

ADOLESCENTES COMPONDO: INTERPRETAÇÃO SOCIOLÓGICA E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Margarete Arroyo
Margaret@ufu.br
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

A comunicação tem por objetivo discutir, à luz da "força semiótica da música" teorizada pela socióloga britânica Tia DeNora (2000; 2003a), dados parciais da pesquisa que venho empreendendo com adolescentes de 5ª à 8 série de uma escola pública rural de Uberlândia, MG.

A motivação para tal discussão está na interação ser humano-música que fundamenta empiricamente o estudo de DeNora. Tem-se repetido em várias instâncias (científica, pedagógica, midiática) que a relação dos jovens com a música é notável. Que contribuições a teorização de DeNora traz à compreensão dessa relação?

É feita breve descrição da teorização da "força semiótica da música" e do processo que envolveu a criação de um rap por estudantes de 6ª série. Desse exercício interpretativo são levantadas implicações para a Educação Musical.

Palavras-chaves: Adolescentes, Música Popular, Ensino Fundamental

Abstract

The paper aims to discuss data from a research that I have been developing with adolescents, students at a rural public school in Uberlandia, MG. This discussion has as theoretical basis the "semiotic force of music" as formulated by the British sociologist Tia DeNora (2000).

The motivation for this discussion is the human-music interaction, which supports empirically DeNora's study. It has been said in many instances (scientific, pedagogical, media) that youth relationship with music is strong. Which contributions does DeNora's theorization bring to the understanding of this relationship?

A brief description is made of the theorization of "semiotic force of music" and of the process of creation of a rap by 6th grade students. From this interpretative exercise implication to Music Education are raised.

Introdução

Esta comunicação tem por objetivo discutir, à luz da "força semiótica da música" teorizada pela socióloga britânica Tia DeNora (2000; 2003a), dados parciais da pesquisa que venho empreendendo com adolescentes de 5^a à 8^a série de uma escola pública rural de Uberlândia, MG.

O que me motivou tal discussão é a interação ser humano-música como base da teorização de DeNora. Tem-se repetido em várias instâncias (científica, pedagógica, midiática) que a relação dos jovens com a música é notável. Que contribuições a teorização de DeNora traz à compreensão dessa relação?

A pesquisa em andamento teve início em março de 2004, com previsão de término em julho de 2005. Seus objetivos são: compreender a relação entre adolescentes de 5^a a 8^a série de uma escolar rural da rede municipal de Uberlândia com a música popular e experimentar, refletir e discutir o que, por que, para que e como dessa relação pode contribuir com subsídios a propostas locais de ensino e aprendizagem musical na educação fundamental¹.

Os procedimentos metodológicos, de natureza etnográfica, comportaram: inserção na escola, interação com os adolescentes, observação participante, entrevistas semi-estruturadas, registro audiovisual e diário de campo.

As justificativas dessa investigação estão, por um lado, no forte impacto que o fazer musical exerce sobre os jovens e, por outro, na escassa presença da música nas matrizes curriculares da escolaridade básica.

"Força semiótica da música"

¹ Esta investigação tem o apoio financeiro do CNPq. Agradeço à calorosa acolhida na escola contexto desta pesquisa, tanto pela diretora, quanto pelos professores, funcionários e estudantes.

Em "Music in the everyday life", DeNora (2000) tem por meta teorizar sobre a "força semiótica da música" a partir de dados empíricos levantados etnograficamente e através de entrevistas. A música, argumenta a autora,

"não é meramente um meio 'significativo' ou 'comunicativo'. Ela faz muito mais do que exprimir através de meios não verbais. No nível da vida diária, a música tem poder. Ela está implicada em muitas dimensões do agenciamento social", [isto é, está implicada com] "sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, incorporação², (...) (2000: 16 e 20)"

Em síntese, a "música está em relação dinâmica com a vida social, ajudando a invocar, estabilizar e mudar parâmetros de agenciamento, seja coletivo ou individual" (Ibid: 20).

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

Criticando os estudos semióticos da música que se atêm às estruturas, buscando decodificar o texto musical e desconsiderando os atores envolvidos na interação com essa música, DeNora defende que "com relação à música a questão do seu significado social não está pré-dado, mas é resultado de como aquela música é apreendida dentro de circunstâncias específicas" (Ibid: 23).

Um conceito básico ao qual DeNora recorre para interpretar essa ser humano e música é "affordance" ou 'fornecimento', como traduzi para o português. Ele é empregado no sentido de que "os objetos 'fornecem' aos atores certas coisas. Por exemplo, uma bola, fornece rolar, saltar, quicar, de modo que um cubo (...) não fornece" (DeNora, 2000: 39). Entretanto, este fornecimento não ocorre independente de como os usuários se apropriam do que está determinado ou inscrito nos materiais, sejam estes "lingüísticos, tecnológicos ou estéticos" (Ibid: 38). Ao invés disso, "os fornecimentos de um objeto são 'constituídos e reconstituídos durante o curso de ação e através deste (...) dentro de cenários' " (Ibid: 40). Assim, "affordance" é empregado para

"descrever as habilidades da música para (...) 'pôr em ação' seu papel de mediadora nas relações da ação e experiência social (...). O conceito de 'affordance', em outras palavras, ajuda a ressaltar como as propriedades musicais podem - via seus aspectos físicos (por exemplo, tempo, estrutura melódica e harmônica) e suas

² Incorporação no sentido de dar forma corpórea. Em inglês: *embodiment*.

associações convencionais (por exemplo, canções de amor) - conduzir elas próprias a formas de ser e fazer (...)" (DeNora, 2003b: 170).

O contexto da pesquisa

Tomando por base a "música em ação", isto é, o momento de interação entre a música e os adolescentes, ou entre os fornecimentos da música (sua materialidade) e associações convencionais e a apropriação ou investimento feito pelos adolescentes sobre ela, descreverei algumas interações no contexto da criação de um rap por estudantes da 6ª série. Antes, porém, contextualizo o cenário.

A escola localiza-se cerca de 30 km do centro da cidade de Uberlândia e situa-se numa colônia de fazenda de reflorestamento, atendendo clientela dessa e de outras fazendas vizinhas. As turmas de 5ª a 8ª série funcionam no turno da tarde e comportam cerca de 80 adolescentes com idades entre 10 e 18 anos.

De março à novembro de 2004 interagi com esses estudantes durante 15 encontros em situação de "tomar emprestada" para essa interação o horário de aulas de diferentes disciplinas³. Propunha práticas musicais (cantar, tocar, ouvir, dançar, compor) ou acolhia idéias e materiais trazidos pelos estudantes, com o intuito de promover situações em que a relação deles com a música popular pudesse ser pesquisada.

Quanto aos adolescentes, 40 do sexo feminino e 39 do sexo masculino, 26 são nascidos em Uberlândia, e o restante em outros municípios mineiros da região e de fora dela, bem como em outros estados (GO, SP, RN, PB, BA). São filhos de vaqueiros, operadores de máquinas, agricultores, pequenos fazendeiros, motoristas, tratorista, cozinheira, doméstica, professora, logista, faxineira, donas de casa e diversas outras ocupações nas fazendas. A maioria já viveu em região urbana.

Quando não estão na escola, 35,61% dos adolescentes se ocupam com música (*ouço música, canto às vezes e faço as latas de bateria, canto, danço, ouço som*). O que os adolescentes mais ouvem é *rock* (citado por 16 meninos e 10 meninas), compartilham algum interesse também pelo *sertanejo* (10 meninos e 10 meninas) e pelo *funk* (7 meninos e 6 meninas). O *rap* foi escolhido por 12 meninos e 4 meninas, a *música romântica* somente por meninas (9). Também foram citados outros *tipo de música: trance, samba, pop international, balanço, pagode, dance, forró, hip hop, eletrônico, axé, rock romântico e bati-*

³ No currículo da escola, há aulas de Arte uma vez por semana, cujo foco é Artes Plásticas.

dão. Ouvem essas músicas através de *rádio, gravador, cd, shows e som*⁴. Treze declararam tocar algum instrumento (*pandeiro, tambor, sanfona, teclado, violão, guitarra*), sendo que na interação com eles, apenas quatro demonstraram familiaridade com um instrumento (*teclado, pandeiro e tambor*). Têm, portanto, principalmente experiências musicais como ouvintes.

Grupo mistura

Desde o primeiro encontro, a 6ª série foi a que manifestou maior interesse pelo fazer musical, apesar de no início agir de modo desconcentrado. Era expansiva, falante e agitada. Gostava de cantar e de tocar os instrumentos que eu levava (percussão e teclado).

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

Dessas composições, destaco um rap que um grupo de meninos fez, depois que propus que a letra tratasse do que os preocupava com relação às drogas, já que nos raps anteriores esse tema foi o assunto principal. Desses meninos, dois lideraram a criação: Jean e Túlio. (ver letra anexa)

Na semana seguinte trouxeram a letra, que foi sendo revisada em vários encontros no sentido do ajuste rítmico que percebiam problemático. Em um desses encontros, sugeri que acompanhassem o rap com percussão. O grupo de meninos pegou os instrumentos e foi para fora da sala para tentar arranjar o acompanhamento. Jean estava envolvido com tarefas de outra disciplina neste dia e só voltou para a sala no final do encontro. Ao ouvir o arranjo que os colegas fizeram, ficou muito admirado e perguntou: *fessora, como você conseguiu juntar?* Respondi com tom de valorização do feito dos garotos: não fui eu não, foram eles (me dirigindo para o grupo de meninos). Nisso, Túlio disse de modo orgulhoso, cheio de autoconfiança e determinação: *é, fomos nós que fizemos!*. Ainda na sala, excitados pelo feito e comemorando-o, batizaram o grupo: *GRUPO MISTURA*. O entusiasmo e a satisfação eram visíveis nos corpos, gestos, vozes.

⁴ As palavras em *itálico* são originais dos adolescentes.

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

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

Discussão

As situações de interação ser humano e música pesquisadas por DeNora ficaram circunscritas à audição (escuta), embora em *After Adorno: rethinking music sociology* (2003) ela inclua outras interações como criação e performance.

No caso do *GRUPO MISTURA* e seu rap, a circunstância de interação foi a de criação de música. Nesta interação, foi observado o sentido afetivo, corporal e cognitivo investido pelos estudantes.

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

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

Esta outra apropriação manteve o envolvimento com o processo criativo. A descoberta das próprias potencialidade - nunca haviam inventado música, como alguns disseram - foi acompanhada de autoconfiança e auto-valorização.

Diz DeNora,

"Com vistas à questão do afeto musical, reconhecer a música como (...) uma estrutura fornecedora permite que ela seja compreendida (...) como um lugar ou espaço para "trabalhar" ou significar e produzir o mundo. A música pode, em outras palavras, ser invocada como uma aliada para uma variedade de atividades; ela é um espaço para atividade semiótica, uma fonte para fazer, ser e denominar os aspectos da realidade social, incluindo as realidades subjetivas e o *self* (...)" (2000: 40).

Implicações para a educação musical

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

A partir destes pressupostos, a teorização da "força semiótica da música" estimulou-me algumas reflexões:

1. Reforçou o campo da Educação Musical como descrito acima;
2. Se as situações de ensino e aprendizagem musicais são situações de interação ser humano- música e analisando-as segundo a teorização de DeNora, temos que nessa interação a música está fornecendo materiais para serem apropriados pelos estudantes. O sentido dessa apropriação não é apenas pré-dado. O sentido depende da circunstância da apropriação.
3. Poder-se-ia argumentar que este exercício interpretativo tem mais a ver com questões sociológicas do que com questões de aprendizagem musical. Vale aqui lembrar que o conhecimento um campo multifacetado, construído social e culturalmente. A música é uma modalidade de conhecimento. Aprender música (ou conhecer música) é aprender essa totalidade e não apenas fragmentos de componentes técnicos. Mas sobre a aprendizagem da materialidade musical, muito trabalho de ritmo, de gênero, de arranjo, entre outros, foi realizado pelo *Grupo Mistura*.

Referências bibliográficas

- DENORA, Tia After Adorno: rethinking music sociology. Cambridge: Cambridge University Press, 2003 a.
- DENORA, Tia Music in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- DENORA, Tia. Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 2, p. 165-177, 2003 b.
- SHEPHERD, John; WICKE, Peter. *Music and Cultural Theory*. Cambridge: Polity Press, 1997.

ANEXO

Rap

GRUPO MISTURA (última versão)

DROGAS

O PRÓPRIO NOME JÁ DIZ

NUNCA USE ISSO

E SEJA FELIZ

DROGAS

TENTE NÃO USAR

ESCUTE O REFRÃO

UM CONSELHO

VOU LHE DAR

VOCÊ JÁ TEM CONSCIÊNCIA

DE FAZER, DO QUE FALAR

NUNCA USE ISSO

OU SUA VIDA VAI ACABAR

SE UM MANO

TE CHAMAR PRA FUMAR

DIGA NÃO, **HAH!!!**

SAI PRÁ LÁ MEU IRMÃO

AS DROGAS

NO COMEÇO "É DEMAIS"

DEPOIS

SÓ TE LEVAM PRÁ TRÁS

MACONHA

TE DÁ UMA NEUROSE

DEPOIS

TE DÁ UMA OVERDOSE

AS DROGAS PODEM
TE LEVAR À LOUCURA
NÓS NÃO FAZEMOS ISSO
SOMOS O **GRUPO MISTURA**