

Música no Ensino de Jovens e Adultos: *habitus* híbrido

Comunicação

Jucélia Estumano Henderson
Universidade Federal do Pará
henderson1405@gmail.com

Sonia Chada
Universidade Federal do Pará
sonchada@gmail.com

José Ruy Henderson Filho
Universidade do Estado do Pará
ruy.edu@gmail.com

Resumo: O texto é um recorte de pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é investigar como se configura o ensino de música na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA, nas escolas públicas de Belém-PA, assim como, refletir sobre a construção do gosto musical e apontar princípios norteadores para o ensino de música nesta modalidade, considerando os dados obtidos na pesquisa de campo e a revisão da literatura. Este artigo enfoca questões sobre o gosto musical a partir do conceito de *habitus* híbrido (família, escola e mídia) e as teorias do cotidiano, considerando autores da educação musical - Souza (2004) e Penna (1999 e 2003), e das ciências sociais - Setton (2002,2005 e 2012) e Bourdieu (1998). O método escolhido foi o estudo de caso, abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, aplicadas a uma turma da 1ª etapa do ensino fundamental da EJA. A análise do material coletado revelou que o gosto musical desses alunos está calcado em elementos sociais e individuais, acomodando-se, portanto, na teoria do *habitus* híbrido.

Palavras chave: Educação de jovens e adultos. *Habitus* híbrido. Educação musical.

Introdução

A expressão “gosto não se discute” é utilizada corriqueiramente em nosso cotidiano. Em vários contextos e situações alguém já deve ter vivido ou ouvido expressões como, por exemplo: *Eras, tenho vontade de esganar meu vizinho todo final de semana, ele escuta música com o volume no máximo! Se pelo menos ele tivesse um bom gosto!*

Mas, o que seria o gosto? Por que as pessoas não querem discutir sobre o gosto? Em consulta ao dicionário *online* de língua portuguesa, a palavra remete a satisfação, gozo, prazer, agrado, moda, maneira. É relacionada a sentido que permite distinguir os sabores das substâncias, como salgado, açucarado, amargo, ácido; relacionada ao paladar e, também, remete a faculdade de julgar valores estéticos, sentimento do belo, predileção, inclinação, vocação, tendência e interesse.

Há bom e mau gosto, assim como bom e mau humor. Geralmente o bom gosto associa-se ao elegante, ao moderno, normalmente quem diz ter bom gosto é quem caracteriza o outro como de mau gosto.

Ao pensar em gosto, podemos considerar que existe um gosto particular e um gosto coletivo. O particular caracterizaria-se por uma discussão mais subjetiva, enquadrando-se no dito popular “gosto não se discute”. O coletivo construiria-se por meio de questões mais abrangentes, enquadrando as relações sociais, culturais e históricas.

Maurício Monteiro em seu livro “A construção do gosto: Música e sociedade na corte do Rio de Janeiro 1808 – 1821”, afirma que:

O gosto coletivo pode ser um indicativo do estágio e do desenvolvimento de uma sociedade. O gosto seleciona e cria idéias e hábitos comuns de grupos e classes, simultaneamente atenua e acentua as diferenças dentro de uma sociedade. O gosto pode ser adquirido ou imitado do comportamento e da posição social do outro (MONTEIRO, 2008, p. 18).

Para Quadros Junior e Lonrezo (2013), é importante compreender que, segundo Meyer (1963), preferência se refere à predileção ou à eleição deliberada de algo. Os autores mostram que existem pesquisadores que concebem esses termos de maneiras diferentes, por exemplo, Gonçalves (2010) destaca que a diferença fundamental entre gosto e preferência musical está na duração, isto é, por quanto tempo o indivíduo permanece preferindo uma determinada música frente às outras, definindo, assim, gosto musical (*musical taste*) como o conjunto de preferências que afetam positivamente o indivíduo ao longo da sua vida, enquanto que preferência musical (*music preference*) se refere a decisões instantâneas, de curta duração (NORTH e HARGREAVES, 2008). Quadros Jr. e Lorenzo (2010), complementando essa visão,

ênfatisam que quando a preferência por algo se torna frequente, ela se transforma em gosto, ou seja, uma preferência estável e de longo prazo.

Trazendo a discussão para o âmbito da música, é praticamente impossível encontrar alguém que não a aprecie ou a pratique, em meio as crescentes possibilidades de consumo do universo sonoro musical atual que oferece inúmeras facilidades de acesso e fruição musical, fazendo parte de uma realidade composta por mediações socioculturais que atuam diretamente na construção do gosto, podendo este ser considerado um elemento indispensável nessa dinâmica social.

Contextualizando a pesquisa

Em 2015, durante o curso de Pós-Graduação *latu sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade¹ de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – ARTE – AMAZÔNIA (UFPA) foi desenvolvida a pesquisa intitulada “Música na EJA: um estudo sobre as preferências musicais” (ESTUMANO, 2015)²e (HENDERSON, CHADA E HENDERSON FILHO, 2016)³.

No percurso da especialização houve contato direto com uma turma de 1ª Etapa do Ensino Fundamental da EJA, numa escola estadual de ensino fundamental e médio, situada na cidade de Belém-PA. Durante a experiência foi observado que os mesmos gostavam das músicas que ensaiávamos, porém interviam com comentários como: *Professora, bora ensaiar um forró, pra animar!* Ou então perguntavam: *Professora, a senhora conhece aquele bolero: tam tam tam...?* Nos intervalos, foi observado que alguns alunos ficavam escutando música no

¹ A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, estabelece que esta está organizada em etapas e modalidades. As Etapas referem-se à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e, as Modalidades, referem-se à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial, à Educação Profissional e Tecnológica, à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação à Distância.

² Monografia apresentada como requisito à conclusão do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – ARTE – AMAZÔNIA (UFPA). Socializado em 31 de julho de 2015.

³ Artigo aprovado no XXVI Congresso da ANPPOM- 2016 (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) – Socializado em 23 de agosto de 2016.

celular e, a partir daí, abriram-se os ouvidos para perceber quais músicas eles ouviam e gostavam.

A experiência possibilitou um repensar sobre a prática como professora de música, pois, teoricamente, fora aprendido que se deveria valorizar a bagagem cultural ou as experiências cotidianas dos alunos, porém, na prática, havia certa dificuldade em aceitar o gosto musical daqueles discentes.

Deste modo, no mestrado, busca-se aproveitar as vivências com os alunos da EJA, assim como, conhecer com mais propriedade o universo que constitui essa modalidade de educação, aprofundando a pesquisa sobre o assunto.

As preferências musicais dos estudantes da EJA

Sobre a questão do gosto, observou-se que os gêneros musicais mais recorrentes entre esses Jovens e adultos Belenenses, foram o melody, o brega, o tecnobrega, a música eletrônica, o rap, o forró, o arroxa, o sertanejo, o pagode, o samba, a música popular brasileira, o rock, o reggae, o bolero, o gospel e a música pop nacional e internacional. Durante a pesquisa ficou perceptível que a família, a escola e as mídias exerciam grande influência sobre a construção do gosto musical. Considerando a leitura contemporânea da teoria de *habitus*, de Bourdieu, apropriou-se da teoria do *habitus* híbrido, que nos trabalhos de Setton (2002; 2005 e 2012), ganham uma nova dimensão.

Considerando que os tempos são outros, e que somos forjados pela interação de ambientes distintos, o processo de construção dos *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias. Setton (2002, p. 60) propõe “considerar a família, a escola e a mídia no mundo contemporâneo como instâncias socializadoras que coexistem numa intensa relação de interdependência”, ou seja, instâncias que configuram hoje uma forma permanente e dinâmica de relação, dessa forma abre-se a possibilidade de pensar o surgimento de outro sujeito social, que se modifica. Nesse caso, *habitus* não seria considerado como destino, mas sim como uma noção que:

[...] auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica [...] *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os

indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (SETTON 2002, p. 61).

Pensar num *habitus* híbrido é pensar o indivíduo moderno, sendo forjado pela interação de distintos ambientes, em uma configuração longe de oferecer padrões de conduta fechados, cercado pelo avanço tecnológico, o rádio, a TV, os computadores, o ritmo das mudanças tecnológicas e o caráter transitório dos conhecimentos, que são novos e mediadores dessa ordem social:

[...] abre-se espaço para se pensar a constituição da identidade social do indivíduo moderno a partir de um *habitus* híbrido, construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de maneira “automática”, mas uma memória em ação e construção (SETTON 2002, p. 66).

Neste artigo, vamos nos deter apenas nas questões que perpassam principalmente as questões de construção do gosto influenciada pela família e pelos bairros onde os discentes moram.

Sobre o gosto musical, um educando de 15 anos relatou: -“Gosto de música do passado e de pagode, gosto do Roberto Carlos, Clara Nunes, Dalva de Oliveira e Adelle” (Paulo, 15 anos).⁴ Durante a entrevista, Paulo revelou que crescera ouvindo esses gêneros musicais em sua casa e disse gostar de “música do passado” e de frequentar o “baile da saudade”. Paulo relata: -“Acho que gosto dessas músicas antigas e de ir ao baile da saudade por causa da minha avó, ela botava, aí peguei a mania! Ela cantava também pra mim, quando eu era criança, aí nós pegamos a mania, quer dizer, só eu! Sou meio diferente”.

Nesse caso, Paulo demonstra que a família, especificamente a avó, influenciou diretamente na construção do seu gosto musical.

Segundo Bourdieu (1998, p. 41- 42),

⁴ Cada entrevistado será mencionado no texto com um nome fictício, seguido da idade, preservando sua identidade.

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Paulo mora no bairro do Guamá, e ao ser perguntado sobre que tipo de música que toca no seu bairro, e se ele achava que essas músicas influenciaram seu gosto musical, responde que: *“não muito, o baile da saudade é o que menos tem lá, mas toca, toca mais nos bares”*. Podemos perceber que, apesar de Paulo mencionar o tipo de festa que gosta de frequentar - o baile da saudade, este não acontece com grande frequência em seu bairro e que a música que ele gosta de escutar também toca pouco, ainda assim, ele revela que a música ainda toca nos bares do seu bairro e que a festa também acontece. De alguma forma, Paulo também é influenciado diretamente por essas relações sociais.

Souza (2004) afirma que:

Como ser social, os alunos não são iguais. **Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas,**⁵ e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço. (...). Os alunos estabelecem relações sociais e culturais em diferentes espaços e meios de socialização: **no lugar em que residem no bairro em que vivem**, no grupo social e de amigos e, em diversas formas de lazer utilizadas no tempo livre, nos locais de práticas esportivas, na rua, no shopping, **nos lugares de entretenimento da cidade**, como os de grandes eventos e **festas coletivas** (SOUZA, 2004, p. 9-10).

Quando perguntado aos discentes da EJA sobre o que lhes atraía naquela música que tanto gostavam de ouvir, Paulo responde: *“O que me atrai nessas músicas é que **elas são mais bonitas, falam de amor, paixão e os versos são mais bonitos**. Gosto da letra! Pra mim, a melhor (música), é dos antigos do que de agora, esses adolescentes de hoje, rum! estão numa decadência moral”*.

Outra discente, Paula (21 anos), diz que gosta de: *“-Sertanejo, forró e passado e de várias outras músicas. Eu gosto de todas! Primeiro eu gosto da Joelma, também gosto da (hum... como é o nome dela meu Deus!), da Ivete Sangalo, da Gabi Amarantos (...) gosto de*

⁵ Todos os destaques em negrito são dos autores.

Zezé de Camargo e Luciano, da Claudinha Leite, assim, pra mim não tem escolhas. São músicas alegres, umas músicas pra cima - **a letra das músicas** são boas, (...), a música **mexe muito com o sentimento das pessoas**. O ritmo é legal, alegre. A música da Ivete é uma **música animada que incentiva a dançar**".

Aline (39 anos) relata: "Ah, eu gosto do pagode porque eu ia a muito pagode, eu dançava muito, eu pagodeava, sambava, **é um ritmo alegre, a gente vai sambando. O balanço, e a letra** também, eras, é uma letra assim muito romântica que **fala muito do nosso sentido, entendeu, é do nosso sentimento**, e o ritmo, eu gosto porque a gente vai sambando e eu gosto de dançar".

Podemos observar que as concepções sobre música evidenciadas pelos discentes da EJA perpassam pela função⁶ de expressão emocional, assim como pela função de entretenimento ou diversão. A música foi identificada com o caráter de expressão dos sentimentos, na forma mais subjetiva de expressão do gosto. Mostram que a relação entre sentimento e música adquire um significado relacionado diretamente ao sentimento pessoal, através das sensações que a música pode vir a oferecer, assim como proporcionar aos alunos lembranças, expressão de sentimentos, entretenimento e terapia. Generalizando, podemos afirmar que a música é utilizada como algo utilitário pelos educandos da EJA.

Outro tema que se pode destacar dessas falas é que letra, música, sentimento e dança são percebidos conjuntamente, integrados, sem separação entre as partes e, nós professores de música, não podemos desconsiderar que eles e nós somos construídos socioculturalmente e que, portanto, somos seres que carregam olhares, gostos, construções e vivências diferentes, complexas e singulares. O desafio seria perguntar:

Como partir da realidade do aluno, incorporar na prática pedagógica a sua vivência, o seu universo musical, se não há disposição em conhecer as músicas de seu mundo? Como desenvolver o senso crítico, ampliar e aprofundar a sua experiência, se sua vivência é desconsiderada, desqualificada e desvalorizada? Como desenvolver a sua autonomia, para que possa realizar suas próprias

⁶ Na obra "The Anthropology of Music", Alan Merriam (1964) diz que "o 'uso' [...] refere-se à situação na qual a música é aplicada na ação humana; a 'função' diz respeito às razões para seu emprego e, particularmente, os propósitos mais amplos de sua utilização" (p. 210).

escolhas diante dos produtos da indústria cultural, se é mantida uma distância infinita entre a música da escola e a música da vida? É possível atuar pedagogicamente para a expansão do universo musical e o desenvolvimento do senso crítico, embora certamente não seja fácil. Para tal, não há receitas prontas ou garantidas: a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais. (PENNA, 2003, p. 78).

As palavras de Penna (2003) podem ser relacionadas com as afirmações de Blacking (2000), sobre adquirir a propriedade para responder à questão “quão musical é o homem”: “É preciso que saibamos quais são os sons, e que tipos de comportamento as diversas sociedades houveram por chamar de ‘musicais’; e até sabermos mais a esse respeito, não podemos começar a responder a questão do ‘quão musical é o homem’” (p. 7).

Considerações

Gostar ou não de música revela que os significados a ela atribuídos estão relacionados com o social, não sendo fruto somente da individualidade de cada sujeito. Existe uma construção social e particular do significado da música, sempre em um contexto social.

O significado da música depende do sujeito que a utiliza, que com ela se relaciona, e certamente será mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida de nossos alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico, adotando uma concepção ampla de música que procure apreender todas as manifestações musicais como significativas.

Sabemos que educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida, no modo de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano, ou seja, seus resultados precisam ser capazes de ultrapassar os muros da escola:

Exatamente porque a música é uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência – justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que a torna uma música significativa para nós. Em contrapartida, costumamos “estranhar” a música que não faz parte de nossa experiência. Quem é que já não ouviu alguém dizer – ou até mesmo disse – a seguinte frase: “isto não é música”? Esta atitude em relação à música do outro pode ser encontrada, por exemplo, por parte de um músico erudito em relação ao rap, de um velho seresteiro em relação ao barulhento rock do

filho do vizinho, de um jovem roqueiro em relação à música erudita contemporânea, ou de um fã de música sertaneja em relação a uma música indígena (PENNA, 1999, p. 15-16).

Devemos considerar, ainda, que a música midiática permeia a vida cotidiana de praticamente todos nós. Ela está aí, não podemos negá-la ou fingir que não existe. Não podemos polarizar que tudo o que a indústria cultural faz é uma arte inferior e ruim, pois acabamos por ser reducionistas e, dessa forma, nunca perceberemos quão musical é o homem, o educando que frequenta nossas salas de aula. Afinal, como revela Faraco (2001),

[...] Nunca é demais lembrar que Shakespeare escrevia suas peças para serem apresentadas como entretenimento num teatro popular; ou que Memórias de um Sargento de Milícias, hoje um clássico da literatura brasileira, foi escrito na forma de folhetim (isto é, capítulos semanalmente no jornal para consumo imediato), muito semelhante, nesse sentido, às novelas de televisão de hoje; ou que compositores como Bach ou Mozart (para citar só dois) escreveram muitas de suas peças sob encomenda direta de seus mecenas para ornamentar festas, eventos do cotidiano ou preencher horas de ócio (FARACO, 2001, p. 128).

A proposta de aula para os educandos da EJA, especialmente, busca uma educação musical que tome como ponto de partida a vivência do aluno, sua relação com a música popular e com a indústria cultural, buscando ampliar o alcance e a qualidade de sua experiência estético-musical, mas, também, uma proposta onde o ensino de música inclua a diversidade musical existente e não somente uma música específica e exposta como protótipo da totalidade. Talvez assim possamos ser professores de música compreensivos e tolerantes, criativos e conscientes em relação à diversidade de práticas que constituem o panorama musical atual, com mentalidade aberta para as diferenças existentes (NETTL, 2010).

Referências

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organização Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BLACKING, John. Humanly Organized Sound. In **How musical is man?** 6a ed. Seattle: University of Washington Press, 2000. Pp. 3-31.

FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. Pp. 97-131.

MERRIAM, Alan P. Social Behavior: The Musician. In **The Anthropology of Music**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964. Pp. 123-144.

MONTEIRO, Maurício. **A construção do gosto: música e sociedade na corte do Rio de Janeiro 1808-1821**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

NETTL, Bruno. Music Education and Ethnomusicology: A (usually) Harmonious Relationship. **MinAd: Israel Studies in Musicology Online**, v. 8, n. 1/2, 2010.

NORTH, A.; HARGREAVES, D. **The social & applied psychology of music**. New York: Oxford University Press, 2008.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; LORENZO, Oswaldo. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 35-50, jul./dez. 2013.

QUADROS JR., J; LORENZO, O. Preferências musicais em estudantes de ensino médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo. **Música Hodie**, v. 10, n. 1, p. 109-128, 2010.

SETTON, Maria da G. J. Experiências de socialização e disposições híbridas de *habitus*. In: DAYRELL, Juarez et. al. (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 38-55.

_____. Um novo capital cultural; predisposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 90, p. 77-105, 2005.

_____. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, n. 20, p. 60-70, 2002.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.9, 71-79, set. 2003.

_____. Maura. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. Ensino de Arte: **Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo**, [s.l.], v. II, n. III, p. 14-17, 1999.

SOUZA, Jusamara. Práticas musicais sociais. In: **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, p. 7-12, mar. 2004.