

Música na Floresta do Lobo¹

Margarete Arroyo

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
margaret@ufu.br

Resumo. Este artigo relata alguns resultados da pesquisa “Adolescentes-música popular-escola: um estudo entre estudantes de 5ª à 8ª série de uma escola rural da cidade de Uberlândia, MG”, cujo campo de investigação é a abordagem sociocultural da educação musical. Os objetivos do estudo foram: compreender a relação de adolescentes de 5ª à 8ª série de uma escola rural com a música popular e experimentar, refletir e discutir o quê, por quê, para que e como essa relação pode contribuir com subsídios à elaboração de propostas locais de ensino e aprendizagem de música na educação fundamental. Entre os dados levantados através de procedimentos etnográficos, estão dois processos de composição dos adolescentes, descritos e interpretados no presente texto. O referencial teórico de interpretação é a teorização da interação humano-música elaborado por Tia DeNora. O texto conclui com algumas implicações da investigação para a educação musical.

Palavras-chave: adolescentes, música popular, ensino fundamental

Abstract. This paper reports some findings of the research “Adolescents-popular music-school: a study between students of 5th to 8th grade of a rural school in Uberlândia, MG”. The investigative field is the sociocultural music education approach. The goals of the research were: to understand the relationship of those adolescents with popular music and to experiment, reflect and discuss what, why and how that relationship can contribute to support local proposals of teaching and learning music in the school. The data were collected through ethnographic research. Two processes of composition are described and interpreted in this text. The theoretical basis of interpretation is the human-music theorization by Tia DeNora. The paper concludes with some implications of the investigation to music education.

Keywords: adolescents, popular music, school

Introdução

É como “Floresta do Lobo” que é conhecido o lugar onde fica a escola municipal rural na qual interagi com cerca de 80 adolescentes, estudantes de 5ª à 8ª série, buscando compreender a relação deles com a música popular. A escola é pequena, não destoando na forma e no tamanho das casas da pequena *colônia* de empregados da fazenda de reflorestamento. A forma da *colônia* é retangular, com as poucas casas alinhadas nas laterais mais longas; em um

dos lados menores fica a pequena capela branca e azul; do outro, a escola. Todas as construções estão de frente para o centro do retângulo, formando um grande pátio com gramado, árvores e uma pequena quadra de esporte. A *colônia* fica no meio de uma área de reflorestamento de pinheiros. Apesar das árvores estranhas ao cerrado, dizem que lobos-guará ainda aparecem por lá. Infelizmente não os vi, só as sriemas.

¹ Partes deste artigo foram publicadas em anais de eventos científicos (Arroyo, 2004a, 2004b) ou submetidas a outros eventos em 2005.

Floresta do Lobo, escola rural, lobos-guará, siriemas: foi preciso fazer um exercício para superar um sentimento romântico sobre os adolescentes desse cenário e sua relação com a música popular. Aliás, quem me lembrou a tarefa foi uma ex-professora de arte da escola, que em um seminário local, ainda quando iniciava a pesquisa, detectou no meu relato um olhar romântico. Eu dizia:

[...] De acordo com defesa anterior (Arroyo, 1998) sobre a constituição do campo da Educação Musical como resultado da interseção dos campos das musicologias e pedagogias, a análise musicológica da relação jovens e músicas no contexto contemporâneo, incluindo os cenários rurais, torna-se fundamental para se pensar questões pedagógico-musicais voltadas para esses jovens. No caso dos gêneros musicais citados pelos adolescentes da pesquisa, a maioria é de origem urbana, vivenciados através dos meios de comunicação de massa e equipamentos eletrônicos. Que significados são construídos pelos adolescentes que citaram, por exemplo, o *rap* como música que ouvem, uma vez que esse gênero de música relata na maior parte dos casos situações urbanas? O que esses adolescentes da escola rural compartilham com os jovens que consomem *rap* nos centros urbanos? (Arroyo, 2004b, p. 7).

O alerta da professora, a quem agradeço mais uma vez, foi: *cuidado com esse olhar romântico. Esses estudantes, na sua maioria, já viveram em cidade* (meio urbano).²

Este artigo relata alguns resultados da pesquisa “Adolescentes-música popular-escola: um estudo entre estudantes de 5ª à 8ª série de uma escola rural da cidade de Uberlândia, MG”,³ que teve início em fevereiro de 2004 e término em junho de 2005. Sua realização foi motivada, por um lado, por meu interesse em aprofundar conhecimentos sobre a relação entre adolescentes e músicas decorrente tanto de prosseguir estudos que venho realizando desde 1995 sobre cenários de ensino e aprendizagem musical na cidade de Uberlândia (MG), quanto da necessidade de melhor me qualificar para a tarefa de formação de educadores musicais, especialmente nesta fase pós-LDBN 9394/96, em que o ensino de Arte tornou-se obrigatório na educação básica. Por outro lado, nos últimos anos temos testemunhado no Brasil vários projetos sociais e culturais que se valem da socialização de jovens através das práticas musicais, reservando à música um papel de prevenção e reabilitação de situações margina-

izadas de adolescentes, projetos que começam a merecer reflexões sistemáticas (Kleber, 2004). Como já se pode perceber, razões para buscar uma maior compreensão da relação entre adolescentes e músicas são relevantes.

Dos recortes da pesquisa, a escola rural encontra justificativa pelo interesse em adentrar em um universo que tem sido pouco estudado. O foco na faixa da escolaridade que compreende o 3º e o 4º ciclo do ensino fundamental deu-se pela inexistência do ensino médio na zona rural da rede municipal de Uberlândia, rede em que tenho me concentrado nos estudos já realizados (Arroyo; Alves, 2003; Arroyo; Penna; Machado, 2001). Outra dimensão desse recorte está na música popular.⁴ Circunscrever a atenção sobre a relação daqueles adolescentes com esse tipo música decorre tanto da presença acentuada dessa música no cotidiano dos jovens, de modo geral, quanto do interesse em focalizar um tipo de música (ou uma parcela dessa música) cuja presença na escola é, muitas vezes, fonte de tensões.

De modo geral, o recorte da pesquisa não impede generalizações, que a meu ver estariam presentes no exercício de se pensar propostas locais de educação musical escolar, além de contribuir com dados relativos à interação adolescentes-música popular, dados que também podem sustentar teorias no âmbito da abordagem sociocultural da educação musical.

Assim, tendo em vista esses interesses e contextualizações, a questão da pesquisa foi desta maneira formulada: em que a relação entre adolescentes e música popular pode contribuir com subsídios à elaboração de propostas locais de ensino e aprendizagem escolares de música? Essa relação abrange o quê, por quê, para quê, onde, como e quando.

Os objetivos centrais da investigação foram: compreender a relação de adolescentes de 5ª à 8ª série de uma escola pública rural da cidade de Uberlândia com a música popular (o que, por que, para que, onde, como e quando ouvem, tocam, dançam, cantam música popular e lêem, falam, pensam sobre música) e experimentar, refletir e discutir o que, por que, para que e como essa relação pode

² As palavras em itálico indicam que são empregadas pelos atores do cenário da pesquisa.

³ Essa investigação contou com o apoio do CNPq.

⁴ O termo “música popular” é de sentido múltiplo. Richard Middleton (1990, p. 7, tradução minha, grifo do autor), após uma discussão sobre o assunto, conclui: o que chamamos de “Música popular [...] pode ser visto somente dentro do contexto de um *campo musical total*, dentro do qual [essa música] é uma tendência ativa [...]”. A publicação *Encyclopedia of Popular Music of the World*, de 1992 do Instituto de Música Popular da Universidade de Liverpool, define “música popular” como “música criada dentro da sociedade urbano-industrial, especialmente as músicas disseminadas pela mídia de massa” (apud Aharonián, 2000, p. 1, tradução minha). No âmbito da presente investigação, o termo “música popular” refere-se ao sentido delimitado na referida enciclopédia.

contribuir com subsídios à elaboração de propostas locais de ensino e aprendizagem de música na educação fundamental.

Os procedimentos metodológicos foram de natureza etnográfica, quer pela adequação aos objetivos da pesquisa, quer pela crença na necessidade de mapear práticas e significados musicais (Arroyo, 1999, f. 46). Simon Frith (2003, p. 100, tradução minha) comenta sobre essa necessidade:

O futuro das pesquisas na temática música e cotidiano precisa integrar o estudo do fazer musical com o estudo do uso da música. [O autor destaca que os projetos etnográficos], que mapeiam em detalhes os momentos de engajamento das pessoas com a música, as razões porque uma música em particular recebe especial atenção em determinados momentos e como esses momentos estão, por sua vez, atados à rede social das pessoas. [São os mais urgentes].

As técnicas utilizadas e etapas percorridas da investigação foram: inserção na escola, interação com os estudantes, observação geral, observação participante, questionários, entrevistas livres, documentação audiovisual e diários de campo. Além disso, um estudo bibliográfico foi realizado, revisando a literatura vinculada ao tema da investigação.

A inserção na escola implicou, num primeiro momento, o contato prévio com a comunidade escolar: diretora, supervisora, professores, outros funcionários, estudantes e indiretamente seus pais ou responsáveis, através do termo de consentimento para que seus filhos participassem da pesquisa. A observação participante aconteceu de março a novembro de 2004 através da realização de atividades musicais com os adolescentes na escola,⁵ num total de 15 encontros que ocorreram no horário de aulas “cedidas” pelos professores (ver anexo). Esses encontros foram registrados em diário de campo e em alguns deles foi feito registro audiovisual. Foram aplicados seis questionários a todos os estudantes e realizadas 12 entrevistas livres.

O campo investigativo desse recorte é a abordagem sociocultural da educação musical que tem encontrado na sociologia, entre outras áreas de conhecimento, fundamentos para pensar o ensino e aprendizagem musical em contextos formais ou informais. Recorri à teorização da socióloga britânica Tia DeNora (2000, 2003a) sobre a “força semiótica da música” como referencial teórico adequado para interpretar os dados levantados.

O artigo está estruturado nas seguintes seções: Adolescentes e jovens à luz da sociologia –

situa a construção histórico-social dessas categorias; Interação adolescente e música popular – revê literatura nessa temática; “Força semiótica da Música” – sintetiza a teorização relativa à interação humano-música feita por DeNora; adolescentes-música popular-escola rural – descreve dados da pesquisa; adolescentes compondos – interpreta parte dos dados levantados; *Viajando no Pensamento* – traz a discussão dos dados; e as considerações finais – aponta implicações para a educação musical.

Adolescentes e jovens à luz da sociologia

Esta seção tem por meta focalizar a construção histórico-social das categorias *adolescentes, jovens, adolescência e juventude*, pois ao iniciar a revisão bibliográfica sobre a relação entre adolescentes e música, chamou minha atenção o uso indiferenciado dessas categorias na literatura. Compreender os sentidos desses termos na literatura consultada, tarefa que não foi exaustiva, é importante em razão das implicações das representações dessas categorias na vida cotidiana e na escola. Sobre as representações, diz Gatti (1998, p. 9): “somos guiados em nossas relações pelas idéias que fazemos das pessoas com quem lidamos. Essas representações condicionam muito da forma como convivemos e trabalhamos com elas [pessoas]”.

Também é interessante observar o quanto as representações de adolescentes, jovens, adolescência e juventude construídas em outros momentos históricos são reproduzidas nos dias atuais. A revisão abaixo possibilita identificar essa reprodução.

Sentidos dos termos

A abordagem sociológica desses conceitos indica que eles são histórica, social e culturalmente constituídos. As mudanças de ordem fisiológicas que operam universalmente na puberdade são acompanhadas de sentidos socioculturais variados. Compreender esses sentidos na cultura ocidental contemporânea parece relevante para um aprofundamento do estudo da relação entre adolescentes e música popular.

Por tratar-se de categorias socialmente constituídas, um alerta importante feito pela literatura é o de compreender a multiplicidade de sentidos atrelados ao ser adolescente ou jovem. Assim, não há uma adolescência ou uma juventude, mas várias. Entretanto, essa visão múltipla é recente dentro do histórico dos estudos sobre o tema.

⁵ Agradeço à diretora, supervisora, professores, funcionários e estudantes a calorosa acolhida e a oportunidade de realizar esse estudo.

Segundo Pais (1993, p. 23, 29, grifo do autor), a sociologia da juventude “tem vacilado entre duas tendências” com relação ao conceito de juventude:

a) como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada “fase da vida”, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos [...];

b) como um *conjunto social* necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. [...] [Trata-se de] uma categoria sujeita a modificar-se ao longo do tempo.

Alguns dados históricos esclarecem essas tendências.

Se a idéia de infância na Europa surgiu entre fins do século XVIII e início do século XIX,

a adolescência só começou a ser vulgarmente encarada como fase da vida quando, na segunda metade do século XIX, os problemas e tensões a ela associados a tornaram objeto de “consciência social” [...]. Em suma, a noção de juventude somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento [...] dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando aparece referida a uma *fase de vida*. (Pais, 1993, p. 31, grifo do autor).

Pais (1993, p. 32) chama atenção para o fato de que obviamente jovens existiam antes desses marcos, “mas não com o estatuto nem com a autonomia ou a força de grupo social que agora têm. [...] Na sociedade contemporânea, os jovens revelam e reclamam uma capacidade de intervenção, decisão e influência em numerosos domínios nos quais ditam modos de comportamento”.

Em estudo sobre o *rock*, Frith (1981) revisa a construção das idéias de adolescente e jovem. Apesar de limitar-se à literatura americana e britânica, sua referência é interessante, pois, ao focalizar as décadas 1950 e 1960, descreve aspectos identificáveis no mundo ocidental, dada a expansão dos meios de comunicação de massa nesse período.

A noção de adolescente nos anos 1950 está atrelada à idéia de consumo voltada para um mercado. De acordo com Frith, as pesquisas realizadas nos anos 1970 sobre esses adolescentes levantaram questões como “Por que [eles] consomem da maneira que consomem? O que está na base das suas escolhas no tempo livre?” As respostas a essas questões construíam “uma noção temerosa” da adolescência:

[...] que os jovens consumiam sem qualquer valor, que eles eram vítimas da manipulação do mercado [...]. Dessa perspectiva, a adolescência era simplesmente uma criação comercial, e o resultado foi uma cultura niilista, uma geração sem preocupações, exceto por momentos instantâneos de prazer. (Frith, 1981, p. 181-183, tradução minha).

Também é nesse período, segundo Frith (1981, p. 189, tradução minha), que nasce a relação entre adolescência e delinquência: ao longo do século XX, “quando os adolescentes desenvolveram suas próprias instituições, seus próprios meios de expressão, eles tornaram-se mais invejados e temidos, mais celebrados e mais sujeitos ao controle”.

A noção de cultura jovem vem dos anos 1920. Entretanto, foi tomando um sentido mais ideológico nos anos 1960, com a adesão de valores das classes trabalhadoras por filhos da classe média e a associação da cultura jovem com os movimentos de estudantes e de contracultura nessa década (Frith, 1981, p. 190). O autor continua:

Os jovens nos anos 60 tiveram experiências (guerra e políticas) que intensificaram o conflito entre as obrigações públicas e privadas, entre liberdade e responsabilidade, e foi a esses problemas que o *rock*, mais do que qualquer outra forma de expressão, dirigiu-se. (Frith, p. 194, tradução minha).

Essa citação evidencia a forte relação entre jovens e música popular.

Interação adolescente e música popular

O estudo da relação entre cultura jovem e música popular como foco de interesse sociológico surge em meados da década de 1970, de acordo com Bennett (2002).

Em seu artigo, Bennett (2002, p. 451, tradução minha) faz uma “avaliação crítica da metodologia de pesquisa qualitativa nos estudos sociológicos [de língua inglesa] que focalizam” aquela relação, proporcionando uma visão macro dessa produção.

O autor divide sua análise em três agrupamentos: a) os primeiros estudos realizados em meados da década de 1970; b) os que ele denomina “estudos mais recentes”, final dos anos 1980 e 1990; e c) “a pesquisa contemporânea de campo”.

No primeiro grupo estão as investigações de caráter principalmente teórico, exceção feita a *Pro-fane Culture*, de Paul Willis (1978). Essas investigações estão fundamentadas no marxismo cultural e ligadas ao Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies, cuja produção exerceu influência significativa nos estudos culturais das décadas se-

guintes. É no corpo dessa produção que surgem conceitos como homologia e subcultura, o primeiro largamente discutido no final da década de 1970 e início dos anos 1980 no debate empreendido entre Vulliamy e Shepherd (1984), por um lado, e Swanwick (1984), por outro, e que focalizou a música popular na educação musical escolar.

O segundo grupo caracteriza-se por estudos empíricos que relacionam “as questões da cultura jovem e música popular com temas sociológicos tais como pós-estruturalismo, capital cultural, geografia social e identidade local” (Bennett, 2002, p. 451, tradução minha). *The Hidden Musicians*, de Ruth Finnegan (1989) e *Rock Culture in Liverpool*, de Sara Cohen (1991) são investigações etnográficas e microssociológicas que marcaram essa fase, destaca Bennett.

Na síntese que o autor faz dessas duas primeiras fases, aponta que os primeiros estudos, que empregaram largamente a noção de cultura, relacionaram estilo e gosto musical dos jovens às suas situações de classe social. A rejeição a essa linha de pensamento levou a um abandono do conceito da noção de subcultura em favor de termos como “scene” [cena] (Straw, 1991), “tribe” [tribo] (Bennett, 1999) e “taste culture” (Lewis, 1992), que permitiram maior heterogeneidade, agora identificada com grupos demarcados estilisticamente e/ou musicalmente. Nesses novos conceitos, o significado do gosto musical está atrelado a “uma série de valores estéticos inter-relacionados através dos quais indivíduos constroem suas próprias identidades e identificam-se com outros que possuem valores iguais ou similares” (Bennett, 2002, p. 462, tradução minha).

O terceiro grupo de pesquisas caracteriza-se pela presença de pesquisadores familiarizados com seus contextos de estudo (*insider-researchers*).

Todas essas investigações registram a forte relação entre jovens e música popular. Mas se essa relação exerce papel de destaque na vida cotidiana dos jovens, ela é, muitas vezes, foco de conflitos no contexto escolar. No Brasil, a temática ganha atenção no final da década de 1990 e início do século XXI (Correa, 2000; Dayrell, 2002; Wille, 2003).

Outro aspecto a considerar é que os estudos que focalizam a relação entre jovens e música popular na literatura consultada circunscrevem-se aos cenários urbanos. Como seria essa relação nos contextos rurais? Haveria interesse no estudo desses contextos?

Alguns dados estatísticos das zonas rurais no Brasil fornecem parâmetros para posicionamento:

[...] de uma população rural de 33.515.756, conforme dados do Censo 2000, há no Brasil, hoje, uma população de quase seis milhões de pessoas vivendo em *aglomerados rurais* [...] do tipo extensão urbana, privados, núcleos, outros aglomerados. (Carneiro, 2001, p. 55, grifo do autor).

Além disso, os meios de comunicação e os aparatos eletrônicos que proporcionam experiências musicais contemporâneas se estendem dos centros urbanos para as regiões rurais. Nesse sentido, mesmo com uma concepção múltipla de adolescentes, há características comuns que esses jovens compartilham com jovens urbanos, características que não são a-históricas, mas sim atreladas

à circunstância cultural [de determinada geração] que emana de ser socializado com códigos diferentes, de incorporar novos modos de perceber e de apreciar, de ser competente em novos hábitos e destrezas, elementos que distanciam aos recém-chegados ao mundo das gerações mais antigas. (Margulis; Urresti, 2000, p. 19, tradução minha).

A pesquisa com os adolescentes da Floresta do Lobo fornece material para reflexões e futuros estudos a esse respeito, como poderá ser constatado adiante.

“Força semiótica da música”

A relação entre adolescentes e música popular ocorre tanto em nível coletivo quanto individual. Em face do desenho que o trabalho de campo que realizei foi tomando, o material que aponta para a relação individual prevaleceu.

DeNora, em seu livro *Music in the Everyday Life* (2000), fornece reflexão teórica sobre essa relação mais individualizada. Sua meta é teorizar sobre a “força semiótica da música” a partir de dados empíricos levantados etnograficamente e através de entrevistas. A música, argumenta a autora,

não é meramente um meio “significativo” ou “comunicativo”. Ela faz muito mais do que exprimir através de meios não verbais. No nível da vida diária, a música tem poder. Ela está implicada em muitas dimensões do agenciamento social, [isto é, está implicada com] sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, incorporação⁶ [...]. (DeNora, 2000, p. 16, 20, tradução minha).

Em síntese, a “música está em relação dinâmica com a vida social, ajudando a invocar, estabilizar e mudar parâmetros de agenciamento, seja coletivo ou individual” (DeNora, 2000, p. 20, tradução minha).

⁶ “Incorporação” no sentido de dar forma corpórea. Em inglês: *embodiment*

Assentada no interacionismo, DeNora constrói um referencial teórico multidisciplinar e procura superar a falha que há entre estrutura e sentimento, isto é, entre a materialidade (as propriedades) da música, ou o texto musical e os afetos que surgem no processo de interação entre humano e música.

Criticando os estudos semióticos da música que se atêm às estruturas, buscando decodificar o texto musical e desconsiderando os atores envolvidos na interação com esse texto, DeNora defende que “com relação à música a questão do seu significado social não está pré-dada, mas é resultado de como a música é apreendida dentro de circunstâncias específicas” (DeNora, 2000, p. 23, tradução minha).

Um conceito básico ao qual DeNora recorre para interpretar essa interação entre humano e música é “affordance” ou “fornecimento”, como traduzi para o português. Ele é empregado no sentido de que “os objetos ‘fornecem’ aos atores certas coisas. Por exemplo, uma bola fornece rolar, saltar, quicar, de modo que um cubo [...] não fornece.” (DeNora, 2000, p. 39, tradução minha). Entretanto, esse fornecimento não ocorre independentemente de como os usuários se apropriam do que está determinado ou inscrito nos materiais, sejam esses “lingüísticos, tecnológicos ou estéticos”; ao invés disso, “os fornecimentos de um objeto são ‘constituídos e reconstituídos durante o curso de ação e através desse [...] dentro de cenários” (DeNora, 2000, p. 38, 40). Assim, “affordance” é empregado para

descrever as habilidades da música para [...] “pôr em ação” seu papel de mediadora nas relações da ação e experiência social [...]. O conceito de “affordance”, em outras palavras, ajuda a ressaltar como as propriedades musicais podem – via seus aspectos físicos (por exemplo, tempo, estrutura melódica e harmônica) e suas associações convencionais (por exemplo, canções de amor) – conduzir elas próprias a formas de ser e fazer [...] (DeNora, 2003b, p. 170, tradução minha).

A teorização de DeNora será a base interpretativa dos dados que seguem.

Adolescentes - música popular - escola rural

Nesta seção serão descritos dados da pesquisa que empreendi com os adolescentes. A interação com eles e a investigação sobre a relação que estabelecem com a música popular esteve guiada pela visão contemporânea da sociologia da ju-

ventude, isto é, o pressuposto que esses adolescentes são múltiplos nas suas constituições socioculturais. Porém, mesmo ciente das suas particularidades, também estive atenta ao que esses jovens compartilham com outros jovens contemporâneos. Vale ainda observar que ambos os termos, “adolescente” e “jovem”, serão utilizados com referência aos estudantes que participaram da pesquisa.

Tomando por base a “música em ação” (DeNora, 2000), isto é, o momento de interação entre os adolescentes e a música, ou entre os fornecimentos da música (sua materialidade) e associações convencionais e a apropriação ou investimento feito pelos adolescentes sobre ela, descreverei algumas interações no contexto da criação de música por estudantes da 6ª e 7ª série. Antes, porém, trago mais dados contextuais.

A escola, cenário da pesquisa, dista cerca de 30 km do centro da cidade de Uberlândia, atendendo moradores da fazenda onde está localizada, bem como de fazendas vizinhas.⁷ As turmas de 5ª à 8ª série funcionam no turno da tarde e comportam cerca de 80 adolescentes com idades entre 10 e 18 anos.⁸ Exceto alguns poucos funcionários, todos os que trabalham na escola residem na região urbana da cidade. O transporte de estudantes, funcionários e professores é feito com *vans* a serviço da prefeitura de Uberlândia.

Na escola há um saguão de entrada, com mesas para o lanche e portas que dão para as duas salas da administração, sala dos professores, da turma do *pré*, dois banheiros e cozinha. Ao redor de um pátio central descoberto e com uma grande árvore quase ao centro, ficam as oito salas de aula mais a biblioteca. Ainda há a horta e o quiosque.

Nos encontros com os adolescentes propunha práticas musicais (cantar, tocar, ouvir, dançar, criar – arranjos, improvisações, composição) ou acolhia idéias e materiais trazidos pelos estudantes, tudo com o intuito de promover situações em que a relação deles com a música popular pudesse ser pesquisada. Os adolescentes foram informados da natureza investigativa de nossa interação e concordaram com ela.

Desses jovens, 51% do sexo feminino e 49% do sexo masculino, 32% são nascidos em Uberlândia, e o restante em outros municípios mineiros da

⁷ A rede municipal de educação de Uberlândia conta com 60 escolas, sendo 13 delas na zona rural. A escola, cenário da pesquisa, fica num “aglomerado rural” que, segundo o IBGE, é “um conjunto de edificações adjacentes (50m ou menos de distância entre si) e com características de permanência, situado em área legalmente definida como rural” (Carneiro, 2001, p. 55).

⁸ Não foi possível precisar o número de estudantes, visto que havia uma significativa rotatividade deles na escola, motivada por mudanças das famílias.

região e de fora dela, bem como em outros estados (GO, SP, RN, PB, BA). São filhos de *vaqueiros, operadores de máquinas, agricultores, pequenos fazendeiros, motoristas, tratorista, cozinheira, doméstica, professora, logista, faxineira, donas de casa* e diversas outras ocupações nas fazendas. A maioria já viveu em região urbana.

Quando não estão na escola, 35,61% dos adolescentes se ocupam com música (*ouço música, canto às vezes e faço as latas de bateria, canto, dança, ouço som*). Trata-se da maior porcentagem, seguida de 19,17% que vêem TV e 9,5% que trabalham.⁹ O que os adolescentes mais ouvem é *rock* (citado por 16 meninos e 10 meninas), compartilham algum interesse também pelo *sertanejo* (10 meninos e 10 meninas) e pelo *funk* (7 meninos e 6 meninas). O *rap* foi escolhido por 12 meninos e 4 meninas, a *música romântica* somente por meninas (9). Também foram citados outros *tipos de música: tranche, samba, pop internacional, balanço, pagode, dança, forró, eletrônico, axé, rock romântico e batidão*. Ouvem essas músicas através de *rádio, gravador, CD, shows e som*.

Poucos ouviram falar em MTV e nenhum assistiu essa emissora. Têm acesso a computador na escola, porém sem Internet (termo estranho a eles).¹⁰ Os CDs que traziam não eram originais.

Treze declararam tocar algum instrumento (*pandeiro, tambor, sanfona, teclado, violão, guitarra*), sendo que na interação com os estudantes, apenas quatro demonstraram familiaridade com algum deles (*teclado, pandeiro e tambor*). Têm, portanto, principalmente experiências musicais como ouvintes.

Adolescentes compondo

Em agosto de 2004, quando já vinha interagindo com os adolescentes há cinco meses, propus que compusessem músicas. Acabamos por passar todo o restante do ano interagindo a partir das composições, principalmente na 6ª e 7ª série. Grupo Mistura e As Meninas Vivem Apaixonadas são dois recortes interpretados a seguir.

Somos o Grupo Mistura

Desde o primeiro encontro, a 6ª série, com 19 alunos, foi a que manifestou maior interesse pelo fazer musical, apesar de no início agir de modo desconcentrado: era expansiva, falante e agitada.

Gostava de cantar e de tocar os instrumentos que eu levava (percussão e teclado).

Em agosto, propus que inventassem música e sugeri que comessem pela letra. A resposta dos estudantes foi imediata e letra e melodia ou letra e ritmo emergiram conjuntamente. Compor canções e *raps* virou uma “febre” que durou até o final do trabalho de campo.

Dessas composições, destaco um rap que um grupo de cinco meninos fez, depois que propus que a letra tratasse do que os preocupava com relação às drogas, já que nos *raps* anteriores esse tema foi o assunto principal. Desses meninos, dois lideraram a criação: Jonatan e Júlio.¹¹

drogas
o próprio nome diz
nunca use isso
e seja feliz

drogas
tente não usar
escute o refrão
um conselho
vou lhe dar

you já tem consciência
de fazer, do que falar
nunca use isso
ou sua vida vai acabar

se um mano
te chamar pra fumar
diga não hah!!!
sai pra lá meu irmão

as drogas
no começo “é demais”
depois
só te levam pra trás

maconha
te dá uma neurose
depois
te dá uma overdose

as drogas
te levam à loucura
nós não fazemos isso
somos o grupo mistura

Na semana seguinte trouxeram a letra, que foi sendo revisada em vários encontros no sentido do ajuste rítmico que percebiam problemático. Em um desses encontros, sugeri que acompanhassem o *rap* com percussão. O grupo de meninos pegou os instrumentos e foi para fora da sala para arranjar o

⁹ Outras ocupações citadas foram: *namorar, fico em casa, ajuda meus pais, jogo video game, brinco, tiro leite*, entre outros.

¹⁰ Na escola não tinha linha telefônica.

¹¹ Nomes fictícios.

acompanhamento, enquanto eu atendia os outros estudantes. Jonatan estava envolvido com tarefas de outra disciplina nesse dia e só voltou para a sala no final do encontro. Ao ouvir o arranjo que os colegas fizeram, ficou muito admirado e perguntou: *fessora, como você conseguiu juntar?* Respondi com tom de valorização do feito dos garotos: não fui eu não, foram eles (me dirigindo para o grupo de meninos). Nisso, Júlio disse de modo orgulhoso, cheio de autoconfiança e determinação: *é, fomos nós que fizemos!* Ainda na sala, excitados pelo feito e comemorando-o, batizaram o grupo: Grupo Mistura. O entusiasmo e a satisfação eram visíveis nos corpos, gestos e vozes.

O grupo continuou revendo a criação e todos os encontros passaram a ser oficinas de composição. As criações eram muitas vezes feitas durante a semana por iniciativa dos próprios estudantes e mostradas nos nossos encontros.

Certa tarde em trabalho de campo, quando me dirigia para a sala da 6ª série, Jonatan ficou surpreendentemente alegre ao me ver. Seu corpo, rosto e voz expressavam um entusiasmo transbordante. Disse: *Aula de música? Oba! Te adoro, fessora! Sua calorosa acolhida refletia um entusiasmo menos por minha pessoa e mais por sua capacidade de criar raps próprios.*

As Meninas Vivem Apaixonadas

A 7ª série, com 17 alunos, foi uma turma muito apática durante o primeiro semestre. Mas, na segunda metade do ano, mostrou-se mais ativa, sendo que alguns, principalmente as meninas, se envolveram com a composição. Kátia foi uma delas. Começou criando as canções com duas colegas, mas depois passou a criá-las sozinha. Os registros da interação de Kátia com a música são o foco de atenção a seguir.

Em um dos encontros com a 7ª série, conversando com a turma sobre as letras que suas composições abordavam – drogas, violência e amor – perguntei por que as músicas falam de amor. Os meninos prontamente responderam: *porque as meninas vivem apaixonadas*. Kátia era um exemplo dessa observação dos meninos. O seu “estado apaixonado” ficou evidente um dia quando Daniela, bolsista sob minha orientação e violonista,¹² acompa-

nhou-me no trabalho de campo e no recreio algumas adolescentes pediram para ela tocar violão. Daniela sentou-se na mureta que cerca a grande árvore no meio do pátio interno da escola com um grupo de meninas, enquanto outro permaneceu em pé, com Kátia entre essas. Daniela começou a tocar músicas que as adolescentes pediam¹³ (músicas veiculadas naquele momento na mídia).

Fiquei observando a cena e ao mesmo tempo registrando o que cantavam em um pequeno gravador de cassete. Em uma determinada música as reações de Kátia chamaram minha atenção. Ela cantava de modo muito expressivo, com a voz cheia de inflexões; o corpo balançava levemente com a melodia; e o olhar brilhava. Ao terminar a música Kátia, de modo espontâneo e afetivamente mobilizada, comentou: *ai, essa música me mata!...* Nesse mesmo dia, Kátia disse ter feito nova música e em outro encontro com sua turma, na sala de aula, entre as meninas, disse estar apaixonada, mas não correspondida.

A nova composição nasceu quando Kátia ouviu Sandy¹⁴ cantar. Nas palavras da adolescente: *uma coisa que Sandy cantou na televisão me deu a idéia desta música.*

Viajando no Pensamento (Kátia)

peguei o meu carro
e fui viajar
buscava sossego
e a melhor vista pro mar

durante a viagem
pensei o que ia fazer
nada mais era importante
do que pensar em você

chegando lá
sentei e olhei
o dia se escondia
de mim e de você

olhei para o céu
uma estrela apareceu
estava brilhante
como o meu amor e o seu

olhei para o céu
pensei não vou agüentar
enfrento tudo
mas quero te amar

¹² Daniela Oliveira foi bolsista de iniciação científica UFU/CNPq, cujo trabalho, embora vinculado a esta pesquisa, foi de natureza bibliográfica (estudo sobre a área da sociologia da música). Daniela esteve em campo uma vez e realizou algumas transcrições de entrevista. Agradeço a ela por seu apoio.

¹³ Entre elas: *Amanhã não se Sabe* – LS Jack; *Deixa e Dormi na Praça* – Bruno e Marrone.

¹⁴ Da dupla Sandy e Júnior. A composição é no estilo das canções românticas da dupla. Está construída em três seções com passagens entre elas e uma coda. A melodia, cuja extensão vai de Si 2 a Sol 3, desenvolve-se sobre as funções harmônicas básicas (T, D e S) e o tom original é Sol maior.

pensei nos momentos bons
da nossa vida
não acreditava que
assistisse a sua partida

sei que ainda você
vai me quer
tiro o dia todo
só pra pensar em você

Kátia tem 13 anos, nasceu em uma cidade próxima a Uberlândia, Ituiutaba, e atualmente mora em uma fazenda nos arredores da escola. Seu pai é agricultor. A adolescente disse que *quando não está na escola, está no telefone*. Kátia gosta de ouvir *forró, samba, axé e dance*. Ouve quando *está pensando*.

Viajando no Pensamento

As situações de interação entre humano e música pesquisadas por DeNora ficaram circunscritas à audição (escuta), embora em *After Adorno: Rethinking Music Sociology* (2003) ela inclua outras interações como criação e *performance*. No caso do Grupo Mistura e de Kátia, a circunstância de interação foi a de criação musical. Nessa interação, foram observados os sentidos afetivo, corporal e cognitivo investidos pelos estudantes.

O que a música forneceu aos integrantes do Grupo Mistura? Como eles se apropriaram ou investiram (Shepherd; Wicke, 1997) essa música de sentido afetivo, corporal, cognitivo?

A música forneceu sua plasticidade rítmica e um gênero musical já interiorizado pelos adolescentes. Forneceu também um sentido pré-dado: associação do *rap* com drogas e marginalidade, manifestada nas primeiras letras que criaram. Entretanto, entendi que essas letras “escondiam” como aqueles adolescentes estariam elaborando os temas das drogas e marginalidade nas suas vidas cotidianas. Buscando transpor aquele sentido pré-dado e alcançar uma relação menos passiva, propus que inventasse novo *rap* que expressasse o que os preocupava com relação às drogas.

Essa outra apropriação promoveu um envolvimento reflexivo, cognitivo, estético e afetivo com o processo criativo. A descoberta das próprias potencialidades – nunca haviam inventado música, como alguns disseram – foi acompanhada de autoconfiança e autovalorização, visíveis no “batizado” do grupo e no entusiasmo transbordante de Jonatan.

Diz DeNora (2000, p. 40, tradução minha),

Com vistas à questão do afeto musical, reconhecer a música como [...] uma estrutura provedora permite

que ela seja compreendida [...] como um lugar ou espaço para “trabalhar” ou significar e produzir o mundo. A música pode, em outras palavras, ser invocada como uma aliada para uma variedade de atividades; ela é um espaço para atividade semiótica, uma fonte para fazer, ser e denominar os aspectos da realidade social, incluindo as realidades subjetivas e o *self* [...].

A música popular também forneceu materiais que foram apropriados por Kátia, ou investidos por ela de sentido. Sua interação dinâmica com a música e o sentido afetivo dessa interação estavam relacionados a uma circunstância específica vivida: estar apaixonada. Através da interação com a música ela exercitava a consciência do que sentia e elaborava esse sentimento através da expressão musical.

Nessas cenas é possível observar também o que DeNora (2000, p. 16, 20, tradução minha) levantou em seu estudo: a música “está implicada em muitas dimensões do agenciamento social”, isto é, está implicada com “sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, incorporação [...]”.

O cenário escolar, de modo geral tão marcado pela fragmentação do ser (partes significativas da vida de seus atores ficam fora da cena escolar ou camuflada em resistências, rebeldia, apatia, etc.), propiciou aos estudantes do Grupo Mistura e a Kátia uma forte experiência de coesão (no sentido da união das partes em um todo, ou da conexão, do nexos, da coerência).

Cabe aqui uma reflexão de McCarthy et al. (1999, p. 7, tradução minha, grifo meu) feita em uma publicação que discute a música popular e políticas culturais da educação:

O processo de tornar-se um estudante consiste, em muitos casos, na fragmentação do conhecimento prático da criança. De fato, quando a criança aprende a ser um estudante – um processo que fragmenta a consciência – a presença da música popular pode atuar no domínio afetivo [...] para criar o sentido de uma realidade coesa nas vidas escolares de adolescentes.

O texto acima chamou minha atenção por sua parte final (grifada) ainda quando elaborava o projeto da presente pesquisa. Perguntei-me na época se a coesão citada pelos autores poderia ser realmente observada. Em caso afirmativo, que aspectos constituiriam aquela possibilidade?

Primeiro, acredito que nem a música popular e nem só a música detêm a exclusividade em promover essa coesão. Centro-me na música por ser meu campo de reflexão. Tenho testemunhado momentos dessa coerência na interação também com outros idiomas musicais, testemunho cujo relato fica para outra oportunidade. De qualquer modo, o foco

na música popular faz sentido, visto ser essa a música com a qual a maioria dos jovens interage.

Voltando às cenas descritas, talvez a coesão que a música popular possa conferir à vida escolar dos jovens diga respeito a ser esse um campo de interação significativa para esses jovens na vida diária. Poder expressar no cenário da escola essa interação implica manter no espaço escolar momentos de não fragmentação de si mesmo.

Considerações finais

Compreendo as situações de ensino e aprendizagem musicais, sejam elas formais ou informais, como situações de prática musical, já que na ação de ensinar e aprender música o ouvir, o executar cantando, tocando ou dançando, o criar e o pensar sobre música estão presentes. Entendo também que essas situações são densas afetiva, corporal, psicológica e cognitivamente. Como prática musical, as situações de ensino e aprendizagem musicais são campos de interação entre humano e música.

Entendo que a interpretação dos dados dessa pesquisa coloca desafios teóricos e práticos para a educação musical: como trazer para as situações de ensino e aprendizagem de música na escola – dada a fragmentação que caracteriza essa última – experiências integradoras que a interação com a música possibilita? Como lidar nas aulas de música – no curso da interação música e estudantes – com a constituição e reconstrução de sentidos? Respostas a essas perguntas reduziriam as tensões

presentes no trinômio “adolescentes-música popular-escola”?

A oportunidade de ter realizado essa pesquisa evidenciou que elaborar propostas pedagógicas de música para serem desenvolvidas com adolescentes, estudantes das escolas de ensino fundamental para ficar no universo empírico desta investigação, aponta para várias dimensões de demanda aos educadores musicais. Lidar de modo reflexivo com as concepções ou representações de adolescentes e jovens parece importante, pelas razões já mencionadas na primeira seção deste artigo. Entrar em contato com a enorme literatura existente sobre a relação entre jovens e música, em especial música popular, coloca-se como outro aspecto que pode fornecer subsídios valiosos para a elaboração de propostas pedagógicas. Esses aspectos colaboram com a instrumentalização conceitual e pedagógica do educador musical, o que, a meu ver, é fundamental para possibilitar o trabalho com a música na formação escolar dos adolescentes.

Tendo em vista essas demandas, a presente pesquisa teve um primeiro desdobramento já formalizado como nova proposta de investigação. Nessa, o objetivo é discutir, sob a perspectiva sociocultural da interação entre humano e música a literatura que problematiza criticamente a escola na sua articulação com os produtos culturais, no caso, a música popular e as culturas jovens. Espera-se com esse estudo bibliográfico aprofundar as interpretações envolvidas no trinômio adolescentes-música popular-escola.

Referências

- AHARONIÁN, Coriún. Músicas populares y educación en América Latina. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 3., 2000, Bogotá. *Actas...* Disponível em: <<http://www.puc.cl/historia/iaspmla.html>>. Acesso em: 5 maio 2004.
- ARROYO, Margarete. Cenários de aprendizagem musical: transformando o olhar. *Música Hoje: Revista de Pesquisa Musical*, Belo Horizonte, n. 5/6, p. 83-103, 1998.
- _____. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese. (Doutorado em Educação Musical)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. 360 f.
- _____. Adolescentes e música popular: recorte de uma revisão bibliográfica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...*Rio de Janeiro: Abem, 2004a. 1 CD-ROM.
- _____. Adolescentes-música popular-escola: um estudo em andamento. In: ENCONTRO REGIONAL DA REDE ARTE NA ESCOLA (PÓLOS UBERLÂNDIA E PATOS DE MINAS), 1.; SEMANA DE REFLEXÕES E AÇÕES NO ENSINO DA ARTE, 4., 2004, Uberlândia. *Anais...*Uberlândia, 2004b. 1 CD-ROM.
- ARROYO, Margarete; ALVES, Aline S. Arte-educação e educação musical nas políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia entre 1970-2002: relatório parcial. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2003, Porto Alegre. *Anais...*Porto Alegre: Anppom, 2003. p. 863-873. 1 CD-ROM.
- ARROYO, M; PENNA, J.; MACHADO, M. C. *Música no contexto escolar: construindo políticas locais de educação musical*. Trabalho apresentado no 3º Encuentro Latino Americano de Educación Musical. Sadem/Isme, Mar Del Plata, Argentina, 2001. Não publicado.
- BENNETT, Andy. Subcultures or NeoTribes: rethinking the relationship between youth, style and musical taste. *Sociology*, v. 33, n. 3, p. 599-617, 1999.

- _____. Researching youth culture and popular music: a methodological critique. *British Journal of Sociology*, v. 53, n. 3, p. 541-466, Sept. 2002.
- CARNEIRO, Moaci A. *Os projetos juvenis na escola de ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COHEN, Sara. *Rock culture in Liverpool: popular music in the making*. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- CORREA, Marcos K. *Violão sem professor: um estudo de caso sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. 190 f.
- DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.
- DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- _____. *After Adorno: rethinking music sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003a.
- _____. Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 2, p. 165-177, 2003b.
- FINNEGAN, Ruth. *The hidden musicians: making-music in an English town*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- FRITH, Simon. *Sound effects: youth, leisure, and the politics of rock'n'roll*. New York: Pantheon Books, 1981.
- _____. Music in everyday life. In: CLAYTON, M.; HERBERT, T.; MIDDLETON, R. (Ed.). *The cultural study of music: a critical introduction*. London: Routledge, 2003. p. 92-101.
- GATTI, Bernadete. A representação social do adolescente e da adolescência. In: SALLES, L. M. *Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular*. Piracicaba: Unimep, 1998. p. 9-11.
- KLEBER, Magali. Terceiro setor, ONGs e projetos sociais em música: breves aspectos da inserção no campo empírico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2004. p. 677-684.
- LEWIS, G. H. Who do you love?: the dimensions of musical taste. In: LULL, J. (Ed.). *Popular music and communication*. London: Sage, 1992. p. 134-151.
- MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Ed.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 13-30.
- McCARTHY, Cameron et al. *Sound identities: popular music and the cultural politics of educational*. New York: Peter Lang, 1999.
- MIDDLETON, Richard. *Studying popular music*. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- PAIS, José M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993.
- SHEPHERD, John; WICKE, Peter. *Music and cultural theory*. Cambridge: Polity Press, 1997.
- STRAW, W. Systems of articulation, logic of changes: communities and scene in popular music. *Cultural Studies*, v. 5, n. 3, p. 368-88, 1991.
- SWANWICK, Keith. Problems of a sociological approach to pop music in schools. *British Journal of Sociology of Education*, v. 5, n. 1, p. 49-56, 1984.
- VULLIAMY, Graham; SHEPHERD, John. The application of a critical sociology to music education. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 3, p. 247-66, 1984.
- WILLE, Regiana B. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. 141 f.
- WILLIS, P. *Profane culture*. London: Routledge: K. Paul, 1978.

Recebido em 14/06/2005

Aprovado em 14/08/2005

Anexo – Frequência de encontros com cada turma

ENCONTROS / AULA "CEDIDA"	FREQUÊNCIA DE ENCONTROS COM CADA TURMA				
	DATA	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
1 / Inglês	11 março 2004	√	√	√	√
2 / Arte	19 março 2004	√	√	√	√
3 / Literatura	15 março 2004		√		√
4 / Geografia	15 abril 2004		√	√	
5 / Arte	03 maio 2004	√	√	√	√
6 / Geometria	04 junho 2004	√	√	√	√
7 / Inglês	17 junho 2004	√	√	√	√
8 / Arte	24 junho 2004	√	√	√	√
9 / Arte	13 agosto 2004	√	√	√	√
10 / Inglês	26 agosto 2004	√	√	√	√
11 / Arte	10 setembro 2004	√	√	√	√
12 / Ed. Física	24 setembro 2004	√	√	√	√
13 / Inglês	28 outubro 2004	√	√	√	√
14 / História e Português	19 novembro 2004	√	√	√	√
15 / Mostra	27 novembro 2004	Evento na escola – mostra de parte do resultado dos encontros			