

O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio

What makes a music ‘good’ or ‘bad’: legitimacy criteria and musical consume among junior high students

RAFAEL RODRIGUES DA SILVA Universidade de Caxias do Sul (UCS) ▶ rafaelsilva.pr@gmail.com

resumo

O presente artigo consiste em um relato de pesquisa que teve como objetivo investigar discursos de jovens sobre seus consumos musicais (*shows* musicais, aquisição de CDs, de DVDs, artefatos de bandas, cantores/as, execuções instrumentais, bate-papos na internet, aprendizado de instrumentos, escutas musicais, etc.) e como estes operam na distinção entre o que comumente se denomina “música boa” e “música ruim” em seu cotidiano escolar. A primeira parte do texto traça um paralelo entre diferentes abordagens da questão da legitimidade musical e cultural a partir de conceitos oriundos da sociologia do gosto de Bourdieu e dos estudos culturais. A segunda parte analisa dados levantados em pesquisa realizada com estudantes do ensino médio de uma escola pública de Porto Alegre. São apresentados aqui dois eixos de análise dos dados: a relação entre consumos musicais e pertencimento identitário e consumos musicais e identidade de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: culturas juvenis, legitimidade musical, eurocentrismo

abstract

This article presents a research that had, as an objective, to investigate the speech of the youth about musical consume (Concerts, purchase of CDs or DVDs, instrumental presentations, internet chat, purchase of band artefacts, singers, the learning of musical instruments, hearing, etc.) and how these things influence the distinction between commonly what is called ‘good music’ or ‘bad music’ in their everyday school life. The first part of the text sets a parallel between different approaches of the question about musical and cultural legitimacy, according to the standards of Bourdieu’s Sociology and the Cultural Studies. The second part analyzes the data from a research that was made with students of Porto Alegre’s junior high public school (RS). Are presented here two discussions: the relationship between musical consume and the sense of belonging and the relationship between musical consume and the sense of gender identity.

KEYWORDS: youth culture, musical legitimacy, eurocentrism

O presente artigo relata parte da pesquisa realizada no ano de 2008 cujo objetivo central é investigar discursos de jovens sobre seus consumos musicais¹ e como estes operam na distinção entre o que comumente se denomina “música boa” e “música ruim” em seu cotidiano escolar. A pesquisa foi realizada com alunos do primeiro e segundo anos do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP, daqui em diante), instituição localizada em Porto Alegre na qual eu atuava como professor substituto da área de educação musical à época. Não é objetivo do trabalho estabelecer parâmetros quantitativos ou representativos do que é o “pensamento jovem” mas sim levantar critérios para se atribuir legitimidade, juízos de valor, a fenômenos musicais empregados pelos jovens pesquisados.

Os dados aqui apresentados e as reflexões que deles decorrem, portanto, não constituem um perfil da cultura jovem na contemporaneidade mas servem para refletirmos sobre os consumos musicais entre jovens, reflexões estas que podem ser importantes para orientar a prática docente na busca por abordagens musicalmente significativas para o aluno. Como afirma Bourdieu (2007a, p. 13), “os sujeitos sociais diferenciam-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar; por seu intermédio, exprime-se ou traduz-se a posição desses sujeitos nas classificações objetivas”. Acredito, portanto, que um rico campo para a análise da relação entre música, juventude e identidade está para ser explorado através dos processos de distinção e julgamento dos jovens, e que essa abordagem é de grande importância para a educação musical na contemporaneidade.

Esta pesquisa filia-se ao campo dos estudos culturais e, por considerar que esses não possuem uma metodologia distinta ou própria, sua construção se deu conforme o objeto de estudo e permitiu-me trabalhar nas fronteiras entre saberes (Wortmann, 2005) como a música, a educação, a história, a sociologia e a antropologia. As observações em campo foram realizadas no período entre setembro e novembro de 2008 durante as aulas de música ministradas por mim e no pátio da escola durante o recreio e intervalos para o almoço. As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro do mesmo ano e consistiam em 16 perguntas elaboradas tendo como referência o modelo empregado por Germán Muñoz González (1998) em pesquisa sobre consumos culturais de jovens de Bogotá. Os critérios de seleção dos jovens entrevistados foram dois: o livre interesse em participar da pesquisa e a devolução do termo de consentimento informado, entregue por mim, assinado pelos pais ou responsáveis, salvo quando o jovem já atingira a maioridade. Ao todo 44 jovens manifestaram interesse em participar da pesquisa e todos levaram o termo de compromisso para casa, mas apenas 11 entrevistas foram realizadas (com 5 entrevistados do sexo masculino e 6 do sexo feminino) e, dessas, apenas 4 enquadram-se nos critérios estabelecidos, sendo, portanto, as que serão plenamente utilizadas (sempre com apelidos escolhidos pelos próprios entrevistados). T tamanha falta na devolução dos termos de consentimento foi explicada pelos alunos pelo fato de os termos terem sido entregues no mês de outubro, época em que aumenta significativamente o número de provas, assim como a cobrança de trabalhos trimestrais e de recuperação numa escola que já possui uma carga horária bem superior à média.

O termo “identidades” aqui é, em geral, empregado no plural como forma de manifestar, em plena consonância com os teóricos dos estudos culturais, meu entendimento de que a identidade não é algo fixo, sólido e estável, como era entendida pela antropologia e sociologia

1. Por consumos musicais no presente trabalho entendo toda sorte de relação do sujeito com a música como *shows* musicais, aquisição de CDs, de DVDs, execuções instrumentais, bate-papos na internet, aquisição de artefatos de bandas, cantores/as, aprendizado de instrumentos, escutas musicais, etc.

clássica. Na pós-modernidade, as identidades, tanto as sociais quanto as que fazem referência à alteridade, se apresentam como produções culturais e sociais móveis, múltiplas, em constante transformação (Garbin, 2003; Gonzáles, 1998; Hall, 1997a, 1997b, 2003). Essa preocupação com as classificações limitadoras aplicadas, por exemplo, aos jovens já foi também levantada no campo da educação musical. Como aponta Bastian (2000, p. 88), "o esclarecimento da forma de expressão e de vidas juvenis não deve ser determinado através das teorias classificatórias apressadas, pessoas não devem ser uma simples massa à disposição de interesses direcionados para a pesquisa".

Meu papel como professor-pesquisador foi o de realizar observações em campo e entrevistas semiestruturadas com alunos do CAP visando investigar os critérios de julgamento em música do entrevistado. As entrevistas foram gravadas (gravação de áudio) e o conteúdo referente aos critérios de julgamento foi transcrito para que dele se depreendesse a análise levando em consideração o conjunto da entrevista e a observação em campo. Os nomes citados no estudo, para garantir o sigilo das informações a mim confiadas, são pseudônimos escolhidos pelos próprios entrevistados.

A análise se deu a partir de excertos das narrativas dos alunos sobre seus consumos musicais, elencando conceitos-chave que ocupem figura central nos discursos sobre legitimidade em música (estabelecendo oposições e identificações musicais entre sujeitos consumidores de música) para deles estabelecer relações entre os discursos acadêmicos sobre jovens. As entrevistas realizadas, ainda que com um número pequeno de alunos do CAP, trazem alguns critérios para se ouvir essa ou aquela música empregados por cada um desses sujeitos.

A primeira parte do texto faz uma sucinta revisão dos conceitos comumente associados à questão da legitimidade musical de maneira geral e estabelece alguns paralelos com o campo da educação. A segunda parte traz os dados e as análises oriundas da pesquisa empírica, além de outras possibilidades de análise que não foram exploradas no estudo, e a última é dedicada às considerações finais.

O ensino formal de música na sociedade ocidental, fortemente influenciado pela tradição do conservatório do século XIX, tradicionalmente desconsiderava as experiências musicais ligadas a práticas musicais não pertencentes ao cânone ocidental, considerando o ensino da música clássica europeia como sinônimo de ensino de música, sendo essa a única legítima. Na melhor das hipóteses, a prática musical alheia àquela que o professor orientava era desconsiderada para fins didáticos, quando não reprimida. Eram os padrões europeus que constituíam a base para o repertório, o conteúdo e a metodologia a ser empregada em sala de aula, e a legitimidade para se falar de música se media pelo grau de familiaridade e adaptação a esses padrões.

O impacto dessa visão de música sentimos ainda hoje. A conjugação de características específicas, como: 1) "complexidade" harmônico-melódica;² 2) condições específicas de

**educação
musical e
eurocentrismo:
a música
europeia como
modelo de
"boa música"**

2. A ideia de complexidade é recorrente nos discursos sobre música no Ocidente e comumente aceita (mesmo entre leigos) como critério para se atribuir juízos de valor em música, ainda que se exercite pouco a relativização nesse aspecto. São comuns, por exemplo, comentários pejorativos sobre músicas com "apenas" três acordes no campo da música popular. No entanto, o raciocínio que atribui um valor estético ou um juízo de valor a partir de juízos de fato (a complexidade harmônico-melódica de determinada música, por exemplo) é, no mínimo, questionável. Em outras palavras, é um erro de lógica dizer que da preposição "a música X é mais complexa" se segue a preposição "a música X é mais bonita" ou "melhor".

experiência (valorização da audição silenciosa e com pouca resposta física); 3) consumo elitizado (nobreza e classes abastadas); 4) alto grau de especialização (treinamento técnico sistemático e severas regras teóricas), ou seja, alto grau de diferenciação entre músicos e leigos; e 5) a utilização de instrumentos musicais valorizados pela tradição “burguesa” europeia,³ critérios de valoração emprestados da chamada música erudita, constituem uma referência de qualidade musical.⁴ Na sociedade ocidental, esses critérios de classificação (e hierarquização) são hegemônicos e, com frequência, apresentados como critérios “universais”, “naturais” ou “racionais”.⁵ Em outras palavras, no que tange à possibilidade de se emitir juízos de valor em música, alunos de música (quando vistos em relação a seus professores), bem como os assim chamados leigos, estavam condenados a ser ignorados, desacreditados. A simpatia ou a filiação aos valores estéticos eurocêntricos, nesse contexto, funcionam como uma espécie de delimitador de esfera de competência.⁶ Aqueles que “entendem de música” escutam a “música erudita” e seus prolongamentos mais populares e deles são capazes de compreender sua grandeza e superioridade, ao passo que os demais, não.

Essa recorrente delimitação e polarização entre o campo erudito e popular nas artes será vista pela sociologia do gosto de Bourdieu (2007a, 2007b) como mais do que uma questão de filiação estética. Segundo o autor, “à hierarquia socialmente reconhecida das artes – e no interior de cada uma delas –, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores” e, dessa forma, há uma predisposição para que os gostos no campo das artes funcionem como “demarcadores privilegiados de classe” (Bourdieu, 2007a, p. 9). García Canclini (2003, p. 36) aponta que, para Bourdieu,

a formação de campos específicos do gosto e do saber; em que certos bens são valorizados por sua escassez e limitados a consumos exclusivos, serve para construir e renovar a distinção das elites. Em sociedades modernas e democráticas, onde não há superioridade de sangue nem títulos de nobreza, o consumo se torna uma área fundamental para instaurar e comunicar as diferenças. Ante a relativa democratização produzida ao massificar-se o acesso aos produtos, a burguesia precisa de âmbitos separados das urgências da vida prática, onde os objetos sejam organizados – como nos museus – por suas afinidades estilísticas e não por sua utilidade.

3. Como aponta Bozon (2000), a representação que fazemos do valor simbólico dos instrumentos (resultado de uma história social incorporada) nos permite atribuir a esses um nível social. O princípio que norteia a escolha do instrumento lembra aquele expresso na escolha dos esportes: “aos esportes coletivos correspondem os instrumentos tocados apenas em conjunto, aos esportes individuais os instrumentos que podem ser praticados por solistas. As camadas populares marcam preferência pelos primeiros, as camadas medianas e superiores pelos segundos.” (Bozon, 2000, p. 152). Conforme sofrem adequações técnicas que os permitem ser utilizados como instrumentos solistas (segundo os padrões do cânone musical ocidental) e/ou ser integrados a uma orquestra sinfônica, seu sentido social é obliterado. Passam a ser dignos de agregar ao seu nome o termo “clássico”: “percussão clássica”, “violão clássico”, “trompete clássico”, etc.
4. O levantamento de critérios ocidentais de valoração musical que aqui apresento consiste numa ampliação e adaptação do que é apresentado por Trotta (2007a, p. 118).
5. Em outro trabalho (Silva, 2006), analisei os argumentos naturalistas sobre a constituição da escala maior diatônica apresentados por Arnold Schoenberg e Anton Webern em suas obras teóricas e como estes constituíam a base para defender a superioridade da música ocidental.
6. É evidente, portanto, que classificações como “popular”, “erudito” e “folclórico” são menos musicalmente objetivas do que alguns discursos sobre música tentam demonstrar. O uso de tais classificações, quando aplicado a fenômenos musicais, costuma omitir uma série de critérios social ou culturalmente orientados que nos falam mais da representação social do grupo que produz a música do que daquilo que nossos ouvidos podem perceber a partir da mesma.

A verdadeira revolução copernicana operada pelo surgimento dos métodos ativos, partir do início do século XX, ainda no contexto da educação musical ocidental, representa também uma ampliação do universo de músicas passíveis de serem executadas e ouvidas em situações de ensino e aprendizagem de música, influenciando também as escutas do público "culto". Essa ampliação se deu em vários sentidos, progressivamente incorporando repertórios não pertencentes ao chamado cânone ocidental como a música "folclórica" nacional (Kodaly e Villa-Lobos, por exemplo), a "música pedagógica" ou "música escolar" (particularmente a partir de Carl Orff), a "música nova" ou "contemporânea" e suas muitas vertentes (Koellreutter, Schafer, Paynter, entre outros), a "música popular" cujas demanda e importância já vinham sendo sentidas até mesmo nas mais tradicionais instituições de ensino como conservatórios e até mesmo universidades, e a "música étnica",⁷ a partir da influência da etnomusicologia e do multiculturalismo (Patricia S. Campbell, entre outros). Essa ampliação, no entanto, sabemos, não ocorreu sem que as instituições tradicionais de educação musical no Ocidente manifestassem resistências (que persistem até hoje), contrariando o que se mostrou uma inevitável tendência dos centros urbanos. Como afirma Seeger (1996, p. x, tradução minha), "a música na contemporaneidade já é multicultural; é a nossa educação musical que é predominantemente eurocêntrica".⁸

Definido por Rocha (2004, p. 7), como "uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através de nossos valores, nossas definições do que é existência", o etnocentrismo não é particular a nenhuma época ou sociedade, como também bem ilustra Ferro (1983) ao analisar os livros didáticos de história adotados nas escolas públicas de diversos países, inclusive em países orientais. O eurocentrismo é o etnocentrismo europeu. Ainda mais precisamente, o eurocentrismo é o etnocentrismo ocidental, pois, por ser um discurso de afirmação de uma "identidade cultural" em oposição à cultura não ocidental, bifurca o mundo em o Ocidente e o "resto", numa oposição binária que favorece o primeiro reduzindo, também, "a diversidade cultural da própria Europa, onde também há regiões marginalizadas e comunidades estigmatizadas (os judeus, os irlandeses, os ciganos, os huguenotes, os muçulmanos, o campesinato, as mulheres, os gays e as lésbicas)" (Shohat; Stam, 2006, p. 24). Dessa forma, reduz-se "a diversidade cultural a apenas uma perspectiva paradigmática que vê a Europa como a origem única dos significados, como o centro de gravidade do mundo, como 'realidade' ontológica em comparação com a sombra do planeta" (Shohat; Stam, 2006, p. 20).

A polarização entre Ocidente e Oriente não é fruto de uma simples classificação geográfica, como o nome sugere. Essa polarização se constrói e se fixa em referência a outras polarizações

7. O termo "étnico" aqui não pode ser usado sem ressalvas, afinal, que música não é étnica? O histórico eurocentrismo e culto à figura do gênio no campo da música nos faz querer estabelecer uma distinção entre um concerto de Mozart e uma canção tradicionalmente executada pelos índios xavante; no entanto, ambas as produções musicais (embora muito diferentes uma da outra) foram produzidas num determinado contexto cultural e com vistas não a um público imaginário ou para "a posteridade", mas para seus pares. Geralmente, o termo "étnico" se aplica a produções culturais não oriundas das culturas urbanas do Primeiro Mundo.

8. No original: "Contemporary music is already multicultural; it is our music education that is predominantly Eurocentric."

históricas, como a divisão entre Império Romano oriental e ocidental; a divisão da Igreja Cristã oriental e ocidental; a oposição entre o Ocidente judaico-cristão e o Oriente como muçulmano, hindu e budista; e a divisão da Europa pós-guerra entre o Ocidente capitalista e o Oriente comunista (Schilling, 2006; Shohat; Stam, 2006). Dessa forma, “nem o termo ‘Oriente’ nem o conceito de ‘Ocidente’ têm estabilidade ontológica: ambos são constituídos de esforço humano – parte afirmação, parte identificação do Outro” (Said, 2007, p. 13). Dada a ambiguidade do termo “Ocidente”, Xavier (2006, p. 11) o define como “Europa e seus prolongamentos ‘bem sucedidos’, ou seja, as potências que administram e expandem muito bem o seu legado”.

Dessa forma, nossos consumos musicais, assim como outros consumos, se dão sim em condições históricas específicas e dialogam com modelos e critérios de legitimidade musical construídos historicamente; no entanto, isso não equivale a dizer que a juventude consome tudo que lhes é “imposto”. Discursos em defesa de nossos jovens que, suscetíveis a tudo o que “a mídia” lhes oferece, compram as roupas do astro do momento e ouvem músicas “impostas” por uma indústria cultural que só valoriza o que é efêmero têm encontrado grande aceitação ultimamente entre aqueles que criticam as práticas culturais jovens na contemporaneidade. No entanto, os dados levantados nas entrevistas e observações realizadas em campo parecem dar sinais do protagonismo desses jovens na escolha de seus consumos musicais.

consumos musicais entre jovens do CAP: rabiscando análises

Quando perguntados sobre o que os faz gostar dessa ou daquela música as respostas são sempre compostas de mais de um fator. O quadro abaixo aponta a frequência com que cada critério é citado nas respostas no geral e de acordo com o sexo do entrevistado:

QUADRO 1

Critérios de gosto musical, distribuídos por sexo.

Critérios de gosto musical	Masculino	Feminino	Total
Letra	3	4	7
Ritmo/batida	3	3	6
Estilo/jeito/clima da música	1	3	4

A letra foi o critério mais citado (sete vezes, ao todo) e é aquele do qual se tem descrições mais precisas, o que era de se esperar, considerando nossa dificuldade em descrever em palavras aspectos como ritmo e estilo/clima da música, e pela clara predominância de uma preferência por canções em vez da chamada música instrumental.⁹ É comum que músicos saibam descrever aspectos como esses com maior precisão, fazendo uso de conceitos próprios do campo da análise musical ou de uma terminologia da área, muito pouco acessíveis a esses jovens. É

9. O único gênero citado que poderia se enquadrar, em alguns casos, no que chamamos aqui de música instrumental (ou seja, música que não tem em sua formação cantor solista cujo canto está associado a uma letra), é a música eletrônica.

importante considerar que muitas vezes há uma apropriação por parte dos jovens de termos técnicos do campo da análise musical, como ritmo, cadência, harmonia, entre outros. É comum ouvirmos esses jovens chamarem de ritmo aquilo que músicos com formação teórica chamariam de melodia, de cadência aquilo que chamariam de andamento ou como sinônimo de harmonia, comumente empregada de maneira a sugerir entrosamento entre aqueles que executam música em grupo. O alto grau de polissemia em torno dos termos empregados para se fazer referência à estrutura da música é um exemplo dos fatores que tornam a análise dessas respostas tão complexas.

A letra, por ser o aspecto mais próximo ao campo da linguagem verbal, tem maior potencial para ser objeto de descrição e análise para esses jovens, portanto. Entretanto, há formas bem distintas de fazer menção a esse aspecto. Houve quem apenas citou o critério letra sem maiores descrições (três casos), e houve respostas mais descritivas, como nos exemplos abaixo:

Entrevistador: Que que te faz gostar de uma música ou de outra?

Maria: Ai, acho que tem músicas que são mais... eu gosto mais de música lenta, assim, sabe? Que não seja muito, assim, agitada. Mas... música romântica, eu gosto, aquela que faz chorar [risos]. Tô brincando.

E: Você saberia dizer, por exemplo, se é o cantor, se é a letra...

M: A letra. O ritmo também. A letra é bonita.

Entrevistador: O que você prefere nas músicas? O que te faz gostar dessa ou daquela música?

Nina: As letras, assim, que são sempre coisas boas, né? Não falam de... não falam de coisa bagaceira que nem tem no *funk* ou outras coisas.

Na entrevista com Maria, após minha tentativa (interrompida) de formular uma pergunta mais diretiva, a letra aparece como um dos elementos que contribuem para o caráter romântico da canção, um dos critérios utilizados em seu consumo musical. A entrevista com Nina já apresenta a letra como um veículo de mensagens e manifesta sua desaprovação à chamada vertente maliciosa¹⁰ da música brasileira (Leme, 2003) por seu conteúdo "bagaceiro".¹¹ Essa desaprovação também se manifestará em outras duas entrevistas, sendo que em uma delas o entrevistado afirma aceitar ouvir *funk* quando sai pra dançar, apesar de não ser a música que ouve em casa.

Critérios como melodia, cantor e conteúdo só foram citados uma vez nas 11 entrevistas. É necessário reforçar, no entanto, que termos como ritmo, estilo, clima são bastante polissêmicos, especialmente entre leigos em música, e que é muito difícil descrevê-los sem fazer uso de termos técnicos. De qualquer forma, ser polissêmico não significa ser totalmente vago e o emprego de tais termos nas respostas ao menos nos apontam direções para aquilo que se quer descrever, nos aproximando da forma com que cada jovem opera suas escolhas.

10. Mônica Neves Leme (2003, p. 29) define da seguinte forma o que entende por vertente maliciosa: "músicas que se enquadram em gêneros musicais afro-brasileiros e carnavalescos, em que os aspectos rítmicos possuem grande papel na forte integração entre texto, música e dança; tais músicas utilizam letras de duplo sentido, geralmente humorísticas, cuja carga semântica pode se intensificar através do auxílio dos gestos sensuais da dança (requebrado principalmente), induzido pelas acentuações contramétricas, chamadas comumente de síncope". Para uma história da chamada vertente maliciosa no Brasil, ver o livro já citado da autora.

11. Os termos "bagaceirice" ou "bagaceiro" são muito comuns entre os jovens do CAP e são usados como sinônimo do popular "palavrão" ou, em outras palavras, para designar os discursos que fazem referências implícitas ou explícitas aos órgãos genitais ou à relação sexual.

consumos musicais e processos de pertencimento identitário

A música enquanto elemento integrador de um grupo se faz presente em todas as culturas de que se tem notícia. Conforme aponta José Miguel Wisnik (1989, p. 33),

as sociedades existem na medida que possam fazer música, ou seja, travar um acordo mínimo sobre a constituição de uma ordem entre as violências que possam atingi-las do exterior e as violências que as dividem do interior. Assim, a música se oferece tradicionalmente como o mais intenso modelo utópico da sociedade harmonizada e/ou, ao mesmo tempo, a mais bem acabada representação ideológica (simulação interessada) de que ela não tem conflitos.

Afirmar que a existência de uma sociedade está associada diretamente à sua capacidade de produzir música coletivamente, como o faz Wisnik, pode soar como um exagero; no entanto, é, no mínimo, sintomático o fato de que a nomenclatura utilizada para classificar grupos sociais tenha um número tão elevado de referências a gêneros musicais (os “pagodeiros”, os “emos”, os “punks”, etc.) ou que seja comum que os nomes de determinados grupos possuam um gênero musical homônimo correspondente (a música evangélica, a música caipira, etc.). Isso se dá porque, mais do que compartilhar afinidades por determinadas manifestações sonoras, os membros do grupo compartilham espaços comuns de entretenimento, círculos de amizade, modos de convivência, padrões de vestuário e de consumo, etc., numa relação dinâmica de afirmação identitária e oposição comum a qualquer prática cultural. Dessa forma, em meio ao livre trânsito entre as diferentes “tribos” na sociedade ocidental contemporânea, gêneros musicais também funcionam como atestado de pertença a determinado grupo. Como afirma Garbin (1999), “a música é uma das principais formas pela qual os adolescentes se apropriam das imagens sociais seja de etnia, de gênero, de classes sociais, de estilos, ainda que pouco falem sobre essas diferenças”. É comum que as músicas que eles consomem falem sobre tais diferenças, ajudando-os a constituir assim uma rede simbólica que os faz atribuir sentido às suas práticas. Ainda segundo Garbin (2003, p. 125), “as identificações entre as subculturas dos jovens podem ser operadas através do modo de vestir, de falar, do uso de acessórios, da adoção de comportamentos e gestos [com maior ou menor agressividade], da exibição de itens de consumo, das marcas no corpo, etc.”

Durante o período de observação em campo, pouco antes de começar a aula uma aluna do ensino médio me abordou da seguinte forma: “Descobri o que eu sou, sor.¹² Todo mundo falava que eu era emo, mas eu sou *hardcore!*” Essa definição me causou estranheza num primeiro momento, pois era comum ouvir falar de grupos como os metaleiros, os pagodeiros, os emos, entre outros, mas falar de um grupo *hardcore* foi novo para mim. Sua descrição me pareceu tratar de uma identidade baseada naquilo que gostava de escutar e não, necessariamente, na identificação com um grupo, com um modo de se vestir, etc. Minha leitura daquela declaração identitária hoje, considerando o contexto da época, é a de que, além da simpatia pelo gênero musical referido a aluna também foi movida por uma intenção de se afastar do grupo dos emos, pois, conforme minha observação, esse grupo não parecia gozar de grande prestígio na turma dessa aluna, em geral. É, portanto, nessa relação dinâmica entre a afirmação de si ou de seu grupo e a negação do “outro” que a identidade se constitui. Ou, como aponta Simon Frith (1987 apud Trotta, 2007b),

12. O termo “sor” (ou “sôr”, conforme a ortografia também utilizada pelo jovens pesquisados) é um tratamento muito comum em ambientes escolares porto-alegrenses quando se faz referência à figura do professor. O termo “profe” também é utilizado.

é importante observar que a produção de identidade é também uma produção de não-identidade – é um processo de inclusão e exclusão. Este é um dos aspectos mais impressionantes do gosto musical. As pessoas não apenas sabem o que gostam, elas também têm uma ideia bastante clara do que não gostam e têm uma forma bastante agressiva de declarar esse não gostar.

Quando perguntados sobre em que categoria juvenil se enquadrariam a partir de uma lista de tipos constante no questionário,¹³ 5 dos 11 entrevistados deram respostas compostas, ou seja, declararam pertencer a mais de um grupo. Isso vem reforçar os argumentos de Hall (1997a, 1997b, 2003), que entende a identidade na pós-modernidade não mais como uma filiação identitária fixa, essencialista e perpétua, mas como um “processo fluido e contínuo que envolve as identidades, bem como suas relações com a busca por identificação”.

Durante as observações em campo, percebi repetidas vezes comentários homofóbicos observados em diversas situações. Termos pejorativos, como “bicha”, “maricas”, “viado”,¹⁴ “morde-fronha”, etc., eram muito proferidos inclusive em contextos que não pareciam possuir nenhuma relação direta com a questão de gênero. Esse patrulhamento das orientações sexuais dos colegas será bem menos frequente entre as meninas, mas os termos pejorativos pareciam encontrar ressonância também entre elas. De acordo com Gastaldo (2005), essa repressão e desvalorização da feminilidade marcará a sociabilidade masculina desqualificando homens entre seus pares por atribuir-lhe atitudes “femininas”.

Num momento observado em campo (aula de música numa das turmas do ensino médio), durante uma conversa anterior ao início da aula propriamente dita, enquanto os alunos falavam sobre suas preferências musicais elencando músicos que admiravam, foi citado o nome do cantor e compositor Elton John, e um aluno exclamou: “Elton John é bala!¹⁵ É música de viado, mas é bala!” Essa fala já demonstra uma relação sutilmente mais tolerante na medida em que se permite declarar que gosta da música produzida pelo músico britânico (homossexual assumido), ainda que não deixe de marcar ponderações: é “música de viado” (como quem pontua: “não é endereçada a mim”), mas isso não o impede apreciá-la.

Nas observações de campo era comum encontrar quem estabelecesse distinções baseadas no critério gênero, como a fala acima ilustra. Dessa forma cria-se uma diferenciação entre gêneros musicais voltados a um público masculino, feminino ou homossexual. Esse critério de distinção foi explorado por Josep Martí (1999) em sua pesquisa com jovens de Barcelona entre 17 e 23 anos. Segundo a pesquisa, quando perguntados sobre a presença de possíveis diferenças entre os gostos musicais de jovens segundo o sexo, 22,4% diziam ter grandes diferenças, 51,0% pequenas diferenças, 16,6% disseram não haver diferenças e 10% não responderam.

consumos musicais e identidade de gênero

13. As categorias citadas no questionário: clássico, na moda, estudioso, alternativo, metaleiro, pagodeiro, emo, *hardcore*, outros.

14. Reproduzo aqui a ortografia empregada pelos jovens do CAP em registros escritos em espaços como murais, grafites e pichações em portas no banheiro masculino, paredes, entre outros. É bem provável que o termo “viado” tenha origem no nome do animal “veado”, mas parece haver uma diferenciação ortográfica com o uso das letras “i” ou “e” que indica se o termo faz referência à tendência homossexual de um sujeito do sexo masculino (viado) ou ao referido animal (veado).

15. O termo “bala” entre os jovens pesquisados se refere a tudo o que é legal, bacana, interessante e bem feito, e seu antônimo “frau” se refere a tudo que é chato, desinteressante e mal feito.

Considero, como Martí (1999), que todo discurso sobre diversidade sexual é também um discurso sobre poder e, dada a relação hierárquica existente, ainda que velada, entre gêneros distintos em nossa sociedade, é de se supor que o gênero masculino possui maior interesse em marcar a diferenciação de gênero, como, de fato, ocorre. A música, por sua vez, não é um fenômeno atemporal e socialmente descontextualizado e contribui também para a construção social da realidade, do que podemos considerar que tem algo a ver com questões culturais, sexistas ou de classe. Como aponta Bozon (2000, p. 147),

a prática musical constitui um dos domínios onde as diferenças sociais ordenam-se de maneira mais clássica e marcante, mesmo se os agentes sociais, mais seguido e constantemente que em outros campos, se recusem a admitir que a hierarquia interna da prática é uma hierarquia social. Longe de ser uma atividade unificadora no que concerne todos os ambientes sociais e todas as classes, a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos seguidamente se ignoram, se menosprezam, se julgam, se copiam.

Quanto às diferenças em relação a seus consumos musicais, não houve nenhuma discrepância que chamasse atenção. O número de citações de cada gênero musical está bastante equilibrado em ambos os sexos. No entanto, a forma com a qual se relacionam com a música parece ter diferenças substanciais. As referências à dança como um de seus critérios para seus consumos musicais (tanto nas entrevistas quanto nas observações) é muito maior entre jovens do sexo feminino que do masculino, ao passo que a referência à execução instrumental (admiração por instrumentistas e apreciação de *performances* musicais que exigem maior domínio técnico do instrumento) é muito maior entre jovens do sexo masculino que do feminino. Essa característica reforça argumentos empregado por Bozon em estudo realizado na década de 1980 numa pequena cidade operária nos arredores de Lyon, na França. Segundo o autor,

o ato de cantar implica, um pouco como o exercício de ginástica, numa utilização e numa valorização dos recursos do corpo do indivíduo, práticas muito ligadas à feminilidade social. Em troca, apreensão social do mundo pelo homem parece menos ligada a uma performance do seu corpo do que à mediação técnica e à utilização dos objetos que fundamentam uma certa sociabilidade viril. Sob este aspecto, a prática instrumental é parente da caça, da pesca (nas classes populares), da motobola, etc. (Bozon, 2000, p. 166).

Tal referência ao ato de cantar pode também ser relacionado ao ato de dançar, seguindo o mesmo critério: a valorização do uso dos recursos do corpo. Esse é um fator importante a ser considerado ao tratar de diferenças entre os consumos musicais de jovens de sexos distintos e que deve ser considerado no trabalho em educação musical também entre jovens para que se possa contemplar as distintas formas de se relacionar com o fenômeno musical.

considerações finais

Acredito que esse estudo pode contribuir para chamar a atenção para questões sociais presentes nos discursos sobre música dos quais nós, educadores musicais (se não os professores de qualquer área), temos de lidar em nosso cotidiano. As possibilidades de relações com os mais diferentes temas das mais diversas áreas me parecem incontáveis, e aí se instauram novas e importantes brechas para se explorar outras abordagens.

A música, como vimos, é um privilegiado instrumento de promoção e manutenção de sociabilidades, e buscar as maneiras de se relacionar e atribuir legitimidade às músicas daquele com quem se relaciona é, no mínimo, uma demonstração de humildade e respeito. Humildade na medida em que reconhece que sua relação com a música não é a única e nem o modelo de

qualidade que deveria ser seguido pelos demais. Respeito na medida em que não assume a postura do "conscientizador" que, dotado das raras qualidades de reconhecer e consumir as mais nobres músicas dentro da "hierarquia musical" e de, portanto, saber demonstrar a pobreza das demais, é capaz de "libertar" os sujeitos que as consomem do "reino das trevas e da ignorância" a que estão sujeitos. Acredito que os consumos musicais dos jovens que compõem a sala de aula devem ser incorporados também ao repertório trabalhado nesse espaço. Isso não quer dizer que a aula de música deva se tornar uma espécie de inventário das músicas que tocam no rádio de cada um dos alunos. Parece-me fundamental que o aluno de música tenha consciência de que a diversidade musical presente nas preferências de cada um dos alunos em sua sala é só uma ínfima parte da diversidade musical encontrada no restante do planeta. Não é possível em um ano letivo dar conta da diversidade de músicas oriundas da turma, quem dirá da diversidade de músicas do mundo. Portanto, não é necessário que o professor de música esteja preparado para todo e qualquer repertório. Mais do que o repertório trabalhado em si, o que está em jogo aqui é a postura do professor, ou seja, sua capacidade de não hierarquizar práticas musicais e de respeitar a vivência musical dos alunos, inclusive lançando mão delas para trabalhar determinados conteúdos em música ou aspectos técnicos da execução instrumental.

referências

- BASTIAN, H. G. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. Tradução de Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 76-106, 2000.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007b.
- BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 147-175, 2000.
- FERRO, M. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRSA, 1983.
- GARBIN, E. M. Na trilha sonora da vida. *Jornal NH*, Novo Hamburgo, p. 1, 11 set. 1999.
- _____. Cultur@s juvenis, identid@ades e internet: questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 119-135, maio/jun./jul/ago. 2003.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: Edusp, 2003.
- GASTALDO, E. "O complô da torcida": futebol e performance masculina em bares. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 107-123, 2005.
- GONZÁLES, G. M. Consumos culturales y nuevas sensibilidades. In: CUBIDES C., H.; LAVERDE TOSCANO, M. C.; VALDERRAMA, C. E. (Ed.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fé de Bogotá: Universidade Central, 1998.
- HALL, S. Nascimento e morte do sujeito moderno. In: HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 23-46.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.
- _____. The work of representation. In: HALL, S. (Org.) *Representation, cultural representations and signifying practices*. London: Sage; Open University, 1997b.
- LEME, M. N. *Que tchan é esse?: indústria e produção musical no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Annablume, 2003.
- MARTÍ, J. Ser hombre e ser mujer a través de la música: una encuesta a jóvenes de Barcelona. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 29-51, out. 1999.

ROCHA, E. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SAID, E. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHILLING, V. *Ocidente x Islã: uma história do conflito milenar entre dois mundos*. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: L&PM, 2006.

SEEGER, A. Foreword. In: ANDERSON, W. M.; CAMPBELL, P. S. *Multicultural perspectives in music education*. 2nd. ed. Reston: Music Educators National Conference, 1996.

SHOHAT, E.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica*. Trad. de Marcus Soares. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.

SILVA, R. R. Etnocentrismo e música: a falácia naturalista na teoria da Música Ocidental. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 3., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abet, 2006. p. 597-606.

TROTTA, F. C. Juízos de valor e o valor dos juízos: estratégias de valoração na prática do samba. *Galáxia*, São Paulo, v. 13, p. 115-128. 2007a.

_____. Música popular e qualidade estética: estratégias de valoração na prática do samba. Trabalho apresentado no III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador, 2007b. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2007/FelipedaCostaTrotta.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2008.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WORTMANN, M. L. C. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). *Caminhos investigativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-68.

XAVIER, I. Prefácio. In: SHOHAT, E.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo, Cosac & Naify, 2006. p. 11-18.

Recebido em
01/12/2011

Aprovado em
29/01/2012