

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**“A música do nosso tempo”:
Etnografia de um universo musical de adolescentes**

Neyde Carstens Martins Pelaez

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Rafael José de Menezes Bastos

Florianópolis
Fevereiro de 2005

“A música do nosso tempo”: Etnografia de um universo musical de adolescentes

Nome: Neyde Carstens Martins Pelaez

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, em fevereiro de 2005.

Florianópolis, 22 de fevereiro de 2005.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rafael José de Menezes Bastos
Orientador

Profa.Dra. Deise Lucy Oliveira Montardo

Prof. Dr. Acácio Tadeu Camargo Piedade

DEDICATÓRIA

Ao Colégio Bom Jesus /IELUSC, na pessoa de seus diretores, coordenadores, professores, funcionários e alunos, como um retorno pela forma acolhedora que recebeu esta pesquisa;

À professora de música que tão gentilmente me permitiu compartilhar do seu cotidiano escolar;

Aos alunos da 6^a. série, sem os quais essa etnografia não seria possível.

AGRADECIMENTOS

“Tomem dois copos de água, ou de vinho se preferirem, e divirtam-se”. Com essas palavras, Rafael incita seus alunos a ler, a resenhar, e a escrever. E quem já foi seu aluno, sabe do volume de trabalho que ele considera uma “diversão”. Acompanhar o seu ritmo é transcender os limites daquilo que se considera possível ser feito e alcançado. Assim ele prepara os noviços que pretendem embarcar na viagem sob sua orientação. E aqueles agraciados com esta distinção, têm como recompensa a companhia de um mestre, sempre exigente, mas também magnânimo, dedicado, atencioso, ético e amoroso.

Ao doutor Rafael José de Menezes Bastos, orientador e mestre, meu profundo respeito e gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, por me introduzirem no campo da antropologia, em especial àqueles que me acompanharam nos “ritos iniciáticos” para assumir esse novo papel de antropóloga.

À professora Esther Jean Langdon, pela escuta sensível e pelas palavras sábias em momento de desânimo e desalento.

Aos funcionários da secretaria do programa, pela compreensão e apoio quando deles eu precisei.

Aos colegas do MUSA (Núcleo de Estudos “Arte, Cultura e Sociedade na América Latina e no Caribe”), pelas sugestões e contribuições enriquecedoras para esta pesquisa. Um carinho especial para o Luis e o Allan, sempre disponíveis a compartilhar e a contribuir.

Aos colegas de turma pelo apoio, carinho e amizade, a despeito de nossas diferenças etárias.

Aos colegas de curso com quem partilhei disciplinas, pelas contribuições e ajuda.

Aos alunos do Colégio Bom Jesus/ IELUSC, pela boa vontade e disponibilidade em participar desta pesquisa.

À Haydeé, minha mãe, por suas orações para que eu realizasse este trabalho a contento.

Ao Amilcar, Nicole, Juliano e Lucas, pelo apoio e compreensão sem limites.

Às pessoas não citadas; às palavras pertinentes; aos eventos sincrônicos, que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

SUMÁRIO

Dedicatória	p. iii
Agradecimentos	p. iv
Lista de Tabelas	p. vi
Lista de Gráficos	p. vii
Lista de Quadros	p. viii
<u>Resumo</u>	p. ix
<u>Abstract</u>	p. x
<u>Abertura</u>	p. 11
A construção do objeto de pesquisa	p. 11
Quando se fala de “musica”	p. 15
Quando a “aldeia” é uma escola	p. 16
Quando se fala de música na escola	p. 18
Quando o campo é uma sala de aula: os instrumentos e os métodos	p. 19
O texto etnográfico	p. 22
1. <u>O Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus / IELUSC</u>	p. 24
1.1 A escola alemã e a cidade de Joinville	p. 26
1.2 O Bom Jesus / IELUSC e “a vocação luterana para a educação”	p. 32
1.3 O Bom Jesus /IELUSC: escola confessional, comunitária e participativa	p. 37
1.4 A identidade luterana em questão	p. 39
2. <u>A música na escola</u>	p. 43
2.1 A música na tradição luterana	p. 43
2.2 A música no projeto	p. 45
2.3 A música no Ensino Fundamental	p. 46
2.4 A música na 6ª série, hoje	p. 51
2.5 A música na aula de música	p. 52
3. <u>Os atores da etnografia</u>	p. 54
3.1 Crianças ou adolescentes?	p. 55
3.2 O espaço social dos alunos	p. 56
3.3 Os alunos no espaço escolar	p. 62
4. <u>Os adolescentes e a música</u>	p. 63
4.1 O que é isso que chamamos de música?	p. 64
4.2 A música na vida dos adolescentes	p. 76
4.3 Preferências musicais	p. 82
5. <u>Coda</u>	p. 105
<u>Referências</u>	p. 109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Os atores do contexto etnográfico	p. 38
Tabela 2 - Faixa etária dos alunos	p. 54
Tabela 3 - Modalidades esportivas	p. 59
Tabela 4 - Artes, línguas e religião	p. 60
Tabela 5 - Tipos de atividades comparadas	p. 61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Modalidades esportivas compartilhadas	p. 59
Gráfico 2 -	Modalidades esportivas não compartilhadas	p. 59
Gráfico 3 -	Modalidades artísticas	p. 60
Gráfico 4 -	Línguas e Religião	p. 60
Gráfico 5 -	Índice de preferências entre as meninas	p. 94
Gráfico 6 -	Índice de preferências entre os meninos	p. 94
Gráfico 7 -	Gêneros musicais efetivamente preferidos e preteridos	p. 95
Gráfico 8 -	Gêneros musicais: joinvillenses e não joinvillenses	p. 99
Gráfico 9 -	Preferências musicais dos adolescentes joinvillenses	p. 100
Gráfico 10 -	Preferências musicais dos adolescentes luteranos	p. 100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tipos de atividades	p. 58
Quadro 2 -	Número de atividades	p. 58
Quadro 3 -	Gêneros musicais preferidos	p. 85
Quadro 4 -	Gêneros musicais preferidos comparados	p. 86
Quadro 5 -	Gêneros musicais apreciados comparados	p. 86
Quadro 6 -	Gêneros musicais preteridos	p. 92
Quadro 7 -	Gêneros musicais preteridos comparados	p. 93
Quadro 8 -	Gêneros musicais rejeitados comparados	p. 93

Resumo

Este estudo etnográfico se propõe a explorar o universo musical de um grupo de adolescentes na faixa de 12 anos, de classe média alta, alunos de uma escola particular de confissão luterana, na cidade de Joinville, a partir de três questões fundamentais: concepções, significados e preferências musicais. Na escuta deste universo musical triplamente representado, foi possível estabelecer contornos de um espaço de distinção de gostos (na acepção de Bourdieu), configurado em termos de uma recusa a tudo que se refere a uma *estética pura*, no sentido kantiano, na medida em que a música é concebida pelos adolescentes estudados como uma totalidade gessáltica onde o som e o sentido, a forma e a função, o verbo e a música, a vida e a arte se articulam de maneira singular. Nesse universo cosmológico musicalmente representado, eles distinguem musicalidades, com as quais se identificam ou não. Através dos gêneros musicais preferidos, compartilham identidades, estilos de vida e visões de mundo; e através dos gêneros musicais preteridos, estabelecem fronteiras precisas de socialidades com as quais se (des)identificam. No consumo dos diferentes signos culturais que se expressam e se traduzem em música, eles estabelecem sua forma de ser e seu estilo de viver.

Palavras chave: Adolescentes; Concepções Musicais; Gêneros musicais e estilos de vida.

Abstract

The aim of this ethnographic study is to explore the musical world of a group of upper middle class adolescents, who are around 12 years old and who attend a private Lutheran denomination school in the city of Joinville, Brazil. Three main issues were explored: conceptions, meanings and musical preferences. Within the musical world represented by this triad, it was possible to shape preferences (according to Bourdieu), defined in terms of a refusal to any sort of pure aesthetics, in the Kantian sense, in so far as music is conceived by the adolescents in this study as a gestalt-based totality where sound and meaning, form and function, word and music, life and art articulate in a unique way. In this musically represented world, the adolescents identify musicalities with which they do or do not relate to. Through preferred musical genres the adolescents share identities, lifestyles and world views; through the rejected musical genres they define precise social boundaries with which they (un)relate to. By using the different cultural signs that are expressed in and translated through music, these adolescents define their identities and lifestyles.

Key words: Adolescents; Musical conceptions; Musical genres and lifestyles.

Abertura

*“Música é um som,
é uma arte,
é um meio de expressar sentimentos
e fatos acontecidos com cada pessoa”
(Heitor, 13 anos)*

Esta etnografia é uma escuta de um universo musical de adolescentes, representado através de concepções, significados e preferências musicais.

A construção do objeto de pesquisa

Movida pelo ímpeto de rever certas questões que acompanharam minha vida profissional como educadora musical e arte-educadora, agora¹ numa perspectiva antropológica, foi que escolhi uma escola como *locus* desta pesquisa. Enquanto envolvida na elaboração do projeto de pesquisa, tomei conhecimento de um encontro nacional de educadores musicais², em Florianópolis. Decidi participar desse evento³ para definir meu objeto de pesquisa. Tendo a intenção de aprofundar meu estudo sobre a música na educação básica, inscrevi-me nas atividades voltadas para essa temática⁴. Esse encontro me possibilitou uma visão panorâmica da situação da disciplina de música no ensino regular nos dias de hoje no Brasil.

A despeito da diversidade de realidades nas escolas brasileiras, existe um consenso, entre os professores de música, com relação à percepção da situação da música no ensino escolar, definida como uma ambígua “presença-ausência” da música no espaço escolar. Eles alegam que o caráter normativo da Lei de Diretrizes e Bases (n. 9394/96), que define a obrigatoriedade do ensino da arte, perde sua força normativa quando estabelece de maneira apenas referencial, através dos parâmetros curriculares, a especificação da música, como uma

¹ Agora no campo da antropologia, pois esta mesma busca me levou ao mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas, na área de Mídia e Conhecimento, onde pude investigar os processos cognitivos envolvidos na percepção musical (Martins Pelaez 2000).

² XII Encontro Nacional da ABEM (Associação Brasileira de Educadores Musicais), Florianópolis, 21-24 outubro de 2003, CEART/ UDESC.

³ Inscrevendo-me no evento e me identificando como mestranda em antropologia e explicitando meu tema de pesquisa.

⁴ **Grupo de trabalho:** Formação e práticas no Ensino Fundamental e Médio; **Curso:** A Música na Educação Básica: a norma e a prática.

das linguagens artísticas⁵, o que permite diferentes interpretações quanto à sua inserção no espaço escolar.⁶

Os educadores musicais presentes expuseram suas preocupações, alertando que “o espaço da música” na escola não está garantido; existe virtualmente, mas para ser atualizado depende da ação individual de cada professor. Na oportunidade, os participantes do encontro comentaram sobre suas “estratégias”⁷ para “conquistar o espaço da música na escola” - desde a solicitação de abertura de concursos para professores de música junto aos órgãos municipais competentes (Arroyo 2003), até a disposição em ministrar aulas de música em caráter voluntário de modo a “*sensibilizar a direção da escola sobre a importância da música no ensino fundamental*” (Loureiro 2003).

A construção discursiva desses depoimentos revela um campo de luta pelo reconhecimento da importância da música nas escolas, fazendo ressoar uma tecla insistentemente batida durante minha experiência como educadora musical. Várias ações (estratégias) são tomadas para a inserção da música no espaço escolar. Mas será que poderíamos afirmar a “ausência” da mesma nas escolas? Não é ela que integra as atividades cívicas e festivas, e os ritos coletivos do cotidiano escolar? E por fim perguntar: quando se fala em música nas escolas de que “música” se está a falar? Que “músicas” são consideradas “música” para os atores envolvidos no ensino fundamental? Ou melhor, o que é “música” para os atores envolvidos no ensino fundamental?

Nos relatos das diferentes estratégias adotadas, pude perceber que a “música” que estes professores pretendem na escola não é a música popular, aquela tocada nas rádios, ouvidas pelos jovens e que permeia o cotidiano da vida das pessoas. Isso me levou à seguinte questão: que estratégias os educadores musicais desenvolvem para fazer calar “aquela” que eles não consideram “música,” no contexto escolar? Talvez a mais eficiente seja a recusa em ouvir o universo musical significativo para o aluno. E sobre essa questão foi profundamente expressiva a ausência do mesmo naquele cenário de discussão.

⁵ A instituição da disciplina música nos currículos escolares das escolas brasileiras passou por processos que não cabe ser desenvolvidos aqui, apenas situados. Obrigatória enquanto Canto Orfeônico (1937) ou Iniciação Musical (1952), tornou-se optativa enquanto Educação Artística (1971). A partir da recente mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, ela se insere, em caráter obrigatório, na área Arte (não mais educação artística). Através deste dispositivo legal, retornam as especificidades das linguagens artísticas, discriminadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental como Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

⁶ Esta discussão foi tema central do curso “A música na educação básica: a norma e a prática”, proferido pela Dra. Maura Penna durante o referido encontro de educadores musicais em Florianópolis.

⁷ A ênfase dada a essas diferentes estratégias tem a ver com a temática geral do encontro “Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical”.

Estes questionamentos me levaram a escolher uma escola regular⁸, como campo etnográfico pressupondo que, a partir das concepções de música elaboradas pelos diferentes atores envolvidos num determinado espaço de socialidade escolar, eu poderia avaliar o papel da música neste espaço, e verificar em que medida o universo musical do aluno estaria sendo contemplado. Dispus-me, então, a procurar uma escola da rede pública ou particular em Joinville que contemplasse a música como disciplina específica no currículo escolar do Ensino Fundamental, especificamente da 5^{a.} à 8^{a.} série, onde é obrigatória a presença do professor habilitado em música.

A opção em escolher uma instituição pública tornou-se inviável, pois as escolas municipais em Joinville não oferecem a disciplina de música. A maioria das escolas particulares joinvillenses ou são confessionais ou fazem parte de instituições ligadas a cursos pré-vestibulares. Optei, então, por uma escola confessional luterana, o Centro Educacional Luterano Bom Jesus / IELUSC de Joinville /SC, que acolheu de bom grado minha intenção de pesquisa.

A definição da escola não foi por acaso – vínculos anteriores facilitaram minha entrada. Além de conhecer algumas pessoas ligadas à administração escolar, pois meus filhos estudaram no estabelecimento durante certo período, conheci alguns professores de música que lecionaram no colégio. E a lembrança que tinha desta época era de um intenso trabalho musical realizado em todos os níveis. Em outras palavras, essa escola poderia ser um modelo de inserção da música no currículo escolar, assim eu pensava.

Minha grande surpresa em campo foi perceber que atualmente o ensino da música, além da Educação Infantil, está restrito às três primeiras séries, e à 6^a série do Ensino Fundamental. Isso intensificou meu interesse em descobrir as razões desta mudança e nesse aspecto direcionei meus primeiros esforços no trabalho de campo. Mas à medida que fui me aproximando dos alunos, percebi que era neles que eu deveria centrar minha pesquisa.

Se os vínculos anteriores com a “aldeia” facilitaram minha entrada no campo, estes mesmos vínculos, no início, dificultaram o exercício da antropóloga. Por mais que me esforçasse, não conseguia desenvolver o distanciamento necessário para o exercício antropológico. Não poderia ser diferente; pois o que eu estava buscando responder eram perguntas de uma educadora musical: verificar **como** o universo musical significativo para o

⁸ Ensino regular refere-se ao ensino de formação geral tal como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394/96).

aluno era contemplado no espaço da socialidade escolar, seja no currículo, como na prática escolar.

Participando do cotidiano das aulas de música, tive consciência da **minha própria ignorância do universo musical dos alunos**. O desconforto sentido pela antiga educadora musical que pretendia avaliar em que medida a música significativa para o aluno era contemplada no currículo escolar, deu lugar à curiosidade da antropóloga em investigar esse universo desconhecido. Penetrar neste universo passou a ser o foco central da pesquisa, explorando como os alunos concebem, definem e experienciam a música em suas vidas, seus gostos e preferências musicais.

No momento em que redirecionei o tema, minha própria identidade de antropóloga se fortaleceu. Senti que desempenhando e exercitando meu papel de aprendiz, no sentido de apreender um universo desconhecido, a pesquisa pode seguir com maior fluidez, isso com relação aos nativos. Quanto à pesquisadora, o desafio do distanciamento percorreu todas as etapas deste trabalho, desde a sua concepção até o seu relato final. Tecer esses comentários é demonstrar o que mobiliza esta pesquisa. Sendo o exercício antropológico um exercício de interpretação, é uma questão ética apontar as perspectivas desta interpretação.

Essa opção foi acompanhada por outra – a de colocar entre parênteses questões ligadas ao ensino da música nesta escola. Isso pela dificuldade pessoal de distanciamento com relação aos pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos durante minha experiência como educadora musical. Deixei claro na escola que meu objeto de estudo seria os alunos; e a escola, o contexto onde seria realizada a pesquisa.

Vale recitar aqui o cânone que o antropólogo apreende a internalizar – não se estuda “as aldeias”, mas “nas aldeias” (Geertz 1989: 37). Em outras palavras, a escola é o contexto e não o texto desta etnografia. De maneira semelhante, esclareço ao leitor que este trabalho não trata do ensino da música na escola. A escola, e a música na escola, aparecem como cenário desta etnografia.

Neste novo enfoque, essa pesquisa poderia ser realizada em diferentes contextos, com diferentes atores. Sendo realizada numa escola, e nesta escola específica, ela aponta para questões mais abrangentes. Abrangência que nesse estudo foi possível apenas vislumbrar e mesmo assim recortar diante dos limites deste trabalho.

Quando se fala de “música”

Quando se fala de “música” (entre aspas), pressente-se que essa categoria não é dada, não é universalmente compartilhada.

Como já foi mencionado, a primeira imersão no campo por ocasião do referido encontro de educadores musicais, apontou para uma situação onde diferentes concepções de música desencadeiam uma relação ambígua no contexto escolar.

A literatura antropológica relacionada com o estudo da música nas culturas enfatiza a polissemia de conceitos aplicados ao termo “música”, muitos dos quais não verbalizados, apreensíveis somente através da compreensão conceptual nativa. O trabalho de Seeger (1987) entre os Suyá (Mato Grosso) é ilustrativo para esclarecer como a categoria “música” pode ser polissêmica, envolvendo parâmetros nada convencionais para a nossa cultura. Entre os gêneros “musicais” Suyá, o autor identifica a Instrução, a Fala, a Invocação e o Canto, modalidades expressivas que perpassam pela fala e o canto, como também pelo gesto e a dança. Outro exemplo nos dá Feld (1990), ao observar a expressiva musicalidade entre os Kaluli da Nova Guiné, nas suas expressões de lamentos, poética e canções, onde o canto tem o propósito explícito de levar aquele que ouve às lágrimas.

Diante dessa profusão de significados musicais, longe de serem compartilhados mesmo no seio de uma dada cultura, até mesmo por um único sujeito particular (Merriam, 1964:63-84), há quem prefira defini-la como *“sonoridades aceitas como ‘música’ por indivíduos, grupos ou sociedades”* ou *“aquilo que as pessoas escolhem para reconhecê-la enquanto tal”* (Nattiez, 1990:52).

Apontar esses trabalhos, realizados em sociedades ágrafas, como referenciais teórico-metodológicos para um contexto escolar na cidade de Joinville, tem seus motivos. O primeiro pela familiarização com diferentes construções de concepções musicais. O segundo como exercício de distanciamento com relação à categoria “música”, necessário para evitar a reificação das concepções de música na própria cultura da(o) etnógrafa(o).

Alguns antropólogos que não foram batizados nos “ritos iniciáticos” das sociedades ágrafas supõem um consenso em torno da música na sociedade em que vivem. Menezes Bastos (2003:97) questiona a obviedade com que a categoria “música” tem sido tratada nas discussões antropológicas e sugere um estranhamento da mesma no campo antropológico como nas ciências humanas em geral.

Essa etnografia, realizada na minha cultura, foi um rito iniciatório que me permitiu, dentre tantas coisas, constatar minha própria reificação dessa categoria, questão que comento no decorrer deste trabalho.

Quando a “aldeia” é uma escola

A escola é um espaço de socialidade que congrega diferentes segmentos da sociedade. Neste cenário, diferentes atores fazem convergir valores, motivações, reflexões, intenções, funções, ações e atitudes para fazer acontecer o processo de ensino-aprendizagem. Uma realidade escolar, portanto, tem conexões com os grupos sociais em que se insere, os quais se fazem representar diretamente através dos membros que abriga, como pelos mecanismos normativos e referenciais (leis, parâmetros, diretrizes) da instituição que representa e da sociedade em que se insere. Neste sentido, ela pode ser entendida como um ponto de intersecção entre “a ordem legal [Estado]” e a “vida dos homens [sociedade civil]” (Gramsci 1989).

A escola também é um espaço de temporalidades, para onde convergem os saberes adquiridos pela humanidade, instituídos e legitimados. Selecionando e legitimando seus paradigmas, a escola elege o conhecimento tradicional a ser preservado. Amparada ou cerceada pelos mecanismos normativos e referenciais da instituição que representa e da sociedade em que se insere, ela se vê desafiada pelas demandas globais de seu tempo. Tempos e espaços de socialidade diversos se entrelaçam numa realidade escolar. O fluxo acelerado de mudanças – de todas as ordens, em todos os níveis – que caracteriza a vida contemporânea faz da escola um espaço ambivalente e multifacetado onde é necessário fazer dialogar a reprodução e a inovação (Bourdieu e Passeron 1992); o passado, o presente e o futuro (Gauchet 1985); como também o processo e o produto da educação.

Nessa perspectiva, fazer etnografia numa escola é se deparar com a complexidade das relações sociais: “*com os jogos do poder, com a diversidade e heterogeneidade de discursos; com conflitos de valores e interesses*”⁹; com a distância entre o ideal a ser atingido e a realidade possível. É também perceber os mecanismos de ressignificação de tradições que configuram uma identidade institucional (Hobsbawm 1997), frente às demandas da sociedade na qual se insere e que a institui como tal.

⁹ Retirei essas palavras do projeto próprio político-pedagógico do colégio, a ser citado mais adiante.

Como uma instituição tradicionalmente auto-contida e com forte tendência a se proteger das influências externas, a escola por vezes levanta “*barreiras de sigilo e defesa mútua*”(Becker, 1976: 49) de modo a preservar sua autonomia ou manter o *status* de qualidade que propaga. Por outro lado, a escola que disponibiliza seu espaço para um estudo antropológico demonstra abertura a questionamentos e avaliações. Uma professora que consente a presença de uma observadora diária, na intimidade de sua sala de aula, sabe o que está em jogo e as implicações decorrentes de sua atitude.

A confessionalidade luterana do colégio apresenta aspectos singulares que trazem as marcas de uma tradição de questionamentos e posicionamentos com relação ao contexto em que se insere. Explorar alguns fragmentos dessa tradição é perceber um tipo especial de vínculo entre igreja luterana e escola. Vínculo este que remete à história da chegada dos imigrantes anglo-saxões ao Brasil no tempo do império, como também às origens da cidade de Joinville. Penetrar nesses fragmentos históricos é também se inserir numa rede complexa de forças e interesses que mobilizaram relações a nível local, regional, nacional, e global, em suas diferentes dimensões (política, econômica, religiosa, entre outras) no curso da história. Todas estas questões, portanto, a configurar uma identidade multifacetada.

Como instituição de ensino regular, no atual contexto da educação no Brasil, o colégio está sujeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, que especifica os níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, as séries e os ciclos. Para os propósitos desta pesquisa, focalizada no Ensino Fundamental, as séries e ciclos são assim divididos, 1ª e 2ª. série (1º. ciclo); 3ª. e 4ª. série (2º. ciclo); 5ª. e 6ª. série (3º. ciclo) e 7ª. e 8ª. série (4ª. ciclo) (Brasil [PCN/SEF], 1998a: 9).

Além da lei que define as normas da educação no Brasil, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais que servem como “*referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras*”, quanto à definição de áreas de conhecimento, organização curricular e pressupostos teóricos que sustentam a ação pedagógica. Sem perder de vista a diversidade cultural que caracteriza a sociedade nacional brasileira (Brasil [PCN/SEF]1998b: 9).

De acordo com as novas determinações da Lei n. 9394/96, toda escola deve ter seu Projeto Político Pedagógico (PPP), onde são explicitadas as concepções filosóficas e pedagógicas que adota, questões referentes à organização escolar e à organização do ensino propriamente dito. De maneira sintética, pode-se dizer que esse projeto define os objetivos e as metas da unidade escolar (Hernández 2003).

É no seu PPP que o Colégio Bom Jesus/ IELUSC revela as marcas de sua confessionalidade luterana que a situa como escola comunitária participativa numa rede complexa de vínculos com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil, através da Comunidade Evangélica de Joinville. Através do PPP, observa-se as áreas de conhecimento que a instituição oferece, legítima e valoriza. E no cotidiano da sala de aula, como os pressupostos que a escola defende são internalizados na práxis escolar.

Quando se fala de música na escola

A história da educação musical nas escolas é permeada por conflitos, desde seu surgimento até nossos dias. Quando aparece na França, já se confrontavam duas correntes, uma racionalista, outra sensorialista integrada ao movimento da “Escola Nova”¹⁰ (Gainza, 1964: 20-1) cuja influência se fez sentir nas primeiras sistematizações da pedagogia musical no Brasil (Penna, 1990:61).

No nosso país também se confrontaram duas metodologias, a iniciação musical e o canto orfeônico, tendo como pano de fundo o movimento modernista (Fuks,1991:113). Isso significa dizer, entre outras coisas, que essas duas metodologias se inseriram numa discussão de oposição entre a arte do presente e a arte do passado, entre música pura e música descritiva, e entre a música brasileira e a música européia (Wisnik, 1974:31).

Enfatizar os conflitos que permeiam essas relações é fazer soar aquela tecla batida. Será possível ir além do óbvio, do manifesto, do explícito? Formular essas perguntas no âmbito da antropologia é pressupor essa possibilidade. Não como uma expectativa de encontrar respostas conclusivas, mas como uma ferramenta de investigação com profundidade, ou *densidade*, no sentido que Geertz (1989:37) empresta ao termo, os meandros das relações sociais, entendendo que essa dimensão de densidade se dá através da etnografia, num diálogo constante entre campo etnográfico e o campo histórico-teórico da disciplina. (Peirano,1991:148)

O contexto etnográfico reflete alguns aspectos já apontados sobre a situação atual da música nas escolas brasileiras. Ao mesmo tempo, revela questões bem particulares. Refiro-me aqui sobre a importância da música na tradição luterana, e sua configuração atual no currículo

¹⁰ O movimento escolanovista, fundamentado nas teorias de Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, fez surgir no início do século XIX os chamados métodos ativos, onde a música tem um papel preponderante, como em Dewey, Montessori e Decroly.

da escola, o que abre discussões entre os atores sobre a maneira como a música é ressignificada nos dias de hoje.

Quando o campo é uma sala de aula: os instrumentos e os métodos

Ana, a professora de música, abre a sala e comenta que está desorganizada. Arruma as carteiras em fila (em torno de vinte) e eu a ajudo nessa arrumação. As demais carteiras são deixadas no fundo da sala. Os alunos chegam, e alguns estão indecisos sobre a aula (música ou filosofia?). Sento-me no final da sala, distante do grupo. A professora chama a atenção dos alunos para minha presença, e pergunta. “O que vocês acham que ela deve estar fazendo aqui”? Uma menina responde: “Ela está anotando o comportamento dos alunos”. Vou até a frente da sala e me apresento, dizendo que já fui professora de música durante muitos anos, e que atualmente estou fazendo uma pesquisa antropológica sobre música; que eu acompanharia suas aulas de música e oportunamente gostaria de conversar com eles. (Anotações de diário de campo)

Esse ritual de apresentação se deu oito vezes, pois as turmas da 6^a. série (A, B, C, e D) são divididas: metade dos alunos vai para a aula de música, metade para a de filosofia; todas no turno matutino, com aulas distribuídas em três dias da semana (3^a., 4^a. e 5^a. feira). Cada aluno, portanto, com duas aulas quinzenais de música.

Iniciei meu trabalho de campo na segunda quinzena de fevereiro de 2004 até a primeira semana de maio do mesmo ano, quando interrompi para cursar duas disciplinas necessárias para embasar minha pesquisa: Antropologia das Sociedades Complexas e Antropologia da Religião. Retornei, esporadicamente, no mês de outubro e novembro para complementar algumas informações.

Como as aulas de música ocupavam três dias da semana, eu aproveitava o tempo restante para fazer entrevistas com diferentes atores que me pudessem esclarecer sobre o contexto escolar, em diferentes aspectos ligados à instituição propriamente dita, aos alunos, como também àqueles relacionados com o trabalho da música desenvolvido na escola. Semanalmente, sempre que possível, me encontrava com Ana, a professora de música, para conversar sobre questões observadas na sala de aula. Paralelamente, eu consultava o site da escola (www.ielusc.br) em busca de informações mais precisa sobre a instituição.

Um aspecto que me chamou atenção logo nos primeiros dias de aula foi a discriminação que alguns alunos faziam com relação às preferências musicais de alguns colegas. Percebi também o constrangimento de certos alunos se manifestarem a respeito. Decidi então elaborar um pequeno questionário e entregar para que os alunos preenchessem em casa, devolvendo na

aula seguinte, quinze dias depois. Dos sessenta e tantos alunos para quem foram entregues, somente cinco devolveram as respostas.

Constatei que, se um dos instrumentos de pesquisa seria um questionário, ele deveria ser aplicado em sala de aula. Ao mesmo tempo, me sentia constrangida em pedir um espaço maior nas aulas de música para desenvolver minha pesquisa. Conversando com a diretora a respeito da minha preocupação sobre como chegar aos alunos de uma maneira que não interferisse no andamento das aulas, ela comentou que a professora de música estaria ausente durante uma semana para acompanhar uma excursão de outra série. Aproveitei, sem pestanejar, a oportunidade, e naquela semana pude aplicar o segundo questionário, bem como realizar as entrevistas com eles. Os 60 alunos presentes naquela semana são os atores desta etnografia.

Posso dizer que a participação foi efetiva, pois eles sabiam estar contribuindo para um trabalho científico. A gravação das entrevistas confirma o nível de participação dos mesmos.

Este questionário foi elaborado com sete perguntas abertas, abordando três questões centrais: como eles concebem a música, o papel da música em suas vidas, os gostos e preferências musicais, a partir das quais foi elaborado o quarto capítulo desta dissertação. As informações sobre os dados pessoais serviram como subsídios para o terceiro capítulo. Durante o processo de aplicação do questionário, senti necessidade de incluir uma pergunta envolvendo as preferências musicais da família, pergunta que apliquei somente para uma das turmas, num total de 15 alunos. Essa coleta de dados se deu no período final do trabalho de campo, razão pela qual não foi possível apresentar essa pergunta para os demais alunos¹¹.

Nos primeiros meses do segundo semestre, direcionei meu trabalho para organizar os dados coletados, fazer transcrições das fitas das entrevistas, para então iniciar o trabalho de análise dos mesmos. Uma das dificuldades por que passa o pesquisador é estabelecer quais os dados relevantes para sua pesquisa. E destes, recortar aqueles que vão compor o discurso do seu trabalho final.

Outra questão relevante no processo de análise dos dados é saber distinguir o modelo nativo do modelo analítico. Embora a literatura antropológica seja farta de exemplos neste sentido¹², quando se estuda a própria cultura, o primeiro exercício é se distanciar dos próprios modelos que configuram a sua percepção de realidade. Se isso é válido para o trabalho de campo, é no processo de análise que nossa capacidade de distanciamento é colocada em

¹¹ As perguntas do questionário são especificadas nos capítulos acima referidos.

¹² Por exemplo, Malinowski (1978); Evans-Pritchard (1978); Peirano (1991), dentre outros.

questão. Sobretudo quando se supõe, como no caso desta pesquisadora, um consenso em torno daquilo que é chamado de “música” na própria cultura.

A experiência etnográfica permitiu constatar minha própria reificação dessa categoria, o que só pude perceber no processo de análise dos dados. Ao tentar descreve-los num modelo analítico, percebi que não havia palavras para nomear a polissemia dos termos, tais como ritmo, melodia e harmonia. Em outras palavras, ao analisar os conceitos de música, eu utilizava categorias adotadas num tipo de análise musical que vê como elementos separados aquilo que os alunos percebiam de forma global e complexa. Nesse momento, me dei conta da necessidade de me distanciar da obviedade dos modelos que eu havia internalizado através da minha experiência com a música.

A partir daí pude perceber que o que estava em jogo eram três modelos explicativos. O modelo dos alunos, a partir do qual a música é percebida de maneira giestáltica, salientando diferentes aspectos, mas de forma globalizante. O modelo do ensino¹³, que explica a música em termos daquilo usualmente chamado de “elementos” da linguagem musical (ritmo, melodia, harmonia, timbre, forma, e outros), conforme os tratados de teoria musical adotados em conservatórios de música. E o modelo analítico, utilizado por Menezes Bastos (1999a: 49) baseado em Lyons (1974), no qual a música é vista como uma linguagem, e enquanto tal, abrangendo o plano expressivo (fonológico e gramatical) e o plano do conteúdo. A conveniência deste modelo é a de apontar distinguindo, mas de integrar englobando as diferentes dimensões musicais.

Este modelo analítico possibilitou perceber as articulações de conceitos e significados que giram em torno das concepções musicais nativas. Na definição do que eles entendem por música, alguns aspectos são ressaltados e valorizados, a partir dos quais os adolescentes estabelecem suas preferências musicais. Para o entendimento dos nexos que ligam concepções e preferências musicais, tomei por base o estudo de Bourdieu (1979) sobre a distinção, a partir do qual foi possível identificar conexões mais complexas que envolvem estilos de vida e preferências musicais.

Ainda com relação à metodologia desta pesquisa, resta esclarecer que na descrição de alguns dados de ordem quantitativa fiz uso de gráficos somente para dar maior clareza de visualização aos índices numéricos explicitados nas tabelas. Com relação aos gráficos comparativos, procurei marcar as distinções entre as seqüências com cores, criando um padrão de correspondência, que será explicitado no momento oportuno.

¹³ Tomo como base dessa afirmação a observação das aulas de música, pois a professora não me ofereceu subsídios bibliográficos para identificar um “modelo” de ensino. No segundo capítulo, situo esta questão.

O texto etnográfico

Esse trabalho é um exercício de encontro e de escuta. É numa perspectiva dialógica que deve ser entendida o discurso do texto que o compõe. Neste sentido, é um trabalho exploratório, descritivo, sem pretensões conclusivas. Sendo um estudo que pretende explorar o universo musical dos adolescentes a partir de concepções, significados e preferências musicais, ele tem a dimensão da superfície e a configuração do contorno, muitas vezes só pontilhado. O leitor deve estar preparado para viajar no tempo acelerado que a academia impõe, satisfazendo-se com os detalhes imprecisos que uma visão panorâmica permite vislumbrar.

A despeito desses limites, espero que esse trabalho possa trazer contribuições: ao colégio, no sentido de mostrar aos atores envolvidos, a riqueza polifônica dos seus discursos, pois se existem conflitos em torno da música no contexto escolar, eles próprios carregam possibilidades de solução. Riqueza esta apreensível para quem se dispõe a escutar, ou a quem se disponibiliza a arranjar as dissonâncias num discurso musical.

Ao campo da educação, de maneira geral, no sentido de uma reflexão sobre os pressupostos que fundamentam os modelos que ela legitima, e em que medida, e a que propósitos, tem direcionado o seu papel na sociedade. Também no sentido de sensibilizar sobre a importância da escuta dos atores, para quem se destina a educação.

Sendo a música, na forma que foi representada, algo que aglutina diferentes signos culturais, aos quais as pessoas se identificam ou não, este trabalho poderá servir de proveito aos campos de estudo do homem na cultura e sociedade.

Essa dissertação está dividida em cinco capítulos, além desta abertura. Nos dois primeiros, eu descrevo o contexto etnográfico. No primeiro, apresento o colégio a partir da imagem com que se identifica: uma escola confessional luterana comunitária participativa, herdeira da antiga escola alemã (*Deutsche Schule*), cuja origem se interliga com a chegada dos primeiros imigrantes e ao surgimento da cidade de Joinville. Procuo também explorar a questão da “vocação luterana para a educação” e como ela é ressignificada no cenário escolar.

No segundo capítulo, exploro a importância da música na tradição luterana e como ela é visualizada hoje, no currículo da escola. Faço um breve resumo sobre o trabalho musical realizado na escola desde o final da década de 80 até os dias de hoje. E, ao ouvir o discurso dos atores, identifico o conflito que permeia as relações com a música no espaço da socialidade escolar.

No terceiro capítulo, apresento os alunos atores da pesquisa etnográfica propriamente dita, aos quais foram aplicados os questionários e entrevistas. Pelas informações obtidas no questionário, e através de entrevistas realizadas com os demais atores do contexto escolar, esboço um perfil dos alunos, enquanto adolescentes e enquanto indivíduos que habitam um espaço específico de socialidade.

O quarto capítulo descreve o universo musical dos alunos a partir de três questões fundamentais: as concepções de música que elaboram; o papel da música em suas vidas; seus gostos e preferências musicais. Em diálogo com Bourdieu, estas questões se articulam, apontando conexões mais complexas onde a música aparece como um signo cultural que traça diferentes espaços de socialidade.

O quinto e último capítulo retoma o desafio proposto na epígrafe desta abertura - de explorar o universo musical destes adolescentes a partir de conceitos, significados e preferências musicais – procurando identificar aquilo a que esse universo musical refere. Reforça alguns pontos essenciais apresentados nos capítulos anteriores, sugerindo que uma pesquisa mais abrangente deverá necessariamente envolver as musicalidades que o configuram.

Capítulo 1

O Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/ IELUSC¹⁴

Toda narrativa é uma maneira de tornar uma história verossímil. Assim sendo, alguns fatos são selecionados e enfatizados, outros são esquecidos e menosprezados. Como se constrói uma história que, selecionada dos acontecimentos nos diferentes espaços e tempos, triunfa legitimada como uma história oficial? Gramsci (1989) veria nesse processo o papel dos “*intelectuais orgânicos*”, em sua “*função organizativa de hegemonia social*” a serviço do Estado (1989:11).

A noção de uma história oficial triunfante é perfeitamente coerente com o que será tratado neste capítulo. Num primeiro momento, a apresentação da instituição auto-identificada, nas palavras de seu diretor geral, o pastor Tito Lívio Lermen, como uma entidade de ensino confessional luterano, cuja origem ele remete à antiga escola alemã (*Deutsche Schule zu Joinville*) relacionada, por sua vez, às “origens” da cidade de Joinville. Na articulação desses três elementos (o colégio, a escola alemã e a cidade de Joinville), aparece valorizada a figura do imigrante alemão protestante luterano que, segundo as diferentes narrativas a serem apresentadas no decorrer deste capítulo, surge ora como agente propulsor do desenvolvimento da cidade, ora como agente responsável pelo “perigo” (seja pelas denúncias de nazismo, seja pelas marcas de afirmação étnica) contra a “unidade nacional”, sobretudo durante a “campanha de nacionalização” (1937-1945) do governo getulista. Sem querer adiantar alguns meandros da construção da história oficial do colégio e da cidade, vale ressaltar o fato de o colégio Bom Jesus ter sido anteriormente uma instituição de tradição confessional católica, adquirido pela comunidade luterana somente no ano de 1963, o que torna significativa a reconstrução histórica com a qual o colégio se identifica.

Num segundo momento, um diálogo com alguns atores do contexto etnográfico no sentido de esclarecer como o modelo normativo da escola, elaborado pelo diretor geral, é percebido e vivenciado no cotidiano da socialidade escolar. Refiro-me aqui à “teoria luterana da educação”, fundada nos valores de “liberdade e autonomia”. Nesses diferentes depoimentos, percebe-se como aspetos dessa chamada “identidade luterana” são

¹⁴ Para efeito de esclarecimento, IELUSC refere-se ao Instituto Educacional Luterano de Santa Catarina. Bom Jesus/ IELUSC é o nome que o colégio usa para diferenciar-se do antigo Colégio Bom Jesus, de tradição católica, com o qual historicamente se relaciona conforme trabalharei no texto. A sigla, portanto, não se refere ao Instituto Superior, mas ao Instituto Educacional, do qual faz parte.

internalizados e re-significados nos dias de hoje. Embora essas questões sejam apresentadas neste capítulo, o leitor observará que elas acompanharão os próximos capítulos.

Ao procurar subsídios sobre a instituição, foi-me sugerido entrar no *site* da escola (www.ielusc.br). De início, estranhei a formalidade da resposta, mas posteriormente, navegando nos *links* selecionados, reconheci a importância desta sugestão que permitiu uma visão mais abrangente da instituição. Para introduzir esse capítulo faço um recorte de alguns dados que a instituição disponibiliza no seu endereço eletrônico, de modo a mostrar como ela vê a si-mesma, e como expressa publicamente sua identidade.

SÍNTESE HISTÓRICA DO INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO - BOM JESUS/IELUSC

O Instituto Superior e Centro Educacional Luterano - BOM JESUS/IELUSC, mantido pela Comunidade Evangélica de Joinville, teve seu início, rigorosamente falando, com a Deutsche Schule - Escola Alemã criada em 1866, que veio mais tarde a ser mantida pela Associação Schulverein zu Joinville^[15], quando Joinville, ainda adolescente, tinha apenas 15 anos de fundação.(...)

Com o encerramento das atividades da Escola Alemã em 1938, por Decreto do interventor do Estado, em função da eclosão da 2ª Guerra Mundial, coube à Profª Anna Maria Harger, que já havia fundado o Colégio Bom Jesus em 1926, assumir a administração do patrimônio a partir daquela data.

Em 1950, com a dissolução da Associação Schulverein zu Joinville o patrimônio da mesma fora doado à Comunidade Evangélica de Joinville para uso de fins educativos, conforme definido no Estatuto da Associação.

No início de 1963, com a dissolução da Sociedade Civil Filantrópica, mantenedora do Colégio Bom Jesus a Comunidade Evangélica de Joinville decidiu assumir o Colégio Bom Jesus.

Diga-se de passagem, que a Educação é uma das vocações do mundo luterano. Prova disto é de que a maioria das instituições de ensino ligadas à Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil - IECLB localizam-se em torno de uma igreja. Não foi diferente em Joinville. Além do que a primeira faculdade da cidade foi a de Economia, criada pelo Bom Jesus, da qual originou-se a nossa Universidade - UNIVILLE. Mais recentemente, em 1995, a Comunidade Evangélica de Joinville decidiu ingressar no Ensino Superior, fundando o Instituto Educacional Luterano de Santa Catarina - IELUSC. Em 2001, com a incorporação do IELUSC ao Bom Jesus, nasce o Instituto Superior e Centro Educacional Luterano - BOM JESUS/IELUSC, oferecendo hoje todos os níveis de ensino.

Pode-se assim inferir de que também a Educação Superior de nossa cidade teve o seu início primeiro na Escola Alemã, em 1866.

Dr. Tito Lívio Lermen
Diretor Geral
BOM JESUS/IELUSC

Nesse breve resumo histórico, observa-se, nas palavras do atual diretor geral do colégio, a valorização da escola alemã de tradição luterana, apontada como a origem do colégio, muito embora o “Colégio Bom Jesus” tenha sido adquirido somente em 1963. Para entender a narrativa deste recorte histórico e que configura o contexto etnográfico desta

¹⁵ Traduzindo, Associação de Escolas de Joinville.

pesquisa, duas questões merecem ser aprofundadas: a relação da escola alemã com a cidade de Joinville, e a ligação da igreja luterana com a educação. A partir destas duas questões, o leitor perceberá, no decorrer deste capítulo, como a identidade do colégio vai se configurando no tempo, num movimento dinâmico entre o local e o global.

1.1 A escola alemã e a cidade de Joinville

A história oficial de Joinville, veiculada nos diferentes meios de comunicação (*site* eletrônico, panfletos turísticos, etc.), está relacionada com a chegada, em 1851, da primeira leva de imigrantes europeus (alemães, suíços e noruegueses) na região situada ao norte da então província de Santa Catarina, e o surgimento da Colônia Dona Francisca. O nome da colônia é uma homenagem à princesa Dona Francisca (irmã de D. Pedro II), casada com o príncipe de Joinville, que cedeu parte das terras recebidas como dote de casamento para a sociedade Colonizadora Hamburguesa, empresa responsável pela imigração na região.

Embora Joinville esteja historicamente ligada a essas origens, sabe-se, conforme afirma o historiador Ficker, que no século XVIII essa região já era habitada por famílias de origem portuguesa e seus escravos negros, que adquiriram grandes lotes de terra (sesmarias) nas regiões onde hoje se localizam os bairros do Cubatão, Bucarein, Boa Vista e Itaum. (Ficker, 1965 apud Ternes, 1981: 73). Sem esquecer que os inúmeros sambaquis encontrados na região atestam sinais de um povoamento indígena muito anterior (Coelho, 2004; Reis, 2004). Esse breve comentário, somente para esclarecer que portugueses, africanos e indígenas, portanto, não fazem parte da história oficial de Joinville.

Essa história fala de uma conjunção de interesses e circunstâncias que resultaram nesse processo imigratório. De um lado, a crise econômica, social e política que assolava a Europa. Nas palavras de Borges de Garuva,

A inquietação política e as dificuldades econômicas na Europa, a sombra da Revolução Industrial, as notícias fabulosas vindas da América, o sonho de liberdade, riqueza e vida tranqüila nos campos e nas florestas do Novo Mundo, foram alguns dos componentes históricos que desencadearam na população do Velho Continente a febre da emigração. (Garuva, 2001: 10)

De outro lado, com a recente abolição da escravatura, o interesse do governo imperial em substituir, na lavoura, a mão de obra escrava; e por fim, os “aliciadores de imigrantes”,

verdadeiros “*vendedores de ilusões, que pintavam as novas terras com as cores mais agradáveis possíveis*” (Ternes, 1981:34), com isso mobilizando milhares de pessoas desejosas de escapar das perseguições políticas, do desemprego, e da miséria.

Não é aqui o espaço para descrever as expectativas frustradas e as dificuldades por que passaram os primeiros imigrantes da colônia Dona Francisca, mais tarde denominada Joinville. Contudo, uma delas deve ser ressaltada. Apesar do interesse e do apoio do governo imperial, “*a política imigratória nacional não incluía preocupações educacionais*” fazendo com que os imigrantes se responsabilizassem pela educação de seus filhos, criando “*escolas estrangeiras*”, surgidas “*para cobrir os espaços de omissão do governo no sentido de propiciar escolas públicas aos grupos de imigrantes*” (Fiori, 2003:13-15). A escola alemã (*Deutsche Schule*) é, pois, a versão dos imigrantes germânicos. Em Joinville, não foi diferente, mas com algumas peculiaridades.

Os imigrantes alemães que aqui chegaram eram predominantemente protestantes, mas havia católicos entre eles. E no que tange à educação, católicos e protestantes tinham abordagens distintas. Na tradição católica, de acordo com Kreutz (2003), os “professores paroquiais” eram agentes do Projeto de Restauração Católica, sob a liderança dos jesuítas – “*um projeto conservador frente ao avanço do liberalismo*”. (Kreutz 2003: 181-2). Já na tradição protestante, sobretudo na versão luterana, o enfoque está na “liberdade” e na “autonomia”; valores, que no entender de Dumont (1993) assinalaram as grandes transformações do pensamento medieval para o pensamento moderno, como será visto mais adiante.

O conflito mencionado por Kreutz talvez explique, em parte, o desejo desses imigrantes alemães luteranos em Joinville, de criarem a sua *Deutsche Schule*, a despeito da presença, já em 1857, do padre Carlos Boegershausen, que vinha desenvolvendo “*um extraordinário serviço espiritual e educacional em Joinville*” (Ternes, 1989:19). Ternes comenta que apenas duas escolas alemãs no Brasil receberam o reconhecimento oficial da Alemanha, devido ao alto nível de qualidade de ensino – a do Rio de Janeiro e a de Joinville. Assim qualificada, a escola alemã de Joinville teve grande influência no desenvolvimento da cidade. No dizer do autor,

A história da “escola alemã” é tão importante para o entendimento do processo civilizatório desencadeado nas terras do príncipe de Joinville, quanto o entendimento de outras instituições que aqui surgiram, se consolidaram e contribuíram para o desenvolvimento da cidade, como por exemplo a Maçonaria, o jornal “*Kolonie Zeitung*”, as sociedades de canto ou de ginástica, enfim, os empreendimentos que de ordem cultural

quanto econômica que nasceram em decorrência do espírito realizador do imigrante alemão. (Ternes 1986:20).

Pode-se supor a dimensão desta influência, a partir das palavras proferidas por Nicolau Dechent em 1916, na época, o diretor da escola alemã:

A história da “escola alemã” está estreitamente ligada ao desenvolvimento da cidade de Joinville. É quase impossível pensar numa sem a outra. Um sem número de fios ligaram a população à escola e em sentido contrário. Não há família radicada em Joinville que não esteja de alguma forma ligada à escola, seja colhendo tesouros de saber e cultura, seja exercendo profissão graças ao seus ensinamentos (apud Ternes, 1986: 21).

A escola alemã em Joinville não se inscreve apenas no cenário local. Eventos diversos e circunstâncias históricas e políticas, nacionais e internacionais, se entrelaçaram nesta trajetória, com profundas repercussões na vida dos joinvillenses. Se a escola está na base das transformações que levaram Joinville a se situar como um pólo industrial (a chamada Manchester Catarinense), o fato de cultivar certas tradições de sua pátria de origem, no entender dos historiadores citados, serviu de argumento para ser considerada um perigo para a “unidade nacional”, não só em termos de integridade territorial da nação, mas de “*um possível confronto entre dois grupos nacionais irreduzíveis: de um lado, um país que se pretende latino e católico; de outro, colonos germânicos e protestantes.*” (Seyferth, 2003:30). Um perigo que, com a ascensão do nazismo e a eclosão da II Guerra Mundial, transforma o grupo alemão em “*inimigos do Brasil*”¹⁶ (Fiori, 2003:17).

O Vale do Itajaí, segundo Seyferth, tornou-se “*paradigma da influência estrangeira no país por sua vinculação à colonização alemã*”, mas também pela presença expressiva de italianos, poloneses, suecos, húngaros, austríacos, russos, franceses e irlandeses (Seyferth,1997:6). Diferentes estratégias foram adotadas pelo governo getulista (1937-1945) com intensas campanhas de nacionalização com o objetivo de eliminar os “*canais de afirmação étnica*” (Seyferth 2003:61). Nesse processo, o Exército assumiu a tarefa de construtor da nacionalidade, emergindo como “*guardião das virtudes cívicas da nação*”, sendo a campanha de nacionalização, um “*instrumento legítimo do Estado para chegar à unidade nacional*” (: 40). Uma dessas estratégias foi a chamada “jornada cívica”, uma viagem de Curitiba ao Vale do Itajaí passando por Joinville (entre 1937 e 1939), da qual participaram várias autoridades militares e civis e o interventor em Santa Catarina, Nereu

¹⁶ Para aprofundar as implicações dos alemães como ‘inimigos do Brasil’, ver Seyferth (1997)

Ramos. Tendo por objetivo identificar os canais de afirmação étnica, essa viagem precedeu a intervenção militar nas escolas estrangeiras.

O primeiro canal de afirmação e conservação de uma comunidade é considerado a língua, pois nela “ *se encontra cristalizada a experiência de gerações, com seus métodos de conhecimento e critérios de julgamento, representa o resultado da história cultural, social e política da respectiva comunidade lingüística*”(Koch, 2003:199). Essa estreita ligação da língua com a identidade de um povo é ilustrada no relato do tenente Hugo Bethlem¹⁷, um dos participantes da referida “jornada cívica” sobre as investigações realizadas em Joinville e em Blumenau:

É de 60% o número dos que não falam nem compreendem nossa língua; de 30% os que, embora compreendendo e falando, procuram não falar e não se consideram brasileiros; de 10%, unicamente, os que identificados com a nossa nacionalidade, falam nossa língua e amam nossa Pátria.” (Bethlem, 1939, apud Ternes, 1981:257).

Com relação à música, Bethlem comenta: “*Enquanto permanecemos em Joinville, com um rádio no hotel que tocava o dia inteiro, não ouvimos uma só música nacional, nem estação brasileira, nem mesmo uma transmissora que existe em Blumenau*” (apud Ternes, 1981:264).

Importante observar nas palavras de Bethlem a relação que ele faz entre a língua e a música, como marcas de uma identidade, sendo que a primeira é “nossa”, a língua portuguesa; e a segunda é “nacional”. A música e a língua ouvidas em Joinville aparecem como indícios de uma cultura alienígena que era preciso nacionalizar. O discurso de Bethlem deixa transparecer a idéia de cultura hegemônica vigente no governo getulista, idéia que ajudou a construir (veja nota abaixo). A campanha de nacionalização, de acordo com Seyferth (1997:16), era uma justificativa para um projeto maior de assimilação de uma representação de brasilidade em território nacional - “*uma ação impositiva da brasilidade*” que “*não admitia sequer resíduos de outras tradições culturais*”. E nessa empreitada, Bethlem, assim como tantos outros, aparece como um “*intelectual orgânico*” (Gramsci 1989) na consolidação desta idéia de identidade nacional.

¹⁷ A figura de Bethlem merece destaque nas fontes acima consultadas. Seyferth (1997) emprega suas palavras como epígrafe do seu artigo, a partir da qual é possível supor o papel deste tenente na campanha de nacionalização: “*Cinqüenta anos de República irresponsável e alguns anos de descuido do Império permitiram que os núcleos de colonização estrangeira se transformassem em verdadeiros quistos raciais; ameaçadores de nossa soberania, centros de divulgação e irradiação de ideais alienígenas, soluções de continuidade do espírito nacional*” (Bethlem 1939:IX apud Seyferth 1997).

O perigo que representavam os diferentes canais de afirmação étnica germânica em Joinville se traduz nas palavras de Ternes: “*O uso da língua, a manipulação das instituições, especialmente das escolas, da imprensa e das sociedades recreativas e culturais, é que permitiram, em pouco tempo, um ‘contagiamiento’ de grandes parcelas da população, pelas idéias do ‘Fuherer’ e dos seus sonhos de dominação e poder*” (id. *ibid.*). Essas palavras sintetizam bem os conflitos que culminaram no fechamento, em 1938, da escola alemã de Joinville, assim como outras instituições da cultura germânica.

Na opinião de Seyferth,

A retórica aparentemente mais antigermânica, acirrada pelas denúncias sobre as atividades do partido nazista, não significa que os demais grupos de origem européia fossem menos visados: estavam todos incluídos na categoria genérica de ‘cidadãos não-assimilados’, portanto, não legitimados como brasileiros. (Seyferth, 1997:7)

Não me foi possível aprofundar a amplitude da influência da escola alemã na constituição da cidade de Joinville, mesmo porque não é esse o objetivo deste trabalho. Dizer isso também é afirmar que atualmente a história de Joinville está sendo recontada e uma releitura histórica está em gestação. Documentos encontrados no Arquivo Histórico da cidade, recentemente traduzidos e disponibilizados ao público, trazem revelações surpreendentes, entre elas: “*a mudança na data de fundação da Colônia Dona Francisca - que não teria acontecido no dia 9 de março e, sim, 10 de março de 1851 -, a vinda de imigrantes na maioria suíços - e não alemães - e a presença de portugueses e escravos na região anos antes da chegada dos imigrantes*” (Lindner 2000).

Vários artigos veiculados no jornal local *A Notícia*, por ocasião dos 150 anos da cidade, demonstram que os registros elaborados até aqui passaram ao largo de muitas expressões culturais. Da mesma forma, não pude precisar a dimensão de inclusividade das diferentes expressões culturais locais neste processo de resgate histórico. Que o leitor compreenda esta lacuna, levando em consideração que o que aqui está sendo apresentado é parte e não o todo da questão; parte esta altamente valorizada no discurso da identidade joinvillense.

Por outro lado, essa visão panorâmica sobre a escola alemã me fez compreender melhor as razões que levam o Bom Jesus/IELUSC a identificar suas origens mais na *Deutsche Schule*, escola alemã de tradição luterana, criada em 1866, que no antigo colégio Bom Jesus. Como vim a descobrir mais tarde, este colégio, adquirido pela comunidade luterana somente em

1963, é de tradição católica, o que de certa forma justifica o recorte da tradição elaborado pelo diretor atual da escola, embora não eu tenha podido aprofundar sobre os motivos que levaram à fusão de instituições confessionalmente tão distintas.

A história do colégio Bom Jesus traz as marcas de sua fundadora, a professora Anna Maria Harger que, preocupada com a formação profissional dos jovens joinvillenses, criou em 1926, a “Escola Remington Official”, oferecendo cursos de contabilidade e escrituração mercantil; cálculo comercial; correspondência comercial; datilografia, caligrafia; taquigrafia e línguas: ensino completo e correspondência comercial em português, francês, inglês e alemão. (Ternes, 1989:50) Os sete cursos oferecidos dão uma mostra da demanda da população jovem joinvillense frente ao mercado de trabalho, naquela época.

Alguns anos mais tarde, essa professora criou o Instituto Bom Jesus, oferecendo o curso secundário ginásial, o qual posteriormente passou a se chamar Colégio Bom Jesus, já com o curso primário. Embora a escola fosse de tradição católica, recebendo apoio financeiro do estado, também foi alvo de perseguições, acusada de propagar a campanha nazista. A tenacidade desta professora; as lutas travadas com o governo federal para evitar o fechamento da escola; os conflitos entre professores luteranos e católicos são descritos por Ternes no livro já citado. Para os propósitos deste trabalho, é suficiente esse breve comentário para explicar como o Bom Jesus/IELUSC seleciona na história, os elementos que legitimam sua tradição alemã-luterana.

Para concluir esta seção e tecer os fios da próxima, gostaria de retomar o pensamento de Ternes ao relacionar a escola alemã, diga-se, uma escola luterana, com o “processo civilizatório” e os “empreendimentos quer de ordem cultural quanto econômica que nasceram em decorrência do espírito realizador do imigrante alemão”, em Joinville. Na visão deste autor, essa disposição tem a ver com a ética capitalista protestante. Com efeito, o protestantismo tem sido ligado, a partir de Weber, a uma ética do trabalho e responsabilizado como uma das causas do *“desenvolvimento da conduta racional em moldes capitalistas na esfera econômica”* (Cohen 1991:23). A partir de então, a “ética protestante” vem acompanhada pelo “espírito do capitalismo”. Weber, contudo, é muito claro na sua opinião:

Não tem cabimento atribuir a Lutero parentesco íntimo como o “espírito capitalista”(…). Os próprios círculos eclesiásticos que hoje costumam exaltar o “feito” da Reforma em geral, não são nada amigos do capitalismo, seja lá em que sentido for. (...). Nas incontáveis declarações de Lutero contra a usura e a cobrança de juros em geral, se confrontadas com a escolástica tardia, emerge como francamente “retrógrada” (de um

ponto de vista capitalista) sua representação da natureza do lucro capitalista (Weber 2004 [1920] :74)

O que Weber atribui a Lutero é a idéia de *Beruf*, um termo que significa vocação/profissão como uma missão dada por Deus (:75), idéia que nas diferentes tradições protestantes passou a assumir o estatuto de uma ética de trabalho fundada numa racionalidade que aponta para o capitalismo, na sua dimensão econômica. Sem esquecer, como afirmou Weber, que as sementes do lucro capitalista já se manifestavam no seio da igreja católica, na “escolástica tardia”, como ele refere.

Relacionar os desdobramentos da reforma de Lutero nas mentalidades e atitudes dos imigrantes com relação ao desenvolvimento da cidade de Joinville, como apontam esses diferentes modelos de história oficial, é uma tarefa que escapa ao escopo deste trabalho. Mas fica a sugestão de um olhar mais compreensivo quanto às historicidades que se construíram em torno da ética protestante capitalista como uma explicação monocausal para o desenvolvimento da cidade nos seus primórdios.

A explicação do desenvolvimento de Joinville ligada à tradição alemã luterana, por sua vez, entra em conflito com os registros históricos já citados, segundo os quais a tradição católica desempenhou importante papel na formação intelectual dos joinvillenses, como relata a história do Colégio Bom Jesus, que Lermen identifica como a instituição que deu origem ao ensino superior em Joinville. E por último, a história oficial de Joinville apaga do seu cenário os demais imigrantes, os antigos habitantes da região, que certamente devem ter contribuído para o desenvolvimento da cidade, desde seus primórdios.

1.2 O Bom Jesus/ IELUSC e a “vocação luterana para a educação”

Antes de refletir sobre a temática desta seção é oportuno situar (e apenas isto) a figura de Lutero (1483-1546) – alemão, teólogo, filólogo, músico e professor de teologia na Universidade de Wittenberg, (1508-1546). Traduziu o Novo Testamento do grego para alemão, o que lhe permitiu identificar o conflito entre as escrituras e certas práticas e crenças da Igreja, razão pela qual elabora um documento contestatório (1517), que resulta na sua expulsão da igreja católica e desencadeia o movimento que passou a ser chamado de Reforma protestante¹⁸. (<http://www.cele-df.org.br/Lutero.htm>).

¹⁸ Vale situar também que se esse movimento acabou por criar uma cisão no seio da Igreja, seus desdobramentos são mais abrangentes. De acordo com Gauchet, a lógica luterana passa a sacralizar o setor profano, valorizar a

O movimento reformista surge num cenário de profundas transformações na cultura ocidental. Contudo, o ensino praticado nas universidades europeias ainda seguia o sistema medieval, baseado no modelo escolástico que pouco atendia às demandas de uma sociedade em transformação, como reflete Dreher:

Quando Lutero descobriu a salvação gratuita, a justificação por graça e fé, esse tipo de educação não tinha mais fundamento e ruiu. O alvo da ética não era mais o céu, mas a terra, a preservação das coisas criadas por Deus. A descoberta da justificação por graça colocaria, além disso, a ênfase do estudo teológico na pregação e no estudo da Bíblia, e não mais no aspecto sacerdotal. Outros, pois, deveriam ser os conteúdos preparatórios para o ensino superior. (Dreher 2003: 8).

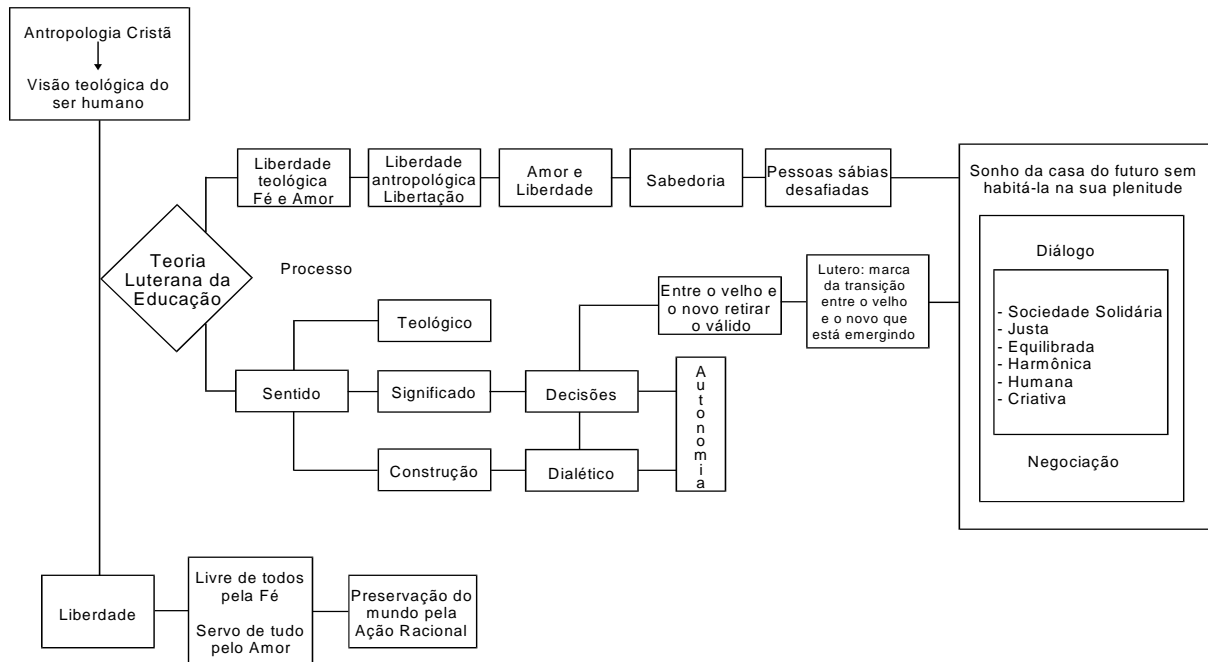
Na visão de Lutero, segundo o autor, deveria haver uma reforma educacional que abrangesse toda a população para que esta tivesse acesso à Bíblia, do contrário, a redescoberta do Evangelho estaria em perigo. Em vista disso, Lutero argumentava em favor da obrigatoriedade do município em viabilizar uma educação gratuita; do envolvimento dos cidadãos, sobretudo aqueles com recursos para financiar e manter essa educação; da responsabilidade dos pais de encaminharem seus filhos à escola; e da tarefa desta em oportunizar um ensino cristão que preparasse os cidadãos para assumir as tarefas na sociedade – um ensino significativo e lúdico para as crianças, que deveriam “*apreender jogando, cantando e dançando*” (: 9). E nesse processo, a música tinha papel fundamental, como será visto no segundo capítulo.

A partir do que foi exposto pode-se compreender o tipo de vínculo que existe entre a igreja luterana e a educação, razão pela qual o colégio se identifica como herdeiro dessa tradição. A questão é saber como o colégio ressignifica hoje, sua “tradição luterana para a educação”.

O esquema apresentado na próxima página, elaborado pelo atual diretor geral do colégio, o pastor Tito Lívio Lermen, é ilustrativo por representar de forma sintética os pressupostos sobre os quais fundamenta-se a identidade da instituição. E as palavras do autor, inseridas neste texto, esclarecem o esquema representado.

atividade laica, e dinamizar a auto-suficiência terrestre (Gauchet,1985:229) como uma missão dada por Deus, se pensarmos na interpretação de Weber. A partir desta nova relação entre o humano e o divino, modifica-se o modo de pensar e de agir, mudanças que vão caracterizar as principais transformações da modernidade (:215).

Elementos constitutivos de uma teoria luterana da educação



Fonte: Teoria Luterana da Educação (Lermen, 2002)

Analisando o que ele considera como “os elementos constitutivos de uma teoria luterana da educação”, Lermen (2002: 5) explica que

A educação visa a humanizar as pessoas (...)o trabalho educacional do ponto de vista luterano considera o binômio amor e liberdade tendo como ponto de chegada a sabedoria. Como resultado do esforço educacional, as pessoas sábias são desafiadas a constituir uma sociedade solidária, com igualdade de oportunidades e justiça para todos. Uma sociedade na qual se estabelece o equilíbrio e a harmonia por meio do diálogo, da negociação.

Ao educar para a liberdade será necessário reconquistar a tradição, para então criar algo novo... Como seres humanos, individual ou coletivamente, ainda não somos tudo o que somos chamados a ser. Vivemos no provisório. Afinal, somos eternos aprendizes.

Desinstalando, gerando novas indagações e questionamentos sobre a realidade, parece ser inerente a uma dinâmica luterana de fazer educação. Há a necessidade de investir na educação de pessoas autônomas, que tenham capacidade para tomar decisões diante do novo.

O ser humano vive em uma dimensão dialética entre o passado e o presente, entre o antigo e o novo. A sabedoria está na capacidade para buscar o que é válido, tanto para o antigo quanto para o novo.

Lutero deixou, na sua trajetória de vida, seja pessoalmente ou com suas obras, marcas da transição. Neste sentido, ele sempre apontou para o futuro, ou seja, para este novo que está emergindo.

Interessante observar que a confessionalidade luterana, na interpretação do autor, norteia o ser/estar, o fazer, o conhecer, e o viver em sociedade através de uma teoria da educação. Na interpretação teológica luterana sobre a antropologia cristã, o ser humano é visto pela sua vocação à liberdade. Nas palavras de Lutero, “ *O cristão é um senhor livre de tudo, a ninguém sujeito; o cristão é um servo dedicado a tudo, a todos sujeito*” (Lutero,1979:9).

Na interpretação de Lermen, o ser humano não nasce pronto – a educação é que o humaniza. O esforço educacional, baseado no amor e na liberdade, leva a uma sabedoria comprometida com a construção de uma sociedade solidária, igualitária e justa. Essa sociedade é uma utopia – um sonho da casa do futuro sem habitá-la na sua plenitude, como aponta o esquema . A tarefa humana é construir tal sociedade ideal, na qual o equilíbrio e a harmonia são possíveis pelo diálogo e pela negociação. A construção da sociedade ideal está ligada à construção da própria humanidade: “somos eternos aprendizes”, “vivemos no provisório”; “ainda não somos o que somos chamados a ser”. Percebe-se a matriz da transitoriedade do ser e do estar no mundo, apontando para o futuro.

Esses pressupostos como elementos de uma teoria da educação têm suas implicações. Na visão de Gauchet (1985:258), duas lógicas temporais configuram o desenvolvimento da educação. “*Uma sociedade legitimada por seu passado e por sua tradição tende a permanecer uma sociedade de aprendizagem*” (:259). Para o autor, entrar na vida significa se adequar nos quadros de uma ordem intangível: repetindo em cada detalhe a obra de seu predecessor, integrando-se progressivamente em papéis pré-ordenados, incorporando códigos e práticas. Em síntese, obedecendo a uma lógica de perpetuação – penetrar e se impregnar do conhecimento estabelecido de modo a substituir honradamente aqueles que transmitiram o tesouro da tradição.

Outra lógica temporal se dá quando se educa um sujeito para prepará-lo para a vida, dotando-o de meios e procedimentos capazes de assegurar seu potencial próprio. Aqui o investimento se dá em termos de futuro, preparando o caminho para algo que ainda não tem expressão, numa ênfase sobre o potencial latente do indizível, a despeito de suas capacidades atuais. Isso explica, de acordo com Gauchet, a separação da vida que a educação demanda, fazendo dela um setor separado e uma atividade especializada (: 258-9).

Na visão deste autor, uma sociedade de aprendizagem está voltada ao passado, mas uma sociedade como a nossa, que não consegue acompanhar a velocidade e o fluxo de informações e conhecimentos disponíveis, também se transforma numa sociedade de aprendizagem, na medida em que se exige uma “*educação permanente, ao longo da vida*” (Delors 1999) frente às exigências da vida contemporânea.

O modelo proposto pelo Bom Jesus/IELUSC, expresso por Lermen, retira da tradição cristã-luterana, o fundamento para a educação como processo permanente que aponta para o futuro, para “o novo que está emergindo”. Na interpretação do autor, a dinâmica da educação luterana se faz no presente, “desinstalando, gerando novas indagações e questionamentos sobre a realidade”, numa relação de equilíbrio e de tensão entre “recuperar o passado e criar o futuro”. Aqui, a tradição deve ser reconquistada para que o novo seja criado.

Nessa visão antropológica, o ser humano é destinado a viver numa dimensão dialética entre o passado e o presente, entre o antigo e o novo. “Reconquistar a tradição” implica numa ressignificação do sentido teológico – uma construção dialética de significados que levam a tomadas de decisões que, fundadas na autonomia e mediadas pela sabedoria, permitem discernir “o válido tanto para o antigo quanto para o novo”. Dessa forma, a educação na visão luterana deve ser vista como um processo de ressignificação, no presente, de um passado com vistas a um futuro que se faz perceber através do “novo que surge”. A dimensão da temporalidade do presente se confirma na disposição do colégio em concretizar essa educação por meio de uma aprendizagem experiencial e significativa, visando o exercício pleno da cidadania “de líderes autênticos, criativos, socialmente comprometidos”.

Enfatizando o aspecto da autonomia na tomada de decisões, o Bom Jesus/IELUSC abre espaço para a liberdade de configurar sua própria identidade através de “*uma política de qualidade – no ensino, na pesquisa e na extensão*” – oferecendo um serviço comprometido com o “*desenvolvimento humano em todas as suas dimensões*”.

Nesse posicionamento político e pedagógico, o diretor da escola traça o perfil ideal dos atores deste cenário: sujeitos “*sintonizados com os avanços da ciência da educação e que por isso ousam reinventar as relações pedagógicas, ajustando-as a uma concepção epistemológica cujo encantamento e prazer pelo conhecimento são ingredientes básicos e fundamentais*” (Lermen, 2002: 15).

1.3 O Bom Jesus/ IELUSC: escola confessional , comunitária e participativa

Uma das facetas da instituição é estar ligada à Rede Sinodal de Educação¹⁹, um dos órgãos do Departamento de Educação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), com sede no Rio Grande do Sul. Esse departamento surgiu durante a política de nacionalização implantada por Getúlio Vargas (1937-1945) com o objetivo de auxiliar as comunidades no processo de regularização de escolas e professores, quando estes foram proibidos de exercer o magistério.

Fundamentado nos princípios de “*solidariedade, ética, busca da excelência, inovação, compromisso cristão-luterano, valorização da vida, conhecimento e autonomia,*” atualmente, a missão do departamento é a de “*promover a integração das instituições sinodais de educação, visando a construção de um projeto pedagógico de qualidade, que priorize o conhecimento e a formação de um ser humano autônomo, ético e solidário, com base numa vivência cristã-luterana.*” (DE/RSE 2001)

Fazer parte desta rede, como escola comunitária, é ter acesso a uma ampla programação de projetos e ações que visam operacionalizar os princípios que a fundamentam. Além dos encontros promovidos anualmente entre lideranças (diretores, coordenadores) e professores, aos alunos é oferecida a oportunidade de participar de eventos esportivos e artísticos, na área do teatro, da dança e da música.

O princípio da autonomia que rege a natureza desses vínculos locais e regionais configura uma complexa rede de administração participativa, envolvendo a Comunidade Evangélica de Joinville e o colégio. Considerado um dos maiores educandários de Santa Catarina, atualmente é o maior colégio luterano da América Latina (IELUSC/PPP 2004:8).

Como instituição de caráter privado, mantida pela Comunidade Evangélica de Joinville – CEJ-UP (União Paroquial), oferece os cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio, distribuídos em três unidades físicas, uma no centro de Joinville, e duas no bairro Saguauçu, próximo ao centro. Na Unidade Centro, local onde anteriormente funcionou a *Deutsche Schule*, estão sediados a direção geral, o corpo administrativo, as coordenações de ensino e de cursos e o Ensino Médio. Ali também funcionam os cursos superiores de Turismo, Enfermagem, e Comunicação Social. A Educação Infantil e as primeiras três séries do Ensino

¹⁹ Nem todas as escolas de confissão luterana vinculadas à IECLB fazem parte da Rede Sinodal de Educação; a participação é opcional. Atualmente a rede conta com 58 escolas, distribuídas no RGS (42); SC (9); PR (4), SP(1), RJ(1) e MT (1).

Fundamental localizam-se na Unidade Saguauçu II; as demais séries, na Unidade Saguauçu III, que também abriga o Complexo Esportivo e o Centro de Natação.

Atualmente o colégio conta com 342 alunos matriculados na Educação Infantil; 978 no Ensino Fundamental; e 472 no Ensino Médio, num total de 1792 alunos matriculados. No mês de março de 2004, o colégio completou 78 anos de existência, destes, somente 36 anos vinculados à Comunidade Evangélica de Joinville.

Partindo dos dados que a instituição disponibiliza no seu endereço eletrônico, num diálogo com alguns dos membros da sua administração, assim como com professores, além da bibliografia de apoio, foi possível delinear alguns aspectos da multifacetada identidade do colégio. Durante o período de coleta de dado, tive a preocupação em observar como os atores viam a questão da confessionalidade luterana no contexto escolar. Antes de entrar neste tema específico, gostaria de apresentar rapidamente os atores com os quais tive contato durante esta pesquisa, de modo a esclarecer ao leitor quando estes aparecerem no texto como informantes.

Na tabela a seguir, está a relação de seus nomes, apresentados através de pseudônimo (P), com exceção do diretor geral, que publicamente se identifica como tal, motivo pelo qual seu nome real (NR) é mantido. Ao lado dos nomes, os cargos que ocupam ou ocuparam, seguida por uma observação que explicita a função atual (FA), ou função anterior (Fa) desempenhada. Atualmente, os cargos de Coordenação de Artes e de Música estão extintos e esta função passou a ser desempenhada pela coordenadora pedagógica da série correspondente.

Tabela 1 – Os atores do contexto etnográfico

Informantes	Cargos	Obs.	
		FA	NR
Pastor Tito	Direção Geral	FA	NR
Professora Lurdes	Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão.	FA	P
Professora Daniela	Direção da 4ª à 8ª. série do Ensino Fundamental	FA	P
Professora Helena	Coordenação pedagógica da 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental	FA	P
Professor Sérgio	Coordenação de Artes	Fa	P
Professora Cleonice	Coordenação de Música Coordenação de Artes	Fa Fa	P
Professora Renata	Coordenação pedagógica da 4ª à 6ª série do Ensino Fundamental	FA	P
Pastor Jonas	Pastoral Escolar	FA	P
Psicóloga Silvana	Psicologia Escolar	FA	P
Sílvia	Secretária	FA	P
Pastora Ana	Professora de música	FA	P

Cargos e funções têm uma relevância especial na instituição. Melhor dizendo, a pessoa que ocupa um cargo e desempenha uma função é quem tem o direito e o poder de informar sobre aspectos específicos de sua área – isso me foi colocado algumas vezes durante as entrevistas. Por esse motivo optei por apresentar os informantes²⁰ a partir da posição funcional que ocupam no cenário escolar.

1.4 A identidade luterana em questão

Tematizando a questão da identidade luterana durante as entrevistas, fui percebendo que essa noção não é prontamente dada, mas internalizada e perceptível nos modos de operacionalizar o cotidiano escolar. O leitor poderá observar como os informantes significam a tradição luterana na práxis escolar. Um trecho adaptado da entrevista realizada com a professora Daniela, é elucidativo:

- **A inserção no mundo – a Bíblia e o jornal**

(Neyde) O que vem a ser uma teoria luterana de educação?

(Daniela) Não sei o que seja uma teoria luterana de educação... O que sei é que igreja e escola sempre andaram juntas na tradição luterana. Em algumas igrejas mais antigas é possível ver nos bancos de igreja um buraco onde era colocado o tinteiro. Lutero via a escola como uma forma de ter acesso à Bíblia. Ele pensava o cristão como alguém que está inserido no mundo. Ele afirmava: “A Bíblia e o jornal andam de lado a lado”. Antigamente o pastor era também o professor. Para mim ser cristão é estar a serviço.

(N) Como é que você vê a questão da pedagogia luterana. Ou melhor, o que distingue uma escola luterana?

(D) Não sei. Sempre trabalhei numa escola luterana. Para responder isso eu precisaria conhecer outras escolas. Tanto a minha formação como atividade profissional sempre estive numa escola luterana. Não posso falar do que não conheço. Mas deve existir algo como um fio vermelho, um fio condutor...

(N) O que seria esse fio vermelho?

(D) Acho que é o serviço (...) Veja, por exemplo, nós temos aqui o Ensino Religioso; não é luterano, não é cristão; é religioso. Nós apresentamos outras religiões com respeito às diferenças...Tivemos aqui o Projeto Paz; a paz passa pela diversidade. Nós temos alguns professores luteranos, mas muitos não são. Quando contrato um professor não pergunto se é

²⁰ Durante o trabalho de campo tive contato com outros professores não mencionados aqui, mas que em conversa informal me foram úteis na compreensão do contexto etnográfico. Os nomes relacionados na tabela anterior referem-se aos atores com quem realizei entrevistas formais e documentadas.

luterano. Converso com ele sobre assuntos variados, tentando observar sua inserção na realidade, as leituras que faz... Muitas das nossas opiniões são elaboradas através de leituras (...)Penso que em termos de educação confessional nós cometemos alguns pecados, mas não tanto como os católicos...

(N) Que pecados seriam estes?

(D)(...) Uma certa timidez ou omissão com relação às questões sociais. (...) Algumas pessoas preocupam-se com os problemas da própria comunidade, sem ver mais longe...Pensam que política e religião não se misturam... Mas tudo é política... O luterano tem muito disso: “Eu tenho porque trabalho”... a questão do trabalho é muito forte...(...) mas como falar em trabalho se não é dado a todos as mesmas oportunidades ?

- **O sagrado e o profano, a música e a religião**

Uma das surpresas que tive durante as aulas de música foi observar o modo com que o tema do carnaval era tratado, principalmente pelo fato de Ana, a professora de música, ser uma pastora. Refiro-me aqui especialmente ao ditado latino que ela apresentou aos alunos para reflexão: “*Smel in anno licet insanire*” (Uma vez por ano é lícito endoidecer). Cito abaixo minhas anotações de campo sobre a conversa que tivemos sobre esse assunto.

Na visão dela, o carnaval é uma festa popular como qualquer outra. O carnaval pode ser uma festa sadia, muito gostosa. Filha de pais luteranos ela sempre pulou carnaval – seu pai normalmente era o Rei Momo da cidade onde morava.Comento que na minha tradição religiosa (protestante presbiteriana) fazíamos retiro. Ela diz ter participado de retiro como uma opção, não para se retirar do carnaval.

Falo da sua abordagem, em sala de aula, com relação às antigas festas da colheita e o culto da colheita, dizendo que o protestante normalmente nega suas origens pagãs. Ela concorda comigo dizendo que alguns pais criticam a comemoração do *Halloween* nas aulas de inglês. Comenta que seu marido (pastor Jonas, responsável pelo serviço de apoio pastoral, no colégio) escreveu um texto sobre esse tema para mostrar aos pais que a raiz de *witch* é *wisdom* (sabedoria). Digo-lhe que gostaria de ler esse texto e ela me promete trazê-lo. Comento que a aversão pelas bruxas é uma herança da Idade Média, uma aversão pelo feminino e ela diz que a teologia luterana feminista aborda estas questões.

Ana diz que pelo fato dela também ser professora de ensino religioso, ela tenta separar as duas coisas: a música e a religião. Na sua opinião, não caberia dar uma conotação religiosa sobre o carnaval nas aulas de música. Mesmo com relação à canção da páscoa (canção que ela ensina para a comemoração da páscoa); a seu ver ela deveria ser cantada nas aulas de ensino religioso. Mas como é costume comemorar a páscoa no colégio, e sempre pedem a participação da disciplina de música, ela decidiu ensinar essa canção.

- **A liberdade e a autonomia**

Sendo uma instituição tão multifacetada devido à rede de vínculos que tem com a comunidade a que é filiada, um dos aspectos que tive interesse em esclarecer, é saber como se dá a negociação nessa rede de interesses que envolvem a comunidade religiosa e a escola. Esse tema surgiu durante a conversa que tive com Sérgio, pessoa não menos difícil de descrever: ator, músico, compositor, escritor, entre tantos papéis que desempenha. Embora não tenha vínculo com a comunidade luterana, é um “luterano nato”, no sentido de que não poupa palavras para protestar publicamente sobre questões da realidade social de Joinville. Durante certo período, ele esteve na coordenação da área de artes no colégio, razão pela qual estávamos conversando.

Duas situações comentadas por ele exemplificam bem o jogo de poder envolvido na relação escola- comunidade (religiosa ou não). A primeira, diz respeito a uma peça de teatro cujo texto foi elaborado pelos alunos, texto este permeado de imprecisões e palavrões. Procurado pelo diretor geral, que recebera reclamação dos pais sob a alegação de que o texto não era condizente com um colégio luterano, Sérgio argumentou que os alunos eram luteranos e cristãos e se o texto trazia palavrões a questão era saber o que aquilo queria dizer, num contexto luterano. Não só o pastor Tito concordou, como permitiu que a peça fosse encenada (sem censura) nos encontros das escolas sinodais, causando perplexidade e polêmica.

A segunda situação foi de uma professora que resolveu levar os alunos para conhecer um acampamento de sem terras. Imaginando encontrar uma favela, eles se impressionaram com a organização do sistema e ao chegar em casa relataram, impressionados, o que viram. “*Choveram telefonemas*”, comentou Sérgio, “*dos pais, dos pais, não; dos empresários*”, indagando ao diretor se o colégio estava defendendo invasões de terra. Novamente o diretor “bancou” a professora, argumentando que essa visita estava inserida num projeto pedagógico e que a professora tinha autonomia para tal.

- **Tramando os fios da identidade**

Conversando com a professora Luisa sobre a questão da identidade luterana, foi esse o posicionamento que ela fez, durante a entrevista:

Como qualquer identidade, a identidade luterana é um processo que você vai reconfigurando ao longo da vida. Quando a gente é criança, a gente aprende de uma determinada forma, em geral, pelo exemplo e pelas vivências. Na adolescência você começa a transgredir aqueles exemplos e imaginar que a vida possa ser diferente. E depois, quando você conduz isto a um estudo mais

acadêmico, você aprende não só a consumir e se ajustar o que lhe é posto, mas fazer perguntas novas e mais corajosas sobre essa identidade.(...) Assim a gente começa a descobrir várias possibilidades; que são vários os fios que constituem uma identidade.

Temos sempre presente o fio do exemplo, da educação, da família, da educação da comunidade, mas aprendemos a ver outros tantos, que são os [fios] da sociedade, dos interesses, dos poderes, do mercado, da mídia. Então a gente começa a perceber que essa identidade não é tão purista, nem perfeita.

Mas o que nós temos que resguardar dessa identidade, e esse tem sido o meu esforço, é essa coragem do questionamento, de protestar, que é inclusive o que Lutero fez no seu cenário. Ele viu algumas coisas que estavam equivocadas nas relações eclesiais da época e teve a coragem de questionar. A intenção dele não era criar uma nova igreja, nem romper, muito menos estabelecer o caos que se estabeleceu; era muito mais questionar os princípios e valores que estavam em andamento ali, no sentido da prioridade da hierarquia, da submissão dos sujeitos, a venda de indulgências para salvar pessoas pela venda de preços e acordos outros. (...). O que a gente deve levar desta tradição é a coragem de questionar, no seu cenário, pois agora o cenário é outro – o que precisa ser reconfigurado, e com o que nós temos que nos comprometer.

Eu me sinto à vontade numa identidade luterana porque esse direito é reconhecido pelas mantenedoras, seja a IECLB, como as comunidades. Hoje existem espaços legítimos de críticas e contestações que me permitem contestar, e ser contestada, pois o direito de contestar não te exige do direito de ser constada. A gente convive numa instituição plural, pois hoje a instituição não conta só com professores luteranos, ela conta com confissões de toda ordem, e também com nenhuma confissão, pois é um direito do professor. E nesse aspecto eu me sinto totalmente à vontade para contestar e ser constada no cenário em que vivo.

Esses depoimentos dão uma idéia de como a identidade luterana da instituição vai se configurando pelo agenciamento de seus integrantes, através das performances dos atores do cenário educacional. Demonstram também como esses atores fazem valer essa identidade para justificar sua práxis no contexto escolar ao lidar com as pressões internas e externas, e como articulam as negociações neste jogo de poder, de forças e interesses. Hobsbawm (1997:13) diria que esse é um processo de adaptação da tradição.

Capítulo 2

A música na escola

A intenção do capítulo é estabelecer um paralelo entre a música na tradição luterana e no contexto escolar. Nessa perspectiva, faço uma análise do projeto pedagógico, procurando salientar os aspectos que entram em confronto com a visão de Lutero sobre a música. E no diálogo com os atores, identifico alguns conflitos que permeiam as relações em torno da música, adiantando ao leitor aspectos relevantes para a compreensão do universo musical dos alunos.

2.1 A música na tradição luterana

A música desempenhou um papel fundamental no movimento da reforma protestante; na verdade, ela foi o meio mais eloquente da expressão do espírito religioso da época. Frederico (1999:17) cita a declaração de um padre jesuíta segundo o qual “*os hinos de Lutero foram mais danosos às almas do que todos os seus livros e sermões*”. É da mesma autora a citação de um trecho de uma carta de Lutero:

Pois sabemos que os demônios odeiam e não suportam a música. Dou minha opinião bem franca e não hesito em afirmar que, depois da teologia, é a música que consegue uma coisa que no mais só a teologia proporciona: um coração tranqüilo e alegre. Uma prova muito clara disto é que o diabo, o causador de tristes preocupações e de tumultos perturbadores, foge do som da música quase tanto como da palavra da teologia. É por isso que os profetas de nenhuma arte se serviram como da música. Sua teologia eles não a expressaram pela geometria, nem pela aritmética ou astronomia, mas pela música, ligando, portanto, estreitamente teologia e música e dizendo a verdade em salmos e hinos (: 8).

Importante observar nesta citação, a crítica velada que Lutero faz ao sistema medieval de ensino onde a música era considerada ciência, constituindo com a geometria, aritmética e astronomia, o *quadrivium*. Para Lutero, portanto, a música é da ordem do sentimento e por isso mesmo instrumento e veículo do sentimento religioso. De modo a dar eficácia ao seu empreendimento teológico vinculado à música, Lutero recolhe temas musicais da tradição popular de sua época, harmonizando-os na forma de hinos com textos baseados na Bíblia, em língua vernácula, acessíveis à comunidade religiosa (Carpeux 1958: 17).

Através de seus hinos, harmonizados na forma Coral, Lutero imprime mudanças no serviço litúrgico. Diferente do Canto Gregoriano, até então praticado nas igrejas, o Coral luterano

(...) é uma melodia sacra popular ou de origem popular e depois harmonizada, cantada não por um coro de cantores profissionais, mas pela comunidade inteira, acompanhada pelo órgão, ao qual também se concede o direito de orná-lo com variações livre. Pelo Coral entrou na Igreja luterana um importante e infinitamente rico elemento folclórico. (Carpeux, 1958:17-8)

As publicações de hinários firmaram o Coral como parte central do serviço litúrgico estimulando novas composições. Mais tarde (1600), já depois da morte de Lutero, o Coral passa por transformações, atingindo seu ponto máximo de desenvolvimento nas harmonizações feitas por J. S. Bach (1685-1750), servindo como base para outras composições vocais e instrumentais²¹ (Sadie 1994). Desse modo, Lutero imprime mudanças também na história da música ocidental européia, na medida em que foi o percussor de uma nova sensibilidade musical.

E como não poderia deixar de ser, na escola idealizada por Lutero, a música tinha espaço reservado, junto com outras disciplinas, e o canto desempenhava papel fundamental. Como ela era sistematizada na forma de ensino, não o sabemos. Mas em sua crítica velada ao ensino musical de sua época, conforme a citação acima, aparecem os sinais de um deslocamento que vai ocorrer em torno da música: do estatuto de ciência para o da arte; da ordem da razão para a do sentimento; da natureza, como expressão da “harmonias das esferas”, para a cultura do espírito. Deslocamento este que marca a passagem do mundo antigo para o mundo moderno.

Não se trata aqui de instaurar dicotomias onde talvez existam complementaridades. Parece-me que o que Lutero fez, foi perceber essa polaridade canalizando-a em favor de sua teologia. Para tanto, legitima e sacraliza a presença da música nos contextos eclesiástico e escolar, demonizando a ausência dela nos mesmos, pois “os demônios odeiam e não suportam a música”.

A questão é saber como o colégio ressignifica essa tradição musical, e uma maneira de sabê-lo é identificar como ela é definida no projeto político pedagógico da escola.

²¹ Como por exemplo, a cantata coral, o prelúdio coral para órgão, a fantasia coral, a fuga coral e a partita coral (Satie, op.cit.)

2.2 A música no projeto

O Projeto Político Pedagógico (IELUSC/PPP (1):26-7) da escola apresenta a música inserida no campo das artes, como uma das linguagens artísticas, situando a arte como um sistema de signos que media a comunicação humana:

Se [a] linguagem é um sistema simbólico e toda linguagem é um sistema de signos, estamos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não verbais que servem de meio de expressão e comunicação entre nós humanos e podem ser percebidas por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar uma linguagem oral, uma linguagem gráfica, uma linguagem tátil, uma linguagem auditiva, uma linguagem olfativa, uma linguagem gustativa ou as linguagens artísticas. Delas fazem parte a linguagem cênica (o teatro, a dança), a linguagem musical (a música, o canto) e a linguagem visual (o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema), entre outras.

Canto e música, como me explicou a professora Cleonice, ocupam espaços distintos, para diferenciar as duas abordagens dadas na escola: no canto, a prática de canções didáticas, folclóricas e hinos selecionados da tradição luterana; e na música, a aprendizagem de conhecimentos básicos de teoria musical, a prática instrumental, entre outras. Uma maneira peculiar de englobar e distinguir as modalidades da linguagem musical.

Nessa concepção, a arte é uma linguagem universal: *“A arte é a linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas. Seja a linguagem das obras de arte daqui, seja de outros lugares, de hoje, ontem, ou daquelas que estão por vir, traz em si a qualidade de ser a linguagem cuja leitura e produção existe em todo mundo e para todo mundo”*. Ao mesmo tempo, *“como toda e qualquer linguagem, a arte tem códigos, e cada linguagem da arte tem seu código, isto é, um sistema estruturado de signos”*. Aqui não fica claro em que medida a linguagem artística, enquanto *“linguagem de códigos”* e um *“sistema estruturado de signos”* pode se definir como um *“idioma que desconhece fronteiras”*, ou seja, a concepção semiótica da arte nega, por princípio, a possibilidade de uma *“linguagem cuja leitura e produção existe em todo mundo e para todo mundo”*. Arte e linguagem, assim definidas, entram em contradição.

Nessa perspectiva, o ensino gira em torno da obra de arte: *“Pensar o ensino de arte é pensar na leitura e produção na linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade”*. A partir disso, prioriza-se no ensino da arte, a *“criação/produção; percepção/análise; conhecimento e contextualização*

conceitual-histórico-cultural da produção artística e estética da humanidade". Nessa abordagem, o cognitivo tem primazia sobre o afetivo e o psico-motor, e a dimensão semântica da arte não é contemplada. Diga-se de passagem, dimensão altamente valorizada na tradição musical luterana, pois o que Lutero fez foi utilizá-la como estratégia para seu empreendimento teológico. Se assim não fosse, o citado padre jesuíta não diria que seus hinos foram mais danosos que seus sermões.

Percebe-se também que a música (enquanto arte) distancia-se com relação aos pressupostos de Lutero, na medida em que sofre um deslocamento no tempo: a arte (música) "*concretizada na história,*" e não os cantos populares significativos para o povo, é o que "*garante a aprendizagem dos valores sócio-culturais*". Vale lembrar que Lutero era um exímio conhecedor da tradição musical ocidental, e mesmo assim (ou talvez, devido a isso) soube perceber o poder mobilizador da música do seu tempo.

2.3 A música no Ensino Fundamental

Não foi possível delinear um quadro preciso sobre a música na escola. Insistir nesse tema demandaria um tempo que não dispunha para esta pesquisa, embora esse assunto fosse do meu interesse. Pessoas que, segundo meus informantes, desempenharam papéis centrais no ensino da música já não faziam mais parte do quadro docente. Conversando com alguns professores que foram ex-alunos do colégio, tomei conhecimento de momentos em que a música não fazia parte do currículo escolar, de outros em que o canto era extensão do ensino religioso, ainda outros em que eram ensinadas teoria e notação musical.

Segundo me informou a psicóloga Silvana, ex-aluna do colégio, foi depois da chegada do pastor Tito (1984) que as artes começaram a ocupar um espaço significativo na escola. A descrição que faço a seguir refere-se a um período de tempo que vai desde o final da década de 80 até os dias de hoje²². Focalizo nesta descrição o segundo ciclo do Ensino Fundamental (5^a. à 8^a. série).

Cleonice, que coordenou as áreas de música e de artes, relatou que no princípio da década de noventa, havia na escola 15 professores de artes, cada qual com quarenta horas semanais, à disposição dos alunos para atividades diversas que abrangiam dança, teatro, artes visuais e música, esta última oportunizando experiências em banda marcial e sinfônica,

²² Restrinjo-me a esse período devido aos meus informantes, pois professores ligados à área num período anterior já não fazem parte do quadro de funcionários.

orquestra, coral e conjuntos instrumentais. Como disciplina, a música ocupava duas horas semanais no currículo escolar; como atividade extra-curricular, variava de acordo com as opções feitas pelos alunos, que podiam se inscrever graciosamente nestas atividades, seguindo a tradição das escolas sinodais.

Falando do mesmo período, Sérgio, que coordenou a área de artes, narrou com entusiasmo seu projeto de ensino de arte, em especial um evento, a “Festkult” (Festa da Cultura, abreviadamente falando), um evento *sui generis* que tinha por objetivo dois dias de vivência nas mais diversas manifestações culturais. Os alunos escolhiam livremente a atividade de que desejavam participar – desde culinária, bordado, aeromodelismo, hipismo, fotografia, cinema, matemática, ciência, até as diferentes expressões artísticas. Referindo-se sobre a música, Sérgio falou de sua emoção em ver o pátio escolar repleto de jovens vibrando, “cantando, batendo palmas – coisa que eu nunca imaginava poder ser possível acontecer aqui no colégio”.

Esse tipo de abordagem causou profundas repercussões no ambiente escolar, conforme o depoimento de Sérgio, numa entrevista:

(Sérgio) Quando cheguei aqui encontrei uma relação entre as pessoas (professores, alunos) muito formal, muito dura... Essa rigidez se quebrava dramaticamente nas atividades artísticas...tanto, que ocasionava conflitos entre os professores que discordavam do nosso trabalho...pela zoeira, pelo barulho... [...] Uma coisa que acontecia e que sempre me fascinou foi que nos conselhos de classe, os alunos mais difíceis nas outras disciplinas eram nossos melhores alunos.

(Neyde) Como você explica isso?

(S) (risada) Eu não tenho dificuldade para explicar isso. No contexto da escola, que a gente sabe que tem que haver um pacto para que as coisas funcionem, a explicação é que esse pacto é mais duro que o necessário; que se ele for um pouco mais flexível, a escola fica mais bagunçada, mais ela rende mais humanamente... Nós tivemos momentos aqui em que prevaleceu essa opinião [...] O cotidiano da escola sempre oscilou entre um pacto mais rígido e um pacto mais flexível, com uma pitada de anarquia. Tem períodos quem a gente parece que está rompendo, outros que a gente está se encaixando, se acomodando.

(N) Mesmo na área das artes?

(S) Talvez por causa da área das artes.

A repercussão atingiu também o ambiente familiar, quando alguns alunos demonstraram interesse pela área artística, para desespero de alguns pais, para os quais era impensável essa opção como carreira profissional. Interessante observar que no ensino médio jamais houve

abertura para a introdução das artes no currículo escolar. A única concessão foi com relação à história da arte, como uma extensão da disciplina de história. Coordenadores e professores deste nível se posicionaram firmemente sobre essa questão, alegando que os pais eram contrários à redução de horário das disciplinas que efetivamente preparavam seus filhos para “passar no vestibular”. Por outro lado, como me explicou Cleonice, esses alunos podiam participar livremente das atividades extra-curriculares oferecidas nas diferentes linguagens artísticas. No caso da música, no coral ou nos diferentes conjuntos instrumentais. Isso é claro, dependendo da aprovação dos pais.

Comentando sobre esse projeto, Cleonice não poupa elogios, mas não esconde as dificuldades:

Esse projeto foi maravilhoso, grandioso... tão grandioso que nos trouxe sérios problemas. Os alunos tinham uma oferta ímpar na área de artes nas diferentes linguagens: dança, música, artes visuais e teatro. Tudo isso fazia parte do currículo escolar, mas em horário oposto e no outro espaço – a unidade Saguçu²³. Eram tantas as opções que o aluno não parava em lugar nenhum. Quando se queria fazer algo mais consistente, o aluno escapava. Isso deu problemas de ordem burocrática, principalmente na hora de avaliar o aluno, em conselho de classe. Nós não tivemos um treinamento para implantar um projeto tão grande. Era tamanha a rotatividade que ninguém sabia o que fazer com tanta liberdade.

O trabalho combinado desses dois coordenadores parece que marcou um período significativo na história do colégio, onde as artes ocuparam um espaço ímpar no currículo. Um período marcado também por conflitos e divergências na maneira de operacionalizar esse tipo de educação, sobretudo com relação à música enquanto disciplina curricular, como me informaram Cleonice e Sérgio.

Confrontando essas informações com as de outros professores de música, coordenadores e diretores, percebi que o colégio admite estilos diferentes de pedagogia, seja através de uma abordagem mais informal e flexível, como de outra, mais formal e rígida, dependendo do modo de conceber e de fazer acontecer a prática pedagógica musical na escola. Na verdade, a prática musical no colégio tem sido um transitar entre essas duas abordagens. A complementaridade entre elas trouxe saldos positivos; e a oposição entre elas foi um dos motivos do encolhimento do espaço da música na escola, como comentou a professora Luisa durante uma entrevista:

²³ Na época, o Ensino Fundamental estava localizado na Unidade Centro do colégio (veja [Capítulo 1](#)).

Falta uma visão mais coletiva e mais organizada dos próprios profissionais da música...uma visão mais política, de se manifestar. Como escola, agora eu me coloco na posição quem administra, como equipe assessora o diretor geral, a gente recebe tudo que é tipo de proposta.

Tem gente que vem aqui e quer fazer música erudita...erudita (fala com significativa ênfase); tem gente que quer fazer banda para ir na rua tocar e fazer barulho; tem outro que quer orquestra sinfônica; outro que quer só a articulação do lúdico, do criativo e da distração; outros que acham que temos que nos adaptar ao gosto dos alunos e fazer o sertanejo, o pagode e tudo o que for...

Ainda que tudo isso possa ser as facetas da música, eu acho que tinha que ter uma disposição mais corporativa, não corporativista, em relação a o que os músicos querem, afinal... o que eles acham que deveria acontecer dentro da escola...Quem é que nós vamos contemplar? Quem nos convence melhor? Quem tem mais argumentos? Ou uma proposta que é referendada pelo coletivo dos músicos?

Interessante observar que a professora Luisa não se reporta aos professores, ou educadores musicais, mas aos músicos. Como ela bem identificou, o conflito que se instaura é um conflito entre músicos. Apegados à suas tradições musicais, popular ou erudita, fazem confrontar “*a música viva, que está soando hoje, e a música da história*”, como argumentou Sérgio, durante a entrevista. A referência feita aos músicos e não aos professores também sinaliza algo que percebi, mas não pude confirmar. Parece que a formação e/ou a experiência musical dos atores é mais valorizada na escola que a formação pedagógico-musical dos mesmos. Talvez isso explique a referência a eles feita como músicos e não como professores.

O discurso de Luisa é muito rico porque expõe não só o conflito, mas seus objetos. O erudito se opõe ao popular, “o gosto dos alunos”, identificado com o sertanejo e o pagode; a orquestra sinfônica se opõe à banda não apenas enquanto formação instrumental, mas como qualidade sonora, a primeira ligada ao som musical (?) e a segunda ao barulho. A banda, ainda, situa-se no espaço da rua, fora da escola; e o lúdico e o criativo, associados à distração, e não como formas de aprendizagem. Luisa não poderia ser mais clara na descrição dos conflitos que permeiam a abordagem da música na escola, e não só nela, pois retrata uma situação generalizada do ensino da música, tanto no ensino regular, como nos conservatórios de música.

Bourdieu aqui poderia ser evocado, pois as polaridades acima apontadas sugerem um “campo de batalha ideológica” na produção de bens simbólicos (1987:154), no caso específico, no campo do ensino da música. E neste sentido, vale perguntar sobre os valores e

ideologias, em suma, as “razões” que estão no fundamento dos saberes legitimados no campo da pedagogia musical (Duarte e Mazzoti 2002).

Segundo me foi informado a professora Cleonice, uma série de fatores contribuiu para as mudanças curriculares na área de artes: problemas de espaço físico para dar conta de um projeto tão abrangente; e de ordem financeira para bancar profissionais atuantes na área; a falta de profissionais preparados e a dificuldade de aliar conteúdos significativos para o aluno; cobrança dos pais com relação ao ingresso dos filhos nas universidades (o que leva a pensar que arte, em geral, não é uma opção profissional valorizada no contexto familiar) e por fim a reforma de ensino e a conseqüente re-estruturação do currículo escolar.

Mudanças internas também ocorreram: as coordenações pedagógicas de ciclo passaram a absorver as coordenações de área, e cada ciclo passou a ter sua direção específica, distribuídos em 1^a. à 3^a. e 4^a. à 8^a. série. Atualmente, a disciplina de música está concentrada na 6^a. série do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Como atividade extra-curricular, existe um conjunto vocal e instrumental constituído por alunos e professores da instituição, sob a direção da professora Cleonice .

A nova definição do currículo assim distribui as disciplinas da 6^a. série:

Disciplinas	Horas semanais
Língua Portuguesa	5
Matemática	4
Ciências	3
Inglês /Alemão	3
Educação Física	3
História	2
Geografia	2
Filosofia	1
Ensino Religioso	1
Artes (Música)	1

As aulas de música são oferecidas no mesmo horário das aulas de filosofia, cada qual atendendo a metade da turma. Essa divisão foi um pedido dos professores de artes de modo a atender de maneira mais adequada um número menor de alunos. Nesse processo, cada aluno tem, na verdade, duas horas quinzenais de música e filosofia. Suponho que essa distribuição artes (música)/filosofia se dê pela semelhança de carga horária entre as duas disciplinas e pelo fato da pastora Ana, professora de música, desempenhar também a função de professora de ensino religioso para outras séries .Mas pensando em Bourdieu (1979), pode haver uma “razão inteligível” a explicar o posicionamento dessas duas disciplinas no currículo escolar.

Pelo que pude perceber, a nova re-estruturação curricular não é algo que tenha sido levado a contento na área da música. Reticências e silêncios perpassam os discursos dos informantes sobre as recentes mudanças, sugerindo a existência de conflitos nesse espaço de negociação. Procurei respeitar a reserva dos mesmos com relação a esse assunto.

Não trabalhei essa questão com os professores das demais áreas artísticas, mas não me passou despercebido o espaço atual das artes visuais no currículo escolar: nas 4^a, 5^a. e 7^a. séries, ficando a música, somente na 6^a. série, e o teatro na 8^a. série. A dança, que já fez parte do currículo, atualmente é contemplada ocasionalmente nas aulas de educação física. De acordo com Cleonice, antiga coordenadora de área, essa distribuição baseia-se no grau de aceitação das disciplinas por parte dos alunos.

2.4. A música na 6^a série, hoje

Nos três meses que acompanhei as aulas de música, observei que elas englobam atividades de canto; prática da flauta-doce através de leitura de partitura; jogos e brincadeiras envolvendo aspectos da música; pesquisas e atividades específicas relacionadas ao tema do projeto em andamento. Uma das práticas previstas no PPP da escola é a participação em projetos interdisciplinares, envolvendo todas as disciplinas. No período, o tema escolhido pelos professores foi “Joinville e sua História”, que a professora abordou propondo aos alunos a criação de um samba-enredo cuja temática deveria girar em torno das festividades do mês de março: o Carnaval (neste ano, em fevereiro), os aniversários de Joinville, do colégio Bom Jesus e do pastor Tito, diretor geral.

Interessada em saber como Ana elabora seu plano de curso, de modo a eleger tais atividades, ela me disse ter adaptado o plano já existente, que previa história da música, noções de teoria musical, e prática de flauta, de uma forma mais significativa para o aluno, pois a seu ver esse programa era “muito árido para os alunos”. Segundo me informou, ela não procura seguir referenciais ou manuais específicos para orientar sua prática pedagógica. *“Eu vou lendo o que está aparecendo, procurando pensar como posso fazer uma coisa interessante com relação a esse assunto”*.

Com relação ao espaço da música no PPP da escola, ela assim se posicionou durante uma entrevista:

(Ana) Eu acho que é assim... eu vejo a música como uma das possibilidades da educação artística; quer se dar um pouquinho de cada coisa. Na 4^a. e na 5^a tem artes-plásticas, na 6^a. tem música, na 7^a. tem artes-plásticas e cerâmica ,e na 8^a. tem teatro...um pouquinho. Eu acho que a música está neste contexto, como um aperitivo. Se o aluno gostar vai adiante, ou vem à tarde fazer alguma coisa. Não vejo que tem uma importância significativa.

(Neyde) Importância para quem, você diz?

(A) Para a escola. A escola não faz da música algo essencial, alguma coisa assim..., tipo..., línguas tem um patamar diferente, tem seu espaço, grupos diferenciados, tem pouquíssimos alunos e tal... Isso é uma marca da escola, a música não é uma marca da escola.

(N) Mas houve uma época em que já teve importância ...

(A) Já. Tem os encontros de grupos instrumentais, de corais [os encontros das escolas sinodais] e a gente não participa mais de nada.

(N) O colégio não participa mais dos encontro musicais? Mas pelo que eu soube ainda participa de jogos olímpicos e de teatro.

(A) Mas quem participa não é a partir das aulas de teatro, é a partir dos grupos de teatro fora do horário, como atividade extra-curricular.

(N) Há quanto tempo vocês não participam mais desses encontros?

(A) Eu acho que desde que nós não temos mais coordenação [de área], uns três anos.

Por ser a única professora de música no segundo ciclo do ensino fundamental, Ana afirmou “*sentir falta de ter com quem discutir*”, o que ocorria quando havia coordenação específica na área de música. Dessa forma, ela desconhece o que está ocorrendo nas séries anteriores. Quando recebe os alunos na 6^a. série, e sobretudo pela falta de continuidade da disciplina no currículo escolar, ela não sabe que aspectos foram desenvolvidos nos anos anteriores, embora tenha acesso aos programas de cursos na área da música, via Internet.

Com relação às atividades extra-curriculares na área da música, ela comentou que os alunos não têm demonstrado interesse em participar, motivo pelo qual não têm participado dos encontros sinodais na área da música.

2.5 A música na aula de música

Uma das primeiras colocações que Ana me fez quando entrei no campo, diga-se aqui, a sala de aula, foi: “*Você tem experiência em dar aula de música em escola regular?*” Respondi que no início da minha carreira de professora eu havia trabalhado na pré-escola

(hoje, Educação Infantil) e nas quatro primeiras séries do I grau (hoje, Ensino Fundamental). Continuando o diálogo, perguntei a razão dessa pergunta e ela me respondeu: *“Porque o trabalho é diferente. Numa escola regular tem alunos que gostam de música e alunos que não suportam música. Numa escola de música existe pelo menos o interesse em estudar música”*.

Esse breve comentário sintetiza a experiência do trabalho de campo. Ana, a professora de música, conversa comigo como professora de música, apontando-me a alteridade. Enquanto antropóloga, meu primeiro ímpeto é responder-lhe a partir da minha experiência anterior como professora de música. Eis o grande desafio desta pesquisa - pensar antropologicamente sobre aquilo que a educadora musical percebia, e perceber antropologicamente o que a educadora musical sentia ao observar a realidade. Melhor dizendo, inserir-me no campo da antropologia, e assumir-me como antropóloga.

Ana não poderia ser mais precisa na descrição desta alteridade: a diferença do ensino entre a música praticada em escola regular e a música praticada numa escola de música; e o convívio com alunos que não suportam música - a música da aula de música, como desabafou um menino: *“eu gosto de música, mas não suportou aula de música”*.²⁴

Lidar com essa alteridade e ao mesmo tempo transformar em alteridade os pressupostos que até então direcionaram minha percepção quanto ao ensino da música foi o grande ensinamento do campo. É por esse motivo que a etnografia é o grande rito iniciatório do antropólogo, pois através da observação participante é que se pode dimensionar o problema em sua densidade e complexidade, não só da realidade a ser observada, mas da observação propriamente dita. E nessa perspectiva não há anjos nem demônios, não há mocinhos nem bandidos: há somente atores encenando seu enredo num cenário possível. Um cenário configurado por valores e tradições que se confrontam com as demandas de um mundo em transformação.

Se existem alunos que não suportam “a música da aula de música”, a questão é perguntar, parafraseando a professora Luisa: Afinal, que tipo de música eles querem nas aulas de música? Essa pergunta foi formulada durante a pesquisa. Mas antes de respondê-la é melhor conhecer mais de perto esses alunos e penetrar no universo musical que eles significam.

²⁴ Essa afirmação não está passando despercebida; ela será retomada no quarto capítulo.

Capítulo 3

Os atores da etnografia

No período em que observei os alunos em sala de aula, tive contato com as quatro turmas da 6ª. série, num total de 123 alunos; destes, selecionei 60 como grupo focal de observação para efeito de construção do objeto etnográfico desta pesquisa, pelos motivos já mencionados na introdução deste trabalho: 29 do sexo masculino e 31 do sexo feminino, distribuídos na faixa etária média de 12 anos, conforme a tabela 2 abaixo.

Tabela 2
Faixa etária dos alunos

Idade	♀	♂	T
11 anos	2	2	4
12 anos	20	16	36
13 anos	9	11	20
Total	31	29	60

Este capítulo apresenta os alunos atores da pesquisa etnográfica propriamente dita. Pelas informações obtidas no questionário; pelas entrevistas realizadas com os demais atores do contexto escolar; e pelo diálogo entre teoria e etnografia, traço um perfil destes alunos, enquanto adolescentes e indivíduos que habitam um espaço específico de socialidade.

Os dados do questionário que compõem este capítulo referem-se aos dados pessoais, tais como:

- Nome:
- Série:
- Local e data de nascimento:
- Endereço:
- Telefone:
- E-mail:
- Outras atividades além da escola:

Os demais dados foram obtidos, como já referido, através de entrevistas com diferentes atores do contexto escolar.

Antes de comentar sobre os atores da pesquisa, vale perguntar: indivíduos na faixa etária média de doze anos são crianças, pré-adolescentes, adolescentes?

Os alunos se consideram adolescentes, mas vejamos o que diz a literatura especializada a respeito.

3.1 Crianças ou adolescentes ?

Por muito tempo, a adolescência foi considerada como uma etapa de transição entre a infância e a vida adulta, marcada por modificações físicas de caracteres sexuais e por mudanças no temperamento e conflitos. Esses pressupostos foram questionados a partir da pesquisa realizada por Margareth Mead (1963) nas ilhas Samoa, em que a antropóloga afirma não ter observado angústias e conflitos nessa fase de transição à vida adulta.

Precisamente porque a autora chama atenção para o fator cultural deste fenômeno, é que me parece adequado inserir nesta discussão fontes que tratam sobre a adolescência tendo como foco o mundo moderno ocidental.

Atualmente, segundo Osório (1989), a adolescência está sendo vista como o momento crucial do desenvolvimento humano que culmina todo o processo de maturação biopsicossocial do indivíduo. A seu ver, para compreender essa etapa, é necessário associar os aspectos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais, pois *“é justamente o conjunto de suas características que confere unidade ao fenômeno da adolescência”* (Osório 1989:10). Neste sentido mais amplo, não é fácil determinar seu início ou fim.

Do ponto de vista fisiológico, Sandström (1975: 234) situa o início da adolescência com o início da puberdade, em torno dos treze anos de idade, mas do ponto de vista psicológico identifica uma espécie de *“desintegração do padrão de personalidade”* a partir dos onze anos, e *“de modo violento”* aos doze anos, entendendo esse período como *“pré-puberdade”*. Galimard (1983:9) já vê esse período de 11-12 anos como uma fase de *“estabilidade da infância, da inteligência, do equilíbrio, da boa integração familiar e escolar”*. Ao mesmo tempo afirma que dos 11 aos 15 anos dá-se o início não só de uma etapa na vida da pessoa, mas de uma *“aventura em busca de sua identidade”*. Esse autor observa que ainda não se fixou uma terminologia adequada para representar esse período que marca o final da infância identificado como a *“crise da puberdade”* : *“criança grande”*, *“pré-adolescente”*.

Do ponto de vista biopsicossocial, esses limites são menos precisos. Entendendo esse fenômeno em sua complexidade, Osório distingue a puberdade e a adolescência. A primeira, relacionada com as modificações biológicas desta faixa etária; a segunda relacionada às transformações psicossociais que as acompanham, com *“características bastante peculiares*

conforme o ambiente sócio-cultural do indivíduo”(Osorio,1989:11), podendo anteceder ou suceder o início da puberdade.

Tendo em vista a indefinição que paira na literatura especializada sobre o período inicial da adolescência, minha opção é chamar esses nativos de *adolescentes* – a etimologia da palavra assim o justifica: adolescente (*adolescens*) é aquele ou aquela que está crescendo, se desenvolvendo. Além do que, os alunos insistem em ser chamados como tais, e sobretudo, através de suas preferências musicais, como será evidenciado no próximo capítulo, eles expressam uma *identidade geracional* através da música (Queiroz 2004). O emprego do termo *adolescente* referente aos alunos, portanto, refere-se aos sujeitos que estão na fase inicial da puberdade e adolescência.

3.2 O espaço social dos alunos

Para Bourdieu, as pessoas estão situadas num espaço social que se organiza seguindo uma lógica da diferença (distinção) que tende a “*funcionar simbolicamente como espaço dos estilos de vida ou como conjunto de Stände, isto é, de grupos caracterizados por estilos de vida diferentes*” (Bourdieu 1989:144). O fato desses alunos serem adolescentes já configura uma determinada situação no espaço social em que se inserem. Mas há outros traços que permitem distinguir seus estilos de vida.

Estudar num colégio particular, em termos de realidade sócio-econômica brasileira, ou estudar no colégio Bom Jesus, em Joinville, já distingue uma camada social privilegiada, economicamente falando. Esses alunos são filhos de empresários, industriais, profissionais liberais autônomos ou ligados às indústrias de Joinville. Entre eles, alguns são bolsistas, por serem filhos de funcionários do colégio. Segundo me informou a secretária Sílvia, bolsas para alunos carentes são oferecidas a partir da 8ª. série, preferencialmente para alunos atletas.

As profissões dos pais dos alunos apontam para uma característica especial de Joinville como pólo industrial que atrai migrantes de diferentes pontos do país.

Dos alunos pesquisados, somente 60 % nasceram em Joinville; 40% vieram de outras cidades, conforme os dados a seguir:

Local de nascimento	T
Joinville	36
Curitiba	6
Florianópolis	3
São Paulo	3
Porto Alegre	2
Rio de Janeiro	2
São Caetano	1
Brasília	1
Campinas	1
Goiânia	1
Guarulhos	1
Soledade	1
Taubaté	1
Videira	1

Estilos de vida podem ser diferenciados a partir de uma confissão religiosa que se professa ou que se deixa de professar. É de se supor que a comunidade luterana se veja representada através dos alunos, num colégio como o Bom Jesus/ IELUSC. Mas não é o que ocorre; curiosamente, os alunos luteranos são a minoria, conforme os dados abaixo. Dos 13 alunos que se identificam como luteranos, somente 11 nasceram em Joinville.

Confissão religiosa	T
Católica	43
Luterana	13
Presbiteriana	1
Protestante	1
Cristã	1
Em branco	1

Tanto os dados referentes à cidade de origem, como os de confissão religiosa permitem vislumbrar a multidimensionalidade de espaços que convergem neste espaço social, e a diversidade de identidades que o configuram. O que faz com que esses indivíduos se encontrem neste espaço de socialidade? Por certo não é uma questão de pertencimento a uma comunidade confessional; tampouco de pertencimento a uma comunidade local, como os números acima apontam. Seria o reconhecimento do nível de qualidade de ensino que o colégio possui na cidade de Joinville?

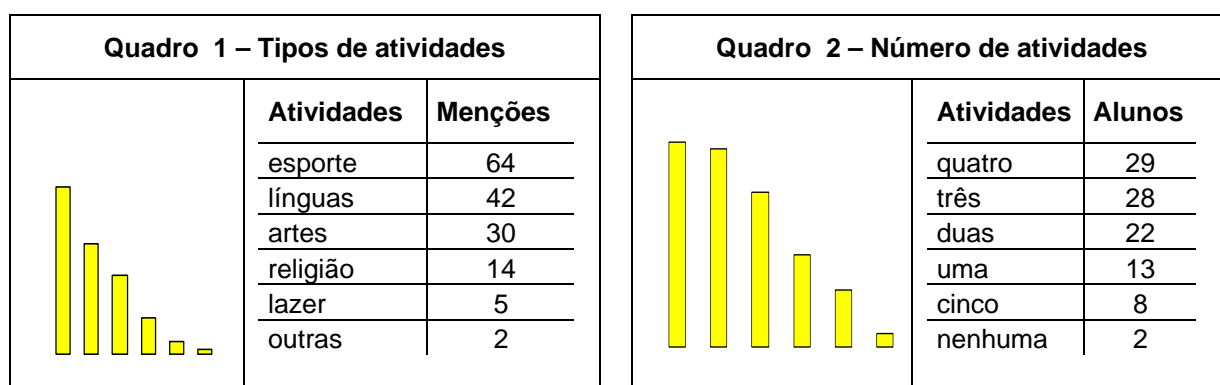
Quaisquer que sejam os motivos que levam os alunos, diga-se, aos pais dos alunos, a uma relação de pertencimento ao colégio, estes podem ser considerados como “*formas*

heterogêneas de pertencimento, cujas redes se entrelaçam com as do consumo”, não de bens utilitários, mas de “*processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos*” (Canclini,1999:35;53). No caso, o consumo e apropriação de um conhecimento (bem simbólico) como uma educação de qualidade (produto).

Canclini, reforçando as idéias de Bourdieu sobre o consumo de bens simbólicos, reflete:

Quando se reconhece que ao consumirmos também se pensa, se escolhe e reelabora o sentido social, é preciso se analisar como esta área de apropriação de bens e signos intervém em formas mais atrativas de participação do que aquelas que habitualmente recebem o rótulo de consumo. Em outros termos, devemos nos perguntar se ao consumir não estamos fazendo algo que sustenta, nutre e, até certo ponto, constitui uma nova maneira de ser cidadãos (: 54-55).

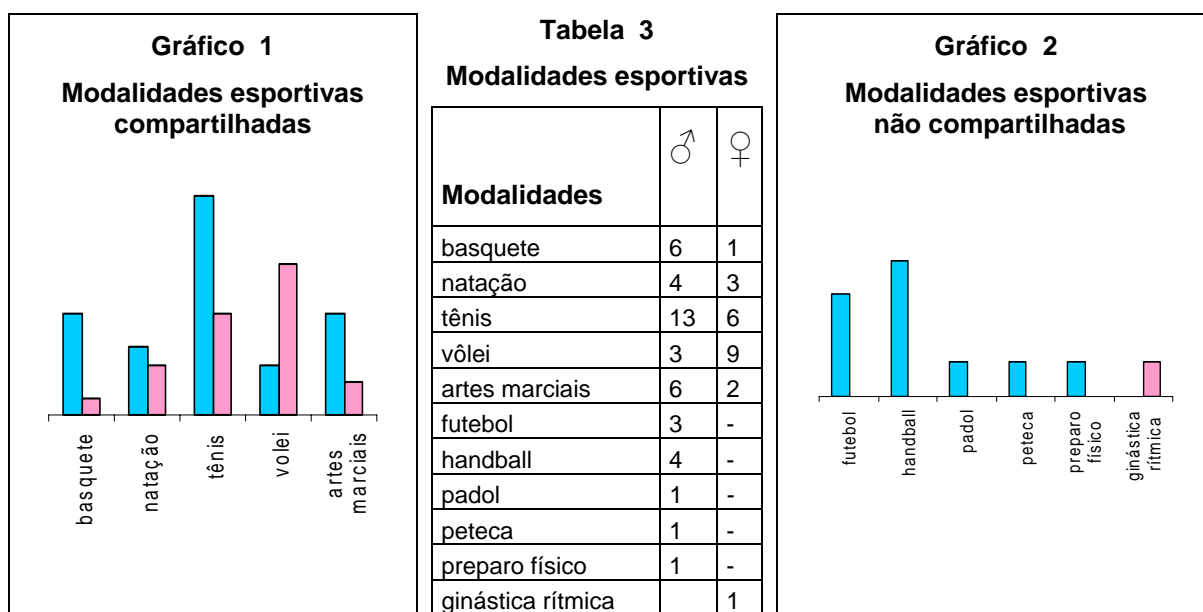
Nesse sentido amplo de consumo, podem ser incluídas as atividades que os adolescentes realizam para complementar a educação ou como entretenimento. Pela ordem de preferência: esportes, estudo de línguas estrangeiras (inglês e alemão), artes, atividades religiosas, lazer, entre outras, conforme o Quadro 1 abaixo. Embora dois meninos não tenham apontado nenhuma atividade, a maioria realiza um número expressivo delas, conforme o Quadro 2 ao lado.



Esses dados mostram a gama de interesses que permeia o dia a dia dos adolescentes. Se pensarmos que além dessas atividades eles têm o compromisso das tarefas escolares, pouco tempo resta para entretenimento. Por outro lado, não se pode estimar em que medida essas atividades lhes são ou não prazerosas, tendo em vista a carga disciplinar que as acompanha, seja nos esportes, estudo de línguas, nas artes e na religião. De qualquer forma, refletem as prioridades eleitas no espaço familiar, disponíveis no espaço social em que se inserem.

Algumas dessas atividades são oferecidas pelo colégio como extra-curriculares, os alunos delas participando mediante pagamento. Na “Escolinha de Educação Física” e na “Academia”, as modalidades esportivas: basquete, natação, vôlei, futebol, handball. Nas artísticas, dança, música, artes plásticas, teatro; como línguas estrangeiras, inglês, alemão; além dessas, informática.

Embora realizadas por ambos os sexos, o exercício dessas atividades revela peculiaridades interessantes. No esporte, por exemplo, há modalidades preferencialmente masculinas, como futebol, handebol, *padol*, peteca, preparo físico; e, femininas, como a ginástica rítmica. Mesmo entre as modalidades esportivas compartilhadas, como basquete, natação, tênis, vôlei e artes marciais, pode-se identificar diferentes níveis de preferência. Os gráficos 1 e 2 exemplificam essa diversidade de interesses, apontando também para a preferência masculina na prática esportiva na maioria das modalidades, exceto no caso do vôlei e ginástica rítmica. A tabela entre os gráficos especifica os níveis de preferência. As seqüências dos gráficos estão discriminadas em azul e rosa, referentes às opções apontadas pelos meninos e meninas, respectivamente.



A única modalidade artística compartilhada por ambos os sexos é a música, as demais (dança, teatro e pintura) são preferencialmente femininas (Gráfico 3). Um contraste menor é observado no estudo de línguas estrangeiras e nas atividades religiosas (Gráfico 4), entre elas, a doutrina (para luteranos) e a catequese (católicos) – cursos preparatórios para os ritos religiosos de confirmação e de comunhão. A tabela 4 quantifica, especificando os dados dos gráficos.

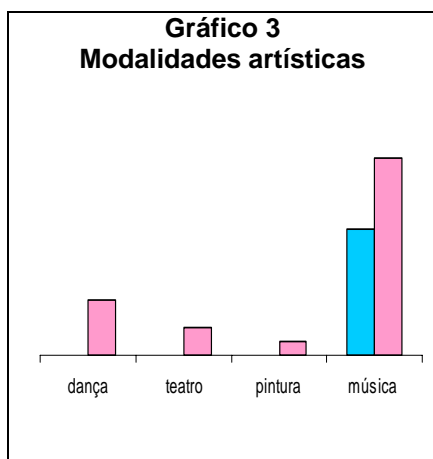
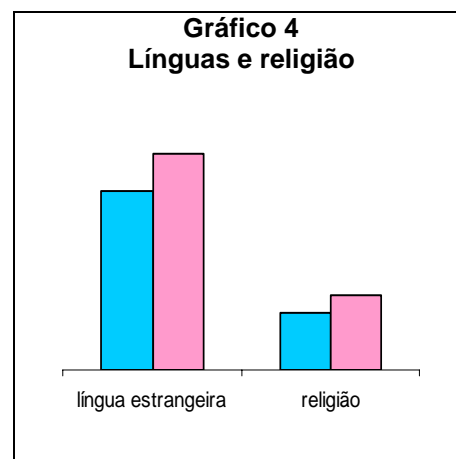


Tabela 4
Artes, línguas e religião

Atividades	♂	♀
dança	-	4
teatro	-	2
pintura	-	1
música	9	14
línguas	19	23
religião	6	8



Quanto às atividades mencionadas agrupadas em lazer (no Quadro1) – brincar, jogar, assistir TV – as meninas parecem ter tempo mais disponível. As demais atividades citadas (outras, no Quadro 1) foram informática, apontada por um menino, e fisioterapia, por uma menina.

Uma observação mais atenta sobre as atividades musicais revela similaridades e especificidades quanto à escolha de instrumentos e às práticas coletivas. Meninas apontam flauta, piano, teclado e violino; meninos, violão e guitarra. Quanto às práticas musicais coletivas, meninas mencionam coral e orquestra; meninos, conjunto de violões. Neste caso, o instrumento escolhido determina o tipo de conjunto vocal ou instrumental: estudantes de violinos tocam na orquestra; estudantes de piano, teclado ou flauta, cantam no coral; estudantes de violão em conjunto de violão. As disciplinas teóricas (teoria musical, linguagem musical e iniciação musical) são comuns a ambos os sexos.

Na descrição desses dados, houve certa ênfase em discriminar as preferências entre meninos e meninas. Embora essas questões relativas ao gênero não possam ser aprofundadas neste trabalho, é importante aqui uma leitura criteriosa. Para desenvolver esse argumento, tomo como base minha experiência anterior no campo da música.

A escolha da prática de um instrumento musical não pode ser analisada fora de um contexto de socialidade abrangente que envolve a família, instituições de ensino, profissionais habilitados, instrumentos disponíveis no mercado e seu “apelo” no mundo da música popular, entre outras tantas questões direta ou indiretamente envolvidas. Minha experiência profissional na área da educação musical me faz pensar que esta escolha esteja mais ligada a um campo de possibilidades que o espaço de socialidade legítima e disponibiliza, a partir do

qual as escolhas são possíveis. Existe o gosto, existe a preferência, mas é uma preferência possível.

Ao mesmo tempo, é importante observar que essas diferenças e preferências modelam corpos, sentimentos e intelectos. E nesse aspecto, poderiam ser entendidas como “*tecnologias de produção do gênero e do sexo*” que através de “*dispositivos de sexualidade*” “*modelam e constroem corpos sexuados num regime ordenado de saber*” (Deveaux, 1994; Foucault, 1987 apud Swain, 2004: 187). Conforme visto, existe uma distinção explícita no campo das artes. Dança, teatro e pintura, não parecem estar no horizonte categorizado como masculino. Desta maneira, as escolhas e preferências possíveis estão ligadas a modelos culturais de gênero.

É expressivo o contraste entre meninos e meninas no campo das atividades esportivas e artísticas, como mostra a tabela 5 a seguir:

Tabela 5
Tipos de atividades comparadas

Atividades	♂	♀
Esporte	42	22
Língua estrangeira	19	23
Artes	9	21
Religião	6	8
Lazer	2	3
Outras	1	1
Nenhuma	2	-

Das atividades eleitas pelos adolescentes e suas famílias no que tange à complementação da educação, as meninas parecem ser privilegiadas em termos de uma educação mais diversificada. Independente dos contrastes que envolvem modelos e/ou preferências masculinas e femininas, as atividades realizadas permitem configurar o perfil desses nativos no espaço social em que se inserem – um espaço privilegiado no qual os sujeitos, além do acesso à educação regular, dispõem de meios para complementá-la em diferentes dimensões.

Finalmente, é importante lembrar que a educação enquanto processo não se restringe ao espaço familiar, tampouco aos mecanismos institucionais do ensino regular. Os meios de comunicação de massa e as tecnologias disponíveis possibilitam uma experiência de conhecimento direta, sobretudo no campo da música, como será trabalhado no capítulo seguinte.

Resta saber como esses alunos são vistos no espaço de socialidade escolar, na perspectiva de alguns atores do contexto escolar.

3.3 Os alunos no espaço escolar

Alguns traços distinguem os alunos das 6^a. séries, na visão das pessoas que direta ou indiretamente se envolvem com eles no espaço escolar. Nesta seção, apresento os comentários referentes aos alunos deste nível em geral, não apenas ao grupo focal desta pesquisa.

Para a psicóloga Silvana, responsável pelo serviço de apoio psicológico na escola, estes alunos estão vivendo seus últimos momentos da infância, como se estivessem num período de latência para as “crises” (contestação, enfrentamento, sentido existencial) que vão irromper no ano seguinte. Para ela, é na 7^a. série que acontece a grande ruptura entre infância e adolescência. Mas já existem sinais de uma sensualidade que emerge, e nesta idade surgem *“as primeiras evidências de um comportamento social inadequado com relação ao consumo de bebida alcoólica.”* O pastor Jonas, responsável pelo serviço de apoio espiritual, confirma esse depoimento e ambos comentam que muitas vezes é na própria família que isso ocorre; em algumas famílias, o consumo é liberado durante as festinhas. Como reflete Osório (1989:45), *“O dilema tóxico dos adolescentes é renunciar ao prazer substitutivo proporcionado pelas drogas numa sociedade que induz ao seu consumo”*, ou, no caso, numa família que libera seu consumo.

O pastor Jonas fala também da dificuldade de alguns alunos aceitarem limites. A diretora Daniela confirma essa visão, atribuindo esse comportamento à falta de limites dentro do espaço familiar, como ela diz, *“fruto de uma geração em que é proibido proibir”*, lema dos anos sessenta, adotado por alguns pais de alunos que se recusam a exercer seus papéis, como comenta o pastor Jonas: *“ eu não sou pai, sou amigo do meu filho.”*

Renata, coordenadora pedagógica, fala que do ponto de vista psico-pedagógico, neste período se dá a consolidação de um processo anterior de abstração de conceitos. Silvana complementa, afirmando que, pela sua experiência na escola, esse processo vai ocorrer no ano seguinte, na 7^a. série, onde já aparece uma maior consciência do “eu”, no sentido existencial, o que vai desencadear um processo ambivalente entre a criança e o adolescente.

Na visão desses observadores, a grande ruptura entre a infância e a adolescência ainda está para acontecer. Se ainda não existem sinais visíveis ou identificáveis, é na relação do adolescente com a música que estes se fazem perceber, conforme será visto no próximo capítulo.

Capítulo 4

Os adolescentes e a música

Neste capítulo, exploro o universo musical nativo a partir de três questões: a primeira, referente às concepções de música que elaboram; a segunda, relacionada ao papel da música em suas vidas; e a terceira relativa às suas preferências musicais. Ainda que descritas isoladamente, elas se interpenetram.

Os “adolescentes” a que o título deste capítulo faz referência são os 60 alunos para os quais foi aplicado o questionário com as seguintes perguntas:

1. O que é isso que chamamos de música?
2. A música na sua vida.
3. Que gênero (s) de música você prefere?
4. Explique este (s) gênero (s).
5. Que gênero (s) de música você não aprecia?
6. Como você define uma boa música?
7. Como você define uma música brega?
8. Que gêneros musicais sua família ouve? (pergunta complementar aplicada apenas a 15 alunos)

Este capítulo está organizado em torno das respostas a este questionário, e as questões nele apresentadas estão distribuídas nas seções que compõem o capítulo²⁵; ocasionalmente, cito alguns dados de entrevistas, de modo a esclarecer o tema a ser tratado.

Durante o processo de coleta ou de análise dos dados, algumas vezes o(a) pesquisador(a) questiona seu instrumento de investigação; comento essas questões no momento oportuno.

Esta etnografia é um exercício exploratório, e como tal, é um recorte do que se possa entender por um universo musical. Ela descreve aquilo que os atores se dispuseram a compartilhar na dimensão que a pesquisadora pôde alcançar e interpretar.

²⁵ O leitor será esclarecido sobre a(s) pergunta(s) a que se referem as seções e subseções quando necessário.

4.1 O que é isso que chamamos de música?²⁶

Referir-se à música utilizando o pronome “isso” (como na expressão, “Isso não é música!”) geralmente acompanha um sentido depreciativo do termo, tendo em vista a diversidade de estéticas ou práticas musicais. Ao formular a pergunta 1 do questionário, a intenção foi provocar um estranhamento nos alunos com relação às definições de música que haviam apreendido na escola. Contudo, essa formulação da pergunta pressupõe um consenso na medida em que me aproximo dos nativos em termos daquilo que “nós” chamamos de música. Foi somente na análise dos dados que tive consciência de que deveria estranhar também a música na minha cultura, na maneira como ela é concebida.

Concebida, diga-se, no âmbito de uma determinada tradição músico-pedagógica, que constitui a música através daquilo que chama de “elementos da linguagem musical” (ritmo, melodia, harmonia, entre outros), tomados como códigos que devem ser apreendidos para serem percebidos. Nessa concepção, o *ritmo* aparece como sendo a organização das durações sonoras e a *melodia* e a *harmonia*, como aquela, seqüencial (melodia) ou simultânea (harmonia), das alturas (frequências) sonoras.

Nessa tradição, apreender música é aprender a distinguir aquilo que é naturalmente perceptível como um contínuo, pois como esclarece Wisnik (1989:19), “*É impossível a um som se apresentar sem durar, minimamente que seja, assim como é impossível que uma duração sonora se apresente concretamente sem se encontrar numa faixa qualquer de altura, por mais indefinida e próxima do ruído que essa altura possa ser*”. Essa maneira fragmentada de perceber é inculcada através da prática de solfejos, onde os aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos²⁷ são tratados como “elementos” independentes, desconectados, em suma, desprovidos de qualquer significação.

As concepções musicais dos adolescentes me fizeram ver a necessidade de estranhar a suposta internalização desses códigos, e não só ela, mas os *próprios códigos* da linguagem musical. Só pude constatar isto ao verificar a polissemia que envolve termos como *ritmo*, *melodia*, *harmonia*. A dificuldade na análise dos dados foi exatamente tentar abstrair o significado muitas vezes implícito que eles carregam. Dificuldade, diga-se, para quem supõe

²⁶ Os dados a seguir referem-se às respostas à pergunta que intitula esta seção- pergunta 1 do questionário.

²⁷ Com base nessa tradição musical são elaborados manuais e tratados de teoria musical e harmonia, como em Hindemith (1946; 1949) ou Bennett (1994), para citar alguns exemplos. Uma questão a ser averiguada é a persistência dessa tradição no ensino musical nos dias de hoje.

consenso onde existe diversidade, singularidade onde existe pluralidade. Para quem considera “natural” o que é sócio e culturalmente adquirido.

O fato de esses nativos fazerem uso desses rótulos (afinal eles estudam música no colégio) construindo-os, porém, de maneira diferente e concebendo a música de uma maneira “gestáltica”²⁸ e globalizante, colocava-me diante de um “impasse interpretativo”, provocando questionamentos: Como interpretar as concepções nativas de música quando as categorias nativas se aproximam e ao mesmo tempo se distanciam daquelas do cânone músico-pedagógico? Será preciso me remeter aos Kaluli da Papua Nova Guiné para entender a dimensão do som em sua expressividade? Ou quem sabe aos Suyá do Xingu para compreender a intrincada relação entre fala e canto, o verbal e o musical? (Afinal que tipo de ligação pode haver entre os Kaluli, os Suyá e os adolescentes que estudam num colégio em Joinville, numa cidade tida como “alemã”?) Em fazendo isso, o que realmente está em questão nesta comparação entre “primitivos” e adolescentes “civilizados”?

A faixa etária dos nativos sugere, segundo a perspectiva psicogenética²⁹, que a abstração e a formação de conceitos começam a se consolidar. Nesta abordagem, uma interpretação possível seria que estes adolescentes ainda não incorporaram os significados ligados aos conceitos musicais assim como estabelecidos na “nossa” cultura. Desse modo, o “pensamento selvagem”, para usar o termo levistraussiano, se assemelharia ao pensamento adolescente, em termos de níveis de abstração, numa ênfase no concreto e no sensível (Lévi-Strauss, 1997).

Tudo isso seria corroborado por uma perspectiva estética – conterrânea do cânone referido –, segundo a qual esses nativos “ainda” não atingiram o grau de desenvolvimento necessário para uma “compreensão mais profunda” da música, que envolve um distanciamento do sensível, do corpo, do sentido e da vida. Por fim, do ponto de vista da teoria do social que engloba tanto o cânone quanto a estética em comentário, estes adolescentes estariam refletindo os valores de uma “sociedade alienada”, onde a música é vista como lazer e entretenimento.

Nesse confronto entre modelos interpretativos que, de diferentes perspectivas e campos epistemológicos, convergem para as dicotomias clássicas que têm configurado e legitimado os saberes canônicos da “nossa” cultura – natureza x cultura; sensível x inteligível; corpo x

²⁸ **Gestalt** (do alemão, forma); refere-se à teoria psicológica “que considera os fenômenos como totalidades organizadas, indivisíveis e articuladas” (Houaiss 2004)

²⁹ Refiro-me aqui aos estudos na área da psicologia do desenvolvimento realizados por Piaget (1975;1976); Vigotsky (1998a ; 1998b) e Wallon (1989). Embora com diferenças marcantes em termos de abordagem e concepções, as idéias desses autores são paradigmáticas em diferentes áreas do conhecimento (Lenoble 1990), particularmente em Educação, onde muitas vezes são compendiadas em textos do tipo vulgata.

mente; razão x emoção; matéria x espírito; arte x vida – eu me perguntava sobre a possibilidade de transcendê-los.

Uma possível saída para o impasse interpretativo é se dar conta de que “nossas” categorias classificatórias são “sistemas de esquemas incorporados” (Bourdieu 1979); de que os conceitos são social e historicamente situados, portanto dinâmicos e passíveis de re-significação (Vigotsky 1998). Assim então é possível colocar entre parênteses “nossas” próprias concepções de mundo, de arte e de música – exercício fundante da Antropologia –, ao constarmos como elas nos foram inculcadas por “esquemas de percepção e de apreciação” pelo poder simbólico (Bourdieu 1989) que faz ver como oposto o que é interdepende e complementar.

Somente estranhando o que é tido como dado ou natural é possível perceber como toda percepção e representação da realidade são historicamente datadas. Bourdieu é especialmente elucidativo nessa reflexão: *“Deixar em estado impensado o seu próprio pensamento é, para um sociólogo mais ainda que para qualquer outro pensador, ficar condenado a ser apenas instrumento daquilo que ele quer pensar”* (Bourdieu,1989:36). Seguindo Bourdieu, vale perguntar como esses códigos da linguagem musical foram historicamente constituídos, socialmente representados (:37); a partir daí, perceber a relatividade dos mesmos frente a outros arranjos, outras constituições e representações.

Nesta perspectiva, as concepções musicais desses adolescentes podem ser vistas como uma possibilidade de ver sintética e complexamente, aquilo que se aprendeu a fragmentar e simplificar. Vale observar também que a própria formulação da pergunta: “O que isso que chamamos de música?” direcionou respostas globalizantes – que abrangem as diferentes dimensões da música.

Falo em dimensão musical apoiada em Menezes Bastos (1999a: 49) que, baseado em Lyons (1974), identifica dois planos nas linguagens voco-sonoras: os de expressão e conteúdo. O plano expressivo abrange dois níveis: o fonológico e o gramatical. No caso da linguagem musical, o plano fonológico aponta para as relações entre os elementos sonoros propriamente ditos; e o gramatical, para as formas de organização desses sons em motivos musicais. Já o plano do conteúdo está relacionado com o aspecto semântico da música, no nível dos significados. Por envolver, distinguindo e englobando, as diferentes dimensões musicais, esse modelo é uma ferramenta útil para a análise.

Através deste modelo, pude perceber que a música, para esses adolescentes, é entendida como Som, não no sentido puramente acústico, mas no de uma sonoridade que aponta para a

dimensão expressiva, que por sua vez remete à dimensão semântica, nas mais variadas formas de significados.

Para efeito de descrição de dados, inicio mostrando como esse complexo sonoro é definido e qualificado, seguindo por situar separadamente os aspectos relevantes dessa sonoridade, identificada pelos termos, *sons, notas, letra, ritmo, melodia, harmonia*, para então delinear o que vem a ser isso que os adolescente chamam de “música”.

“*Música é um som, é uma arte, é um meio de expressar sentimentos e fatos acontecidos com cada pessoa*”. Nesta definição, Heitor (13 anos) consegue sintetizar singularmente todas as dimensões da música. É o som, aqui descrito como uma *Gestalt*, que identifica a arte, especifica a linguagem como um meio expressivo e significativo, cujos conteúdos falam “com cada pessoa”. É o som que configura um tempo, e se configura num tempo – o tempo do acontecimento, o tempo dos fatos acontecidos, no tempo de “cada pessoa”.

4.1.1 Música como um Som: o sentido do som

“*Música é um som*”, “*um som que eu gosto de ouvir, tocar*”, mas não é um som qualquer, é “*um som legal que nós gostamos*”. Enquanto as primeiras respostas apontam para um gosto pessoal e grupal, a próxima, para uma diversidade de gostos: “*música é um som bonito...tem música de todos os tipos e para todos*”.

Se ainda não foi possível precisar o que seja esse som “legal” e “bonito”, algumas pistas aparecem: “*música são vários tipos de som: barulhentos, calmos, engraçados, alegres ... para mim, a música me acalma e me deixa alegre*”. Que o leitor observe a estreita ligação entre os planos expressivo e semântico da música: a calma e a alegria têm a ver com as qualidades sonoras. Vale também observar a semelhança entre a percepção deste adolescente contemporâneo, e a de Lutero com relação à música, lembrando a citação já feita no segundo capítulo: “*é a música que consegue uma coisa que no mais só a teologia proporciona: um coração tranqüilo e alegre*”. De forma semelhante, “[*música*] *é um som que nos faz relaxar, dançar, alegrar, entristecer, inspirar...*”. Pode ainda ser “*um barulho divertido e agitado que relaxa uma pessoa*”.

Aos poucos o significado de “som legal” vai tomando forma: “*Um conjunto de ritmos e melodias que formam um som legal de ser ouvido*” e “*uma harmonia de notas, junto com ritmo, e geralmente com voz, que às vezes forma um som bem legal. É uma forma de expressão*”.

As próximas definições explicitam a qualidade sonora e seus modos de produção: “*Eu entendo que música é um som rítmico, que tem vários jeitos de se fazer esse som. Podemos fazer várias maneiras de música, cantando, fazendo som com alguma parte do corpo, etc. E cada lugar tem um jeito de fazer música*”. Reforçando a qualidade tímbrica do som, “*Música é o som que sai da voz de uma pessoa*” “*o som que sai dos instrumentos e das pessoas*”.

Além do timbre, formas de organização sonora são sugeridas: “*Música é um som das palavras que falamos, um ritmo, etc.*”. “*Pessoas falando em ritmo com um som no mesmo ritmo atrás*”. Nas seguintes, o som aponta para algo específico que se associa ao ritmo: “*música é um som com ritmo que pode acalmar*”; “*som com ritmo, um modo de se divertir cantando*”. O que seria esse algo, definido como “som” que se associa ao ritmo? Seria a melodia, no sentido de uma forma de organização das alturas sonoras? A próxima definição sugere algo mais: “*Música é um som que tem uma letra que fala sobre algo*”. Nestas concepções de música existe algo que ainda não se pode precisar, tampouco nomear. Em momentos como esse, a pesquisadora constata a inoperância de seus próprios modelos nativos para identificar aquilo que está fora de seus sistemas de categorização. Qual o sentido específico deste som, associado ao ritmo e que tem uma letra? Estariam eles se referindo à canção?

As respostas acima exemplificam os diferentes modos de definir e qualificar o que eles entendem por Som. Vejamos agora em que sentido são empregados os termos referentes aos aspectos que eles ressaltam na descrição deste complexo sonoro.

→ Sons

Enquanto Som parte de um todo ou complexo sonoro deixando entrever suas partes, Sons caminha em direção oposta – das partes para o todo: “*música é um conjunto de sons*”; um “*conjunto de sons organizados*”; “*é uma arte, expressão, sons, etc.*”.

Algumas definições explicitam os sons enfatizando aspectos das dimensões fonogramaticais da música, percebidos como ritmo e melodia:

- *Música é os sons que nós ouvimos, um conjunto de notas que formam ritmos.*
- *Música é a junção de vários sons que formam melodias de várias formas através de instrumentos musicais e até com a nossa voz.*
- *Um conjunto de sons que formam uma melodia.*
- *Um conjunto de sons, ritmos e melodias.*

- *Música é um conjunto de sons que dentro de ritmos torna-se agradável de escutar* – esta última realçando também a dimensão semântica.

→ Notas

O termo Notas empregado em algumas respostas aparece como uma sinonímia de Sons. Aqui o significado não está ligado à idéia de notação, ou seja, de representação gráfica dos sons no pentagrama, mas ao aspecto sonoro propriamente dito. Algumas respostas já citadas, aparecem repetidas aqui para apontar o sentido carregado pelo termo Notas:

- *É a junção de notas que forma uma música / por isso ela é uma arte.*
- *É uma harmonia de notas, junto com ritmo, e geralmente com voz, que às vezes forma um som bem legal. É uma forma de expressão.*
- *Música são notas juntas que formam sons, são versos, letras, ritmos.*
- *Música é uma junção de notas e falas que fazem dançar e descansar.*

O emprego do termo Notas na definição de música revela traços de uma educação musical regular: “*Na minha opinião, música é o conjunto de notas coordenadas para fazer uma sinfonia. Ou também pode ser uma cultura, um sinal.*” Não se pode precisar em que sentido o termo “sinfonia” é aí utilizado. O que se pode supor é um contato com essa forma musical. A concepção de música como “cultura” e “sinal” é especialmente significativa porque sugere uma interpretação polissêmica: seja como algo que reflete a sociedade, seja como um traço (sinal) de distinção cultural (Bourdieu, 1979).

A relação que os nativos fazem entre Notas e Sons pode também ser resultado da metodologia adotada pela professora no ensino da flauta-doce, como observei durante uma aula:

_Professora, o que é fá suspenido?, um aluno perguntou.

_É o fá do Titanic, respondeu a professora, referindo-se à musica tema do filme.

Em diversas oportunidades pude observar que as notas musicais eram identificadas pela posição dos dedos na flauta-doce. Um forma tátil de perceber os sons musicais³⁰. Isto parece

³⁰ Eu mesma dedilho em qualquer lugar quando leio uma partitura, quando escuto uma música, ou quando penso num tema musical.

apontar para o estranho fato de que para esses “aborígenes” de Joinville a música não é só algo do mundo audível.

→ Letra

Algo que marca as concepções musicais dos adolescentes é a ênfase dada ao aspecto verbal da música, especificado como, *texto, palavras, letra, versos, falas*, e outros. Há definições que apontam a centralidade deste aspecto: “*Música é uma história, é criativa, é poesia, tem para todos os gostos.*” “*Música é um som das palavras que falamos, um ritmo, etc.*”.

Algumas definições apresentam o verbal, dentre outros aspectos, como algo que constitui a linguagem musical. Vale observar nessas respostas que a letra e melodia se distinguem do ritmo:

- *A palavra música para mim engloba ritmos, melodias e letras.*
- *É o ritmo, a letra e a melodia.*
- *É o ritmo, a letra, os instrumentos, é uma coisa que todos gostam, que todos ouvem, que todos cantam e comentam.*
- *Uma coisa que tem ritmo, letra. Serve para, dependendo do ritmo, acalmar, relaxar, animar, etc.*

A ênfase dada ao aspecto verbal, falado ou cantado, parece estar apontando para a canção: “*É um som que tem uma letra que fala sobre algo*”. “*Música é uma canção que é feita com muitas letras e é gostosa de ouvir e te relaxa, te deixa animada ou até às vezes acalma*”. Essas definições parecem confirmar a suposição anterior de que aquele algo, antes impreciso e não nomeado, seja a canção. Dizer que a música “é um som que tem uma letra” e defini-la como “canção”, é perceber, num plano de abstração, o que identificou Menezes Bastos (1996: 170) – que, na canção, a música engloba a letra e “*a canção é uma tentativa de tradução da letra em música*”. Nas demais respostas, pode-se observar esta espécie de englobamento da letra *na música*, ou mesmo, uma forma de tradução da letra *em música*, em seu aspecto rítmico-prosódico:

- *Pessoas falando **em ritmo** com um som no mesmo ritmo atrás:*
- *Música é um texto, frase que após pronto é posto **em um ritmo**.*

- *São versos cantados em ritmo para entreter outras pessoas [grifos meus].*

→ Ritmo

Se observarmos a frequência e a constância do emprego do termo Ritmo, é de se supor que este realmente tenha uma centralidade definidora do que seja música na compreensão nativa. Como já foi visto, o ritmo ora qualifica o som: “*música é um som rítmico*”; ora se associa ao som: “*musica é um som com ritmo*”; como também a outros elementos: “*é o ritmo, a letra, os instrumentos*”; ora aponta para uma idéia de organização sonora “*são versos cantados em ritmo*”; ou ainda “*ritmos de sons que formam uma música*”.

Mas há outros significados de Ritmo: “*É um ritmo, que ouvimos, cantamos, e que nos faz relaxar;*” “*um ritmo legal*”. Ritmo aqui estaria sendo empregado de uma forma globalizante significando gêneros musicais? As definições abaixo parecem sugerir essa interpretação:

- *Música para mim é som, ritmo, dependendo triste ou alegre. Cada lugar no Brasil tem sua cultura, assim existem vários ritmos.*
- *Música é a linguagem de todas as Nações. Mesmo possuindo ritmos e baladas diferentes. Sons diferentes, mas divertidos. Algo que relaxa o corpo na hora do estresse.*

Menezes Bastos (1996:166) identifica dois planos na categorização de “ritmo” na música popular brasileira: um mais abrangente, e que define uma unidade musical, “*a identidade de gênero, identidade que aponta para o caráter da produção musical*”. Uma canção, por exemplo. Outro mais específico, ligado à “*mensuração durativa e acentuação*”, referentes à estrutura rítmica da música, que por sua vez aponta para o gênero musical, exemplificada nas definições anteriores.

→ Melodia

Duas respostas empregam o termo Melodias para definir a música. A primeira, é laconicamente expressa pelo termo “*Melodias*”; a segunda, associada à dimensão semântica da música: “*É um meio de expressar sentimentos, é melodia, é a arte de viver; é uma forma*

de se divertir". A relevância da melodia na definição de música aparece nas respostas seguintes: *"um conjunto de sons que formam uma melodia"*; *"são vozes, baterias, guitarras, baixos, etc. que fazem uma melodia."*

Nas demais respostas, o termo "melodia" aparece juntamente com *sons*, *ritmo* e *letra*, como já foi apresentado. A resposta seguinte enfatiza o aspecto melódico da música ao se referir ao canto *"Música é uma melodia junto com um ritmo e harmonia. É algo legal em que um homem canta em ritmo diferente da fala, e várias pessoas tocando instrumentos"*.

Tentando aprofundar a apreensão dos significados de ritmo e melodia, perguntei numa entrevista o que eles entendiam por isto. Resumidamente, o ritmo,

- *É música que a pessoa acha legal, rock, por exemplo - não sei explicar direito.*
- *É o que torna uma música legal além da letra: os instrumentos que tocam fazendo um som, o estilo.*
- *É a maneira como a música é tocada...Uma letra pode ser cantada em vários ritmos: rap, opera, jazz.*
- *O ritmo depende do gênero da música e dos instrumentos que você usa...Ninguém vai tocar ópera com guitarra, ninguém vai tocar rap com ocarina.*
- *É o que dá o estilo da música. O ritmo muda de acordo com os instrumentos.*

Essas definições de Ritmo confirmam, implícita ou explicitamente, as duas formas de categoriza-lo no universo da música popular brasileira, já apontadas por Menezes Bastos: 1) ritmo: aspectos durativos da música; 2) ritmo: gênero, ou estilo musical (os dois termos parecem ter o mesmo sentido entre os adolescentes pesquisados). Gênero (musical), aqui, pode ser entendido como *"um conjunto de elementos simbólicos e musicais que apresenta estabilidade em termos de temáticas, estilos e estruturas composicionais."* (Piedade, 2003:52) [tradução minha].

Também apontam outros aspectos: as duas primeiras respostas sugerem que o gênero está ligado a uma apreciação. A segunda distingue ritmo de letra e assim como as demais seguintes, relaciona o ritmo com a parte instrumental da música; somente a terceira engloba a parte vocal. A próxima resposta dá uma idéia de integração entre o vocal e o instrumental. *"É o que faz a música ficar legal - é a harmonia dos instrumentos com o cantor"*.

Quanto à melodia,

- *É a parte da canção; é o cantor que faz a melodia.*
- *Está relacionada com a letra da música.*

- *É o que dá o sentido musical, o sentido da letra da música.*

Nos depoimentos acima, ao menos três questões merecem ser ressaltadas. A primeira, já sugerida antes, é o entendimento da música como canção, ou melhor, sua focalização em termos do universo da canção. Estudos antropológicos apontam para a pertinência transcultural desta focalização, assim como para uma compreensão da canção como um universo no qual a ligação entre música e letra não supõe uma “*decomposição em dois departamentos, da linguagem e da música*” (Ingold, 2000: 413).

A segunda questão, relacionada com a primeira, é a estreita ligação entre o canto, a voz, a letra e a melodia. Frith, em seu texto “Porque as canções têm palavras”, reflete que na canção, as palavras agem como fala e a fala atua não só em termos semântico-verbais, mas também como estruturas de som que são signos de emoção e marcas de caráter (Frith, 1988:120). Isso explica, segundo o autor, o fato de algumas músicas serem profundamente significativas para um ouvinte, mesmo que este não compreenda as palavras cantadas. Mais um argumento a reforçar a estreita ligação da letra com a música na canção, e o entendimento nativo de música como canção. Nessa forma globalizante de perceber e definir, fica evidente como canto, voz, letra e melodia se articulam “gestalticamente” numa totalidade maior.

A terceira questão, intrinsecamente ligada às anteriores, é a que aponta para a melodia como algo que dá o “*sentido musical, o sentido da letra da música*”, como sugeriu o adolescente, apontando para uma dimensão semântica da própria música, como sugerem Frith e Menezes Bastos.

As respostas seguintes relacionam a melodia com o instrumento : “ *É o som que o instrumento produz*”; “*Melodia é como os instrumentos tocam...se tocar mal já não há mais uma melodia...é um pandemônio.*” Esta última sugerindo uma idéia de ordem .

Quando perguntei se havia alguma diferença entre o ritmo e a melodia, ouvi: “*Melodia é a parte da música, o som; ritmo é batidas...tempo*”; “*Melodia é o canto do cara; ritmo é a disciplina do tempo das notas.*” Aqui, Melodia liga-se ao som e à música, ou ao canto e à voz; e o Ritmo, agora distinto de gênero, aponta para o tempo , com a idéia de duração.

→ Harmonia

O termo Harmonia apareceu em apenas duas situações, como algo que integra ou organiza a música. Na primeira, “*Música é uma melodia junto com um ritmo e harmonia*”; na

segunda, como uma idéia de ordem, não propriamente de alturas sonoras, mas de uma organização interna dos aspectos expressivos da música: “ *É uma harmonia de notas, junto com ritmo, e geralmente com voz, que às vezes forma um som bem legal*”.

4.1.2 Música como um som com sentido

Há respostas que fazem alusão ao plano sonoro da música de uma maneira distinta daquelas apresentadas nos itens anteriores. Algumas enfatizando os planos sensíveis e inteligíveis da percepção musical; outras, as diferentes modalidades do fazer musical:

- *Música é uma coisa de ouvir, quando eu ouço eu fico empolgada.*
- *Música é algo que ouvimos, que nos faz bem, nós relaxamos com música. Muitas pessoas gostam, outras não.*
- *Um conjunto de pessoas que tocam vários instrumentos juntos.*
- *É um meio da pessoa, tanto o compositor quanto o ouvinte, se expressar de uma forma criativa.*

Na descrição das concepções musicais apresentadas, foi privilegiada a dimensão expressiva (fono-gramatical) da música – um som como uma totalidade complexa de partes articuladas. Enfatizando, agora, a dimensão semântica dessas concepções, a música é “*uma coisa que todos ouvem, que todos cantam e comentam*”; é um som gostoso “*de ouvir e de tocar*”. “*Tem vários jeitos de se fazer esse som..., cantando, fazendo som com alguma parte do corpo, etc. ... E cada lugar tem um jeito de fazer música.*”

As demais respostas apresentam a compreensão que os nativos têm da música enquanto arte e linguagem e as diferentes formas de concebê-la enquanto tal.

- *É um tipo de arte, uma linguagem que define o entendimento das pessoas na vida.*
- *É uma arte milenar que tranqüiliza e ajuda a pensar.*
- *É um meio de expressão.*
- *Música é um jeito de expressar sentimentos, pode ser um dom, um trabalho ou um entretenimento.*
- *Podemos chamar de música aquela que nos faz sentir bem*
- *É o que eu faço para eliminar o cansaço e para descansar*

Embora as concepções de música dos adolescentes não se restrinjam a esta seção, e em vista disso, uma análise aprofundada seja prematura ainda, algumas considerações podem ser feitas.

Neste capítulo, tenho proposto ao leitor uma atitude de respeito e abertura para penetrar neste universo musical, como uma possibilidade de ver sintética e complexamente, aquilo que eventualmente se aprendeu a fragmentar e a simplificar. Realcei também que somente relativizando nossas próprias percepções nativas da realidade, é possível descobrir novos arranjos, novas formas de articulações.

Concebendo a música como uma totalidade “gestáltica”, onde as partes se articulam em diferentes configurações, os adolescentes elaboram combinações ricas, complexas e polissêmicas, num diálogo constante entre o som e o sentido que o mesmo tem para eles. É por isso mesmo que o ritmo pode ser entendido polissemicamente como “batidas”, “tempo”, “modo de tocar”, gênero e como a própria música. Da mesma forma, a melodia define a música, na medida em que a letra, a fala e o canto se integram na canção. Eis porque no universo em estudo as partes não podem ser vistas como elementos separados, desarticulados, e desprovidos de significados. Percebendo as diferentes formas de articulação, as partes são elas mesmas totalidades. Daí porque a letra é música, os “sons organizados” e a “harmonia das notas” são música, como também são música, os “barulhos engraçados e divertidos”.

Retomando algumas concepções já apresentadas, “*Música é uma arte*”, “*um tipo de arte*”; “*é um meio e uma forma de expressão*”. “*É um jeito de expressar sentimentos*”; “*um meio de expressar sentimentos e fatos acontecidos com cada pessoa*”. “*Música é uma linguagem*”; “*é a linguagem de todas as nações*”, “*é arte de viver*”.

O entendimento que eles têm da música, enquanto “arte” e “linguagem”, sugere uma estética inseparável da vida. Assim sendo, música também é “*uma forma de se divertir*”, “*um modo de se divertir cantando*”, “*quando ouço eu fico empolgada*”. “*A música acalma e deixa alegre*”; “*faz relaxar, dançar, alegrar, entristecer, inspirar*”; “*é algo que relaxa o corpo na hora do estresse*”, “*serve para acalmar, relaxar, animar.*” Aprofundarei estas questões na próxima seção.

4.2 A música na vida dos adolescentes³¹

Ao falar sobre a música, os adolescentes levantam dois temas gerais. Um deles diz respeito aos diferentes fazeres musicais, apontados como: *ouvir, escutar, assistir, dançar, tocar, fazer, estudar*, que reúnem no termo *atividades musicais*. Ao se referirem a essas atividades, normalmente eles indicam as condições em que elas são realizadas, apontando ora para a frequência das atividades, ora para os locais, situações, e momentos específicos. Muitas vezes essas descrições são acompanhadas por indicadores de preferência: “adoro x”, “gosto de x”, “não gosto de x”, tanto com relação às atividades musicais, como com relação às preferências musicais.

O segundo tema refere-se ao *papel da música* em suas vidas, sugerido tanto na descrição das condições em que as atividades musicais são realizadas, como também pela maneira como eles definem e significam a música. Embora imbricados, esses dois temas são aqui apresentados em tópicos específicos, de acordo com a temática abordada.

4.2.1. Atividades Musicais

→ Ouvir, assistir, escutar

Os termos adverbiais usados para descrever as condições de tempo, lugar, modo e intensidade confirmam a relevância do ouvir música em suas vidas: “sempre”; “toda hora”; “bastante”; “a tarde inteira”; “todo dia depois do almoço”; “nas tardes livres”; “quando chego em casa”. Certos alunos mencionam um gosto especial em ouvir música em determinadas situações: “quando faço viagens longas”; “enquanto faço as tarefas”; “quando se está fazendo algo”; “para dormir”. Enquanto alguns demonstram um interesse incondicional: “*Eu ouço música em quase todo o lugar, quando ela não está tocando está na minha cabeça*”, outros enfatizam o gosto seletivo: “*a música na minha vida é ouvir as músicas de meu gosto*”; “*eu gosto de ouvir música, porém não gosto de todos os tipos de música*”.

Assistir aqui se refere aos programas musicais na televisão, mencionados apenas em duas respostas: “*Desde pequena eu ouço música por causa do meu pai que tem um monte de CD’s.(sic) Hoje eu assisto clips quase todo dia, às 7 da noite*”; “*na TV eu ouço bastante*”. A primeira resposta mostra que existe um hábito familiar em ouvir música, que “hoje” se transforma em “assistir”. Não é simplesmente ver, mas assistir, no sentido de estar presente, e

³¹ Esta seção baseia-se nas respostas apresentadas à pergunta 2 do questionário: “A música em sua vida”.

com hora marcada. A segunda resposta enfatiza o ato de ouvir na televisão. Embora não mencionada, a MTV é sugerida, pelo horário dos clips. Música e imagem se entrelaçam num modo peculiar de ouvir assistindo, reforçando a suposição de que, para esse adolescentes, a música não está somente no plano audível.

A ação de *escutar* em muitos casos é empregada de maneira semelhante à de *ouvir* no sentido empregado acima e em condições similares: “*escuto música em todas as ocasiões que é possível*”(sic); “*todo dia*”; “*depois das minhas tarefas escolares*”, “*somente quando estou jogando no computador*”. Mas há situações em que a ação de escutar parece sugerir um nível diferente de uma simples audição:

- *Quando estamos alegres, nós ouvimos música alegre, quando estamos tristes, nós escutamos música triste.*
- *Eu a escuto quando estou com raiva ou quando quero relaxar.*
- *Escuto música todo dia, pois adoro as histórias que vem nelas / estas historias podem ser engraçadas quanto tristes.*
- *Quando estou alegre eu escuto rock, quando eu estou triste eu ouço Titãs.*

Essas respostas parecem indicar uma atitude distinta no ato de ouvir e escutar. Na primeira, o escutar está ligado à tristeza; na segunda, a um sentimento de raiva ou estado de relaxamento; a terceira, ligada ao entendimento de uma história, e a última a uma preferência de gêneros musicais.

Nas três modalidades – *ouvir*, *assistir*, *escutar* – não houve nenhuma demonstração de rejeição; ao contrário, muitas delas vieram reforçadas por “*adoro*”, “*gosto*” ou “*gosto muito*”. Enquanto alguns preferem essas atividades compartilhadas com amigos, outros as preferem na privacidade, sós. Observa-se também que essas três modalidades estão restritas aos objetos que o ambiente familiar disponibiliza: aparelho de som, CDs, computador, televisão, rádio. Não houve também nenhuma referência a *ouvir*, *escutar* ou *assistir* fora do ambiente familiar e escolar ou de um círculo restrito de amizade.

→ Dançar

Apenas sete respostas mencionam a dança, sendo que uma delas demonstra rejeição. Curiosamente, é um menino que afirma não gostar de dançar, e as demais respostas,

significativamente apresentadas por meninas, demonstrando o gosto pela atividade, variando as condições de realização da mesma: *“para mim [a música] é muito boa, porque podemos relaxar, dançar...”*; *“gosto de dançar apenas numa festa”* ; *“gosto de dançar sozinha, ouvir música sozinha, pois assim posso fazer o que quiser e pensar enquanto ouço música”*.

Dança como atividade sistemática também é mencionada: *“Na minha vida a música está sempre presente. Durante as aulas de ballet, quando toco piano, quando chego em casa, coloco um CD e fico ouvindo...”* Na resposta seguinte, a música vem através da dança: *“A música aparece bastante na minha vida, pois desde pequena faço dança, e hoje em dia como treino quase todos os dias, ouço bastante a música.”*

Essas respostas confirmam um certo tipo de distinção relativa ao gênero, já sugerida anteriormente. A dança, aqui, é uma atividade preferencialmente feminina³², ligada à representação do feminino.

→Cantar

A atividade cantar não recebeu rejeição, embora com apenas quatro menções inseridas nas demais atividades. Não se pode precisar o nível de interesse dos alunos em cantar, a partir da pergunta formulada. Vale observar que em nenhuma resposta foi apontado o karaokê, geralmente apreciado entre os jovens.

- *Eu gosto de ouvir [...] tocar [...]. Cantar eu também gosto, mas não gosto da minha voz.*
- *A música na minha vida serve para cantar, escutar, dançar, rir fazer tudo o que me faz ser livre.*
- *Eu gosto de música e acho bom, pois eu gosto de cantar elas, saber as letras e gosto de ouvi-las*
- *A música na minha vida é uma coisa que eu curto muito para cantar, dançar e outros.*

→Tocar, fazer, estudar

Embora tocar flauta-doce seja uma atividade diária nas aulas de música, certos alunos mencionam não tocar nenhum instrumento. Alguns afirmam não gostar de tocar um

³² Não observei esse tipo de distinção nas demais atividades musicais mencionadas.

instrumento em geral: “A música na minha vida é ouvir as músicas de meu gosto, mas eu não gosto de tocar música”; outros pensam diferente: “A música nos influencia a querer tocar instrumentos”.

Ana Lúcia, 12 anos, tem uma relação especial com o tocar: “Toco e ouço (rádio). Adoro a música! Na orquestra, me acalma quando toco, mas fora de aula sou totalmente elétrica, não paro quieta. Não paro de fazer ritmos com palmas, bater na coxa.” Além de sentir que o ato de tocar [violino] na orquestra lhe acalma, ela toca com o corpo, no corpo, fazendo ritmos, o que ao seu ver, a faz ser “elétrica”. O fazer, aqui, tem um sentido de tocar e de improvisar criando ritmos.

Fazer no sentido de tocar e /ou estudar foi mencionado: “Não toco instrumento, mas estou começando a fazer bateria”; “Faço flauta como instrumento na aula de música”. A referência feita à atividade de estudar vem acompanhada com uma interjeição significativa: “Ai a música na minha vida, estudo todo dia música”.

Nas três modalidades – tocar, fazer, estudar – foram citados os instrumentos: flauta-doce, violão, teclado, guitarra, piano, violino e bateria.

As atividades musicais deixam transparecer a intensidade da música na vida dos adolescentes e os significados que eles dão à música demonstram o verdadeiro sentido desta em suas vidas.

4.2.2. O papel da música na vida dos adolescentes³³

Heitor, 13 anos, o mesmo menino que soube tão bem sintetizar as dimensões da música, agora diz: “Para mim é muito boa, porque podemos relaxar, dançar, e nós podemos relacioná-la com algo que tem a ver com a nossa vida.” Nesta resposta, ele sugere os efeitos que a música exerce sobre ele, mas confirmando seu pensamento anterior, afirma a relação como a vida.

A música na compreensão nativa está relacionada com a vida. É um instrumento valioso de conhecimento. Ela música quebra a monotonia: “Sem a música na minha vida ela ficaria mais monótona e chata”. A música liberta, rompe certas amarras do condicionamento familiar ou social: “Posso fazer o que quiser e pensar enquanto ouço música.”; “A música na minha vida serve para cantar, escutar, dançar, rir, fazer tudo o que me faz ser livre.”

A música anima a vida: “uma festa sem música iria ser muito chato”. É uma forma “de lazer, um passar de tempo ou um jeito de alegrar as pessoas”; “uma forma de se divertir,

³³ Nesta sub-seção, cruzo alguns dados referentes às perguntas 1 e 2 do questionário, já mencionadas.

cantando ou dançando”; uma maneira “*de se descontraír, ou até mesmo acalmar*”. A música “*pode ser uma alegria*”; “*algo que relaxa e diverte*”; “*um som para alegrar em várias ocasiões*”. Ela pode ser também um “*refúgio*”. Ela “*me ajuda a relaxar em algumas horas e a me deixar feliz, alegre em outras horas*”; “*ajuda a dormir e a fazer as coisas com mais vontade, desde que eu goste do que está tocando*”. Há quem considere a música como uma “*terapia que me ajuda nos estudos*”, “*nas horas difíceis*”, e em momentos de tristeza: “*Quando estou triste a música me alegra um pouco, pois não fico prestando nos problemas, mas sim na música*”. Por fim, ela é também um meio “*de comunicação entre as pessoas*”; “*de expressão*”; “*de entender as pessoas, observar outros pontos de vista*”.

Interessante observar como alguns significados acima apresentados estão relacionados com as concepções de música estudadas na seção anterior. Guilherme, para quem a música acompanha momentos legais, no site de bate-papo com os amigos, jogando RPG e quando está animado, a música é uma forma de entretenimento. Para Mariana, que chama de música “*aquela que nos faz sentir bem*”, afirma: “*A música é especial, ela me ajuda a relaxar em algumas horas e a me deixar feliz, alegre em outras horas*”. Renato, que a define como “*um meio de expressão*”, explica que ela é “*um meio de entender as pessoas, observar outros pontos de vista*”. Patrick que a considera “*uma arte milenar que ajuda a pensar*” vê nela “*uma terapia que me ajuda nos estudos*”.

As respostas acima apontam que a música fala da vida e da existência. Para os adolescentes, ela perpassa o cotidiano naquilo que ele tem de mais concreto e comum. É uma forma de passar o tempo, mas também de intensificá-lo com alegria. É da ordem da corporalidade, do fisiológico – “*relaxa, descontraír*”; é da ordem do entendimento – “*ajuda a pensar e a refletir*”; é da ordem do sentimento – “*deixa feliz e anima*”; é da ordem do coletivo – “*é a linguagem de todas as nações, ajuda a observar outros pontos de vista*”; e da ordem da individualidade e da personalidade, ela fala com “*cada pessoa*”.

Percebe-se aqui quão distante se está daquilo que Bourdieu chamou de uma estética erudita pura.³⁴ E como ele lembra, a arte é também uma *coisa corporal*, “*e a música, a mais ‘pura’ e mais ‘espiritual’ das artes é talvez simplesmente a mais corporal*” (1979:86) pois

³⁴ Na estética pura, reflete Bourdieu (1979:18), a música está ligada à “interioridade”; é considerada a mais “profunda” das artes – a arte “pura” por excelência. Privilegiando a forma em detrimento da função, ela não diz nada e não tem nada a dizer; não tem uma função expressiva. A estética da arte moderna, na visão do autor, é uma recusa sistemática de tudo que é “humano”, como as paixões, as emoções, os sentimentos comuns da existência comum. A estética pura se enraíza numa ótica, num *ethos* da distância das necessidades do mundo natural e social. Rejeitar o humano, na reflexão de Bourdieu, “*é rejeitar o que é genérico, o que é comum, fácil, imediatamente acessível, o que reduz o animal estético à pura e simples animalidade, ao prazer sensível, ao prazer sensual*” Já a estética popular está fundada na continuidade da arte e da vida; numa subordinação da arte à função, e numa “*recusa da recusa que está no próprio princípio da estética erudita e na disposição propriamente estética*” (:32).

estados da alma são *estados de corpos* e por isso ela se situa no espaço dos movimentos, do gesto e do ritmo.

Percebendo a música como algo que integra a vida, em todas as dimensões, eles pressentem seu poder mobilizador nas sensações, emoções e sentimentos, no pensamento, vontade e imaginação. Tal como os Kaluli da Papua Nova Guiné (Feld 1990) e os Xavantes do Brasil Central (Graham 1995)³⁵, ou os musicoterapeutas contemporâneos, eles conhecem o poder catártico da música, e em vista disso consideram-na como “refúgio”, ou “terapia” nas horas difíceis, nos momentos de tristeza ou de raiva. Conhecem os gêneros adequados a cada estado da alma ou do corpo, seja para animar, relaxar; entristecer, seja para alegrar. Música tem a ver com liberdade de imaginar outros “espaços”, onde se pode fazer o que se quer, “fazer tudo que (...) deixa ser livre”. E dessa eficácia simbólica do verbo na música sabem os Cuna do Panamá (Lévi-Strauss 1985), eficácia que Lutero soube tão bem manejar, ao converter *em música* o Verbo que pretendia divulgar. Foram os Kamayurá do Xingu que ensinaram a Menezes Bastos como o texto se transforma *em música* na canção, como ele relata no texto último citado. O leitor pode observar como universos musicais de diferentes latitudes espaço-temporais entram em diálogo com o universo musical dos adolescentes joinvillenses contemporâneos.

Outra questão interessante que esses dados apresentam é o jogo complexo entre o público e o privado; o global e o local; o indivíduo e a sociedade. A experiência desses adolescentes com a música é mediada pela escola, que oportuniza o ensino da música no currículo escolar. Mediada pela família, na medida em que esta disponibiliza o acesso, seja na forma de atividades musicais extra-curriculares, viabilizando o estudo de instrumentos musicais; seja na forma das ferramentas e objetos nas diferentes formas de mídia: rádio, TV, TV a cabo, aparelho de som, CDs, computador, entre outros.

Os agrupamentos sociais estão restritos a festinhas na casa de amigos, ou conjuntos musicais sob a supervisão da família ou de escolas de música. Não há referências a shows, participação em bandas ou conjuntos. Segundo me informou a professora Helena, isso já começa a ocorrer nas séries seguintes. Vários alunos da 8ª. série participam de bandas musicais.

Por outro lado, as mesmas ferramentas disponíveis no espaço familiar permitem romper essas fronteiras locais, colocando-os face a face com a música de um mundo global. Um novo tipo de socialidade se configura quando eles se reportam à “*música que nós ouvimos*”, à “*música que nós gostamos de ouvir*”. Esse “nós” mais abrangente sugere uma identidade,

³⁵ Apenas esses exemplos, dentre tantos outros povos que reconhecem o poder mobilizador da música.

uma fronteira de gostos e afinidades estéticas que eles insistem em demarcar, como será demonstrado na seção seguinte.

4.3 Preferências musicais³⁶

No cotidiano escolar, ouvi diversas vezes o termo “brega” relacionado à música como indicativo da música que eles não apreciavam. Em outras tantas vezes ouvi esse termo acompanhado do adjetivo “ruim”, motivo pelo qual na formulação das perguntas no questionário “boa música” vem em oposição à “musica brega”. O alto índice de ocorrência do rótulo “legal” associado à “boa música” me fez optar pela concepção nativa. “Música legal”, portanto, é o termo nativo empregado para qualificar o que eles consideram uma “boa música”.

4.3.1 Música legal³⁷

Ana Lúcia, 12 anos, assim define uma música legal: *“Uma letra ou som que podemos ligar com coisas que estão acontecendo na nossa vida”*. A música significativa é aquela que tem relação com o que está acontecendo, agora, no momento presente na vida da adolescente. Conhecer a música que eles gostam e apreciam é entrar no espaço vivencial e na dimensão temporal da vida do adolescente; assim eles configuram sua estética musical.

Uma música legal *“tem de ter som”, “um bom som”, “um bom estilo de som”*. Um *“som agradável”, “legal e pesado”* e que seja *“muito alto”*. Música legal *“é aquela que tem ritmo e uma boa balada”*. *“É uma música agitada, que tenha um ritmo legal bom e que contagie”*. Para a maioria, *“tem que ter um ritmo rápido”* com *“muita batida, tocando bem alto”*; *“batidas fortes, legais e agitadas, não devagar, em volume alto”*. Mas há quem prefira *“um ritmo não tão agitado nem tão lerdo”* e que seja *“agradável aos ouvidos”*.

A letra deve ser *“legal e interessante”*, com um *“tema e uma história legal”*; tanto a letra quanto o ritmo devem ser *“animados e divertidos”*. *“Tem que ter uma palavra que combine com a outra”*; *“refrões, que combinem”, “rimas ou parte que combinem com a música”, “Uma letra ou som, que podemos ligar com coisas que estão acontecendo na nossa vida”*. Para Humberto, 12 anos, a música tem que ser *“rápida e cheia de xingamento”*.

³⁶ Nesta seção, os dados referem-se às perguntas 3, 5, 6 e 7, especificadas nas sub-seções correspondentes.

³⁷ Respostas apresentadas às perguntas 3 e 6 : “Que gênero (s) de música você prefere?” e “Como você define uma boa música?”

A música legal tem que ter sentido na letra e no som. Na maior parte das respostas, o sentido está relacionado àquele da letra: “*que a letra tenha sentido*”; “*uma música com sentido na letra*”; “*uma música com sentido e com rima*”. Em algumas respostas, o sentido abrange a letra mas inclui outros elementos: “*O sentido da música, refrões que combinem, rima; um começo e um fim, ritmo, estilo*”. Em outras, o significado de “sentido” não é claro:

- *Uma música que tenha sentido e um bom ritmo*
- *Que não se repita, que tenha sentido*
- *Com sentido e com um bom som*
- *“Música com sentido (em inglês)”*[Sentido da letra em inglês? Sentido da música cantada em inglês? Ou ambas?]

Para tentar elucidar essa questão perguntei numa entrevista o que significava uma *música com sentido*. Algumas respostas dadas apontam para uma noção de coerência, harmonia (aqui empregada como sentido) e adequação entre as diferentes dimensões do complexo sonoro.

- *Uma música que tem coerência... o sentido é ... tipo... que fala uma coisa com outra...que tem a ver com o resto da música.*
- *A música tem que ter tudo em harmonia para ser legal...o som em harmonia com a voz, tudo... se não ele fica estranho... É harmonia de tudo da banda, assim...a voz, a letra legal, coerente, e tem que ter o som.*
- *Música com sentido é uma música que tem a letra coerente, um ritmo bom que tem a ver com a letra e com o som da música*

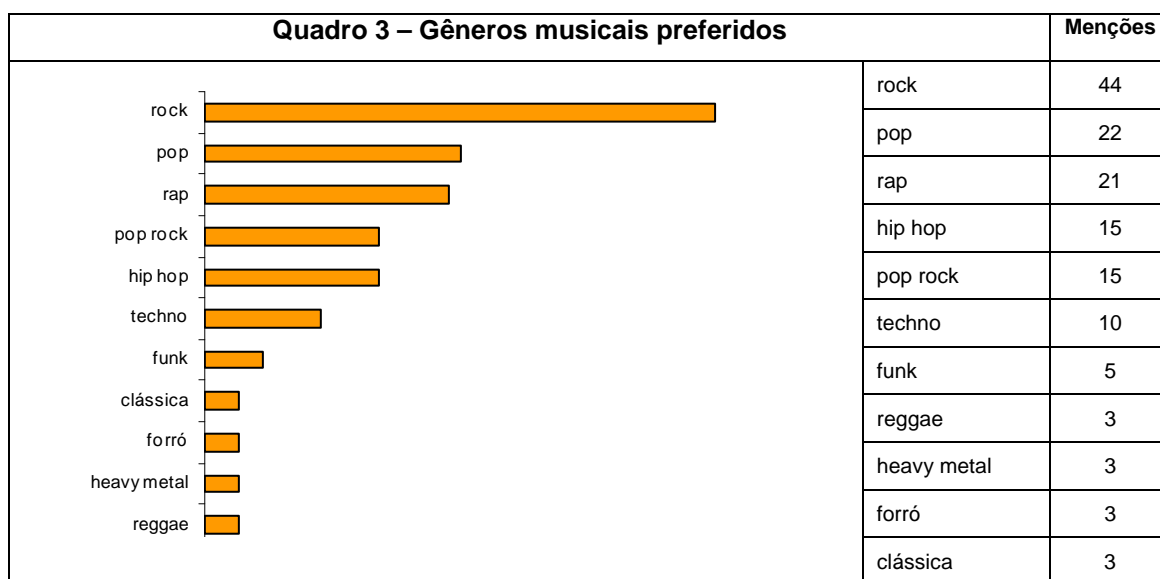
Em outras respostas, o sentido está ligado à mensagem do discurso musical: “*Uma música com pensamento...que traz mensagem...*”; “*É uma música que tem alguma coisa para dizer... que tem uma finalidade.*”. E num impasse tautológico, música com sentido é “*Aquela que tem sentido, aquela que nós conseguimos entender, mas não interpretar.*”

Além da velocidade do som e da qualidade da letra, qualidades tímbricas são relevantes na estética musical do adolescente: Música legal é “*uma música agitada, com uma letra legal, um cantor ou cantora com uma boa voz*”; “*uma música com guitarrista, baterista, baixista*”; “*quando tem guitarra, bateria, um bom vocalista / uma boa segunda voz e uma batida legal*” “*Uma música com muitos solos de instrumentos*” e “*um bom acompanhamento*”

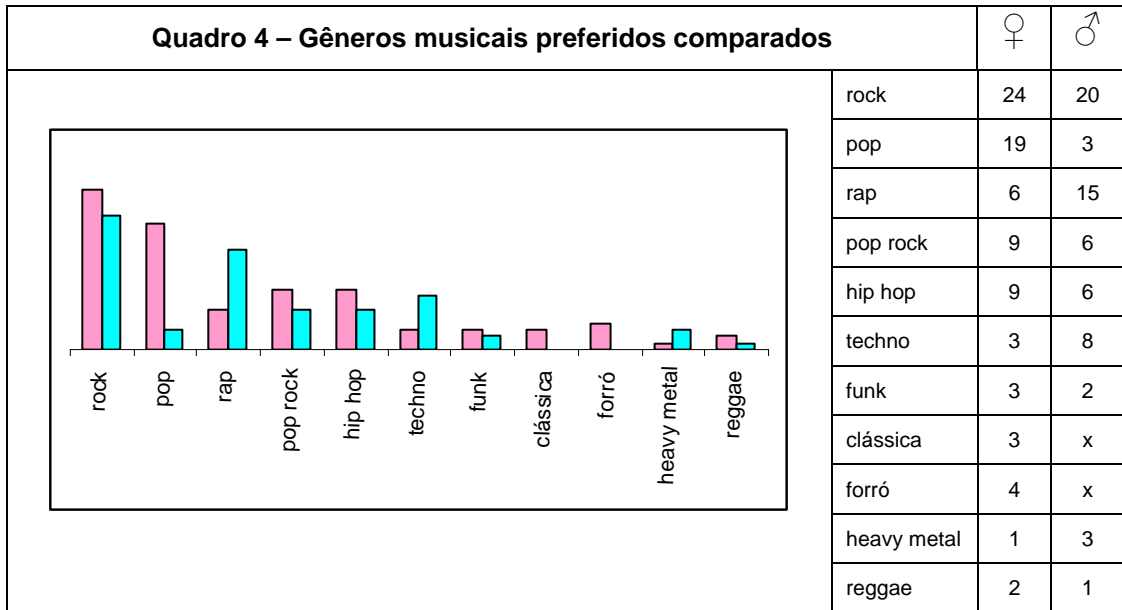
instrumental”. Essas definições demonstram uma percepção mais apurada quanto à organização sonora, e a configuração instrumental aponta para um determinado universo musical, tipicamente o do rock, conforme as respostas que seguem.

Algumas definições reforçam alguns aspectos da dimensão semântica da música já apresentados nas seções anteriores: “*Eu defino como músicas legais as que as pessoas ouvem*”; “*aquela que eu gosto*”. “*Uma boa música é quando nos faz feliz, nos acalma e que a gente gosta;* ” “ *é a que nos dá prazer e não enjoa de ouvir*”. “*Quando dá para entender a letra e dá para cantar junto e dançar.*” “*Uma boa música para mim tem que dar para dançar...*”, “*Uma música que sirva tanto para relaxar, quanto para dançar e ter um ritmo rápido, de preferência americana*”; “*uma música que alegre e acalma ao mesmo tempo*”; *uma música de preferência divertida.*” “*É uma música rápida, com lógica e que conta algo.*”

A expressão concreta do gosto e do sentido musical se dá através da escolha dos gêneros musicais. O Quadro 3 abaixo apresenta os gêneros musicais apontados com o maior índice de preferência, visualizados no gráfico, com as menções quantificadas na tabela. Observa-se que o rock lidera as preferências, seguidos pelo pop, rap, pop rock, hip hop e techno.



Comparando os índices de preferências mencionadas, observa-se que há contrastes de preferências entre meninos e meninas. De uma maneira mais expressiva, com relação ao pop (preferencialmente feminino), e ao rap e techno (preferencialmente masculino). O Quadro 4, a seguir, mostra os níveis de contraste com relação aos demais gêneros musicais preferidos:



Como se vê, existem gêneros musicais só apontados pelas meninas, curiosamente, o clássico e o forró. Outros são citados, agora com menor índice de preferência. Aqui também meninos e meninas se distinguem. O Quadro 5 compara distinguindo os demais gêneros mencionados:



Dentre os gêneros musicais apreciados, há um contraste expressivo entre meninas e meninos. Aqueles usualmente relacionados com a identidade nacional brasileira (forró, pagode, axé, samba) fazem parte do repertório feminino, como também música italiana e japonesa. Música romântica e música de orquestra também são mencionadas. Com os meninos há somente uma menção à música popular brasileira (MPB), avultando um interesse por gêneros “internacionais” especialmente norte-americanos, ou gêneros assimilados, como o rock e outros apontados acima.

Essas respostas confirmam que meninos e meninas se distinguem em termos de preferências musicais. A pesquisadora reconhece essa evidência, mas hesita em explicá-las em termos das dicotomias clássicas que têm embasado as diferentes representações do masculino e do feminino, preferindo observar as configurações de gênero que os adolescentes estão a apontar. Retomo este tema na próxima seção.

4.3.2 Música brega³⁸

Araújo (1987), afirma que a categoria *brega* surge na música popular brasileira em 1984 com o disco de Eduardo Dusek, “Brega-chique, chique-brega”, para quem o termo abrangia todas as manifestações de música popular de massa, normalmente negligenciadas pelo mercado fonográfico (:1). Segundo o autor, o termo *brega* pode identificar a “*música pro povão*” (:8); “*música periférica do interior*”, usualmente usado em sentido depreciativo, para denotar algo vulgar e de mau gosto (:18).

Na concepção dos adolescentes, música brega ou “*remba*”, é o oposto da música legal. É uma música “*lenta, devagar, parada, chocha e repetitiva; é açucarada, romântica ao extremo, e sensível demais*”. É uma música “*que não tem nada a ver, não tem sentido, não fala de coisas certas, não combina nada com nada, não tem história, nem significado*”.

Qualidades do som e da letra da música definem a música brega: o som “*é baixo e não é bom*”. A melodia “*é ruim*”; o cantor “*é tosco e não canta bem*” e os gêneros são “*ruins e chatos*”. O ritmo “*não é legal, nem bom; é pobre, lento, ruim, desgovernado, enjoativo, chato, feio e meloso*”. “*É estranho de ouvir e dá dor de cabeça.*” Para alguns, música brega “*não tem ritmo*”. A letra “*é ruim, péssima, idiota, brega, repetitiva e enjoa. As palavras são*

³⁸ Respostas apresentadas às perguntas 5 e 7 : “Que gênero (s) de música você não aprecia?” e “Como você define uma música brega?”

chatas, feias e ridículas, não combinam e não têm rima. Em suma, música brega é brega. Para escapar desta tautologia, e entender essa distinção de gostos, é preciso seguir adiante.

Na opinião de Bourdieu, o gosto é uma “*disposição adquirida para diferenciar e apreciar (...) ou estabelecer e marcar uma operação de distinção*” (1979: 543). Funciona como um tipo de orientação social para os ocupantes de um lugar, determinando seu espaço social (544). A seu ver, o gosto é uma expressão de inserção numa classe. “*O gosto classifica e classifica aquele que classifica*”. “*Os sujeitos sociais se distinguem pelas distinções que eles fazem entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar*”; em assim fazendo, exprimem ou traduzem sua posição dentre classificações objetivas (:vi). Neste sentido, os gostos, ou preferências manifestadas, são a “*afirmação prática de uma diferença inevitável...em matéria de gosto, mais que tudo, toda determinação é negação, e os gostos são antes de tudo, ‘desgostos’ por outros gostos, o gosto dos outro*” (:59).

Quando os adolescentes dizem que a música brega “não tem nada a ver”, estão afirmando que ela “não tem nada a ver” com a vida deles. O verbo *ter a ver*, aqui pode ser tomado no sentido literal de apontar algo que está fora do alcance de um espaço de socialidade visualizado e valorizado. E o que está fora de um espaço de visibilidade torna-se “*exótico, (ex-óptico) porque cai fora da ‘óptica’ da normalidade*” (Pais, 2004:9), normalidade aqui entendida com relação ao estilo de vida que eles levam. Ana Carolina, 12 anos, é bem clara nesse aspecto: [música brega são] “*aquelas músicas com qual (sic) não nos identificamos*”. Por isso a letra não tem história, sentido ou significado, porque fala de outras realidades, por exemplo, “*uma que fale ‘do meu sertão’, ‘do gado’*”. “Sertão” e “gado” estão fora do espaço social em que vivem; viver no sertão significa ter um outro estilo de vida.

Daí a intolerância estética pela música “*sertaneja, porque são burros, porque eles não têm criatividade*”. O espaço urbano seria o espaço do desenvolvimento, do progresso; o espaço rural, o espaço da inteligência menor e da falta de criatividade? Oliveira confirma essa disposição no pensamento brasileiro em relacionar o rural como símbolo do atraso onde o tradicional se opõe ao racional. (2003: 17; 19). A rejeição dos adolescentes pela música sertaneja ou caipira³⁹ parecem estar fundadas neste tipo de distinção. Nas respostas apresentadas, o termo “caipira” aparece mais ligado ao estilo de vida no sentido geral e o “sertanejo(a)”, associado ao primeiro, referindo-se ao gênero musical: [música brega] é “*aquela música dos caipiras*”.

A música considerada brega parece estar fora do espaço da sensibilidade do adolescente. Aqui, diferentes imagens mentais se coordenam na definição: o açucarado e o meloso

³⁹ Veja Oliveira(2003) para aprofundar os diferentes modos de distinção entre músicas caipira e sertaneja .

(imagens gustativas) e o cheiroso (imagens olfativas) se ligam ao “dengoso, extremamente romântico e sensível demais”, tanto na letra como no estilo. Nesta maneira sinestésica de formular suas concepções, eles fazem uso do que Merriam referiu como “*intersense modalities*”- um fenômeno da transferência lingüística de conceitos descritivos de uma área sensorial para outra (Merriam, 1964:94).

- *A letra não tem nada a ver e enjoa no primeiro verso como sertaneja, forró e samba, todas são iguais.*
- *Aquelas músicas que os caras quase choram cantando*
- *Tem muita coisa sobre “ai, minha querida”.*
- *Um clichê de amor, que tenha versos como “Vem tchutchuca linda”*
- *Sertaneja porque é muito melosa*
- *Tango - pois é horrível ver eles (sic) dançando com uma flor na boca*
- *Algumas [músicas] não têm ritmo, rimas e as palavras que são usadas são ridículas. Ex. tchê, dengoso, cheiroso...*

As qualidades sensíveis apontadas confirmam o que Bourdieu descobriu em seu estudo sobre a distinção: a existência de “*relações inteligíveis que unem ‘coisas’ aparentemente separadas como a música e a cozinha*” (1979: v). Observa-se a relação explícita na primeira resposta: “a letra enjoa”; e na terceira, “muito melosa”.

O adolescente distingue, depreciando, tudo aquilo que está fora do seu espaço de subjetividade e de socialidade. E nessa categorização inclui desde o sertanejo, como o clássico e o erudito – são bregas tanto “*o pandeiro e a sanfona*”, como “*o violino e instrumentos de orquestra*”. Como sintetizou Carlos, 12 anos, “*Música brega é a que não tem bateria, guitarra e animação*” Aqui os instrumentos são usados como traços distintivos de gêneros e estilos musicais, reafirmando nesta configuração instrumental o rock, como índice deste universo musical.

Oliveira, já citado, aponta para uma possível relação entre instrumentos musicais e espaços de socialidade, sugerindo a viola (caipira) ligada ao espaço rural, e o violão, urbano. Se a distinção entre o pandeiro e a sanfona aponta para uma noção de regionalidade, o mesmo não se dá com relação ao violino, e instrumentos de orquestra. O que parece estar em questão é uma identificação com os gêneros relacionados com a música de difusão mundial. “Bateria, guitarra e animação”, aparecem como símbolos de identificação com uma “música universal”, a música popular, que girando “*em torno do eixo jazz-rock*”, no dizer de Menezes Bastos

(1995:65), *“invade o planeta como o novo kathólon , o novo universal. No caso destes adolescentes, em torno do rock, como os dados confirmam.*

No processo de construção de sua identidade, o adolescente se (des)identifica, distinguindo-se da música que ele categoriza como *“música de velho ou de velha”*; *“música de pais”* *“música de churrasco”*; *“música remba”* *“ música tosca”* , *como também “(d)a música da aula de música”* Assim fazendo, através da música traça as fronteiras de seu grupo, em termos geracionais e identitários: música brega é aquela *“que não se compara com as que eu gosto”*; *“que ninguém curte”*, e *“que ninguém ouve.”* Vale aqui lembrar as concepções apresentadas na seção anterior *“Eu defino como músicas legais as que as pessoas ouvem”*; *“aquela que eu gosto”*, *“(…) que a gente gosta. ”*

Com relação à *“música da aula de música”*, eles aplicam os mesmos critérios de distinção, mas com algumas peculiaridades. Essa questão não foi contemplada no questionário, mas tendo em vista o depoimento da professora ao mencionar o fato de alguns alunos não gostarem da aula de música, o que pude constar durante o trabalho de campo; e a partir do depoimento do aluno que afirmou gostar de música, mas não da *“música da aula de música”*, coloquei esse assunto em discussão, numa entrevista. Várias questões foram levantadas pelos alunos, sobretudo com relação ao repertório musical utilizado nas aulas, o que explica a categoria referida acima. Vale a pena citar aqui um trecho da entrevista:

(Aluno 1)Eu não gosto de fazer música...a gente canta, toca, música muito parada, calma.

(A2) A professora dá umas músicas são meio chatas, assim...

(A3) As músicas são muito...não é a música que a gente gosta....é musica mais ...antiga assim... sei lá... muito social.

(A4) Em vez de aprender músicas antigas, porque não músicas populares ... músicas do nosso tempo ?

(A5) Eu acho que a gente também não gosta de cantar aqui na aula de música porque as músicas são muito lentas, muitas vezes a gente não gosta também dos ritmos, né...

(A6) É... o tipo de música que a gente canta aqui eu acho... muito...é.tipo ... clássico demais, as vezes até parado. Não é o ritmo que a gente gosta , nem o estilo de música...

(A7) Tem que ser música mais agitada...

(A8) É assim... tem umas coisas muito bregas... muito toscas, entendeu?...Deviam selecionar umas músicas melhores, entendeu?

Na configuração da categoria *“música da aula de música”*, os adolescentes articulam noções de **tempo**, em termos de antigo x contemporâneo (o nosso tempo), em termos de

velocidade lenta, parada, calma x agitada; como também em termos durativos, se pensarmos que essa dimensão do ritmo aponta para os gêneros e estilos musicais. Neste sentido, pode-se dizer que a “musica da aula de música” está fora do espaço de uma temporalidade que os adolescentes identificam como “a (da) música do nosso tempo”, representada por um tipo de velocidade e ritmos (estilos, gêneros) musicais. Talvez seja neste sentido amplo de temporalidade que o tosco e o brega, o lento, o calmo e o antigo se aproximam do clássico e do – curiosamente - “muito social”. De maneira semelhante, falando em termos de sonoridade, o leve, o baixo, e o fino, se associam ao antigo (flauta-doce: acústico), em contraste com o som pesado, alto e denso (guitarra, bateria e instrumentos eletrônicos). Tudo isso em oposição ao popular, como “a música que nós gostamos”; “a música do nosso tempo”. Popular, aqui, entendido como um campo específico de preferências de sonoridades e estilos musicais, como os dados apontam.

A categoria “musica da aula de música” passa a ter uma conotação positiva, ou seja, passa a ser *música legal* quando os adolescentes conseguem nela imprimir as marcas de seu universo musical, como comentou uma aluna : “ *Eu gosto quando a gente mesmo faz as músicas (...); quando a gente faz, a gente pode fazer do jeito que a gente gosta , a letra da música, o ritmo, o estilo.*”

Com relação à letra da “música da aula de música”, há um aspecto interessante a ser observado, como mostra outro trecho da entrevista.

(Aluno) A maioria das pessoas gosta de cantar, mas as músicas que a gente gosta, não daria pra cantar aqui [na escola] por causa do ...como é que eu vou dizer...da letra da música...

(Neyde) Você acha que as letras das músicas que você ouve não podem entrar na escola?

(A) Não só que eu ouço, mas ...pode ...até pode...mas tem umas que não dá...














(N) Por quê ?

(A) Por causa dos palavrões... só que tem umas músicas aqui que é pior que palavrão...(..)

Percebe-se a importância da letra como critério de adequação ao repertório musical escolar. A música da aula é rejeitada por ser “*muito infantil*” e certas músicas que eles gostam são censuradas pelos palavrões. Neste sentido, a “musica da aula de música” torna-se um espaço idealizado em termos de uma adequação de letras na canção, mas também de sonoridades: “ *um som mais calmo*”, “ *não tão agitado*”, e estilos musicais: “ *alguma coisa que todo mundo goste não só uma pessoa*”, como eles comentaram durante a entrevista.

A categoria “musica da aula de música” permitiu perceber melhor as articulações conceptuais e os aspectos valorativos que entram em jogo na definição das preferências

musicais, esclarecendo também os critérios que fundamentam a seleção dos gêneros musicais preteridos, identificados no quadro a seguir:

Quadro 6 – Gêneros musicais preteridos		Menções
rap		3
jazz		4
reggae		4
clássica		4
bolero		5
rock		8
funk		8
axé		11
forró		11
gaúcha		11
samba		23
pagode		33
sertaneja		35

O Quadro 6 aponta os gêneros musicais com maior índice de rejeição. Como pode ser observado, os seis gêneros mais mencionados são tidos como tipicamente brasileiros: música sertaneja, pagode, samba, axé, forró e música gaúcha; já os seis preferidos – rock, pop, rap, pop rock, hip hop, e techno, estão ligados à música “internacional”, embora essas fronteiras sejam difíceis de precisar. Isso porque gêneros musicais, a despeito da “*estabilidade em termos de temáticas, estilos e estruturas composicionais*” que os caracteriza, estão “*constantemente sujeitos à mudanças (...) novas fusões e conexões*” (Piedade, 2003:52). Mas como reflete Menezes Bastos, este processo ocorre não só pelas influências *externas*, mas por um processo *interno* de “*auto-elaboração ressignificadora*”, um processo dialógico que ao mesmo tempo inclui e contrasta. Neste sentido ele entende que

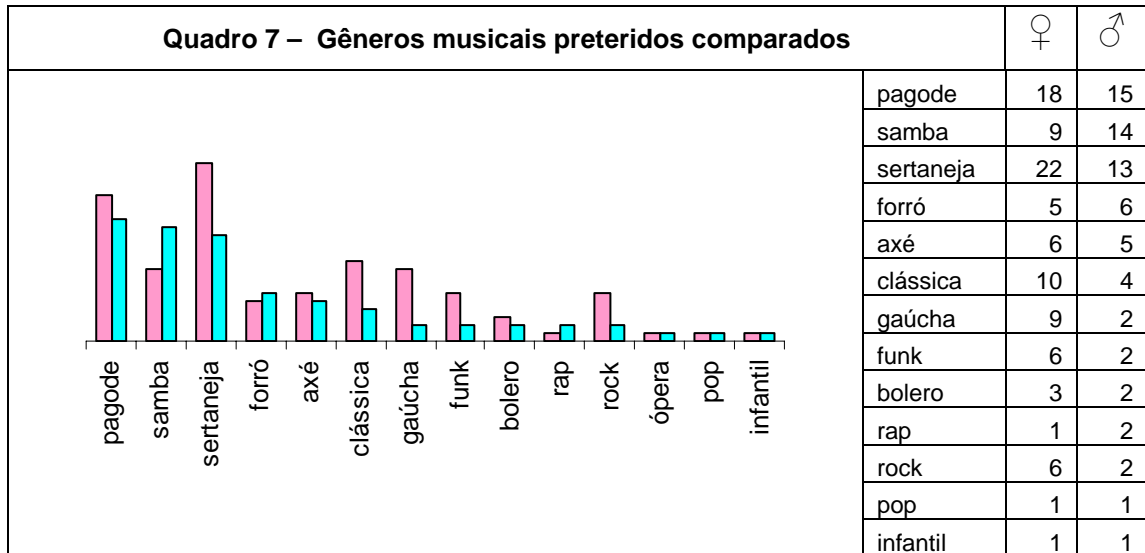
(...)aquilo que chamamos de *música popular brasileira* “é” brasileira, não, de maneira essencialista mas ficcionalmente, na medida em que se opõe e compõem dialogicamente à/com(...) [outros sistemas musicais] estes incluídos numa ordem musicalmente cada vez mais intercambiada, de natureza também dialógica: os sistemas musicais conversam entre si. (Menezes Bastos, 1999b :25).

Dessa forma, a música gaúcha, é música brasileira na medida em que se opõe se compõe à/com a música de fronteira; e o rock pode ser “tão brasileiro como o futebol o é.”⁴⁰

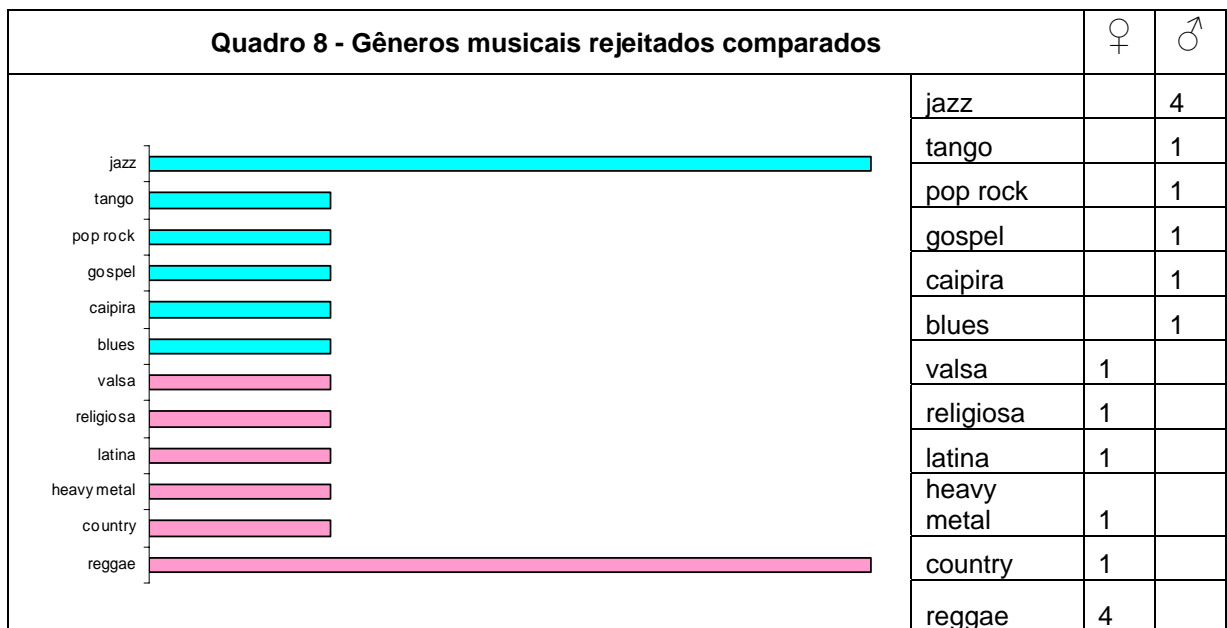
⁴⁰ Frase formulada por uma informante de Menezes Bastos (1999) enquanto este argumentava ser o rock um gênero musical internacional.

O que os nativos parecem incluir na categoria de gêneros “internacionais”, são aqueles gêneros com maior difusão mundial.

O Quadro 7 compara os gêneros musicais preteridos entre meninos e meninas.



O Quadro 8 demonstra que alguns gêneros musicais são alvo de apreciação distinta entre meninos e meninas:



Na seção anterior, ao evidenciar distinções musicais relativas às preferências musicais entre meninos e meninas, sugeri certa cautela. Os dados acima reforçam essa disposição.

Tomando como exemplo o clássico e o forró, que foram apontados como preferências exclusivamente femininas, agora, vistos em termos de rejeição. Que o leitor observe o índice de rejeição feminina (comparada com a masculina) quanto ao clássico; e o inexpressivo contraste de preferências (entre meninas e meninos) com relação ao forró. A intenção de insistir em apontar as diferenças e ao mesmo tempo recusar uma interpretação conclusiva é a de mostrar que aqui há algo a ser aprofundado na experiência etnográfica aliada a uma análise estatística mais fina.

Os gráficos seguintes (Gráficos 5 e 6) mostram os diferentes índices de preferência, quantificados pelo eixo vertical. A cor alaranjada das seqüências representa os gêneros musicais preferidos; a acinzentada, os gêneros musicais preteridos. Dispostos lado a lado, os gráficos permitem uma melhor visualização das preferências musicais entre meninos e meninas. O que se percebe nestes gráficos comparativos é, como já disse, uma configuração específica do feminino e do masculino. Existe aqui um espaço de distinção que merece ser aprofundado, no meu entender com saldos positivos para o entendimento da sociedade contemporânea.

Gráfico 5 - Índice de preferências entre as meninas

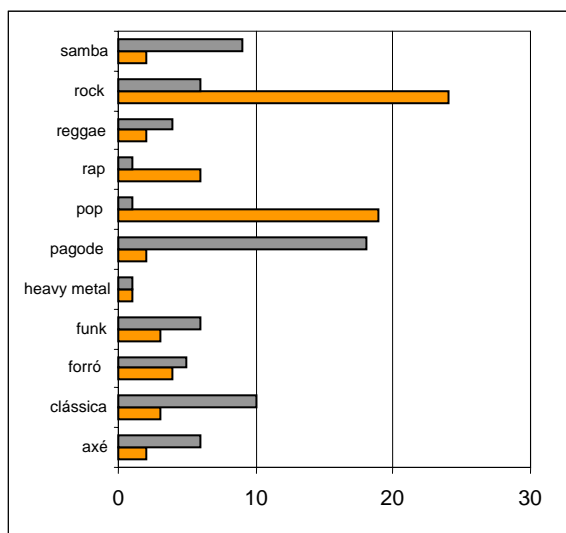
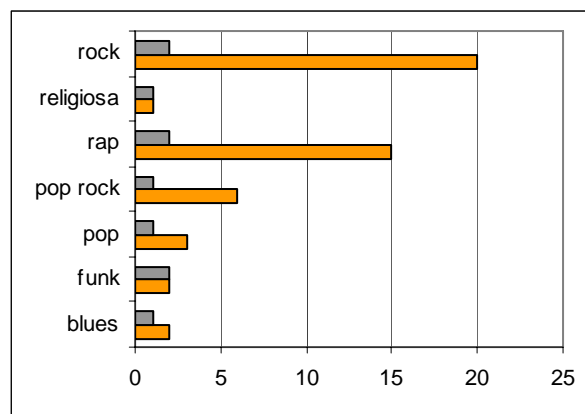
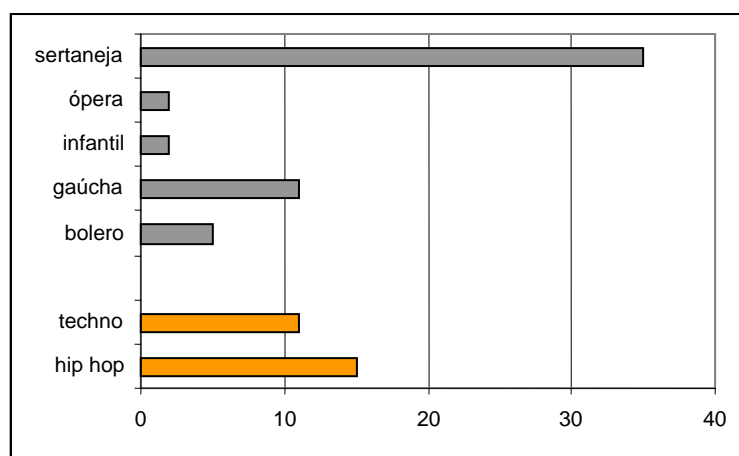


Gráfico 6 - Índice de preferências entre os meninos



Alguns gêneros musicais são preteridos; outros são preferidos, sem contestação – é o que mostra o gráfico 7 a seguir, seguindo o mesmo padrão de cores usados nos gráficos anteriores.

Gráfico 7 – Gêneros musicais efetivamente preferidos e preteridos

Identificadas as preferências musicais, surge a questão: Como se configura o gosto musical dos adolescentes?

4.3.4 Gostos, preferências, estilos de vida e gêneros musicais⁴¹.

De acordo com Bourdieu, como visto, os gostos são inculcado pela educação, seja através da família, seja através da escola (1979: i). Eles funcionam como esquemas históricos de percepção e de apreciação (1979: 546) sob os quais se fundamentam todos os sistemas de classificação e ordenamento do mundo social. Segundo o autor, há uma relação entre estilos de vida e determinados comportamentos, e entre gostos e a posições que os indivíduos ocupam no espaço social.

Existirão essas relações na maneira dos adolescentes classificar e distinguir os gêneros musicais preferidos?

➔ Rock

Para definir o gênero rock, Augusta, 12 anos, diz: “*Rock é pessoas que ficam gritando, quebram as guitarras, têm cabelos grandes, a música é mais alta que a voz.*” Vale observar como a descrição do estilo de vida das pessoas é simultânea à descrição do estilo musical. Para Flávio, 12, rock “*é um som pesado geralmente cantado por loucos, gritando e sempre*

⁴¹ Esta sub-seção inicia com os dados referentes às perguntas 3 e 4: “Que gênero (s) de música você prefere?” e “Explique este (s) gênero(s)”. E conclui cruzando alguns dados pessoais com os dados referentes às demais perguntas incluindo aqui aqueles referentes à pergunta complementar: “ Que gêneros musicais sua família ouve?”

quebram a guitarra.” Para Carlos, 12, “*é um estilo de música agitada que começou a partir dos anos 60*”.

O rock é reconhecido, como já enfatizado, por uma configuração vocal e instrumental e caracterizado por qualidades tímbricas específicas:

- *É um estilo de música agitada que é tocada por instrumentos como a guitarra e bateria e é cantado meio gritado.*
- *É um estilo que faz mais barulho, com instrumento eletrônico*
- *Música com batidas fortes, guitarra e contrabaixo*
- *No rock há som mais pesado e mais instrumentos de percussão*
- *São pessoas que mais gritam do que cantam, músicas agitadas.*
- *Batidas fortes e som alto*

Som e letra se unem na descrição: “*é uma música mais agitada que tem bateria, guitarra e letras às vezes mais pesadas dependendo que tipo de rock é*”; “*é uma música rápida que pode ou não ter palavrões e tem história*”; “*música agitada que tem letra e sentido*”.

Para alguns o rock “*é música animada para dançar*”, “*é para pular, se balançar*”; “*é adrenalina*”, “*uma música rápida e cantada que leva ao delírio*”.

Há rock “pesado” e rock “leve”, rock “nacional” e “internacional”. “*Rock leve é como um rock normal, mas é um pouco mais calmo, como Skank, Cassia Eller, Pato Fu*”; “*é um ritmo que não é muito pesado*”. “*No rock internacional tem muitos sons e solos de guitarra e bateria.*”

➔ Pop

Milena, 13 anos, assim define o pop: “*é um estilo dançante, existe no nacional e internacional com batidas fortes e animadas, para todas as idades*”. Se o gênero não aponta fronteiras de idade, configura estilos de vida: “*normalmente músicas cantadas por patricinhas e mauricinhos*⁴²”, na visão de Ana Lúcia, 12 anos. Nas demais respostas,

⁴² Conforme Houaiss e Villar (2004), *patricinhas e mauricinhos* são jovens “*que se vestem com apuro e freqüentam lugares da moda*”

- *É um tipo de música agitada, mas meio calma que dá pra se dançar*
- *É uma música boa para dançar e cantar; é uma música com melodias e sons legais*
- *Tem um ritmo legal, é boa para cantar e dançar. Alegria bastante as festas*
- *O pop americano está no auge, neste momento.*
- *No pop quase não há valorização do instrumento, a voz se valoriza mais; pode ser uma música lenta ou rápida porém sempre conta uma história.*

➔ Pop rock

Janaína, 12 anos, diz que o pop rock “*É uma [música] que dá impressão de estar feliz, é uma música agitada, extrovertida, etc.; dá p/ dançar, e cantar.* Para Ana Carolina, 12 anos, “*são pessoas que querem expressar a felicidade*”. Nas outras respostas,

- *Pop rock tem um ritmo de rock, mas não um rock paulista, geralmente é tocado por uma banda, se canta e tem um ritmo rápido, mas tem música de pop rock que pode ser lenta.*
- *Música animada para dançar.*
- *É rock mais suave, com mais voz.*
- *É mistura de pop e rock.*
- *Música para ouvir com os amigos.*

➔ Rap

Na descrição do rap, a letra, o ritmo e a fala tornam-se relevantes e o cantor, o centro das atenções: “*é música que a maior parte do tempo o cantor fala e não dá para dançar, mas é bem legal*”; “*tem ritmo rápido, os cantores sabem se expressar e tem um bateria muito boa*”; “*é um ritmo mais rápido, animado*”; “*o cantor fala no ritmo da música*”.

Guilherme, 13 anos, diz que rap é “*música que fala sobre o cotidiano com rimas*”. Para Letícia, 12 anos, “*é história com poesia (tudo rimando)*”. Nas demais respostas, o rap

- *É um estilo que tem uma letra inteligente, mais polêmica.*
- *Tocado em versos separados.*
- *Geralmente cantadas em versos. E às vezes há palavrões*

- *Existe uma linguagem e um sentido*
- *Tem ritmo, mas a voz é falada, não cantada*
- *É uma música rápida com xingamento*

➔ Hip hop

Para Cláudia, 12 anos, o hip hop “*é bom para dançar,*” para João, 13, “*é bom para refletir.*” Já para Eduardo, 13, é um dos gêneros que gosta “*para ouvir com os amigos*”. O hip hop também pode ser entendido como,

- *Um rap com a voz mais no ritmo*
- *São canções faladas e é bom para refletir*
- *Quase a mesma coisa que o rap só que com mais ritmo*

➔ Techno

O techno “*é uma música produzida eletronicamente*”; “*música feita por computador*”, “*geralmente feita por uma pessoa no computador*”. “*É música feita por máquinas, feitas para dançar em festas, lugares escuros, boates. Quem ‘maneja’ elas (sic) é o DJ.*” Trata-se de um “*ritmo de música que faz as pessoas se divertirem e dançarem; sem fala, só os sons*”. É uma “*música rápida*”, “*boa para se dançar*” e “*para ouvir com os amigos.*”

Estes foram os seis gêneros musicais de maior índice de preferência. Os demais gêneros,

Axé ➔ *é uma música produzida por batidas com vários instrumentos e esta música sempre contém coreografias produzidas pelo grupo.*

Black music ➔ *o jeito de cantar dos pretos.*

Blues ➔ *é para relaxar; música de balada cambaleada quase sempre tocada com gaita.*

Forró ➔ *é música para avacalhar dançando, é bem divertida.*

Funk ➔ *estilo de música para se dançar*

Heavy metal ➔ *é rock paulera*

Reggae ➔ *música com batida de tambores e com vocalista bem ativo*

Românticas → *para cantar*

Religiosa → *música católica, rock cristão*⁴³

MPB → *música popular brasileira, música que se toca no momento.*

Japonesa → *o que caracteriza a música japonesa é o ritmo que pode ser variado. Os cantores são japoneses. A música é normalmente cantada em japonês com algumas frases em inglês. São rápidas e animadas.*

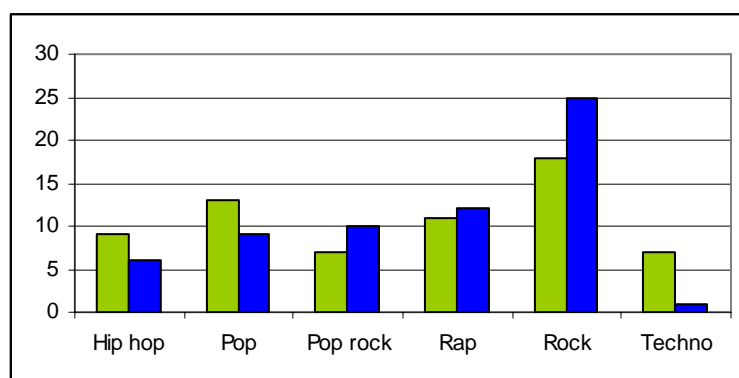
Italiana → *para cantar*

Músicas de orquestra → *música de orquestra e música clássica são gêneros que fazem a gente se acalmar e são muito bonitas*

Clássica → *é música lenta; é tocada por orquestra, por piano, flautas, violas, etc.*

Se estilos de vida estão relacionados a comportamentos e estes se definem num espaço de socialidade, valeria a pena perguntar se existe uma preferência diferenciada entre os adolescentes nascido em Joinville, já que 40% dos alunos pesquisados são de outras cidades. O Gráfico 8 compara a preferência musical dos adolescentes joinvillenses (cor verde) com relação aos demais (cor azul). O eixo vertical quantifica as respostas dadas.

**Gráfico 8 – Preferências Musicais
joinvillenses e não joinvillenses**



⁴³ Interessante observar a ausência de menção à música religiosa luterana. O pastor Tito, durante uma entrevista, comentou como as igrejas luteranas ainda mantêm o repertório musical do séc. XVI, o que, segundo ele, afasta os jovens da igreja, ao contrário das seitas evangélicas neo-pentecostais.

Os demais gêneros apreciados pelos adolescentes joinvillenses apontam para um gosto diversificado, incluindo em suas preferências alguns gêneros rejeitados por outros adolescentes ou simplesmente não citados. E quanto aos adolescentes luteranos? Haveria um traço distintivo na maneira de eleger suas preferências musicais?

Os Gráficos 9 e 10 comparam essas diferenças; na cor verde, a preferência dos joinvillenses; na vermelha, a dos luteranos, joinvillenses ou não. Observa-se que os seis gêneros preferidos continuam os mesmos, mas há grande contraste entre a maioria deles, sobretudo com relação ao rock.

Gráfico 9 - Preferências musicais dos adolescentes joinvillenses

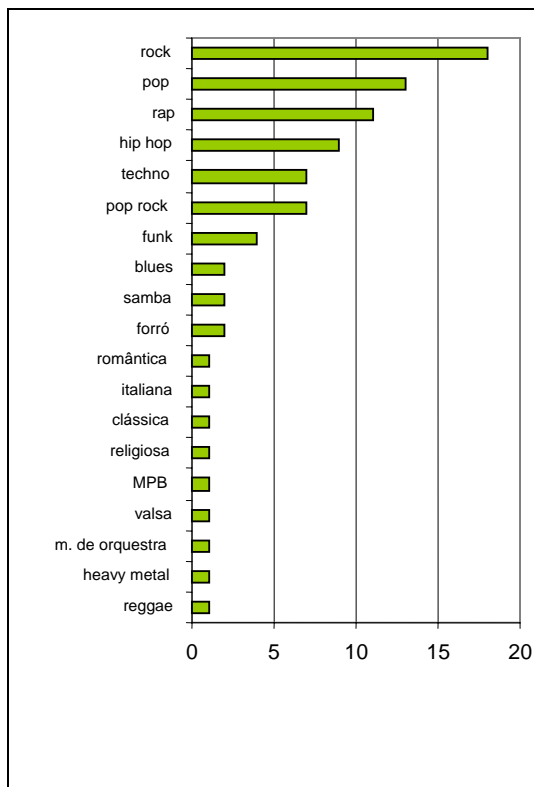
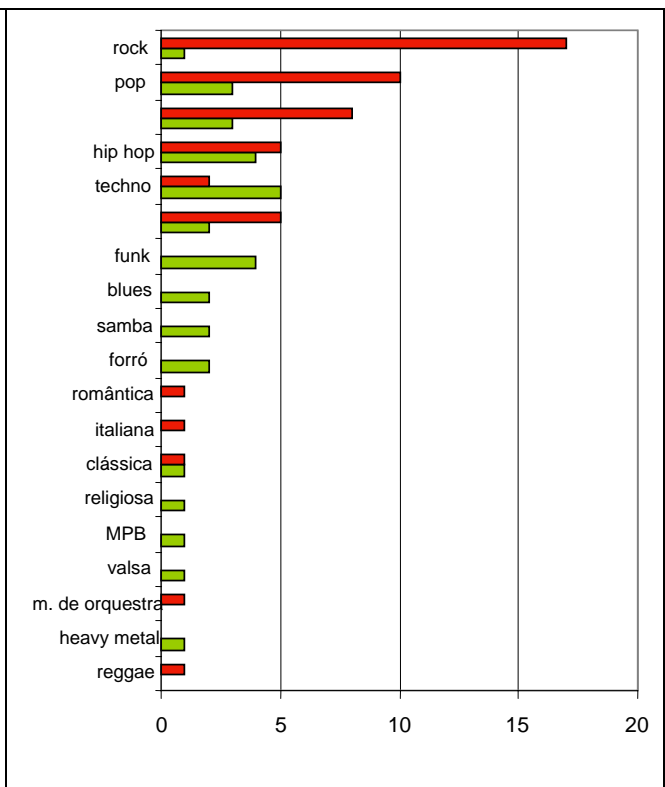


Gráfico 10 - Preferências musicais dos adolescentes luteranos (joinvillenses e não joinvillenses)



O que chama a atenção nos adolescentes luteranos é a ausência de qualquer gênero musical usualmente ligado à identidade nacional, e a apreciação, num menor índice de aceitação, da música romântica, clássica, de orquestra, italiana e o reggae.

Esses dados apenas sugerem, confirmando Bourdieu, que gostos musicais e estilos de vida têm uma profunda relação. Deixando essa reflexão para mais adiante, vale perguntar: e no espaço privado da família, como se dá a configuração do gosto musical?

Aprofundar esta questão estava fora do âmbito desta pesquisa. Somente no final do trabalho de campo, percebi a necessidade de estudá-la, perguntando para alguns alunos sobre os gêneros musicais normalmente ouvidos na família. A partir de algumas respostas apresentadas, foi possível explorar a problemática, que se tornou mais clara ao cruzar diferentes tipos de dados. Nessa metodologia de análise, foi possível perceber diferentes níveis de identificação com o gosto familiar:

Letícia, 12 anos, nascida em Guarulhos, católica

Atividade: inglês

Preferência: rock, pop

Música legal: É uma música rápida, com lógica e que conta algo

Musica brega: Uma música caipira que não fala de coisas certas ou sem história

Pais: Meus pais hoje em dia gostam de músicas lentas ou clássicas, porém antigamente eles odiavam este gênero e adoravam rock, rock paulera (coisas pesadas)

Rejeição: Forró, pagode, sertaneja, axé. Felipe Dylon (odeio)

Letícia se identifica com os pais numa relação de amor e ódio quanto às preferências musicais. Houve uma reconfiguração de gostos, mas o rock faz parte do repertório familiar. O clássico aqui não aparenta fazer uma distinção entre o erudito e o popular, pois o gosto familiar é diversificado. A distinção parece se dar em termos de andamento : música clássica: lenta; rock e pop: rápida; e de gênero, onde o rock e o pop se opõem à música caipira – gênero aqui entendido no sentido amplo do termo. Os gêneros preteridos (forró, pagode, sertaneja, axé) não fazem parte do gosto familiar.

Carol, 11 anos, nascida em Porto Alegre, cristã.

Atividades: vôlei, inglês, RPG...

Preferência: Música japonesa

Música legal: Uma música com sentido na letra, boa melodia (som dos instrumentos) e bom ritmo (tudo junto)

Música brega: Uma música a qual a letra seja idiota

Pais: Minha mãe e meu pai gostam de música clássica

Irmão: meu irmão de 15 anos gosta de música japonesa como eu, tanto que foi ele que me mostrou.

Rejeição: Pagode, forró

Carol mostra como as preferências musicais vão se configurando na vida dos adolescentes. Aproxima-se do gosto musical do irmão adolescente. Ao dizer “foi ele que me

mostrou”, sugere uma abertura a novos estilos musicais. Não existe uma rejeição explícita com relação ao gosto dos pais, mas gêneros preteridos por ela (pagode, forró) não fazem parte do gosto familiar.

A preferência de Carol pela música japonesa, diga-se pelo rock na versão japonesa, aponta para uma questão interessante com relação à letra. Vale observar que uma música legal, no seu entender deve ter sentido na letra e uma música brega, tem letra idiota. A letra seria, então o critério de distinção do seu gosto musical? Qual o sentido que tem a letra na música se ela não compreende a língua japonesa, conforme comentou em entrevista? A resposta está na sua definição de música legal: *“Uma música com sentido na letra, boa melodia (som dos instrumentos) e bom ritmo (tudo junto).”* É tudo junto, reforçando algumas idéias já apresentadas neste capítulo: a estreita ligação entre música e letra; a tradução da letra em música; e rock, ressignificado em sua versão japonesa, tornado significativo para uma adolescente brasileira, gaúcha, que mora em Joinville.

Paolo, 13 anos, nascido em Joinville, luterano

Atividades: Alemão, inglês, padol, tênis, doutrina, handball

Preferência: Rap, hip hop, rock, techno

Musica legal: uma música com letra e ritmo animados e divertidos

Música brega: uma música caipira

Pais: Eles gostam das mesmas músicas que eu, mas meu pai também gosta de jazz e música clássica

Rejeição: Pagode, Axé, Samba, Bolero, Clássica, sertaneja

Na família de Paolo, existe uma afinidade de gostos, “mas” o seu pai “também” gosta de música clássica, que ele rejeita. Não poderia ser diferente, pois na categorização dos adolescentes a música clássica é uma música lenta, e ele gosta de uma música que tenha letra e ritmo animados e divertidos. Reforça-se, no ambiente familiar de Paolo, a distinção entre a música caipira e os demais gêneros de difusão internacional, tanto no popular, no eixo do jazz/rock, como no erudito. Todavia, Paolo reconfigura o gosto familiar, depreciando tanto gêneros de difusão internacional, como o samba, o bolero, e o clássico, aproximando-os ao pagode, ao axé e à música sertaneja. Vale também acrescentar que o bolero foi categorizado por um menino como “música clássica”, durante uma entrevista.

Clarice, 12 anos, nascida em Brasília, católica

Atividades: vôlei, inglês

Preferência: rap, rock, hip hop, techno

Família: Eu e minha mãe adoramos músicas internacionais; meu pai já não gosta. Ele gosta de pagode. E minha irmã umas músicas da Eliana e Xuxa

Musica legal: uma música tem que ter uma letra boa, um ritmo rápido e um bom acompanhamento

Música brega: Uma música que seja caipira, que não tenha nenhuma qualidade.

Rejeição: Pagode, samba, axé, sertaneja

Clarice se aproxima da mãe e se distancia do gosto musical do pai. Aqui entram em oposição a música “internacional” e a música “nacional.” Clarice também se distingue do gosto da irmã, mais próxima de um repertório infantil. No depoimento de Clarice, reforça-se a idéia de que o termo “caipira” aparece mais ligado a um estilo de vida e o “sertanejo(a)”, o gênero musical que identifica um modo de ser caipira. Como já foi mencionado anteriormente, é “aquela música dos caipiras” (observe-se o pronome demonstrativo apontando a distância). Em todos os depoimentos acima, o termo “caipira” vem acompanhado pelo artigo indefinido “uma” música caipira, que Patrícia reforça: “uma música que **seja** caipira”. Vale observar que não se diz “uma música rock”, nem “uma música que seja rock”.

A última resposta é significativa, pois apresenta um modo peculiar de distinção:

Juliana, 12 anos, nascida em Florianópolis, luterana

Atividades: piano, teoria musical, coral, alemão

Preferência: clássico

Música legal : Uma música que seja calma que tenha harmonia

Música brega: Roberto Carlos, Daniel, Leandro e Leonardo, Bruno e Marrone, Felipe Dylon, Sandy e Jr.

Pais: Detestam música clássica (a maioria) gostam de Skank e coisa do gênero

Rejeição: Sertaneja, rock pesado, quase todos os rocks ,gauchesca, pagode , Sandy e Jr

É de se esperar que uma adolescente apreciadora do clássico tenha esta inclinação através da família, mas não é o que ocorre. Neste caso, parece que a escola de música tem mais influência. Desta forma, ela se distingue dos pais, pois a “calma” e a “leveza” do clássico não combinam com a agitação e a densidade do rock pesado. Observa-se também que a distinção se dá através de pessoas que produzem ou interpretam os gêneros que ela rejeita: sertaneja, rock pesado, quase todos os rocks, gauchesca, pagode. A música gaúcha, aqui, apontando depreciativamente para um estilo gaúcho de ser.

Os exemplos citados demonstram que a dinâmica de aproximação e distanciamento do adolescente com o gosto musical da família se dá em diferentes níveis, sugerindo que alguns

traços de preferências comuns podem ser identificados, não tanto com relação aos gêneros mais apreciados mas, sobretudo, com relação àqueles alheios ao gosto familiar. E aqui a pesquisadora falhou em não prever essa informação. Uma pesquisa mais aprofundada poderá verificar a relevância ou não desta afirmação.

Embora esses exemplos reforcem algumas afinidades, outros igualmente apresentados neste capítulo reforçam o contrário. As categorias depreciativas, “música de pais”, “música de velho”, “música de churrasco” sugerem uma distinção explícita com relação ao gosto musical familiar, em oposição à música que eles identificam como “a nossa música”, “a música que nós gostamos”, a “música do nosso tempo”.

Se é na família e na escola que se inculcam os esquemas de percepção e apreciação em termos étnico-raciais, de camadas ou classes sociais, gêneros (“sexuais”), credos e gostos musicais, é no mundo que os adolescentes estabelecem suas redes de contato, seus pares e grupos de identificação. Aqui, não se pode desprezar o papel da mídia. A identidade musical do adolescente é partilhada, coletiva, mediada pelas tecnologias de informação, pois como reflete Silva (1997:216), *“é impossível pensar a socialidade contemporânea sem relacioná-la diretamente à comunicação mediática, ressaltando que a questão não é unicamente os grupos estarem em uma ambiência eletrônica, mas terem suas identidades constituídas a partir destas.”*

Afirmo acima que gostos musicais e estilos de vida têm uma profunda relação. Veja-se o caso do rock, o “campeão” em preferências, e que de certa forma tornou-se paradigmático na configuração da linguagem dos demais gêneros preferidos, tanto no plano fono-gramatical como no semântico, como os dados apresentados neste capítulo confirmam. Mas há questões mais abrangentes que até agora não foram abordadas.

Wicke, um estudioso do gênero, considera que o rock pode ser visto como um sintoma de mudanças culturais fundamentais, não somente reduzidas à problemática da juventude, mas à formação de uma nova cultura diária. Influenciada pela mídia, uma nova práxis artística foi criada, reunindo tecnologia, políticas musicais e comerciais (Wicke, 1993: vii). Na visão do autor, signos culturais diversos se aglutinam em torno do rock (imagens, tecnologia, moda, objetos de lazer, materiais cotidianos da sociedade de consumo), *“e a música é o médium para a formulação deste texto cultural.”* Assim, o autor considera o rock um sistema cultural complexo, onde formas de dança, mídia de massa, filmes, imagens, estilos de vestir acompanham a música (: x). Ligados aos gêneros musicais, portanto, se aglutinam signos culturais diversos e bens de consumo, bens simbólicos, que apontam para uma estreita ligação entre preferências musicais e estilos de vida.

Neste sentido e refletindo com inspiração no universo por mim pesquisado, não se pode postular, como o fez Bourdieu para o caso francês, o primado da família e da escola na configuração de gostos e preferências musicais. Vale ressaltar que sua pesquisa foi realizada num contexto espaço-temporal diverso, na França, onde a educação tem um valor simbólico altamente valorizado em termos de distinção; e onde os currículos escolares mantêm uma homogeneidade muito grande. Diferente do Brasil, onde o *pedigree* educacional não parece constituir o critério predominante de distinção de posições (*Stände*) em classes sociais, e no qual a heterogeneidade da instituição escolar é uma marca.

Mas se a França é o contexto de sua pesquisa, e os franceses os agentes a partir dos quais ele constituiu sua teoria, seu estudo transcende essas fronteiras espaço-temporais⁴⁴, na medida em que esclarece como os julgamentos são feitos a partir de esquemas internalizados de percepção do mundo social, os quais designam os objetos da apreciação estética (1984: vi-vii). Esta etnografia amplamente reforça a pertinência de sua teoria do gosto aplicada no estudo das concepções e preferências musicais.

Compreendendo os gêneros musicais como uma tessitura complexa de signos culturais que se expressam e se traduzem em música, pode-se dizer que gostos, preferências, estilos de vida e gêneros musicais se configuram e são configurados num processo de realimentação mútua. Eis porque traçam espaços distintos de socialidades, sensibilidades e temporalidades que “se opõem e se compõem”, de maneira “inclusiva e contrastiva” (ressignificando aqui as palavras de Menezes Bastos) compondo diferentes estilos de vida. Resta aqui perguntar: Que espaços distintos de sociabilidades, sensibilidades e temporalidades o universo musical dos adolescentes por mim estudados está a configurar?

⁴⁴ Sobre essa questão vale a pena ler sua Introdução à versão norte-americana da “Distinção” (Bourdieu 1984), onde o autor argumenta sobre os aspectos teóricos universais de seu estudo, empiricamente francês.

Capítulo 5

Coda

Este estudo se propôs a explorar o universo musical de 60 alunos adolescentes, de classe média alta, de uma escola particular de confissão luterana, na cidade de Joinville. Estudando o texto e o contexto desta etnografia, aos poucos esse trabalho foi se configurando como um estudo de distinção, no sentido bourdiano do termo. Isto significa dizer que se ele tivesse partido desde o seu início desta perspectiva, teria uma outra configuração, tanto na interlocução com os atores, como no direcionamento da própria pesquisa.

Lembrando ao leitor, a tese de Bourdieu sustenta que o *pedigree* educacional (expresso através da acumulação de diplomas, levando em conta sua hierarquia) condiciona o consumo de bens simbólicos, desenhando uma, por assim dizer, pirâmide de posições de classe (*Stände*). Entendendo o consumo de bens simbólicos como algo que reelabora o sentido social e que de certa maneira constitui um modo de ser e estar num espaço de socialidade, como reforça Canclini, é possível perceber alguns traços de distinção no contexto etnográfico estudado.

O colégio é apresentado publicamente como uma instituição confessional luterana, herdeira da antiga escola alemã de Joinville. Assim, compõe sua identidade distinguindo-se do antigo colégio de tradição católica. Ao relacionar a história do colégio com a origem da cidade, enfatiza os traços de uma tradição germânica protestante, altamente valorizada na história oficial de Joinville e ambigualmente apreciada na história da nação brasileira. Esta, por sua vez, num determinado contexto histórico e político, imprime as marcas de distinção de uma identidade nacional, onde a música e a língua, entre outros aspectos, aparecem como signos distintivos de brasilidade.

O Bom Jesus/IELUSC distingue-se como instituição de ensino na medida em que programaticamente adota uma teoria luterana de educação, a partir da qual elege suas metas e objetivos comprometidos com um ensino tido como de qualidade. Desse modo, torna-se um espaço de socialidade para onde convergem atores de diferentes localidades, etnias e credos (predominantemente católicos), mas que têm em comum uma posição economicamente privilegiada no espaço social em que vivem, tendo em vista o *pedigree* genealógico dos próprios estudantes – filhos de empresários, profissionais liberais, e outras profissões bem situadas na pirâmide social. Em outras palavras, estudar no colégio é um traço de distinção na sociedade joinvillense.

A música na tradição luterana ocupa um espaço fundamental como veículo de evangelização. No colégio, esta tradição é ressignificada, sua prevaência oscilando entre momentos de maior ou menor visibilidade, apontando para diferentes níveis de distinção, seja na forma de abordá-la enquanto atividade ou disciplina curricular, seja pelo espaço e posição que ocupa no currículo.

Esclareci, no início deste trabalho, que esta pesquisa poderia ter sido realizada em diferentes contextos, com diferentes atores; mas o fato de ter sido realizado neste contexto específico, configurou um espaço distinto de socialidade ao qual se associam atores em diferentes níveis de pertencimento. Lembrando de Bourdieu, existem relações inteligíveis que unem preferências e escolhas e que qualificam diferentes estilos de vida. É neste espaço amplo de distinção que texto e contexto se articulam nesta etnografia.

Esta etnografia se propôs a explorar as concepções, os significados e as preferências musicais de um grupo de adolescentes. Através da escuta deste universo musical representado, foi possível estabelecer alguns contornos de um espaço de distinção, apreensível pelo modo como os eles concebem o que entendem por “música” e pela maneira como estabelecem suas preferências musicais.

Num sentido abrangente, pode-se dizer que a distinção se dá em termos de uma recusa a tudo que se refere a uma *estética pura*, na medida em que o som e o sentido são partes integrantes da mesma *gestalt*. Existe uma percepção da *forma* musical, mas ela só tem sentido pela *função* que desempenha em suas vidas. Por isso a música é uma linguagem plena, um canal de expressão e comunicação de uma multiplicidade de significados por onde se inscrevem as marcas do tempo existencial, individual e coletivamente vivenciados, no tempo presente. Tudo isso configura uma atitude estética onde arte e vida se imbricam de uma maneira singular. Nessa forma sensível e inteligível de vivenciar a música, sem o saberem, os adolescentes se aproximam de povos de diferentes latitudes espaço-temporais, intuindo saberes só acessíveis àqueles que valorizam os nexos entre o som e o sentido, o verbo e a música, a vida e a arte.

Nesse universo cosmológico musicalmente representado, eles distinguem sonoridades, ritmicidades e musicalidades categorizadas depreciativamente como “música parada e lenta”, “música brega e tosca” “música dos caipiras”, “música antiga e muito social”, “música de velhos”, “música de pais”, e neste mesmo sentido, “a música da aula de música”. Relacionando essas categorias com os gêneros musicais que eles rejeitam, delineiam seu próprio espaço de socialidade, sensibilidade e temporalidade.

E no endeuçamento da guitarra-baixo-bateria; da sonoridade alta e do rimo agitado; e da valorização do sentido da letra na/em música, eles elegem seus gêneros musicais preferidos, através dos quais compartilham identidades, estilos de vida e visões de mundo. No consumo dos diferentes signos culturais que se expressam e se traduzem em música, eles estabelecem sua forma de ser.

Esse universo musical assim representado apresenta níveis de distinção sobre os quais só foi possível apontar. Um deles diz respeito à percepção nativa de música “nacional” e “internacional”. Música “nacional”, para eles, é a versão local de seus gêneros musicais preferidos: o rock, o pop, o pop rock, o rap, e o hip hop; o techno, curiosamente, não foi qualificado. Estes gêneros entram em oposição com aqueles usualmente ligados a uma identidade regional, ou nacional brasileira, como indicam os gêneros musicais preteridos. Há, portanto, uma hierarquia de gostos musicais onde os gêneros tidos como “internacionais” estão no topo da pirâmide e aqueles usualmente vistos como “nacionais”, na base. Sem entrar na discussão de como essas identidades musicais (nacionais/internacionais) são configuradas e ressignificadas, o que elas têm a nos dizer é o quão nebulosas são as fronteiras que separam aquilo que definimos como “nós” e “outros”; quão múltiplo e diverso, e ao mesmo tempo singular e universal pode ser o “nosso”, e o “dos outros”.

Outro nível de distinção observado se dá em termos de significação do masculino e do feminino, ligado às preferências musicais mencionadas. Para estabelecer os elos desta conexão é necessário aprofundar a investigação sobre os signos culturais que se aglutinam através da música e se traduzem em música para então conferir como estes são ressignificados na elaboração de gênero. Não há dúvidas que papéis femininos e masculinos se configuram na vida de relações e que a música reflete, ou até mesmo torna possível, essas relações. Mas o que ainda não se pode estimar é o papel da música na configuração dos mesmos.

Foi através de concepções, significados e preferências musicais que esse universo musical foi representado e interpretado, por isso mesmo é um recorte; é um entendimento possível dos esquemas classificatórios que os adolescentes elaboraram num momento específico de suas vidas; é uma percepção de um jogo de articulações que estabelecem distinções e qualificam diferentes estilos de vida. Como já disse, a descrição desse universo tem a dimensão da superfície e a configuração do contorno, apenas pontilhando o quer que seja esse universo musical.

Há muitos dados em estado bruto a serem interpretados; há muitos fios soltos esperando novas articulações e tessituras. Uma interpretação mais profunda necessariamente deve perseguir os nexos que esse universo musical está apontar. Há muito ainda o que apreender

sobre o som e o sentido, a forma e a função, o verbo e a música, a vida e a arte, que esses adolescentes souberam singularmente articular. Há espaços de subjetividades que este trabalho não pode contemplar. Há uma dimensão a ser explorada que clama por uma escuta polifônica: a musicalidade que este universo musical está a apontar.

Por tudo isto este capítulo é uma coda, pois não há sentido aqui em proferir palavras finais; e porque sugere um retorno ao início, “(À) música do nosso tempo,” no sentido de uma escuta mais atenta às relações complexas que se tecem em torno da música, pelas marcas que imprime no tempo, individual e coletivamente vivenciado.

Referências

- Araujo, Samuel Mello (1987). *Brega: Music and conflict in urban Brazil*. Thesis (Master of Music) – Graduate College, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Arroyo, Margaret (2003). “Políticas educacionais, Arte-educação e Educação Musical: um estudo na cidade de Uberlândia.” Comunicação. In: *XII Encontro Nacional da ABEM*. Florianópolis: CEART/ UDESC.
- Becker, Howard (1976). *Uma teoria da Ação Coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bennett, Roy (1994). *Elementos Básicos da Música*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bethlem, Hugo (1939). *O Vale do Itajaí: Jornadas de Civismo*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Bourdieu, Pierre (1984). “Introduction”. In: _____. *Distinction: a social critique of the judgment*. Harvard: Routledge & Kegan Paul Ltd., pp. xi-xiv.
- _____. (1987). “O mercado dos bens simbólicos”. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, pp. 99-181.
- _____. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa/ Rio de Janeiro: Difel/ Bertrand Brasil.
- _____. (1979). *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre e Jean Claude Passeron (1992). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Brasil. Lei nº. 9394, de 20 dez.(1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.
- Brasil (1998a). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (1998b). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Canclini, Nestor Garcia (1999). *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Carpeaux, Otto Maria (1958). *Uma nova história da música*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Coelho dos Santos, Silvio (2004). “Notícia sobre os Carijó”. In: Silvio Coelho dos Santos, Aneliese Nacke e Maria Jose Reis (orgs.). *São Francisco do Sul: muito além da viagem de Gonville*. Florianópolis: EDUFSC, pp. 39-53.
- Cohen, Gabriel (1991). “Introdução” In: _____. (org.). *Max Weber. Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, pp. 7-35.

- Congregação Luterana da Esperança (Brasília). *Martinho Lutero e sua História*. Disponível em <<http://www.cele-df.org.br/>> Acesso em: 7 janeiro 2005.
- Delors, Jacques (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC / UNESCO.
- Departamento de Educação-IECLB / Rede Sinodal de Ensino. (2001). *4º.Plano de Trabalho da Rede Sinodal de Educação*. São Leopoldo. Disponível em <<http://www.redesinodal.com.br>> Acesso em 18 de fevereiro de 2004
- Deveaux, Monique (1994). “Feminism and Empowerment: a critical reading of Foucault”. In: *Feminist Studies*. Maryland 20 (2) Summer, pp. 223-248.
- Dreher, Martin Norberto (2003). “O professor Lutero e a educação”. In: *Lições: revista de ensino e pesquisa/Rede Sinodal de Educação*. Ijuí: Ed Unijuí – no. 16 jul/dez 2003, pp.5-10.
- Duarte, Mônica de Almeida e Tarso Bonilha Mazzotti (2002). “Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola.” In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, 31-40, set 2002.
- Dumont, Louis (1993). *O individualismo: uma perspectiva antropológica da sociedade moderna*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Evans-Pritchard, E.E. (1978). *Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Feld, S. (1990). *Sound and Sentiments: Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kaluli Expression* (2nd. edition) Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Ficker, Carlos (1965). *História de Joinville*. Joinville: Gráfica Ipiranga.
- Fiori, Neide Almeida (2003). “Apresentação” In: ____ (org) *Etnia e Educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis /Tubarão: Editora da UFSC/ Editora da UNISUL, pp. 12-20.
- Foucault, M. (1987). *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*. Paris: Galimard
- Frederico, Denise Cordeiro de Souza (1999). *Cantos para o Culto Cristão*. São Paulo: Editora Sinodal.
- Frith, Simon (1988). “Why do Songs have Words?” In: *Music for Pleasure: Essay in the Sociology of Pop*. New York: Routledge, pp. 105-128.
- Fuks, Rosa (1991). *O discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Gainza, V.H. (1964). *La Iniciacion Musical del Niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Galimard, Pierre (1983). *A criança de 11 a 15 anos: transformações, conflitos e descobertas da adolescência*. São Paulo: Edições Paulinas.
- Garuva, Borges de (2001).In : *Joinville 150 anos*. Joinville: Alfarrábios Comunicação.

- Gauchet, Marcel (1985). *Le désenchantement du monde: une histoire politique de la religion*. Paris: Gallimard.
- Geertz, Clifford (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LCT
- Graham, Laura (1995). *Performing Dreams: discourses of immortality among the Xavante of Central Brazil*. Austin: University of Texas Press.
- Gramsci, Antonio (1989). *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira
- Hernández, Fernando (2003). “O Projeto Político Pedagógico Vinculado à Melhoria das Escolas”. In: *Pátio - Revista Pedagógica*. Porto Alegre: 25 fev/abr:8-11.
- Hindemith, Paul (1946). *Adiestramento Elemental para Musicos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- _____. (1949) *Curso Condensado de Harmonia Tradicional*. São Paulo: Irmãos Vitale.
- Hobsbawm, Eric (1997). “Introdução: a invenção das tradições” In: Hobsbawm, Eric e Terence Ranger (orgs). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Houaiss, Antonio e Mauro de Salles Villar (2004). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Ingold, Tim (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge
- Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus / IELUSC (1) *Projeto Político Pedagógico: Projeto Educativo Teórico*. Joinville. Disponível em <http://www.cbj.g12.br/~bomjesus/ppp_cap.7.html> Acesso em: 18 de fevereiro de 2004
- Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus / IELUSC (2004). *Projeto Político Pedagógico*. Joinville: impresso.
- Koch, Walter (2003). “A escola evangélica teuto-brasileira.” In: Neide Almeida Fiori, (org) *Etnia e Educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis /Tubarão: Editora da UFSC/ Editora da UNISUL, pp.193-207.
- Kreutz, Lúcio (2003). “O professor paroquial católico teuto-brasileiro: função religiosa, sociocultural e política.” In: Neide Almeida Fiori, (org.) *Etnia e Educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis /Tubarão: Editora da UFSC/ Editora da UNISUL, pp.157-192.
- Lenoble, R. (1990). “Da noção de ‘natureza’ do século XVI ao século XVIII” , In: *História da Idéia de Natureza*. Lisboa: Edições 70, pp. 183-200.
- Lermen, Tito Lívio (2002). *Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus / Ielusc: uma escola luterana e sua política de qualidade*. Disponível em <http://www.ielusc.br/diretorgeral> > Acesso em 18 de fevereiro de 2004

- Lévi-Strauss, Claude (1985). “A eficácia simbólica”. In: _____. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, pp. 215-236.
- _____(1997). *O Pensamento Selvagem*. São Paulo: Papyrus.
- _____(2004). *O cru e o cozido*. São Paulo: Cosak&Naify (Mitológicas 1).
- Lima, Ari (1997). “O fenômeno Timbalada: cultura musical afro-pop e juventude baiana negro-mestiça.” In: Sansone, Lívio e Jocélio dos Santos. *Ritmos em Trânsito: sócio-antropologia da música baiana*. São Paulo: Dynamis Editorial.
- Lindner, Graziela (2000). “Relatórios podem ser consultados”. *A Notícia*. Joinville, 8 dezembro 2000, AN Cidade. Disponível em <http://an.uol.com.br/2000/dez/08/0cid.htm ville>. Acesso em 27 janeiro 2005.
- Loureiro, Alicia Maria A. (2003). “O Ensino da Música na escola Fundamental: um estudo exploratório”. Comunicação. In: *XII Encontro Nacional da ABEM* Florianópolis: CEART/ UDESC.
- Lutero, Martinho (1979) .*Da liberdade Cristã*. São Leopoldo: Ed. Sinodal, 3ª. edição.
- Malinowski, Bronislaw (1978 [1922]). *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural.
- Martins Pelaez, Neyde Carstens (2000). Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas (Mídia e Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Mead, Margareth (1963 [1928]). *Comming of age in Samoa*. New York: Mentor Book.
- Menezes Bastos, Rafael José de (1995). “Esboço de uma Teoria da Música: Para Além de uma Antropologia sem Música e de uma Musicologia sem Homem”. In: *Anuário Antropológico/93*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, pp. 9-73.
- _____(1996). “A Origem do samba como Invenção no Brasil: Sobre o ‘Feitio de Oração’ de Vadico e Noel Rosa.” In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 31, ano XXI, p.156-177.
- _____(1999a). *A Musicológica Kamayurá: para uma Antropologia da Comunicação no Alto-Xingu*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- _____(1999b). “Músicas latino-americanas, hoje: musicalidade e novas fronteiras” In: Rodrigo Torres(ed.) *Musica Popular en America Latina*. Actas del II Congresso Latinoamericano IASPM. Santiago de Chile: Dólmen, pp.17-39.
- _____(2003). “Terão ‘eles’ uma palavra ‘X’? Mas o que é ‘X’ mesmo, imagine-se ‘música’?”. In: Programa e Resumos da *V Reunião De Antropologia do Mercosul*. Florianópolis.
- Merriam, Alan P. (1964).*The Anthropology of Music*. Illinois: Northwestern University Press.
- Nattiez, Jean-Jacques (1990). *Music and Discourse*. New Jersey: Princeton University Press.

- Oliveira, Allan de Paula (2003). *O Tronco da roseira: Por uma antropologia da viola caipira*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Osorio, Luis Carlos (1989). *Adolescente hoje*. Porto Alegre: ARTMED.
- Pais, José Machado (2004). “Introdução” In: Pais, Jose Machado e Leila Maria Silva (orgs). *Tribos urbanas: produção artística e identidades*. São Paulo: Annablume, pp. 9-21.
- Peirano, Mariza G. S. (1991). *A Favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Penna, Maura (1990). *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola.
- _____. (2003). “A Música na Educação Básica: a norma e a prática”. Curso. In: *XII Encontro Nacional da ABEM* Florianópolis: CEART/ UDESC
- Piaget, J. (1975). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar /MEC
- _____. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar
- Piedade, Acácio Tadeu de Camargo (2003). “Brazilian Jazz and Friction of Musicalities” In: Taylor Atkins(org.). *Jazz Planet*. Mississipi: University Press of Mississipi, pp.41-58.
- Queiroz, Tereza Correia da N.(2004). “Culturas Juvenis, contestação social e cidadania: a voz ativa do hip hop”. In: Queiroz, Tereza; Edísio Ferreira Junior e Rosilene Alvim (orgs) *(Re)construção da Juventude: cultura e representações contemporâneas*. João Pessoa: Editora Universitária – PPGS-UFPB, pp.15-31.
- Rambo, Arthur Blasio (2003). “O teuto-brasileiro e sua identidade”. In: Neide Almeida Fiori (org.) *Etnia e Educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis /Tubarão: Editora da UFSC/ Editora da UNISUL, pp.63-102.
- Reis, Maria Jose (2004). “Uma história bem mais antiga: a ocupação pré-colonial”. In: Silvio Coelho dos Santos, Aneliese Nacke e Maria Jose Reis (orgs.). *São Francisco do Sul: muito além da viagem de Gonnevillle*, Florianópolis: EDUFSC, pp. 55-73.
- Sadie, Stanley (ed.) (1994). *Dicionário Grove de Música: edição concisa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Sandström, C. I. (1975). *A psicologia da Infância e da Adolescência*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Seeger, Antony (1987). *Why Suyá Sing: a musical anthropology of an Amazonian people*. Cambridge /New York: Cambridge University Press.
- Seyferth, Giralda (1997). “A assimilação dos imigrantes como questão nacional.”In: *Mana* vol.3 n .1.Abr.
- _____. (2003). “A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira”. In: Neide Almeida Fiori, (org) *Etnia e Educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis /Tubarão: Editora da UFSC/ Editora da UNISUL, pp.21-61.

- Silva, Suylan Midlej (1997). “O Lúdico e o étnico no funk do ‘Black Bahia’” In: Sansone, Lívio e Jocélio dos Santos *Ritmos em Trânsito: sócio-antropologia da música baiana*. São Paulo: Dynamis Editorial.
- Swain, Tânia Navarro (2004). “Feminismo, Corpo e Sexualidade” In: Rial, Carmen Silvia Moraes e Maria Juracy Filgueiras Toneli (orgs). *Genealogias do silêncio: feminismo e gênero*. Florianópolis: Ed. Mulheres.
- Ternes, Apolinário (1981). *História de Joinville: uma abordagem crítica*. Joinville: Gráfica Meyer.
- ____ (1986). *Colégio Bom Jesus: 60 anos de ensino*. Joinville: Gráfica Meyer.
- Vigotsky, L. S. (1998a). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- ____ (1998b). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, Henri (1989). *Origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole
- Weber, Max (2004 [1920]). *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Wicke, Peter (1993). *Rock music: Culture, aesthetics and sociology*. New York: Cambridge University Press.
- Wisnik, José Miguel (1974). *O Coro dos Contrários: A música em torno da semana 22*. São Paulo: Duas Cidades.
- ____ (1989). *O Som e o Sentido*. São Paulo: Companhia das Letras.