

Educação musical e práticas sociais¹

Jusamara Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
jusa.ez@terra.com.br

Resumo. Este artigo discute a música como um fato social e suas relações com a educação musical. Como fato social, a música não pode ser tratada descontextualizada de sua produção sociocultural. Por isso a necessidade de colocar no centro da aula de música a relação que crianças e adolescentes mantêm com a música, e não se limitar ao estudo da prática ou do consumo musical meramente por seu conteúdo ou gênero. Apoiado na sociologia da música e da educação musical, o texto pretende contribuir para a compreensão das diferentes práticas musicais de estudantes na escola e fora dela.

Palavras-chave: sociologia da educação musical, prática social, educação musical escolar e extra-escolar

Abstract. This paper discusses music as a social fact and its relationships with music education. As a social fact, music can not be treated independent of the context of its sociocultural production. Therefore, the music classes need to be constructed from the relationships that children and adolescents have with music, instead of limiting its scope to the contents and genres of musical practice and consumption. Based on the sociology of music and the sociology of music education, the text intends to contribute to a better understanding of the different musical practices of students, both inside and outside schools.

Keywords: sociology of music education, social practice, school and extra-school music education

A música como um fato social

Anne-Marie Green (1987, p. 88) escreve em um de seus trabalhos que a presença da música em nossa vida cotidiana é tão importante que podemos considerá-la como um fato social a ser estudado. A frase lapidar e aparentemente óbvia de Green, A.-M. (1987) não parece demandar a princípio maiores ex-

plicações. Afinal de contas já estamos acostumados a ouvir frases semelhantes, ou melhor, já nos acostumamos com a idéia de que a música é importante na vida das pessoas. Mas talvez ainda é preciso dizer alguma coisa sobre o que faria a música ser um fato social? O que é o social nesse caso?

¹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada na palestra de abertura do VI Encontro Regional Sul da ABEM, realizado de 5 a 7 de junho de 2003, em Montenegro (RS).

Segundo a autora, se o sociólogo pretender estudar o fato musical, ele deverá considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva que pode, muitas vezes, estar subjacente à nossa consciência (Green, A.-M., 1987, p. 91).

Aqui aparece claramente um aspecto a que os professores de música parecem ainda dar pouca atenção. A música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural. Nos discursos e nas práticas ainda temos dificuldades de incluir todos aqueles ensinamentos das mais recentes pesquisas da área de musicologia, etnomusicologia e mesmo da educação musical.

Os trabalhos com o viés mais sociológico, por exemplo, têm se debruçado sobre “a construção social do significado musical”. Como afirma Green, A.-M.:

Não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito. Não existe, portanto, por um lado, o mundo das obras musicais (que não são entidades universais e se desenvolvem em condições particulares ligadas a uma dada ordem cultural), e por outro, indivíduos com disposições adquiridas ou condutas musicais influenciadas pelas normas da sociedade. A música é, portanto, um fato cultural inscrito em uma sociedade dada [...]. (Green, A.-M., 1987, p. 91, tradução minha).

Esse entendimento mais ampliado sobre o significado social da música poderia ser útil para a compreensão das diferentes práticas musicais dos diversos grupos de estudantes na escola, e também revelar “por que estudantes de diferentes grupos se envolvem em certas práticas musicais, por que evitam outras e como respondem à música na sala de aula” (Green, L. 1997, p. 33).

Dessa forma, o que estaria no centro da aula de música seria as relações que os alunos constroem com a música, seja ela qual for. Ainda citando Anne-Marie Green, a autora acredita ser mais importante definir o tipo de relação que os adolescentes, por exemplo, 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, 1987, p. 95, tradução musical).

Isso porque as preferências musicais dos adolescentes estariam ligadas a gêneros musicais que para eles possuem um significado relacionado à liberdade de expressão e de mudança. Ou seja, 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., p. 100).

Referindo-se aos os gêneros musicais que são altamente difundidos pela mídia, Green, A.-M. (1987) acredita que estes “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” (Green, A.-M., 1987, p. 100, tradução minha). Sobre essa questão, podemos recolher vários exemplos em pesquisas realizadas com adolescentes, como as de Müller (2000), Silva (2000), Corrêa (2000), Ramos (2002) e Fialho (2003).

Investigando o fazer musical de jovens da cultura *hip hop*, Fialho (2003) afirma que o papel que a música ocupa na vida deles “vai muito além do significado comumente atribuído a ela, como, por exemplo, o de entretenimento”. O depoimento do MCPDC, trazido pela autora, é contundente: “eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que eu não vivo”. Outras revelações são trazidas por Fialho (2003, f. 89):

Na medida em que os hip hoppers vão passando, gradativamente, de consumidores para produtores dessa música há uma transformação significativa em suas vidas. Muitos contam que antes de estar na cultura hip hop, fazendo rap, eram usuários de drogas. Outros praticavam crimes, como assaltos à mão armada e tráfico. Nessa realidade o rap surgiu como uma alternativa, onde foi possível deixarem as drogas e o crime, trocando-os pela música, e conquistando ou mantendo um status e reconhecimento dentro da sua comunidade. Eles atribuem ao rap o seu desligamento “das coisas negativas”.

Também Müller (2000, f. 117) em seu estudo com crianças e adolescentes em situação de rua em uma escola de Porto Alegre observou que os alunos “pareciam encontrar uma coesão na prática do rap, uma vez que, como grupo, se reconhecem como mais um integrante” do movimento hip hop. Nessa cultura “experimentam o sentimento de legitimação na sua vida de exclusões”, trazida por um discurso que reivindica os direitos sociais e denuncia as dificuldades da vida na periferia para a qual tenta mobilizar a sociedade. Müller (2000) destaca ainda que “a questão étnica” entre os alunos daquela escola “era um fator relevante na sua identificação com o rap, uma vez que a grande maioria das crianças e adolescentes que freqüentavam essa escola era de origem negra.” A autora conclui: “o rap propiciava, portanto, momentos onde a auto-estima individual crescia, também, em função da autovalorização do grupo como etnia, pois identificavam-se com as origens do movimento hip hop” (Müller, 2000, f. 118).

Esses exemplos mostram a inserção da música na vida de jovens, em seus aspectos comunitário e vivencial (Small, 1989) que foge à relação abstrata que normalmente as escolas propiciam. Como Ramos (2002, f. 89) alerta, os alunos “vão construindo seu repertório a partir de suas vivências musicais nos ambientes da família, na mídia e na escola”. Ao estudar a música da televisão no cotidiano de crianças de 9 e 10 anos, a autora chegou à conclusão de que para as crianças entrevistadas

falar sobre música se baseia em suas próprias vivências musicais. Assim sendo, falar sobre música significa dizer ao colega as músicas que sabe cantar inteiras; as de que não aprenderam; as que não gostam; as que têm letras comprometedoras; as que têm letras que não entendem, e, por último, letras que falam de temas próximos de sua realidade social. Assim, escutar música significa aprender música com os cantores e grupos preferidos, aprender as músicas de que gostam e que, de alguma forma, falam de sua realidade. (Ramos, 2002, f. 89).

As experiências musicais vividas pelas crianças em relação à televisão contribuem para novos conhecimentos das pesquisas sobre os meios de comunicação e para uma visão diferenciada do papel da mídia no cotidiano de crianças e seus processos de apropriação. Sobretudo busca valorizar as experiências cotidianas das crianças, sua vida no bairro e seus consumos musicais, questionando o que os alunos aprendem dentro da escola e, não menos importante, fora da escola.

O que fazer então?

Normalmente a discussão sobre currículo em música tende a ignorar a exposição desses valores envolvidos, quando tratamos a música como um fato social, cuidando apenas dos detalhes da superfície, e por isso se tornam maquiagens de reformulações curriculares. No entanto, acredito que o nível dos valores é o único que pode garantir mudanças estruturais.

Considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e portanto social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas. De todos os valores que potencializam o ensino de música nos dias de hoje, esse parece ser o mais importante. Essa premissa parece simples e natural, poucos se sentiriam motivados a contestá-la. No entanto, a observação cotidiana vai aos poucos nos convencendo de que existe uma distância entre as práticas e mentalidades correntes da área e uma situação de internalização desse princípio. Agimos constantemente como se nossos alunos sobre música nada soubessem, buscamos ensiná-la continu-

amente, mal permitindo que expressem interesses musicais diferentes dos nossos.

O que aconteceria se colocássemos esse valor de excelência de um verdadeiro partilhamento de experiências musicais? Que traduzisse os desejos das crianças e adolescentes? A consequência mais óbvia e necessária dessa direção é que a formação de professores e pesquisadores precisa usufruir de forma mais intensa dos benefícios éticos e epistemológicos de uma educação musical entendida como uma prática social.

Na minha experiência docente tenho me debatido com a questão: como ensinar música, propiciando uma aprendizagem capaz de, ao mesmo tempo, estimular os alunos a desvendar o mundo musical que os cerca e ser coerente com o contexto histórico e cultural? Na relação entre as pessoas e música está o desafio que permeia o trabalho cotidiano de tantos professores, na constante busca do aprendizado que encontre ressonância na vida dos alunos. E, do outro lado do processo educativo, os desafios que os alunos enfrentam ao aprender música: de pensarem a realidade na relação com o mundo que os cerca no seu dia-a-dia, ou perceberem como se dá a integração de cada um deles nas diferentes realidades desse mundo.

Tenho desafiado os professores a pensarem em estabelecer um diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e conhecimentos musicais. Dessa forma, conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu “mundo”, pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar, são proposições para se pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos.

Quem são os alunos e alunas, sujeitos com os quais dialogamos em sala de aula? Que músicas são referências e referentes para a cultura, com as quais esses alunos e alunas se identificam, configurando os espaços e meios socioculturais do mundo em que vivem? Como os jovens/crianças aprendem música? E por último: como se dá a relação entre as dimensões herdadas e construídas na música vivida no lugar/mundo, o currículo da vida dos alunos e a música ensinada/aprendida no currículo do espaço escolar?

Essas questões são questões básicas que podem orientar uma educação musical como práti-

ca social e que propõem ampliar o debate sobre o processo de ensino e aprendizagem de música e das dimensões curriculares dentro e fora da escola, explicitando questões relevantes sobre a vida dos alunos, contribuindo para a música na escola, lugar ainda privilegiado para encontros sociais que permite a nós, alunos e professores, analisar e desvendar as complexidades das músicas que nos rodeiam e que trazemos conosco.

Na prática como seria?

Pensar na educação musical, nessa perspectiva, parte da consciência da época em que vivemos, significa pensar também nos alunos que estão em sala de aula como sujeitos desse contexto histórico-cultural complexo e dinâmico. Hoje, os alunos representam uma geração que nasce, vive em meio a processos de transformação da sociedade contemporânea e suas repercussões no espaço social que habita, os quais presencia e dos quais participa.

Como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana.

Na condição de ser social, esses jovens adolescentes/crianças (con)vivem com as transformações da sociedade, cuja dinâmica globaliza as pessoas e os lugares, organizam suas representações sobre si e sobre o mundo e interagem por meio de relações sociais no cotidiano com diferentes e diversos espaços e meios de socialização. Esses meios de socialização que oferecem referências de identidade ao ser jovem ou criança não são só os lugares tradicionais que representam relações pedagógicas institucionais como a família, a igreja e a escola.

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

Ou, ainda, principalmente, se relacionam de diferentes formas com as tecnologias modernas e com seus fluxos de informação e consumo, por meio dos produtos ou objetos da mídia permeados por relações pedagógicas não institucionais: televisão,

rádio, cinema, revistas e computador.

A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui.

Os adolescentes, por exemplo, se identificam com suas tribos musicais (com o moto: diga-me o que tu ouves e eu te direi quem tu és) freqüentando os espaços multiculturais na cidade, como *shows* de música sertaneja/caipira/country, e lugares como boates, onde se sincronizam com o *rock*, a *tecno music*, o *hip hop*, a música "pop" como o axé-music, pagode, etc. Nesses locais, é freqüente a expressão festiva do coletivo, o desejo do encontro do jovem adolescente, de ser visto e ver, identificar e socializar-se, marcando entre grupos e seus pares suas semelhanças e divergências, assumindo-se como seres sociais complexos e contraditórios.

Com os estilos de música eles expressam também sentidos da cultura juvenil, manifestados no vestir, no comportar, no corpo, na linguagem e gestos, revelando a identidade: são pagodeiros, neo-sertanejos, roqueiros, etc.

A realidade do currículo escolar, a forma-conteúdo no processo de ensino-aprendizagem musical, não está ampliando as questões relevantes da vida dos alunos para além do espaço da escola, deixando de representar um espaço que permita a nós, alunos e professores, pensar o espaço real e desvendar as complexidades da música como fato social.

Para Dumazedier (1994, p. 76), as práticas e interesses extra-escolares dos jovens "ou os conteúdos culturais que os jovens adquirem voluntariamente durante uma parte de suas atividades individuais ou coletivas" necessitariam ser melhor analisados. Pois, como lembra Segre: "é através das práticas do tempo livre das crianças e dos adolescentes que poderemos compreender seu modo de inserção social, suas dificuldades, seus desejos, suas aspirações ou suas confusões" (Segre apud Dumazedier, 1994, p. 76).

Há, pois, necessidade de construirmos uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum

dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo-espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construir suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança.

E, não desvinculadas dessa ação e reflexão, introduzir, no espaço da sala de aula, outras formas de pensar a música no mundo contemporâneo. Ou seja, a forma como a música se concretiza no livro didático, nas aulas de teoria e solfejo, muitas vezes nega outras formas de aprendizagem, capazes de relacionar aquelas experiências multiculturais vividas no cotidiano ao conhecimento da escola, estabelecendo um diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Para concluir, gostaria de retomar algumas idéias do sociólogo francês Joffre Dumazedier. Penso como Dumazedier que as crianças e jovens vivem um duplo processo de formação: um é imposto

pela instituição escolar, “que é antes de tudo uma heteroformação” e um outro, “escolhido pelo próprio jovem fora da instituição, é antes de tudo uma autoformação,” lembrando que “as fronteiras de um e de outro sejam sempre muito distintas”. O autor questiona se “tomar a sério esta dualidade numa nova concepção de ensino” não ajudaria “a delimitar e compreender o desinteresse cultural dos alunos e os fracassos escolares?” (Dumazedier, 1994, p. 85). Por isso defende que:

A revolução cultural do tempo livre da juventude deveria, antes de mais nada, ser levada a sério por uma nova concepção das relações de aprendizado entre as atividades escolares e as atividades extra-escolares, entre as práticas do trabalho escolar e as atividades extra-escolares, entre as práticas do trabalho escolar e as práticas da autoformação individual e coletiva do tempo livre da infância e da idade adulta. Praticar a política de avestruz, fechando os olhos para as fortes realidades vividas fora da escola não faz com esta progrida. (Dumazedier, 1994, p. 91).

Referências

- CORRÊA, Marcos Kröning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- DUMAZEDIER, Joffre. *A revolução cultural do tempo livre*. Trad. Luiz Octávio de L. Camargo. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.
- FIALHO, Vânia. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. *Inharmoniques “Musiques, Identités”*, v. 2, p. 88-102, ai 1987.
- GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 4, p. 25-35, 1997.
- MÜLLER, Vânia B. *A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- RAMOS, Sílvia N. *Música da televisão no cotidiano de crianças*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- SILVA, Helena Lopes. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- SMALL, Christopher. *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 09/02/2004