

Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música

Helena Lopes da Silva

Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)
Escola Projeto – Porto Alegre
Colégio Marista Nossa Senhora do Rosário – Porto Alegre
helopes@terra.com.br

Resumo. O presente artigo trata de um estudo de caso com adolescentes sobre a música na construção da identidade de gênero no espaço escolar. Como campo empírico foi escolhida uma turma de 8ª série de uma escola pública do ensino fundamental de Porto Alegre. A metodologia de investigação privilegiou as técnicas de entrevista e observações, que foram integralmente registradas, transcritas e analisadas. Tomando como referencial teórico autores que trabalham no campo de gênero, escola e educação musical numa perspectiva relacional (Louro, 1995, 1997, 1999; Scott, 1995), esse estudo analisa a construção da identidade de gênero revelada pelas preferências musicais e pelos usos simbólicos que os alunos fazem da mídia (Green, L., 1997; Valdivia; Bettivia, 1999). Os resultados obtidos apontam que as preferências musicais dos adolescentes são ativas e dinâmicas e estão relacionadas com as diferenças de gênero socialmente construídas. As identidades de gênero são construídas através da música veiculada pela mídia reproduzindo as relações sociais existentes na sociedade. Embora a identidade de gênero não seja fixa, imutável, a escola procura reforçar no seu papel de produtora de sujeitos as concepções generificadas de meninos e meninas.

Palavras-chave: música, gênero, adolescentes

Abstract. This article presents a case study with adolescents focusing the construction of the gender identity and music in the school environment. As the empirical field it was chosen an 8th grade class of a public primary school in Porto Alegre. The methodology of investigation favoured interview and observation techniques. They were entirely registered, transcribed and analysed. Based on authors that deal with gender, school and music education, seen in a relational perspective (Louro, 1995, 1997, 1999; Scott, 1995), this study analyses the construction of gender identity revealed by musical preferences and by the symbolic usage that students make use of the media (Green, L., 1997; Valdivia; Bettivia, 1999). The results show that the musical preferences of the adolescents are active and dynamic and related with the socially constructed gender differences. The gender identities are constructed through music, which are propagated by the media, reproducing the social relationships present in the society. Although the gender identity is not settled and unchangeable, the school, and its role of producer of beings, pursuits to reinforce the gendered conceptions of boys and girls.

Keywords: music, gender, adolescents

O presente artigo é proveniente de minha dissertação de mestrado, intitulada *Música no Espaço Escolar e a Construção da Identidade de Gênero: um Estudo de Caso*, orientada pela Profª

Drª Jusamara Souza, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concluída no ano de 2000 (Silva, 2000).

O campo empírico escolhido para a realização da pesquisa foi uma turma de 8ª série do ensino fundamental do Colégio de Aplicação/UFRGS, na cidade Porto Alegre, ao qual me referirei ao longo do texto pela sigla CAp. Para análise do material oriundo do campo empírico, utilizei autores que trabalham no campo de gênero, escola e educação musical numa perspectiva relacional (Louro, 1995, 1997, 1999; Scott, 1995), com vistas a compreender como as relações de gênero se fazem presentes no cotidiano de uma aula de música de uma 8ª série do ensino fundamental. A partir de minha inserção no campo empírico, das observações, das entrevistas e das leituras realizadas acerca da temática escolhida surgiram algumas questões de pesquisa. Neste artigo me deterei em três dessas questões: como a construção de gênero se faz presente na aula de música? De que forma a música no espaço escolar constrói a identidade de gênero? Qual a relação existente entre as escolhas musicais dos adolescentes e a identidade de gênero?

Entrando na aula de música

As aulas de música a que assisti, durante o ano letivo de 1999 no CAp, incluíam as atividades de apreciação, improvisação, leitura e escrita musical seguindo o programa determinado pela equipe da Área de Música para a 8ª série. Embora houvesse uma intenção inicial da professora de música de seguir o programa estabelecido, as aulas decorreram em função das temáticas surgidas a partir de sugestões e discussões levantadas pelos alunos no “espaço livre.” Segundo a professora, o espaço livre foi uma possibilidade de os alunos trazerem temas de seu interesse relativos à música para que pudessem discutir em sala de aula. A partir daí, dois enfoques passaram a ter mais evidência: as preferências musicais dos alunos e a divulgação desse repertório pela mídia. A seguir, realizarei o recorte analítico sobre a declaração das preferências musicais no espaço escolar e a construção da identidade de gênero.

Segundo Martí (1999), “a idéia de que os gostos musicais podem ser diferentes segundo o sexo não é senão um elemento expressivo a mais que reflete este recurso da busca pela diferença”. A autora explica que “a percepção da diferença é o fator básico de todo o processo identitário em nossa sociedade, o corpo, os gestos, as roupas ou o penteado são expressões indexicais destinadas a marcar uma ordem, uma atribuição de gênero” (Martí, 1999, p. 35-36, tradução minha).

Para analisar como a identidade de gênero se

manifesta através das preferências musicais de alunos em contexto escolar foi preciso, em primeiro lugar, direcionar o meu olhar para o contexto específico no qual estava inserida, a sala de aula. Para Estrela (1992), “o espaço pedagógico é simultaneamente o lugar físico em que se processa transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica”. Em relação ao espaço físico da sala de aula, a autora declara que “partilhar um espaço fechado e limitado com um grupo numeroso, circunscrever-se ao espaço reduzido de sua carteira, controlar os movimentos e reduzir as deslocamentos constitui a primeira e mais difícil aprendizagem do aluno que entra na escola” (Estrela, 1992, p. 42).

Em uma entrevista realizada com um grupo de meninos da 8ª série, perguntei-lhes sobre a distribuição dos seus lugares na sala de aula “grande”, já que só havia tido oportunidade de observá-los em grupos menores na sala de música:

H: “Vocês têm lugares determinados na sala de aula?”

Scheik:¹ “Não...”

H: “Ou vocês mesmos acham os lugares de vocês?”

Scheik: “A gente mesmo.”

H: “Onde é que vocês se sentam na aula grande?”

Scheik: “Eu me sento bem na frente, à direita.”

H: “Do professor?”

Scheik: “É. Eu e o Gigio. E as gurias sentam lá do outro lado: a Marcela, a Fernanda e a Patrícia sentam no meio, e a Daniela e a Melanie sentam lá no fundo, do outro lado, bem na esquerda, lá no fundo da aula.”

H: “Sempre assim?”

Scheik: “É! Sempre assim!”

H: “E na aula de música, qual é o lugar de vocês?”

Johnny Bakuras: “Ah, não tem.”

Scheik: “Eu acho que não tem.”

Johnny Bakuras: “Não tem.”

Scheik: “É. Tu olha assim ‘ah, tô a fim de sentar ali!’, se não tiver cadeira, pego cadeira...”

Johnny McFly (fala em plano secundário): “Mais perto da porta, de preferência!” (risos).

A sala de música onde realizei as observações, era uma sala ampla com cadeiras dispostas em forma de U. Havia também um piano de armário e um quadro de giz. As cadeiras possuíam apoio de

¹ Os pseudônimos usados foram escolhidos pelos próprios participantes e fazem parte dos processos éticos adotados na pesquisa.

braço, e para a professora de música havia uma mesa de trabalho onde costumava colocar seus pertences.

Essa estrutura espacial facilitava a comunicação e a circulação dos alunos, permitindo uma relação “mais horizontal”, diferenciando-se da escola tradicional, marcada por seus espaços “fechados e hierarquizados”.

Estrela (1992, p. 43) reflete:

No entanto, nem tudo é positivo na organização dos espaços nas escolas actuais. A constante mudança a que em grande parte das escolas os alunos são obrigados quando mudam de disciplina e a freqüente mudança de lugar dentro de cada sala geram perda de tempo e fomentam situações de indisciplina, ocasionam a despersonalização dos espaços e conseqüente irresponsabilização pela sua conservação e embelezamento. O sentido de pertença que estrutura a turma como grupo poderá sair enfraquecido pela falta de uma estrutura espacial estável ligada à de território que a proxémica tem mostrado ser de maior importância para o funcionamento e interação dos grupos.

“O sentido de pertença que estrutura a turma” ocasionado pela mudança de espaço físico, apontado por Estrela (1992), era percebido nesta escola pela divisão em dois grupos para a aula de música. O espaço da sala de música pouco tinha a ver com música, a não ser pela presença do piano em uma das salas. A turma não era a mesma da sala de aula, portanto, os agrupamentos mudavam. Embora não houvesse lugares fixos, os alunos sentavam-se quase sempre nos mesmos lugares, com os mesmos grupos.

Green, L. (1997) afirma que a escola é “um lugar por excelência onde acontecem a reprodução e produção dos agrupamentos históricos através das práticas e significados que são construídos e negociados entre professores e alunos”. A autora analisa a escola “como uma estrutura global em que práticas musicais generificadas² e significados musicais generificados são exauridos, em uma réplica microcós mica de sua reprodução e construção em uma sociedade mais ampla” (Green, L., 1997, p. 144, tradução minha).

Falar sobre as relações de gênero no espaço escolar remete-nos necessariamente aos agrupamentos que se formam em seu interior. Green, L. (1997) classifica os agrupamentos (*grouping*) formados pelos adolescentes na aula de música como um verbo e como um substantivo. Para a autora, *grouping* (ou *to group*) é algo que fazemos coletivamente, enquanto

grouping (ou *a group*) significa algo a que pertencemos. Segundo Green, L. (1997), esses agrupamentos (*a group*) são permeados pelas questões de classe, etnicidade, gênero, religião e subculturas (Green, L., 1997, p. 4).

A compreensão sobre a função dos agrupamentos no espaço escolar me levou a conhecer os grupos de amigos da 8ª série e, assim, entrevistá-los separadamente, o que resultou na revelação de importantes informações acerca de minha temática. Fui informada de que um dos grupos de amigos era auto-intitulado como “Grupo da Máfia”, que, segundo os próprios integrantes declararam, era aquele grupo onde “todos conversam”, “dão ânimo na turma”, “mandam os outros calar a boca” e ainda “os que se destacam na turma”. Estes depoimentos confirmam o que afirma Lopes (1996, p. 143), de que o grupo de colegas não é necessariamente o grupo de amigos, e que a relação entre colegas de sala de aula é, essencialmente, uma relação de igualdade, “uma relação entre iguais”.

A premissa defendida por Lopes (1996) sobre as relações de pertença grupal por afinidades igualitárias serve também para analisarmos os grupos dos mais tímidos, conseqüentemente subordinados a grupos como o “Grupo da Máfia” que acabam não se manifestando em sala de aula, como declarou um grupo de meninas entrevistadas:

Priscila: “A gente vai falar e alguém não concorda, é: ‘Dããã! Nada a ver!’”(imitando os deboches dos colegas).

Paola: “Ou então, ‘por que tu não cala a boca em vez de falar bobagem?’”

Priscila: “Aí sim, tu fica toda envergonhada, né?”

H: “Então, tu não falas por vergonha?” (Paula se manifesta baixinho).

H: “Como é que é, Paula?”

Paula: “Eu gosto de falar com elas.”

Mana: “Só com nós, a Paula não cala a boca!” (risos).

Paola: “As pessoas sempre dizem que eu sou carde-pau pra certas coisas, mas, cá entre nós, aqui [neste grupo] é diferente o relacionamento.”

Paula: “É o tipo da coisa, quem me vê assim num grupo jamais vai pensar que eu sou como ela falou.”

Os agrupamentos e as escolhas musicais

Valdivia e Bettvia (1999) apontam que os estudos sobre adolescência têm afirmado que “a música

² O termo “generificado” (gendered) tem sido utilizado por autores que tratam da temática no sentido de construir uma identidade, orientada pelas desigualdades de gênero, através da linguagem, do emprego do discurso sobre os sujeitos; ver Scott (1995), Louro (1997, 1998, 1999) e Green, L. (1997).

ca é uma das principais formas de ser *cool* (bacana) dentro do grupo de amigos”, e afirmam que “tanto o grupo quanto a identidade individual estão amplamente centrados nas escolhas musicais” (Valdivia; Bettivia, 1999, p. 437, tradução minha).

Os agrupamentos formados na turma 81 do CAp manifestavam uma certa unidade em relação aos gostos musicais. Embora houvesse pessoas com diferentes preferências musicais dentro dos próprios agrupamentos, isso não implicava propriamente uma exclusão dessas pessoas. Em uma entrevista realizada com Fernanda e Patrícia, elas revelam a necessidade de se conhecer vários gêneros musicais para não se ficar “por fora”, ou mesmo para “ser bacana” dentro dos agrupamentos sociais:

H: “Quando vocês compram CD, que tipo de CD vocês compram?”

Patrícia: “Depende. Eu, antigamente, quando eu comprava um CD, eu comprava por gostar de uma música, depois ia aprendendo a gostar das músicas. Mas agora é difícil comprar um CD porque o meu gosto de música mudou, sabe? Eu gostava só de pagode. Antigamente eu só escutava pagode, pagode, pagode. Agora não, agora eu escuto Planet Hemp, mas eu não vou comprar um CD do Planet Hemp porque eu gosto de uma música. Eu mudei assim, sabe?”

H: “O que tu achas que fez mudar o teu gosto?”

Patrícia: “Hum, sei lá, é que...”

Fernanda: “É que quando a gente sai de noite e vai numa danceteria, dá todo tipo de música, não dá só pagode. Aí tu vai escutando outros tipos de música e vai gostando.”

Patrícia: “Um dia eu cheguei no Nuka Nua [danceteria de Porto Alegre] e tava dando *Planeta dos Macacos* do Jota Quest e todo mundo cantava a música, e eu não tinha a mínima idéia de que música era aquela...”

Fernanda: “Aí tu te sente por fora e quer aprender também...”

Por outro lado, gostar de determinados gêneros musicais que não fossem propriamente “da moda”, como, por exemplo, música “clássica” ou mesmo músicas “mais antigas”, poderia representar um “problema” se manifestado na sala de aula. Uma breve cena retirada de meu diário de campo poderá ilustrar essa situação:

Em uma das aulas, sentei-me ao lado de Canon Scott. Enquanto a turma discutia sobre suas preferências musicais com a professora de música, Canon Scott lia uma revista *Quatro Rodas*. Ele parecia não estar interessado nem mesmo participando dessa discussão. Essa impressão perdurou até o momento em que ele me perguntou: “Tu conheces um Thunder Bird?” Já ia perguntar-lhe o que era um Thunder Bird, quando no mesmo momento Canon Scott me mostrou a foto de um carro antigo, com a frente quadrada e os faróis redondos. Pela aparência do carro deduzi que este seria

mais ou menos da década de 60. Disse-lhe que não conhecia muito sobre carros. Logo em seguida, Canon Scott me mostra um modelo de rádio também da mesma época do carro que acabara de conhecer. Aproveitei para lhe perguntar se ele também gostava de música dessa época e ele me respondeu: “Eu gosto. Tenho um monte de CDs de música clássica, Andrea Bocelli, Ray Conniff...” Perguntei-lhe por que ele não trazia esses CDs para a aula de música e ele me respondeu, cabisbaixo: “Um dia eu trago aí...”

Talvez por ainda nessa época não conhecer muito bem os agrupamentos formados na turma 81, a princípio não compreendi muito bem a “falta de interesse” de Canon Scott em participar do debate sobre as escolhas de determinados gêneros musicais feitas por cada um. Nesse debate, os alunos discutiam o que cada um considerava importante para uma música “ser boa”: o ritmo ou a letra. No final do ano, entrevistei Canon Scott e mais três meninos, e pude retomar a questão das preferências musicais:

H: “Quais são as rádios que vocês gostam de ouvir?”

Canon Scott: “Antena 1...” (risos, deboches de Canon Scott).

H: “Antena 1 toca o quê?”

Canon Scott: “Bah, umas musiquinhas que meu pai gosta, sei lá... É a Guaíba...”

Compreendi, então, que os gostos musicais e as atitudes de Canon Scott não se encaixavam nos padrões “exigidos” pela turma. Durante todo o tempo em que acompanhei a turma 81, percebi que as participações de Canon Scott eram sempre entremeadas de xingamentos e deboches dos colegas.

Quem está autorizado a falar sobre música na aula de música?

Em uma das primeiras aulas após as férias de julho, o grupo de Camila apresentou um trabalho intitulado “Bandas de Porto Alegre”. Este consistia em trazer para a aula de música alguns integrantes de bandas de *rock* atuantes na cidade de Porto Alegre para um “bate-papo” com a turma. Para isso vieram dois integrantes da banda Stratus e um aluno do 2º grau que também fazia parte de duas bandas de *rock*. Entre os assuntos discutidos entrou a questão das preferências musicais de meninos e meninas. Destaco a seguir uma cena retirada de meu diário de campo que revela a aparição da idéia de que “só pode falar sobre música quem tem argumento” no debate dos roqueiros da banda Stratus com a turma 81:

Os roqueiros iniciaram se apresentando e em seguida responderam à primeira pergunta feita por Pantera: “Que tipo de música vocês ouvem?” “Rock pesado. Quanto mais pesado melhor!”, respondeu um dos roqueiros. Estes começaram a falar sobre grupos de rock “bons”

e “descartáveis”, de acordo com seus critérios de classificação. Gígio pergunta: “O que vocês acham do pagode?” Fernanda, apreciadora desse gênero musical, implora baixinho: “Ai, não começa, Gígio...” O roqueiro prontamente respondeu: “Eu não gosto de pagode! Primeiro que pagode não existe! É uma imitação mal feita de samba para ganhar dinheiro!” Gígio “entrega” Fernanda, dizendo que ela gosta de pagode. Então, um dos roqueiros pergunta pra Fernanda: “Quais são as bandas que tu gosta?” Fernanda responde: “Só pra Contrariar!” [SPC].

Roqueiro (responde, afirmando): “É uma banda descartável!”

Fernanda (rindo, sem graça, rebate, falando baixo): “Não, não é!”

Roqueiro: “Tu vai me desculpar, mas é! Por que tu acha que não?”

Jack, do outro lado da sala, fala: “Porque eles são bonitos!” (risos).

Roqueiro: “Não, fala sério! Eu tenho opinião, agora eu quero saber por que tu gosta!”

Gígio (interrompe, ridicularizando Fernanda): “Porque o Alexandre Pires [do SPC] é bonito!”

O roqueiro, voltando a desafiar Fernanda, pergunta: “Tem alguma razão ou tu simplesmente gosta?”

Fernanda responde, murmurando: “Eu gosto!”

Então, o roqueiro esclarece: “Tá. Deixa eu te contar que te empurraram uma coisa e tu aceitou!”

Fernanda, quase inaudivelmente, explica: “Não. Eu gosto de tudo que é tipo de música. Eu gosto de dançar. Agora eu vou ter que ficar só mexendo a cabeça?” (imita o movimento frenético com a cabeça que os apreciadores de rock pesado costumam fazer para acompanhar esse tipo de música).

Não convencido da explicação dada por Fernanda, o roqueiro diz: “Eu acho que tá faltando um argumento aí. Tá faltando um porquê, sabe? Se tu me perguntar qualquer uma das bandas que eu gosto, eu te digo!”

Fernanda, querendo encerrar o assunto e se livrar das acusações do roqueiro, ri sem graça e pergunta muito baixinho: “Tá. Por quê?”

Nesse momento, o roqueiro começa a listar uma série de bandas que ele considerava “de qualidade”, argumentando sempre os motivos que o levavam a considerá-las assim. Após um longo período de explanação, um outro roqueiro interrompe e conclui: “Quem tem argumento fala. Quem não tem, não fala...”

A turma silencia. Fernanda continua enrubescida. O silêncio paira no ar. Fico com a impressão de que Fernanda gostaria de desaparecer daquele ambiente. Os roqueiros retomam a palavra, expondo seus argumentos sobre “bandas boas e bandas descartáveis”.

Green, L. (1997, p. 186, tradução minha) defende que a construção do discurso generificado sobre música sustenta “uma profunda relação com

o que consideramos natural, de senso comum. Essa relação de gênero e política, que é acessível para nós através da música, age na formação de nossas próprias identidades como seres generificados.”

A generificação das relações que mantemos com a música a que Lucy Green (1997) se refere pode ser exemplificada nesta próxima cena, em que as meninas analisam e concordam com os posicionamentos dos roqueiros:

H: “Gurias, vocês lembram quando vieram os guris da banda Stratus aqui? O que vocês acharam da fala deles?”

Melanie: “Gostei... Eu achei...” (murmúrios entre elas, como se não soubessem ao certo se poderiam ou não falar para mim a sua opinião. Afinal, eu era colega da sua professora de música, que, por sua vez, era tia de um dos integrantes da banda Stratus).

H: “O que que tu achaste, Melanie?”

Melanie: “Bem crítica. Eu achei certo. É o ponto de vista deles que eles falaram, que sabem que pagode, que pagode é mais propaganda mesmo, né?”

Marcela: “Eles falaram a opinião deles, não avacalharam totalmente, disseram que ‘não, eu respeito quem gosta, né?’ Porque tem uns que é assim...”

Daniela: “Eu gosto de pagode, mas eu gosto é de dançar, sabe?”

Marcela: “Porque tem uns que avacalham com o pagode, ‘que não tem, que quem gosta de pagode é ridículo, que não sei o quê...’ Pra eles não, não importa a opinião de quem gosta, agora, eles da banda pelo menos falaram, ‘não, a gente respeita quem gosta...’”

Daniela: “Eu gosto de umas quatro músicas de pagode, eu acho. Aquelas que não é... que não fala nada de corno, sabe? Fala assim, umas letras alegres, sabe?”

Melanie: “Eu gosto do (cantando) ‘Se atiiiva... parã-rã-rã-rã...’”

Daniela: “Ah, mas é que o Se Ativa canta muita música de corno. Eu fui num showzinho deles que bah, tu tonteia!”

H: “A Noiva de Kurt, o que que tu achou da banda Stratus?”

A Noiva de Kurt: “Eu achei... legal. Também concordo com o que eles falaram ‘respeito quem gosta de sons diferentes que eles...’”(ri) “Tem um monte de bandas propaganda, comercial que faz música pra agradar todo mundo, que... ah, não sei.” (ri).

Melanie: “Ah, que esse negócio de música é tri complicado. Pra entrar mesmo em carreira, pra vender, tu tem que fazer uma música que o povo goste, não que tu goste. Que nem o Raimundos, antes era só rock pauleira para eles, agora eles fizeram umas musiquinhas e tão fazendo um sucesso!”

Chama atenção a maneira como as meninas incorporaram a opinião dos roqueiros. A impressão

que tive ao ouvi-las é de que elas não se sentiam tão “autorizadas” quanto os roqueiros para falar sobre música pelo fato de não serem musicistas como eles.

Em outra entrevista realizada apenas com meninas, procurei ouvir mais opiniões sobre o episódio ocorrido por ocasião da visita dos roqueiros na aula de música. Antes de iniciarmos a entrevista, Mana mostrou-se preocupada sobre o que iríamos “conversar sobre música”. Mana se preocupava por achar que sabia “muito pouco sobre música” e também por não saber cantar nem tocar: “Quer dizer, tocar algumas coisas eu sei, mas assim, como é que eu vou dizer... Assim, quem é o principal músico... Sei lá!”

O parâmetro de Mana que autorize “quem pode ou não falar sobre música” estava na habilidade de saber falar sobre os significados musicais inerentes, ou seja, falar sobre os elementos musicais propriamente ditos, como, por exemplo, a classificação do gênero musical escutado, o estilo, a época, a instrumentação, os andamentos. Para ela, o “saber sobre música” referia-se à música erudita ou à música “aceitável” no currículo: “Da História da Música, eu não sei nada! [...] Dependendo da música, eu consigo identificar os instrumentos que estão tocando, mas assim que nem aquelas músicas, como é que é... música erudita, essas coisas se me derem e perguntarem o que eu tô escutando, sei lá! Pra mim é uma música tudo igual!”

Quais sentimentos podem ser expressos em relação à música no espaço escolar?

Anne-Marie Green acredita ser mais importante definir o tipo de relação que os adolescentes mantêm com a música do que “se limitar a um estudo da prática ou do consumo musical unicamente por seu conteúdo ou gênero de música apreciada ou escutada” (Green, A.-M., 1987, p. 95, tradução minha). A autora afirma estarem as preferências musicais dos adolescentes ligadas a gêneros musicais que para eles possuem um significado relacionado à liberdade de expressão e de mudança; para ela, a relação que os adolescentes mantêm com a música representa uma manifestação de uma identidade cultural caracterizada por dupla pertença: classe de idade e do meio social (Green, A.-M., 1987, p. 100).

Referindo-se aos sentimentos causados pela música escutada pelos adolescentes, Anne-Marie Green (1987, p. 100, tradução minha) escreve: “os gêneros musicais que são altamente difundidos pela mídia fazem parte de um processo de socialização, através dos quais os adolescentes criam suas relações sociais”; segundo a autora, esses gêneros

musicais “revestem-se aos olhos dos adolescentes de uma importância superior àquelas que se ligam às relações ‘obrigatórias de família’. É por isso que o adolescente, que é quase sempre um aluno, sente uma impressão muito forte de liberdade com esses gêneros musicais.”

Em uma entrevista realizada com um grupo de meninas e meninos, debatíamos sobre os sentimentos causados pelas músicas que escutavam:

H: “Tem algum sentimento quando vocês escutam, por exemplo, Raimundos, Planet Hemp...?”

Camila: “Quando eu escuto Planet Hemp parece que eu tô livre.”

PQNO: “É, eu acho bah, eu acho muito...”

KBLO: “Porque na música eles falam tudo o que eles querem, tudo o que eles pensam, não têm restrição, que nem antigamente. Antigamente se fazia uma música...”

Camila: “Eles tão falando sobre o que que eles querem.”

KBLO: “Isso. Se antigamente faziam uma música sobre a política, sobre alguma coisa...”

PQNO: “Pagode deixa a pessoa muito pra baixo, né?”

KBLO: “... eles tinham que interromper a música e cantar lá-lá-lá.”

Scheik: “É. Eles tinham que parar. O sentimento que eu tenho quando eu escuto uma música dessas é que o cara solta, solta as energias... Que às vezes eu me sinto, ‘bah, que vontade de fazer alguma coisa’, me sinto preso em mim mesmo, não tem nada pra fazer, vontade de sair correndo, sei lá...”

PQNO: “Quando tu ouve o pagode tu fica meio assim (faz uma expressão de estar deprimido, triste), meio assim... pensando na música, essa música não, tu já fica...”

Camila (referindo-se ao pagode): “Não, tu fica com dor de corno! E é isso aí.” (risos).

Segundo Anne-Marie Green, (1987, p. 100, tradução minha) “o que caracteriza os gêneros musicais apreciados pelos jovens é a sua correspondência às tendências latentes e às pulsões mais vigorosas de sua idade: ascensão social, felicidade, juventude, sexualidade, sucesso afetivo ou financeiro, crítica da sociedade”. A questão das diferenças entre as preferências musicais reveladas no contexto escolar parecia estar mais associada aos sentimentos que cada um podia ou se permitia declarar.

Segundo Green, L. (1997, p. 187, tradução minha), “os meninos na escola estão sob uma forte pressão para se tornarem um ‘macho’ e parte de suas reações em relação a isso implica a construção de uma aparência de que eles estão ativamente desejando sexo e sucesso em consegui-lo”.

A seguir, destaco um trecho extraído de uma entrevista realizada com Patrícia e Fernanda no qual elas também opinam que os meninos sofrem uma grande pressão para se mostrarem “machos” na escola:

H: “Vocês disseram que o Gigio tem uma cultura musical... Vocês acham que lá no grupo da aula de música os guris sabem mais música do que as gurias de um modo geral?”

Fernanda: “Eu acho que não.”

Patrícia: “É que o Gigio, sabe? O mundo dele eu acho que é música...”

Fernanda: “É. Do lado dos guris o que mais fala é o Gigio, né? O Gigio é que coordena, se tu for ver. Porque o PQNO adora pagode! Agora, quando ele tá com os guris ele não gosta de pagode.”

Patrícia: “Parece que ‘ai, eu não vou gostar de pagode porque não sei o que...”

Fernanda: “Ele quer imitar o grupo dos guris e aí ele mesmo se contradiz, porque quando a gente tá na aula de walkman, ele diz: ‘Bota na Eldorado que tá dando isso...’ Sempre tá ouvindo a Eldorado. E a Eldorado só dá pagode [...]”

E os meninos? O que pensavam sobre as opiniões das meninas a respeito de eles não “poderem expressar os seus sentimentos?” Em uma entrevista realizada com o “Grupo da Máfia”, discutíamos sobre os motivos pelos quais escutavam determinados gêneros musicais e rejeitavam outros. Neste depoimento, um menino revela as suas dificuldades em “mostrar os sentimentos”.

H: “Se eu entendi, vocês não ouvem música pelo que a música...”

PQNO: “Eu gosto da letra!”

H: “... vai influenciar ou não...”

Camila: “Eu gosto da letra. Eu sou apaixonada por música lenta, pagode, rap, funk...”

H: “E o que te chama atenção quando tu ouves essas letras?”

Camila: “Ai, eu gosto até de música de Natal.” (risos).

PQNO: “De motel?” (risos).

Scheik: “Tu gosta mesmo, Mila?”

Daniela: “Ai! Esses dias, a Camila ‘ai, essa música é muito perfeita!’, e eu, ‘bah, que música é essa?’ ‘Da Xuxa!’” (risos).

Camila: “Ai, é porque sempre assim, tu tá escutando uma música e tu te lembra de alguma coisa que já aconteceu na tua vida. Ai, eu gosto de quando eu tô escutando uma música de me lembrar! E eu tenho muitas músicas marcantes...”

H: “Isso é uma coisa interessante que a Camila está falando, porque eu já ouvi de outras pessoas que

quando ouvem uma música dizem ‘ai, essa música é minha’.”

Camila: “É. A minha música é do [banda de *pop-rock*] Legião Urbana: *Pais e Filhos*.”

H: “Isso acontece com guris e com gurias?”

Scheik: “Até acontece, mas eu acho que é bem menos do que com gurias.”

H: “Explica um pouquinho mais, Scheik. Porque que tu achas que com gurias é diferente?”

Camila: “É que com guris, eu acho, eu tenho certeza que os guris têm vergonha de mostrar os sentimentos. Eles escondem muito.”

Scheik: “É, eu concordo, também... [...]”

Tzankoff (1996, p. 120, tradução minha) explica:

as interações dentro da escola que acontecem entre meninos e meninas, nas quais se refletem as dominações e subordinações, podem ser vistas de forma contraditória. Elas não são explicáveis somente com base no comportamento dominante patriarcal ou da passividade feminina.

A autora adverte:

Se é verdade que o mundo é dividido binariamente em dois, e apenas dois gêneros, e uma formação da identidade só é possível em feminino e masculino, então tem um sentido subjetivo quando meninos e jovens na escola fazem questão de serem reconhecidos, sem equívocos, segundo o seu gênero. (Tzankoff, 1996, p. 218, tradução minha).

Considerações finais

Este artigo tratou sobre as identidades de gênero reveladas nas preferências musicais de meninos e meninas no espaço escolar. Tomando a sala de aula como contexto, foram demonstrados e analisados os papéis designados e desempenhados pelos meninos e pelas meninas na estrutura escolar, bem como a dinâmica social dos agrupamentos formados no interior da sala de aula.

Nesta pesquisa procurei compreender como a identidade de gênero se manifesta através das atividades de música propostas no espaço escolar. A escolha de uma 8ª série foi feita por razões práticas, como a necessidade, apontada pela Área de Música da escola pesquisada, de que se realizasse um estudo com adolescentes, diante das dificuldades enfrentadas com esta faixa-etária na realização das aulas de música, e também considerando os argumentos levantados pelas professoras de música de que as diferenças de gênero se tornavam mais evidentes na adolescência.

Embora a identidade de gênero esteja presente em qualquer faixa etária e se manifeste de formas

diferentes de um contexto para o outro, um estudo realizado com adolescentes no espaço escolar mantém suas peculiaridades. Adotando os pressupostos dos autores discutidos de que a adolescência não seja socialmente homogênea em todos os contextos, na escola os adolescentes demonstraram que formam seus agrupamentos por características comuns, por "convivência de convivência" (Lopes, 1996).

As conclusões a que cheguei nesta pesquisa surgiram do entrelaçamento da minha experiência como educadora musical, da minha experiência na escola e dos questionamentos surgidos durante o desenvolvimento da pesquisa.

As preferências musicais reveladas pelos adolescentes na aula de música possibilitaram-me conhecer muitas de suas concepções a respeito dos papéis sociais que desempenhavam. A identificação com determinados gêneros musicais demonstrada no espaço escolar evidenciou a existência de uma relação estreita entre a música e a identidade de gênero.

As escolhas musicais podem ser comparadas com as roupas que escolhem para vestir, com a linguagem que escolhem para falar, com as atitudes que tomam. Declarar identificação com determinados gêneros musicais no espaço escolar implica a obtenção de rótulos que desmerecem a condição masculina ou feminina dos adolescentes.

Os debates ocorridos na aula de música, associados às informações aprofundadas nas entrevistas, indicaram a necessidade de uma separação de gênero através da diferenciação das preferências musicais de meninos e meninas. A existência de um discurso por parte dos próprios alunos e da professora, partindo de uma postura essencialista das diferenças, "naturalizou" de uma certa forma, a concepção de "meninas mais sentimentais" e "meninos mais racionais". O fato das meninas admitirem a importância dos significados musicais delineados em suas escolhas musicais como determinados cantores, e letras de música associadas a momentos de suas vidas, tornava-as menos capazes de poderem argumentar, opinar sobre música. Esse discurso generificado referente às meninas acabava sendo aceito e incorporado pelas mesmas, que argumentavam dizendo que na vida delas a música não tinha a mesma importância do que na vida dos meninos, que gostavam de música para dançar, cantar, se divertir.

Observando as afirmações e contradições dos meninos e das meninas ao revelarem suas preferências musicais na sala de aula, pode-se dizer que, assim como a identidade de gênero não é fixa por estar constantemente sendo construída, as preferências musicais também estão em processo constante de mutação.

A partir do imbricamento realizado entre a música, escola e gênero, este trabalho pôde contribuir para uma construção teórica envolvendo as três vertentes acerca da problemática escolhida. Talvez em outro contexto, que não a sala de aula, a identidade de gênero não representaria propriamente um conflito. Concordando com a afirmativa de Thorne (1993) de que a escola comparada a outros contextos representa um diferencial nas relações de gênero pelo fato de separar por idades, comportar uma quantidade maior de pessoas a manter a presença contínua de poder e avaliação, concluiria dizendo que a escola, ainda hoje, reforça a divisão binária dos gêneros.

Talvez, para mim, a tarefa mais difícil tenha sido ajustar o foco do olhar sobre a temática que havia me proposto a analisar. Revendo as minhas concepções acerca do conceito de gênero durante todo o tempo de permanência no campo empírico, mesmo durante o processo de escrita da dissertação percebi quão difícil é conseguir relativizar o olhar sobre as diferenças de gênero. Pela forma como a nossa sociedade está organizada dificilmente não nos enquadrados em estereótipos de gênero socialmente estabelecidos. Acredito que a partir da conscientização da existência da temática os educadores musicais poderão começar a perceber os acontecimentos do cotidiano, antes aceitos como "naturais", como construções sociais e, portanto, passíveis de mudança.

Uma das questões para quais o trabalho abre para futuras reflexões refere-se ao preparo e à atualização dos professores de música. Considerando as dificuldades que os professores de música em geral têm em lidar com adolescentes e suas relações com a música, faz-se necessária a mudança de paradigma em relação ao conhecimento considerado "importante" para ser incluído no currículo de música da escola. A identidade de gênero é apenas um dos aspectos embutidos nesse conhecimento musical.

Referências

- ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora, 1992.
- GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. *In Harmoniques*, n. 2, p. 88-102, mai 1987.
- GREEN, Lucy. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- LOPES, João T. *Tristes escolas: práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento, 1996.
- LOURO, Guacira L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 9-34.
- MARTÍ, Josep. Ser hombre o ser mujer a través de la música: una encuesta a jóvenes de Barcelona. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, ano 5, n. 11, p. 29-51, 1999.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.
- SILVA, Helena Lopes da. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso*. Dissertação. (Mestrado em Música)-Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- TZANKOFF, Michaela. Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung und in der Koedukationsdebatte oder: vom Ödipus über gewickelten Mädchen zum Weiblichen Sozialcharakter und zur binären Codierung. In: KAISER, Herrmann J. (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens*. Essen: Die Blaue Eule, 1996. p. 190-226.
- VALDIVIA, Angharad N.; BETTIVIA, Rhiannon S. Gender, generation, space and popular music. In: McCARTHY, C. et al. (Org.). *Sound identities: popular music and the cultural politics of education*. New York: Peter Lang Publishing, 1999. p. 430-445.

Recebido em 14/06/2004

Aprovado em 22/07/2004