

# RELAÇÕES RACIAIS E PREFERÊNCIA MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL\*

Wilma de Nazaré Baía Coelho\*\*  
Érita Evelin Silva\*\*\*

## Resumo

Este artigo objetiva compreender as preferências musicais dos alunos de duas escolas da rede pública do Ensino Fundamental de Belém/PA, evidenciando suas relações de sociabilidade na escola, no que tange ao consumo musical. Utilizamos como aporte teórico e metodológico as contribuições de Pierre Bourdieu (2010) quanto ao conceito de *dominação, habitus e violência simbólica*, Roger Chartier (1991) sobre o conceito de *representação*, e Laurence Bardin (2010), no que concerne à *análise do conteúdo*. Identificamos uma ausência de discussões que favoreçam a construção de uma visão crítica pelos alunos. Além disso, a inserção dos alunos em grupos juvenis está associada ao consumo das mesmas músicas que estão em sucesso – independentemente de faixa etária ou série, caracterizando um tão somente reconhecimento social e entretenimento.

**Palavras-chave:** Relações raciais. Preferência musical. Ensino fundamental. Escola.

Este artigo objetiva compreender as preferências musicais dos alunos de duas escolas da rede pública do ensino fundamental de Belém/PA, evidenciando suas relações de sociabilidade na escola, no que tange ao consumo musical. Empregamos como aporte teórico e metodológico as contribuições de Pierre Bourdieu (2010) quanto ao conceito de *dominação, habitus e violência simbólica*<sup>1</sup>, Roger Chartier (1991) sobre o conceito de *representação*, e Laurence Bardin (2010), no que tange à análise do conteúdo.

As considerações de Pierre Bourdieu partem do princípio de que a Escola contribui para a reprodução da cultura dominante, concebendo que aquela está inserida em uma sociedade de classes profundamente hierarquizada, nos quais os grupos sociais estão em conflito de interesses, expressados simbolicamente. Por meio de uma série de estratégias de formação, a escola contribuiria para a reprodução dos tipos ideais que garantiriam a manutenção da ordem e dos valores vigentes eleitos para a sociedade, de acordo com interesses de grupos dominantes<sup>2</sup>.

Para Chartier, as representações são construídas de forma social, a partir de articulações estabelecidas entre diversos agentes sociais, na qual tais agentes expressam a sua visão de mundo e de si próprios. Quanto à análise de conteúdo, utilizaremos Bardin (2010) no que tange a transcrição, identificação e categorização dos dados coletados.

\* Os resultados apresentados neste artigo correspondem a uma das dimensões encontradas na pesquisa, concluída, financiada pelo CNPq, intitulado “Valores de Hierarquias entre jovens estudantes de Belém do Pará: Cor, Raça e Preconceito” (2010-2013) e parte de desdobramento da pesquisa Sociedade em Microcosmo: hierarquias da cor nas sociabilidades engendradas por adolescentes no ambiente escolar (2012-2014). Coordenado pela Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía.

\*\* Professora Doutora do Curso de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Pesquisadora CNPq Nível 1 ) E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

\*\*\* Graduada do curso de Licenciatura e Bacharelado em História da Universidade Federal do Pará (UFPA) e professora de História da Educação Básica – E-mail: eritaevelinn@gmail.com

No que diz respeito à relação entre a música e a escola, fez-se necessário uso de uma literatura sobre escola, música e indústria cultural, para completar e enriquecer o aporte teórico. Leva-se em consideração o papel de *humanização/sociabilidade* exercido pela escola na formação de um agente crítico, em meio às relações sociais<sup>3</sup> e a percepção de música como significação/comunicação social resultante de uma construção histórica sociocultural, preponderante nas constituições dos grupos juvenis. Além disso, apresenta-se o entendimento da música como mercadoria, pertencente à indústria cultural, sendo pensada e organizada dentro de um sentido dialético, na qual a cultura sofre um processo de transformação em mercadoria, desta por sua vez em matriz da cultura.

O aporte mencionado serviu para a interpretação dos dados coletados ao longo da pesquisa. Os resultados aqui apresentados foram obtidos por meio da análise de dois instrumentos didáticos, uma atividade didática e um questionário sociocultural, aplicados em duas escolas da rede pública do município de Belém/PA, e entrevistas semi-estruturadas com professores e gestores. Nelas perscrutamos acerca de quatro eixos fundamentais: *legislação vigente, prática pedagógica, recursos didáticos e efêmerides*. As escolas foram representadas como escola “A” e escola “B”, sendo a primeira localizada no bairro do Guamá e a segunda no bairro do Nazaré, ambas oferecem como modalidades de ensino: Ensino Fundamental, da 5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano; e Ensino de Fundamental, de oito (8) anos, este apenas no caso da escola “A”. A pesquisa contemplou 238 alunos, 210 com o questionário sociocultural e 28 com a atividade didática.

O questionário sociocultural foi composto de setenta e sete (77) perguntas, multiplicando o número de itens (77) pelo número de questionários respondidos (210), temos um produto de 16.170 (Dezesseis mil, cento e setenta) itens. Sendo que 15.234 (Quinze mil, duzentos e trinta e quatro) itens foram respondidos e

936 (Novecentos e trinta e seis) não foram respondidos. Tais perguntas questionavam sobre gênero; idade; autotaxação de cor, com base nas formulações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>4</sup> (IBGE); renda familiar; escolaridade, aspectos relacionados às condições de moradia; a leitura; entretenimento; dentre outros. Enquanto que a atividade didática questionava sobre o consumo e as preferências musicais.

A aplicação dos instrumentos didáticos e a coleta dos dados foram realizadas no interior das salas de aula, com o consentimento da direção das escolas. Buscamos sempre realizar as atividades nos horários vagos entre as atividades regulares, de modo a não interferir nas aulas dos professores – ao longo de todo um semestre. A análise dos instrumentos didáticos foi pautada nas formulações de Laurence Bardin, quanto à *análise de conteúdo*, no uso da técnica de categorização que consiste na classificação de elementos presentes num mesmo conjunto, ou seja, classificar os elementos por categorias subentendendo a identificação do que há de comum entre um elemento e outro. Com a utilização desse princípio foi possível o agrupamento, que consiste na conexão da parte comum entre eles. Portanto, a categorização discorre em duas etapas: inventário, no isolamento dos elementos, e classificação, para divisão e agrupamento dos mesmos.

A atividade didática corresponde aos *Grupos de discussões*<sup>5</sup> realizados nas escolas, a qual foi desenvolvida dentro das escolas, porém em um horário distintos das aulas, com duração em média de 2 horas. Foram realizados 3 grupos de discussões, 2 na “escola A” e 1 na “escola B”, com um total de 28 alunos participantes.

Com a intenção de compreender as preferências musicais e as relações de sociabilidade dos alunos, foram selecionados apenas alguns dos questionamentos feitos aos alunos. Em especial aqueles que forneceram suporte à compreensão do consumo musical dos alunos. Por meio dos quais entendemos o *lugar* da escola na *formação do aluno crítico*.

Nesse sentido, pudemos observar quanto ao eixo *Gênero Musical*, que 30% dos alunos afirmam que a importância da música está relacionada à composição dos seus *sentimentos*; 20% afirmam estar relacionada à *Distração/Diversão*; 20% à *Lembrança de alguém*; 20% à *Reflexão sobre a vida*; e 10% a *Transmitir paz*.

Quanto ao gênero musical preferido constatamos que 36% preferem o *Gospel*; 22% preferem o *Reggae*; 21% o *Pop*; 14% *MPB*; e 7% *Pagode* e 7% o *Rock*. No que tange ao que influencia os alunos a gostarem de um determinado gênero musical, percebemos que as respostas se dividem em 50% afirmam que *é de tanto escutar* e 50% afirmam ser *por influência dos amigos*<sup>6</sup>.

Quanto ao gênero musical que os alunos não gostam, percebemos que 25% dos alunos responderam *Nenhum*; 25% responderam *Rock pesado*; 25% responderam *Clássico*; 13% *Reggae*; 6% *Flash Black*; e 6% *Melody*.

No que se refere ao tempo destinado a escutar música, é evidente a importância que a mesma apresenta na vida dos alunos, uma vez que 76% dos alunos responderam ou que escuta *Quase toda hora*, ou *24 horas*, ou *O tempo todo*; enquanto que 18% responderam *às vezes*; e 6% responderam *nas horas vagas*. Ao serem perguntados sobre o que mais chama a atenção numa música, 41% dos alunos indicaram a *Letra*; 14% a *Batida*; 9% o *Estilo*; 7% a *Emoção* que a música desperta; 7% o *Cantor*; 4% a *Voz*; 4% o *Jeito de cantar*; 4% a *Identificação social*; 3% o *Som*; 3% o *Sucesso do momento*; 2% o *Ritmo*; e 2% o *Jeito de dançar*.

Em relação ao segundo eixo *Grupos Juvenis*, foi perguntado aos alunos quais grupos se faziam presentes na escola, a partir dessa pergunta percebemos a configuração dos mesmos grupos juvenis, tanto na “escola A” quanto na “escola B”, são eles: os “*Nerds*”; os “*Populares*”; os “*Malacos*”; as “*Patricinhas*”; os “*CDFs*”; os “*Bagunceiros*” e os “*Roqueiros*”. Os alunos também foram inquiridos quanto à relação entre tais grupos, na

qual 50% dos alunos apontaram à existência de *Conflitos* em os grupos; 25% “*Deboche*”; 12% *Pouca aproximação*; e 13% a *Ausência de conflitos*.

O eixo sobre *Ideal de beleza* demonstra qual seria o padrão estético de mulher e de homem atraentes, segundo a percepção dos alunos. Nesse eixo percebemos que os quesitos mais citados foram: mulher Morena; Alta; Magra; com Cabelos longos e lisos; e com Olhos castanhos. O homem, por sua vez, teria que ter Cabelos lisos; ser Malhado e com a “*bunda grande*”; ser branco; ter Olhos azuis ou verdes; e ser alto.

Quanto aos dados referentes ao eixo *Relações Étnico-raciais*, os alunos apresentaram respostas estereotipadas no que tange a tais categorias, demonstrando pouco domínio, ou ausência de conteúdos trabalhados na escola sobre as relações étnico-raciais. Com relação à conceituação sobre o que é ser Negro, Branco e Índio, temos que o Negro *é Pessoa normal*; o Branco *é aquele Bem-visto na sociedade*; e o Índio reporta-se a *Sofrer discriminação*.

Neste momento, na intenção de ratificar as relações de sociabilidade dos alunos, foram elaborados perfis socioculturais dos estudantes das escolas pesquisadas, para melhor identificar os agentes da pesquisa. Para a confecção dos perfis utilizamos como requisito algumas das respostas informadas nos questionários socioculturais aplicados em cada uma das escolas. A partir de tais dados coletados constituímos uma amostra de 210 alunos, sendo 95 da escola “A” e 115 da escola “B”, ambos os grupos pertencentes aos níveis de ensino compreendidos entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de Belém.

Na elaboração dos perfis, levamos em consideração as perguntas referentes ao gênero, à faixa etária, autotranscrição de cor, renda familiar, o transporte utilizado para chegar à escola, à leitura, ao entretenimento e às relacionadas às questões étnicas raciais.

## 1. O PERFIL SOCIOCULTURAL DOS AGENTES ESCOLARES DA ESCOLA “A”

Quanto ao gênero dos alunos que participaram do questionário aplicado na escola “A”, que somam 95, percebemos maior incidência do gênero feminino, com 60% (57) de alunas e 40% (38) de alunos. Sobre a faixa etária, tem-se um grupo de alunos que apresenta idade entre 10 e 14 anos. Tem-se que 88% dos alunos possuem entre 11 e 13 anos, 6% possuem 10 anos; 4% têm 14 anos e 1% dos alunos apresentam idade maior que 14 anos. Um aluno não respondeu à pergunta.

Com relação à autoclassificação de cor, as respostas dos alunos demonstram que 56% (53 alunos) se classificam como pardo; 19% (18 alunos) como branco, 12% (11 alunos) como preto; 5% (5 alunos) como amarelo; 5% (5 alunos) como indígena; e 3% (3 alunos) não responderam.

No que tange à renda familiar identificou-se que 27% (30 alunos) não responderam; 24% (26 alunos) não souberam responder; 16% (18 alunos) apresentam renda de 2 a 5 salários mínimos; 15% (17 alunos) possuem renda de 1 a 2 salários mínimos; 14% (15 alunos) de 1 salário mínimo; 3% (3 alunos) de 5 a 10 salários mínimos; e 1% (1 aluno) não possui renda.

Observa-se que 82%, ou seja, 78 alunos moram no mesmo bairro da escola, o Guamá; 9% (8 alunos) não responderam; 3% (3 alunos) no bairro da Cremação; 2% (2 alunos) no Jurunas; e 1% (1 aluno) no bairro Terra Firme; 1% (1 aluno) na Pedreira; 1% (1 aluno) no Tapaná; 1% (1 aluno) no Condor.

Levando em consideração que grande parte dos alunos mora no mesmo bairro da escola, percebemos que 34% (32 alunos) não utilizam nenhum meio de transporte para chegar à escola; 24% (23 alunos) utilizam o ônibus; 15% (14 alunos) bicicleta; 14% (13 alunos) carro; 9% (9 alunos) moto; 2% (2 alunos) utilizam outro meio de transporte e 2% (2 alunos) não responderam.

No que tange a leitura dos alunos, constatamos que 64% dos alunos (61 alunos) não leem jornais; 33% (31 alunos) leem; e 3% (3 alunos) não responderam. Dos alunos que leem jornais temos que as seções que mais gostam de ler, respectivamente, em ordem de preferência, são: Esporte, Lazer/Cultura e Mundo.

No que tange à leitura de livros, averiguamos uma situação inversa em relação à leitura de jornais, pois temos que 82% (78 alunos) leem livros; 13% (12 alunos) não leem; e 5% (5 alunos) não responderam. Quanto à frequência dessa leitura percebemos, que 35% dos alunos leem de forma mensal; 24% bimestral; 17% semestral; 15% não responderam; e 9% não leem. Quanto ao tipo de livro mais lidos pelos alunos identificamos respectivamente, em ordem de preferência, os pertencentes aos gêneros romance, biografia e técnico.

Quanto ao entretenimento, os alunos foram inqueridos sobre a frequência que vão ao cinema e quais filmes gostam de assistir. A partir dessas perguntas entendemos que 28% (27 alunos) não vão ao cinema; 20% (19 alunos) frequentam de forma mensal; 18% (17 alunos) de forma semanal; 17% (16 alunos) de forma anual; 10% (9 alunos) não responderam; e 7% (7 alunos) quinzenal. Sobre os tipo de filmes mais vistos, temos os do gênero aventura em primeiro lugar; comédia, em segundo; e novamente os de aventura em terceiro lugar.

Quanto ao tempo destinado a assistir televisão compreendemos que 95% dos alunos, ou seja, 90 alunos assistem frequentemente; 2% (2 alunos) esporadicamente; 2% (2 alunos) não responderam; e apenas 1% (1 aluno) não assiste. Sobre as programações mais assistidas, temos as novelas em primeiro lugar; filme em segundo e terceiro lugares.

Ao acessar a *internet*, os alunos visitam principalmente as páginas que contêm salas de bate-papo, e em segundo e em terceiro lugares, os *site* de pesquisa.

A partir da pergunta que indagava se os alunos se consideravam racistas, observamos que 96% (91 alunos)

não se consideram racistas; 2% (2 alunos) se consideram racistas; e 2% (2 alunos) não responderam.

Outro dado retirado do questionário nos possibilita perceber que mais da metade dos alunos nunca sofreram nenhum tipo de discriminação. Observamos que 70% dos alunos nunca sofreram discriminação econômica; 66% não sofreram discriminação étnica, *racial*, ou de cor; 70% discriminação por gênero; 70% discriminação por ser ou ter sido identificado como homossexual/gay; 65% discriminação por causa da religião; 67% discriminação por não ter religião; 62% discriminação por causa da aparência física (gordo/a, magro/a, alto/a, baixo/a, etc.); e 67% discriminação por causa do lugar de sua moradia.

Assim como, mais de 50% dos alunos indicaram que não se incomodariam se tivessem como parente ou colega de escola uma pessoa: de outra classe social, 78%; de outra etnia ou cor, 73%; de outra religião, 73%; Por não ter religião, 72%; Homossexual/gay travesti, bissexual, lésbica, transexual, 72%; Por causa da religião, 71%; Por causa da aparência física (gordo/a, magro/a, alto/a, baixo/a, etc.), 71%; ou com deficiência mental, 72%.

## 2. O PERFIL SOCIOCULTURAL DOS AGENTES ESCOLARES DA ESCOLA “B”

No que tange aos dados coletados na escola “B”, constatamos que, dos 115 alunos participantes, há maior incidência do gênero masculino, com 55% (63) alunos e 45% (53) alunas. Sobre a faixa etária, temos que: 1 aluno tem menos de 10 anos; 5 alunos têm 10 anos; 18 alunos têm 11 anos; 27 alunos têm 12 anos; 24 alunos têm 13 anos; 15 alunos têm 14 anos; e 16 alunos com mais de 14 anos, sendo que 9 alunos não responderam.

Com relação à autotransclassificação de cor, as respostas dos alunos demonstram que 47% (54 alunos) se classificam como pardos; 27% (31 alunos) como brancos, 16% (18 alunos) como pretos; 3% (3 alunos) como

indígenas; 1% (1 aluno) como amarelo; e 7% (8 alunos) não responderam.

Quanto à renda familiar conferimos que 28% dos alunos (32 alunos) não souberam responder; 23% (26 alunos) têm renda de 1 salário mínimo; 16% (19 alunos) têm renda de 1 a 2 salários mínimos; 15% (17 alunos) têm renda de 2 a 5 salários mínimos; 9% (11 alunos) têm renda de 5 a 10 salários mínimos; 8% (9 alunos) não responderam; e 1% (1 aluno) não tem renda.

Temos que apenas 11% dos alunos (13 alunos) moram no mesmo bairro da escola, os demais moram em vários bairros do município: 27% dos alunos (31 alunos) moram no bairro da Cremação; 7% (8 alunos) no Guamá; 3% (4 alunos) no bairro da Terra Firma; 3% (3 alunos) no bairro Águas Lindas; 3% (3 alunos) no Marco; 2% (2 alunos) na Pratinha; 2% (2 alunos) no bairro de Fátima; 2% (2 alunos) na Pratinha II, 2% (2 alunos) na Sacramento; 2% (2 alunos) na Marambaia; 2% (2 alunos) no Curuçambá; 2% (2 alunos) em São Brás; os demais alunos moram em outros bairros da região metropolitana de Belém, sendo que 14 alunos não responderam e 3 não souberam responder.

Levando em consideração que grande parte dos alunos não mora no mesmo bairro da escola, percebemos que 39% (45 alunos) utilizam o ônibus como o meio de transporte para chegar à escola; 36% (41 alunos) não usam nenhum meio de transporte; 11% (14 alunos) utilizam bicicleta; 9% (10 alunos) possuem carro; 2% (2 alunos) usam outro meio de transporte; 1% (1 aluno) tem moto; e 2% (2 alunos) não responderam.

Quanto à leitura dos alunos, foi possível perceber que 52% dos alunos (60 alunos) leem jornais; 44% (50 alunos) não leem; sendo que 4% (5 alunos) não responderam. Dos alunos que leem jornais temos que as seções que mais gostam de ler, respectivamente em ordem de preferência são Esporte, Policial, Mundo e Variedade.

No que tange à leitura de livros, nota-se que os alunos leem mais livros do que jornais, pois 76% (87

alunos) leem livros; sendo que 22% (25 alunos) não leem; e 2% (3 alunos) não responderam. Quanto à frequência dessa leitura constatamos que 58% dos alunos leem mensalmente; 33% semestral; 4% bimestral; e 5% não leem.

Quanto ao tipo de livro mais lido pelos alunos conferimos, respectivamente, em ordem de preferência, os pertencentes aos gêneros romance, biografia e esotérico/religioso.

Quanto à forma de lazer, os alunos foram inqueridos sobre a frequência que vão ao cinema e quais filmes gostam mais de assistir. A partir dessas perguntas percebemos que 30% (34 alunos) não vão ao cinema; 23% (27 alunos) vão de forma mensal; 18% (21 alunos) vão anualmente; 16% (19 alunos) semanalmente; 10% (11 alunos) quinzenalmente; e 3% (3 alunos) não responderam. Sobre os tipo de filmes mais vistos temos, respectivamente, em ordem de preferência, os de Aventura, Comédia e Terror.

Quanto ao tempo destinado a assistir televisão apreendemos que 89% dos alunos, ou seja, 102 alunos assistem frequentemente; 9% (10 alunos) esporadicamente; 2% (3 alunos) não responderam; e 0% (nenhum aluno) não assiste televisão. Sobre as programações mais prestigiadas, temos as novelas em primeiro lugar; e filme em segundo e terceiro lugares.

Outro dado inferido sobre os alunos é a respeito das principais páginas visitadas na *internet*; percebemos que os alunos visitam em primeiro lugar as salas de bate-papo e as redes sociais; em segundo, os *site* de pesquisas e, em terceiro, novamente as redes sociais.

A partir da pergunta se os alunos se consideravam racistas, observamos que 83% (95 alunos) não se consideram racistas; 14% (15 alunos) se consideram racistas; e 4% (5 alunos) não responderam.

Outro dado inferido do questionário, confirmamos que mais da metade dos alunos afirmaram nunca terem sofrido nenhum tipo de discriminação.

Observamos que 86% dos alunos nunca sofreram discriminação econômica; 73%, discriminação étnica, racial, ou de cor; 69%, discriminação por gênero; 62%, discriminação por ser ou ter sido identificado como homossexual/gay; 75%, discriminação por causa da religião; 79%, discriminação por não ter religião; 67%, discriminação por causa da aparência física (gordo/a, magro/a, alto/a, baixo/a, etc.); e, por fim, 68%, discriminação por causa do lugar de sua moradia.

Assim como, mais de 50% dos alunos indicaram que não se incomodariam se tivesse como parente ou colega de escola uma pessoa: de outra classe social, 84%; de outra etnia ou cor, 75%; de outra religião, 77%; por não ter religião, 77%; homossexual/gay/travesti, bissexual, lésbica, transexual, 74%; por causa da religião, 75%; por causa da aparência física (gordo/a, magro/a, alto/a, baixo/a, etc.), 75%; ou com deficiência mental, 77%.

### CONCLUSÕES

O consumo musical identificado entre os alunos pode ser entendido como resultado de uma construção social, uma vez que a escolha de uma determinada música pelos alunos está associada ao tempo e ao espaço, bem como ao contexto social no qual o aluno se encontra inserido.

A partir da compreensão de que a música é parte de um fazer que se constrói pela ação do agente em relação com o contexto histórico-cultural, entendemos esse agente como ser constituído e constituinte do contexto do qual participa. Levando em conta que a razão prática é conjunto de comportamentos providos de uma lógica social, mas não que partem de um raciocínio explícito, de um cálculo<sup>7</sup>, o aluno, enquanto ser social, desde o seu nascimento se insere em um contexto cultural, apropriando-se dele e modificando-o constantemente, temos que as atividades culturais são

resultantes da ação humana conjunta, sendo essenciais nas significações engendradas e apropriadas exercidas pelos agentes quanto ao gênero musical<sup>8</sup>. A música também pode ser entendida como expressão do pensar e do sentir das pessoas de uma determinada época. Pois além de proporcionar prazer, ela também pode informar e conscientizar<sup>9</sup>.

Com os Grupos de Discussões desenvolvidos nas escolas, no que tange às perguntas relacionadas ao eixo *Gênero Musical*, verificamos a partir dos depoimentos dos alunos a forma como o uso de determinadas palavras, em detrimento de outras, identifica e caracteriza a identidade dos alunos e, conseqüentemente, a sua intensidade com a música. Segundo destacado em Wazlawick; Camargo; Maheirie (2007) temos que:

[...] A palavra constitui-se em um aparelho que reflete o mundo externo em seus enlaces e relações [...] à medida que a criança se desenvolve, muda o significado da palavra, quer dizer que também muda o reflexo daqueles enlaces e relações que através das palavras, determinam a estrutura de sua consciência. (VYGOTSKY, 1986, p. 44<sup>10</sup>).

Tais autores nos apresentam que não existem significados naturais ou universais atribuídos à música, pois ao considerarmos a possibilidade de existência de significados específicos, excluimos as características culturais, bem como espaço-temporais presentes em diversos momentos da história humana. Nesse sentido, a música enquanto uma produção resultante da ação criadora do homem em meio social, deve ser compreendida tanto a partir da necessidade do homem quanto na busca por beleza, criatividade, ambas permeadas pela dimensão afetiva e pelo sentir.

Para a compreensão do consumo musical enquanto um dos elementos constituintes da construção da identidade, entendemos que o significado atribuído à música “depende do sujeito que utiliza a música, que com ela se relaciona e com ela está implicado, que constrói seus significados com base nesta relação. Existe uma

construção social e particular do significar em música, sempre em um contexto social” (WAZLAWICK, 2007, p.111).

Conforme exposto nos dados apresentados nos grupos de discussões, a música aparece como “peça” fundamental para o entendimento da identificação social dos alunos. Verificou-se que 76% dos alunos convivem de forma diária com a música, escutando “24 horas”; “o tempo todo”; “toda hora”, conforme apresentado nos depoimentos a baixos.

“Todo dia, vinte e quatro horas até quando eu to estudando escuto música.” (Aluno da escola A – Grupo de Discussão, 2012).

“Eu praticamente escuto maior parte do tempo, o dia inteiro.” (Aluno da escola A – Grupo de Discussão, 2012).

“É quase toda hora, toda vez que você me ver com o fone no ouvido, ou eu to cantando a música, ou pensando, por que a música fala o que a gente não consegue.” (Aluna escola B – Grupo de Discussão, 2012).

Apesar da relação tão próxima entre os alunos e a música, nas duas escolas percebemos um distanciamento da ação escolar sobre o universo singular dos alunos, no tocante às preferências e ao consumo musical, ausência de discussões que favoreçam a construção de uma visão crítica dos alunos. Nesse sentido, o silêncio da escola na discussão sobre o consumo musical dos alunos é prejudicial à própria produção do conhecimento, uma vez que a escola necessita conhecer as demandas preferenciais dos alunos, para que elas possam ser problematizadas pelos agentes escolares.

A escola não deve julgar o consumo musical dos alunos, mas, sim, o conhecer, pois as informações e os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, fora do ambiente escolar, não podem ser desassociados do conhecimento construído pelos agentes da escola.

Subtil (2007) aponta a necessidade da escola “escolarizar” a música, construir significados, preencher lacunas, estabelecer pontes entre os objetos culturais

e o saber elaborado. Sendo necessário para tanto, um trabalho conciso e fundamentado por parte da escola, que enfoque o conhecimento musical em suas diferentes dimensões.

A escola deve assumir o papel de distribuir a todos o patrimônio musical, seja ele erudito, popular, folclórico, ou com qualquer outra denominação, construídos em diferentes tempos e contextos, ainda presentes na história e no padrão do que se ouve, canta e consome no Brasil, uma vez que a humanização dos sentidos e a educação musical são tarefas inerentes à escola.

Subtil (2007) apresenta, ainda, a coexistência, no espaço escolar, de um consumo musical crítico e acrítico, representados em diversos momentos, sejam eles sistematizados ou não, como o consumo referente às cantigas tradicionais ligadas às datas comemorativas, e as músicas escutadas em momentos aleatórios, rotineiros da escola. A distinção entre tais momentos são perceptíveis no que tange ao gosto dos alunos, pois diferentemente das datas comemorativas, de caráter obrigatório, nas práticas rotineiras os alunos consomem nos recreios, nas filas, nos corredores as músicas que mais gostam: aquelas mais escutadas, as canções das novelas, dos programas de auditório e até de comerciais. Desse modo verificamos a presença na escola de um consumo acrítico do que é repassado pelas mídias e as canções tradicionais, carregadas de apelo moralista e cívico – tanto do ofertado ao aluno, quanto do trazido por ele para o interior da escola – merecem problematização da escola. A linguagem e os desdobramentos desse processo não podem ser silenciados pela escola – ao final e cabo os estudantes passam muito do seu tempo, todos os dias, realizando qualquer atividade, movidos pela música<sup>11</sup>.

No que tange aos “gostos” dos jovens, Subtil (2007) trabalha com as contribuições de Bourdieu, caracterizando o que conhecemos de “gosto” como um “senso prático” esquemas de ação que orientam percepções, escolhas e respostas, apontando a existência

de diferenças apesar da homogeneização promovida pela mídia. A configuração do gostar musical está atrelada ao reconhecimento do sucesso, uma vez que o fato de uma canção de sucesso ser conhecida por todos torna-se subsídio ao gostar por concordância, pois deixamos de visualizar o valor real dos objetos musicais.

Hoje, em detrimento do processo de globalização, estamos presenciando a plena ação de uma *mundialização da cultura jovem*, com a produção globalizada não só de produtos, como tênis, jeans, etc., mas, sobretudo de objetos culturais como a música, os comportamentos, os rituais, a moda, que são disseminados maciçamente pelas propagandas, que se apresentam como indispensáveis. A mídia passa a exercer cada vez mais o papel socializador nas relações pessoais, mesmo que à revalia das demais instituições, pois anteriormente cabiam as instituições tradicionais – Família, Igreja e escola o papel de socializar, de introduzi-los no mundo da cultura e dos comportamentos socialmente adequados.

Nesse sentido, é evidente o processo de *socialização e homogeneização do padrão do gosto musical*, devido à massiva produção midiática que elege um único padrão, entre crianças, jovens e adultos, desconsiderando as distinções determinadas pelas faixas de idade, e até mesmo diferenças de classes sociais<sup>12</sup>, com o intuito de utilizar a músicas como mercadoria<sup>13</sup>, voltadas ao grande público de consumo<sup>14</sup>. Com isso constatamos que a formação do gosto musical distanciou-se da educação escolar e das tradições familiares em detrimento dos meios midiáticos, em especial da TV e do rádio que exercem grande influência no que os jovens e adolescentes ouvem, cantam e dançam.

Quanto a tais aspectos, a ação escolar no tocante às preferências e ao consumo musical deve exercer um “jogo dialético”, no qual a escola não deve competir com os meios midiáticos, mas considerar os aspectos contraditórios da indústria cultural<sup>15</sup>, como indutora de



gosto, assim como socializadora dos objetos musicais. Nessa dimensão, compreendemos a importância da educação com ênfase para a comunicação midiática, prevendo ações que envolvam desde a formação de uma recepção ativa em todas as instâncias: família, escola e grupos sociais; até formulação de políticas nacionais estimuladoras de produções de qualidade, contemplando as diferenças e práticas regionais<sup>16</sup>.

A partir da configuração dos *Grupos Juvenis* presentes nas instituições pesquisadas, podemos compreender a relação entre a construção da identidade e o consumo musical, com a inserção dos alunos em grupos que refletem a identificação social de cada aluno, resultando das escolhas musicais. Detectamos a conformação de sete grupos nas escolas: os *Nerdes*; os *Populares*; os *Malacos*; as *Patricinhas*; os *CDFs*; os *Bagunceiros*; e os *Roqueiros*. No que tange à construção da identidade presentes nas escolhas musicais e nas escolhas dos grupos, entendemos que para os jovens, fazer parte, estar junto, pertencer a um grupo, também significa consumir as mesmas músicas, comprar os mesmos CDs, fazer as coreografias que estão no *hit parede*, no tempo de duração desses sucessos, isso traduz uma espécie de “liga” social, uma forma de reconhecimento que constitui os jovens, em especial os dos centros urbanos<sup>17</sup>.

Nas escolas aqui pesquisadas, além destes fatos apresentados por Subtil (2007), identificamos “o entretenimento” como maior índice de importância para os jovens amazônidas, na configuração do consumo musical. Pois foi apresentada pelos agentes da pesquisa a preferência musical como sendo resultado direto do entretenimento, desassociado da construção da identidade, independente do grupo social em que os alunos estejam inseridos. Os alunos das duas instituições pesquisadas demonstraram que a escolha de um determinado gênero musical, ou seja, as

preferências musicais refletem o momentâneo, a diversão proporcionada aos alunos pela música, caracterizando o entretenimento como o principal responsável pelo consumo e as preferências musicais.

Para muitos dos adolescentes com os quais tivemos contato, nada do que afirmam, mesmo quando expressam seus ideais de beleza, tem qualquer relação com racismo, discriminação ou preconceito. Para eles, o fato de associarem os “malacos” a determinada *cor* é uma constatação, e não uma manifestação de preconceito. O que nos remete à preocupação fundamental da pesquisa que realizamos: os desdobramentos da educação para as relações étnico-raciais, instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na desconstrução de uma visão hierárquica do mundo, baseada na *cor*.

Instados a reportarem o que os identifica aos tipos de música de cada grupo, os adolescentes deram conta das formas pelas quais compreendem o mundo e estabelecem uma hierarquia, dentro e fora da escola. As justificativas que apresentam para a predileção por essa ou aquela música e para as formas de consumo – nas festas, nas *baladas*, entre os amigos, etc. – acabam por esclarecer sobre a relação que estabelecem com o mundo a sua volta e como o leem. A *cor* e os seus desdobramentos, finalmente, aparecem.

Das “patricinhas”, de um lado, aos “malacos”, do outro, constitui-se uma ordem social complexa. O consumo musical dá conta dessa ordem e reflete as suas escalas. O consumo das “músicas do momento” indica uma de suas dimensões – o fazer parte. Conhecer as músicas “do momento” é fundamental para o estabelecimento de sociabilidades<sup>18</sup>, para poder transitar nas festas e baladas, para ter o que falar com os colegas e, principalmente, para conseguir parceiros. Para “ficar” é importante saber dançar, saber cantar, reconhecer as músicas. Para o estabelecimento de cumplicidades, de relações de amizade e, sobretudo, de identificação, no entanto, as “do momento” não são determinantes.

Ao solicitarmos que os alunos nos apontassem quais cantores das músicas “do momento” eram mais bonitas(os), eles apontaram uma das facetas daquela hierarquia. A beleza é um condicionante significativo, para meninas e meninos. Apesar de não ser fundamental, ela é considerada importante para ser aceito, ser considerado e para conseguir parceiros. Apesar, novamente, de os alunos reunidos no grupo de discussão pertencerem a grupos como os “nerds”, os “populares” e as “patricinhas” e todos afirmarem *curtir o tecnobrega* nas baladas, nenhum dos participantes associou a figura das cantoras daquele gênero à beleza. O mesmo ocorreu com relação aos cantores dos grupos de *hip hop*, *rap* e *pagode*. Quando solicitamos que indicassem o que consideravam índices de beleza, dez dos doze alunos apontaram a pele clara e o cabelo liso como os dois fatores principais – ao reafirmar que se expressam por serem “críticos”<sup>19</sup>.

Para muitos dos professores ouvidos pela pesquisa, em outro momento, a função principal da educação é “formar o cidadão crítico”. Em nenhum momento, no entanto, os professores associam a formação do cidadão crítico à luta contra o preconceito. Para vários deles, “formar o cidadão crítico” é fortalecer o que consideram ser uma visão política “à esquerda”. O racismo, o preconceito e as diversas formas de discriminação não são vistas como manifestações não cidadãs. Isto não quer dizer que aprovelem, sustentem ou ratifiquem o racismo. Longe disso. Mas, quer dizer que não identificam esses vícios e desvios morais como um problema sobre o qual possam intervir concretamente, por meio de ações pedagógicas concretas. Os dados recolhidos até o momento dão conta de que os alunos continuam reproduzindo um dos institutos mais cruéis de nossa cultura: o *racismo à brasileira*.<sup>20</sup>

## RACE RELATIONS AND MUSICAL PREFERENCE IN ELEMENTARY EDUCATION

### Abstract

This article aims at understanding the musical preferences of students from two public schools in the school of Belém/ PA, showing their relations of sociability at school when it comes to music consumption. Used as the theoretical and methodological contributions of Pierre Bourdieu (2010) on the concept of *domination*, *habitus* and *symbolic violence*, Roger Chartier (1991) on the concept of *representation*, and Laurence Bardin (2010), regarding the *content analysis*. We identified a lack of discussions that promote the construction of a critical by the students. Moreover, the insertion of students into groups juveniles is associated with the consumption of the same songs that are successful – regardless of age or series, featuring only one such social recognition and entertainment.

**Keywords:** Race Relations. Musical Preference. Elementary School. School.

## LAS RELACIONES RACIALES Y LA PREFERENCIA MUSICAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

### Resumen

Este artículo tiene por objeto entender las preferencias musicales de los estudiantes de dos colegios públicos de la escuela de Belém/ PA, mostrando sus relaciones de sociabilidad en la escuela en relación con el consumo de la música. Utilizado como los aportes teóricos y metodológicos de Pierre Bourdieu (2010) sobre el concepto de *dominación*, *habitus* y *la violencia*

*simbólica*, Roger Chartier (1991) sobre el concepto de *representación*, y Laurence Bardin (2010), en relación con el *análisis de contenido*. Identificada una falta de los debates que fomenten la construcción de un crítico de los alumnos. Por otra parte, la inserción de los estudiantes en grupos juveniles se asocia con el consumo de las mismas canciones que tienen éxito - independientemente de su edad o serie, ofreciendo sólo un reconocimiento social y de entretenimiento.

**Palabras clave:** Las Relaciones Raciales. Musical de Preferencia, Escuela Primaria, Escuela.

## NOTAS

- 1 Ver análise em BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- 2 Projeto Valores e Hierarquias entre jovens estudantes de Belém do Pará: *cor, raça e preconceito*, 2011, p.1.
- 3 Sobre esta discussão conferir em: SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, p. 75-82, mar. 2007. LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; e REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- 4 Conferir formulações de autoclassificação de cor no *site* do IBGE, disponível em: <http://www.ibge.gov.br>
- 5 Utilizamos as indicações de MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011; WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Esta atividade fora realizada pela coordenadora do projeto e contou com a participação dos bolsistas. A mesma regeu o processo ao um todo. Os alunos foram instados acerca de perguntas relacionadas a quatro eixos temáticos, quais sejam: *Gênero Musical; Grupos Juvenis; Ideal de Beleza; e Relações Étnico-raciais*.
- 6 Neste momento da pesquisa, o *tecnobrega* não apreço com preferência mais relevante. Em aprofundamento com esta pesquisa e no desdobramento da mesma em outro projeto – com as mesmas escolas, especialmente por meio dos grupos de discussão, constatamos que o *tecnobrega* parece não como preferência para ouvir, para dançar; como destacamos a páginas mais adiante. Cf. em COELHO, Wilma de Nazaré Baía. ; COELHO, Mauro Cezar. Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes. *Afro-Ásia*, v. 48, p. 311-333, 2013. p. 16. Cf. análise sobre *Tecnobrega* em AMARAL, Paulo Murilo Guerreiro do. *Estigma e Cosmopolitismo na constituição de uma música popular urbana de periferia*: etnografia da produção do *tecnobrega* em Belém do Pará. Tese (Doutorado)

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2009. Sobre música na Região Norte ver Tony Leão da Costa *Música do Norte: intelectuais, artistas populares, tradição e modernidade na formação da “MPB” no Pará (anos 1960 e 1970)*. 2008. 256 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008;
- 7 Cf. análise em BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 6. ed. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.
- 8 Cf. a este respeito em WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Denise de; MAHEIRIE, Kátia. Significados e Sentidos da Música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.
- 9 Cf. em BERTONI, Luci Mara. Arte, Indústria Cultural e Educação. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 54, agosto/2001.
- 10 Citado por Luria, em: O desenvolvimento do significado das palavras na ontogênese. Em A. Luria, *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria* (p. 43-56). Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.p.43-56.
- 11 Vide COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Educação, História e problemas: cor e preconceito em discussão*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.p.75. Ver outras dimensões em: DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 237-257, set./dez. 2010.
- 12 Quanto à padronização de estereótipos na sociedade Bosi (2009, p. 68) nos apresenta que “A identidade de contexto e estrutura faz com que se aproximem notavelmente os padrões infantis e os padrões adultos. Os padrões e estereótipos da sociedade vêm povoar as histórias infantis e vice-versa, há uma dose de regressão infantil nas mensagens para adultos: “Pode-se dizer que a cultura de massa em seu setor infantil tende a acelerar a precocidade da criança de modo que esta fique apta o mais cedo possível a consumi em seu conjunto, ao passo que, no seu setor adulto, ela se põe a altura da criança.”
- 13 “O fundamental aqui é o processo social que transforma a cultura em bem de consumo. (...) O capitalismo não é o conjunto das indústrias que abastecem o mercado, trata-se antes de uma relação social, cujo movimento condiciona toda a sociedade. (...) O conceito designa basicamente o conjunto das relações sociais que os homens entretém com a cultura no capitalismo avançado.” (RUDIGER, 1998, p. 18).
- 14 Horkheimer; Adorno (2002, p. 11), nos apresenta que os consumidores foram “Reduzidos a material estatístico, [...] no mapa geográfico dos escritórios técnicos (que praticamente não se diferenciam mais dos de propaganda), em grupo de renda, em campos vermelhos, verdes e azuis.”
- 15 “Na indústria cultural, “não se deve tomar de maneira literal o termo indústria”. O fenômeno não se define pela sua base tecnológica. O vocábulo em destaque refere-se, sobretudo ao manejo das técnicas de distribuição (difusão e venda) e à padronização da estrutura dos bens simbólicos (“standardização da própria coisa”).” (Idem, p.18).
- 16 Cf. em SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 75-82, mar. 2007.
- 17 Idem, p. 78.
- 18 Em seus estudos sobre Juventude, Claudia Pereira analisa as representações sociais sobre a juventude nos anúncios publicitários da revista *Veja*. A autora constata que há um conjunto de valores que as constituem – *modernidade, felicidade, sociabilidade e liberdade* – e que estes passam a ser estratégicos na comunicação com todas as idades. Cláudia Pereira. Juventude como conceito estratégico para a Publicidade. *Comunicação, Midia e Consumo*, São Paulo, v. 7, p. 37-54, 2010.

- <sup>19</sup> Cf. em COELHO, Wilma de Nazaré Baía. ; COELHO, Mauro Cezar. Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes. *Afro-Ásia*, v. 48, p. 311-333, 2013. p. 16.
- <sup>20</sup> Cf. em TELLES, Edward. *Racismo à Brasileira*. Uma nova perspectiva sociológica. 1ed. Rio de Janeiro: Dumará, 2003.; PEREIRA, João Baptista Borges. “Racismo à brasileira”. In: MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 75-78; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. “O racismo à brasileira e a educação”. *Vida e Educação* (Fortaleza), v. 1, p. 43-45, 2009.
- RUDIGER, Francisco. A escola de Frankfurt e a trajetória de crítica à indústria cultural. *Estudos de Sociologia*, São Paulo, v.3, n. 4, p. 17-29, 1998.
- SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 75-82, mar. 2007.
- WAZLAWICK, Patrícia; Camargo, Denise de; Maheirie, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.
- TELLES, Edward. *Racismo à Brasileira*. Uma nova perspectiva sociológica. 1. ed. Rio de Janeiro: Dumará, 2003.

### REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BERTONI, Luci Mara. Arte, Indústria Cultural e Educação. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 54, agosto/2001.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 6. ed. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. 13. ed. Petrópolis, Vozes, 2009, p. 9-76.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Educação, História e problemas: cor e preconceito em discussão*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- CHARTIER, Roger. O mundo com representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.
- DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 237-257, set./dez. 2010.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-44, 2004.
- LURIA, Aleksandra. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, p.43-56.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o Iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor. *Indústria Cultural e sociedade*. Tradução Julia Elisabeth Levy [et al.]. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- Enviado em 18 de outubro de 2012.  
Aprovado em 30 de junho de 2014.