

Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar

Helena Lopes da Silva

**Gender, adolescence
and music: a case
study in the school
environment**

Resumo

O presente artigo trata-se 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 observação participante. Tomando como referencial teórico, autores que trabalham no campo de gênero, escola e educação musical numa perspectiva relacional (Scott, 1995; Louro, 1999), este estudo analisa a construção da identidade de gênero revelada pelas preferências musicais e pelos usos simbólicos que os alunos fazem da mídia (Green, 1997; Valdivia/Bettivia, 1999). Os dados obtidos nesta pesquisa revelaram que as preferências musicais dos adolescentes são ativas e dinâmicas e estão relacionadas com as diferenças de gênero socialmente construídas. A escola atual, ainda procura reforçar, no seu papel de produtora de sujeitos, as concepções generificadas de meninos e meninas.

Palavras-chave: Preferências musicais, Gênero, Adolescentes

Abstract

This article presents a case study conducted with adolescents, which focuses on the importance of music for a gender identity construction in the school environment. The methodology of investigation favored the interview techniques and the participative observation. Taking as a theoretical reference the authors who work from a relational perspective in the gender field, as well as in the school and musical education (Scott, 1995; Louro, 1999), the present study analyzes the construction of the gender identity revealed through musical preferences, as well as the symbolic meanings that students find on the media (Green, 1997; Valdivia/Bettivia, 1999). The data resulting from this research have shown that musical preferences of adolescents are active and dynamic and are related to the differences of socially built gender. Nowadays, when it comes to their role as subject builders, schools have still been trying to reinforce the generalized conceptions of boys and girls.

Key words: Musical preferences, Gender, Adolescents

Recebido em 27/04/2006

Aprovado para publicação em 29/05/2006

Introdução

A temática de gênero no espaço escolar tem sido discutida na literatura sob uma perspectiva histórica e social, sendo analisada de acordo com a especificidade de cada contexto. Muitos autores vêm destacando o gênero como produtor de desigualdades de oportunidades no espaço escolar². Segundo Thorne (1993), 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.

Por outro lado, discutir a construção da identidade de gênero associada à música consumida pelos adolescentes, possibilita aos educadores musicais uma maior compreensão sobre as resistências apresentadas em relação ao repertório proposto na aula de música e desvela a Educação Musical como área de conhecimento fundamental para a formação da identidade.

Com o objetivo de desvendar as relações de gênero na aula de música, propus-me a compreender e analisar as seguintes 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?

Para responder a essas questões, realizei um estudo de caso com adolescentes, adotando o estudo de caso com entrevistas qualitativas.

A pesquisa partiu do pressuposto defendido por Scott (1998) de que “gênero é a organização social da diferença sexual” e de que “ele não se refere apenas às idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais”. Segundo a autora, “a diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos” (Scott, 1998, p.115).

Para Scott (1995), a utilização do termo gênero como sinônimo de mulheres teve origem a partir dos estudos feministas da década de 80, em que as feministas americanas queriam “ênfatisar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (Scott, 1995, p.71).

Hoje, os estudos feministas se preocupam em focar não apenas a mulher, mas as relações de gênero. Um dos pontos centrais do pensamento feminista na atualidade diz respeito à destruição da relação binária entre os gêneros. Segundo Rieger (1996), a categorização masculino e feminino é feita com “violência e não de forma natural”, pois, colocando a masculinidade como dominante e a feminilidade como submissa, “reforçamos a continuação da desigualdade patriarcal” (p. 13).

O objetivo de diluir a construção binária de gênero não significa que não se possa mais falar sobre as diferenças entre os gêneros, mas representa a possibilidade de abordar o assunto de uma forma menos generalizada, ou seja, de acordo com cada contexto observado. Como argumenta Rieger (1996), a questão da desconstrução binária diz respeito “à negação de qualquer forma de essencialismo de onde depreende-se uma argumentação determinista, segundo a qual, as características de determinados grupos são definidos no nascimento, ou seja, fazem parte de sua essência” (ibid., p.17-18).

Essa perspectiva permitiu a conceituação de gênero como categoria analítica de compreensão e interpretação de uma dinâmica social que “hierarquiza as

relações entre o masculino e o feminino” e que “ ao invés de procurar os culpados, [...] identifica como se dá a relação, gerando menos sofrimento individual e possibilitando efetivamente transformações no âmbito das relações sociais generificadas”³.

O texto foi estruturado de uma forma que pudesse misturar as vozes dos adolescentes com as minhas observações e recortes do diário de campo. Nessa perspectiva, trato de articular os diálogos originais com as situações vividas em sala de aula e as referências teóricas, tentando reconstituir o que me foi possível captar das relações de gênero na aula de música.

Metodologia

Com o objetivo de desvendar como se estabelecem as relações de gênero na aula de música, optei por realizar a pesquisa no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A escolha dessa escola entre tantas outras, justifica-se em primeiro lugar, pelo fato desta oferecer aula de música no currículo regular de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, sendo ela no Ensino Médio, uma disciplina optativa e, em segundo lugar, por esta escola oferecer uma amostra socialmente heterogênea. A heterogeneidade da população do Colégio de Aplicação pode ser explicada por sua natureza pública e, também, pelo fato de os alunos ingressarem na escola por meio de sorteio.

Para escolha da turma considerei a necessidade apontada pelos professores de música do Colégio de Aplicação de que se fizesse um estudo sobre música na adolescência devido às dificuldades mencionadas em lidar com esta faixa-etária nas aulas de música. Considerando que as relações de gênero possam estar presentes em qualquer idade escolar, optei por trabalhar com uma 8ª série, pelo fato de esta representar um marco de transição na vida escolar do aluno: a passagem do ensino fundamental para o ensino médio.

O tempo de permanência no campo empírico foi de nove meses. As aulas de música da 8ª série ocorriam em dois dias da semana, sendo que a turma era dividida em dois grupos, denominados grupo 1 e grupo 2. As aulas ministradas pela mesma professora de música.

Para a realização da coleta de dados, adotei como procedimentos a observa-

ção participante, as entrevistas não-estruturadas e semi-estruturadas, em grupos mistos e homogêneos de meninos e meninas. As observações foram registradas em diários de campo, que, depois de transcritas, foram agrupadas em quatro cadernos: três contendo os registros de observação, os quais serão identificados nas citações como DC (Diário de Campo) e um, a transcrição das entrevistas, os quais serão identificados como DE (Diário de Entrevistas).

De acordo com os procedimentos éticos adotados, o sigilo das informações prestadas foram mantidos através do uso de pseudônimos escolhidos pelos próprios alunos no texto final da pesquisa. Em sua grande maioria, os pseudônimos eram advindos de nomes de vocalistas de bandas, sobrenomes de cantores do grupo "*The Back Street Boys*" e *nicknames* utilizados na internet, entre outros. Canon Scott, A Noiva de Kurt, Johnny McFly, Piny Carter, Johnny Bakuras, Nickoly Ariel, Scheik, Jack, Rafage, Priscila, Gigio, Patrícia, Aredunka, Pantera, Coriana, PQNO, Paola, Fernanda, Twister, Marcela, Luluzinha, Cora, KBÇA, Camila, KBLO, Mana, Paula, Crash, Melanie, Daniela Larissa e Joana.

Faz-se necessário esclarecer que pelo fato deste trabalho ser um estudo de caso, não se tem como objetivo principal a generalização dos resultados encontrados, mas a compreensão do caso em questão. Quanto à validade científica desta metodologia, Stake (1988, p.263) declara que esta "depende da intenção e do ponto de vista" de cada pesquisador. O autor ressalta que o cuidado na observação e nos relatos não reside no fato de que todos vejam e relatem a mesma coisa, uma vez que diversos observadores possuem diferentes pontos de vista e a cena estudada está em constante modificação (ibid.).

Realizar um estudo de caso na sala de aula exigiu ainda mais a consideração desses aspectos intrínsecos à metodologia escolhida devido à rapidez com que aconteciam os fatos, à simultaneidade das interações e acontecimentos do cotidiano escolar que facilmente podiam dispersar o foco de meu olhar. Conviver com a "polifonia da sala de aula" tornou-se possível através do aprofundamento teórico proveniente da literatura específica de gênero e da delimitação do âmbito desta pesquisa.

Gênero, escola e música: algumas referências teóricas

O estudo procura tecer uma trama teórica envolvendo as temáticas gênero, escola, música e adolescência dado o contexto escolhido para realizar este estudo de caso. Para Green (1997b) “a escola é a arena vital para a produção da prática e do significado” porque “engloba um mundo de diversidades dentro de uma versão microcós mica da ampla rede social: uma variedade de etnias, crenças, línguas e classes sociais de alunos e professores com diferentes conhecimentos, diferentes perspectivas e operando dentro de diferentes discursos” (Green, 1997b, p.17).

Quando se parte da premissa de que a escola é uma versão microcós mica da sociedade, é necessário esclarecer sobre qual sociedade está-se referindo e também contemplar quais relações sociais são permitidas nessa sociedade. Louro (1995, p.58) analisa a escola como uma instituição delimitadora de espaços e acredita que através de seus símbolos e códigos a escola separa e institui o lugar de cada um e o que cada um pode ou não pode fazer.

Referindo-se aos meninos e às meninas em espaço escolar, a autora afirma que todo o comportamento, atitudes ou concepções destes “foram e são aprendidas e interiorizadas, tornam-se quase ‘naturais’ (ainda que sejam ‘fatos culturais’) [e] a escola é parte importante deste processo”. Louro (1997) chama atenção ainda para esta “naturalidade fortemente construída” sobre os comportamentos e atitudes de meninos e meninas na escola e diz que, por esse motivo, talvez estejamos impedidos de notar que “eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas” (ibid., p.60).

Louro (1995, p.181-182) ressalta que a escola não é a única responsável na “produção dos sujeitos”, pois estes “não são personagens passivos neste processo” e postula que “somos fabricados e nos fabricamos na escolarização”. Apesar de não acreditar na existência de uma sociedade “isenta de relações de poder”, Louro (1995) salienta a importância de “resgatar a idéia da dinâmica social como uma construção contínua dos sujeitos” (ibid.).

Observando crianças e adolescentes na escola, Thorne (1993, p.158-159) concluiu que gênero “não é apenas uma categoria da identidade individual e foco das construções simbólicas, mas também uma dimensão das relações sociais e da organização social”. De acordo com a autora, “a organização e o significado do gênero varia de um contexto social para outro, de famílias para

vizinhos, para escolas [...]”. Os grupos formados na vizinhança tendem a ser mais misturados por gênero e por idade do que os grupos da escola (Thorne, 1993, p.50-51). Isso porque as realizações ocorridas nas escolas são distintas das realizações sociais ocorridas na vizinhança devido à natureza pública do sistema escolar “*que comporta uma quantidade maior de pessoas em seu interior, separa por idades e ainda mantém a presença contínua de poder e avaliação*” (ibid., p.51, grifos da autora)

Em relação à problemática de gênero ocorrida mais especificamente na aula de música, Lucy Green (1997b) afirma que:

A escola tem um papel na perpetuação das políticas de gênero na música, não apenas através das práticas musicais generificadas, mas também no discurso sobre música, e mais fundamentalmente, nos vários significados e experiências de música em si. Os significados musicais generificados não são apenas perpetuados pela história; eles persistem na organização da produção musical e recepção nos dias de hoje da sociedade e também são recapitados no cotidiano da vida da aula de música como uma versão dinâmica e microcômica da ampla sociedade (Green, 1997b, p.229).

Para Lucy Green (1997a), a compreensão sobre o significado social da música seria de grande proveito para entendermos as diferentes práticas musicais dos diversos grupos de estudantes na escola. A autora analisa que através da compreensão da construção do significado musical poderíamos entender as razões “por que estudantes de diferentes grupos se envolvem em certas práticas musicais, porque evitam outras e como respondem à música na sala de aula” (Green, 1997a, p.33).

Para compreender as atitudes dos adolescentes em relação à música no espaço escolar considere o argumento defendido por Lopes (1996, p.58) de que “os próprios cenários de interação fornecem um contexto, um significado específico à situação de interação”.

Pais (1993, p.103) revela que as preferências musicais dos jovens “são acompanhadas de atitudes específicas que reforçam, - mas também ultrapassam – os gostos musicais”, e aponta a questão das “escolhas emblemáticas”, tais como vestuário, cortes de cabelo, discotecas que tocam determinados tipos de música e que representam “elementos de identificação dos grupos, dando suporte a uma certa ‘moral de convivência’ por convivência de gostos” (ibid., p.104).

Identidades de gênero e preferências musicais no espaço escolar

Preferências musicais na sala de aula

O interesse dos alunos por música era demonstrado pelas revistas e álbuns de música popular que traziam e manuseavam durante a aula, pelos inúmeros aparelhos de *walkman* e *discman* trazidos por eles para a escola e pelo uso constante do rádio durante as aulas e nos intervalos. Esses materiais eram trazidos espontaneamente pelos alunos, não havendo interferência da professora de música.

Antes mesmo de tocar o sinal para o início da aula de música, algum aluno ou aluna batia na sala dos professores de música pedindo “o som” (aparelho de som) para levar para a aula. Frequentemente, quando a professora de música e eu entrávamos na sala, o rádio já estava ligado na estação escolhida por quem o havia buscado. Em muitos momentos, essa escolha tornava-se um problema na turma pelo fato de alguns se identificarem mais com uma determinada rádio.

Na maioria das vezes, as meninas queriam ouvir pagode, enquanto os meninos preferiam ouvir *rock* ou *rap*. Esses conflitos normalmente eram solucionados por quem tinha buscado o rádio, ou seja, quem buscava o rádio na sala dos professores de música tinha o direito de escolher a rádio que iria tocar. Geralmente quem se preocupava em buscar o rádio era Gigio, Scheik e Pantera, que escolhiam entre as rádios Atlântida FM, Ipanema ou Pop Rock, rádios estas destinadas ao público jovem.

Nas raras vezes que Fernanda e Patrícia trouxeram o aparelho de som para a aula, sintonizavam principalmente na rádio Eldorado para ouvirem pagode. Essa escolha geralmente resultava em atrito com alguns meninos que debochavam, tentando trocar a estação ou desligar o aparelho de som da tomada.

Quando os meninos traziam o rádio para a aula, as meninas, algumas vezes, pediam para trocar, mas, com mais frequência, aceitavam o repertório escolhido por eles. Uma das “situações-problemas” que aconteceram em relação à escolha da rádio na aula de música foi registrada no meu diário de campo:

Fernanda dirige-se ao som e sintoniza a Eldorado FM. Está tocando um pagode do grupo “Só pra Contrariar” [SPC], e o locutor informa que a música “Eu amo você” [do

grupo SPC] está em 5º lugar nas paradas de sucesso. Fernanda, Jack e Patrícia cantam a música acompanhando o grupo de pagode e dançam dando giros pela sala de aula. Gigio tira da mochila alguns CDs, e Fernanda, ao perceber, diz: "Nem vem com as tuas músicas, Gigio!" Este responde, irritado: "Eu trouxe um trabalho pra apresentar!" Gigio entrega um trabalho escrito para a professora de música intitulado: "Som pobre, mas cabeça: Rap, Hip-Hop, Funk: cabeça demais." A professora pede o trabalho de Gigio para tirar um xerox e traz para eu ver. O som de fundo ainda permanece o mesmo: pagode. Ao perceber que a "parada" havia sido ganha por Gigio, Patrícia comunica para a professora: "A aula que vem é com a gente, ssora!" (referindo-se à apresentação de trabalho sobre música no espaço livre da aula de música). KBLO coloca a mão na cabeça e diz: "Ai, pagode!" As meninas fazem que não ouvem. Nesse momento, Gigio começa a apresentar o trabalho, colocando um rap trazido por ele. Patrícia, Fernanda, Piny Carter e Jack fazem que não escutam, conversam alto, riem, boicotam. Patrícia volta a lembrar: "A aula que vem é a gente, tá, ssora?" KBLO torna a repetir: "Ai, pagode não!" (DC, p.81-82)

O fato de Gigio trazer um trabalho escrito sobre *rap*, *hip-hop* e *funk* garantia um espaço de aceitação e valorização de suas preferências musicais na sala de aula. A forma encontrada pelas meninas para garantirem o espaço para as suas preferências teve que ser a mesma encontrada por Gigio. Para tornar possível o convívio entre as "músicas das meninas" e as "músicas dos meninos", era preciso provar que uma era "melhor" do que a outra, ou que, pelo menos, ambas tinham "qualidade musical".

Através das aulas de música que assisti durante a coleta de dados, percebi que a identidade de gênero se manifestava através das preferências musicais declaradas pelos alunos no espaço escolar. Embora houvesse uma intenção inicial da professora de música em seguir o programa estabelecido, as aulas decorreram em função das temáticas surgidas a partir de sugestões e discussões levantadas pelos alunos no intitulado "espaço livre". Segundo a professora de música, 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 criação do "espaço livre" acabou gerando uma espécie de "guerra" entre as preferências musicais das meninas e dos meninos. Uma cena retirada de meu diário de campo pode ilustrar essa "guerra" ocorrida entre meninos e meninas:

Hoje o rádio havia sido trazido por Fernanda para a sala de música. Ao tentar achar uma música de acordo com seu gosto, Fernanda vai trocando as estações. Acha uma em que estava sendo tocado um pagode cantado por Alexandre Pires (do grupo Só pra Contrariar- SPC). Fernanda levanta o volume e diz: -Essa voz é perfeita! (mostra a foto do cantor que estava na capa de sua pasta para suas amigas). "Olha se ele não é perfeito!" (olha fixamente para a foto). "Essa música é para dançar!" (fecha os olhos

e começa a cantar e a dançar pela sala). Gigio baixa o volume do rádio. A professora de música fala para Fernanda: "Então o Gigio tem razão!" (referindo-se a elas gostarem dos cantores e não da música). Fernanda e mais três colegas começam a discutir gosto e qualidade dizendo que "um está ligado ao outro". A professora de música explica-lhes que elas gostam de pagode porque "falta referencial de coisa melhor". Gigio complementa: "Pagode só tem baterista e pandeirista. Cadê a qualidade?" Fernanda rebate: "Ninguém, hoje em dia, cuida da cultura! São exceções..." Gigio torna a comandar a seleção e o volume das músicas e diz para a professora, referindo-se à Fernanda: "Ela tem que ter consciência que aquela música é fraca!" (Enquanto isso, Pantera procura outra estação de rádio). Ao encontrar um rock em uma rádio, Pantera aparentemente dá a discussão por encerrada e aumenta o volume do "som". A professora pede para tirarem o "som" para que ela possa falar. Gigio não deixa desligar a música, apenas baixa um pouquinho o volume. (A professora respeita a iniciativa de Gigio). Fernanda tenta mais uma vez dar a última palavra e diz: "Pagode é preferência nacional!". Gigio interrompe-a ironizando: "Pagode ou choro?" Fernanda, irritada, diz: "Deixa eu falar!!!! (silêncio) Eu sou tri sentimental... Eu gosto de músicas que combinam comigo!" (DC1, p.66)

O discurso generificado de que "as meninas sejam mais sentimentais e que por isso se identifiquem mais com um tipo de música" parecia estar incorporado na fala da professora, dos meninos e das próprias meninas.

Após instaurado o conflito a respeito das diferenças entre as preferências musicais de meninos e meninas na aula de música, entrevistei Patrícia e Fernanda para discutir, entre outras coisas, os motivos desse conflito. No trecho destacado a seguir, Patrícia e Fernanda reclamam da falta de espaço e de respeito existente na aula de música em relação às suas escolhas musicais.

Patrícia: Ah, que nem eu achei ridículo uma vez o Gigio, "ah, porque é preconceito a Eldorado só tocar pagode!". A Eldorado é uma rádio de pagode! Que que ele quer fazer? Vou ligar pra Eldorado e vou pedir uma música sertaneja? Então é preconceito a todos os ritmos, menos o pagode! Que nem tem a 107. A 107 não toca pagode. E ele não vê esse ponto! Ele critica, ele gosta, sabe? Por um lado, ele critica a nossa música, mais...

Fernanda: É. Ele faz mais isso porque a gente tem uma implicância, a gente não dá muito certo nas coisas.

H: É um lado pessoal?

Fernanda: É. Porque ele gosta de pagode. Às vezes ele escuta "Só pra Contar" [SPC] que ele vive falando mal e que eu brigo com ele, sabe? Às vezes ele vem com o CD no discman e ele faz isso que é pra implicar com a gente mesmo!

Patrícia: Porque se ele gosta de Planet Hemp, eu tenho o direito de gostar de pagode, como ele gosta de hip-hop, então... Tá, aquela discussão que a gente teve na aula foi até interessante, bah, mas ele esculachou um monte! Eu acho que ele não podia fazer isso! (DE, p.7-8)

Em uma discussão ocorrida na aula de música, Scheik e Camila debatem sobre os critérios utilizados individualmente para diferenciar música “de qualidade” de música “sem qualidade”. Scheik declara sua opinião de que mesmo que a letra da música fosse bonita, ele não conseguiria escutá-la se o ritmo fosse “pobre”. Concordando com a opinião de Scheik, a professora diz que “a primeira coisa que escuta é a música em si, depois a letra”. Marcela discorda da opinião de ambos dizendo que para ela “a letra da música é superimportante”. Em seguida, Scheik refere-se ao pagode, associando-o com “música de menina” e com “depressão”. Marcela acaba incorporando o discurso de Scheik, concordando que pagode “é música pra dor de corno, sem sequer se impor tar com a generalização feita por Scheik de que as meninas sejam “deprimidas”.

Discutindo o papel da música na vida dos adolescentes, Valdívía (1999, p.64) afirma que “a música ocupa tanto um lugar de destaque quanto de disputa, uma vez que todos/as nós somos levados a definir e afirmar nossas identidades, em parte através das nossas atividades e escolhas musicais”. As discussões realizadas entre os meninos e as meninas da turma 81 me fizeram refletir sobre o significado das escolhas musicais na construção da identidade de gênero no que diz respeito tanto à afirmação de ser homem ou mulher frente aos pares como no que se refere à força, ao poder ou à submissão nos debates e nas argumentações ocorridas nas discussões.

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.

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

A música *Anna Júlia*, do grupo *Los Hermanos*, foi um dos *hits* mais tocados durante o ano de 1999, e o conteúdo de sua letra é uma declaração de amor. Imaginei que essa música fizesse parte do repertório tanto dos meninos quanto das meninas, dado o tamanho de seu sucesso na mídia. Fiz uma comparação entre o conteúdo “romântico” da letra da música *Anna Júlia* com as letras de pagode, na tentativa de ouvir suas opiniões:

H: Se a gente for ver, essa letra aqui e as letras dos pagodes têm semelhança...

Piny Carter/Jack: Têm.

Rafage: Não, não têm.

Piny Carter: Claro que têm.

Rafage: Só que o ritmo do pagode é ridículo! Esse aqui é muito mais rápido!

Pantera: Não, ssora. Eu não vou esculachar com todo o pagode em geral, todas as músicas do Back Street Boys...

Rafage: Tu nem sabe o que eles tão falando! (referindo-se às letras em inglês dos Back Street Boys)

Jack: Aquele último CD deles [dos Back Street Boys] é uma merda! Só tem duas músicas boas.

Pantera: Eu só não gosto daqueles pagodes que ficam falando assim "ai, porque eu te amo, eu te quero!" Todo melodramático! Nada a ver! Aqueles pagodezinhos mais agitado, eu acho mais...

H: Mas, no caso da música Anna Júlia...

Rafage: Mas ele [o cantor] não tá chorando!

Jack: Isso [a música Anna Júlia] seria mais como um pagode mais agitado, sabe? Tu escuta, mas tu não fica triste porque não tá o cara quase chorando cantando!

Crash: Por exemplo, aquela música do Pearl Jam, a música mais triste...

Jack: Tá, e tu prefere escutar um pagode todo, chorando?

Rafage: Não. Ele interpreta...

Crash: Às vezes a letra não tem muito a ver com o ritmo.

Rafage: Tu já escutou essa música (Anna Júlia), ssora?

H: Já.

Rafage: Olha o papo dele [do compositor da música]. A influência dele é rock, hard-core e punk. E samba. Eu não sei como é que se mistura tudo isso!

Jack: Letra de samba e rock.

Rafage: E o hard-core e o punk?

Jack: Sei lá! Não entendo como é que é isso!

Piny Carter: E é tipo assim, como se tu não pudesse falar essas coisas de sentimento.

Se fosse hard-core só pode falar de morte, sabe? E o samba... É preconceito!

Rafage: Mettalicca só toca heavy metal e tem muita música deles que fala do amor! Quer dizer...

Jack: Então? É a mesma coisa que isso aqui! É tri preconceito, tá ligado? Isso é ridículo! Tu não pode generalizar tudo! (DE, p.181)

Segundo Green (1987, p.100), "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.

Na discussão acima, as meninas fizeram a comparação do conteúdo da letra da música *Anna Júlia* com o conteúdo das letras de pagode, concordando que

ambas traziam a mesma “carga emocional”. As opiniões delas traziam uma visão de que o pagode era ridicularizado pelos meninos por não admitirem gostar de letras que falassem sobre sentimento. Eles, por sua vez, tentavam justificar que não tinham preconceito com a letra, mas com o ritmo “meloso” característico dos pagodes românticos. Para os meninos, de uma forma geral, a carga emocional da música referia-se aos andamentos mais rápidos.

Segundo Green (1997b), “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” (p.187). Neste sentido, destaco a seguir, 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 quê...”

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(...) (DE, p.8)

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 gurus 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 gurus, eu acho, eu tenho certeza que os gurus têm vergonha de mostrar os sentimentos. Eles escondem muito.

Scheik: É, eu concordo, também...(...)(DE, p.133)

Tzankoff (1996) 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 ressalta: "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).

Os debates ocorridos na aula de música associados às informações aprofundadas nas entrevistas indicaram uma separação de gênero através da diferenciação das preferências musicais de meninos e meninas. A existência de um discurso dos próprios alunos e da professora, partindo de uma postura essencialista das diferenças, "naturalizou", de uma certa forma, a seguinte concepção: "meninas, mais sentimentais" e "meninos, mais racionais". O fato de as meninas admitirem a importância dos significados musicais em suas escolhas musicais, como determinados cantores, 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 acabou sendo aceito e incorporado pelas mesmas, ao argumentarem dizendo que na vida delas a música não tinha a mesma importância do que na vida dos meninos, os quais gostavam de música para dançar, cantar, se divertir.

Fãs e ídolos na aula de música

Após um tempo maior de convivência com os adolescentes da turma 81, descobri que eles traziam grandes quantidades de materiais relativos à música para a escola como, por exemplo, seleções de CDs, *posters* de grupos musicais, revistas de música, fotos de *pop stars*. Na verdade, esses materiais eram “camuflados” entre seus cadernos de aula. Por vezes, a professora propunha um conteúdo musical, e alguns alunos retiravam esses materiais de suas mochilas sem chamar atenção, sem atrapalhar. Quando descobertos pela professora ou por algum colega “dedo duro”, as meninas e os meninos justificavam dizendo que estavam “lendo materiais sobre música”.

A falta de disposição da escola em lidar com esses materiais é analisada por Anne-Marie Green (1987):

A escola cada vez menos tem em vista dar acesso a uma cultura industrializada' pelo fato de que ela somente legitima a ideologia dominante e seus valores culturais (mesmo que para a música propondo-se apenas um ensino superficial). Além disso, ela suspeita o prazer ou uma prática cultural que poderia ser de prazer e de liberdade, pois para a escola a transmissão saber permanece como esforço, dificuldade, dominação de si (Green, 1987, p.101).

Para dar uma idéia mais clara sobre essa questão, apresento uma cena do diário de campo onde descrevo o meu primeiro contato com essa “bagagem musical secreta” proveniente das mochilas de algumas meninas.

O silêncio predominava na sala, raramente atravessado por algumas conversas paralelas realizadas discretamente. Enquanto a professora desafiava a turma a descobrir a forma analítica da “Música Gozada”, de Zé Caradípia, Aredunka levantou um encarte de revista e usou-o como proteção de seus comentários com Piny Carter. Percebi que a figura impressa no encarte era de um cantor que eu já conhecia, mas não sabia ainda identificá-lo. No intuito de mais tarde poder esclarecer com as meninas o nome do cantor e investigar a relação deste com as suas preferências musicais, pedi discretamente à Aredunka que mostrasse a gravura para a câmera de vídeo que eu portava naquele dia. Ela levantou a gravura e falou baixinho: “É o Brian dos Back Street Boys”. Ao perceber meu interesse pelo “Brian”, Piny Carter pediu que eu esperasse um pouco que ela também tinha uma coisa para me mostrar. Procurou em sua pasta classificadora e retirou uma revista [Capricho] em que aparecia o grupo “The Back Street Boys” na capa. Mais do que depressa Coriana, atenta ao que estava acontecendo, retirou um CD do referido grupo de sua mochila. Os materiais foram aparecendo numa velocidade impressionante. Não consegui esconder minha surpresa ao ver a quantidade de música que as meninas carregavam em suas pastas. Do outro lado da sala, Patrícia gritou: “Aqui, ó ssora!” Piny Carter disse: “Isso! Mostra os de pagode tam-

bém!” Fernanda retirou de sua pasta posters de grupos de pagode: Só pra Contrariar (SPC), Katinguelê, Vavá, Krigor, capa de CD do grupo “Só pra Contrariar” e outros. A professora de música perguntou a elas se queriam ouvir o CD dos Back Street Boys. Todas começam a gritar: “Back! Back! Back!” A aula virou uma festa. (DC1, p.126)

A existência do preconceito das meninas serem vistas como “fãs passivas no sentido de atrair uma atenção imaginária de um *pop star* masculino” e a conseqüente incorporação no discurso de professores e alunos quanto à passividade das meninas e a atividade dos meninos no domínio da música popular é analisada por Green (1997b) como noções que “não podem ser tomadas como descrições não problemáticas da realidade” (p.184). A autora adverte:

Nós podemos contestar essas noções como estereótipos que não apresentam semelhança alguma com o que significa realmente ser uma menina ou um menino. Mas o que é relevante aqui não é se essas noções são “verdadeiras” dentro da psicologia dos alunos, mas o fato de que essas noções são repetidamente colocadas no discurso, formando uma parte silenciosa de *entendimento e descrição* por parte de professores e alunos a respeito das inclinações de meninas e meninos (Green, 1997b, p.184, grifos da autora).

O rótulo de “fãs” imprimido às meninas, como se elas apenas ouvissem música por causa de seus ídolos, evidenciava-se na maioria das discussões realizadas na aula de música. Em um dos debates, PQNO e KBLO justificaram a sua revolta pelos ídolos musicais de suas colegas, revelando que se sentiam inseguros pelo fato de não se acharem suficientemente “atraentes” para competir com os ídolos das meninas. Retomei o tema em uma das entrevistas da qual participaram meninos e meninas, perguntando-lhes o motivo do “não interesse dos meninos” pelos grupos musicais *Five* ou *Back Street Boys*. Dentre os motivos apontados por Patrícia e Piny Carter residia o fato dos meninos não poderem gostar dada a estrutura da “sociedade machista” em que vivemos. PQNO e KBLO rebateram o comentário das meninas alegando que sentiam ciúmes delas em relação aos integrantes dos grupos musicais. Fernanda, visivelmente indignada com a análise feita pelos meninos, pontua que a questão não era de ordem afetiva, mas de “falta de respeito” em relação aos gostos musicais delas. PQNO contra-argumenta dizendo que se os integrantes dos grupos musicais fossem feios, certamente elas não iriam gostar da mesma maneira. Ouvindo o comentário de PQNO, Patrícia solidariza-se com a opinião dele, colocando-se no seu lugar dizendo que se houvesse grupos de mulheres e os guri

começassem a comprar, elas também se sentiriam “por baixo” (DC1, p.134).

Após essa primeira descoberta dos “investimentos musicais” feitos pelas meninas, passei a olhar e a ouvir outras coisas que não eram explicitamente faladas ou mostradas na sala de aula. Percebi que durante as aulas meninos e meninas liam revistas dos mais variados assuntos, como, por exemplo, revistas de carro, moda, música etc. Em uma das entrevistas que realizei com ambos os sexos, eles revelaram que eram compradores assíduos de revistas de música. Um dos aspectos destacados pela maioria dos meninos para a compra de revistas de música era o CD que as acompanhavam. Para as meninas, além disso, interessava-lhes as entrevistas com os artistas.

Na última entrevista realizada com grupo de meninos e meninas, havia pedido que trouxessem seus pertences relativos à música, como CDs, revistas, camisetas, bonés etc., para que, além de poder conhecê-los, pudesse fotografá-los. Piny Carter trouxe duas pastas de recortes do grupo “*The Back Street Boys*”, Gigio trouxe sua coleção de CDs em seu porta-CD. Ao entrar na sala, perguntou: “Cadê o rádio? Tu me pediu prá trazer os CDs!” Para Gigio, o significado de seus investimentos musicais estava em ouvir a música, parecia que para ele “não fazia sentido” apenas colecionar materiais sobre música.

Essa “falta de sentido” em colecionar materiais sobre música parecia estar posto muito mais no discurso dos meninos do que na prática pelo fato deles se vestirem no dia-a-dia com camisetas e moletoms com estampas de bandas de *rock*, usarem calças “gigantes” e bonés com as abas viradas para trás ao estilo dos *rappers* e cantores de *hip-hop*.

A diferença das justificativas para o consumo de revistas de música entre os meninos e as meninas era um ponto a ser questionado. Talvez pelo fato de a palavra fã estar associada a um sentimento de admiração ou de amor, parecia ser mais fácil, ou, quem sabe, assumir uma identidade de fã estaria “liberado” para as meninas.

Considerações Finais

As preferências musicais dos adolescentes são ativas e dinâmicas e estão relacionadas com as diferenças de gênero socialmente construídas. A música

construída através da mídia forja as identidades de gênero reproduzindo as relações sociais existentes na sociedade. Mesmo considerando que a identidade de gênero não é fixa, imutável, a escola procura reforçar no seu papel de produtora de sujeitos nas concepções generificadas de meninos e meninas.

Um aspecto importante da adolescência visto neste contexto refere-se à fase de vida em que se encontram, quase adultos e não mais crianças, significando a 8ª série um marco de transição na vida escolar desses alunos, pois, a partir do subsequente ano, eles passam a fazer parte de um outro nível escolar, em que começam a fazer opções, como no caso da área de Artes.

As preferências musicais reveladas por eles na aula de música possibilitaram-me conhecer muitas de suas concepções a respeito dos papéis sociais que desempenham. A identificação com determinados estilos musicais demonstradas no espaço escolar evidenciou a existência de uma relação estreita entre a música e a identidade de gênero.

Além disso, as escolhas musicais podem ser comparadas também com as roupas que escolhem para vestir, com a linguagem que escolhem para falar, com as atitudes que tomam. Declarar identificação com determinadas músicas no espaço escolar implicava a obtenção de rótulos que poderiam vir a desmerecer a condição masculina ou feminina dos adolescentes. Como afirma Martí (1999):

Podemos estar seguros de que não são tão somente as razões estéticas as que movem [os jovens] a escutar Sting, Laura Pausini ou Bon Jovi. A busca de identidade como geração diferenciada de seus progenitores tenderá a desempenhar um papel importante na configuração de seus gostos musicais, e o mesmo cabe esperar no que concerne à configuração de sua identidade de gênero, algo que tenderá ser especialmente marcado nesta idade (Martí, 1999, p.33).

Partindo do pressuposto de que gênero é uma construção social, cabe avaliar como, onde e por que essas concepções generificadas são aprendidas e reforçadas. No caso específico desta pesquisa, a identidade de gênero foi analisada em relação às músicas veiculadas pela mídia, tema que se revelou importante durante este estudo de caso.

Pela dimensão desse estudo, não considerei a possibilidade de realizar uma análise do papel da mídia em relação à construção da identidade de gênero, mas, sim, a possibilidade de se discutir a recepção dos alunos em relação ao que consomem da mídia.

Como mencionado, havia tanto por parte das meninas quanto dos meninos uma necessidade do consumo musical através de CDs, revistas, vídeos e outros produtos relativos à música oferecidos na mídia. A diferença se estabelecia na maneira como cada um se relacionava com esses produtos. Tanto meninas quanto meninos possuem a identidade de fã, a diferença está na opção por manifestar ou omitir essa identidade.

Ao colocar no centro do debate sobre as diferentes recepções de meninos e meninas sobre o que vêem na mídia, Bechdolf (1996) analisa que independente das mudanças físicas que ocorrem no crescimento, meninos e meninas precisam se ocupar cada vez mais com as questões de gênero que os assolam como, “Quem sou eu? Quais são as exigências colocadas a uma mulher? Como eu tenho de ser como homem? O que é sexualidade?” (p.33)

A partir do imbricamento realizado entre gênero, música, escola e adolescência, este trabalho pôde contribuir para uma construção teórica envolvendo as quatro vertentes acerca da problemática escolhida. Talvez em outro contexto, que não a sala de aula, a identidade de gênero não representaria propriamente um conflito.

As contradições postas nos discursos dos meninos e das meninas em relação às suas preferências musicais não podem ser tomadas como naturalizações referentes a uma época da vida. Aproveitar os embates acerca da escolha de repertório, dos ídolos e dos estilos musicais escolhidos pelos meninos e meninas precisa ser considerado como um aspecto relevante da construção das identidades sociais destes na aula de música.

Uma das questões para as quais esta pesquisa aponta, também, 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 uma mudança de paradigma no que diz respeito ao conhecimento considerado “importante” para ser incluído no currículo de música da escola. A identidade de gênero é apenas um dos aspectos embutidos no conhecimento musical trazido pelos alunos, é preciso que haja futuros trabalhos que tratem de outras identidades tais como a identidade de raça, de etnia, de classe social, de nacionalidade através da música consumida atualmente pelos alunos.

A música vai estar sempre imbricada à construção das identidades, sejam elas de gênero, de classe social ou racial. Porém, a proibição da fruição musical

em função de qualquer tipo de preconceito acarreta, sem dúvida, prejuízo para uma educação musical significativa e inclusiva, formadora de cidadãos críticos e protagonistas de seu próprio tempo.

Notas

¹ Texto construído a partir da Dissertação de Mestrado intitulada "Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: Um estudo de caso", defendida no Programa de Pós-Graduação em Música, Mestrado e Doutorado, UFRGS, 2000.

² Ver, por exemplo, os estudos de Walkerdine, 1995; Tzankoff, 1996; Louro, 1997; 1998; 1999; Finders, 1997; Vianna/Ridenti, 1998; Felipe, 1998 E Abad, 2002.

³ Utilizo o termo "generificado" (gendered) no sentido de construir uma identidade, orientada pelas desigualdades de gênero, através da linguagem, do emprego do discurso sobre os sujeitos (ver Scott, 1995; Green, 1997; Louro, 1997,1998,1999).

Referências

ABAD, Maria Luisa *et al.* *Gênero y educación: La escuela coeducativa*. España: Editorial Laboratorio Educativo, GRAÓ, 2002.

ARNETT, Jeffrey J. Adolescents' uses of media for self socialization. *Journal of Youth and Adolescence* v.24, n.5, p.519-533, 1995.

BECHDOLF, Ute. Watching Madonna: Anmerkungen zu einer feministischen Medien-/geschlechter Forschung. In: KAISER, Hermann J. (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikhierarchies*. Essen: Die Blaue Eule, 1996. p.23-44.

FELIPE, Jane. Construindo identidades sexuais na educação infantil. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n.7, p.56-58, 1998.

FINDERS, Margaret J. *Just girls: hidden literacies and life in junior high*. New York: Teachers College Press, 1997.

GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. *Inharmoniques "Musiques, Identités"*, Paris, vol. 2, p. 88-102, 1987.

GREEN, Lucy. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology, education*. New York: Manchester University Press, 1988.

_____. Music, gender, education: a report on some exploratory research. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v.10, n.3, p. 219-253, 1993.

_____. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, Bahia, n. 4, p.25-35, 1997a.

_____. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997b.

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, 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: LOURO, Guacira L. (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, 1999. p. 29-51.

PAIS, José M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 1993.

RIEGER, Eva. Die postmoderne und der Feminismus-Folgen der Diskussion für die musikologische Frauen-und Geschlechterforschung. In: KAISER, Herrmann J. (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens*. Essen: Verl. Die Blaue Eule, 1996. p. 13-22.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n. 2, 1995. p.71-100.

THORNE, Barrie. *Gender Play: girls and boys in school*. New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

TZANKOFF, Michaela. Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationforschung 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: Verl. Die Blaue Eule, 1996. p. 190-226.

VALDIVIA, Angharad N.; BETTIVIA, Rhiannon S. Gender, generation, space and popular music. In: McCarthy, Cameron; HUDAK, Glenn; SHAWN, Miklaucic; SAUKKO, Paula (Orgs.). *Sound Identities: popular music and the cultural politics of education*. New York: Peter Lang Publishing, 1999. p.430-445.

VALDIVIA, Angharad N. Repensando a pedagogia para o século XXI: garotas adolescentes, cultura popular e a política de identidades juvenis. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *Século XXI qual conhecimento? qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. p.62-73.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de Gênero e Escola: das diferenças ao preconceito. In: Aquino, Julio G. (Org.). *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p.93-107.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.1, 1997. p. 186-207.