciatura em Música, a estrutura curricular oferecia as disciplinas de “Estágio supervisionado I, II, III e IV” e “Metodologia do ensino da música I, II, III e IV”.

podemos destacar que, de modo geral, as equipes gestoras das escolas têm uma visão generalista da disciplina de Arte, e em vários casos não reconhecem as divisões por modalidades como algo relevante para a disciplina. Todavia, esta pressão e/ou direcionamento identificado nas falas de alguns dos professores não pode ser constatado como regra, mesmo reconhecendo que isso acontece com certa frequência. Este direcionamento em relação à polivalência, mesmo sendo bastante recorrente em nossa pesquisa, mostrou-se diferente no trabalho de Oliveira (2018, p. 85), que observou a prática pedagógica de dois professores da rede municipal concursados para música que atuavam apenas nesta área em suas escolas.

Estes fatores que envolvem a atuação polivalente trouxeram, para o debate, um problema significativo para a área de educação musical, pois, à medida que os professores participantes – que assumiram o encargo docente por meio de um concurso público para Professor de Música da Educação Básica – passaram a exercer a polivalência em Arte, deixando de trabalhar especificamente com a música, acabaram desvalorizando e mesmo contrapondo-se às recentes conquistas que garantiram a efetiva participação da música na educação básica.

Ao analisarmos as concepções de música que estão envolvidas nas representações sociais dos professores, identificamos que a centralidade desta concepção é formada por quatro aspectos que balizam estas representações: técnica; vida; amor e dom. Vale destacar que estas concepções interligam-se e conectam-se ao ponto de estarem juntas no centro das concepções de música presentes nas representações sociais dos professores entrevistados. A concepção de música como vida está relacionada a aspectos que constroem e estruturam as representações sociais sobre música como um elemento que faz parte da subsistência humana, sendo simbolicamente identificado como um “alimento para a alma”, capaz de estabilizar e promover bem-estar. Esta concepção também foi encontrada no trabalho de Duarte (2011, p. 65, 67), quando associa a música erudita à vida, e em Duarte e Mazzotti (2006, p. 62), que utiliza esta simbologia para indicar a música como algo que faz parte da vida e que está associado a emoções vitais.

Por sua vez, a ligação da música com os aspectos sentimentais destaca-se através de estruturas simbólicas associadas ao termo “amor”, que aparecem nas representações sociais dos entrevistados conectados com outros termos, como casamento, paixão, coração, entre outros. Uma relação de amor pela música foi apresentada como um dos fatores que motivaram o desejo de aprender um instrumento musical.

A concepção de música como técnica assumiu um espaço de representação simbólica compartilhado por todos os sujeitos entrevistados. Ao analisar estas relações, percebemos que as representações sociais que as envolvem foram se destacando à medida que foram surgindo, nas narrativas, a perspectiva de um aprofundamento da prática musical.

A concepção de música como dom/vocação se estabeleceu pelas imagens simbólicas ligadas ao extraordinário, ao transcendental, ao divino, enfim, a algo que estava além do homem. Entretanto, ficou evidenciado que esta concepção mantém uma relação direta de conflito com a técnica, ao dividirem os mesmos espaços de representação simbólica dos professores. Este conflito é percebido quando os sujeitos tentam desconstruir a imagem do dom, ao trazerem a discussão para um campo racional, evidenciando que o desenvolvimento musical acontece mediante fatores que envolvem a dedicação à prática musical. Porém, esta relação ambígua que envolve a construção das imagens simbólicas da concepção da música como um dom volta a aparecer nas narrativas, quando destacam a música com uma dádiva ou um acontecimento mágico. Desta forma, percebemos que este conflito entre as visões que envolvem o dom e a técnica se evidencia como representações construídas em diferentes momentos da vida de modo que permanecem ambas ativas, mesmo com concepções que se confrontam. Podemos supor que isso acontece porque “começamos a desenvolver representações musicais desde o primeiro momento em que estamos expostos à música em nossa cultura. [...] isso pode ocorrer antes de nascermos”. (HALLAN, 2010, p. 203)⁸⁵. Para esta autora “a cultura a que estamos expostos, molda, portanto, as estruturas musicais que desenvolvemos e o modo como as representamos em nossas vidas” (HALLAN, 2010, p. 203)⁸⁶. Nesta perspectiva, as narrativas evidenciam que as construções dos conhecimentos musicais adquiridos ao longo da vida dão suporte para que os professores internalizem a representação da música como um dom, mas reconheçam que, para que este “dom” se desenvolva, é necessária a construção de conhecimentos musicais que vão consolidando a sua formação.

Ao analisar as concepções de música na perspectiva de reconhecer as representações sociais de música de boa qualidade, a “música popular” foi identificada como elemento central. Essa centralidade se fortaleceu à medida que essa concepção se mostrou diretamente ligada aos elementos periféricos “boa letra” e “MPB”, que davam sustentação ao núcleo. As

⁸⁵ *We begin to develop musical representations from the first moment that we are exposed to music within our culture. [...] this can occur before we are born.* (HALLAN, 2010, p. 203).

⁸⁶ *[...] The culture which we are exposed to, therefore, shapes the musical structures we develop, and the way we that enact these in our lives* (HALLAN, 2010, p. 203).

concepções de boa qualidade associadas à técnica, à música religiosa e à importância cultural, que se conectam aos aspectos afetivos e emocionais, revelaram que estas representações sociais transitam por todos os espaços de interação social e de compartilhamento dos conhecimentos construídos coletivamente e transformados à medida que as aquisições de novos saberes vão sendo estruturadas e reorganizadas simbolicamente.

A identificação da “música popular” como o núcleo central das representações sociais de música de qualidade dos professores participantes foi algo interessante a ser observado, pois difere dos resultados apresentados por Duarte (2011, p. 66), que identificou a música erudita como objeto de representação social de música de boa qualidade pelos sujeitos entrevistados em sua pesquisa, enquanto a música popular, que surgiu como um elemento periférico em sua análise, estava relacionada aos modelos já “consagrados” no cenário musical brasileiro. Estas diferenças nas representações sociais sobre música de qualidade são capazes de instigar algumas reflexões importantes, uma vez que a música popular e a música erudita, sob a ótica do senso comum, são tidas como antagônicas. Entretanto, de acordo com Wisnki (2017), ao estudar relações que envolvem o popular e o erudito – através da singularidade que se desenvolve o cenário cultural brasileiro –, essas duas estruturas musicais passaram a se fundir desde Villa-Lobos. Para aquele autor, o espaço que a música moderna brasileira ocupou no cotidiano e como se deu o seu processo de formação resultou “frequentemente do contato entre o erudito e o popular, e dos saltos de um nível para outro”. (WISNIK, 2007, 57). Nesta perspectiva, as relações que envolvem o erudito e o popular podem estar dividindo alguns espaços de formação musical e, dependendo do contexto e das suas influências, surgem diferentes representações sociais sobre um mesmo objeto.

A análise das narrativas, na perspectiva de reconhecer as representações sociais de música de má qualidade, evidenciou que vários elementos que dão sustentação a esta concepção – como temas sexuais, baixa variação rítmica, letras com palavrões, entre outros – foram atribuídos ao gênero musical “funk” pelos professores entrevistados, colocando-o no centro de suas representações sociais. Esta centralidade ganha reforço à medida que o elemento periférico “letra ruim”, na visão dos sujeitos da pesquisa, mantém uma associação direta com o funk e com outros gêneros musicais derivados. Outros elementos periféricos – como “pobre de elementos”, “música midiática”, “questão sexual”, “sem função cultural” etc. – também surgiram nas narrativas dos professores, dando sustentabilidade e estabilidade ao núcleo das suas representações sociais de música de má qualidade.

Ao observarmos estas concepções de música de boa e de má qualidade, reconhecemos que elas foram guiadas por caminhos que se conectaram à vida cotidiana e às diversas estruturas que envolveram as suas práticas musicais no decorrer do processo de formação pessoal e musical.

Ao discutirmos concepções sobre os aspectos considerados importantes para as aulas de música na escola, identificamos que três elementos dividiram o núcleo central das representações: a visão sobre as “aulas específicas”, as “letras das músicas”, que seriam usadas em sala de aula, e as questões que envolvem a “música popular”. Outros fatores presentes nas narrativas – como “a utilização da música dos alunos”, o “contato com novas músicas”; a “música religiosa” – também foram vistos como importantes para um trabalho musical no ambiente escolar e assumiram posições periféricas nas representações sociais dos sujeitos.

A constatação de que as aulas específicas se encontravam no centro das representações da música na escola de educação básica evidencia o quanto a visão que os professores participantes têm da música neste espaço escolar está ligada às representações sociais construídas a partir dos seus processos formativos acadêmicos. Porém, ao olhar para as questões que estão integradas nos discursos, verificamos que a importância dada à aula específica se contrapõe diretamente à visão do professor de Arte polivalente, que os professores participantes relataram e assumiam na prática. No final, ao vincular as aulas específicas ao ensino de instrumento – que reflete diretamente sua própria formação musical –, podemos entender que sua concepção de aula de música específica é inadequada ao contexto escolar da rede municipal, uma vez que este ambiente de ensino possui características próprias e bem distintas das que são encontradas nas escolas especializadas de música (PENNA, 2007, p. 51). Este choque entre considerar a aula específica de música como algo importante e o posicionamento assumido como um professor polivalente, mesmo sem ter formação para tal, evidencia uma lacuna que se fez – ou ainda se faz – presente no processo formativo, uma vez que a graduação em uma licenciatura em música parece que não tem sido capaz de promover um olhar sensível para as particularidades da educação básica. Neste direcionamento Pereira, M.V. (2014, p. 91), estabelece uma crítica sobre estas inadequações presentes no currículo das licenciaturas em música em relação aos processos que serão vivenciados por professores que atuarão na educação básica. Para ele, o caráter performático voltado para o processo de formação do professor de música estabelece uma relação entre formação e prática musical, com base na compreensão de aspectos técnicos e estéticos que

internalizam e naturalizam uma visão formadora do professor de música. A falta – ou a falha – em estabelecer este elo, bem como a influência das representações sociais sobre “a aula de música” enraizadas ao longo de anos, conduz o olhar para a prática pedagógica visando a uma aula de música concebida como ensino de instrumento. Podemos questionar, portanto, se muitos educadores musicais continuam a pensar as aulas de música com base na experiência em escolas especializadas, voltadas para um ensino técnico de música, sem realmente aceitar e trabalhar com esse contexto dinâmico e heterogêneo da educação básica, com suas especificidades e desafios.

A indicação das “letras das músicas” e da “música popular” – também pertencentes à centralidade da representação social de música na escola – estão ligadas à perspectiva de conduzir os estudantes a terem um “contato com novas músicas”, o que revela que a escola é vista pelos professores como um espaço de transformação. Todavia, esta perspectiva de direcionamento para a mudança apresentada pelos professores também revela a conexão que os professores têm entre as aulas de música na escola e as suas concepções de música de boa qualidade.

A “música dos alunos”, que surge nas narrativas e assume um posicionamento periférico na construção dessas representações, destaca-se no processo de análise. Em algumas falas, esta música foi vista como inapropriada ao ambiente escolar, justamente, por estar relacionada ao gênero musical funk e seus derivados e à música midiática – considerados, pelos professores, como música de má qualidade, por trazerem temas vistos por eles como inapropriados para os alunos e para o ambiente escolar, e por desconsiderarem que estas músicas tenham uma importância cultural. Entretanto, ao associarem a música dos alunos à “música religiosa” – que também aparece como elemento periférico – estabelecem uma relação diferente, uma vez que a música religiosa aparece como elemento periférico da música de boa qualidade. Contudo, vale salientar que trabalhos como o de Chaib (2015) indicam que a utilização de elementos ligados à vivência dos alunos podem contribuir para a construção de novas representações sociais, uma vez que, ao buscar transmitir novos conhecimentos a partir de outros já ancorados, este processo passa a ser mais significativo e atraente para os alunos. Fica evidenciado, portanto, que as concepções que envolvem os aspectos importantes para a aula de música na educação básica estão ancorados nas representações que os professores trazem consigo sobre a aprendizagem musical, a música de qualidade e a música de má qualidade.

Vale destacar que o encaminhamento das discussões na perspectiva de compreender os diferentes processos e percursos que contribuíram para a internalização de padrões, conceitos e práticas musicais responsáveis por indicar as representações sociais de música dos professores conduziram-nos para os aspectos que estavam relacionados às vivências musicais desde os primeiros contatos com o mundo social.

Diante de seus resultados, esperamos que essa pesquisa possa contribuir para o campo científico, talvez até em áreas do conhecimento como psicologia, sociologia, psicologia social, educação e, sobretudo, para as áreas de música e educação musical. Ressaltamos que, entre os trabalhos que trazem como tema as representações sociais de música, poucos discutem diretamente questões relacionadas às representações sociais dos professores que cheguem a abarcar as suas vivências musicais e seu olhar para o ambiente escolar. Diante disso, esperamos que esta pesquisa traga contribuições significativas para a área da educação musical, pois, embora trazendo um olhar local, ela apresenta dimensões que podem se aproximar de outras realidades existentes.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Práticas sociais y representaciones. Contemporánea. Título original: Pratiques sociales y Représentations. Traducción: José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. **Filosofía y Cultura**, México, n. 16, 2001.

ADENOT, Pauline. A questão da vocação na representação social dos músicos. Tradução: Clotilde Lainscek. **Revista PROA - Revista De Antropologia E Arte**. Campinas, v. 1, n. 2, p.1-15, dez, 2010. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/2373>. Acesso em: 14 nov. 2018.

ANDRADE, Magno Augusto Job de. **Educação musical para adultos**: representações sociais no ensino de instrumentos para adultos iniciantes. Orientador: Jean Joubert Freitas Mendes. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, 2016a. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22646>. Acesso em: 27 nov. 2019.

ANDRADE, Magno Augusto Job de; MENDES, Jean Joubert Freitas. Educação musical para adultos no Brasil e representações sociais. In: **Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, 26. B. Horizonte, 2016b. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/download/4344/1381>. Acesso em: 13 set. 2019.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: Um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Orientadora: Mara Elizabeth Lucas. 1999. 406 f. Tese (Doutorado em música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS. Porto Alegre, 1999.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. João Pessoa – PB. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/joao-pessoa_pb. Acesso em: 01 fev. 2020.

BARROS, Aline. Biografia. In: **Portal Internacional**. 2020. Disponível em: <https://alinebarros.com.br/portal/biografia>. Acesso em: 03 set. 2020.

BENTO, Emanuel. Entenda o Passinho dos Malokas, fenômeno que está renovando o brega-funk. In: **Diário de Pernambuco**. (Funk). 2019. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2019/01/o-fenomeno-do-passinho-dos-malokas-no-grande-recife.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. O problema da sociologia do conhecimento. In: BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. ed. 24. Vozes. Petrópolis. 2004.

BRASIL. Criminalização do funk como crime de saúde pública à criança aos adolescentes e à família. In: **Senado Federal**. e-Cidadania. Ideias legislativas. 2017a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=65513>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Sugestão nº 17, de 2017. In: **Senado Federal**. Atividade Legislativa. 2017b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129233>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CALVIN. Pagodão. In: **Dicionário inFormal**. Bahia. 2016. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/pagod%C3%A3o/> Acesso em: 14 abr. 2020.

CAMPOS; Pedro Humberto Faria; ROUQUETTE; Michel-Louis. Abordagem Estrutural e Componente Afetivo das Representações Sociais. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. [online]. v. 16. n. 3. 2003. p. 435-445. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a03.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CARNEIRO, Krytine. **A cidade mais verde?** Extremo Oriental? Saiba o que é verdade sobre João Pessoa. In: G1 PARAÍBA. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/cidade-mais-verde-extremo-oriental-saiba-o-que-e-verdade-sobre-joao-pessoa.ghtml>. Acesso em: 14 maio 2020.

REDAÇÃO. **Morre o cantor e compositor Louro Santos, vítima da Covid-19, aos 49 anos.** In: Revista Cifras. 2020. Disponível em: <https://www.letras.com.br/guns-n-roses/biografia> Acesso em: 12 dez. 2020.

CHAIB, Mohamed. **Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45 n. 156 p. 358-372 abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n156/1980-5314-cp-45-156-00358.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CLICKPB. **João Pessoa perde o posto de cidade mais verde do Brasil para Curitiba.** In: ClickPB Mundo. Publicado em: 22.11.2010. Disponível em: <https://www.clickpb.com.br/mundo/joao-pessoa-perde-o-posto-de-cidade-mais-verde-do-brasil-para-curitiba-no-parana-102583.html>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CUNHA, Jeysson Ricardo Fernabdes da; GODI, Ingrid Ferreira de; ALVES, Thays Regina

Lemes. Representações sociais do gênero feminino nas músicas Brasileiras mais reproduzidas em 2017. In: **Revista Brasileira de Educação e Cultura** – REBEC. n. 19. São Gonçalo. jan-jun 2019. p. 68-83. Disponível em: <https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacao/ecultura/article/view/446>. Acesso em: 28 nov. 2019.

DALPIAZ, Jamile. **Cultura jovem e identidade**: As representações do funk carioca em Londres. In: Comunicação & educação. Ano XVI. n. 1. jan/jun 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44866/48498>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DICIO, Dicionário Online de Português. In: **Dicio**, Dicionário Online de Português, definições e significados de mais de 400 mil palavras. Todas as palavras de A a Z. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dom/>. Acesso em 06 maio 2020.

DICIONÁRIO CRAVO ALBIN. É o Tchan. In: **Dicionário Cravo Albin da Música popular Brasileira**. 2020. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/e-o-tchan/dados-artisticos>. Acesso em: 14 maio 2020.

DICIONÁRIO INFORMAL. Assim ou Assado: definição. In: **Dicionário InFormal**. São Paulo. 2010. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/assim+ou+assado/8399/>. Acesso em: 05 set. 2020.

DICIONÁRIO INFORMAL. Swingueira. In: **Dicionário inFormal**. São Paulo. 2014. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/swingueira/>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

DUARTE, Mônica de Almeida. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de música. In: **Em Pauta** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 13. n. 20. jun., 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8534>. Acesso em: 31 dez. 2018.

DUARTE, Mônica de Almeida. A música dos professores de música: Representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical. In: **Revista da ABEM**. Londrina, v. 19. n. 26. jul.dez., 2011. p. 54-63. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo5.pdf. Acesso em: 08 ago. 2018.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Professores de música falando sobre... música: a análise retórica dos discursos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 59-66, set. 2006 (a). Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/302/232>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Representações sociais de música**: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez. 2006 (b). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a10v2797.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Editora UFPR. n. 24, p. 213-225, Curitiba, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Tradução: Fernando Dias Andrade. Tradução

Fernando Dias Andrade. (Coleção a obra-prima de cada autor). São Paulo: Martin Clarent, 2009.

EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia em Foco**. [Online]. Iturama, v. 12, n. 7. p. 117-132. jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/260>. Acesso em: 17 abr. 2019.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à pesquisa qualitativa**. Artmed. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GUEDES, Maurício da Silva. Aumente o som: o “proibidão” tá na pista! In: **A música que toca é nós que manda**: um estudo sobre o proibidão. Orientadora: Monique Rose Aimée Augras, Rio de Janeiro. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9975/9975_6.PDF. Acesso em: 21 jul. 2020.

HALLAM, Susan. *Culture, musicality, and musical expertise*. In: M. S. Barrett (Ed.), **A cultural psychology of music education**. Oxford: Oxford University Press. 2011. (p. 201–224).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. João Pessoa. 2017. In: **IBGE Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 02 fev. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Resultados e Metas**. 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

IDEME. Perfil do município de João Pessoa. In: Atlas de desenvolvimento humano. 2013. p. 1-14. Disponível em: http://ideme.pb.gov.br/servicos/perfis-do-idhm/atlasidhm2013_perfil_joao-pessoa_pb.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

JOÃO PESSOA. Concurso Público – PEB-JP. **Edital nº 01, de 08 de novembro de 2013**. Disponível em: http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2013/11/edital_concurso_educacao.pdf. Acesso em: 01 fev. 2020.

JOÃO PESSOA. Concurso Público – **Edital nº 01/2007** – PMJP, de 26 de outubro de 2007. Disponível em: <https://www.estudegratis.com.br/images/provas/edital-prefeitura-de-joao-pessoa-pb-2007.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2015.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 009, de 2006**. Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. *Online* João Pessoa, 2006a. Disponível em: <http://ensinandoartesvisuais.blogspot.com/2007/06/capitulos-ii-ao-vi.html>. Acesso em: 15 fev. 2020.

JOÃO PESSOA. **Mapas de bairro de João Pessoa**: Ruas, avenidas e equipamentos públicos. Prefeitura Municipal de João Pessoa - Secretaria de Planejamento – Diretoria de Geoprocessamento e Cadastro Urbano. 2006b. Disponível em: <http://geo.joaopessoa.pb.gov.br/digeoc/mapas/MAPA%20JOAO%20PESSOA%20A3.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

JOÃO PESSOA. Mapa das Regiões de Participação Popular do Orçamento Participativo. In: **Secretaria e órgãos**. Conexão EscoLAR – EAD, João Pessoa. 2019. Disponível em: <http://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/op/regioes-de-participacao-popular/>. Acesso em: 03 set. 2020.

JOÃO PESSOA. Parque Zoobotânico Arruda Câmara. Prefeitura Municipal de João Pessoa. In: **joaopessoa.pb.gov.br**. *Online*. SD. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/semam/parque-zoobotanico-arruda-camara/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Uso escolar, proibida a reprodução. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324979211>. Acesso em: 1º dez. 2019.

JODELET, Denise. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, Jorge Correria; et. al. (Orgs). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. 29-58. (Col. Psicologia social).

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: Representações, comunidade e cultura. Tradução Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Col. Psicologia Social).

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. O Uso e Abuso do Conceito de Representação Social. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: Representações sociais na Perspectiva da psicologia social. Brasiliense. São Paulo: [S.n.], 1993.

LÁSZIO, János. Psicologia social narrativa e a análise de conteúdo de categorias narrativas (NarrCat). In: JESUÍNO, Jorge Correria; et. al. (Orgs). **As representações sociais nas sociedades em mudança** (Col. Psicologia social). Petrópolis: Vozes, 2015.

LATDICT, Latin Dictionary & Grammar Resource (online). **Latin Difinition for**: vocatio, vocationis. 2020. Disponível em: <https://latin-dictionary.net/definition/39030/vocatio-vocationis>. Acesso em: 10 maio 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEGIÃO URBANA. V. Rio de Janeiro: EMI, 1991. 1 disco sonoro. 49'37seg.

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: representações sociais na Perspectiva da psicologia social. Brasiliense. São Paulo: [S.n.], 1993.

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva; BUSSAB, Vera Silvia Raad; OTTA, Emma. A representação social da Psicologia e do Psicólogo. In: Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo. **Psicologia, Ciência e profissão**. v. 9, n. 1, p. 29-35, Brasília. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v9n1/09.pdf>. Acesso em: 31 out. 2018.

LETRAS. **Biografia de Guns N' Roses**. 2020. Disponível em: <https://www.letras.com.br/guns-n-roses/biografia> Acesso em: 14 maio 2020.

LIU, James H. Representações sociais de Histórias e narrativas: Estudos interculturais. In: JESUÍNO, Jorge Correria; et. al. (Orgs). **As representações sociais nas sociedades em mudança** (Col. Psicologia social). Petrópolis: Vozes, 2015.

LOIOLA, Lisette Jung. **A docência no piano**: Representações sociais de professores de escolas de música em Taguatinga. Orientadora: Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo. 2015a. 156 f. Dissertação (Mestrado em Música em Contexto) - Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21490/1/2015_LisetteJungLoiola.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

LOIOLA, Lisette Jung. **Docência em Música e a Teoria das Representações Sociais**. In: Congresso nacional da Associação Brasileira de Educação Musical ABEM, 22. Educação Musical: Formação humana, ética e produção de conhecimento. 22. 2015b, Natal. *Anais eletrônicos [...]*. Natal: Escola de Música do Rio Grande do Norte. [p. 1-14]. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1449/342>. Acesso em: 24 ago. 2019.

MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Dom**. Melhoramentos, Online. 2020a. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=vwVX>. Acesso em: 06 maio 2020.

MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Vocação**. Melhoramentos, Online. 2020b. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=3w8OY>. Acesso em: 06 maio 2020.

MARQUES, Rafael Rodrigues Lourenço; MUSIS, Carlos Ralph de (coautor). **Representações sociais de professor**: Comunicação, educação e psicologia social. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sócias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MONACO, Grégory Lo; LHEUREUX, Florent. Représentations sociales: théorie du noyau central et méthodes d'étude. In: **Revue Electronique de Psychologie Sociale**, APSU, n. 1. 2007. 55-64. fhal-01736607f. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01736607/document>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MORA, José Ferreira. **Diccionario de Filosofia (A-K)**. Montecassino. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1950a. Disponível em: <https://www.lacanerafreudiana.com.ar/Ferrater%20Mora%20-%20Dicc%20de%20Filosofia%20A.PDF>. Acesso em 14 fev. 2019.

MORA, José Ferreira. **Diccionario de Filosofia (L-Z)**. Montecassino. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. 1950b. Disponível em: <https://profesorguillen.files.wordpress.com/2011/10/jose-ferrater-mora-diccionario-de-filosofia-tomo-ii.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

MOREIRA, Lúcia Regina de Souza. Representações sociais: caminhos para a compreensão da apreciação musical? In: **I Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em música e XV Colóquio do programa de pós-graduação em música da UNIRIO**. Rio de Janeiro, 2010, p. 283-291. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/2699/2022>. Acesso em: 28 nov. 2019.

MOSCOVICI, Serge. **El Psicanálisis, su imagen y su público**. (Colección temas básicos). Tradução: Nilda Maria Finetti. Buenos Aires: Editorial Huemul, 1979.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Edição Gerard Duveen. (Col. Psicologia Social). Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. An essay on social representations and ethnic minorities. In: **Social Science Information**. v. 50. Issue 3-4, September–December 2011. 442-461. DOI: 10.1177/0539018411411027. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258190251_An_essay_on_social_representations_and_ethnic_minorities. Acesso em: 02 nov. 2019.

MUYLAERT, Camila Junqueira, et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, vol. 48, (Esp2). p.193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Oficialização e implantação do ensino de artes no município de João Pessoa – PB em consonância com as diretrizes atuais**: Uma articulação entre gestão pública e pesquisa acadêmica. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais, 17. *Anais [...]*. Florianópolis. 2008, p. 1060-1071. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/098.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

NASCIMENTO, Luna Maria Pacheco do. **No território do passinho**: Transculturalidade e ressignificação dos corpos que dançam nos espaços periféricos. Dissertação. Orientador: Prof. Dr. Erly Vieira Junior. 122 fl. (Mestrado em Comunicação e Territorialidade). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes. Vitória, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7083/1/tese_11189_DISS%20LUNA%20MARIA_VF.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

NÁDER, Alexandre Milne-Jones. **Formação continuada dos professores de música do município de João Pessoa: Reflexões acerca da atuação desses profissionais em sala de aula**. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, 29. *Anais [...]*. Goiânia. 2010. 1041-1049. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf. Acesso em: 12 mar.. 2019.

OLIVEIRA, Anderson Scardua. **Representações sociais da música**: Aspectos psicossociais. Orientador: Edson Alves de Souza Filho. Rio de Janeiro: 2008. 225f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp083068.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

OLIVEIRA, Olga Verônica Alves de. **Tecendo caminhos: O currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa**. Orientador: Maura Lúcia Fernandes Penna. João Pessoa. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14000>. Acesso em: 07 mar. 2019.

PARAÍBA. **Lei Complementar nº 59, de dezembro de 2003**. Diário Oficial. Disponível em: http://www.pm.pb.gov.br/arquivos/legislacao/Leis_Ordinarias/2003_CRIA_A_REGIAO_ME_TROPOLITANA_DE_JOAO_PESSOA.pdf. Acesso em: 01 fev. 2020.

PARAÍBA. Jardim Botânico - Benjamin Maranhão. In: **Sudema**. Disponível em: <http://sudema.pb.gov.br/servicos/servicos-ao-publico/jardim-botanico>. Acesso em: 02 fev. 2020.

PENNA, Maura et al. **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: PENNA, Maura. (Coord.). João Pessoa: Editora Universitária. 2001. p.184.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7. n. 7. p. 7-19, set., 2002. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/427/354>. Acesso em: 1º fev. 2020.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista Abem**. Porto Alegre, v. 16. n.16, p. 49-56, mar. 2007. disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291> Acesso em: 28 set. 2020.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19. n.19, p. 57-64, set. 2008. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed19/revista19_artigo6.pdf. Acesso em: 08 fev. 2019.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Revisão ampliada. Porte Alegre: Sulinas, 2015.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Ed. 2. Porte Alegre: Sulinas, 2017.

PEREIRA, Mário Eduardo Costa. Pierre Janet e os atos psíquicos inconscientes revelados pelo automatismo psíquico das histéricas. **Revista latinoamericana de psicopatologia fundamental** [online], São Paulo, v. 11. n. 2. p.301-309, jun., 2008. [ISSN 1415-4714]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-47142008000200013>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**. Londrina, v.22. n.32. p. 90-103, jan.jun 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464> Acesso em: 26 de set. 2019.

PERILO, Bruna. Marília Mendonça, quem é? Biografia, vida pessoal e principais sucessos. In: **Área de mulher**. 2020. Disponível em: <https://areademulher.r7.com/celebridades/marilia-mendonca-quem-e-historia-vida-pessoal-e-principais-musicas/>. Acesso em: 03 set. 2020.

PINHEIRO FILHO, Fernando. **A noção de representação em Durkheim**. n. 61. Luanova. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n61/a08n61.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

PONTES, Thaise Fabrim. RIBEIRO, Edméia Aparecida. A representação da mulher na música de estilo funk carioca e sertanejo universitário. In: **Paraná – Governo do estado**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Cadernos PDE. v. 1. p. 1-16. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_uel_thaisefabrimpontes.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

QEDU. João Pessoa: Ideb 2019. In: **Qedu** - Resultado de metas por escola. Ideb. Municipal. Anos iniciais. Online. Fundação Lemann. 2020a. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/4586-joao-pessoa/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2019>. Acesso em: 12 dez. 2020.

QEDU. João Pessoa: Ideb 2019. In: **Qedu** - Resultado se metas por escola. Ideb. Municipal. Anos finais. Online. Fundação Lemann. 2020b. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/4586-joao-pessoa/ideb?dependence=3&grade=2&edition=2019>. Acesso em: 12 dez. 2020.

QUEIROZ; Luis Ricardo Silva (Coord); SOARES; Marciano da Silva; MEDEIROS; Pedro Henrique Simões de. **Educação musical em João Pessoa**: Espaços, concepções e práticas de ensino e aprendizagem da música. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação – ANPPOM, 28. Anais [...]. Salvador. 2008. p. 235-239. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM434%20-%20Queiroz%20et%20al.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo M. **Formação continuada de professores do ensino fundamental**: perspectivas. In: Encontro Anual da ABEM, 15, 2006. Anais [...]. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB/ABEM, 2006a. p. 373-379. Disponíveis em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2006.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo M. **Oficinas de educação musical**: Caminhos para a formação continuada de professores do ensino fundamental. In: Encontro Anual da ABEM, 2006, 15, João Pessoa. Anais [...]. Editora Universitária da UFPB/ABEM, 2006b. p. 810-814. Disponíveis em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2006.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

QUIROGA, Fernando Lionel; VITALE, Maria Sylvia de Souza. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. **Physis [online]**. v. 23, n.3, p. 863-878. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v23n3/11.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RAUSKI, Rafael Dalalíbera. Representações sociais de alunos do 9º ano sobre música: Um estudo exploratório. In: **Congresso Nacional de Educação, 9. EDUCARE 2013**. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação – SIRSSE, e Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 4. Curitiba. 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/9786_7024.pdf. Acesso em: 06 abr. 2019.

RAUSKI, Rafael Dalalíbera. **Representações sociais dos estilos musicais por alunos concluintes do ensino fundamental**. In: XANPEDSUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1265-0.pdf. Acesso em: 06 abr 2019.

RAUSKI, Rafael Dalalíbera. **Representações sociais sobre música, estilos musicais e aula de música**: Uma problematização necessária. Orientador: Ademir José Rosso. Ponta Grossa. 2015a. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa. 2015. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1183/1/Rafael%20Rauski.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

RAUSKI, Rafael Dalalíbera. Representações sociais da aula de música por alunos concluintes do ensino fundamental. In: **XII Congresso Nacional de Educação. EDUCARE 2015b**. III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação – SIRSSE, e V Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente SIPD/CÁTEDRA UNESCO. Curitiba, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22217_10743.pdf. Acesso em: 06 abr. 2019.

RODRIGUEZ, Andréa; SODRÉ, Rhanielle Ferreira; ARRUDA, Angela. **Representações sociais e território nas letras de funk proibido de facção**. In: Sociologia em Revista, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 414-432, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v17n3/v17n3a06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ROSENTHAL, Gabriele. **História de vida vivenciada e história de vida narrada**: A interrelação entre experiência, recordar e narrar. Civitas, Porto Alegre, v. 14. n. 2, p. 227-249, 2014.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: Representações sociais na Perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996a.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: Teoria e pesquisa do núcleo central. In: **Temas em Psicologia**. n. 3. Rio de Janeiro. 1996b. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a02.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SÁ, Celso Pereira de; ARRUDA, Angela. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**. [EDUFSC, Edição Especial Temática], Florianópolis, p.11-31. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/24121/21516>. Acesso em: 04 jan. 2019.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. Planaltina, 2017. p. 93. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 18 maio 2020.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ACIOLI NETO, Manoel de Lima; SOUZA, Yuri Sá de Oliveira. Adolescência em revistas: um estudo sobre representações sociais. In: **Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo, v. 13. n. 2, p. 103-113, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n2/v13n2a08.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SAWAIA, Bader Burihan. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: Representações sociais na Perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SCARDUA, Anderson; SOUSA Filho, Edson Alves de. Analisando representações sociais através de elementos gramaticais: compondo representações sobre música. In: **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, 2010, p. 374-381. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/18.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2019.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. À procura do trabalho intermitente no campo da música. **Revista Estudos de sociologia**, v.16, n.30, Araraquara, 2011. p.177-196. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/3895/3576> Acesso em: 28 de set. 2020.

SIGNIFICADO.COM. Significado de Sofrência. In: **Expressões populares**. SD. Disponível em: <https://www.significados.com.br/sofrendia/>. Acesso em: 03 set. 2020.

SILVA, Juliana Pereira; URT, Sonia da Cunha. Músicas infantis e representações sociais: Um descompasso social. In: SILVA, Maria de Lourdes da; BRANDÃO, Beatriz; RIBEIRO, Tiago Magalhães. Drogas, Medicalização e Educação. **Revista Teias**, v. 17. n. 45, p. 243-259, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24606/17586>. Acesso em: 04 jan. 2019.

SILVA, Pedro Vasconcelos Costa e. **A representação do espaço no funk consciente**. Revista Observatório da Diversidade Cultural. v. 3. n. 1. 75-83. 2016. Disponível em: <http://observatoriodadiversidade.org.br/revista/wp-content/uploads/2016/06/Revista-ODC-2016-03-6-A-representac%C3%A7%C3%A3o-do-espac%C3%A7o-no-funk-Consciente.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SIQUEIRA, Flávia Conceição da Rocha. **A representação social de uma cultura funk e das favelas**. Dissertação. Orientador: Micheline Mattedi Tomazi. 163 fl. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes. Vitória, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3804/1/tese_9329_disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado%20versao%20final.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOARES, Gina Denise Barreto. **Um concerto didático: representações sociais em música e educação**. In: II SIMPOM 2012 - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. XVII – Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. Anais [...]. Rio de Janeiro. 2012. 403-411. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/2461/1790>. Acesso em: 03 dez. 2018.

SOFTWARE.COM.BR. **Alceste**. Descrição detalhada. In: software.com.br. 2020. Disponível em: <https://software.com.br/p/alceste> Acesso em: 18 de maio 2020.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33. n. 2. Campinas. 2015. p. 149-158. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 29 out. 2019.

SOUZA, José Reinaldo Tavares de. **Formação continuada em música na rede pública municipal de educação de João Pessoa: percepção dos professores frente às demandas de atuação**. Orientadora: Cristiane Galdino. João Pessoa, 2018. 118 fl. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13570/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2019.

SOUZA, José Reinaldo Tavares de. **Um panorama sobre o ensino de música na rede pública municipal de João Pessoa no ano de 2017**. In: XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM. *Anais [...]*. Manaus – 2018. p. 01-08. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/28anppom/manaus2018/paper/view/5181>. Acesso em: 06 abr. 2019.

SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/149/102>. Acesso em: 26 out. 2019.

SPINK, Mary Jane P. **O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial**. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, vol. 9, n. 3, p. 300-308, jul/set, 1993a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SPINK, Mary Jane P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: **O conhecimento no cotidiano: Representações sociais na Perspectiva da psicologia social**. SPINK, Mary Jane (Org.). Brasiliense. São Paulo: [S. n.], 1993b.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 65-73, set., 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/326/256> . Acesso em: 03 dez. 2018.

SUBTIL, Maria José; SEBBEN, Egon Eduardo; ROSSO, Ademir José. Representações sociais sobre arte e ensino de arte. **Revista Contrapontos – Eletrônica**. [S. l.], v. 12. n. 3. set-dez., 2012. p. 350-361. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3599/2386>. Acesso em: 02 dez. 2019.

SUGAHARA, Leila Yuri. **Música e música na escola: Um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical**. Orientador: Clarilza Prado de Sousa. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16074/1/Leila%20Yuri%20Sugahara.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

SUGAHARA, Leila Yuri. Representações sociais de futuros professores sobre música a partir da escuta musical. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 361-376, maio/ago., 2014. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/488/464>. Acesso em: 04 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB. **Resolução nº 17/2005**. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2005. Disponível em: www.prg.ufpb.br/antigo/download/file/fid/506 Acesso em: 16 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB. **Resolução nº 21/2006**. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2006. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20162252435fc0229869d63a78452035/RES._N21-2006.pdf. Acesso em: 16 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB. **Resolução nº 47/2006**. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2006. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2016118182f372229905aa581d024b86/RES._N47-2006.pdf. Acesso em: 16 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB. **Resolução nº. 60/2012**. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2012. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20151030117b40099650d3f61855f289/Rsep60_2012.pdf. Acesso em: 16 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB. **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos**. In: Centro de Ciências Médicas (CCM) da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. SD. Disponível em: <http://www.ccm.ufpb.br/cep>. Acesso em: 16 maio 2020.

VALSINER, Jaan. Hierarquias de signos: Representações sociais no seu contexto dinâmico. In: JESUÍNO, Jorge Correria; et. al. (Orgs). **As representações sociais nas sociedades em mudança** (Col. Psicologia social). Petrópolis: Vozes, 2015.

VASCONCELOS, Alessandro. COSTA, Letícia Maria Pinto da. Representações Sociais da música: formação x educação. **Revista Ciências Humanas – Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU**. Taubaté, v. 11, n 1, p. 19-31, 20 ed., 2018. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/download/439/247>. Acesso em: 20 jan 2020.

WACHELKE, João. Questionário qualitativo para a identificação de cognemas (Qualiquic): uma técnica exploratória para identificar conteúdos e relações de representações sociais. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. [online]. 2014, v. 30, n. 1. p. 105-110. ISSN 0102-3772. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n1/13.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

WESTRUPP, Sérgio Luiz. **Representações sociais de música em processo de educação musical formal e não formal de uma escola de educação básica**. Orientador: Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://tede.udesc.br/handle/tede/2290?locale=en> Acesso em: 02 de dez. 2020.

WISNIK, José Miguel. Entre o erudito e o popular. **Revista de História**, n.157, 55-72, 2º semestre de 2007. Disponível em: <https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Wisnik-Erudito-popular.pdf> Acesso em: 22 set. 2020.

APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes – CCTA
Programa de Pós-Graduação em música

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

João Pessoa,.....dede 2019

Prezado(a) Sr(a),

A pesquisa **Representações Sociais de professores sobre música e seu ensino** estuda as representações sociais da música de professores de música da rede pública municipal de João Pessoa. A referida pesquisa está sendo desenvolvida pelo Prof. Jonathan de Oliveira, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em música – PPGM – UFPB, na condição de mestrando, na Área de Educação Musical, para a linha de pesquisa Processos e práticas educativo-musicais: estudos acerca do ensino e aprendizagem da música, considerando dimensões pedagógicas, psicológicas, políticas, históricas, culturais ou sociais.

Os objetivos da pesquisa visam compreender as representações sociais da música de professores de música da rede pública municipal de João Pessoa, a partir das suas diferentes vivências musicais ao longo da vida, seus processos formativos e como estas experiências que, consolidam suas representações sociais, influenciam o modo como os professores percebem as músicas dos alunos e as relações sociais e culturais presentes nos mundos musicais destes alunos, desta forma passa a contribuir também para a compreensão de como as suas representações sociais em música influenciam as suas práticas pedagógicas na educação básica.

Diante do exposto, convidamos a participar da pesquisa colaborando com a concessão de duas entrevistas que serão desenvolvidas em momentos distintos. A primeira, uma entrevista narrativa, terá por base o relato sua “história de vida musical” através de um depoimento que passe pelos possíveis fatores que influenciaram sua prática musical ao longo de sua vida até chegar a sua formação como professor e suas experiências na educação básica. A segunda entrevista buscará esclarecer ou aprofundar informações que não foram possíveis ser captadas na primeira entrevista e que são necessárias para a compreensão da pesquisa. Informamos que as entrevistas serão gravadas em áudio para fins de registro apenas e depois transcritas. Isto se faz necessário para que esse material possa ser posteriormente analisado, com base na produção científica da área de educação

musical, sociologia e de psicologia da música. Esclarecemos, ainda, que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em periódicos científicos da área de educação musical, **sem identificação** das pessoas envolvidas na pesquisa, de modo que seu nome não será mencionado em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o anonimato de todos os participantes.

Informamos que o risco de quebra de sigilo ou de anonimato que abrange toda pesquisa, estará minimizado ao máximo uma vez que não estabeleceremos identificação nominal, nem de qualquer tipo, que possa identificar o entrevistado. Os riscos de cansaço durante o processo da resposta da entrevista, ou de um possível desconforto, timidez ou vergonha durante as gravações de áudio, será minimizado pela liberdade de interromper a entrevista a qualquer momento que julgue necessário. Além dos apresentados anteriormente, a pesquisa não oferece outros riscos previsíveis, pois não há intenção de interferir em suas atividades musicais ou na sua relação com a música, e nem de avaliá-las. Gostaria de informar que sua participação é importante para o estudo científico. Entre seus benefícios, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para levantar questões que ajudem a aprimorar as práticas de educação musical e a formação do professor de música.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, de modo que o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou a colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador, participando da pesquisa, portanto, apenas se desejar contribuir com a mesma. Assim, tem a liberdade de se recusar a participar, podendo, ainda, retirar seu consentimento em qualquer tempo, sem que haja penalização ou prejuízo para o(a) senhor(a).

O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Prof. Jonathan de Oliveira

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para:

Prof. Jonathan de Oliveira – telefone: (83) 9 8869-6880

Programa de Pós-Graduação em Música – telefone: 3216-7005, ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I

Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791

Diante do exposto, eu, _____ **declaro**
que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e
para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento
devidamente rubricada e assinada por ambas as partes.

João Pessoa,.....dede 2019

Assinatura do professore respondente

Nome completo:

Obs: Esse termo será assinado em duas vias, sendo uma para o pesquisador responsável e outra para o participante da pesquisa, acima assinado. Ambos deverão rubricar todas as folhas deste TCLE, colocando suas assinaturas na última página do mesmo, nos espaços acima indicados.

APENDICE B – MODELO DE ROTEIRO PARA A SEGUNDA ENTREVISTA

Roteiro para a segunda entrevista P3

1 - Você comentou que a sua família sempre foi muito musical. Que os primeiros contatos que você teve com o sintetizador foi a partir das músicas que suas tias ouviam. Na sua opinião qual o nível de importância ou influência deles na sua vida musical? Você pode falar um pouco mais sobre este momento? O que você sentia? Por que você acha que sentia atraído pelo som daquelas músicas?

2 - Porque você acredita ter se identificado com os sintetizadores ao ponto de dizer que era aquilo que você queria a tocar desde criança?

3 - Você narrou que nas suas primeiras aulas de instrumento enfrentou algumas dificuldades de cunho financeiro. O que lhe motivou a continuar com as aulas? O que a música significava para você neste período?

4 - Você também falou que após um tempo estudando nas escolas de música seguiu como autodidata. Porque você decidiu voltar a ter aulas de músicas em um ambiente especializado? Que visão você tinha e tem hoje dos ambientes formais de ensino de música? E fale da importância desses ambientes em sua formação como músico e como professor.

5 - Quais descobertas musicais você teve na adolescência, uma vez que você comentou que foi do Metal a Swingueira, e qual a importância destas novas influências na sua formação como músico e hoje como professor?

6 - Você citou que sempre teve um direcionamento técnico para a música e que apresentava dificuldades em lidar com a música popular. Mas que mesmo assim teve uma ligação com o popular. Conte um pouco mais sobre isso, falando como foi essa relação para a sua vida musical.

7 - Você pode falar um pouco sobre a importância de cada momento em sua formação como músico e como professor?

8 - Você falou do choque de realidade que enfrentou entre o seu universo, o universo acadêmico e o universo escolar. Conta um pouco como você lida com estes universos hoje. Fale um pouco mais sobre isso.

9 - Você falou um pouco das músicas dos alunos. Poderia falar um pouco mais sobre isso? Como você vê esta música na escola? Qual a relação dos os alunos com elas? E elas são usadas em aulas? Na sua visão, qual a importância que os alunos dão a aula de música?

10 - Como você acha que deveria ser a aula de música na visão dos alunos? E na sua visão como deveria ser estas aulas?

11 - Como a instituição (escola) vê as aulas de música? Que nível de importância é dada a ela?

12 - Em um momento da primeira entrevista você falou que para ter melhores resultados deveria ir na realidade dos alunos você pode falar um pouco mais sobre isso?

13 - Você teria como definir Música de qualidade, e música de má qualidade para você e para o ambiente escolar? Pode dar exemplo? E o que a música significa para você hoje?

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



Prefeitura Municipal de João Pessoa
Secretaria de Educação e Cultura – SEDEC
Diretoria de Gestão Curricular – DGC

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Jonathan de Oliveira, a desenvolver nesta Rede de Ensino, o seu projeto de pesquisa **Representações Sociais de professores sobre música e seu ensino**, que está sob a orientação da Profa. Dra. Maura Penna, cujos objetivos da pesquisa visam compreender as representações sociais da música de professores de música da rede pública municipal de João Pessoa, a partir das suas diferentes vivências musicais ao longo da vida, seus processos formativos e como estas experiências que, consolidam suas representações sociais, influenciam o modo como os professores percebem as músicas dos alunos e as relações sociais e culturais presentes nos mundos musicais destes alunos, desta forma passa a contribuir também para a compreensão de como as suas representações sociais em música influenciam as suas práticas pedagógicas na educação básica.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, em 01 de junho de 2019.

Gilberto Cruz de Araújo

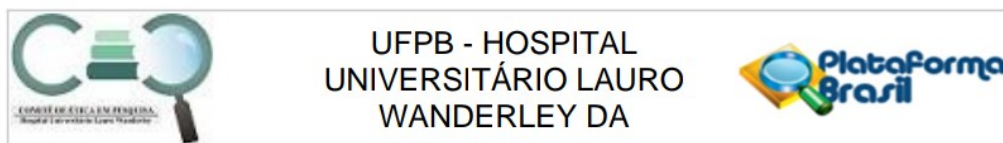
Diretor de Gestão Curricular

DGC – Diretoria de Gestão Curricular - (83)3218-9280

Secretaria de Educação e Cultura – SEDEC. Centro Administrativo Municipal – CAM
 Rua Diógenes Chianca, 1777, Água Fria – João Pessoa, PB – CEP: 58053-900
 Telefones: (83) 3218-9275 / 9274 / 9272



ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE MÚSICA E SEU

Pesquisador: JONATHAN DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 15001819.1.0000.5183

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Universidade Federal da Paraíba

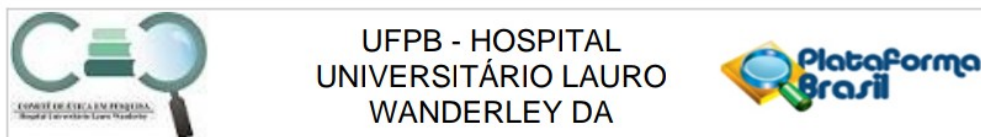
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.396.134

Apresentação do Projeto:

O presente Projeto "REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE MÚSICA E SEU ENSINO", refere-se ao Projeto de Dissertação, junto ao Programa de Pós-graduação em Música, do Centro de Comunicação, Turismo e Artes, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na Área de Educação Musical, para a linha de pesquisa Processos e práticas educativomusicais, sob a Orientação da profa. Dra. Maura Penna. O referido Projeto tem como metodologia uma abordagem qualitativa envolvendo pesquisa bibliográfica e entrevistas narrativas, através de entrevistas que buscam narrativas pautadas na "história de vida musical", dos professores de música atuantes na educação básica da rede pública municipal de João Pessoa, com intuito de trazer para a discussão o olhar científico de como as representações sociais estão ligadas ao processo de desenvolvimento cultural que constitui o ser humano como um ser único, mas diretamente formado pelas influências de seu grupo. Os critérios para a escolha dos respondentes terão como base: 1–que pertençam ao quadro efetivo da rede municipal de ensino; 2–que sejam licenciados em música ou educação musical, ou educação artística habilitação em música; 3–que o professor atue na educação básica no componente curricular Arte, desenvolvendo práticas na área de música; 4–que apresente interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. O mapeamento para a seleção dos professores, terá o critério de divisão por região já existente na rede pública municipal, buscando contemplar de cada uma das regiões. Com um total de 35 professores de música atuantes nas escolas municipais de educação básica de João Pessoa, sendo 27 efetivos

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.059-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7964 **Fax:** (83)3216-7522 **E-mail:** comitedeetica.hulw2018@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.396.134

(SOUZA, 2018, p. 56), prevemos a realização entre 10 e 14 entrevistas narrativas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as representações sociais da música de professores de música da rede pública municipal de João Pessoa – PB.

Objetivo Secundário:

Reconhecer as representações sociais da música de professores em relação às suas diferentes vivências musicais; Entender como os professores percebem as músicas dos alunos; Identificar como as representações sociais de música influenciam a prática pedagógica dos professores de música; Entender, a partir de suas representações sociais, como os professores percebem as relações sociais e culturais presentes nos mundos musicais dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos e benefícios percebem que os Riscos são mínimos e estão desde cansaço durante o processo da resposta da entrevista, ou de um possível desconforto, timidez ou vergonha durante gravações de áudio, será minimizado pela liberdade de interromper a entrevista a qualquer momento. Além dos apresentados anteriormente, a pesquisa não oferece riscos previsíveis, pois não há intenção de interferir em suas atividades musicais ou na sua relação com a música, e nem de avaliá-las.

Já os Benefícios são no tocante que a pesquisa poderá contribuir para o levantamento questões que ajudem a aprimorar as práticas de educação musical e a formação do professor de música, possibilitando o desenvolvimento de uma prática pedagógica, que tenha como base, também, o reconhecimento das culturas musicais dos alunos através do olhar dos professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Percebe-se que no contexto dos resultados almejados no presente estudo a contribuição e importância para o levantamento das questões que ajudem a aprimorar as práticas de educação musical e a formação do professor de música, possibilitando o desenvolvimento de uma prática pedagógica, que tenha como base, também, o reconhecimento das culturas musicais dos alunos

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.059-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7964 **Fax:** (83)3216-7522 **E-mail:** comitedeetica.hulw2018@gmail.com



UFPB - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO LAURO
WANDERLEY DA



Continuação do Parecer: 3.396.134

através do olhar dos professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão compatíveis e adequados: folha de rosto; certidão de aprovação da Instituição de origem do estudo, carta de aceite da Instituição onde será desenvolvida a pesquisa, instrumento de coleta de dados, cronograma de execução atualizado; previsão de orçamento para o estudo. TCLE para os envolvidos na pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466/12, do CNS/MS.

Recomendações:

(O)A pesquisador(a) responsável e demais colaboradores deverão MANTER A METODOLOGIA PROPOSTA E APROVADA PELO CEP-HULW.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que o estudo apresenta viabilidade ética e metodológica e encontra-se em consonância com as diretrizes da Resolução 466/2012, do CNS, MS, somos favoráveis ao desenvolvimento da investigação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ratificamos o parecer de APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa, emitido pelo Colegiado do CEP/HULW, em reunião ordinária realizada em 11 de junho de 2019.

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES PARA O(S) PESQUISADORES

. O participante da pesquisa e/ou seu responsável legal deverá receber uma via do TCLE na íntegra, com assinatura do pesquisador responsável e do participante e/ou responsável legal. Se o TCLE contiver mais de uma folha, todas devem ser rubricadas e com aposição de assinatura na última folha. O pesquisador deverá manter em sua guarda uma via do TCLE assinado pelo participante por cinco anos.

. O pesquisador deverá desenvolver a pesquisa conforme delineamento aprovado no protocolo de pesquisa e só descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade, pelo CEP que o aprovou, aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

Lembramos que é de responsabilidade do pesquisador assegurar que o local onde a pesquisa será realizada ofereça condições plenas de funcionamento garantindo assim a segurança e o bem-estar dos participantes da pesquisa e de quaisquer outros envolvidos.

Eventuais modificações ao protocolo devem ser apresentadas por meio de EMENDA ao CEP/HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.059-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7964

Fax: (83)3216-7522

E-mail: comitedeetica.hulw2018@gmail.com



**UFPB - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO LAURO
WANDERLEY DA**



Continuação do Parecer: 3.396.134

de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. O pesquisador deverá apresentar o Relatório PARCIAL E/OU FINAL ao CEP/HULW, por meio de NOTIFICAÇÃO online via Plataforma Brasil, para Apreciação e Obtenção da Certidão Definitiva por este CEP. Informamos que qualquer alteração no projeto, dificuldades, assim como os eventos adversos deverão ser comunicados a este Comitê de Ética em Pesquisa através do Pesquisador responsável uma vez que, após aprovação da pesquisa o CEP-HULW torna-se co-responsável.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1355184.pdf	03/06/2019 16:31:38		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	03/06/2019 16:30:40	JONATHAN DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	03/06/2019 12:52:30	JONATHAN DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/06/2019 12:25:14	JONATHAN DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Instrumentos_de_Coleta.pdf	13/05/2019 02:22:21	JONATHAN DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CERTIDAO.pdf	13/05/2019 02:20:26	JONATHAN DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	13/05/2019 02:19:42	JONATHAN DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	13/05/2019 01:55:14	JONATHAN DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	13/05/2019 01:50:00	JONATHAN DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.059-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7964 **Fax:** (83)3216-7522 **E-mail:** comitedeetica.hulw2018@gmail.com



UFPB - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO LAURO
WANDERLEY DA



Continuação do Parecer: 3.396.134

JOAO PESSOA, 17 de Junho de 2019

Assinado por:
Caliandra Maria Bezerra Luna Lima
(Coordenador(a))

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.059-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7964 **Fax:** (83)3216-7522 **E-mail:** comitedeetica.hulw2018@gmail.com