

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

LAIANA MORAES DE AZEVEDO

**“ISTO NÃO É MÚSICA DE MENINO”: REPRESENTAÇÕES DE
INSTRUMENTOS E ESTILOS MUSICAIS ENTRE ADOLESCENTES
DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL**

LAIANA MORAES DE AZEVEDO

**MARINGÁ
2020**

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**“ISTO NÃO É MÚSICA DE MENINO”: REPRESENTAÇÕES DE
INSTRUMENTOS E ESTILOS MUSICAIS ENTRE ADOLESCENTES
DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL**

LAIANA MORAES DE AZEVEDO

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**“ISTO NÃO É MÚSICA DE MENINO”: REPRESENTAÇÕES DE INSTRUMENTOS
E ESTILOS MUSICAIS ENTRE ADOLESCENTES DE UM PROJETO DE
EDUCAÇÃO MUSICAL**

Dissertação apresentada por LAIANA MORAES DE AZEVEDO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a): Prof^(a). Dr(a): GEIVA CAROLINA CALSA

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

A994i

Azevedo, Laiana Moraes de

"Isto não é música de menino" : representações de instrumentos e estilos musicais entre adolescentes em um projeto de Educação Musical / Laiana Moraes de Azevedo. -- Maringá, PR, 2020.

117 f.: il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Instrumentos musicais - Representações sociais. 2. Estilos musicais - Representações culturais. 3. Gênero e sexualidade - Música. 4. Identidade de gênero - Formação musical. 5. Educação Musical - Identidade e representações. I. Calsa, Geiva Carolina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.89

LAIANA MORAES DE AZEVEDO

**“ISTO NÃO É MÚSICA DE MENINO”: REPRESENTAÇÕES DE INSTRUMENTOS
E ESTILOS MUSICAIS ENTRE ADOLESCENTES DE UM PROJETO DE
EDUCAÇÃO MUSICAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Geiva Carolina Calsa (Orientadora)

Prof. Dra. Juliane Larsen – Universidade Federal da Integração
Latino-Americana – UNILA – Foz do Iguaçu

Prof. Dr. João Paulo Baliscai – UEM - Universidade Estadual de
Maringá

Prof. Dra. Nerli Mori – UEM – Universidade Estadual de
Maringá

Prof. Dr. Tiago Madalozzo – UNESPAR – Universidade
Estadual do Paraná - Curitiba

Data de Aprovação:30/06/2020

Dedico este trabalho a cada pessoa que tenha, dentro de si, um amor que nos salva, um amor chamado música. Dedico também aos/às adolescentes que, com sua participação, tornaram possível esta pesquisa

AGRADECIMENTOS

Ao final de todo ciclo, é preciso pensar nas infinitudes de sensações e experiências vivenciadas no decorrer do processo e, acima de tudo, agradecer a si mesma e ao universo por ter chegado até aqui, pois as vivências do processo de ser pesquisadora que nos permitem crescer e crescer nem sempre se trata de algo simples. Ainda assim, crescimento é a palavra que irei eternamente associar ao mestrado. A tudo que me fez crescer, minha gratidão. Abaixo, irei enunciar pessoas e lugares que possibilitaram que eu perpassasse por este “rio” e que me ajudaram a ver a beleza existente nele, aliás, me ajudaram a admirar a imensidão de mergulhar e se deixar molhar.

Início agradecendo, em primeiro lugar, à pessoa que me escolheu e que tornou possível iniciar essa navegação. Agradeço à professora e à mulher Geiva Carolina Calsa, figuras ora entrelaçadas, ora separadas, pelos cafés, risadas, escutas cuidadosas e olhar atento que me observou. À professora Geiva, agradeço imensamente por ter me escolhido, por ter me orientado com tanto zelo e cuidado, pelas correções, pelos encaminhamentos e por toda sua dedicação à qualidade do trabalho. A você, o meu muito obrigada. À mulher Geiva, quem eu admiro muito, obrigada por ter sido um exemplo para mim, por ter me proporcionado reflexões sobre mim mesma, por ter me incentivado a ampliar meus olhares, meu paladar, minhas sensações, assim como agradeço pelas nossas viagens, almoços e por todo afeto construído nesse tempo em que caminhamos para a execução deste trabalho.

Quero agradecer também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, por meio da oferta de bolsas, tornou possível, neste último ano do mestrado, minha dedicação exclusiva para me constituir uma pesquisadora.

Agradeço à banca, prof. João Baliscei, por ser uma de minhas inspirações, desde o princípio, para formalizar meu interesse em entender um pouco mais sobre as masculinidades. Obrigada pelas respostas às minhas dúvidas, anseios, bem como por entender e ser tão empático com as minhas sensações de ser uma mulher estudando as masculinidades. Agradeço à professora Nerli Mori por ter participado deste processo, assim como pelas aulas que lecionou no decorrer do mestrado e também pelos abraços nos corredores em cada vez em que nos encontramos. Agradeço à prof. Sabrina por ter aceitado este desafio de ser minha coorientadora, por cada vez que nós entramos no departamento de música na UEM e comentávamos sobre nossas pesquisas. Obrigada por todo apoio, seja na dissertação, no piano e na música. Agradeço à professora Juliane Larsen por toda atenção, em cada contato

realizado, pelas considerações feitas no decorrer de todo o processo e pela presença neste momento importante para mim. Por fim, porém não menos importante, agradeço ao professor Tiago Madalozzo, primeiramente, por ter me encantado com a música em um dos cursos em Maringá, no ano de 2018, no Fórum de Pesquisa em Educação Musical (FOPEM). Obrigada por cada dica atenciosa, pela indicação de material para a construção deste trabalho e pela presença.

Também quero agradecer imensamente ao projeto Som da Banda, a cada pessoa incrível que conheci ali, especialmente ao Graziani Moraes e a Graciele que, gentilmente, estiveram disponíveis para atender aos meus anseios e responder todas às minhas perguntas. Ao permitirem que a pesquisa fosse realizada ali, o projeto *Som da Banda* demonstrou o quanto é um espaço que está disposto a ser mais positivo na vida de cada adolescente que ali estuda. Por meio de vocês, pude me apaixonar ainda mais pela música e pelo ensino. Obrigada também aos professores, que me cederam os/as alunos/as para participarem da pesquisa, e, com toda certeza, meu muito obrigada a cada adolescente que, simpaticamente, aceitou conversar sobre música e tornar essa pesquisa possível.

Obrigada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC), como um todo, a cada tarde, a cada discussão, a cada sugestão e cuidado com a leitura de todos os materiais. Obrigada pelas risadas também e pelos momentos bonitos que tivemos, pelas histórias de vida que compartilhamos, pelas conversas após o grupo e pelas mensagens de incentivos. Meu agradecimento a vocês, em especial a Ana Carla Vagliati, Rosana Romero Lopes, Juliane Daiane, Rizia Loyola, Elaine da Silva Nantes, Eva Lacerda e prof. Geiva Carolina Calsa.

Também quero deixar um agradecimento como um todo, aos/as professores/as e alunos/as do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá, que me receberam tão bem. Obrigada por cada curso de extensão que me ajudou a fomentar minhas questões sobre música. Obrigada também aos alunos/as que, ao ensaiar seus instrumentos, deixam o bloco sempre cheio de música. Muitas partes desta dissertação foram escritas em salas que, ao lado, existiam pessoas estudando música e que me incentivavam a caminhar.

Agradeço à minha família, à minha mãe Rita de Cassia Moraes de Azevedo, ao meu pai, Maurilio Almeida de Azevedo e ao meu irmão, Leandro Moraes de Azevedo, por estarem ao meu lado nesse processo, seja me ouvindo ler partes da dissertação, ou apenas respeitando meus momentos de silêncio e movimentos mentais por estar vivenciando uma pós-graduação. Agradeço por cada vez que foram ao meu quarto me oferecer frutas, ou que se preocuparam comigo e entenderam a importância dos estudos para meu desenvolvimento humano.

Agradeço, como um todo, à Escola Municipal Nadyr Maria Alegretti, escola na qual estive durante três anos e onde tive a oportunidade de dar aulas de música e, assim, deparar-me com questões sobre meu tema. Obrigada por me apoiarem nos tempos em que estive com vocês, por se alegrarem comigo quando fui aprovada no mestrado e por me auxiliar quando optei por me afastar para finalizar esse processo. De vocês, tenho saudade e gratidão.

Também tenho gratidão pelas minhas relações humanas, porque elas deixam tudo mais leve e é necessário mencionar que entrei no mestrado da forma mais humana possível. Agradeço a Giovani Giroto, Clara Hanke e Wesley Luar, pelos estudos, simulações de entrevistas e de processos seletivos, enfim, por tudo. Torcemos sempre um pelos outros e aqui estamos nós, quatro mestres/as.

Agradeço a cada relação que construí neste ano e as que se mantiveram do meu lado para me apoiar, pois eu não estaria aqui sem vocês. Como diz Baliscai (2018, p.5), “eu não estou sozinha na torre”. Se eu cheguei até aqui, muitas pessoas participaram desse processo, de forma direta ou indireta, e que foram muito importantes para mim e, por isso, deixo alguns nomes registrados neste espaço, bem como algumas lembranças que se relacionam a eles.

Agradeço a Larissa Dias e Laine Souza pelo nosso acampamento, por vocês me incentivarem aos estudos e por todo o apoio. Obrigada Kézia Martins, por ser uma mulher que me inspira a crescer, a me construir como uma mulher forte e a discutir gênero. Obrigada a Amanda Luiza Rosa e Camila Caroline Furtuoso, pelos anos de amizade e apoio em todas minhas conquistas e por me ouvirem falar sobre o que eu estava pesquisando. Obrigada ao Lucas Alexandre Ferraz, pela ajuda no começo desta jornada, partilhando da alegria da minha entrada. Obrigada ao Wellington Tangi, pela bela conversa que um dia nos trouxe à pergunta: “será que masculinidades teria relação com música?”, direcionando-me ainda mais para este tema.

Agradeço também a Cristiane Rodrigues Pina Polotto, pelo longo trabalho que iniciamos, quase em conjunto, a partir de minha entrada no mestrado e o qual ainda seguimos realizando. Este trabalho fez com que eu entendesse melhor a mim mesma, assim como a pesquisadora que existe em mim, possibilitando-me avanços maiores para refletir sobre o tema.

Agradeço ao Wellington Alves pelas leituras dos meus materiais, pelas longas conversas sobre masculinidades e por me ajudar a pensar sobre o assunto por meio de sua vivência com a música. Também agradeço ao Felipe Giraldi, por ser tão humano e entender os finais, estando ao meu lado para me ajudar a ver outras formas de masculinidades. Obrigada

ainda ao Flávio Alexandre Zulkert, meu amigo da música, em breve um futuro mestre, pelas longas discussões sobre como a música pode nos trazer tantas possibilidades de pesquisa.

Também quero agradecer a uma amiga de longa data e também à pessoa que corrigiu esta dissertação e que, além de trabalhar no texto, aos intervalos, mandava-me mensagens me incentivando e dizendo o quão prazeroso era estar lendo minha pesquisa. Eloisa Pedroni Pimentel, saiba, admiro-te como mulher, pesquisadora, pessoa e minha gratidão é imensa pela sua participação neste trabalho. Agradeço também a Mayara Blasi, por me atender prontamente nos últimos momentos, normatizando o trabalho na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), obrigada por toda atenção e dedicação.

Mesmo em memória, também gostaria de deixar meu agradecimento ao meu primeiro professor de música, o qual eu cito na introdução, professor José Galleti que, com tanto carinho, ensinou-me música e marcou eternamente minha vida, refletindo no meu tema de mestrado e na minha procura pela graduação em música. A minha eterna saudade e gratidão pela paciência e amor com que me ensinava.

E por fim, mas, com certeza, não menos importante, quero agradecer à Associação de Apoio ao Fissurado Lábio Palatal de Maringá (AFIM), especialmente a Ana Cláudia Tofalini, a qual tem me dado apoio para a finalização desta pesquisa, assim como me possibilitado vivenciar novos desafios como pedagoga e confiado em mim espaços para discutir elementos de meu estudo. Obrigada a cada pessoa, especialmente a Jaqueline Magon, por nossas longas conversas sobre masculinidades. Agradeço também a cada criança e adolescente com quem pude somar e que tornam este lugar um espaço que aquece meu coração.

Heráclito disse: ninguém “pode banhar-se duas vezes no mesmo rio”, pois na segunda vez já não será o mesmo rio, uma vez que aquela água já se foi, é outra...

Você pode banhar-se no mesmo rio diversas vezes. Entretanto, nunca poderá banhar-se na mesma água daquele rio duas vezes. Você poderá entrar no mesmo rio diversas vezes. Mas você nunca será o mesmo a cada vez que nele entrar.

AZEVEDO, Laiana Moraes de. “Isto não é música de menino”: Representações de instrumentos e estilos musicais entre adolescentes em um projeto de Educação Musical. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Geiva Carolina Calsa). Maringá, 2020.

RESUMO

A construção de identidades masculinas está presente em diferentes áreas culturais da sociedade, levando-nos a investigar as representações de adolescentes sobre o tema quanto à preferência de instrumentos e estilos musicais. Uma vez que enquanto pedagogia cultural, as atividades musicais realizadas pelos/as adolescentes por meio de sua escuta e execução vêm reproduzindo os estereótipos de masculinidade de forma acrítica, consideramos urgente a inclusão de sua problematização quanto ao gênero e sexualidade. Com doze participantes (seis meninos e seis meninas) de um projeto público de educação musical com faixa etária entre treze e quatorze anos, realizamos uma pesquisa qualitativa e exploratória por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que a maioria dos meninos consideram os instrumentos de percussão mais representativos da masculinidade por exigirem força e agilidade, enquanto as meninas os consideram masculinos. Os/as participantes consideram que instrumentos como violino e piano são mais adequados a serem executados por meninas por conta de suas características sonoras como suavidade e doçura. Em ambos os casos uma minoria considera que instrumentos de percussão e de corda podem ser executados pelos dois gêneros. O estilo musical mais citado pelos/as adolescentes foi o *funk*. Os mais escutados pelos meninos foi o *funk* e eletrônico, e pelas meninas, o *pop* e sertanejo. Em contrapartida, ao questionarmos os/as adolescentes sobre o que consideram que os meninos ouvem, todos/as responderam que o estilo *funk* é o mais escutado por eles. Para a maioria, o *funk* expressa a forma de ser e de pensar dos meninos, pois aborda sexo e violência, e o sertanejo é considerado mais feminino por abordar temas como perdas amorosas e saudades. Representações de masculinidades relacionadas à potência física e sexual predominaram entre os estilos musicais indicados por meninos e meninas como os preferidos pelos meninos sugerindo a produção e reprodução de marcas culturais hegemônicas sobre a identidade masculina, sua virilidade. Em contrapartida, os/as adolescentes também apresentaram a música como algo que lhes causa prazer e os acompanha em todos os momentos de seu dia, sugerindo-a como uma forma de vivência de sua sexualidade não genital. Concluímos que a formação de docentes para este tipo de atividade tanto em instituições educacionais específicas como em escolas de ensino regular exige a discussão dos temas referentes à gênero e sexualidade como as identidades masculinas de maneira a inseri-las politicamente em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação; Representações; Gênero; Masculinidades; Educação Musical.

AZEVEDO, Laiana Moraes. “**This is not a boy's music**”: Representations of instruments and musical styles among teenagers in a Music Education project. 117 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Geiva Carolina Calsa Maringá, 2020.

ABSTRACT

The construction of masculine identities is present in different cultural areas of society, leading us to investigate how adolescents represent the theme regarding their preference for instruments and musical styles. With twelve participants (six boys and six girls) from a musical education public project with ages between thirteen and fourteen years old, we did qualitative and exploratory research through semi-structured interviews. The results point that the majority of boys and girls see percussion as more masculine instruments because they need strength and agility. Most of the participants agreed that piano and string instruments like violins are more adequate to be played by girls thanks to their mellower sound. A minority of participants considered percussion or string instruments a possibility for both genders. The most cited musical style was funk. Boys mostly listen to funk and EDM, while girls listen to pop and country music. When questioning the adolescents about what boys listen the most, every participant chooses funk, since this rhythm expresses, according to them, the manner of thinking of boys thanks to its themes of sex and violence, while the country is considered more feminine because it talks of lost loves and saudades. Masculine representations related to physical and sexual potency predominate among the musical styles indicated by boys and girls as the preferred by boys, suggesting the reproduction of hegemonic cultural marks about masculine identity, its virility. On the other hand, adolescents also see music as something that gives them pleasure and follows them throughout the day, suggesting it as a way to live their non-genital sexuality. Being a cultural pedagogy, the musical activities being done by adolescents through their listening and playing, have been reproducing masculine stereotypes without deeper thinking, we consider the inclusion of a problematization regarding gender and sexuality urgently. We conclude that the formation of teachers for this kind of activity both in specific educational institutions as in standard schools needs the discussion of themes referring to gender and sexuality like the masculine identity, to insert those politically in their pedagogic practice.

Keywords: Education; Representations; Gender; Masculinity; Musical Education;

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Música e Adolescência | 22 |
| Quadro 2 - Música e Gênero | 23 |
| Quadro 3 - Música e Masculinidades | 24 |
| Quadro 4 - Instrumentos musicais e Gênero | 24 |
| Quadro 5 - Masculinidades e Infância..... | 25 |
| Quadro 6 - Masculinidades e Adolescência | 26 |
| Quadro 7 - Masculinidades na Escola..... | 26 |
| Quadro 8 - Dados de identificação dos/das participantes do som da banda..... | 68 |
| Quadro 9 - Dados familiares dos/as participantes do projeto Som da Banda | 69 |
| Quadro 10 - Dados sobre Projetos Culturais e Som da Banda..... | 70 |
| Quadro 11 - Frequência dos estilos musicais citados pelos meninos como preferidos | 74 |
| Quadro 12 - Frequência dos estilos musicais citados pelas meninas como seus preferidos..... | 75 |
| Quadro 13 - Frequência dos estilos musicais que os meninos não gostam..... | 76 |
| Quadro 14 - Frequência dos estilos musicais que os meninos consideram que sujeitos masculinos preferem..... | 77 |
| Quadro 15 - Frequência dos estilos musicais que as meninas consideram que os meninos preferem ... | 77 |
| Quadro 16 - Frequência dos estilos musicais escolhidos pelos/as adolescentes como relacionados a meninas..... | 78 |
| Quadro 17 - Frequência dos estilos musicais escolhidos pelos/as adolescentes como relacionados a meninos..... | 79 |
| Quadro 18 - Famílias instrumentais preferidas pelos/as adolescentes como seus preferidos | 89 |
| Quadro 19 - Frequência dos instrumentos musicais escolhidos pelos meninos como seus preferidos .. | 90 |
| Quadro 20 - Instrumentos escolhidos pelos/as adolescentes como adequados para o gênero masculino | 91 |
| Quadro 21 - Instrumentos musicais escolhidos pelas meninas como os instrumentos que meninos gostam..... | 91 |
| Quadro 22 - Frequência dos instrumentos escolhidos pelos/as adolescentes como os que meninas gostam..... | 92 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Residência dos estudantes do Som da Banda – PIOLI | 65 |
| Gráfico 2 - Meninas e meninos participantes do Som da Banda – PIOLI | 65 |
| Gráfico 3 - Ano de nascimento dos estudantes do Som da Banda – PIOLI..... | 66 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | | |
|---------|---|--|
| AC | - | Antes de Cristo |
| CAAE | - | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética |
| BDTD | - | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| CAC | - | Centro de Ação Cultural |
| CNBF | - | Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras |
| CPFB | - | Confederação Paranaense de Fanfarras e Bandas |
| FIA | - | Fundo para a Infância e Adolescência |
| G10 | - | Grupo 10 |
| ECA | - | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| GEPAC | - | Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura |
| OMS | - | Organização Mundial da Saúde |
| PR | - | Paraná |
| SCIELO | - | Scientific Electronic Library on line |
| TAL | - | Teste de Associação Livre |
| TCLE | - | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UEM | - | Universidade Estadual de Maringá |
| UNESCO | - | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESPAR | - | Universidade Estadual do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 18 |
| 2. MASCULINIDADES: “MENINOS SÃO ASSIM MESMO”?..... | 30 |
| 2.1. Masculinidades, sociedade e identidades..... | 33 |
| 2.2. Masculinidades, educação e cultura | 44 |
| 3. MÚSICA, MASCULINIDADES E ADOLESCÊNCIA..... | 49 |
| 3.1. Adolescência e contemporaneidade: algumas considerações..... | 50 |
| 3.2. Adolescência, masculinidade e música..... | 53 |
| 4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 60 |
| 4.1. Ambiente da pesquisa: Projeto Som da Banda..... | 61 |
| 4.2. Participantes da pesquisa..... | 64 |
| 4.3. Sobre os procedimentos da pesquisa..... | 70 |
| 4.4. Análise dos dados produzidos..... | 71 |
| 5. REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES SOBRE ESTILOS E INSTRUMENTOS MUSICAIS..... | 73 |
| 5.1. Adolescentes e estilos musicais..... | 73 |
| 5.1.1. “Eu gosto porque meu amigo gosta” | 79 |
| 5.1.2. “Só meninos ouvem funk” | 82 |
| 5.1.3. Vida bandida e rebeldia..... | 85 |
| 5.1.4. “Ouvir música me dá prazer” | 87 |
| 5.2. Adolescentes e instrumentos musicais..... | 88 |
| 5.2.1. Força, agilidade, desafio e masculinidades..... | 92 |
| 5.2.2. “Instrumentos fáceis, suaves e delicados não são de menino” | 95 |
| 5.3. Igualdade de gênero e música: “Cada um gosta do que gosta, não tem música pra menino ou menina” | 97 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 99 |

REFERÊNCIAS.....102

APÊNDICES.....114

1. INTRODUÇÃO

*“A música é o vínculo que une a vida do espírito à vida dos sentidos. A melodia é a vida sensível da poesia.”
(Ludwig van Beethoven)*

Música, sensibilidade, melodia, poesia e sentidos são algumas das palavras expressas na epígrafe com que inicio esta introdução por sentir que acompanham os percursos de minha existência. Percursos sobre os quais pretendo comentar e que justificam a escrita desta primeira parte da presente dissertação na primeira pessoa do singular. Nossa opção se deve ao fato de que lembranças e observações pessoais sobre masculinidades e musicalidade, temas desta pesquisa entrelaçaram-se com escolhas e decisões adotadas no encaminhamento do trabalho.

Esse entrelaçamento se deve ao fato de que nesta pesquisa busquei investigar quais e como se estabelecem as relações entre instrumentos e estilos musicais e gênero dos indivíduos, em particular dos meninos. Além dos motivos de ordem social, cultural e acadêmica explicados mais adiante, a escolha dessa temática se deve, em parte, a indagações que desde muito cedo me acompanham e são presentes em minhas lembranças. Lembro-me de que, na escola pública em que estudava, no Ensino Fundamental, existia apenas um professor do sexo masculino e que ele atuava na disciplina de Música. Lembro-me de, também, assistir a apresentações musicais de bandas, orquestras, fanfarras e de ver meninos e homens como protagonistas dessas atividades. Perguntava-me desde lá, então, sobre a ausência de meninas e mulheres. Onde estavam? A que outras atividades se dedicavam? Por meio dessas vivências, tenho presente as lembranças que começavam a me proporcionar questionamentos sobre o significado de ser menino e de ser menina, de ser homem e de ser mulher, na minha família, na escola e na sociedade de modo geral.

Desde a infância eu apresentava gostos e preferências musicais mais comuns entre os meninos de minha família e de minha escola. Os meninos eram os meus melhores companheiros de brincadeiras, jogos e conversas. Sentia também que as cobranças feitas pela família e pela escola a meninos e meninas eram diferentes em relação ao modo de se comportar e de falar, entre outras condutas. Em diferentes momentos, percebia olhares de estranhamento de familiares ao ver que meu pai e minha mãe permitiam que eu brincasse livremente com meninos. Olhares que para mim, hoje, são interpretados como estranhamento em relação à minha transgressão e à de minha família, cujos comportamentos não se coadunavam com as expectativas sobre como educar uma menina naquele contexto.

Até mesmo no convívio religioso percebia diferenças de posição entre homens e mulheres uma vez que, enquanto os primeiros ocupavam funções destacadas como pastores, ministros de louvor e membros da banda, das segundas esperavam-se que, durante os cultos, apenas cuidassem das crianças, da limpeza ou da recepção. Na escola, situações similares reforçavam essas mesmas inquietações. Lembro-me de como me sentia livre para brincar com brinquedos usados pelos meninos, tais quais robôs e carrinhos, e de como era transgressor para eles também brincar com meus ursinhos de pelúcia, bonecas ou utensílios de casinha.

Também na escola, os meninos eram considerados pelas professoras como os mais travessos e inquietos e sobre seus comportamentos comentavam usando expressões como “meninos são assim mesmo” ou “isso é coisa de menino”. Comentários que me incomodavam e davam-me a sensação de que os meninos pareciam autorizados a se comportar assim por conta de sua natureza, diferente das meninas. Admirava a liberdade que a condição de “ser menino” parecia lhes proporcionar e me indagava sobre o porquê dessas diferenças: é mesmo natural os meninos serem tratados de modo diferente das meninas? Ser menino é sinônimo de liberdade?

Agora adulta, ao atuar como professora de Educação Musical, em uma escola de Ensino Fundamental, percebi a manutenção dessas diferenças de tratamento de meninas e meninos tanto de minha parte como de minhas colegas. A naturalização dessas diferenças pode ser exemplificada pela maior facilidade que tenho para memorizar os nomes dos meninos que, justamente, chamam a atenção mais vezes, durante as aulas, em razão de seu comportamento inadequado conforme às normas da instituição. A par disso, continuo ouvindo das colegas as mesmas expressões que ouvia na infância para justificar a conduta dos meninos: “meninos são assim mesmo” e “coisa de menino mesmo”.

Ao realizar uma pesquisa¹ com vinte profissionais dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a respeito das diferenças de gênero no cotidiano escolar, foi possível confirmar como as representações dessas docentes sobre o que é ser menino reproduzem os estereótipos de comportamento considerados naturais ao gênero masculino, como sujeitos agressivos e brutos, enquanto as meninas são consideradas naturalmente doces e ternas (AZEVEDO, CALSA, 2018).

¹ Artigo: “Masculinidades em sala de aula: investigando didáticas docentes nos primeiros anos do Ensino Fundamental” Apresentado em 4 de setembro de 2018, em Salvador – BA, no encontro nacional de didática e práticas de ensino (ENDIPE), disponível em: http://www.xixendipec.ufba.br/modulos/consulta&relatorio/re_l_anais_download.asp. - Acesso em: 25/03/2019

Essas representações de gênero sobre os homens e meninos são confirmadas por pesquisas recentes², segundo as quais, os homens são os que mais cometem assassinatos, os que mais correm riscos e também os que mais se suicidam (quatro vezes mais que as mulheres)³. De outra perspectiva, pesquisas sobre a saúde dos homens revelam que “os homens sofrem mais acidentes de trabalho que as mulheres, têm taxas mais altas de mortes violentas, tendem a se alimentar pior e a consumir mais álcool e (não surpreendentemente) sofrem mais acidentes ao praticarem esportes.” (CONNELL E PEARSE, 2015, p. 43)

Informações como essas reforçam as representações encontradas entre as docentes sobre o que é ser menino, bem como as expectativas e exigências sociais sobre a identidade masculina. Identidades e corpos “patrulhados” sendo que os corpos masculinos também são submetidos e vivenciam as expectativas sociais para o seu gênero. De acordo com a pesquisa sobre masculinidades na contemporaneidade⁴ (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019). Ou seja, o como as vicissitudes enfrentadas pelos meninos, ao longo de sua infância e adolescência, acabam por repercutir estereótipos de masculinidades em sua vida adulta.

Apesar disso, manifestações diferentes de masculinidades vêm circulando em vários âmbitos sociais, como as mídias e redes sociais. Em 2018, uma campanha publicitária de perfume masculino⁵, por exemplo, apresentou a afirmação de que “a masculinidade deve ser expressa por inteiro, de forma livre e sem julgamentos” ressaltando sua amorosidade com os filhos, entre outros aspectos. Segundo a empresa responsável pela publicidade, o objetivo é proporcionar novas representações do homem mais afetivo, maduro e menos preocupado com comportamentos e rótulos que são esperados dele. Em 2019, em campanhas publicitárias em comemoração ao “dia dos pais”, a mesma empresa, citada anteriormente, deu continuidade à sua campanha do ano anterior. Nesta campanha, a empresa apresentou produtos de perfume e cuidados de bebês associados à paternidade, com a campanha “papai e bebê”. Outra ação foi apoiar a instalação de trocadores infantis nos banheiros masculinos em 40 restaurantes parceiros em São Paulo, Rio, Brasília, Recife e Porto Alegre, tendo como resultados uma repercussão positiva para a empresa, socialmente para essa ação (BOCCIA, 2019)⁶.

² Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/dossie-brandlab-nova-masculinidade-e-os-homens-brasileiros/> - Acesso – 02/03/2019

³ Realizada pelo Atlas da Violência em 2017, publicada pelo jornal Folha de São Paulo em 31 de agosto de 2019

⁴ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/marilizpereirajorge/2019/03/masculinidade-mata.shtml>> Acesso: 14/06/2019

⁵ Disponível em: <https://www.natura.com.br/homem?utm_campaign=natura-homem&utm_content=29062017v1minconceito&utm_medium=descricao&utm_source=youtube – Acesso em 01/04/2019

⁶ Disponível em: <<https://blog.publicidade.uol.com.br/2019/07/03/como-a-natura-transformou-uma-campanha-de-dia-dos-pais-em-movimento-perene/>> Acesso em 24/07/2019

Fatos como esses demonstram a existência de um movimento de mudança na identidade masculina contemporânea que, conforme Olívia Gazalé⁷ é “mais profunda e mais durável” que a feminina uma vez que decorre dessa. Para a pesquisadora, “é evidente que a emancipação feminina abalou o lugar do homem e foi um progresso para a sociedade” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019) e vem sendo relevante para o reposicionamento da identidade masculina na sociedade.

Em conjunto, recordações, informações e constatações me oportunizaram perceber também o quanto os temas da masculinidade e da música estão entrelaçados em minhas experiências sociais e pessoais, pois me dei conta de que os homens que mais admiro até o momento são meu pai e meu primeiro professor da disciplina de Música, ambos envolvidos com a atividade musical. Os dois contribuíram para que a música sempre estivesse presente em minha vida e para que eu passasse a procurá-la e encontrá-la em todos os lugares e momentos, como se fôssemos “irmãos” muito próximos e íntimos.

Tenho a lembrança de que o brinquedo que mais me trouxe alegria foi presenteado por meu pai, em meu aniversário de cinco anos (e me lembro de ter esse instrumento comigo até a adolescência), um xilofone azul cujas teclas coloridas me levavam a passar horas e horas admirando e aprendendo a usá-las em forma de melodias. As vivências musicais diversificadas promovidas por meu pai e por meu professor me levaram a me interessar por instrumentos musicais usualmente tocados por meninos como bateria, guitarra, tuba e trompete. Por essa razão, nas aulas de música da escola, não conseguia entender e aceitar que os meninos eram direcionados aos instrumentos maiores, mais pesados e com sons mais graves, enquanto as meninas aos instrumentos menores e sons mais suaves e femininos como flautas, clarinetes e saxofones. Atualmente, como docente⁸, ao desenvolver atividades musicais com flauta doce, canto coral e percussão, em uma escola municipal, com crianças de idades entre oito e doze anos, observo a persistência dessas ideias e a resistência de meninos e meninas a aprender instrumentos musicais fora desse padrão.

Ao cursar disciplinas da graduação em Música/UEM, durante o desenvolvimento deste mestrado, também me foram oferecidas condições de confirmar observações pessoais sobre as escolhas dos instrumentos musicais por parte dos alunos e alunas do curso. O contato com as histórias pessoais dos/as graduando/as permitiu-me levantar hipóteses sobre como sua identidade de gênero influenciou, de alguma maneira, suas escolhas e gostos musicais. Na continuidade do percurso de nossa pesquisa frente a esse conjunto de observações e

⁷ Autora da tese: “*Le mythe de la Virilité – Um Piège pour les Deux Sexes*” (O mito da virilidade – uma armadilha para os dois sexos). Publicada em 2018 – Sem previsão para lançamento no Brasil até o presente momento. Acesso em: 01/04/2019

⁸ Docente de música no ano de 2018 no ensino integral de uma escola pública do noroeste do Paraná.

informações, realizamos duas revisões sistemáticas da produção acadêmica brasileira dos últimos dez anos - 2008 a 2018 -, nos sítios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e do Google Acadêmico sobre as relações possíveis entre música e identidade de gênero.

Na primeira revisão, utilizamos as palavras-chave: música, instrumentos musicais, gênero, masculinidades e adolescência. Selecionamos quinze trabalhos⁹ organizados em quatro grupos temáticos: Música e Adolescência (Quadro 1), Música e Gênero (Quadro 2); Música e Masculinidades (Quadro 3); Instrumentos musicais e Gênero (Quadro 4). Esses quatro quadros apresentam o resultado de nosso processo de revisão que contemplou o descarte sequencial de pesquisas e artigos, entre os encontrados, a partir da leitura de seus títulos, resumos e textos integrais.

| Ano | Tipo | Título | Autor(a) |
|------|-------------|--|--------------------------|
| 2009 | Dissertação | “Música e construção de identidade na juventude: O jovem, suas músicas e relações sociais” | Auro Sanson Moura |
| 2011 | Tese | “A música como promotora do bem-estar Psicológico na adolescência” | Inês da Silva Freire |
| 2016 | Dissertação | “Música e sentimentos andam juntos – Os adolescentes e sua relação com a música.” | Carolina Vianna Silveira |

Quadro 1 - Música e Adolescência

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Entre as pesquisas revisadas (Quadro 1) a de Freire (2011) chama atenção por indicar que os/as adolescentes classificam a música como algo positivo em seu cotidiano, sobretudo se associada a atividades de lazer, descanso e relaxamento. Os resultados de Moura (2009) sobre o uso da música como forma de expressão de conflitos e momentos que vivenciam, diante dessa etapa em que se encontram os adolescentes são reforçados pelas considerações de Silveira (2016). Apesar os de estudos sobre a adolescência, como os de Ilari (2013) e Freire (2011), sugerirem que esse período é marcado pela busca de diferenciação dos gostos e costumes de seus familiares, os resultados das pesquisas de Moura (2009) e Silveira (2016) mostram que, para alguns adolescentes, suas escolhas musicais se devem a aprendizagens familiares como instrumentos e estilos musicais. A necessidade de pesquisas que investiguem

⁹ Foram encontrados 133 trabalhos que passaram por três etapas de descarte até chegar à quantidade apresentada. As etapas de descarte são as seguintes: leitura dos títulos, leitura dos resumos, leitura flutuante do trabalho integral.

as diferenças de escolhas de gostos e instrumentos musicais entre meninos e meninas é destacada nos estudos de Moura (2009).

| Ano | Tipo | Título | Autor(a) |
|------|-------------|---|---|
| 2008 | Artigo | “A identidade feminina no gênero textual música funk” | Edinéia Aparecida Chaves de Oliveira |
| 2009 | Artigo | “Música popular, moral e sexualidade: Reflexões sobre o forró contemporâneo” | Felipe Trotta |
| 2010 | Tese | “Renome, vocação e gênero: duas musicistas brasileiras” | Dalila Vasconcellos de Carvalho |
| 2012 | Artigo | Um homem pra chamar de seu: discurso musical e construção de gênero | Alvaro Neder |
| 2016 | Tese | “A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciados/as em música” | Vivian Siedlecki |
| 2016 | Artigo | “Sempre tivemos mulheres nos cantos e nas cordas: uma pesquisa sobre o lugar feminino nas corporações musicais” | Mayara Pacheco Coelho, Marcos Vieira Silva e Marília Novais da Mata Machado |
| 2017 | Dissertação | “Música eletrônica, Sociabilidade urbana, (Homo)sexualidade masculina, Antropologia urbana, Antropologia audiovisual” | Tarsila Chiara Albino da Silva Santana |

Quadro 2 - Música e Gênero

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Neste segundo quadro de revisão (Quadro 2) constatamos que os resultados de Oliveira (2008), Trotta (2009), Neder (2012) e Siedlecki (2016) convergem ao destacar o importante papel da música que, como um fenômeno cultural, pode reforçar ou desconstruir padrões de gênero de meninos e meninas durante a adolescência. Consideram, ainda, que apesar dessa relevância, atualmente, as músicas ainda se mantêm vinculadas a perspectivas sexistas que reforçam as representações hegemônicas de masculino e feminino. Contudo, essa condição não impede que a música seja considerada uma experiência cultural capaz de ampliar o repertório de significados e representações sobre os indivíduos.

No mesmo sentido sexista, Coelho, Silva e Machado (2016) e Carvalho (2010) denunciam o quanto as corporações musicais e o desenvolvimento das carreiras musicais ainda estão fortemente atreladas à identidade de gênero dos/as artistas. Concluem que a quantidade de homens ainda é significativamente maior do que de mulheres em grupos e corporações musicais. Como nas pesquisas apresentadas no quadro anterior (Quadro 1),

Carvalho (2010) sugere o desenvolvimento de mais pesquisas que compreendam as diferenças entre identidade de gênero dos indivíduos e seu gosto e participação na música.

| Ano | Tipo | Título | Autor(a) |
|------|------------|--|--|
| 2010 | Artigo | “As relações de gênero no universo da música sertaneja Goiana” | Rogério Bianchi de Araújo |
| 2010 | Artigo | “Representações de masculinidades nos salões de dança carioca” | João Batista da Silva Junior |
| 2012 | Artigo | “Porque homem é homem: a consolidação da construção identitária do gênero masculino através da música” | André Araújo Rodrigues e Daiany Ferreira Danta |
| 2016 | Monografia | “Identidades em letras de música de sofrência” | Edecarla Oliveira Bezerra |

Quadro 3 - Música e Masculinidades

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Entre as pesquisas apresentadas neste terceiro quadro de revisão (Quadro 3), destacamos as conclusões de Bezerra (2016), Araújo (2010) e Junior (2010), segundo as quais confirmam que, apesar de os estilos musicais e canções apresentarem o homem como um indivíduo sensível, também o apresentam como necessariamente forte e viril. Para Junior (2010), o homem pode até demonstrar sensibilidade, mas precisa constantemente evidenciar, de alguma maneira, sua condição masculina ao ser forte. Bezerra (2016) e Araújo (2010) encontram esse homem ambíguo nas representações do homem sertanejo nas canções em que é vítima do (des)amor feminino. Como contraponto, Rodrigues e Dantas (2012) chamam a atenção para o forró, cujas músicas enaltecem o homem que busca o poder e o prazer em sua relação com a mulher. Com conclusões próximas, as pesquisas de Junior (2010) e Rodrigues e Dantas destacam que, na contemporaneidade, apesar das limitações ainda encontradas no campo da música, os olhares sobre os homens têm mudado, apresentando maior liberdade de manifestar afetos e fraquezas socialmente associadas às mulheres.

| Ano | Tipo | Título | Autor(a) |
|------|----------------------|--|--------------------------------|
| 2015 | Relatório de Estágio | “Música e identidade de gênero: concepções a respeito de papéis sociais na sala de música” | Cátia Sofia Rodrigues de Sousa |

Quadro 4 - Instrumentos musicais e Gênero

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Nesta última pesquisa revisada (Quadro 4), Sousa (2015), ao investigar as representações de adolescentes femininas e masculinos sobre música e instrumentos musicais, constatou que existem diferenças de gosto e de escolha de instrumentos musicais conforme a identidade de gênero dos/as participantes. Conclui que pesquisas são necessárias para compreender como se constroem essas diferenças do ponto de vista individual e social, reforçando a sugestão das pesquisas de Carvalho (2010), Siedlecki (2016) e Santana (2017), aqui apresentadas em nossa revisão.

Na segunda revisão, com as palavras-chave: masculinidades, infância, adolescência, escola e educação, após o mesmo processo de descarte da revisão anterior, encontramos nove trabalhos organizados em três grupos: 1. Masculinidades e infância (Quadro 5); 2. Masculinidades e adolescência (Quadro 6); e 3. Masculinidades na escola (Quadro 7).

| Ano | Tipo | Título | Autor(a) |
|------|-------------|--|------------------------------------|
| 2010 | Artigo | “Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero” | Isabel de Oliveira e Iza Rodrigues |
| 2011 | Artigo | “A representação da masculinidade na hora do recreio escolar dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental” | Nelma Bernardes Vieira |
| 2012 | Dissertação | “Diálogo sobre relações de gênero com crianças do ensino fundamental” | Eva Maria Testa Teles |

Quadro 5 - Masculinidades e Infância

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Entre os trabalhos apresentados nesta segunda revisão (Quadro 5), os de Vieira (2011) e Teles (2012) revelam que meninos ainda são compreendidos como indivíduos agressivos e mais ativos que as meninas, bem como menos estimulados a expressar seus sentimentos e emoções. Nesta direção, Oliveira e Rodrigues (2010) constatam que os/as docentes consideram os meninos aqueles que precisam ser menos protegidos do que meninas, uma vez que têm mais força física e agressividade. Além disso, revelam que os meninos são incentivados a brincar com brinquedos que exigem mais ação, força e movimento do corpo, reforçando os estereótipos de masculinidade vigentes.

| Ano | Tipo | Título | Autor(a) |
|------|--------|--|---|
| 2011 | Artigo | “Estereótipos de Gênero e sexismo Ambivalente em Adolescentes Masculinos de 12 a 16 Anos” | Marcos Mesquita Filho Marcos Antonio Batista |
| 2013 | Tese | “Representações de masculinidades e identidades de gênero de estudantes do ensino médio e a relação com as violências na escola pública” | Maria Aparecida Souza Couto |
| 2016 | Artigo | “Violências percebidas por homens adolescentes na interação afetivo-sexual em dez cidades brasileiras” | Fátima Queiti Batista Cecchetto, Kathie Njaine e Maria Souza Minayo |

Quadro 6 - Masculinidades e Adolescência

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Neste segundo quadro (Quadro 6) da revisão masculinidade e adolescência, encontramos convergência entre os resultados das pesquisas de Filho, Batista (2011), Couto (2013) e Cecchetto, Njaine e Minayo (2016) para quem a violência nas escolas públicas e privadas entre adolescentes ainda é predominantemente associada à identidade masculina. Segundo Couto (2013), a violência entre meninos está relacionada à manutenção de poder entre os outros meninos, enquanto para Cecchetto, Njaine e Minayo (2016) se associa à tentativa de corresponder às expectativas do que é ser homem em seus relacionamentos amorosos. Em sua pesquisa, Filho (2011) salienta que os estereótipos de masculinidade que se reproduzem nas escolas evidenciam a necessidade de discussão do tema nessas instituições.

| Ano | Tipo | Título | Autor(a) |
|------|--------|---|------------------------------------|
| 2009 | Artigo | “Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder” | Claudia Vianna e Daniela Finco |
| 2016 | Artigo | “Cenas etnográficas para entender representações de masculinidades na escola” | Luciana Borre Nunes |
| 2017 | Artigo | “Dois olhares sobre masculinidades no ambiente escolar: Brasil e Espanha” | Carmen Galet e Fernando Seffner |

Quadro 7 - Masculinidades na Escola

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Neste último quadro resultante de nossa revisão (Quadro 7) destacam-se as pesquisas de Nunes (2016) e Vianna e Finco (2009) para os quais a instituição escolar apresenta forte influência sobre a construção das identidades de gênero de seus/suas estudantes por meio das

experiências culturais aí vivenciadas, como a cultura visual e musical. Nesse mesmo viés, Galef e Seffner (2017) demonstram que essas experiências, porém, podem promover sofrimento psíquico aos indivíduos que não se adaptam aos padrões hegemônicos de gênero se não oferecerem abertura de estereótipos e preconceitos. Em conjunto, os três trabalhos enfatizam também a necessidade de discussão desses temas nos espaços educacionais, escolares ou não, sobre as identidades de gênero.

Após a realização dessas duas revisões da produção acadêmica brasileira confirmamos que representações binárias dos gêneros masculino e feminino continuam presentes em vários estilos musicais (OLIVEIRA 2008; TROTTA 2009; ARAÚJO 2010; BEZERRA 2016). Além disso, embora pesquisas, como as de Sousa (2015), revelem diferenças de representações sobre estilos e instrumentos musicais entre meninos e meninas, não esclarecem como elas se organizam e se sustentam conforme o gênero dos indivíduos, problema apresentado como lacuna que ainda se mantém, segundo nossa revisão da produção acadêmica brasileira dos últimos dez anos sobre relações entre identidades de gênero e música.

As pesquisas revisadas mostram, portanto, que a quantidade de pesquisas sobre masculinidades ainda é pequena em nosso país. Consideramos que essa produção indica como as identidades dos meninos de diferentes faixas etárias vêm apresentando dificuldade diferentes das meninas, principalmente, para ultrapassar as fronteiras sociais e culturais impostas pelas normas de gênero. Fato que nos lembra das palavras de Badinter (1994, p. 34), para quem “os machos aprendem em geral o que não devem ser antes de aprenderem o que podem ser” para serem reconhecidos como masculinos, reforçando suas dificuldades de superação das normativas convencionais de gênero. Os meninos aprendem as masculinidades como sinônimo do que “não é feminino” por meio de várias instituições sociais, entre as quais se destaca a instituição escolar que, ao mesmo tempo, como afirma Dayrell (1996), apresenta forte potencialidade para a ressignificação das identidades de gênero hegemônicas e fixas.

Ao observar uma quase ausência de pesquisas sobre a construção das masculinidades, em particular dos adolescentes, bem como de suas relações com as experiências musicais em relação a construção das identidades de gênero, decidimos focalizar nossa pesquisa nas representações de meninos e meninas a respeito das masculinidades em relação aos instrumentos e estilos musicais. Organizamos, então, nosso problema de pesquisa por meio da seguinte questão: Quais as representações de meninos e meninas sobre as relações entre masculinidades e instrumentos e estilos musicais? Para responder a essa questão, temos como objetivo investigar as representações de meninos e meninas estudantes do Ensino Fundamental II sobre as relações entre masculinidades e instrumentos e estilos musicais.

Como objetivos específicos, pretendemos: a) Identificar as representações manifestas pelo/as estudantes sobre masculinidades e instrumentos e estilos musicais; b) analisar as representações de meninos e meninas sobre masculinidades e instrumentos e estilos musicais; c) discutir implicações das representações produzidas por meninos e meninas para educação musical de meninos.

Para desenvolver esses objetivos utilizamos como referenciais teóricos os Estudos das Masculinidades, estudos sobre Músicas e Gênero e estudos sobre desenvolvimento do/a adolescente e experiências musicais, este último para dar conta da faixa etária do/as participantes da pesquisa. Como autores de referência dos Estudos das Masculinidades utilizamos obras de Elizabeth Badinter (1994) e Raewyn Connell^{10 11} (1995). Como referência para a compreensão das relações entre Educação Musical e Gênero as obras de Beatriz Ilari (2006) e Dulcimarta Lino (2008). Sobre o desenvolvimento do/a adolescente e experiência musical utilizaremos autores como Erik Erickson (1976) e Ana Mercês Bahia Bock (2007).

Levando em conta esses campos de estudo, em nossa pesquisa, nos valem do conceito de “Gênero” de Connell e Pearse (2005, p. 47), que o definem como sendo uma “estrutura social de um tipo particular [que] envolve uma relação específica com os corpos”. Segundo Connell e Pearse (2005, p. 48), apesar de o senso comum considerar gênero “uma expressão de diferenças naturais entre homens e mulheres”, as discussões de gênero buscam questionar “a tentativa de inserir a complexidade biológica e sua adaptabilidade numa dicotomia rígida, e a ideia de que os padrões culturais apenas expressariam diferenças corporais”. Por “Masculinidades” assumimos o conceito apresentada por Connell (1998) definido como configurações múltiplas do ser homem que vêm sendo construídas, portanto não permitem mais nos referirmos a uma masculinidade e sim a masculinidades, assim, no plural.

Quanto ao conceito de música tomamos como referência as ponderações de Fernando Iazzetta (2001, p. 1) para quem definir o que é música nos leva inevitavelmente a uma armadilha, uma vez que não apreenderia nada mais do que um dos inúmeros sentidos que a música possui, pois “qualquer definição de música representaria, quando muito, a definição de

¹⁰ Optamos, no decorrer dessa dissertação, por apresentar na primeira citação, o nome completo do/a autora, buscando proporcionar ao leitor o conhecimento sobre o gênero de quem estamos referenciando. Essa escolha foi pautada em razão da pesquisa ser relacionada às questões de gênero, assim como pela tradição existente no grupo de pesquisa GEPAC, ao qual essa pesquisa está vinculada.

¹¹ Em diversos artigos e livros que são referenciados ao sobrenome Connell, podemos encontrar o nome civil masculino (Robert William Connell). Em razão da sua identidade de gênero na atualidade, sendo uma mulher transexual, referimo-nos, no decorrer do texto, a ela no gênero feminino, utilizando a sua identidade feminina para fazer referências, assim como o seu nome: Raewyn Connell.

uma música em particular, ou ainda, apenas o ponto de vista restrito e particular sobre o assunto”. Nesse sentido, Iazzetta (2001) considera que “a música é a expressão de um conjunto de fatores indissociáveis e a complexidade das conexões estabelecidas por esses fatores elimina a possibilidade de se pensar em uma única música como modelo geral para todas as músicas”, pois "não há, pois, *uma* música, mas músicas. Não há *a* música, mas um fato musical, ponto de vista com o qual compartilhamos e do qual partimos em nossa pesquisa.

Desenvolvemos nossa pesquisa como uma investigação qualitativa com delineamento empírico e exploratório em um projeto de educação musical envolvendo o ensino de instrumentos musicais, desenvolvido no espaço físico de uma escola pública estadual localizada na cidade de Maringá/PR. Tratou-se do projeto o *Som da Banda*, entidade público-privada do qual participam gratuitamente estudantes de escolas públicas e privadas da cidade de diferentes faixas etárias e formação musical. Realizamos a pesquisa com dez meninos e meninas com idade entre 13 e 14 anos participantes do projeto o *Som da Banda* e estudantes de escolas públicas com ou sem experiência musical anterior. Para a produção de informações por parte desses/as participantes realizamos entrevistas individuais semiestruturadas envolvendo os temas focalizados na pesquisa.

Para a apresentação de nossa investigação organizamos a dissertação em cinco seções, além da Introdução. Na segunda seção apresentamos os conceitos e representações de masculinidades e suas relações com instrumentos e estilos musicais. Na terceira seção, os conceitos pertinentes à música e suas relações com a adolescência, faixa etária de nossa pesquisa. Na quarta seção abordamos nosso percurso metodológico, descrevendo nossas decisões quanto ao local de realização da pesquisa, caracterização dos/as participantes, seleção dos instrumentos de pesquisa e metodologia de análise dos dados produzidos. Na quinta seção descrevemos e discutimos os resultados encontrados entre os/as participantes. Por fim, na última seção evidenciaremos as conclusões elaboradas a partir da discussão dos resultados, assim como a indicação de implicações para a Educação Musical de meninos.

2. MASCULINIDADES: “MENINOS SÃO ASSIM MESMO”?

“Quando eu estava pra nascer
 De vez em quando eu ouvia
 Eu ouvia a mãe dizer:
 "Ai meu Deus como eu queria
 Que essa cabra fosse home
 Cabra macho pra danar"
 Ah! Mamãe aqui estou eu
 Mamãe aqui estou eu
 Sou homem com H
 E como sou!”
 (Composição: Antônio Barros
 Interpretação: Ney Matogrosso – 1974)

O excerto com o qual iniciamos esta seção pertence à música *Homem com H*, considerada um dos ícones musicais brasileiros dos anos 1980 (NASCIMENTO, 2018). A letra da música comenta o modo como a masculinidade vem sendo construída, desde a gestação, por meio das expectativas familiares sustentadas pela cultura, pelas características biológicas do sexo masculino e pelo desenvolvimento peculiar do/a próprio/a menino/a diante dessas demandas. Neste processo se constituem diferentes formas de ser masculino, ou seja, de diferentes masculinidades.

Bernadette Gatti (2011, p. 10) declara que, por meio da nossa cultura, costumamos associar a masculinidade à força física e essas representações “definem o que é masculino e feminino”, compondo o binarismo entre esses. Por isso, a autora destaca a importância de discussões para mudanças sobre representações de masculinidades, uma vez que considera que “o imaginário sobre a masculinidade, nesse processo de lutas, não poderia sair incólume” (2011, p.10). Nesse sentido, faz-se necessário mencionar que, de acordo com Raewyn Connell (1995; 1997) e Elizabeth Badinter (1986; 1994), a masculinidade está presente nas mulheres da mesma maneira que a feminilidade se faz presente nos homens, sendo uma impropriedade associar masculinidade apenas ao gênero masculino.

É desse ponto de partida que apresentamos os conceitos que dão apoio à nossa pesquisa na qual se articulam os Estudos de Gênero e de Masculinidades. Neste sentido, concordamos com Connell e Rebeca Pearse (2015, p. 38) quando reforçam a importância de não se pensar “o ser mulher ou o ser homem como experiências fixadas pela natureza” apenas, pois “as pessoas se constroem como masculinas e femininas”, enquanto o gênero e a sexualidade solidificam-se em interação com o meio social e cultural.

De acordo com Tomaz Tadeu Silva (1999), no mundo contemporâneo, discussões sobre as possibilidades “de ser” de cada gênero têm sido cada vez mais necessárias, uma vez

que convivemos em territórios em constante disputa das representações pela hegemonia social. Para o autor, mudanças provocadas pelo contexto da pós-modernidade econômica, social e cultural vêm apresentando como consequência o desenvolvimento de configurações múltiplas dos/as indivíduos quanto ao gênero, sexualidade, sexo e entre outras. Nesse processo é relevante, portanto, definirmos sobre o que falamos quando nos reportamos a sexo, gênero e sexualidade - conceitos relevantes para a nossa pesquisa.

Acompanhando Guacira Lopes Louro (2000, p.35), compreendemos gênero como a “diferenciação social entre homens e mulheres”, construída conforme as necessidades históricas dos grupos sociais, enquanto sexo se refere “às diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres”. Nos últimos dois séculos, porém, o conceito ampliou-se envolvendo as “diferenças anatômicas entre homens e mulheres, a corpos marcadamente diferenciados” (LOURO, 2000, p. 25). Sexualidade, por sua vez, remete às formas do desejo e do prazer dos/das indivíduos, obtidos por meio de seu corpo, sendo processos construídos perpassados pelos mais diversos campos da cultura da nossa sociedade. Como destaca Louro (2008, p. 65), com a modernidade, a sexualidade tornou-se o aspecto de maior controle da sociedade ocidental em que “ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que autorizam a ditar-lhe normas”.

Concordando com Louro (2008), Ruth Sabat (2001, p.10) nos explica que as sexualidades, “são constituídas em meio a representações culturais e a relações de poder estabelecidas por um sistema de significados dominante, que impõe formas de comportamento e naturaliza relações que são construídas”. Conforme Anthony Giddens (1993), a sexualidade masculina se expressa de forma distinta em relação à feminina, em razão das pressões sociais para sua iniciação sexual convencionalmente heterossexual e precoce de forma a validar sua condição masculina. Georges Vigarello (2013) assinala que o desejo por mulheres é ainda considerado uma das marcas sociais mais relevantes de sua virilidade para caracterizar a virilidade do homem. Neste percurso, de acordo com Romeu Gomes (2003), para atender a essas demandas sociais e culturais, a sexualidade masculina pode se construir em uma perspectiva agressiva e incontrolada.

Vivida de forma agressiva a sexualidade acarreta consequências importantes na saúde física e mental dos meninos e homens. Como alerta Gomes (2003), os homens são os mais afetados por doenças sexualmente transmissíveis e os que menos procuram prevenção e cuidado. Em uma pesquisa sobre o tema, Thiago Félix Pinheiro, Márcia Thereza Couto e Geórgia Sibeles Nogueira da Silva (2011, p. 855) concluíram que a compreensão e discussão

da sexualidade masculina pode levar os homens a ter acesso às representações sobre o seu próprio corpo e saúde, permitindo maior aproximação dos serviços sociais, bem como repensar sua vivência sexuais, assim como suas masculinidades.

Em seus estudos sobre masculinidades, Gatti (2011, p. 11) também acentua que repensar o masculino na contemporaneidade “exige levar em conta a distinção entre as categorias de sexo, sexualidade e gênero”, pois tal diferenciação permite compreendê-las como elementos estruturantes das “identidades e subjetividades masculinas”.

Para Connell (1997, p. 31), as identidades de gênero são contraditórias e fortemente relacionadas às demandas sociais, pois “todas as sociedades contêm registros culturais de gênero, porém nem todas contêm um conceito de masculinidade”. Nesse sentido, as masculinidades emergem das relações sociais e de poder em que estão inseridas, bem como da maneira como cada indivíduo se relaciona com sua própria identidade de gênero. Podemos considerar que George Vigarello (2013, p. 522) acompanha esse ponto de vista, quando compreende a construção da masculinidade como um processo e “uma função do ser sexuado” tanto quanto a feminilidade. Neste sentido, masculinidade e feminilidade cumprem funções sociais precisas e “dependem de seus discursos e práticas usuais” sobre as identidades de gênero.

Definidas como “práticas pelas quais homens e mulheres se comprometem com essa posição de gênero, e os efeitos dessas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura”, as masculinidades são vivenciadas individualmente de forma peculiar (CONNELL, 1997, p. 35). Em consonância com as ideias de Connel (1995) e de Vigarello (2013), para Louro (2008), não é possível falar da existência de apenas uma masculinidade e, sim, de múltiplas masculinidades, posicionadas diante das demandas pessoais e sociais do contexto em que são construídas, tendo em vista os processos sociais e individuais de construção das identidades masculinas.

Para Margareth Arilha, Sandra Garcia, Unbehaum e Benedito Medrado (2011, p. 17), essas múltiplas masculinidades podem ser consideradas como consequências das mudanças na participação feminina ocorrida ao longo do século XX, passando a ser exigida dos homens a formação de uma identidade masculina caracterizada como “cidadania privada”. O que significa “comprometimento com a vida sexual e reprodutiva do casal, com a criação dos filhos, com a divisão das atividades domésticas” e favorece a emergência de novas formas de expressão da sexualidade masculina. Por essa vertente “a participação mais efetiva dos homens no cotidiano familiar, particularmente no cuidado para com a criança, aparece sob a égide da expressão da nova paternidade” (ARILHA, GARCIA, UNBEHAUM, MEDRADO,

2011, p. 20). Acompanhando as autoras, podemos afirmar que os conceitos de maternidade e paternidade são reflexos das formas como homens e mulheres compreendem e vivenciam sua sexualidade e suas identidades de gênero. É importante destacar também, segundo Arilha, Garcia, Unbehaum e Medrado (2011, p. 17), que os movimentos sociais e políticos de “gays e lésbicas tem uma influência direta na forma como as ideias sobre masculinidades se constituíram ao longo das últimas décadas”, assim como vêm contribuindo para a definição do conceito contemporâneo do que são as sexualidades, paternidades e masculinidades.

A seguir, partindo desses conceitos, apresentamos as representações de masculinidades e suas relações com a sociedade e com a instituição escolar.

2. 1 - Masculinidades, sociedade e identidades

Para o estudo das masculinidades tomamos como primeira viga de sustentação os Estudos de Gênero que tiveram início na década de 1970, articulados aos movimentos sociais e de contracultura pela liberdade sexual, de controle da natalidade e de trabalho por parte das mulheres. Em decorrência disso, Movimentos Feministas e Estudos de Gênero tanto em nível social como acadêmico se desenvolveram mutuamente (STOREY, 1997).

Segundo Karen Giffin (2005), nos anos 1970, ambos, em conjunto com os movimentos *gays*, promoveram mudanças importantes na forma de olhar também os homens ainda “[...] marcados e brutalizados pelo mesmo sistema que lhes dá privilégios e poder” (GIFFIN, p. 49, 2005). Vagarosamente, portanto, o gênero masculino foi sendo compreendido como um ser complexo e diferente dos estereótipos sociais sobre o ser homem. Como consequência desse movimento, na década de 1990, final do século XX, organizam-se os Estudos das Masculinidades, em um primeiro momento na Inglaterra, Estados Unidos, Austrália e, daí em diante, pelos demais países do mundo ocidental, predominantemente. Em nosso país, os Estudos das Masculinidades iniciaram-se décadas mais tarde, já no início do século XXI, com acento sobre os papéis dos homens nas relações amorosas, na paternidade e na sexualidade. Esse processo de expansão dos estudos sobre as masculinidades é explicado por Badinter (1994) como resultante da desestabilização das identidades femininas que fizeram emergir a problematização dos padrões de masculinidade vigentes até então.

Esses movimentos de desestabilização demonstram o quão interdependente da (des)construção das identidades femininas é a construção de um novo olhar para as masculinidades, uma vez que os estereótipos masculinos foram ganhando visibilidade a partir dos movimentos e estudos feministas (BADINTER, 1994). Entre esses estereótipos, Vigarello

(2013, p. 10) destaca o da virilidade relacionado com “princípios de comportamentos e de ações que designam as qualidades do homem concluído, dito outramente, o mais ‘perfeito’ do masculino”. Ao assinalar a perfeição masculina, o autor se refere a características consideradas como um dos possíveis ideais masculinos desde as primeiras civilizações da humanidade, como ser forte, leal, corajoso e protetor.

Em uma perspectiva próxima, Badinter (1994) considera que a formação da identidade masculina vem sendo considerada um percurso natural que inclui a sexualidade. Sexualidade que, segundo Vigarello (2013), precisa ser exposta e “praticada como uma evidência” por parte de cada homem, sendo “uma vontade de ser igual aos outros machos, e inclusive, às vezes, para superá-los”, o que evidenciam os elementos culturais que estruturam as identidades masculinas que buscam instaurar representações sobre o que é e deve ser considerado masculino (SILVA, 1999). Tomando emprestada a afirmação de Simone de Beauvoir podemos afirmar com Connell e Pearse (2015, p. 38) que “ninguém nasce masculino, é preciso tornar-se um homem”, sendo este um processo social e político de formação de identidades.

Nesse processo político de formação das masculinidades, contudo, é importante considerarmos que as identidades não são elementos estáticos e fixos, uma vez que os mesmos/as indivíduos que reproduzem os significados em circulação são os que as produzem. Como destaca Silva (2001), não levar em conta a dimensão de produção de significados pelos indivíduos e grupos, implicaria reificar, cristalizar e imobilizar o processo de criação da cultura. Ao buscar compreender os significados dos quais emergem as representações do ser masculino, Connell (2015, p. 155) destaca as relações de gênero “que surgem em torno de uma arena [política] reprodutiva” em homens e mulheres posicionados/as em determinados papéis e demandas organizadas de forma a diferenciar e distanciar o masculino e o feminino desde sua gênese.

A respeito da gênese das masculinidades, Badinter (1994) observa um processo que envolve três negações por parte do menino em formação: só poderá se constituir masculino se se opor a mãe, a sua feminilidade e também ao fato de nascer um ser dependente como um bebê. Ocorrendo assim, por três vezes necessárias, a negação do menino para afirmar a masculinidade para si e para a sociedade (BADINTER, 1994). A vista disso, a autora destaca que o menino precisa provar que não é um ser feminino, não é um ser dependente como um bebê e também não é um homossexual, sendo três princípios básicos para alçar seu pertencimento à masculinidade, significado por Badinter (1994) como uma “Tríplice Negação”. Tais negações permitem ao menino e ao homem diferenciarem-se da menina e da

mulher, ou seja, “possuir uma mulher reforça a alteridade desejada, afasta o espectro da identidade: *ter* uma mulher para não *ser* uma mulher” (BADINTER, p. 99, 1994). Essa busca pela diferenciação se relaciona com a procura por não desempenhar masculinidades que sejam socialmente consideradas como as que destoam do padrão, sendo essas diferenciações buscadas desde a infância. Badinter (1994) também descreve que essas relações começam a ser delineadas desde a primeira infância: momento no qual meninos e meninas se identificam com as primeiras figuras cuidadoras, assim como é citado na epígrafe da música escolhida, na qual menciona-se, primeiro, a mãe, depois o namoro, possivelmente com Maria. A satisfação de suas necessidades físicas e psíquicas por meio da alimentação, do toque e dos cuidados inicia a construção das identidades masculinas e femininas. Desses cuidados depende a sobrevivência de toda criança e, em particular, para os meninos se tornarem homens é necessário “aprender a se diferenciar de sua mãe e a reprimir para o mais profundo de si esta passividade deliciosa, em que ele e ela formavam uma unidade” (BADINTER, 1994, p. 47). Para a autora, essa relação primária pode ser considerada uma profeminidade inerente a todos os bebês humanos que envolve ternura e afeto, o que exige do menino um trabalho psíquico maior em relação às meninas, ou seja, “tornar-se o contrário do que era em sua origem” (BADINTER, 1994, p.37).

Para tornar-se diferente do feminino, Badinter (1994) assinala a relevância da figura masculina cuidadora como essencial ao processo identificatório dos meninos, sobretudo, com relação ao gênero e ao não se constituírem femininos. Segundo Miguel Vale de Almeida (1998, p.178) estar com pares masculinos é parte do processo de construção das masculinidades, quando, então, os homens podem “beber, fumar, partilhar, conversar, competir, brincar e discutir”, atividades que se configuram coercivas de constituição do gênero. Conforme o autor garante, essas atividades são consideradas partilhas e formação de masculinidades socialmente aceitas, assim como identificações partilhadas com outros homens trazendo-lhes a sensação de pertença a um grupo.

Essas considerações são reforçadas pelas pesquisas de Barbara Lloyd e Gerard Duveen (2005) que constataram que, desde bebês, os/as indivíduos recebem estímulos e relações diferentes quando considerados meninos ou meninas. A pesquisa se organizou com um grupo de mulheres com bebês de três a seis meses. Quando as mulheres pensavam que os/as bebês eram meninas, estimulavam-no/as a realizar brincadeiras mais calmas e com pouco movimento corporal, enquanto se vistos como meninos, eram incitados/as a brincadeiras agitadas e corporalmente vigorosas, demonstrando a existência de expectativas de comportamentos diferentes para meninos e meninas desde seu nascimento. A autora e o autor

concluem que, ao serem escolhidos conforme os supostos gêneros dos/as bebês, os brinquedos e as brincadeiras estimuladas pelas mulheres confirmam e reproduzem as expectativas sociais e convencionais das identidades masculinas e femininas.

Nessa pesquisa também são abordadas crianças mais velhas, de quatro e cinco anos, por meio de jogos, sendo as interações realizadas com pares de mesmo sexo e do sexo oposto. Lloyd e Duveen (2005) obtiveram como resultados que meninos e meninas fazem uso diferentes dos jogos, pois os meninos o utilizam para demonstrar sua pertença à masculinidade, com ferramentas que os afirmem enquanto meninos. Já as meninas não apresentaram essa necessidade comportamental de afirmação de sua feminilidade, diferenciando-se da conduta dos meninos. Esse estudo demonstra que a formação da masculinidade está constantemente perpassada pela afirmação perante os outros entre os quais os meninos buscam sua validação.

Com resultados aproximados a esse, a pesquisa de Connell e Pearse (2015, p. 196) releva que a construção do gênero masculino vai se consolidando na infância de maneira invisível e insidiosa de modo que “a cumplicidade [dos meninos] com as normas, levaria a sanções positivas” como sorrisos, olhares acolhedores de aprovação, enquanto o desvio “levaria a sanções negativas” desde “olhares de reprovação a surras”. Como destaca Ruth Hartley (1959, p. 458) “os machos aprendem em geral o que não devem ser, antes de aprenderem o que podem ser”, isto é, os meninos definem sua masculinidade como “o que não é feminino” pela busca do ser “viril”.

Para Vigarello (2013, p. 103), a virilidade é uma das marcas sociais mais significativas da masculinidade, o que implica “existir como homem para três pessoas: para si mesmo, para seu vizinho ou companheiro de trabalho, e para sua mulher”. A masculinidade pode ser compreendida, portanto, como uma construção que se realiza em relação aos “outros” sujeitos masculinos, que os validam como um ser masculino. Na mesma direção, podemos recuperar as palavras de Gatti (2011, p. 78) para quem a masculinidade é afirmada na esfera pública quando “os machos têm de ser vistos pelos outros como autoritários e agressivos”. Virilidade, logo, significa força e agressividade em detrimento do sentir, do refletir e do pensar. Badinter (1994) e Louro (1997) lembram, ainda, que a virilidade masculina oculta e, ao mesmo tempo, expõe a fragilidade dos homens, pois ao se mostrarem viris, utilizam-se de construções sociais para não demonstrarem sua sensibilidade, emoções e fragilidades. Essa forma de vivenciar a masculinidade, conforme Vigarello (2013, p. 14), mantém-se desde a antiguidade, que já relacionava a virilidade masculina “à guerra, à bravura, à dominação sexual, [...] que representam da melhor forma possível, ou maximamente o masculino”. Representação que

tornou possível hierarquizar as masculinidades e, dessa forma, “estigmatizar os covardes, os medrosos, e insistir na necessidade de fortificar e de educar”.

Meninos aprendem desde muito cedo como estabelecerem suas relações com o seu corpo masculino e com os corpos femininos. Como assinala Denise Jodelet (2017, p. 285), o corpo masculino é um espaço social representado pelos homens como uma “máquina, sujeito a padrões de desempenho” privilegiadamente físicos, associando o ser/ter um corpo masculino a realizações de atividades mais físicas e menos subjetivas como pensar e refletir. Encontramos em Connell (1995; 1997) apoio a essas considerações, quando afirma que as demonstrações da masculinidade, de modo geral, implicam desempenho nos esportes, atividades relacionadas a carros e motos, ou em posições de poder como nos meios militares e exércitos, sendo realizadas em espaços sociais.

Em razão da maior parte dos/as adolescentes construírem seus processos de socialização por meio da escola, Flávia Nunes de Moraes Beraldo (2003) afirma que é no espaço escolar que os/as adolescentes podem expressar as primeiras vivências de sua sexualidade, em razão do desenvolvimento corporal gerado pelos hormônios, assim como pelo contato com pares que se encontram em etapas próximas.

Uma pesquisa realizada no Canadá, citada por Christiane Sperling (2011), considerou que nos banheiros escolares se encontravam muitos grafites e que seus/suas autores/as, quando possuíam conotação romântica, eram meninas, enquanto os meninos optavam pelos grafites com conotação sexual. Os dados sugerem que a sexualidade na adolescência é vivenciada de formas distintas por meninos e meninas, uma vez que meninos expressam mais precocemente sua sexualidade genital para afirmar sua masculinidade. Sperling (2011, p. 22) também sustenta que um dos comportamentos relacionados à sexualidade no espaço escolar, relatados por meninos é o “ficar”. Para a autora, o ficar “tem uma dimensão competitiva, especialmente entre os meninos”, pois quanto mais meninas beijarem maior é sua popularidade. Dessa maneira, a “pegação” se associa à expressão da masculinidade desses meninos, uma vez que “quanto mais mulheres são pegadas, melhor para o rapaz”. Virilidade se reduz, assim, à competição entre homens e à posse da mulher, o que reproduz os estereótipos da masculinidade hegemônica.

Como elemento da virilidade, para Vigarello (2013), a sexualidade heteronormativa é uma das formas mais reconhecidas pela sociedade de afirmação da masculinidade convencional. Dessa perspectiva, a sexualidade heteronormativa se expressa ao procurar e manter relacionamentos amorosos e sexuais com mulheres envolvendo carinho, atenção e cuidado. Contudo, como indicam as pesquisas de Lia Zanotta Machado (2013, p. 243) com

detentos por praticarem atos de violência contra mulheres, muitas vezes, a sexualidade está associada ao “imaginário da sexualidade feminina como aquela que se esquiva [do assédio ou ato sexual] para se oferecer”. Esse imaginário tem a sua contraparte no “imaginário da sexualidade masculina como aquela que tem a iniciativa e que se apodera unilateralmente do corpo do outro”. Os resultados dessa pesquisa mostram o quanto ainda persistem modelos convencionais de masculinidade, levando os meninos a corresponderem a normas, emoções e comportamentos como se, sendo “rudes, barulhentos, beligerantes; maltratar e fetichizar as mulheres, procurar a amizade dos homens, detestar os homossexuais; falar grosseiramente; e denegrir as ocupações das mulheres” mostrassem o quanto são masculinos (STOLLER, p. 310, 1972 *apud* BADINTER, 1994, p. 49).

Corpo, sexualidade e força são elementos que fazem parte da condição masculina convencional e expressam a complexidade das identidades masculinas. Sobre essa complexidade, Connell (1995, p. 189) enfatiza dois aspectos relevantes: diferentes masculinidades podem ser produzidas em um mesmo contexto social e qualquer forma de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória. Isso significa que as relações entre homens incluem também dominação, marginalização e cumplicidade sobre outras formas de masculinidade. Neste sentido, “uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela”, sendo as masculinidades não hegemônicas, denominadas por Connell (1995) como aquelas subordinadas, cúmplices e marginalizadas.

Nesta perspectiva, a masculinidade hegemônica define-se também pela marcação de sua diferença em relação às outras para que se perpetue como a ideal. Movimento que lembra a epígrafe de nossa dissertação no trecho “*Sou homem com H, e como sou!*” que ressalta o orgulho pelo pertencimento a essa forma de masculinidade. Como destaca Badinter (1994) o “Homem Duro” descrito por Badinter (1994) como um indivíduo cuja virilidade autoriza expressões de dominação e violência contra o outro. O “Homem Duro” é definido como o “machista que jamais se reconciliou com os valores maternos”, sendo a expressão dos estereótipos considerados tóxicos à masculinidade. Esses sujeitos masculinos relacionam-se de forma competitiva sexualmente e intelectualmente, expressando agressividade e autoridade, constituindo-se como um dos estereótipos considerados como pertencente à masculinidade hegemônica descrita por Connell (1995). Ruth Sabat (2001, p. 10) também assinala que a masculinidade hegemônica é marcada por “características como força física, agressividade, competitividade e heterossexualidade”, considerando que a cultura reforça essas formas de ser por diferentes artefatos culturais presentes na pós-modernidade.

Segundo Connell (1995, p. 193) as masculinidades hegemônicas da pós-modernidade, sob influência dos efeitos da globalização, possivelmente apresentam “abertura para a violência autoritária com uma forma de ação econômica; sensual, herdando os prazeres da masculinidade patriarcal, com muito pouco controle cultural sobre a autogratificação”. Essas características, como vimos anteriormente, são incentivadas para a construção da negação de características femininas, sendo, muitas vezes, as masculinidades causas de muitos meninos e homens tornarem-se externamente violentos, como resultado da violência interna de não poderem se aparentar femininos para serem considerados socialmente masculinos, utilizando-se do poder do patriarcado concedido ao masculino.

Para Connell (1995, p. 192) a masculinidade “dura” é associada com a masculinidade hegemônica como reflexo de formações de busca de domínio e de “dureza” para demonstrar qual modo de ser homem alcança formas de poderes nas identidades. De acordo com a autora, dois aspectos são importantes para compreendermos as formações dos projetos e políticas de masculinidade, sendo uma das razões a busca pelo poder da hegemonia, uma vez que tal procura pela “posição dominante na ordem do gênero propicia vantagens materiais bem como vantagens psicológicas e isso faz com que ela tenda a ser contestada”.

Podemos compreender, então, por este viés, que a masculinidade hegemônica produz diferentes formas de violência que, segundo Connell (1997, p.11) “não é um tipo fixo de caráter, o mesmo sempre e em toda parte”, demonstrando que um determinado conjunto de características de masculinidade, que ocupa a posição de hegemonia, só é considerado padrão dentro de relações de gênero e de poder estabelecidas pela própria sociedade em que se encontram. Tais características são estabelecidas em conformidade às representações e expectativas econômicas e sociais da sociedade em relação aos comportamentos, pensamentos e moral de cada gênero.

As lutas pela hegemonia geram, em consequência, uma contínua disputa política e cultural entre os padrões de masculinidade difundidos pelos diferentes grupos sociais. É importante destacar também que, ao se constituírem as representações hegemônicas da masculinidade, organizam-se consequentemente as representações das masculinidades opostas e diferentes desses estereótipos. De acordo com Silva (1999, p. 46), em consonância com esse ponto de vista, “a identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são”. Como também “aquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. Identidade e diferença são, pois, processos inseparáveis”.

Nesse ponto de vista, podemos afirmar que as identidades e as diferenças na construção das posições de masculinidades são processos interdependentes nos quais a definição do que se considera como masculinidade hegemônica é posicionada em oposição às representações de masculinidades inferiores e subordinadas e vice-versa. As identidades masculinas hegemônicas, segundo Gatti (2011), devem compartilhar dos padrões de masculinidades, ou seja, “aos padrões exigidos pelo patriarcado” senão “sua posição será subalterna”, como demonstram Connell (1995) e Badinter (1994) sobre as masculinidades não hegemônicas: subordinadas cúmplices e subalternas. Badinter (1986) define por patriarcado, as estruturas que se originam de um poder da figura masculina, considerando uma construção social que permite aos sujeitos masculinos acreditarem que a sexualidade feminina é um objeto de poder e controle masculino, haja vista que o patriarcado é sobre o poder das masculinidades que representam o padrão do esperado de uma sociedade, assim como trata a busca pelo distanciamento do que não é hegemônico.

Uma das formas de masculinidades não hegemônicas são as masculinidades subordinadas associadas por Connell (1995) às masculinidades gays. A “masculinidade gay é considerada subordinada, mas não a única. Alguns homens e meninos heterossexuais também são expulsos do círculo de legitimidade” (CONNELL, 1997, p. 13). Badinter (1994) afirma que a homossexualidade é um dos elementos que socialmente dificultam o homem a ascender às posições de hegemonia e de poder. A autora apresenta discussões sobre a homossexualidade, considerando-a distante de ser significada apenas como uma forma de organização social, bem como de ser a homossexualidade o que impeça o homem de se constituir masculino. Ao contrário disso, compreende-a como “uma forma fundamental de sexualidade, que se exprime em todas as culturas” (BADINTER, p 107, 1994).

Dessa perspectiva teórica, por ser tradicionalmente definida pelo “se negar ao invés de desejar”, a masculinidade está mais relacionada à negação de comportamentos para se afirmar masculino, do que pelo desejo, pois ao desejar, Badinter (1994) destaca que os indivíduos masculinos temem relembrar os comportamentos femininos que foram negados para serem reconhecidos como menino. A homossexualidade é compreendida e vivida, assim, pelos meninos e homens como uma forma de diferenciação e negação, bem como por uma busca de uma identidade e cultura específica que os distingam do masculino e do feminino. A homofobia em contrapartida, segundo Badinter (1994) e Connell (1995), pode ser considerada um reflexo do medo primário dos homens em encontrar em si características feminino-maternas que precisaram negar desde seu nascimento para se tornarem homens viris. Esse medo primário da presença de características femininas por parte dos homens nos remete aos

conceitos de “Homem Mole” em oposição ao “Homem Duro” descrito por Badinter (1994). O Homem Mole é considerado aquele que abdica de características masculinas, não cedendo às tendências de agressividade que lhes são autorizadas por sua condição masculina e, por conta disso, ocupa posições à “margem” da sociedade.

Outras formas de masculinidades não hegemônicas, descritas por Connell (1997), são denominadas como masculinidades marginalizadas, cúmplices e subordinadas. A respeito da masculinidade marginalizada, Connell (1995) afirma que são atravessadas pelas condições de classe, raça, etnia ou idade, que os impedem de desempenhar o que é tido como padrão masculino. Conforme a autora, por exemplo, ser negro torna a experiência da masculinidade distinta do homem branco, pois essa masculinidade também está atravessada por questões raciais, étnicas e culturais, que em relação às questões de gênero são hierarquizadas conforme os padrões sociais. Em um posicionamento próximo, Gatti (2011, p. 213) reconhece que “a diversidade de experiências e identidades apontam no sentido de existirem várias masculinidades” amplificando as formas de constituições do gênero masculino, assim como as formas de marginalização de suas identidades.

Esse posicionamento também é encontrado em Vigarello (2013) quando destaca que as vivências da masculinidade se relacionam com a classe social e a etnia, pois o corpo é um meio social e político de existir. Dessa maneira, “entra socialmente e politicamente na comunidade dos jovens que o observam, o reconhecem, o encorajam” a assumir a masculinidade expressa em seu corpo e comportamento. Ao contrário, contudo, se pertencente a outra classe social, o/a adolescente é fustigado/a “se alguns códigos são excedidos”. (VIGARELLO, p. 503, 2013)

As expressões do corpo como uma forma política de atuar na sociedade é também uma posição adotada por Jodelet (2017, p. 289), ao reiterar que o corpo “é inserido em uma rede de determinações e de significados por meio dos quais se torna *lugar psicológico* e sobretudo *objeto social*” não sendo o corpo apenas a estrutura biológica, mas sim parte de construções sociais atravessadas pelas representações presentes na sociedade. A respeito disso, Badinter (1994, p.28) assinala que os corpos e os sujeitos masculinos são múltiplos em seu desenvolvimento e formas de expressão de sua masculinidade. Para a autora, “a masculinidade difere segundo a época, mas também segundo a classe social, a raça e a idade do homem”.

Ao investigar as formas por meio das quais as masculinidades se desenvolvem e se expressam, Connell (1995, p. 194) identifica as masculinidades cúmplices como as que “aceitam a estrutura mais ampla de relações de gênero, mas não agem de forma militante em

sua defesa”. A posição masculina de cumplicidade proporciona “benefícios” aos que a desempenham, pois apesar de não serem indivíduos pertencentes aos padrões hegemônicos, desfrutam dos prazeres de estar em posições de dominação por estarem ao lado de indivíduos hegemônicos. Apesar de não pertencerem às masculinidades hegemônicas, as masculinidades cúmplices podem usufruir dos benefícios que as masculinidades hegemônicas possuem, em uma relação de interdependência, uma vez que as masculinidades cúmplices defendem os ideais e os padrões hegemônicos, ainda que as recompensas sejam partilhadas entre aqueles sujeitos. Entretanto, sua condição de sujeitos não-hegemônicos irá continuar mesmo que os prazeres da posição hegemônica lhe sejam alcançáveis, pois os sujeitos com masculinidades cúmplices são aqueles que não atendem aos padrões sociais e culturais para alçar a posição de hegemonia.

Por não atender aos requisitos sociais da masculinidade convencional, esses homens, no aspecto posicional, aproximam-se do “Homem Mole”, também definido por Badinter (1994) como o sujeito que não apresenta as características hegemônicas do patriarcado e em contrapartida não pertence aos padrões, sendo ele diferenciado dos indivíduos com masculinidades cúmplices. Badinter (1994) entende que o “Homem Mole” não está à procura de pertencer à hegemonia, já Connell (1995) admite que sujeitos em masculinidades cúmplices buscam os ideais hegemônicos apesar de não pertencerem a essa classificação. Nessa busca, muitos homens vivenciam diferentes formas de violência, seja na procura por padrões físicos, ou por mutilações psicológicas. Em razão disso, estão propensos a se relacionarem com formas de violência para si e para os outros nos meios sociais. Complementando esse pensamento, Vigarello (2013) assinala que tradicionalmente a masculinidade está associada à violência física, em uma espécie de ritualização da violência que envolve formas de os homens validarem, para si e para os outros, seu pertencimento a esse gênero.

A associação da violência à masculinidade continua a ressoar na contemporaneidade como evidenciam pesquisas¹² recentes segundo as quais 72% dos homens dizem ter sido ensinados a não demonstrarem fragilidade, 60% a não expressarem emoções, 40% a nunca ou raramente conversarem com seus amigos sobre seus medos e receios e 80% a não reconhecerem sentimentos e emoções em si mesmos. Segundo Gatti (2011) a masculinidade hegemônica compreende que a “resistência à dor é demonstração para si e para os outros de que ali está um verdadeiro macho”.

¹² Realizada pela Associação Americana de Psicologia em 2018, com 20 mil homens participantes, publicada pelo jornal Folha de São Paulo em 31 de agosto de 2019.

Dados de outra pesquisa¹³ vão na mesma direção, informando que 92% das vítimas de violência no Brasil são homens. E, ainda, que dos 61.283 assassinatos ocorridos em 2016, 74,5% foram de homens negros, reforçando a perspectiva de que as questões de classe, raça e etnia geram experiências distintas de masculinidades. Como destaca Connell (1995) que para compreender o que é o gênero, então precisaremos de reflexões constantes além do próprio conceito de gênero, o que exige levar em conta a vivência da masculinidade como homem de classe social e raça diferentes. É dessas relações que se estabelecem as experiências de masculinidades, suas expectativas sociais e suas formas de envolvimento com a violência como autores ou vítimas.

Reiterando essas considerações, remetemo-nos a Vigarello (2013, p. 514) quando afirma que em uma “sociedade tumultuada, pauperizada e instável, o homem recebe e constrói sua virilidade baseada na violência”. Violência que “parece um instrumento utilizável a partir do momento em que uma desordem ou injustiça parece criar-se. Ela é utilizada tanto para defender-se na rua, nas casas, nas estradas, quanto nas relações com o outro”. Podemos afirmar então que a associação entre virilidade e violência de certo modo autoriza os homens, desde meninos, a resolverem conflitos dessa maneira. Entre meninos, a violência também está presente¹⁴ de diferentes formas, como o fácil acesso aos conteúdos de violência física e sexual, perpetuando a associação entre homem viril, ser violento e viver a sexualidade também de forma violenta. Por meio desse viés, autoras como Badinter (1994) buscam em suas teorias, para além de apresentar as formas de masculinidades existentes, propor formas para que os homens possam vivenciar de forma saudável o ser masculino.

Em busca de novas identidades masculinas, para além do “Homem Duro” e do “Homem Mole”, Badinter (1994, 167) sugere a construção do “Homem Reconciliado” descrito como “nem mole, nem invertebrado, nem homem duro incapaz de experimentar sentimentos, ele é o *gentle man* que sabe aliar solidez e sensibilidade”. Isso implica a elaboração de um homem “que encontrou o pai e reencontrou sua mãe, isto é, aquele que se tornou homem sem ferir o feminino-materno”. O “Homem Reconciliado” expressa o equilíbrio entre os vários impulsos e estímulos que compõem as diversas formas de masculinidades, sendo aquele que busca reconciliar-se com suas características “feminino-maternas”, oriundas de sua gênese pessoal e social como homem.

¹³ Realizada pelo Atlas da Violência em 2017, publicada pelo jornal Folha de São Paulo em 31 de agosto de 2019.

¹⁴ Pesquisa apresentada no III Fórum de exploração Infantil, realizada com incentivo do Jornal Folha de São Paulo, publicada em 18 de maio de 2019.

A construção de novas masculinidades capazes de reconciliar a virilidade masculina e a ternura depende dos espaços sociais públicos e privados, entre esses, a instituição escolar e as instituições midiáticas, ambos espaços culturais e educacionais.

2. 2 – Masculinidades, educação e cultura

Connell (1995) considera que a educação é uma das ferramentas produtoras e reprodutoras de diferentes identidades masculinas (hegemônicas e não hegemônicas) ao regular a expressão das masculinidades nas relações escolares. Nelma Bernardes Vieira (2011) destaca também como a instituição escolar se constitui como um dos espaços de formação dessas identidades em oposição ou afirmação em relação a outros pares masculinos. É também na escola que meninos aprendem e reforçam as atitudes violentas entre si e contra as meninas. Para a autora, essa violência é motivada pela necessidade dos meninos provarem-se masculinos aos demais meninos e às meninas, utilizando-se da agressividade e da força física, suposta virilidade masculina, provocando experiências negativas pra si e para o coletivo que participam.

Carmen Galet e Fernando Seffner (2017) constataram que os padrões binários de masculinidades e feminilidades reproduzidos desde a infância em espaços escolares provocam forte sofrimento psíquico àqueles/as que não se adaptam às normas e estereótipos sociais de gênero. Luciana Borre Nunes (2016) apresenta conclusões próximas às de Vieira (2011) e Galef e Seffner (2017) quando revela em suas pesquisas que, para justificarem sua agressividade e provarem sua masculinidade, os meninos se valem de discursos religiosos e homofóbicos para se provarem machos.

Rodrigues e Oliveira (2010), em pesquisa realizada no Brasil, encontram resultados próximos aos de Lloryd e Duveen (2005) ao confirmarem que docentes esperam comportamentos e atitudes diferentes conforme o gênero de seus/suas estudantes. Das meninas, esperam docilidade, submissão e tranquilidade, enquanto dos meninos, agitação física, curiosidade, exploração e agressividade. A pesquisa de Eva Maria Testa Teles (2012) reforça esses resultados ao comprovar que tanto meninos como meninas expectam que os meninos não expressem seus sentimentos e fragilidades por meio do choro, pois devem ser fortes e valentes. Suas conclusões revelam que, desde a infância e adolescência, meninos são reforçados por outros meninos e meninas em seus comportamentos e atitudes tidos como compatíveis com a identidade masculina normatizada socialmente.

Na mesma vertente que Teles (2012), a pesquisa realizada pela autora deste texto, com professoras/es do Ensino Fundamental a respeito das expectativas delas/es em relação aos comportamentos dos meninos, demonstrou que dos meninos são consideradas normais condutas como agitação, agressividade e violência, interferindo na escolha dos procedimentos didáticos dos docentes na escola. Claudia Vianna e Daniela Finco (2009) apresentam conclusões similares em sua pesquisa ao constatarem que as professoras entrevistadas reproduzem a normatização das identidades masculinas, como a força e a agressividade, e femininas, como a fragilidade e a docilidade. As docentes refletem, portanto, as marcas sociais da construção das identidades de gênero marcadas socialmente adequadas para os meninos e as meninas.

Além das pedagogias formais escolarizadas que atravessam a produção das masculinidades, destacam-se também Pedagogias Culturais, que junto à “família, escola, igreja, instituições legais e médicas, mantêm-se por certo, como instâncias nesse processo constitutivo” (GATTI, 2011, p. 41). Neste contexto, literatura, música, artes plásticas, mídias sociais, vídeo games, entre tantos outros artefatos culturais “aparecem vinculando noções de virilidades” e, em consequência, de masculinidades. Esses artefatos, segundo Ruth Sabat (2001, p. 10), “inseridos em um conjunto de instâncias culturais” funcionam “como mecanismos de representação, ao mesmo tempo em que operam como constituidores de identidades”.

Para além de constituir identidades, as pedagogias culturais também são apontadas por Sabat (2001, p. 10) ensinam “valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; reproduzem identidades e representações” construindo relações de poder, assim como os comportamentos esperados de meninas e de meninos por meio de inúmeros artefatos culturais presentes na sociedade. Como exemplo desse processo, João Paulo Baliscei (2018, p. 233), em sua pesquisa sobre as relações das pedagogias culturais nas animações¹⁵ da Disney e masculinidades, evidencia que o conjunto de seus personagens masculinos valorizam “expressões da masculinidade hegemônica e desautorizam outras identidades de gênero que sujeitos masculinos podem assumir”. Heróis se revelam como indivíduos “fortes, rápidos, corajosos, competitivos, heterossexuais e respeitados por outros sujeitos masculinos, pelos quais pouco demonstram afeto”. Os vilões, por sua vez, foram associados a masculinidades não hegemônicas, como a cúmplice, marginalizada e subordinada, relacionadas a identidades desviantes.

¹⁵ As animações da Disney analisadas foram: A Bela e a Fera (1991), Aladdin (1992), Pocahontas (1995), Mulan (1998) e A Princesa e o Sapo (2009).

Ao pesquisar sobre as imagens que invadem as salas de aulas, Luciana Borre Nunes (2010) aponta que a escola é um espaço no qual as pedagogias culturais se inserem com facilidade, haja vista que as crianças levam para a sala de aula diferentes produtos como bolsas, estojos, brinquedos, jogos, os quais se relacionam com seus personagens preferidos. A autora considera que esses personagens instruem constantemente como ser feminino e masculino, sugerindo que as mídias ensinam e veiculam imagens que constroem as identidades femininas e masculinas.

Ana Carla Vagliati e Geiva Carolina Calsa (2017, p. 12), ao analisarem capas de caixas de jogos científicos como pedagogias culturais, observaram que as imagens apresentadas nessas capas “negam a existência feminina nos jogos de ciências, restringem as atividades femininas aos cuidados com o corpo e aos afazeres domésticos, ou coloca-as como auxiliares e em segundo plano. As autoras também concluíram que as pedagogias culturais presentes nesses artefatos ensinam os/as estudantes como devem agir e se comportar conforme sua identidade de gênero

Convergindo com essas pesquisas, podemos afirmar que a construção de masculinidades se dá em todo espaço simbólico e cultural, uma vez que “o simbolismo de gênero também opera em roupas, maquiagens, gestos, fotografias, filmes e em formas mais impessoais da cultura, como na ambientação construída” (CONNELL e PEARSE, 2015, p. 174). Para Louro (2008, p. 59) também as masculinidades têm nas artes e mídias formas relevantes de produção e reprodução como, “novelas, publicidade, revistas e internet, sites de relacionamentos, blogs. Como esquecer o cinema e a televisão, os shoppings centers ou a música popular? ”.

A pesquisa apresentada¹⁶ sobre violência exhibe também considerações que relacionam a música popular à erotização masculina, sendo que não é possível se distanciar as masculinidades dos aspectos pornográficos, destacando que os meninos e as meninas vivem em uma cultura impactada por artefatos cotidianos que são sexualizados. Como exemplo, são citadas as músicas do gênero *funk*, popular entre o público jovem, que por vezes, reforçam representações da dominação dos homens sobre as mulheres, assim como de formas hegemônicas de gênero. Nesse mesmo viés, Gilberto Geribola Moreno (2011, p. 6), após realizar um estudo etnográfico em espaços em São Paulo conhecidos pela modalidade de *funk* como “pancadão”, concluiu que tal gênero musical reforça concepções que “às mulheres cabe o papel de receptoras, passivas, cortejadas e aos homens o de atender às expectativas de uma

¹⁶ Realizada pelo Atlas da Violência em 2017, publicada pelo jornal Folha de São Paulo em 31 de agosto de 2019.

masculinidade definida como agressiva, ativa, que chega junto na hora da conquista”. Nesse sentido, observamos que a cultura, os artefatos, assim como os estilos musicais, não são neutros e podem reforçar as representações da submissão das meninas e de sexualidade violenta das masculinidades.

Entretanto, constatamos construções de outras formas de masculinidades na música popular brasileira. Compositores e cantores como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque e Ney Matogrosso são considerados por Green (2011) como pioneiros em apresentar novas formas de ser masculino. Por intermédio de suas músicas, falas, vestimentas e comportamentos, opuseram-se e continuam se opondo aos padrões hegemônicos de ser homem. Como destaca o autor, suas apresentações e comportamentos desafiavam diretamente as “noções tradicionais de gênero embutidas na cultura brasileira e reforçadas constantemente nos meios de comunicação, nos estádios de futebol, e no recreio entre meninos e meninas nas escolas primárias e em outros espaços (GREEN, p. 138, 2011). Oposição e transgressão cultural que encontrou espaço em diversos grupos culturais e classes sociais “que buscavam novas formas de comportamento, novas estéticas e novas perspectivas de vida, [pois] oferecia outro modelo de ser, outra possibilidade de masculinidade”, sendo as figuras artísticas, por apresentarem comportamentos distintos para masculinidades, uma expressão de representatividade para novas formas de masculinidades emergirem.

Green (2011) destaca “a capacidade que Chico Buarque de escrever e cantar letras sob a perspectiva feminina, [assim como] também brincava com os papéis rígidos de gênero ainda prevalentes” que se somaram aos movimentos feministas. Enquanto Caetano Veloso e Ney Matogrosso afirmaram “uma masculinidade fluida e pouco estável em suas performances, o primeiro “botava batom e brilhava” e o segundo “aparecia com plumas e purpurina, misturando os símbolos de gênero”. Já Renato Russo e Cazusa expressaram e brincaram com suas masculinidades e “ofereceram alternativas para as pessoas se apropriarem” destas novas formas de ser masculino (GREEN, 2011, p. 140).

Por meio dessas discussões, pudemos observar que as novas formas de masculinidades se relacionam com os mais amplos espaços da sociedade, assim como diretamente nos espaços simbólicos da cultura. Os diferentes artefatos culturais estão em constantes movimentações para a (des)construção de padrões, sendo a música uma das formas de percurso para que masculinidades sejam (re)pensadas como vimos acima.

Esse conjunto de pesquisas evidenciam a necessidade de discussões sobre as masculinidades e as feminilidades, seus padrões exigidos nas instituições sociais e suas funções predeterminadas, pois é preciso discutir os desafios de se compreender os/as sujeitos

para além dos padrões binários de identidade de gênero, buscando promover bem-estar aos/as indivíduos nas mais diferentes formas de ser, sendo a educação um dos espaços para a construção de novas representações.

3. MÚSICA, MASCULINIDADES E ADOLESCÊNCIA

*A música exprime a mais alta filosofia numa linguagem que a razão não compreende.
(Arthur Schopenhauer)*

A música é considerada um processo que, embora conectado à razão e à lógica, transcendem-na. Apresenta-se como um conceito que “desliza” ao tentar ser descrito em suas diferentes funções e representações nas sociedades. Na história da humanidade, observa-se que pensadores clássicos como Platão (427 - 347 A.C) e Aristóteles (384 - 322 A.C) já apresentavam significados para a música. Platão (427 - 347 A.C) considerava o papel da música importante em seu plano para uma república ideal e para a educação dos jovens. Aristóteles (384 - 322 A.C) acreditava que a música possuía efeitos sobre o caráter do indivíduo e influências em seus modos de ser. Neste sentido, concordamos com Vanda Bellard Freire (2010), para quem a música se constitui como um dos fenômenos mais complexos, sobre o qual discorrer se apresenta como um desafio em razão, também, das diversas funções que vem assumindo na história humana, individual e social.

Entre os significados possíveis para o fenômeno musical, em nossa pesquisa, assumimos as representações dos/as participantes de nossa pesquisa, como o significado de música também por nós adotado. Ao assumir essa posição, visamos destacar a multiplicidade dessas representações e seu vínculo estreito com o sentido que tem para cada indivíduo, grupo social e cultural. Para isso, apoiamo-nos nas conclusões de Teca Alencar de Brito (2003, p. 31), segundo quem, a crescente diversidade de meios de se relacionar com a música no mundo contemporâneo proporciona formas também múltiplas de compreender os fenômenos musicais.

Entre esses meios, a autora destaca a disseminação dos artefatos culturais, uma vez que, atualmente, “ouvimos música no supermercado ou sentados na cadeira do dentista, [e] surpreendemo-nos cantando aquela canção que parece ter “cola” e que não sai da nossa cabeça”. Encontramos eco da perspectiva da autora nas conclusões de Fernando Iazzetta (2001, p. 3) ao lembrar que nosso contato com o fenômeno sonoro é constante, pois se faz presente “enquanto fazemos compras no supermercado, quando ligamos o rádio no carro, ou no momento em que estamos ocupados em alguma tarefa doméstica e ouvimos um disco de modo casual”.

Simon Frith (1996) compreende que as músicas não são apenas uma manifestação de cultura dos/as indivíduos, sendo que os/as sujeitos ao se relacionarem com esse fenômeno

sonoro, também se tornam produtores de sentidos sobre este artefato. Nesse sentido, o autor considera que a música apresenta uma de suas possibilidades, a construção de identidades, pois oferece “um senso de você mesmo e dos outros, de subjetividade e de coletividade” aos que se envolvem com essa forma de arte. (FRITH, 1996, p. 110).

Iazzetta (2001, p. 2) destaca ainda a impossibilidade de definir o que é música sem deixar de apreender os inúmeros significados que ela apresenta para o ser humano. Também assinala que “qualquer definição de música representaria, quando muito, a definição de uma música em particular, ou ainda, apenas o ponto de visita restrito e particular sobre o assunto”, pois a “complexidade das conexões estabelecidas” neste processo “elimina a possibilidade de se pensar em uma única música como modelo geral para todas as músicas”. Para o autor, “não há, pois, uma música, mas músicas” (IAZZETTA, p. 3, 2001).

Partindo dessa perspectiva teórica, no próximo tópico, apresentamos as relações que os indivíduos constroem com a música em diferentes momentos de seu desenvolvimento, em especial as dos/as adolescentes, faixa etária focalizada em nossa pesquisa. É, portanto, caracterizando o/a adolescente contemporâneo que iniciamos esta seção para, posteriormente, passarmos às relações entre os fenômenos musicais e a adolescência neste início do século XXI.

3.1 - Adolescência e contemporaneidade: algumas considerações

Ao considerar o desenvolvimento humano como uma progressão que apresenta mudanças e nuances em suas diferentes etapas, assumimos que também vão se alterando suas necessidades biológicas, sociais e culturais. Neste sentido, portanto, a maneira como cada indivíduo significa os objetos com os quais convive é atravessada por esses diferentes momentos de seu desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e social. Podemos afirmar, então, que as experiências vividas fazem parte dos processos biopsicossociais por meio dos quais constroem suas representações sobre si e sobre o mundo social e cultural que o cerca.

Flávia Pires (2010), em seus estudos sobre as relações entre os aspectos biológicos e culturais presentes no desenvolvimento humano, defende que a biologia “não é apenas sustentáculo do artifício cultural, mas ajuda a constituir o que chamamos de cultura”, demonstrando que ambos se inter-relacionam intimamente na constituição das identidades dos indivíduos em cada etapa da vida, incluindo a adolescência. Dessa maneira, embora considerada pelo senso comum como uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, a

adolescência, conforme a literatura especializada, apresenta-se como um processo de desenvolvimento singular e altamente complexo.

Entre os diferentes estudos sobre a adolescência que revisamos, como os de Neyde Carstens Martins Pelaez (2005), Daniela Teixeira Dutra Viola e Ângela Maria Resende Vorcaro (2015) e Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira (2004), encontramos como elemento comum a compreensão de que nessa etapa da vida os indivíduos são percebidos pelos adultos “como um grupo estranho ou incompreensível” (LOPES, p. 4, 2004). Estranhamento que, segundo a autora, contribui para a emergência de estereótipos e preconceitos dos adultos em relação à adolescência.

Em uma consulta ao dicionário Aurélio (2010, p. 59), verificamos que a palavra “adolescência” é oriunda do verbo *adolescere* (verbo latino) e é considerada como o “período da vida humana que sucede a infância, começa com a puberdade, e se caracteriza por uma série de mudanças corporais e psicológicas”, enquanto adolescente é definido como aquele “que está na adolescência”. Ambas as definições parecem reforçar a perspectiva convencional da adolescência como período de transição, ou seja, alguém este entre dois momentos de sua vida.

Em um estudo cujo intuito foi o de auxiliar políticas públicas para esse período de desenvolvimento, Maria Virgínia de Freitas (2005) sistematizou os conceitos de adolescente e adolescência, desde os anos 1980 até o início do século XXI. Concluiu, então, que esses conceitos foram acompanhando os debates e decisões políticas referentes aos direitos sociais dessa faixa etária em conjunto com a infância. Neste sentido, a autora destaca os principais documentos internacionais e nacionais que estabelecem os limites e direitos da adolescência vigentes até este momento.

Entre esses documentos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) compreende a adolescência como o período etário entre 12 e 18 anos. O mesmo período etário é definido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A Organização Mundial de Saúde (OMS) define como adolescência um período mais amplo da vida - entre 10 e 19 anos -, e estabelece como pré-adolescência o período entre 10 e 14 anos. Em nossa pesquisa, adotamos como adolescência a faixa etária definida pelo ECA, que corresponde também à denominação dada pelos participantes de nossa pesquisa sobre si mesmos, conforme as informações já coletadas.

Em seu estudo, Ana Mercês Bahia Bock (2007) destaca como pioneiro, na definição das características particulares da adolescência nas sociedades modernas ocidentais, o psicólogo Erik Erickson (1976), em sua obra *Identidade, Juventude e Crise* (1976). Para o

autor, a adolescência é caracterizada como um modo de vida especial e diferente das demais fases da vida, ou seja, “como uma fase especial no processo do desenvolvimento, [na qual são percebidas] a confusão de papéis, as dificuldades para estabelecer uma identidade própria [que a marcam] como ‘um modo de vida entre a infância e a vida adulta’.” (ERICKSON, 1976, p.128)

Acompanhando essa conceituação, Pelaez (2005, p.55) salienta que a adolescência se configura como um momento essencial para o “processo de maturação biopsicossocial do indivíduo”, que depende da maneira como os âmbitos biológicos, psicológicos, sociais e culturais vão se desenvolvendo desde a infância. Do ponto de vista biológico, a adolescência implica mudanças corporais ocasionadas pela puberdade que, segundo Evelyn Eisenstein (2005, p. 06) pode ser descrita como “um processo contínuo e dinâmico de mudanças corporais que se inicia durante a vida fetal e termina [...] com o desenvolvimento das características sexuais secundárias”. Essas mudanças promovem “a completa maturação da mulher e do homem e de sua capacidade de fecundação, através de ovulação e espermatogênese, respectivamente, garantindo a perpetuação da espécie humana” (EISENSTEIN, p. 06, 2005).

De um modo de vista complementar, Viola e Vorcaro (2015, p. 65) destacam que na contemporaneidade “diante de importantes modificações na estrutura familiar, na trama simbólica de referenciais e na figura de autoridade paterna, a complexidade da transição da puberdade é potencializada” e vem se desenvolvendo de maneira diferente de períodos históricos anteriores. Uma das diferenças mais marcantes, de acordo com as autoras, se refere à “erotização cada vez mais precoce da criança por causa da mídia e a abrangência cada vez mais extensa das vivências cibernéticas”.

Outras características relevantes da adolescência contemporânea são apresentadas por Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira (2004)¹⁷ como a construção de sua autoimagem e a mudança de seu senso de identidade decorrentes das mudanças físicas vivenciadas em seu corpo e em seu cérebro. São mudanças vividas e sentidas pelo/a adolescente como estranhas e inquietantes. Essas modificações são também acompanhadas por alterações em suas relações parentais estimuladas pelos questionamentos do/as adolescentes da visão de mundo de seu meio familiar, entre outras instituições como a escola, a religião, os governos e a moral vigente.

¹⁷ Possui graduação e mestrado em Psicologia e doutorado em Educação. É professora associada da Universidade de Brasília, onde desenvolve projetos de pesquisa na área de Psicologia do Desenvolvimento da Adolescência.

De acordo com recentes sobre o tema, a adolescência também é marcada pela pertença a grupos com significados diferentes dos constituídos na infância, como a lealdade, a “intimidade entre seus membros, o compartilhamento de segredos, a adesão de cada um à imagem visual do grupo e na forma de expressar” (OLIVEIRA, p. 19, 2004). Nesses grupos, o/as adolescentes podem se organizar e expressar com maior abertura suas identidades de gênero e sexualidade perante a aceitação de seus pares. Grupos como esses, no entanto, não impedem a ocorrência de violência entre o/as próprio/as adolescentes, como mostra a pesquisa de Maria Aparecida Souza Couto (2013) realizada em instituições escolares. Conforme a autora, nessas instituições, a violência entre adolescentes masculinos é consequência da competição por espaços de poder e confirmação de suas identidades entre meninos e meninas.

Esses resultados são próximos aos obtidos pelas pesquisas de Fátima Queiti Batista Cecchetto, Kathie Njaine e Maria Souza Minayo (2016) que revelam as relações de poder entre adolescentes como mote de suas práticas de violência, entre elas as mantidas em suas relações amorosas. Para as autoras, a violência de meninos contra meninas, nessas relações, pode ser atribuída às suas rígidas representações dos papéis de gênero feminino e masculino no qual os primeiros devem se manter mais fortes e dominadores. Ou seja, as representações reforçadas pelas expectativas sociais, sobre as relações afetivo-sexuais entre homens e mulheres, enfatizam que dos homens são exigidas posturas de dominação e de agressividade e das mulheres a passividade e a submissão. Esses estereótipos de gênero e o sexismo estão presentes de forma ambivalente entre os adolescentes masculinos de 12 a 16 anos, conforme as conclusões da pesquisa de Marcos Mesquita Filho e Marcos Antônio Batista.

Após essa caracterização introdutória sobre a adolescência contemporânea, no próximo tópico descrevemos suas relações com os fenômenos musicais presentes na contemporaneidade. Para tanto, iniciamos este tópico passando pelas relações entre música, bebês e crianças até chegar às que vêm sendo estabelecidas entre o/as adolescentes e a música, conforme a revisão de pesquisas recentes.

3.2 – Adolescência, masculinidade e música

De acordo com a pesquisa do estado da arte, realizada por Beatriz Ilari (2006) e Dulcimarta Lemos Lino (2008) sobre a produção científica no período da última década, estudos sobre relações entre música e bebês ainda se apresentam em menor quantidade do que os referentes a crianças maiores. Edwin Gordon (1986) e François Delalande (1995) são considerados pelas autoras os pioneiros em pesquisas com bebês e crianças em instituições de

educação na Itália, França e Estados Unidos. No Brasil, pesquisas sobre essa faixa etária são recentes e se iniciam com as de Esther Bayer¹⁸ (2003) e Beatriz Ilari¹⁹ (2006), seguidas pelas de Luciane Cristine Simionato (2008), Dulcimarta Lino (2008), Isa Gohn e Maria da Glória Stravacas (2010) e Caroline Vianna Silveira (2016).

De acordo com Dalila Vasconcellos de Carvalho (2011) e Carolina Vianna Silveira (2016), relações entre o ser humano e a música se iniciam desde a gestação no útero materno. Sons e ruídos penetram no útero via placentária, a partir da formação do aparelho auditivo, que ocorre nas proximidades da vigésima semana da gestação. Entre os sons audíveis, a sensorialidade fetal, destacam-se as vozes humanas e a música. Ilari (2013, p. 33) reitera que “os fetos já ouvem e que algo das experiências musicais pré-natais permanece após o nascimento”.

Simionato (p. 28, 2008) reforça que “o bebê tem a capacidade de nascer já com uma grande bagagem de conhecimentos, pois está em interação com seu meio externo desde suas vivências uterinas”; ou seja, a relação da criança com a música inicia-se muito antes do seu nascimento. Segundo Silveira (2016, p. 29), “o nosso gosto musical pode começar a ser construído no útero” sendo que pesquisas com bebês e música vêm constatando que os/as bebês “preferem as músicas que escutaram durante os últimos três meses de gestação do que aquelas que nunca tinham ouvido. É possível dizer que, a princípio, gostamos daquilo que reconhecemos.”

Contudo, de acordo com Ilari (2013), as habilidades musicais conquistadas pelo/as bebês vão sendo alteradas por seu contato com os padrões dos elementos musicais presentes em seu contexto de desenvolvimento. Ou seja, as interações do bebê com a música são marcadas pelas formas como seus cuidadores se relacionam com a música (BAYER, 2003). Lino (2008, p. 37) reforça esse ponto de vista, ao considerar que as crianças constroem seus mundos musicais conforme suas experiências de socialização, “identificando os sistemas de produção, valores e crenças”. Com apenas três dias de vida, os bebês possuem preferências pela voz materna à voz de outras mulheres, assim como podem apresentar mudanças em seus batimentos cardíacos quando expostos ao contato com músicas que foram ouvidas no decorrer de sua gestação. Ainda, segundo a autora, os bebês possuem preferências por músicas rápidas para acompanhar suas brincadeiras, enquanto as mais lentas acompanham seu adormecer.

18 Pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ester Bayer, apesar de ter sido uma das pioneiras na organização acadêmica de produções sobre música com bebês, possuiu uma produção em menor quantidade, pois a mesma faleceu em 2010.

19 Beatriz Ilari, que atuou na UFPR de 2003 a 2009, e está há dez anos nos Estados Unidos, atualmente ligada à University of Southern California).

Neste processo, também passa a se valer de sua voz, seu instrumento musical próprio por meio do qual expressa suas emoções e anseios. Apesar de não compreender os conteúdos das canções que ouve ou busca reproduzir, os/ as bebês se relacionam com outros elementos musicais como sua harmonia, a melodia e o ritmo. Para, além disso, conforme Ilari (2006, p. 296), as experiências musicais representam um forte conteúdo afetivo da relação entre as/os bebês e os/as adultos que o/a cercam e, nessa medida, não apenas [ajudam] na modulação do comportamento e do humor do/a bebê, mas também aparentam constituir parte da “base do pensamento musical humano no decorrer da vida”.

Pesquisas na área dos estudos psicolinguísticos como as de Peter W. Juszyk, Ann Marie Juszyk e Elizabeth Hohne, (1993) revelam que, entre bebês com menos de um ano de idade, certas palavras e melodias são memorizadas e vão se constituindo em preferências musicais desses indivíduos, que podem ou não se manter ao longo de sua vida conforme suas experiências musicais futuras.

Com o desenvolvimento do/da bebê, a música vai se constituindo em uma “linguagem simbólica, com inúmeras representações, que permite à criança expressar suas emoções e sentimentos, contribuindo para a sua formação integral”. (GOHN e STRAVACAS, 2010, p. 86) De acordo com as autoras, essa relevância tem se mantido, apesar das mudanças pelas quais o significado de infância vem passando no último século. Mudanças que, conforme Felipe (2009, p. 4), vêm tornando a criança menos um indivíduo e mais um consumidor, o que lhe atribui uma visibilidade crescente “[...] seja na área científica, jurídica, política ou tecnológica”, a fim de compreender e produzir sua preferência e consumo.

O consumo da música em diferentes momentos de seu cotidiano, como na família, na escola, nas instituições religiosas, nas mídias sociais e nos veículos de comunicação, faz parte deste processo de construção de representações do fenômeno musical por parte do/as adolescentes. Representações nas quais estão implicadas todas as vivências, experiências e consumo de música realizadas durante sua infância. Reforçando essa perspectiva, em sua pesquisa, Auro Sanson Moura (2009) constata a presença das vivências familiares na formação das preferências musicais do/as adolescentes tanto para tocar quanto para ouvir. Do/as adolescentes participantes de sua pesquisa, que se interessavam por tocar um instrumento musical, 70% afirmaram ter convivido na infância com algum familiar que tocava um instrumento ou cantava para a família. Silveira (2016) apresenta resultados próximos aos de Moura (2009), destacando que, embora a adolescência seja um momento de negação de valores e de costumes familiares em busca de uma identidade singular, o/as adolescentes participantes de sua pesquisa revelaram dever sua preferência e escolha de instrumento

musical para atender às experiências e incentivos familiares. Esses resultados convergem também com a pesquisa de Coelho, Silva e Machado (2016) que constataram forte vínculo entre o fazer musical e a herança da família na escolha e domínio de um instrumento musical.

As experiências musicais são essenciais para a inserção de crianças e adolescentes na comunidade social e cultural em que vivem, pois, de acordo com Lino (2008, p. 40), vão “imbricando de forma integrada aos valores morais, as crenças e o sistema de representações sociais vividas na sociedade onde a escuta da infância pode ser contemplada”. Ao longo dessas vivências, as crianças vão identificando “as músicas destinadas aos seus pares, aos jovens, aos velhos” assim como as músicas referidas a época históricas específicas e para datas comemorativas. (LINO, p. 33, 2008). Para a autora, “para cada experiência musical que as crianças possam ter, seu sentido se relacionará com o seu uso e se estruturará das experiências que articulam através dela”. (LINO, 2008, p. 33)

Mais tarde, já na adolescência, segundo Margarete Arroyo (2013, p. 14), as práticas musicais se intensificam e passam a participar “ativamente das constituições juvenis ao mesmo tempo em que novas estéticas musicais são criadas a partir das ações dos jovens”, promovendo oportunidades de mudanças e produção de novas preferências musicais. Para Inês da Silva Freire (2011, p. 13) as novas relações do/a adolescente com a música são caracterizadas por emoções intensas que acompanham suas crises existenciais, descobertas pessoais, sentimentais, etc. Trata-se, portanto, de uma “relação tão íntima verificada entre as emoções e a música [que se pode], portanto deprender-se que exista uma estreita ligação entre a adolescência e a música”. De acordo com Ilari (2013), isso se deve ao fato de que a música é uma das linguagens preferidas dos adolescentes para expressar diferentes estados de espírito, sonhos e sentimentos. Considerações com as quais concorda Silveira (2016) para quem os adolescentes atribuem diferentes funções sociais para as músicas que ouvem, como as que servem para dançar, para ouvir sozinho, para aumentar a concentração nos estudos ou para dormir, tendo como elemento comum expressar seu humor e seus sentimentos.

Os mesmos motivos, que relacionam música e adolescência, parecem levar os/as adolescentes a iniciar o uso de seu primeiro instrumento musical, montar uma banda ou seguir a carreira de um/a artista. Apesar de que “grande parte desses adolescentes deixará seus instrumentos antes do final da adolescência. Para a maioria deles, tocar um instrumento nada mais é do que um rito de passagem”. (ILARI, 2013, p. 50) Iniciadas na infância, em contato com os adultos mais próximos, a preferência musical dos/as adolescentes depende das identificações com seus pares, com os quais buscam semelhanças morais, culturais e estilos de vida. Arroyo (2013, p. 26) lembra que em diferentes períodos históricos as relações da

adolescência com a música indicam a importância desse fenômeno sonoro na construção da sua identidade.

Uma pesquisa realizada com jovens americanos e britânicos nas décadas de 1960 e 1970 demonstrou que “a música é de muitas maneiras a atividade central da cultura juvenil, a partir da qual outras atividades ocorrem” e que, de acordo com a autora, ainda se mantém na sociedade contemporânea, apesar das mudanças culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas. Inês da Silva Freire (2011), em uma pesquisa recente, realizada em Portugal, mostra como a música se mantém como elemento fundamental para o desenvolvimento e expressão da identidade adolescente. Conforme a autora, os/as adolescentes representam sua relação com a música de forma positiva, compreendendo-a como uma forma de alcançar o bem-estar psicológico em momentos de conflitos interiores e de estreitar os vínculos sociais e afetivos com seus pares por meio da identificação pelas preferências musicais.

Caio Pinheiro Della Giustina (2017) ao discutir sobre Música e Gênero, buscou entender em seu trabalho de conclusão de curso, a divisão sexual dos instrumentos musicais no contexto de uma escola de música. Como conclusões Giustina (2017) considerou que as sexualidades se expressam na escolhas no momento da procura de aulas dos instrumentos, pois, em determinados instrumentos existiam apenas meninas e outros meninos, apontando as necessidades de trabalhos que se aprofundem sobre o tema, pois segundo Giustina (2017, p. 110) as dificuldades sobre as discussões sobre o tema se dão em razão da “pouca bibliografia de fácil acesso sobre essas aproximações teóricas e analíticas entre Música e Gênero em português”, convergindo com nossas hipóteses de que as masculinidades apresentam influências com as relações construídas com a música e se reforçam na identificação com seus pares com preferências próximas.

As conclusões da pesquisa de Moura (2009) reforçam as dos estudos anteriores sobre a forte influência dos pares sobre a preferência musical dos/as adolescentes, em geral, diferentes dos estilos musicais escutados pelos seus familiares. Entre os estilos musicais preferidos pelos adolescentes destacam-se o samba, o pagode, o rock e o reggae. Evidencia-se ainda que tais estilos considerados como preferidos também sejam os apontados por outro grupo como sendo os estilos menos escolhidos em conjunto com o metal e o rap. Essas preferências sugerem à autora a existência de binarismo e exclusão entre os estilos musicais de forma que quem gosta de samba e pagode não pode gostar de rock e vice-versa. Por estarem relacionadas a um forte conteúdo afetivo e social entre o/a adolescente e seus pares, a flexibilidade de preferências pode ser entendida como traição ao grupo. Além da identificação

com seus pares, suas preferências musicais estão relacionadas à identificação das letras das canções com suas experiências pessoais.

Os resultados da pesquisa de Neyde Carstens Martins Pelaez (2005) parecem acompanhar essa perspectiva na medida em que mostram a música como a principal atividade de lazer do/as adolescentes. Conclusões convergentes com as de Moura (2009, p. 64) demonstraram que, entre os adolescentes entrevistados, 89% dos/as participantes afirmaram ouvir músicas por 8 a 12 horas por dia, evidenciando a presença da música nesta faixa etária, pois passam “mais tempo ouvindo música do que em outras fases da vida”. Nessas atividades de lazer, conforme Pelaez (2005), meninas afirmaram preferir tocar instrumentos musicais como flauta, piano, teclado e violino, enquanto os meninos manifestaram preferir violão e guitarra. A autora considera que tais preferências se devem não tanto ao gênero dos indivíduos e mais “a um campo de possibilidades que o espaço de sociabilidade legitima e disponibiliza, a partir do qual as escolhas são possíveis. Ou seja, existe a preferência, mas é uma preferência possível” dentro do contexto de vida dos/as adolescentes.

Os resultados da pesquisa de Pelaez (2005) são reforçados pelas conclusões de Sousa (2015), segundo a qual para os/as adolescentes as preferências são categorizadas pela identidade de gênero dos indivíduos e, neste sentido, podem ser divididas em músicas para meninos e músicas para meninas. Essa visão também transparece na escolha de instrumentos musicais para cada gênero. Quando, por exemplo, são questionados/as sobre relações entre flauta e xilofone, suas respostas foram de que as meninas desempenham melhor a flauta e os meninos o xilofone, sendo o desempenho da flauta associado ao capricho e o xilofone mais próximo as preferências dos meninos para a percussão. Perguntados sobre gêneros musicais, o/as participantes associaram música clássica e músicas românticas ao feminino, enquanto o pop, o *rock* e o *rap* foram relacionados ao gênero masculino, justificando que meninas são mais sonhadoras com o futuro, com o amor e os meninos não dão importância para esses aspectos. Outra justificativa apresentada pelos/as adolescentes é que os meninos gostam de música com batidas e as meninas não possuem tanta identificação com esses gêneros em razão de serem mais calmas.

Em direção próxima, Silveira (2016) mostra que as preferências das/os adolescentes por bandas nacionais e internacionais parecem se relacionar às experiências pessoais dos indivíduos, incluindo suas vivências de gênero. Assim como os resultados de Peaez (2005), a pesquisa de Silveira (2016) demonstrou que meninas manifestaram preferência pelo pop enquanto meninos pelo rock. As meninas também demonstraram, em maior quantidade, acompanhar a vida pessoal e a trajetória dos intérpretes das músicas preferidas.

Os vínculos entre os fenômenos musicais e o gênero de adolescentes foram investigados também por Álvaro Neder (2012) para quem essas relações acompanham a instabilidade das identidades femininas e masculinas na pós-modernidade. Para a autora, a música pode reforçar ou desconstruir os padrões hegemônicos de gênero como os estereótipos do homem insensível, por meio das letras e dos intérpretes. Conclusões próximas as de Tarsila Chiara Albino da Silva Santana (2017) para quem a música aparece tanto como produtora como diluidora de fronteiras entre os indivíduos héteros e LGBT. De acordo com os resultados de sua pesquisa, isso se deve ao fato de que a música se constitui uma experiência social que produz diferentes significados e situações que podem ampliar seu repertório. João Batista da Silva Junior (2010) concorda com Santana (2017), apresentando suas considerações acerca de uma sociedade onde as percepções sobre música e danças são tão cristalizadas, sendo possível destacar que também estão sendo desconstruídas e ressignificadas.

Edinéia Aparecida Chaves de Oliveira (2008) apresenta considerações próximas às de Santana (2017) e Junior (2010) uma vez que ambos concordam que a música tem possibilidades de (des)construir fronteiras entre os indivíduos. Todavia, Oliveira (2008), Trotta (2009), Araújo (2010), Rodrigues e Danta (2012), discutem que existem estilos musicais que fomentam a reprodução de estereótipos de gênero hegemônico como o forró, o sertanejo e o *funk*. Oliveira (2008), em suas considerações sobre o *funk*, apresentou que a mulher é representada a partir da voz masculina, que dissemina ideologias e valores sexistas e binários os quais tendem a objetificá-la.

Em sua pesquisa, Araújo (2010) concluiu que, no sertanejo, as masculinidades são retratadas por meio de imagens de homens suprassensíveis, mas que mantêm a desigualdade entre o que está no imaginário do homem e nas masculinidades tradicionais ainda exigidas socialmente. Trotta (2009) e Rodrigues e Danta (2012) constataram que o forró se mantém fortemente vinculado a uma perspectiva sexista e patriarcal próximos aos padrões normativos de gênero hegemônico. Rodrigues e Danta (2012) apresentaram como considerações finais que não apenas a mulher é vítima das construções sociais, sendo que os homens também se apresentam como reflexos dessas construções. Por fim, os autores reiteram a necessidade de mais pesquisas, relacionando questões de música e gênero.

A partir dessas considerações sobre as pesquisas já realizadas entre gênero, masculinidades e música, organizamos a metodologia de nossa pesquisa com o objetivo de compreender o processo de construção das representações de um grupo de adolescentes participantes de um projeto público de ensino de instrumentos musicais, apresentado a seguir.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*“Todo o conhecimento é uma resposta a uma pergunta.”
(Gaston Bachelard)*

Propor o caminho metodológico para uma pesquisa científica implica a construção de percursos constituídos de experiências assertivas e equivocadas que, no decorrer de sua execução, produzem novos significados, novas perguntas e novas respostas. Percursos e desafios de pesquisa que, conforme Marisa Vorraber Costa (1994), a contemporaneidade exige diante do surgimento de novas “interrogações frente a um mundo mais complexo e inesperado do que poderia imaginar a ciência clássica”. Dessa maneira, buscar novas direções e novas formas de fazer ciência se tornam exigências tanto do fazer ciência propriamente dito como das necessidades da realidade social atual.

Partindo desse pressuposto, nossa pesquisa envolveu escolhas e decisões metodológicas tomadas conforme as necessidades e rumos de seu próprio desenvolvimento, bem como do contexto social e cultural dos/as participantes e da pesquisadora. Nossa primeira decisão, em conformidade com o objetivo da pesquisa, envolveu a escolha de uma metodologia de caráter qualitativo. Para essa decisão, apoiamos-nos em Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987, p. 129) para quem os estudos qualitativos se importam com “o processo e não simplesmente com os resultados e o produto” da pesquisa realizada. As afirmações de Pedro Demo (2013, p. 118) reforçam essa posição quando salienta que as pesquisas qualitativas são as mais apropriadas a compreender “o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes”, como é o caso de nossa investigação.

Dentro de uma perspectiva qualitativa, a pesquisa que realizamos se delinea como empírica e exploratória. Empírica porque optamos por interagir face a face com os/as participantes para a recolha das informações produzidas durante o processo investigativo. Nesse processo, buscamos nos manter alertas a todas as formas de expressão das representações dos/as participantes sobre o tema pesquisado, como a fala, a entonação da voz, as atitudes, os gestos, as expressões faciais, entre outros. Exploratória, porque buscou verificar a fecundidade e a pertinência do tema e da população investigada, pois, como lembra Antônio Carlos Gil (2002, p. 41), este tipo de pesquisa proporciona maior familiaridade “com [um] problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”, o que nos permitiu maior flexibilidade no que diz respeito ao planejamento e à execução na medida da emergência “dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”.

Caracterizada como qualitativa, empírica e exploratória nossa pesquisa foi realizada com um grupo de meninos e meninas entre 13 e 14 anos de idade, participantes das atividades musicais do *Projeto Som da Banda*, em uma escola pública estadual do município de Maringá, noroeste do Paraná²⁰. Com esse grupo de participantes realizamos entrevistas individuais a fim de identificar suas representações sobre relações entre identidades masculinas e instrumentos e estilos musicais.

Para melhor compreensão da metodologia de pesquisa, organizamos sua apresentação em quatro tópicos. No primeiro tópico, expomos o *locus* no qual realizamos nossa pesquisa – *Projeto Som da Banda* -, incluindo seleção e encontros realizados, bem como sua caracterização, estudantes, docentes, estrutura e funcionamento. No segundo tópico, caracterizamos os/as participantes da pesquisa e suas condições sociais, econômicas e culturais. No terceiro, descrevemos os procedimentos adotados na pesquisa, enquanto o quarto tópico apresenta o método de análise dos dados produzidos pelos/as participantes da pesquisa.

4.1 - Ambiente da pesquisa: Projeto Som da Banda

A escolha do ambiente de nossa pesquisa considerou como critérios contemplar a presença de estudantes de escola pública e privadas de forma a abarcar uma maior diversidade de condições socioeconômicas e culturais, assim como a pluralidade de experiências musicais dos/as participantes. Embora, inicialmente, tenhamos cogitado selecionar estudantes de escolas de música, logo descartamos essa possibilidade, pois, avaliamos, reduziria a recolha de informações entre participantes com experiências musicais plurais como o nível de iniciação musical, o contato com instrumentos musicais e os estilos de música. Por essa razão, nossa escolha recaiu sobre o *Projeto Som da Banda*²¹, um projeto de educação musical público que se desenvolve em uma escola pública de ensino fundamental.

O *Som da Banda* constitui-se um projeto de iniciativa público-privada que, de forma gratuita, fornece o ensino de instrumentos de banda sinfônica a crianças e adolescentes, que frequentam o Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas municipais, estaduais e vinculadas a empresas. Para seu desenvolvimento, utiliza o espaço físico desses locais para desenvolver o ensino de instrumentos musicais de acordo com uma metodologia criada pelo

²⁰ Aprovado pelo Comitê de ética via submissão na Plataforma Brasil (CAAE: 19298619.0.0000.0104)

²¹ Encontramos o projeto através do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá, por meio de acadêmicos que atuam no projeto *Som da Banda*.

próprio projeto. Em nível empresarial, o projeto é desenvolvido na empresa G10 de transporte rodoviário, onde assume a denominação *Projeto Florescer*²². Em nível municipal, em parceria com a Secretaria da Cultura, desenvolve o projeto *Harmonia Som da Banda*, no Centro de Ação Cultural (CAC). Em nível estadual, o projeto é desenvolvido em duas escolas públicas estaduais: Colégio Estadual João de Faria Pioli e Instituto de Educação Estadual de Maringá.

A história do *Som da Banda* inicia-se em 1982, como projeto municipal cujo objetivo era de que as escolas públicas municipais e estaduais desenvolvessem grupos musicais que representassem a cidade em eventos cívicos. Com o corte das verbas federais que sustentavam esse projeto, em 1999 foi criada uma associação público-privada para dar continuidade ao processo já iniciado, a Associação Cultural Banda de Música Branca da Mota Fernandes (ACBMF), voltada aos/às estudantes da escola pública estadual de mesmo nome. Em 2003, o projeto voltou a atender crianças e adolescentes de qualquer escola pública municipal e estadual.

Atualmente, a organização continua é realizada pela Associação Cultural Banda de Música Branca da Mota Fernandes (ACBMF), que conta com Diretoria Executiva da Associação, Diretor Artístico, Maestro da Banda, Assistente Social, Diretoria Pedagógica e Diretoria Administrativa, responsáveis pelo atendimento de seu regulamento e estatuto, neste momento em reformulação. A organização não possui relações administrativas diretas com o estado ou município, relacionando-se com essas instâncias apenas no recebimento de fundos que são destinados por lei²³ ao público que o projeto realiza atendimento. Sua manutenção financeira é realizada por meio de patrocínios privados, doações, verbas da Lei de Incentivo à Cultura²⁴ e do Fundo para a Infância e Adolescência²⁵ (FIA). Segundo os organizadores, o município oferece transporte para as apresentações realizadas pelo projeto, enquanto o estado fornece o espaço físico para o seu desenvolvimento.

O projeto oferece aulas de instrumentos de sopro (Trompete, Trombone, Trompa, Tuba e Eufônio) e percussão (Erudita, Popular e Rudimentar), contando também com aulas de Baliza e Ginástica Rítmica. De acordo com os organizadores, o projeto tem como objetivo proporcionar a inclusão socioeducativa de crianças e adolescentes por meio do ensino da

²² Florescer é um programa social que atende crianças e adolescentes em situação de risco ou vulnerabilidade social, no período inverso ao da escola. As atividades realizadas buscam a formação do indivíduo em sua totalidade. Disponível em: <<https://www.florescermaringa.com.br/>> acesso em: 17-05-19

²³ Lei de Incentivo à Cultura e Fundos para a Infância e Adolescência

²⁴ Criado em 1991 pela Lei 8.313, o mecanismo do incentivo à cultura é um dos pilares do Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), que também conta com o Fundo Nacional de Cultura (FNC) e os Fundos de Investimento Cultural e Artístico (Ficarts). Disponível em: <<http://leideincentivoacultura.cultura.gov.br/>> acesso em 17-05-19

²⁵ O Fundo Estadual para a Infância e Adolescência (FIA/PR), criado por meio da Lei Estadual 10.014/92 (artigo 14) e regulamentado pelo Decreto 3.963/94, tem por objetivo captar e aplicar recursos em ações destinadas ao atendimento de crianças e adolescentes. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/pagina-15.html>> acesso em 17-05-19

música e promover a Educação Musical e a Formação Artística de jovens, crianças e adolescentes para o exercício da cidadania. Ao longo de sua existência, o projeto conquistou diversos prêmios nacionais como o bicampeonato pela Confederação Paranaense de Fanfarras e Bandas (CPFEB) na categoria dos metais, em 2011 e no mesmo ano foi vice-campeão nacional pela Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras (CNBF). O prêmio mais recente do projeto foi o de campeão pela Liga Paranaense de Bandas e Fanfarras, em 2018.

Os/as docentes do Som da Banda são, em sua grande maioria, ex-alunos/as do projeto que, pela familiaridade com a metodologia, possuem maior facilidade com o processo, de acordo com o coordenador do projeto. Atualmente, o projeto possui cinco professores no ensino de instrumentos e, ainda, uma professora e um professor no desenvolvimento do trabalho com baliza e ginástica rítmica. Ao observarmos essa constituição do corpo docente, notamos a predominância das masculinidades no ensino de música, relacionando-se a pesquisa de Gregory (2012) que obteve como resultados que a representatividade masculina é maior e mais comum no que tange ao ensino de música.

A formação dos/as docentes é diversificada: Formação Técnica em Música, Graduados em Música, Graduandos em Música e professores Graduados em Educação Física que desenvolvem os trabalhos com as danças. As aulas do projeto são realizadas em grupos, em média de 8 a 12 estudantes de diferentes escolas da cidade (municipais e estaduais e particulares), que as frequentam três vezes na semana. As aulas são realizadas por meio de metodologias pedagógicas organizadas em fases, conforme o tipo de instrumentos: metais e percussão. A aprendizagem dos metais envolve seis fases, já os instrumentos de percussão cinco fases, algumas semestrais e outras anuais. As etapas são organizadas de forma que o/a estudante aprende determinado instrumento em consonância com a teoria musical. A cada fase, semelhantemente ao que ocorre com os anos escolares, são acrescentados repertórios e conhecimentos musicais mais complexos, conforme o desenvolvimento do/a aluno/a. Ao final de cada uma, são aplicadas provas para avaliar o desempenho do/a estudante e promover sua passagem a um novo passo ou retê-lo no ciclo que se encontra.

Atualmente, as duas escolas estaduais onde o projeto se desenvolve atendem 93 estudantes que frequentam os dois espaços, consoante a organização dos ensaios. As idades dos/as estudantes são entre cinco e dezoito anos e eles/as permanecem, em média, quatro anos nas atividades de educação musical, segundo dados fornecidos pelo Diretor Artístico e também maestro responsável pelo Projeto *Som da Banda*. Ao ingressar no projeto, os/as estudantes, em sua maioria, não possuem conhecimentos prévios musicais e sua seleção é realizada por ordem de inscrição até a quantidade máxima de 280 estudantes, por conta do

espaço físico disponível nas escolas onde acontece o atendimento. Até o momento, as informações sobre o desempenho escolar dos/as participantes do projeto não têm sido consideradas como critérios para sua entrada e manutenção nas atividades de aprendizagem, porém, serão integradas futuramente.

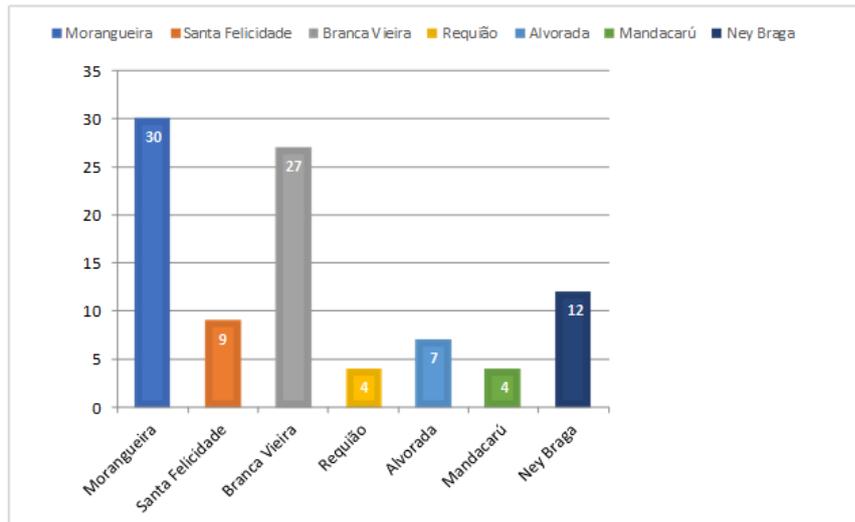
Os instrumentos utilizados no curso pertencem ao próprio projeto e são usados pelos/as estudantes durante sua permanência nas atividades. Somente os/as integrantes do grupo musical que representam o *Som da Banda* em apresentações culturais possuem autorização para levar o instrumento para sua casa.

4.2 - Participantes da pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada no Colégio Estadual João de Faria Pioli, uma das escolas estaduais que dispõe seu espaço físico para o projeto o *Som da Banda*. A escola foi indicada pelo coordenador do projeto por contemplar a maior quantidade e maior abrangência de faixas etárias de participantes. A escola disponibiliza seis salas de aulas, pátios e quadras para desenvolver as atividades do projeto de segunda a sexta das 18h às 19h30min e aos sábados, das 09h às 11h30min.

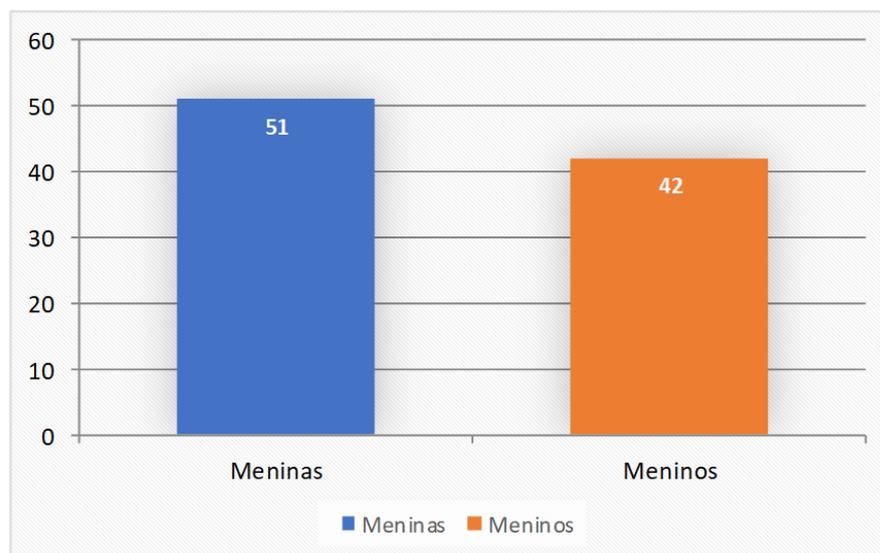
Conforme informações contidas nas fichas cadastrais do projeto que se desenvolve na escola João de Faria Pioli, a maioria dos/as participantes reside no município de Maringá (93) e apenas um deles no município de Sarandi. São moradores/as de bairros periféricos de Maringá (Gráfico 1) sugerindo pertencer a famílias de classe socioeconômica média e média baixa.²⁶ (MARINGÁ, 2010)

²⁶ “A área urbana apresenta uma formação concêntrica da distribuição da renda, onde as rendas mais altas estão concentradas na região central da cidade e vão diminuindo com o aumento da distância em relação ao centro, característica da maioria das cidades brasileiras.” (MARINGÁ, p. 43, 2010) Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/9d672a333a21.pdf>> Acesso em: 01/07/2019

Gráfico 1 - Residência dos estudantes do Som da Banda – PIOLI

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

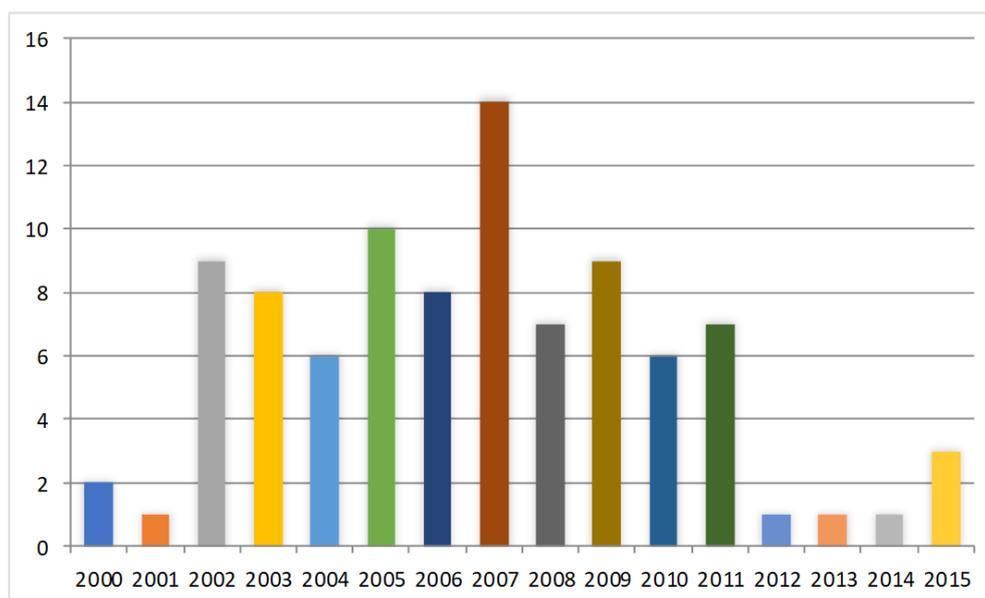
Desses/as estudantes matriculados/as e frequentando o projeto na escola estadual João de Faria Pioli, 51 são meninas e 42 meninos. (Gráfico 2)

Gráfico 2 - Meninas e meninos participantes do Som da Banda – PIOLI

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como o projeto *Som da Banda* não apresenta restrições no que tange à idade, atualmente frequentam a escola João de Faria Pioli crianças e jovens com idades entre 4 e 19 anos. (Gráfico 3)

Gráfico 3 - Ano de nascimento dos estudantes do Som da Banda – PIOLI



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação às escolas que os/as estudantes do *Som da Banda* desenvolvem seus estudos regulares, observamos que são oriundos de escolas públicas e privadas, sendo 19 estudantes matriculados/as na escola em que o projeto musical se desenvolve. Os/as estudantes, em sua maioria, frequentam escolas estaduais (35), escolas municipais (15) e privadas (16). Sobre os demais 27 estudantes, não obtivemos informações por conta de ausência de dados no próprio projeto. (Gráfico 5)

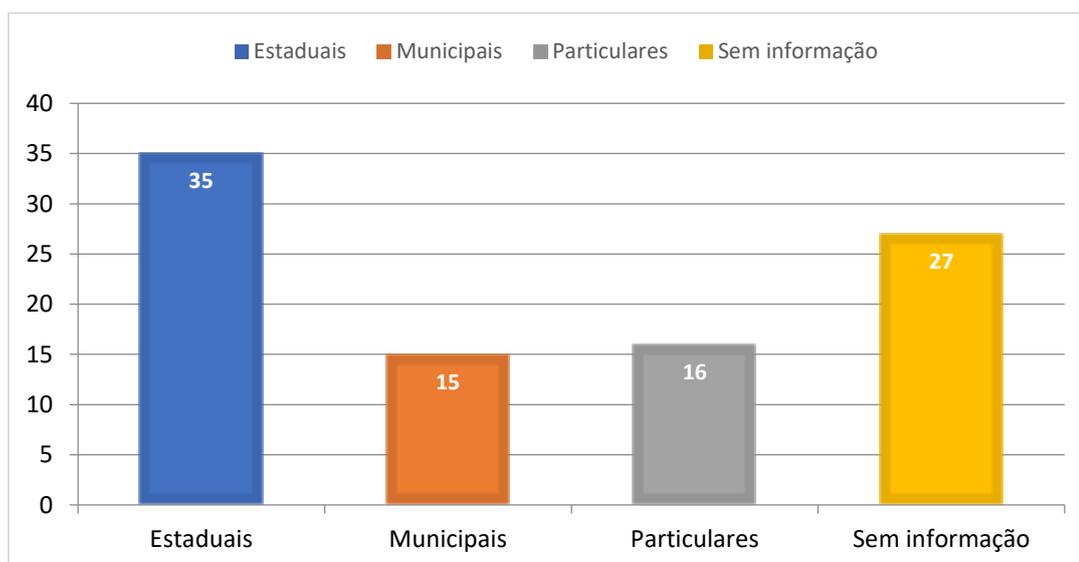


Gráfico 5: Escola dos estudantes do Som da Banda – PIOLI

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Para a seleção dos/as estudantes participantes de nossa pesquisa adotamos como primeiro critério pertencer à faixa etária entre 13 e 14 anos e frequentar a segunda etapa do Ensino Fundamental. A escolha dessa faixa etária guarda relações com os resultados de investigações anteriores sobre o tema masculinidades, que indicam a ausência de pesquisas sobre este tema nesta população em nosso país. Além disso, investigações anteriores também apontam a relevância dessa faixa etária para o desenvolvimento da identidade dos indivíduos que na adolescência vivenciam um intenso período de “crises e explorações” (OLIVEIRA, 2004; EISENSTEIN, 2005). Destacamos também que pesquisas que relacionam masculinidades e música, na faixa etária da adolescência, são encontradas em números reduzidos em nossa revisão da produção acadêmica. Nesse âmbito de explorações e experimentações, as experiências musicais são consideradas uma das formas mais significativas de expressão pessoal e social dos/as adolescentes.

Além desse critério selecionamos aqueles/as adolescentes que estivessem frequentando o projeto *Som da Banda* independente de experiências de educação musical anteriores ou paralelas ao projeto. Após a apresentação do projeto nas salas de aula, selecionamos, por meio de sorteio, doze estudantes (10% da totalidade de integrantes do projeto na escola estadual João de Faria Pioli), seis meninos e seis meninas, entre os/as que se identificarem como voluntários/as da pesquisa. Com os dois grupos selecionados, foi realizado um encontro inicial, no qual explicamos sobre a pesquisa, realizamos o convite para a participação e solicitamos o preenchimento da ficha de dados de identificações iniciais. Após essa etapa, foi realizado um encontro para o aceite e assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) de seus/suas responsáveis e a assinatura do aceite pessoal desses/as estudantes²⁷, assim como definição de horários e locais das entrevistas individuais.

Após a realização do convite, doze estudantes aceitaram participar da pesquisa cujos dados de identificação quanto ao sexo, cor, idade, religião, série e escola são apresentados abaixo: (Quadro 8)

²⁷ (TLCE – Apêndice 1)

| Participante | Sexo | Cor ²⁸ | Idade | Religião | Escola | Série Atual | Instrumento que executa no projeto: |
|--------------|-----------|-------------------|-------|------------|------------|-------------|-------------------------------------|
| AC01 | Feminino | Morena | 13 | Evangélica | Pública | 8º ano | Trompa |
| AC02 | Feminino | Morena | 13 | Evangélica | Pública | 8º ano | Bombardino |
| AC03 | Feminino | Branca | 14 | Evangélica | Pública | 9º ano | Trompa |
| AC04 | Feminino | Morena | 13 | Evangélica | Pública | 8º ano | Trompete |
| AC05 | Feminino | Branca | 14 | Católica | Pública | 9º ano | Bombardino |
| AC06 | Feminino | Branca | 14 | Católica | Pública | 9º ano | Bombardino |
| AC07 | Masculino | Negro | 14 | Evangélico | Particular | 9º ano | Trompete |
| AC08 | Masculino | Moreno | 14 | Budista | Particular | 9º ano | Trompete |
| AC09 | Masculino | Branco | 13 | Evangélico | Pública | 8º ano | Trompete |
| AC10 | Masculino | Negro | 14 | Católico | Pública | 9º ano | Trompete |
| AC11 | Masculino | Branco | 14 | N/D | Pública | 9º ano | Trompete |
| AC12 | Masculino | Branco | 13 | Evangélico | Pública | 8º ano | Trompa |

Quadro 8 - Dados de identificação dos/das participantes do som da banda

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os dados revelam que metade do/as participantes são de sexo feminino e a outra metade, masculino, sendo 58% com idade de 14 anos e 42%, 13 anos. A grande maioria (83%) frequenta escolas públicas e 17% escolas particulares nos anos esperados para sua faixa etária, 58% estão frequentando o nono ano, enquanto 42% o oitavo ano do ensino fundamental. Do total de participantes, metade, 50%, se reconhece como brancos/as, 33% moreno/as e 17% negros/as e quanto à religião, 59% se declararam evangélicos/as, 25% católicos, 8% budistas e restantes 8% não declararam uma crença religiosa.

Também obtivemos dados sobre as condições familiares desses/as estudantes (Quadro 9) em relação as informações repassadas pela família para o *Projeto Som da Banda* (Quadro 10).

²⁸ Ressaltamos que ao realizarmos a caracterização dos/as participantes, a opção cor, não apresentava escolhas prévias, sendo que o/a próprio/a participante que se descreveu como está apresentado na tabela.

| Participante | Profissão dos responsáveis | Quantidade de pessoas com quem mora |
|--------------|---|-------------------------------------|
| AC01 | Mãe – Serviços Gerais Pai – Pintor | 2 |
| AC02 | Pai – Marceneiro | 3 |
| AC03 | Mãe – Serviços Gerais | 2 |
| AC04 | Mãe – Desempregada Pai – Técnico de Raio-X | 3 |
| AC05 | Mãe – Supervisora Técnica Pai – Personal Organizer | 4 |
| AC06 | Mãe – Desempregada Irmão – Desempregado | 2 |
| AC07 | Mãe – Pastora Pai – Pastor | 3 |
| AC08 | Mãe – Professora | 3 |
| AC09 | Mãe – Desempregada Pai – Operador | 3 |
| AC10 | Mãe – Do lar Pai – Pizzaiolo | 3 |
| AC11 | Pai – Vendedor | 3 |
| AC12 | Mãe – Autônoma | 3 |

Quadro 9 - Dados familiares dos/as participantes do projeto Som da Banda

Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora

Os dados familiares dos/as participantes nos mostram que a média de quantidade de pessoas que moram na mesma casa, está entre duas e quatro pessoas, sendo que 67% residem com três pessoas, que foram descritas com os seguintes membros familiares: pai, mãe, irmãos, avós e amigos. Dentre os dados familiares apresentados, 67% dos pais e 42 % das mães trabalham em empregos formais, sendo exercidos por 16% os trabalhos autônomos e do lar.

| Participante | Participa de projetos culturais além do Som da Banda: | Há quanto tempo está no projeto Som da Banda: |
|--------------|---|---|
| AC01 | Não | 2 anos |
| AC02 | Não | 3 anos |
| AC03 | Não | 3 anos e meio |
| AC04 | Não | 3 anos |
| AC05 | Não | 3 anos |

| | | |
|------|-----|-----------------|
| AC06 | Não | 6 meses |
| AC07 | Sim | 1 ano e 5 meses |
| AC08 | Não | 3 meses |
| AC09 | Não | 1 ano e meio |
| AC10 | Sim | 1 ano e 2 meses |
| AC11 | Não | 3 anos |
| AC12 | Sim | 1 ano |

Quadro 10 - Dados sobre Projetos Culturais e Som da Banda

Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora

Sobre a frequência em projetos culturais, para além do *Som da Banda*, 25% dos/as participantes informaram a participação em projetos extras culturais, como corais e aula de instrumentos. Em relação ao tempo de participação no *Projeto Som da Banda*, 16% participam entre três a seis meses, 42% entre um e dois anos e, por fim, 42% responderam que participam do *Som da Banda* há três anos ou mais.

4.3 – Sobre os procedimentos da pesquisa

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa optamos por realizar entrevistas individuais semiestruturadas contemplando dados de identificação e suas representações sobre identidades de gênero e instrumentos e estilos musicais. Essa escolha apoiou-se nos estudos de Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987, p. 130) as entrevistas semiestruturadas fornecem informações significativas dos indivíduos “sobre suas experiências, sua vida, seus projetos”, bem como permite a compreensão sobre o modo como determinado “sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social” (DUARTE, p. 219, 2004). Durante a realização das entrevistas, obtivemos informações sobre suas preferências e as experiências dos participantes quanto aos estilos e instrumentos musicais, levando em conta sua infância, espaços culturais, diferentes mídias, serviços digitais, redes sociais, cantores e gêneros musicais (APÊNDICE 2).

No decorrer das entrevistas, procuramos realizar também uma escuta atenta do/as participantes com o intuito de perceber seus silêncios, expressões faciais, gestos, movimentos corporais, expressões idiossincráticas e dialetais, entre outras formas de linguagem capazes de expressar suas representações.

4.4 - Análise dos dados produzidos

A análise dos dados produzidos pelo/as participantes de nossa pesquisa foi realizada por meio do método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; MORAES, 1999), mantendo a tradição de nosso grupo de pesquisa – GEPAC/UEM que a vem utilizando para a identificação de representações de indivíduos e grupos, conforme mostram as pesquisas de Fabiane Freire França (2014), Rosana Lopes Romero (2018), Elaine da Silva Nantes (2018).

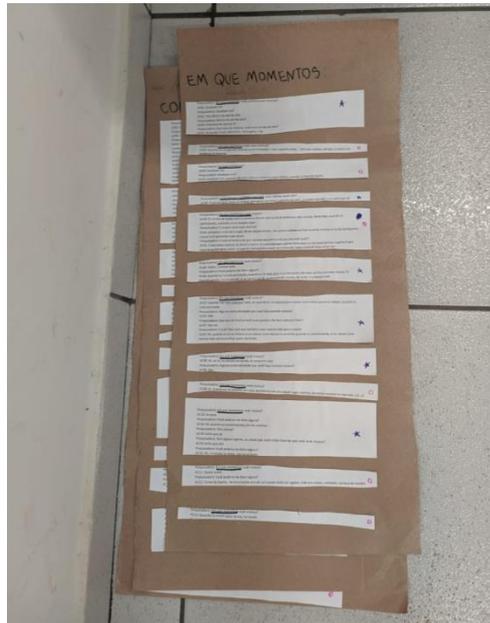
Como esclarece Claudinei José Campos et. al. (2004), o método de Análise de Conteúdo pode ser “compreendido como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos”. Podemos acrescentar, acompanhando Moraes (1999, p.02), que com esse método é possível conduzir “descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

Para o desenvolvimento da análise de conteúdo realizamos a execução de cinco etapas: preparação das informações; transformação dessas informações em unidades de análise; categorização dessas unidades de análise; descrição das categorias emergentes das informações coletadas; e, por último, interpretação das categorias de conteúdo definidas pela pesquisadora (MORAES, 1999). A categorização das informações produzidas pelos/as participantes de nossa pesquisa foi realizada *a posteriori* por compreendermos que “os objetivos no seu sentido mais preciso, poderão ir se delineando à medida que a investigação avança”, conforme nos assinala Roque Moraes (1999, p. 3).

Com este sentido, realizamos um esforço para organizar as informações em conjuntos sintéticos capaz de representar as ideias, os valores e as opiniões apresentadas pelos indivíduos no momento em que a pesquisa foi realizada. Em seguida à categorização, interpretação das categorias emergente das verbalizações do/as participantes baseou-se nos referenciais teóricos adotados em nossa dissertação, em particular, Estudos de Masculinidades e Pedagogias Culturais, em particular, instrumentos e estilos musicais.

Iniciamos a análise das informações coletadas entre os/as adolescentes com uma leitura sistemática dos dados brutos em busca de ideias, valores e pensamentos que, embora expressos por meio de palavras e expressões diferentes repetiam-se ao longo das entrevistas. Terminada a organização dessas unidades de análise passamos a quantificá-las para, posteriormente, organizá-las em categorias conceituais (Figura 1).

Figura 1 - Identificação das unidades de análise dos dados produzidos pelos/as participantes



Fonte: Foto tirada e elaborada pela autora (2019).

Após recortadas dos dados brutos, as unidades foram coladas em uma folha que representava o tema comum de que tratavam. Este processo foi repetido várias vezes até encontrarmos o ajuste mais adequado das unidades de análise em todo sintético de um determinado tema a serem convertidos em categorias conceituais. Ao fim desse processo encontramos cinco categorias envolvendo as representações dos/as adolescentes sobre as relações entre masculinidades e instrumentos e estilos musicais: Eu gosto porque meu amigo gosta; Só meninos ouvem funk; Vida bandida e rebeldia; Força, agilidade, desafio e masculinidades; Instrumentos fáceis, suaves e delicados não são de menino e “Igualdade de gênero e música: Cada um gosta do que gosta, não tem música e instrumentos musicais pra menino ou menina”. A seguir, na próxima seção, apresentamos os resultados de nossa interpretação sobre as unidades de análise organizadas e as categorias que daí emergiram.

5. Representações de adolescentes sobre estilos e instrumentos musicais

Ao realizar a análise das entrevistas com os/as adolescentes participantes da pesquisa, organizamos os dados em dois grandes temas conforme os nossos objetivos: estilos musicais e instrumentos musicais. Cada um desses temas foi dividido em categorias que emergiram das falas dos/as adolescentes. Assim, o tema “adolescentes e estilos musicais” contempla quatro categorias representacionais: 1. “Eu gosto, porque meu amigo gosta”; 2. “Só meninos ouvem funk”; 3. “Vida bandida e rebeldia” e 4. “Ouvir música me dá prazer”, enquanto o tema “adolescentes e instrumentos musicais”, contempla: 1. “Força, agilidade, desafio e masculinidades” e 2. “Instrumentos fáceis, suaves e delicados não são de menino”. Por fim, o terceiro tema igualdade de gênero e música contempla a categoria: “Cada um gosta do que gosta, não tem música e instrumentos musicais para menino ou menina”.

5.1 – Adolescentes e estilos musicais

As entrevistas revelaram que todos/as os/as adolescentes entrevistados/as gostam de música e costumam ouvi-la em diferentes momentos de seu dia a dia, reforçando resultados de pesquisas anteriores como as de Silveira (2016) e Moura (2009), para quem ouvir música é uma das atividades mais frequentes na adolescência. Esse resultado também vai ao encontro das pesquisas como a de Graça Boal-Palheiros (2004), que estudou os porquês de os/as adolescentes e jovens ouvirem música, concluindo que a razão primária pela escuta se relaciona à facilidade que encontram ao usar o recurso da música para lidarem com seus problemas pessoais, sendo que a música na adolescência se associa à construção da identidade.

Segundo Boal-Palheiros (2004, p. 6), as diferentes formas e momentos para “ouvir e ‘usar’ música podem depender de características pessoais do/a ouvinte (idade, formação musical), da situação (intenção de ouvir, atenção) e do contexto físico e social”. Em nossa amostra, pudemos identificar que, entre os momentos preferidos da maioria dos/as adolescentes de nossa pesquisa, entre estes, destaca-se a escuta de música enquanto estão estudando.

Apesar dos/as adolescentes realizarem a escuta da música em consonância com outras atividades, podemos considerar que, apesar da “aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.12). Assim, seguindo os

pensamentos as autoras temos como hipótese que os/as participantes da pesquisa que desenvolvemos elencaram a escuta da música como uma atividade que fazem ativamente, mesmo que realizando a audição das músicas em partilha da atenção com outras atividades.

Para compreendermos melhor a escuta dos/as adolescentes, perguntamos sobre quais eram as músicas que eles/elas ouviam. Por nossa pesquisa possuir como ênfase a análise das relações das masculinidades e da música, apresentaremos inicialmente os estilos preferidos dos meninos que são: (Quadro 11).

| Estilo musical | Quantidade |
|----------------|------------|
| Eletrônica | 5 |
| Clássico | 2 |
| Pop | 2 |
| Rock | 2 |
| K-pop | 1 |
| Axé | 1 |
| MPB | 1 |
| Blues | 1 |
| Forró | 1 |
| Rap | 1 |
| Gospel | 1 |
| Country | 1 |

Quadro 11 - Frequência dos estilos musicais citados pelos meninos como preferidos

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dos participantes meninos, 50% (6) gostam de todos os estilos e 50% (6) dizem não gostar de alguns estilos musicais. Ressaltamos que alguns participantes responderam não gostar de mais de um estilo. Quando questionados sobre o porquê do gosto pelo estilo eletrônico as justificativas foram em relação à “batida” que, segundo os participantes adolescentes, relacionam-se à pulsação, melodia e ritmo da música, fazendo com que ela se tornasse agradável para a escuta. Destacamos que a mesma justificativa foi aplicada ao explicarem o gosto pelo *rap*. Em seguida, o estilo clássico foi escolhido como preferido por dois participantes, sendo apontado como música que proporciona calma e relaxamento no decorrer de atividades que muitas vezes os agitam, como os estudos.

O estilo do *k-pop*, axé, MPB, *blues*, Forró, *Rap*, Gospel e *Country* foram os escolhidos com menor frequência, sendo que o MPB, *Blues* e *Country* foram justificados como preferências por serem estilos com “boa qualidade musical”. Quando questionados

sobre o que é essa qualidade musical, os participantes responderam utilizando o recurso da diferenciação, sugerindo que elementos da estrutura musical do *funk*, por exemplo, possuem a mesma estrutura musical rítmica, enquanto a desses estilos citados por eles são músicas que apresentam diferenças e movimentos. Em relação ao *k-pop*, a justificativa foi a oportunidade de conhecer novos estilos, uma vez que é considerado pelo participante como um estilo novo. Já o Gospel foi justificado como preferido pelo participante em razão dele possuir em sua família pessoas que o incentivam a ter gosto por esse tipo de música. Por fim, o axé e o forró foram associados a questões dançantes.

Ao observarmos os estilos escolhidos pelas meninas, encontramos diferenças nas preferências em relação aos meninos (Quadro 12):

| Estilo | Quantidade |
|------------|------------|
| Pop | 4 |
| Eletrônica | 3 |
| Rock | 2 |
| Gospel | 2 |
| Sertanejo | 1 |
| Funk | 1 |
| Rap | 1 |
| Clássica | 1 |

Quadro 12 - Frequência dos estilos musicais citados pelas meninas como seus preferidos

Fonte: Elaborado pela autora

Diferentemente dos meninos, o estilo musical preferido das meninas é o *pop*, justificado por possuir um tipo de música calma, tendo em suas letras mensagens de amor próprio, que as leva à preferência por esse gosto. Ao serem questionadas sobre o porquê do gosto por música eletrônica, as justificativas se aproximam do que foi apresentado pelos meninos, sendo a “batida” e a estrutura musical os principais fatores que as atraem para esse estilo. O *rap* também foi apontado pela participante com justificativa próxima à apresentada pelos participantes meninos, uma vez que tal estilo possui uma “batida” e estrutura rítmica que torna a escuta agradável. A música clássica também vai de encontro às justificativas exibidas pelos participantes meninos, vista pelas meninas como um estilo que acalma, bem como uma música que possui movimentos melódicos que despertam emoções ambivalentes, citando como exemplo a alegria e a tristeza. A respeito do Gospel, as participantes responderam que, por se considerarem participantes do protestantismo, a escuta se relaciona a

essa busca pela espiritualidade, destacando que os demais estilos musicais as distanciam disso.

O sertanejo não foi apresentado pelos meninos como estilo de sua preferência, apenas apontado pelas meninas participantes, uma vez que elas o consideram uma música que tenha como conteúdo letras sobre “sofrência” e amor. Esses participantes declararam que meninas são mais sensíveis e românticas e, por isso, fazem a escuta desse estilo. Essa fala se relaciona ao discurso que, muitas vezes, enxerga as meninas como mais dóceis, emotivas e sensíveis, atribuindo tais características a atributos femininos (SOARES e ROVÉRI, 2011).

Para dar complemento às respostas sobre os gostos por determinados estilos musicais, questionamos também os/as participantes em relação aos estilos que não gostavam. As respostas dos meninos foram (Quadro 13):

| Estilo que não gosta | Quantidade |
|----------------------|------------|
| Funk | 2 |
| Sertanejo | 1 |
| Axé | 1 |
| Gospel | 1 |
| Metal | 1 |

Quadro 13 - Frequência dos estilos musicais que os meninos não gostam

Fonte: Elaborado pela autora

A justificativa dos meninos sobre não gostarem do estilo *funk* diz respeito ao conteúdo que eles julgam remeter às drogas. Já o sertanejo, foi apontado como um estilo que remete à “sofrência”, o que o torna uma expressão de sensibilidade. O axé foi considerado pelo participante como um estilo que não é culturalmente escutado no local em que vive, classificado como “diferente culturalmente” do que se costuma ouvir na região sul do Brasil. O *metal*, que usa instrumentos musicais de cordas e percussão, foi visto pelo adolescente como uma música “calma”, discorrendo sua preferência por músicas mais rápidas. Por fim, o Gospel foi retratado como um estilo muito específico para pessoas que seguem uma “fé”, que destoa com a do participante que não tem identificação com esse tipo de música.

Identificadas as diferenças entre o “gostar” ou “não gostar” de determinados estilos musicais, bem como as distinções das respectivas frequências, apresentamos as discussões sobre o que os/as participantes pensam sobre a existência ou não de estilos musicais que sejam mais direcionados para os gêneros feminino e masculino.

Ao perguntarmos sobre quais estilos musicais os outros meninos preferem, constatamos que os adolescentes masculinos, em sua maioria, preferem *funk* e, em segundo lugar, música eletrônica. Os estilos do *rock* e *rap* são citados por 17% (2) participantes e o *pop*, o *country* e o clássico aparecem com frequência menor 8% (1). (QUADRO 14)

| Estilo | Quantidade |
|------------|------------|
| Funk | 6 |
| Eletrônica | 4 |
| Rock | 2 |
| Rap | 2 |
| Pop | 1 |
| Country | 1 |
| Clássico | 1 |

Quadro 14 - Frequência dos estilos musicais que os meninos consideram que sujeitos masculinos preferem
Fonte: Elaborado pela autora

Em suas suposições, observamos um contraste com as respostas dos meninos sobre seus gostos musicais pessoais. Na tabela sobre os estilos preferidos, o *funk* não é citado pelos meninos e ao questionarmos sobre quais estilos eles pensam que os meninos escutam, 100% (6) dos meninos consideram que meninos ouvem *funk*. Essas respostas são convergentes com o que Moreno (2011) especifica, uma vez que considera que as letras do *funk* privilegiam as posições masculinas em detrimento do que é feminino. Os motivos de os meninos pensarem e classificarem dessa forma serão discutidos nas categorias propostas no decorrer do capítulo.

Perguntamos também às meninas sobre o que elas pensam sobre os estilos que os meninos ouvem: (QUADRO 15)

| Estilo | Quantidade |
|------------|------------|
| Funk | 6 |
| Eletrônica | 2 |
| Rap | 2 |
| Rock | 1 |

Quadro 15 - Frequência dos estilos musicais que as meninas consideram que os meninos preferem
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As respostas das meninas e dos meninos sobre o porquê meninos gostarem de *rap*, justificaram-se por esse ser esse um estilo que aborda o tema das drogas e a erotização da

mulher. Em relação à música eletrônica, as adolescentes destacaram que os meninos gostam de música que possuem “batidas” fortes, considerando a estrutura musical rítmica.

Ao questionarmos as meninas sobre o que elas pensam sobre quais estilos os meninos gostam e escutam, obtivemos o mesmo contraste apresentado pelos meninos, no qual 100% (6) das meninas consideraram que meninos ouvem *funk*. Meninas acreditam que meninos gostam e escutam tal estilo e uma das justificativas mais frequentes apresentada por elas foi o gosto dos meninos por músicas que erotizam os comportamentos, vestimentas e atitudes das meninas, o que nos levou à organização de uma categoria com esse tema para aprofundarmos a discussão.

A respeito dessas diferenças percebidas nas respostas de participantes meninos e meninas, perguntamos aos/as adolescentes se acreditam que existem músicas que são mais direcionadas para meninos do que para meninas e vice-versa. Tanto as meninas quanto os meninos entrevistados/as disseram haver músicas para cada gênero, especificamente. Dos/as participantes, 60% (sendo seis meninos e duas meninas) responderam que não existem diferenças entre estilos musicais para meninos e meninas. Em contrapartida, 30% dos/as participantes responderam que existem estilos com tal diferenciação, sendo que ambos/as consideram o *funk* e o *k-pop* para os dois sexos, diferenciando que o *rap*, a eletrônica e o *rock* são mais para meninos e o *pop* e o *k-pop* para meninas.

Ao serem perguntados sobre quais estilos musicais seriam mais para meninas e quais seriam mais para meninos, metade dos/as adolescentes citaram o *funk* como um estilo para meninas e, em segundo lugar, o *pop* (Quadro 16).

| Estilo | Quantidade | Respondido por |
|------------|------------|-----------------------|
| Funk | 6 | 2 meninas – 4 meninos |
| Pop | 5 | 3 meninas – 2 meninos |
| K-pop | 4 | 2 meninas – 2 meninos |
| Sertanejo | 3 | 1 menina – 2 meninos |
| Eletrônica | 1 | 1 menina |
| Rap | 1 | 1 menino |

Quadro 16 - Frequência dos estilos musicais escolhidos pelos/as adolescentes como relacionados a meninas
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Curiosamente, o *funk* reaparece com o total de indicações de preferência quando os/as adolescentes foram solicitados/as a responder sobre o estilo musical para meninos, situando-

se como primeira indicação, tal como fora para as meninas. Como segundo lugar de estilo musical para meninos, os/as adolescentes escolheram a música eletrônica (Quadro 17).

| Estilo | Quantidade | Respondido por |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Funk | 12 | 6 meninas – 6 meninos |
| Eletrônico | 3 | 1 meninas – 2 meninos |
| Rap | 4 | 2 meninas – 2 meninos |
| Sertanejo | 3 | 2 meninas – 1 menino |
| Rock | 1 | 1 menino |

Quadro 17 - Frequência dos estilos musicais escolhidos pelos/as adolescentes como relacionados a meninos
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Além de responderem sobre suas preferências quanto aos estilos musicais, os/as adolescentes explicaram e justificaram suas respostas, organizadas em categorias conforme a disposição abaixo.

5.1.1 Categoria: “Eu gosto, porque meu amigo gosta”

Iniciamos as apresentações das categorias deste tema por “Eu gosto, porque meu amigo gosta”, porque essa se mostrou a de maior frequência entre os/as adolescentes participantes da pesquisa. Ao questionarmos-os/as sobre os motivos pelos quais preferem determinados estilos musicais, observamos que a maioria justifica sua escolha pela preferência de seus/suas pares, remetendo-nos aos processos de socialização. Segundo França (2013, p. 541), a socialização é “um fenômeno essencialmente humano”, sendo que ao vermos pessoas em um grupo se comportando de determinadas formas, é preciso pensarmos nos processos sociais e culturais que normatizaram e naturalizaram essas formas de comportamentos.

Os/as adolescentes afirmam ter entrado em contato e aprenderem a gostar de estilos musicais que não conheciam por meio de seu grupo de amizades, sendo essa uma característica da adolescência, na qual a construção da identidade está intrinsecamente ligada às suas participações e vivências em grupos (ARROIO, 2013; OLIVEIRA, 2004). França, Torres e Camino (2013, p. 542) consideram que no processo de socialização com seus/suas pares, as pessoas “aprendem não só o que fazer em determinadas situações, mas também

como as coisas são, como são vistas pelo seu grupo cultural”, sendo a formação dos significados para os grupos uma construção social.

Como exemplo, apresentamos algumas de suas falas sobre o porquê de os/as adolescentes julgarem o gosto de meninos e meninas pelo estilo *funk*:

AC01: Eu acho que é só questão de moda

AC05: porque hoje em dia ta todo mundo ouvindo funk, sempre que saem pedem pra colocar funk

AC08: Porque eles ficam cantando toda hora, coloca na caixinha de som como se a gente fosse obrigado a ouvir, daí eles ficam dançando funk na escola

AC09: Elas dançam funk, ficam rebolando

AC11: Porque todo mundo ouve isso [funk]. Eu não sei porque os meninos ouvem funk, mas meus amigos ouvem

AC12: Porque eu vejo ouvindo, nas caixinhas de música, acho que veem na escola acham legal, estiloso, porque é modinha e eles gostam

O participante AC08 concorda com a consideração da popularidade do estilo ao dizer que “eles ficam dançando funk na escola”. Nesse mesmo viés, o participante AC11 aponta que, apesar de não compreender as razões pela escolha da escuta do estilo, entende que os “amigos ouvem”. Em consonância, o participante AC12 apresenta a questão da moda, sendo essa uma das formas de inserção dos sujeitos em posições no mundo social. Esses dados convergem com as afirmações de Ribeiro e Fatima (2017, p. 54) de que “durante o período da adolescência os jovens recebem influências de todos os lados: dos amigos, dos pais, da televisão, da publicidade”, sendo constantemente estimulados ao consumo dos modismos propostos pelas formas de cultura hegemônica.

A fala do participante AC11, “todos ouvem isso”, pode ser relacionada à procura do pertencimento dos meninos à masculinidade hegemônica que, segundo Connell (1995), devem possuir e buscar por características tidas como hegemônicas no grupo familiar, escolar e social do qual participam. Dessa forma, temos como hipótese que a escuta pelo *funk* entre o grupo de amigos poderia ser considerada uma das condições para ascender às posições de hegemonia em seus grupos e pares.

A música, enquanto um artefato cultural, pode ser classificada como um meio de ascender a formas de masculinidades hegemônicas e não hegemônicas. Acompanhando Arroio (2013), podemos afirmar que, na adolescência, a música se mostra um elemento de formação de identidades e de socialização. Na fala do adolescente AC011, percebemos que a socialização é apontada também como um dos motivos de gostarem de *funk*. A adolescente AC01 destaca que o gosto pelo *funk* é um modismo, enquanto AC012 afirma que o *funk* é

ouvido na escola e em caixinhas de som, pois é algo “estiloso”. Suas falas nos remetem à importância da música para a construção de suas interações sociais.

Já o adolescente AC09 evidencia a dança que acompanha a música como uma atividade relevante para os/as colegas, concordando com Silva (2012, p. 15), para quem a “dança faz parte do mundo da comunicação não verbal, expressando, muitas informações e apresentando-se com diferentes significados”, associados à comunicação e à interação entre indivíduos”. Vigarello (2013, p. 206) chama a atenção, contudo, para o fato de que para homens e mulheres a dança tem um valor diferente, uma vez que os homens “aprendem que seus pés sabem combater, mas que não sabem dançar”, enquanto para as mulheres a dança faz parte de seu mundo simbólico desde cedo. Sendo o *funk* é um dos estilos musicais que mais reproduzem as relações sexistas entre homens e mulheres.

Gostar do que os/as amigos/as gostam é também a justificativa dos/as adolescentes para as meninas gostarem do estilo *pop*. De acordo com França, Torres e Camino (2013, p. 556) os pares são agentes de socialização, ou seja, “companheiros, colegas ou amigos da mesma idade ou de idade próxima”, que buscam pertencer ao mesmo grupo. Essa necessidade de pertença a um grupo, conforme Arroio (2013), faz parte da busca dos/das adolescentes por construírem a individualidade da qual fazem parte gostos musicais diferentes dos da família.

AC02: Porque eu conheço algumas amigas de infância que ouvem e eu vim pra essa escola e tem várias que ouvem

AC06: Como eu convivo com elas, eu sei, porque elas falam “ah olha essa música” aí elas colocam essas músicas [pop], a maioria é sempre assim

AC09: Porque elas cantam [pop] que sei lá, mas elas cantam no colégio, não importa o lugar

Observamos nas justificativas dos/as adolescentes sobre os motivos que as/os fazem pensar que meninas gostam de *pop*, representações próximas ao que é apresentado pelo gosto do *funk*, ou seja, ambas relacionadas à socialização. A participante AC02 e AC09 salientam que as meninas ouvem *pop* na escola, enquanto a participante AC03 comenta que as meninas costumam compartilhar seu gosto musical nesse espaço. Essas justificativas também se repetem quando os/as adolescentes descrevem os porquês de *k-pop* ser considerado um estilo feminino.

AC02: Acho que é mais k-pop, porque eu conheço algumas amigas de infância que ouvem e eu vim pra essa escola e tem várias [meninas] que ouvem

AC07: Por causa dos coreanos, elas acham bonito

AC08: Porque na minha escola, tem umas meninas que ficam dançando k-pop e tem um monte de meninas que ouvem k-pop, tudo é k-pop

AC09: Porque elas ouvem em todos os lugares

Essas falas vão ao encontro dos resultados expostos por Moura (2009, p. 108) sobre a importância da música na vida dos/as jovens e a influência que exerce nos comportamentos dessa faixa etária. Conforme suas conclusões, dentro das escolas, grupos de adolescentes se organizam por interesses comuns formando “tribos” juvenis “importantes para a formação pessoal dos integrantes”, pois é ali “muito mais do que com a família, que o indivíduo vai poder ser quem ele quiser”.

Além de considerarmos a socialização e o pertencimento a um grupo motivações para o gosto musical dos/as adolescentes entrevistados/as, também levantamos a hipótese de que as escolhas pelos gostos dos estilos musicais se relacionam com sua identificação com os padrões estéticos de cantores/as e bandas. Nesse sentido, acompanhamos Moura (2009, p. 109) para quem determinados estilos refletem as fases do desenvolvimento dos/as adolescentes, pois parte desse processo a busca até encontrarem um “que se encaixa mais no seu perfil” e na sua identidade em construção, incluindo a de gênero.

Estilos musicais associados a um determinado gênero foram encontrados em diversas falas, como mostra a categoria abaixo segundo a qual “só meninos ouvem *funk*”. As verbalizações dos/as adolescentes sugerem uma íntima relação entre esse estilo musical e masculinidade.

5.1.2 – Categoria: “Só meninos ouvem *funk*”

Dos/as participantes da pesquisa, a totalidade, entre meninos e meninas (100%), respondeu que *funk* é um estilo para meninos.

AC01: Tipo assim, pra eles parece que, principalmente pra eles, parece que eles se identificam mais com o funk do que as outras músicas e tem uns funks que eu acho que é errado muitas meninas escutar, porque fala muita, tipo assim, bota mais pra de baixo de cachorra as mulheres.

AC03: Menino, na minha sala tem funkeiro, tem bastante

AC04: Eu acho que sim, o funk tipo, tem menina que escuta também, mas eu vejo mais meninos escutando

AC07: Eu acho que só meninos ouvem funk

Para a participante AC01 existem estilos musicais específicos para cada gênero, expressando como exemplo o *funk* que não deveria ser escutado por meninas, uma vez que

apresenta conteúdos que desonram a imagem da mulher. O participante AC07 parece reforçar o ponto de vista de AC01 quando argumenta que “só meninos ouvem *funk*”, sugerindo que esse estilo não deveria ser escutado pelo público feminino, por ser uma música que apresenta conteúdos que não consideram as mulheres de forma positiva, enquanto a participante AC03 afirma que em sua sala a maioria dos meninos são “funkeiros”. As falas dos/as participantes corroboram as conclusões de Vinícius Moreira Lima, Heloísa Moura Bede e Fábio Belo (2017, 03) a respeito do *funk*, uma vez que para eles/as “os homens são colocados (e ao mesmo tempo se colocam) em uma posição de quem tem a desejável potência fállica” ao passo que “as mulheres são situadas (e ao mesmo tempo se situam) em um lugar de quem deseja, nos homens, a potência fállica que elas supostamente não têm”.

Nesse sentido, o *funk* pode ser considerado uma das formas de reprodução das virilidades masculinas hegemônicas de força e dominação, bem como da subvalorização da figura feminina. Essa posição reforça os mecanismos de constituição da identidade masculina em oposição à feminilidade, conforme aponta Badinter (1994), ou seja, a negação do feminino no outro e em si mesmo. Lima, Bede, Belo (2017, p. 2) acrescentam ainda que no *funk* a repetição busca “sedimentar uma identidade egóica, essencialmente falha e instável” que associa “sexualidade e violência, atrelando esses dois elementos à busca adolescente pela consolidação da identidade sexual”. Isso torna a organização sexual e identitária “excessivamente rígida, binária em que os meninos adolescentes são levados a repudiar violentamente - e mesmo temer - qualquer traço de feminilidade, em favor de demonstrações viris de força e honra.

A erotização das meninas e das mulheres presente nas letras do *funk*, conforme as falas dos/as adolescentes, são também as justificativas para que os meninos as prefiram. Como lembra o comentário de AC01, as letras do *funk* “botam [as mulheres] mais pra de baixo do que cachorra”, dando a entender que as figuras femininas são representadas em posições de inferioridade e submissão em relação às masculinas nesse estilo musical. De acordo com Oliveira (2008, p. 02), o *funk* produz “uma representação social de inferiorização feminina” na qual “a voz masculina é majoritariamente representada como superior à feminina, e como o homem detém o poder nessas representações”. Pode também ser associado às características das masculinidades hegemônicas (CONNELL, 1995) e as do “Homem Duro” (BADINTER, 1994), uma vez que assumem a mulher como objeto de satisfação imediata de seu desejo de posse e de dominação.

As falas dos/as adolescentes, apresentadas abaixo, levaram-nos a supor que a preferência dos meninos pelo *funk* se deve, em parte, ao fato de que, ao reforçarem os

estereótipos da masculinidade hegemônica, não representam ameaça às suas identidades masculinas subordinadas.

AC01: Nem pra meninos, eu acho que não deveria ser nem existir a música e nem escutar. Mas eu acho que é melhor os meninos escutarem do que as meninas

AC02: No funk né, os meninos são meio tarado

AC04: Funk é tipo, ele fala mais, ele expõe a menina, é um menino que ouve, falando de uma menina, então eu acho que eles se identificam um pouco, fala muito de sexo, falando de meninas, que vai pegar meninas

AC07: Ofende muitas pessoas, as mulheres principalmente. Ah, fala mal das mulheres dependendo da música, ou fica falando mal das pessoas, as mulheres falam mal da mulher, sobre a posição dela

AC09: Funk sei lá, ele só diminui as pessoas, as meninas, é como se os meninos fossem melhores

AC10: Por causa da batida e a letra que fala sobre o corpo das mulheres

AC12: [Funk fala] palavra, coisa ruim se referindo às meninas

A desvalorização da figura feminina e a produção de uma representação de Homem Duro podem acobertar nos meninos, que não se identificam com a masculinidade hegemônica, suas indagações e dúvidas sobre suas posições de identidade. Baliscai (2018, p. 20) considera ser comum entre um grupo masculino “que os sujeitos desaprovem e denunciem os gestos afeminados uns dos outros, ridicularizando-os”, buscando normatizar os comportamentos que são tidos socialmente femininos e aqueles que não devem ser apresentados por meninos.

Entre as diferenças de comportamento esperadas pela sociedade por parte de meninos e de meninas, presentes nas letras do *funk*, aparece a autorização para o menino “ficar ou possuir” quantas meninas quiser pois quanto mais melhor para sua imagem masculina. Enquanto para as meninas, dá-se o contrário, uma vez que quanto mais “ficar” meninos, mais inferiorizadas serão consideradas.

AC11: Pouco valorizada na maioria das vezes. Dá pouco valor (risos), acho que na questão de caráter (silêncio)

Pesquisadora: Você pode me dar algum exemplo do que você quer dizer sobre pouco valorizada e caráter?

AC11: Um exemplo, um moleque pode ir lá, pegar 25 meninas e ele não é considerado nada, agora uma menina vai lá pega 25 moleques e ela é considerada rodada

Pesquisadora: E o que tem a ver com o funk a sua fala?

AC11: Porque a maioria dos funks fala isso, de meninas rodadas, mas usam outros termos

AC04: Ele [O funk] fala tipo que, ele [menino] vai pegar a menina, eu não sei tipo, falar

Para AC04, o *funk* “expõe a menina, é um menino que ouve, falando de uma menina”. O adolescente AC10 concorda e acrescenta que “a letra [do *funk*] que fala sobre o corpo das mulheres” associando-o a “meninas rodadas”, ou seja, usadas sexualmente por muitos meninos e que valem muito pouco, tanto socialmente como para eles. As falas dos/as adolescentes participantes convergem com as conclusões de Vigarello (2013, p. 508), para quem um dos meios para o homem justificar seus abusos contra a mulher é “afirmar que a mulher que ele pegou não valia nada e que ela andava com todo mundo”. Sua virilidade é, portanto, “não medida pela honestidade das relações, tenham elas sido rudes ou bruscas, mas pelo estabelecimento de um farto conjunto de presas abatidas”. De acordo com Lima, Bede, Belo (2017, p. 3) parece ser tácito que na “heterossexualidade genital natural, [...] o rapaz adolescente pressupõe um saber sobre o desejo das mulheres”.

Weissheimer (2015) alerta também para o fato de que desse ponto de vista a sexualidade fica reduzida ao “gozo fálico”, considerado um dos alicerces da economia sexual e normativa na modernidade. Reprimidas outras formas de prazer e de satisfação do corpo, é fornecido ao sexo genitalizado uma função de descarga emocional, uma evidência da virilidade masculina e da capacidade de erotização e sedução da mulher, que impede a exploração de outras sexualidades por parte de homens e mulheres.

Em conjunto com as falas sobre as formas de sexualidades de homens e de mulheres, também identificamos nas entrevistas com os/as participantes as relações construídas com as questões de gênero e suas ligações com estilos de vida, associando as masculinidades, por diversas vezes, à rebeldia e sobre isso, trataremos abaixo.

5.1.3 – Categoria: Vida bandida e rebeldia

A categoria vida bandida e rebeldia emergiu das argumentações verbalizadas pelo/as adolescentes participantes para explicarem suas preferências pelos estilos musicais *funk*, *rap* e *Rock*. Um terço dos/as participantes (33%) afirmou que o *funk* e o *rap* se trataram dos estilos musicais preferidos dos meninos. O *rock* ficou em segundo lugar, depois dos dois primeiros. Observamos em suas falas que ambos os estilos musicais são associados a atividades legalmente ilícitas, como pode ser verificado no uso dos termos mencionados pelo/as participantes, como “drogadinho”, “zé droguinha” e “maloqueirinho”. A adolescente AC01 comenta que “a maioria dos *funks* é de drogadinho” e que são meninos que “ficam andando com prata, se achando, parecendo maloqueirinho”.

AC01: Porque a maioria dos meninos é que ouve funks, e é de drogadinho, zé droguinha sem preconceito, porque a maioria dos meninos que se acha zé droguinha, essas coisas, sempre escuta funk e se acha, sempre escuta funk e os raps pesados, funk pesadão e o rap pesadão com palavrão falando sobre drogas, essas coisas

Pesquisadora: Você acha que os meninos escutarem funk e rap pesados refletem na personalidade deles?

AC01: Pode ser pelo jeito que é cantado, pelo jeito que eles são [...] porque a maioria dos funks é de drogadinho, zé droguinha, sem preconceito [...] fica andando com prata, se achando, parecendo maloqueirinho, e escuta esses estilos

Também constatamos que, para os/as adolescentes, esses dois estilos musicais, mais o *rock*, são os preferidos pelos meninos porque representam a “rebeldia” contra a sociedade. São estilos “selvagens”, pois não querem mais “obedecer a ninguém” e falam de coisas proibidas como “sexo”, “drogas” e “palavrão”.

AC02: Rap e o rock. O rap tem um pouco de rebeldia é um estilo selvagem por si só. E no rock por causa que a maioria das bandas tem, tem várias falas, também são geralmente as emoções de rebeldia, a maioria do povo não quer obedecer a mãe, não quer mais obedecer [a] ninguém e seguir reto, a vida.

AC10: No funk porque acho que a letra e a batida, diz coisas sobre drogas, sexo, essas coisas assim

AC11: Funk porque no funk fala coisas ilícitas, proibidas, palavrão

Suas falas nos remetem ao pensamento de Badinter (1994) quando afirma que, para se sentirem masculinos, os meninos procuram o envolvimento com atividades fora das normas e das regras familiares e sociais, a fim de que possam provar sua virilidade para si mesmos e para os outros. Faz parte da cultura moderna, segundo a autora, o culto e a idealização de figuras masculinas heroicas que se puseram contra as forças sociais de forma aventureira, rebelde e viril. Tais idealizações, segundo Allan Martins Mohr e Luciana Albanese Valore (2009, p. 02), fazem parte das características encontradas entre os adolescentes do mundo ocidental, cujos comportamentos transgressivos são considerados as vezes “desajustes: sejam comportamentos contra a sociedade, sejam contra si mesmo”. Como consequência disso, para Carolina Esmanhoto Bertol e Mériti de Souza (2010, p. 826) a adolescência é tida como um período de difícil inserção social desses indivíduos, vistos com apreensão por parte dos adultos e que precisam de contenção de seus impulsos.

Apesar de a adolescência ser considerada um período de complexo movimentos para a organização da socialização e da identidade, observamos nos relatos dos/das adolescentes as

maneiras como essa etapa da vida permite a experimentação de diversas formas de distração, sendo a música uma forma de prazer que discutiremos abaixo, na próxima categoria.

5.1.4 – “Ouvir música me dá prazer”

A última categoria referente ao tema adolescentes e estilos musicais foi denominada “ouvir música me dá prazer”, com o sentido de resumir a satisfação dos/as participantes com essa atividade. Para o conjunto dos/as adolescentes, a música faz parte de todos os momentos de sua vida, como os de lazer, de relaxar, de estudar e de trabalhar em casa.

AC03: Qualquer momento ouço música, quando não tem nada pra fazer eu ouço música, quando estou fazendo tarefa

AC06: Ouço música o tempo todo. Quando eu estou indo pra escola, estou fazendo serviço, estou estudando, aí eu venho pra cá, eu estou ouvindo música, de noite, é o tempo todo

AC07: Quando não tem nada pra fazer, ou quando eu estou estudando e coloco uma música pra mim relaxar, quando estou indo pra escola

AC09: Aí, quando eu estou sozinho em casa, quando eu vou pra algum lugar sozinho, na escola mesmo no intervalo. Quando eu ouço música eu sinto que não estou sozinho, que eu posso, sei lá, eu me solto, sinto felicidade

O adolescente AC03 relata ouvir música em momentos de descanso e para fazer tarefas, enquanto AC06 destaca que ouve música em todas as atividades de seu cotidiano. Os adolescentes AC07 e AC09 contam ouvir música tanto em casa como na escola. Suas sensações ao ouvi-la é a de que são capazes de deixar tudo “mais divertido e prazeroso”, além de “dar calma” e ajudar “a focar” quando precisa.

AC02: A música vai e me acalma, só deixa só mais divertido e prazeroso. A música da uma calma, de vez em quando, tem algumas que você fica focado em ouvir, não o sentimento em si, mas só pra você prestar atenção, você gostar da música em si

AC04: Me sinto tranquila ouvindo música

AC05: Eu acho bem prazeroso ouvir música, desde pequenininho, meu primo me indicou ficar ouvindo música, aí eu fui começando a ouvir e fui gostando mais ainda e me sinto feliz

AC06: Porque quando eu escuto música, eu me sinto livre. Acho que no sentido de na maioria do tempo eu ficar muito quieta, quando eu estou no momento de aula, quando eu escuto, eu me sinto muito eu mesma, me sinto livre pra ser eu mesma

AC08: Sim, no recreio da escola, as vezes em casa, me sinto bem

AC10: Ah quando eu estou estressada, pra me acalmar, na escola as vezes, nas horas livres, sinto alegria, eu me empolgo

O participante AC02 associa ouvir música à calma e AC04 à tranquilidade. A adolescente AC06 diz se sentir “livre” para ser “eu mesma” quando escuta música, enquanto

AC05, AC08, AC09 e AC10 relatam sensação de felicidade, de alegria e de empolgação. Suas sensações nos fazem supor as formas de expressão de seus corpos que podem usufruir de prazer com o encantamento perceptivo e corporal produzido pelos sons. Podemos aventar ser essa uma forma de vivência de sua sexualidade em seu sentido mais amplo e não genitalizado. Sobre isso, Andreia Serranes Cayres Capatão (2015) assinala que “a sexualidade é mais que genitalidade, é parte inerente ao ser humano” e é vivenciada por todas as ações que despertam o prazer e o gozo nos indivíduos. Ponto de vista similar é apresentado por Elaine da Silva Nantes (2018, p. 50), em pesquisa recente sobre sexualidade, quando afirma que “a sexualidade humana é definida como um processo mais amplo, que envolve desejo e pulsões que não necessariamente envolvem os genitais”.

Encontramos também em Paulo Freire (1999) apontamentos sobre esse tema, ao comentar que a sexualidade implica prazer e conhecimento dos sentidos e do corpo, para além dos aspectos culturalmente incentivados da sexualidade genitalizada. Esses aspectos são bastante relevantes se pensarmos que a vivência e a valorização da sexualidade não genital entre meninos e homens repercutem na quebra dos padrões hegemônicos da masculinidade. Continuadas na vida adulta, tais vivências vão constituindo masculinidades não-hegemônicas e Homens Moles, cujo desejo e prazer não se reduz ao domínio sexual da mulher. Disso, inferimos que a dedicação e a exploração da música ouvida ou tocada podem se constituir um elemento importante da formação de masculinidades, construindo-nos a hipótese de que, se continuada, a dedicação à música implica no estímulo da formação de homens que busquem prazeres para além dos genitalizados.

Logo abaixo, discutiremos outros elementos que apareceram nas falas dos adolescentes, relacionando seus preferências e gostos por instrumentos musicais.

5.2 Adolescentes e instrumentos musicais

As verbalizações dos/as adolescentes, durante as entrevistas individuais, revelaram que suas preferências por estilos musicais também se relacionam à presença de determinados instrumentos musicais. Instrumentos com som forte são associados à masculinidade, já instrumentos com sons tidos como suaves e delicados à feminilidade. Por conta disso, o tema “adolescentes e instrumentos musicais” contempla duas categorias: “Força, vigor e masculinidades” e “Instrumento pequeno e suave não é de menino”, que buscam mostrar as relações dos/as adolescentes com os instrumentos musicais e as identidades masculinas.

Em pesquisa anterior, Sousa (2015) constatou relações entre gênero e instrumentos musicais, nas quais os/as adolescentes participantes de sua investigação destacaram diferenças nos instrumentos musicais para meninas e para meninos. Alguns instrumentos de sopro e de corda foram associados às meninas, enquanto os instrumentos de percussão, aos meninos. A relação entre adolescentes e instrumentos musicais também foi pesquisada por Ilari (2006) que concluiu que o gosto musical nessa etapa da vida se constitui um “rito de passagem”, em busca de sua identidade como menina e menino. Por conta disso, o gosto por determinados instrumentos se constitui expressão de identidades e também do valor e da representação que o instrumento tem no contexto social do/a adolescente.

Em nossa pesquisa, a totalidade dos/as adolescentes participantes (12) disseram preferir instrumentos de corda e sopro. Em segundo lugar, os instrumentos com teclas e em terceiro, os de percussão. Abaixo, organizamos os instrumentos musicais conforme a classificação proposta por Roy Bennett (1989), que os ordena em quatro famílias conforme suas características sonoras (Quadro 18).

| Família | Quantidade |
|----------------|-------------------|
| Cordas | 12 |
| Sopro | 12 |
| Teclas | 8 |
| Percussão | 6 |

Quadro 18 - Famílias instrumentais preferidas pelos/as adolescentes como seus preferidos

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Entre os meninos, os instrumentos musicais preferidos são, novamente, os de sopro e de corda (Quadro 19). Entre aqueles de percussão e com teclas, há uma inversão em relação ao quadro geral de preferências, que inclui as meninas e os meninos. Entre os meninos, em terceiro lugar de preferência, destacam-se os instrumentos de percussão e, em terceiro, os com teclas.

| Família | Quantidade | Instrumentos |
|----------------|-------------------|--|
| Sopro | 6 | Trompete – 3 Trompa – 2 Trombone -1 |
| Cordas | 6 | Guitarra – 3 Violino – 1 Cavaquinho – 1 Banjo – 1 |
| Percussão | 3 | Cajon – 1 Bateria - 2 |
| Teclas | 1 | Teclado – 1 |

Quadro 19 - Frequência dos instrumentos musicais escolhidos pelos meninos como seus preferidos

Fonte: Elaborado pela autora

As preferências apontadas pelos meninos de nossa pesquisa apresentaram-se diferentes das encontradas em pesquisa similar, realizada anteriormente por Sousa (2015). Em seu estudo, a maioria dos meninos preferiram instrumentos de percussão e, curiosamente, os instrumentos de sopro foram associados às meninas. Levando em conta as experiências dos meninos de ambas as pesquisas, inferimos que essas diferenças se devem, em parte, ao fato de os adolescentes de nossa pesquisa participarem de um projeto de ensino de instrumentos musicais, que envolve justamente instrumentos de banda sinfônica, ou seja, instrumentos de sopro e percussão. Para esses meninos, diferentemente dos meninos da pesquisa de Sousa (2015), tocar um instrumento de sopro “é coisa de menino”.

Ao indagarmos aos meninos e meninas participantes se existem instrumentos musicais para meninos, a maioria disse que sim e elencaram a bateria, em primeiro lugar (9), a guitarra em segundo (5) e o trompete, em terceiro lugar (4). (Quadro 20).

| Instrumento | Quantidade |
|--------------------|-------------------|
| Bateria | 9 |
| Guitarra | 5 |
| Trompete | 4 |
| Trombone | 2 |
| Trompa | 2 |
| Violão | 2 |
| Prato | 1 |
| Tenor | 1 |

| | |
|----------|---|
| Caixinha | 1 |
| Bumbo | 1 |
| Violino | 1 |
| Teclado | 1 |
| Eufonio | 1 |

Quadro 20 - Instrumentos escolhidos pelos/as adolescentes como adequados para o gênero masculino

Fonte: Elaborado pela autora

Entre os/as participantes, 75% (9) consideram que bateria é o instrumento adequado para os meninos, 42% (5) destaca a guitarra e 33% (4) o trompete. Os demais instrumentos citados, como trombone, trompa, prato, tenor, caixinha, bumbo e eufônio, com apenas uma ou duas citações, fazem parte daqueles que executam em sua banda, do projeto de música do qual participam. Por ser uma banda sinfônica, esses instrumentos musicais são partes da composição instrumental desse formato musical, segundo Samuel Mendonça Fagundes (2010).

Ao perguntarmos aos adolescentes sobre a existência de diferenças entre instrumentos que meninas gostam e que meninos gostam, a maioria respondeu que os instrumentos que meninos mais gostam são bateria, guitarra, entre outros, como está apresentado abaixo (QUADRO 21 e 22):

| Instrumento | Quantidade |
|--------------------|-------------------|
| Bateria | 5 |
| Guitarra | 3 |
| Violão | 1 |
| Bumbo | 1 |
| Prato | 1 |
| Tenor | 1 |
| Caixinha | 1 |

Quadro 21 - Instrumentos musicais escolhidos pelas meninas como os instrumentos que meninos gostam

Fonte: Elaborado pela autora

| Instrumento | Quantidade |
|--------------------|-------------------|
| Violino | 5 |
| Violão | 4 |
| Trompete | 4 |

| | |
|------------|---|
| Teclado | 3 |
| Bateria | 2 |
| Saxofone | 2 |
| Caixa | 1 |
| Cavaquinho | 1 |
| Pifano | 1 |

Quadro 22 - Frequência dos instrumentos escolhidos pelos/as adolescentes como os que meninas gostam

Fonte: Elaborado pela autora

Os instrumentos que os meninos disseram gostar mais foram a bateria e a guitarra, enquanto para as meninas as escolhas foram violino e violão. O violão está presente em ambos os grupos, pois é considerado um instrumento adequado para ambos os gêneros. Esses resultados podem ser relacionados à popularidade do violão no Brasil, sendo que Marcia Tabora (2007, p. 2) considera que o reconhecimento do violão como um instrumento popular se relaciona não apenas pelo mesmo ser “suporte harmônico dos gêneros da música típica, mas também pela associação às camadas desfavorecidas da sociedade”, no qual é um instrumento acessível a população independente da classe. Neste viés, temos como hipótese que em razão de 10 (83%) dos/as participantes serem matriculados em escola pública, suas preferências por determinados instrumentos musicais podem se relacionar com a classe social da qual pertencem.

As preferências dos meninos por bateria e guitarra podem ser explicadas, em parte, pelas conclusões da pesquisadora Tatyana de Alencar Jacques (2008), segundo a qual esses instrumentos são reconhecidos como parte do estilo musical do *rock*. O que vai ao encontro das preferências dos meninos por estilos musicais, nas quais o *rock* se destaca como um dos primeiros. Em sua pesquisa, Mendonça (2016, p. 20) ainda constata que bateria e guitarra são associadas ao masculino e também são os instrumentos preferidos por meninos brasileiros.

As preferências das meninas foram justificadas pela suavidade do som e da forma feminina dos instrumentos, confirmando mais uma vez os dados encontrados por Sousa (2015) em sua pesquisa com adolescentes portugueses/as. Apesar das diferenças relatadas entre as preferências de meninos e meninas por instrumentos musicais, metade dos/as adolescentes (6) afirmaram não haver definição de instrumentos musicais conforme o gênero de quem vai tocar ou ouvir. A outra metade respondeu que sim, há diferença de instrumentos apropriados para cada gênero, associando os sons suaves ao feminino e os fortes ao masculino.

Sobre as relações entre instrumentos que representam força, agilidade e desafio e identidades masculinas, apresentamos a seguir as verbalizações dos/as adolescentes participantes de nossa pesquisa.

5.2.1 – Categoria: Força, agilidade, desafio e masculinidades

Com a emergência desta categoria entre as verbalizações dos/as adolescentes entrevistados/as, confirmamos as conclusões de Vigarello (2013) e de Badinter (1994) de que a masculinidade se mantém associada à força e vigor físicos. Como apresentamos anteriormente (QUADRO 20), os instrumentos considerados mais adequados para meninos, bem como preferidos por eles, pertencem à família dos instrumentos de percussão e de sopro, tal como afirma a adolescente AC01.

AC01: Não, ah, acho que tipo, percussão, bateria, acho que combina mais com menino porque precisa de bastante agilidade e força

A adolescente AC03 justifica sua preferência pelo instrumento, por conta da coordenação motora que exige, melhor executada pelos meninos. Seu colega AC10 concorda com essa opinião, quando comenta que a bateria necessita de velocidade rápida da qual os meninos são capazes. O que é confirmado pela adolescente AC05 para quem a “bateria é mais agitada” e mais apta aos meninos.

AC03: Oh, eu gosto da bateria porque eu gosto de tocar, eu acho legal o som, a maneira, tipo, falam que a bateria é pra ter uma coordenação motora melhor

AC04: Bateria também, guitarra. É que nem eu falei, é mais, não é tipo tão delicado, e a guitarra também, acho que é a mesma coisa que a bateria.

AC05: Bateria, guitarra. Porque é mais tipo agitado, aí da guitarra porque tem música do rock lá, que dá pra fazer que é mó legal, bom de ouvir.

AC06: Acho que a maioria dos meninos gosta de bateria e guitarra. Quando você vê, você fica doido, porque você vê uma pessoa tocando vários tambores de uma vez só e daí chama muita atenção dos meninos e eles se sentem desafiados, ah eu quero fazer!

AC10: A bateria pelo jeito de tocar nela, a velocidade rápida

Esse conjunto de falas nos remetem às constatações de Loyd e Duveen (2005) para quem, desde a mais tenra infância, a qualidade das atividades é escolhida conforme o gênero dos/as bebês e das crianças menores. Se os bebês são meninos, as atividades envolvem justamente força, agilidade e vigor, condições exigidas para tocar bateria e associadas à

identidade masculina. De outro lado, podemos aventar a possibilidade de que a escolha dos meninos pela bateria indica a busca por pertencimento ao grupo das masculinidades hegemônicas (CONNELL, 1995) e não questionáveis socialmente. Dessa maneira, distanciam-se de características e de gostos considerados femininos.

Essa possibilidade é retratada quando alguns/algumas adolescentes explicam a escolha da bateria e da guitarra como instrumentos preferidos por parte dos meninos/as e também ao cogitarem a possibilidade de que tocar outros instrumentos, como o teclado, pode provocar apelidos como os de “menininha”.

Pesquisadora: Porque você acha que eles gostam da guitarra e bateria?

AC08: Ah sei lá, porque eles têm medo de tocar teclado e ser julgado

Pesquisadora: Julgado? Como assim?

AC08: Tipo ficar chamando eles de menininhas

Pesquisadora: Por tocar teclado?

AC08: Sim

Pesquisadora: Você acha que por isso que eles gostam de tocar guitarra?

AC08: Sim, mas pode ser que eles só gostam mesmo, sei lá

Transparecem em suas falas o receio dos meninos de serem julgados por meninas e meninos em sua masculinidade, considerada, neste caso, uma masculinidade subordinada (CONNELL, 1995). Nessa condição, os meninos apresentam características e gostos que não são tidos como os ideais dentro do padrão predominante para o gênero masculino.

Ao explicarem o porquê certos instrumentos são os de maior preferência por parte dos meninos, os/as adolescentes justificam que, em várias situações, esses instrumentos são tocados por eles/as nas igrejas e na banda do projeto musical *O Som da Banda*, do qual participam.

Pesquisadora: Saberá me dizer porque você pensa isso?

AC01: Porque a maioria que faz é menino também né

Pesquisadora: O que você acha que por exemplo, tenha na bateria, que remeta aos meninos?

AC03: Porque tipo, qualquer, tipo, as igrejas que eu vou, visito, tem menina que toca mesmo violino e até agora eu só encontrei uma menina que toca bateria

AC06: Porque o naipe de bumbo, prato e tenor é formado só por meninos, então eles não querem ficar no grupo que tem meninas, os meninos querem ficar no mesmo grupo que as meninas, digo, meninos e parece que é mais fácil, é mais divertido porque é o mais próximo da bateria

AC07: Tipo, a guitarra é um pouco diferente de violão, e menina gosta de guitarra também, mas eu vejo mais meninos tocando, é diferente ver meninas tocando, é mais meninos que tocam.

Observamos que a própria distribuição dos instrumentos musicais entre os/as adolescentes, nesse projeto musical, reforça a divisão entre instrumentos que os meninos e as meninas costumam tocar. Essa condição é explicada, em parte, pela tradição das bandas sinfônicas, e em parte, pelo tamanho dos instrumentos, um dos critérios de distribuição desses, como explicado pela coordenação do projeto. Contudo, apesar dessas condições, *O Som da Banda* pode estar contribuindo para a representação de instrumentos como os de percussão em espaços viris, “onde o ritmista menino ou adulto constrói sua masculinidade” (GREGORY, 2012, p. 770).

A mesma situação poderia explicar o motivo da baixa participação de mulheres nas baterias das escolas de samba, pois são os homens a grande maioria nesse espaço. Nas orquestras também temos uma realidade próxima a citada por Gregory (2012), de forma que Coelho, Silva, Mata (2014, p. 108) consideram que no decorrer da história da música, “nos registros de Ordens, atas de orquestras e acervos, as mulheres aparecem apenas como dependentes dos maridos, nunca como praticantes, em público, de música”. Outro aspecto se relaciona com a questão de classe, nas quais, as mulheres das “classes mais altas, elas aprendem rudimentos musicais com o objetivo de obter conhecimento útil para agradar aos maridos, educar seus filhos e participar de pequenas reuniões domésticas” demonstrando que os papéis femininos na música possuem um histórico de inferioridade em detrimento das posições masculinas. (COELHO, SILVA, MATA, p. 108, 2014)

Uma outra ação considerada menos radical, mas ainda assim dominada pelos meninos, é o tocar guitarra. Para a adolescente AC07, apesar das meninas gostarem de bateria e guitarra, quem mais toca guitarra são os meninos. Conforme Jacques (2008), a guitarra é considerada um instrumento de destaque em bandas, como as de *rock*, além de exigirem, no caso dos solos, vigor e força, características tidas como masculinas. O “destaque” do instrumento na banda é assinalado por alguns meninos como motivo de sua escolha por instrumentos considerados mais delicados e femininos como o trompete. Este é o caso ocorrido na banda sinfônica da qual fazem parte no projeto musical *O Som da Banda*.

*AC09: Trompete por ser mais destacado sabe? Por ser a voz da banda
Ele é mais... eu não sei explicar, ele não é tão suave, mas não é tão indelicado,
então eu acho que está no meio termo
AC07: O trompete é diferente, é menos delicado que os outros instrumentos*

Ao explicar que o trompete é delicado, mas “é menos delicado que outros instrumentos”, AC07 resume a preocupação dos meninos com o distanciamento de

características consideradas socialmente femininas. Inferimos que suas preocupações passam pelo receio de serem confundidos com masculinidades subordinadas, ou com o Homem Mole, como nos explica Badinter (1994).

O distanciamento dos instrumentos tidos como delicados, suaves e fáceis por parte dos meninos é a categoria explorada no próximo tópico.

5.2.2 – Categoria: “Instrumentos fáceis, suaves e delicados não são de menino”

Ao questionarmos aos/às participantes sobre os instrumentos musicais que consideram mais adequados para meninos ou meninas, observamos que, os/as adolescentes 50% (6) fizeram escolhas distintas para cada gênero. Contudo, alguns dos/as participantes 50% (6) consideraram que a escolha é indistinta para ambos os gêneros. Em suas justificativas, comentam que instrumentos suaves, delicados e mais fáceis de tocar são instrumentos de meninas.

AC01: Eu acho que violino seria melhor para as meninas, porque combina mais eu acho o som, porque os sons são mais agudo né

AC04: Olha, eu nunca vi muita menina.... mas eu acho que violino e menino eu vejo menos tocando, porque violino é mais suave, mais tranquilo, mais harmônico

AC06: acho que a bateria chama mais a atenção deles, eles gostam, acho que porque eles já querem chegar e bater nas coisas, a estar lá se divertindo, e as meninas não, elas são mais delicadas, por isso que violino é mais pra menina

AC08: Teclado, violino, acho que é isso, porque é mais delicado, e só porque é delicado mesmo, porque você vê pouca menina tocando bateria por exemplo porque a maioria das meninas é delicadinha

AC10: Violino para meninas porque é um instrumento calmo assim, a melodia dele

Para a participante AC01 violino é um instrumento de menina, porque tem o som mais agudo, enquanto AC04 destaca a “suavidade e tranquilidade” que o instrumento traz a quem o escuta, ambas enxergadas socialmente como características femininas e não masculinas. Isso porque, segundo a participante ACO6, as meninas são mais “delicadas”, argumento com o qual concordam os meninos AC08 e AC10, para quem o violino não é adequado para meninos. Seus argumentos chamam a atenção para o fato de que participam de um projeto musical que, embora não contemple o violino como um instrumento tocado na banda, parece não estar oferecendo ou repercutindo conhecimento sobre a variabilidade de gêneros no uso do violino em orquestras ou outros grupos musicais. Indagamo-nos, então, sobre as condições do projeto musical do qual participam na formação de seus participantes, meninas e meninos, quanto à amplitude do uso dos instrumentos musicais quanto ao gênero de quem toca. São

reconhecidos, por exemplos, grandes violinistas homens que, curiosamente, não são assinalados pelos/as adolescentes.

Outra justificativa apresentada pelos/as participantes para considerar um instrumento coisa de menino ou de menina foi apontada: a facilidade em sua execução.

AC03: Na minha igreja, tem muita menina que queria tocar teclado e violão.... acho que só. Na minha opinião é porque elas acham o som bonito. A facilidade de tocar, só.

AC09: Pífano é tipo, não é que não tem muito som, é que ela é mais fácil (risos)

Pesquisadora: O que tem haver o pífano ser mais fácil com as meninas?

AC09: É que minha amiga disse que o ar sai normal, só que não tem tanta nota pra fazer, sabe? É fácil.

A participante AC03 acredita que meninas buscam tocar teclado e violão por sua “facilidade de tocar”. O mesmo é dito por AC09 sobre a escolha do pífano para as meninas, pois é fácil e “não tem que fazer tanta nota, sabe?” Para a valorização das masculinidades, há também a desvalorização das condições intelectuais das meninas por parte dos meninos. Temos como hipótese que esses resultados convergem com os apontamentos de Edna Maria Matos Antoni (2018, p. 73) que considera que “os diversos prejulgamentos sobre a relação de superioridade do homem sobre mulher foram produzidas pelos costumes dos povos antigos, pelos sistemas políticos e que pelas religiões”, nos levando a refletir que esses aspectos ainda são encontrados e reproduzidos na sociedade, e conseqüentemente em artefatos culturais como a música.

A posições dos/as adolescentes participantes de nossa pesquisa, quanto à possibilidade de uso de todos os instrumentos musicais para ambos os gêneros sem distinção, foi considerada por nós uma categoria relevante a ser destacada e apresentada no próximo tópico.

5.3 – Igualdade entre gênero e música: “Cada um gosta do que gosta, não tem música para menino ou menina”

Nesta categoria, apresentamos as verbalizações dos/as adolescentes que sugerem a inexistência de barreiras entre identidades de gênero e instrumentos e estilos musicais. Apesar dessas verbalizações possuírem uma frequência menor do que as que apontam diferenças, consideramos importante chamar a atenção dessas posições como mostra da possível repercussão dos movimentos sociais de gênero e de sexualidade na formação desses meninos e meninas.

AC02: *Não, todos os estilos é pra todo mundo*
 AC03: *Acho que não, qualquer um pode ouvir*
 AC05: *Não tem música para menino ou menina, acho que é pra todo mundo, acho que não tem tipo barreira que pare menino e menina de ouvir música*
 AC06: *Não, acho que tipo meninos e meninas gostam ao mesmo tempo, acho que não tem isso de só menino ou menina*
 AC08: *Cada um gosta do que gosta*
 AC09: *Não, pra mim não faz diferença*
 AC11: *Não, eu discordo, não existem diferença*
 AC12: *Não, acho que a música não muda nada, não depende da música*

A participante AC05 destaca que não existem barreiras para a escuta de estilos musicais, concordando com AC12 que enxerga que as escolhas de determinados estilos musicais, em relação com o gosto pessoal de cada indivíduo, independem de seu gênero. Para a participante AC02, todos os estilos são para todas as pessoas, assim como para os/as participantes AC03, AC06, AC08, AC09, AC11, os quais acreditam que os estilos musicais são válidos para todos os gêneros sem diferença.

A respeito desta forma de pensar, temos como hipótese que as relações de igualdade de gênero possuem reflexos com as lutas e reivindicações dos movimentos feministas e LGBT. Louro (1995, p. 116) considera que por meio dessas lutas, muitas conquistas foram adquiridas como melhoras nas “igualdades de direitos, de salários, de oportunidades”. Ampliou-se também as formas de pensar, abrindo espaço para as representações de igualdade de possibilidades, nas quais, as respostas dos/das adolescentes podem ser considerada reflexos desses processos em relação a música.

Posicionamentos mais igualitários entre gêneros também foram encontrados relativos aos instrumentos musicais, apesar de surgirem com menor frequência. Uma vez que pesquisas anteriores não fornecem elementos para compreendermos essa diferença, resta-nos assinalar o possível reforço do projeto musical, do qual os/as adolescentes participam, na diferenciação do uso de determinados instrumentos musicais para meninos e meninas.

AC02: *Errado, meu primo queria tocar violino, violino não tem um sexo, se você quiser tocar você toca, bateria também, tem um monte de menina que toca bateria e é mó fera, manda mó bem, nas orquestras você vê lá, tem tanto homens quanto mulher*
 AC06: *Eu acho que não, vai de acordo com o que você gosta, se você gosta mais da bateria e ela te chama mais atenção, você pode tocar, assim a grande maioria é sempre os meninos que tocam bateria e sempre as meninas que tocam violino, mas acho que não tem muito isso*

Para as participantes AC02 e AC06 não há distinção entre meninos e meninas para a execução de qualquer instrumento musical, sugerindo, mais uma vez, a relevância das experiências musicais anteriores e familiares e dos movimentos sociais pela participação equitativa de homens e de mulheres em todas atividades, incluindo a música, como sugerem as pesquisas de Moura (2009), Coelho, Silva, Machado (2014), Sousa (2015) e Silveira (2016). Após discutirmos sobre as representações das diferenças existentes nos meios musicais com ênfase nas masculinidades, assim como as representações de igualdade de gênero na música, no próximo capítulo iremos apresentar nossas considerações finais a respeito do tema.

Considerações Finais

Ao término desta pesquisa, consideramos que seu objetivo foi atingido, uma vez que os procedimentos usados em nossa metodologia de pesquisa nos possibilitaram a identificação, ainda exploratória, de representações sobre masculinidades e estilos e instrumentos musicais por parte de adolescentes participantes de um projeto de ensino de música.

As verbalizações do grupo de adolescentes entrevistados/as revelaram que os estilos e os instrumentos musicais preferidos dos meninos, em sua maioria, foram associados a representações de masculinidades hegemônicas. Por conseguinte, os/as adolescentes diferenciaram os estilos e os instrumentos musicais para meninos e para meninas, justificando suas escolhas com características reconhecidas socialmente como masculinas, como força, agilidade e vigor; e femininas, como doçura, meiguice e delicadeza. Além disso, estilos musicais como *rock*, *funk* e *rap* e instrumentos musicais tais quais bateria e guitarra foram associados aos meninos. Os primeiros em razão dos temas de suas letras, que envolvem a rebeldia dos jovens contra a sociedade por meio da bandidagem e do uso de drogas, bem como pela objetificação da mulher cantada como alguém disponível para o sexo. Esses resultados, além de convergentes com pesquisas anteriores, sugerem que as masculinidades se expressam em diferentes tipos de artefatos culturais, neste caso estilos e instrumentos musicais, que a validem e legitimem socialmente.

Além dessas representações, observamos também que alguns/as adolescentes acreditam não existirem barreiras de gênero nas escolhas de estilos e instrumentos musicais sugerindo maior abertura e flexibilidade entre identidade de gênero e experiência musical.

Ao refletirmos sobre as razões da predominância de representações, que associam estilos e instrumentos musicais à masculinidade hegemônica, consideramos pertinente destacar a circulação mais intensa dessas representações em seu meio social e cultural, assim como na família, colegas, amigos/as e mídias. Entre essas influências, suas verbalizações sugerem maior influência dos grupos a que pertencem ou querem pertencer, assim como das redes sociais e mídias que parecem favorecer o fortalecimento de um gosto compartilhado pela troca de mensagens, serviços de *streaming*, páginas de *web*, entre outros.

Entre os estilos musicais preferidos, nenhum dos/as participantes mencionaram as músicas tocadas na banda da qual fazem parte no projeto *O Som da Banda*, levando-nos a levantar a hipótese de uma baixa influência de suas experiências nesta atividade sobre a formação de seu gosto musical. Consideramos como hipótese, um certo distanciamento entre

as vivências cotidianas dos/as adolescentes e suas experiências nesse projeto educacional. O que não se reproduz com a mesma intensidade em relação aos instrumentos musicais, pois, embora os preferidos assinalados pelos meninos tenham sido a bateria e a guitarra, vários dos instrumentos executados na banda foram citados, como trompete, eufônio, tambores, entre outros.

O conhecimento de instrumentos musicais parece ser diretamente decorrente das experiências oferecidas pelo projeto musical do qual participam, sugerindo a fecundidade desse tipo de atividade para a formação dos/as adolescentes. Apesar disso, do mesmo modo que na escolha dos estilos musicais, quando os meninos e meninas pensam em instrumentos musicais para meninos, os indicados são aqueles associados a características do homem viril, como força e agilidade física como os instrumentos percussivos, guitarra, trompete, entre outros.

A associação entre estilos e instrumentos musicais às masculinidades hegemônicas manifestada pelos/as adolescentes participantes de nossa pesquisa sugerem a predominância de suas interações com seu grupo social e a cultura midiática em detrimento de sua participação em atividades educacionais, como o projeto *O Som da Banda* do qual participam no processo de formação de suas masculinidades. Como pudemos concluir das falas dos/as adolescentes estilos e instrumentos musicais se constituem pedagogias culturais que ensinam formas e conteúdos sobre como ser masculino e feminino. Incluímos neste âmbito, a vivência necessária de estilos musicais como o *funk* e *rap* que por meio do cantar, executar e discutir suas representações de masculino e feminino permitiriam a consideração crítica dessas manifestações musicais por parte dos/as adolescentes nos projetos educacionais.

Neste sentido, acompanhando pesquisas anteriores de nosso grupo de pesquisa – GEPAC/UEM²⁹ – podemos afirmar que atividades de formação tanto de estudantes como de docentes, que envolvam a convivência com o diferente, discussão e trocas de pontos de vista favorecem a desestabilização de representações dos indivíduos, ainda que cristalizadas em estereótipos. Este parece ser o caso do gosto por estilos e instrumentos musicais por parte dos/as adolescentes entrevistados/as em nossa pesquisa. Isso porque, consideramos que a produção de padrões e de comportamentos hegemônicos de gênero, no que tange às relações dos/as adolescentes com a música, somam-se à baixa experiência dos/das adolescentes com o diferente, como meninas tocando bateria, ou ouvindo rock e meninos tocando flauta, violino, ou dançando *funk*.

²⁹ Grupo de estudos e pesquisa em psicopedagogia, aprendizagem e cultura – Coordenado pela Prof. Dr. Geiva Carolina Calsa

Por essa razão, projetos de educação e de educação musical, que ofereçam a experiência de diálogo e de trocas, proporcionam condições de desestabilizar também as representações de masculinidade hegemônica, como a forma adequada de ser masculino. O que permite ampliação da perspectiva de gênero, tanto por parte dos meninos como das meninas. A ambos, experiências pedagógicas dessa ordem oferecem melhores condições de indagar e questionar às identidades femininas e masculinas fixas e cristalizadas.

Concluímos, portanto, que a problematização e a discussão das identidades de gênero, incluindo as masculinidades, são essenciais no processo de formação de docentes que de alguma forma envolvam a música em suas atividades educacionais formais e não formais. Conforme pesquisas anteriores, incluindo as de nosso grupo de pesquisa, revelam que a desestabilização das representações de gênero e sexualidade por parte dos/as docentes é imperativo para a ocorrência de mudanças na percepção e na abordagem desses temas entre seus estudantes de diferentes faixas etárias.

Ao final desta pesquisa, entre as lacunas que permaneceram e que surgiram durante o próprio de pesquisa podemos destacar a importância de ampliação das faixas etárias investigadas, como crianças, adultos/as, idosos/as, uma vez que o gosto e as representações são transmitidos de forma intergeracional. E ainda: como seria possível que projetos de música em espaços formais e não formais proporcionassem reflexões sobre gênero relacionando-os à música? Como possibilitar, via formação de docentes, acesso às discussões sobre esses temas de forma crítica? Outra questão que nos parece relevante são as representações que as meninas entrevistadas revelam sobre o gosto musical dos meninos, tanto em relação aos estilos como aos instrumentos musicais. Em ambos os casos, as meninas verbalizam representações que retratam a mulher como objeto sexual do homem e ela como dócil, fraca e frágil.

Reiterando os avanços já conquistados na educação musical em projetos públicos, gratuitos e de qualidade, apostamos em processos pedagógicos que fomentem espaços de problematização da própria experiência musical e das identidades de gênero de seus participantes, como elemento também relevante para a formação de meninos e meninas mais abertos, tolerantes e respeitosos com a diferença. Tais projetos podem se constituir um convite aos/as adolescentes para pensarem sobre os estilos e instrumentos musicais que consomem, usufruem e produzem, abrindo possibilidades para preferências musicais diferentes do que as que comumente já estão adaptados a ouvir.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Rogério Bianchi de. **As relações de gênero no universo da música sertaneja goiana 1**. 2010. Artigo apresentado em Encontro de Pesquisadores em Comunicação e Música Popular - Abordagens interdisciplinares na pesquisa em música popular: arte, mercado e sociedade. Campus do Bancanga – São Luis, MA, 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/33453849-As-relacoes-de-genero-no-universo-da-musica-sertaneja-goiana-1.html>>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehaum; MEDRADO, Benedito. **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- Assessoria de Comunicação e Imprensa da Reitoria. Margarete Arroyo: entrevista 1822. São Paulo: UNESP, 2013. Entrevista concedida por Margarete Arroyo a Oscar D'Ambrosio. Podcast (17:00 min). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/144961>>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- AURÉLIO, Dicionário. v. 1, 2010. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/> Acesso em 13 de jun. de 2019.
- AZEVEDO, Laiana Moraes de; CALSA, Geiva Carolina. **Masculinidades em sala de aula: investigando didáticas docentes nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. 2018. Anais: Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino. Disponível em: <<http://www.xixendipe.ufba.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- BADINTER, Elisabeth. **Xy: Sobre a identidade masculina**. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- BADINTER, Elisabeth; PEREIRA, Miguel Serras; FARIA, Ana Luísa. **Um é o outro**. Campo Largo: Nova Fronteira, 1986
- BALISCEI, João Paulo. **Vilões, heróis e coadjuvantes: um estudo sobre masculinidades, ensino de arte e pedagogias Disney**. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2018. Disponível em <<http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Joao%20Paulo%20Baliscei.pdf>>. Acesso em 8 nov. 2019.
- BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina. O bom, o abjeto e o cômico: construção visual das masculinidades na animação Aladdin (1992). **Revista Gênero**, v. 19, n. 1, p. 184-203, 2018. Disponível em <http://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31298/18387> Acesso em 05 dez. 2019.
- BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2011.
- BAYER, Esther. **Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 101-112,
- BENNETT, Roy. **Instrumentos de teclado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

BERALDO, Flávia Nunes de Moraes. Sexualidade e escola: espaço de intervenção. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 7, n. 1, p. 103-104, jun. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BERTOL, Carolina Esmanhoto; SOUZA, Mériti de. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n. 4, p. 824-839, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000400012&script=sci_arttext. Acesso em: 13 set. 2019.

BEZERRA, E. O. **Identidade masculina em letras de música de "Sofrência"**. 2016. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro. Paraíba, 2016. Disponível em <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/12322>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>.

BOAL-PALHEIROS, Graham. Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, según contextos. **Revista de Psicodidáctica**. Universidad del País Vasco, Bilbao, 17, p.5-25, 2004. Disponível em <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/11550>. Acesso em 20 out. 2019.

BOAL-PALHEIROS, Graham; HARGREAVES, David J. Modos de ouvir música em crianças e adolescentes. **Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical**, Londres, v. 3, n. 05, 2003. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/260204463_Modos_de_ouvir_musica_em_crianças_e_adoloscetes>. Acesso em: 28 out. 2019

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 7 jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>.

CARVALHO, Dalila Vasconcellos de. Helza Camêu (1903-1995) e Joanídia Sodrê (1903-1975): a construção “feminina” de carreiras “masculinas” no universo musical erudito brasileiro. **Arquivos do Cmd**, [s.l.], v. 2, n. 2, p.1-2, 25 nov. 2014. Biblioteca Central da UNB. <http://dx.doi.org/10.26512/cmd.v2i2.7501>. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/CMD/article/view/7501>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

CARVALHO, Maria Eduarda Salgado. **O bebê imaginário, as memórias dos cuidados parentais e as representações sonoro-musicais na gravidez no estudo da representação da vinculação materna pré-natal e da orientação para a maternidade**. 2012. 132 f. Tese

(Doutorado) - Curso de Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/6597>>. Acesso em: 5 dez. 2019.

CECCHETTO, Fátima et al. Violências percebidas por homens adolescentes na interação afetivo-sexual em dez cidades brasileiras. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2016, v. 20, n. 59, p. 853-864. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0082>>. Epub 28 Jun 2016. Acesso em 14 nov. 2019. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0082>.

COELHO, Mayara Pacheco; SILVA, Marcos Vieira; MACHADO, Marília Novais da Mata. "Sempre tivemos mulheres nos cantos e nas cordas": uma pesquisa sobre o lugar feminino nas corporações musicais. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 107-122, abr. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922014000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 2 fev. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100009>.

CONNEL, Robert W. La organización social de la masculinidad. **Ediciones de Las Mujeres**, Berkeley, v. 2, n. 24, p.1-25, fev. 1995. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33995240/georganizacion.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DGeorganizacion.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200228%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200228T031841Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=bcf0edb9f59d94c7f2b442eddacf70d9b2c3456d905304d2ca63e109e2b41543>. Acesso em: 25 jul. 2019.

_____. Políticas da masculinidade. **Revista Educação & Realidade**, v. 20, n.2, p.185-206, jul-dez 1995. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>>. Acesso em 14 mai. 2019.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: Uma perspectiva global**. Tradução e revisão técnica Marília Moschkovich – São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 90, p. 15-20, 1994. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/887>. Acesso em 28 de jun. 2019.

COUTO, Maria Aparecida Souza. **Representações de masculinidades e a relação com a violência na escola pública de ensino médio**. 2013. Disponível em: <http://www.fg2013.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373326227_ARQUIVO_ArtigoFazendoGenero2013.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001, p. 136-161.

DELALANDE, François; VIDAL, Jack; REIBEL, Guy. **La música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. **Fórum Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 25-34, jan. 1986. ISSN 0100-9591. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60841>>. Acesso em: 27 Fev. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 6-7, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167>. Acesso em: 01 mar. 2019.

ERIKSON, Erik. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1976.

FAGUNDES, Samuel Mendonça. **Processo de transição de uma banda civil para banda sinfônica**. 2010. 160f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AAGS-8A7MVK/1/tese_samuel_mendon_a_fagundes.pdf>. Acesso em 20 ago. 2019.

MESQUITA FILHO, Marcos; EUFRASIO, Cremilda; BATISTA, Marcos Antônio. Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. **Saude soc.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 554-567, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 mar 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000300003>.

FRANÇA, Dalila Xavier. A socialização e as relações interétnicas. In: TORRES, Ana Raquel Rosas et al (Org.). **Psicologia social: tema e teorias**. Brasília: Technopolitik, 2013. p. 541-587. Disponível em: <https://www.academia.edu/36120600/TEMAS_E_TEORIAS>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras**. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Orientadora: Profª. Drª. Geiva Carolina Calsa. Disponível em <<http://www.ppe.uem.br/teses/2014%20-%20Fabiane%20Freire.pdf>>. Acesso em 14 out. 2019.

FREIRE, Inês da Silva. **A música como promotora do bem-estar psicológico na adolescência**. 2011. Tese de mestrado. Seção de Psicologia Clínica e da Saúde - Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4946?locale=en>>. Acesso em 20 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. Prefácio. In RIBEIRO, Marcos. **O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Editora Gente, 1999. vol. 1, pp. 145-151.

FREIRE, Vanda Bellard. **Música e Sociedade: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música.** Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010. 2ª ed. rev. e ampl. Disponível em: <https://www.academia.edu/3128631/M%C3%BAsica_e_Sociedade_-_uma_perspectiva_hist%C3%B3rica_e_uima_reflex%C3%A3o_aplicada_ao_ensino_superior_de_m%C3%BAsica>. Acesso em: 14 out. 2019.

FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FRITH, Simon. **Performing Rites: on the value of popular music.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

GALEF, Carmen; SEFFNER, Fernando. Dois olhares sobre masculinidades no ambiente escolar. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, abr-jun de 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8322/5826>>. Acesso em 04 abr. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In: **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** 2005.

GATTI, José. Notas sobre masculinidades. In: GATTI, José; PENTEADO, Fernando Marques. **Masculinidades: teoria, crítica e artes.** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011. p. 9-23.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas.** São Paulo: UNESP, 1993.

GIFFIN, Karen. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 47-57, mar. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 mai. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000100011>.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002. Online. Disponível em <<http://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2020.

GIUSTINA, Caio Pinheiro Della. **Música e gênero: a divisão sexual dos instrumentos musicais no contexto da Escola de Música de Brasília.** 2017. 126 f. TCC (Graduação em Antropologia Social. Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/18071/1/2017_CaioPinheiroDellaGiustina_tcc.pdf>. Acesso em 28 set. 2019.

GLÓRIA GOHN, Maria; STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-103, 2010. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>>. Acesso em 29 set. 2019.

GOMES, Romeu. Sexualidade masculina e saúde do homem: proposta para uma discussão. **Ciênc. saúde coletiva**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 825-829, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232003000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 det. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232003000300017>.

GORDON, Edwin E. Primary Measures of Music Audiation and the Intermediate Measures of Music Audiation: music aptitude tests for kindergarten and first, second, third, and fourth grade children. Local: Estados Unidos. Publ., 1986.

GREEN, James; HEBERT, Daniel: Política, homossexualidades e masculinidades no Brasil nas últimas décadas do século XX. In: GATTI, José. PENTEADO, Fernando Marques. **Masculinidades: teoria, crítica e artes**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011.

GREGORY, Jonathan Alexander Araújo. Espaço, música e gênero: o lugar das oficinas de percussão nas festas carnavalescas. **Anais do SIMPOM**, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2501/1830>. Acesso em 9 de jun de 2019.

HARGREAVES, David. et al. The developmental psychology of music. Cambridge University Press, 1986. **de psicodidática**, v. 17, p. 5-25, 2004. Disponível em <encurtador.com.br/dlmxP>. Acesso em 6 de jan de 2018

HARTLEY, Ruth. Sex-Role Pressures and the Socialization of the Male Child. **Psychological Reports**. vol. 5, no. 2, Sept. 1959, pp. 457–468, Disponível em <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pr0.1959.5.h.457?journalCode=prxa#articleCitationDownloadContainer>> Acesso em 28 de jan de 2019. doi:10.2466/pr0.1959.5.h.457.

IAZZETTA, Fernando. O que é música (hoje). **Fórum Catarinense de Musicoterapia**, v. 1, p. 5-14, 2001. Disponível em <encurtador.com.br/crB05> Acesso em 7 de nov 2019.

ILARI, Beatriz Senoi. **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música-da percepção à produção**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

_____. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música–da percepção à produção musical**. Curitiba: UFPR, 2006. p. 271-302.

_____. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Curitiba, 10, maio 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/435>>. Acesso em: 28 jun. 2019

JACQUES, Tatyana de Alencar. Estilo e autenticidade em bandas de rock de Florianópolis (SC). *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 208-216, aug. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 nov. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000200008>.

JODELET, Denise et al. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

JUNIOR, João Batista. **Representações de masculinidade nos salões de dança carioca**. 2010. Artigo apresentado no evento Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos realizado em agosto de 2010. Disponível em: <http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278301614_ARQUIVO_JoaoBatistadaSilvaJunior-REPRESENTACOESDEMASCULINIDADENOSSALOESEDEDANCACARIOCA.pdf> Acesso em 15 de jan. 2019.

JUSCZYK, Peter et al. Do infants remember voices? **The Journal of the Acoustical Society of America**, v. 93, n. 4, p. 2373-2373, 1993 Disponível em <https://asa.scitation.org/doi/citedby/10.1121/1.406122>. Acesso em 22 de jul de 2019

LIMA, Marcelo Pereira (Org.). **Estudos de Gênero e História: Transversalidades**. 2016. I Seminário de Pesquisa sobre Estudos de Gênero e História promovido pelo “Letham-UFBA” e pela linha de pesquisa “Sociedade, relações de poder e região do programa de pós-graduação em História da UFBA Salvador. Outubro de 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26299/3/E-Book%20%28Estudos%20de%20Genero%20e%20Historia%29.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

LIMA, Vinícius; BEDÊ, Heloísa Moura; BELO, Fábio. Sexualidade e violência no funk: dominação masculina, psicanálise e adolescência. **Percurso**, p. 6, 2017. Disponível em: <http://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/percurso59-2.pdf>. Acesso em 12 jan. 2019.

LINO, Dulcimarta. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Curitiba, 18, apr. 2014. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/206>>. Acesso em: 25 jan. 2019

LLORYD, Barbará. DUVEEN, Gerard, **Uma análise semiótica do desenvolvimento das representações sociais de gênero**, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, aug. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995. online. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722>>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. São Paulo: Autêntica, 2000.

MACHADO, Lia Zanotta. O lugar da tradição na modernidade latino-americana: etnicidade e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 35-45, 2013. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1040>. Acesso em 14 jun. 2019.

MOHR, Allan Martins; VALORE, Luciana Albanese. Rebeldia adolescente: um olhar à luz das contribuições da psicanálise. **Psicodom**, v. 1, n. 4, p. 1-18, 2009. Disponível em <encurtador.com.br/dyENS>. Acesso em: 27 jan. 2019.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MORENO, Gilberto Geribola. Novinhas, malandras e cachorras: jovens, funk e sexualidade. **Ponto Urbe - Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**, n. 9, 2011. Disponível em <https://journals.openedition.org/pontourbe/277>. Acesso em 8 dez. 2019.

MOURA, Auro Sanson. **Música e construção de identidade na juventude: o jovem, suas músicas e relações sociais**. Dissertação – Curitiba, 2009. 146 f. Disponível em <<http://www.emdialogo.uff.br/documento/m%C3%BAsica-e-constru%C3%A7%C3%A3o-de-identidade-na-juventude-o-jovem-suas-m%C3%BAsicas-e-rela%C3%A7%C3%B5es-sociais>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

NANTES, Elaine da Silva. **Representações de docentes sobre as sexualidades da pessoa com Síndrome de Down**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018. Orientadora: Geiva Calorina Calsa. Disponível em <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-%20Elaine%20Nantes.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2019

NASCIMENTO, Aldaberon **Vieira. Estereótipos de masculinidades na música ‘homem com h’ e seus reflexos na educação**. 2018. Trabalho apresentado em CONAGES. Universidade Grendal do Brasil. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV112_MD1_SA3_ID83_01052018183830.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

NEDER, Alvaro. "Um homem pra chamar de seu": discurso musical e construção de gênero. **Per musi**, Belo Horizonte, n. 28, p. 170-175, dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992013000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2019.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula: Reflexões sobre cultura visual**. Curitiba: Idéias & Letras, 2010.

_____. Cenas etnográficas para entender representações de masculinidades na escola. **Educação (UFSM)**, [s.l.], v. 41, n. 2, online, 21 jul. 2016. Universidade Federal de Santa

Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644419555>. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19555>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

OLAVARRÍA, José; PARRINI, Rodrigo (eds). **Masculinidad/es: Identidad, sexualidad y familia**. Santiago, Chile: FLACSO-Chile/Universidad Academia de Humanismo Cristiano/Red de Masculinidad, 2000.
Disponível em <<http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0056016.pdf>>. Acesso em 14 nov. 2019.

OLIVEIRA, Edinéia Aparecida Chaves de. **A identidade feminina no gênero textual música funk**. 2008. Anais do VIII CELSUL (2008) GT Estudos em Análise Crítica do Discurso: questões de gênero social, de mídia e de educação. Disponível em:
<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/identidade_feminina_fun k.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

PELAEZ, Neyde Carstens Martins et al. **A música do nosso tempo: etnografia de um universo musical de adolescentes**. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis, 2005. Disponível em
<[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102397/213391.pdf?sequence=1&is Allowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102397/213391.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PINHEIRO, Thiago Félix; COUTO, Márcia Thereza; SILVA, Geórgia Sibebe Nogueira da. Questões de sexualidade masculina na atenção primária à saúde: gênero e medicalização. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 15, n. 38, p. 845-858, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832011000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: mar. 2019.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 137-157, dez. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2019.

RAPATÃO, Andréia Serrano Cayres. Educação sexual, saúde e sexualidade: (re) significando as relações entre pais e filhos. 2015. 111 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/136056>> Acesso em: 14 mai. 2019.

RODRIGUES, André Araújo; DANTAS, Daiany Ferreira. Porque homem é homem: a consolidação da construção identitária do gênero masculino através da música. **Revista Iniciacom**, v. 4, n. 2, online, 2012. Disponível em
<<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/iniciacom/article/view/1163/1067>>. Acesso em 14 jul. 2019.

ROMERO, Rosana Lopes. **Representações sobre a profissão docente presentes no faz de conta de crianças de contexto rural**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em
<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-%20Rosana%20Romero.pdf>. Acesso em 14 jan. 2019.

ROVERI, Fernanda Theodoro; SOARES, Carmen Lúcia. Meninas! Sejam educadas por Barbie e "com" a Barbie... **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 147-163, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em fev. 2019

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 9, jan. 2001. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000100002>>. Acesso em: 27 fev. 2020. doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000100002>.

SANTANA, Tarsila Chiara Albino da Silva. **Da house music à bagaceira: uma etnografia sobre música eletrônica, espacialidade e (homo)sexualidade masculina em Recife, PE**. 2017. 230f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24280>>. Acesso em 23 jul. 2019.

SIEDLECKI, Vivian Regina. **A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciados/as em música**. 2016. 181 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150804>>. Acesso em 25 set. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Autêntica Editora, 1999.

SILVEIRA, Carolina Vianna; Carvalho, Maria Cristina. **“Música e sentimento andam juntos” - Os adolescentes e sua relação com a música**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27564/27564.PDF>>. Acesso em: 25 out. 2019.

SIMIONATO, Luciane Cristina. A importância do fazer e cantar na primeira infância: Alguns estudos sobre Educação Musical para crianças de 0 a 3 anos. **Ictus Music Journal**, Galway, v. 1, n. 9, online, 2008. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34292>>. Acesso em: 04 maio 2019.

SOUSA, Cátia Rodrigues de. **Relatório de estágio em ensino de educação musical no ensino básico – música e identidade de gênero: concessões a respeito de papéis sociais na sala de música**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2015. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/18288/1/Relat%c3%b3rio%20de%20est%c3%a1gio.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

SPERLING, Christiane. **Sexo forever: corpo, sexualidade e gênero nos grafitos de banheiro em uma escola pública de Porto Alegre**. 2011. 70 f. TCC - Curso de Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/61759>>. Acesso em: 20 set. 2019.

STOLLER, Robert J. The Bisexuality. Archives Of General Psychiatry, [s.l.], v. 26, n. 3, p.207, 1 mar. 1972. **American Medical Association (AMA)**.
<http://dx.doi.org/10.1001/archpsyc.1972.01750210015002>. Disponível em:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/5059630>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

TABORDA, Marcia. **O violão no Rio de Janeiro: Um Instrumento Nacional?** Artigo apresentado no XVII Congresso da ANPPOM, 2007, São Paulo. Disponível em:
http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/etnomusicologia/etnom_MTaborda.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

TELES, Eva Maria Testa. **Diálogo sobre relações de gênero com crianças do ensino fundamental**. 2012. 143 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2623/4333.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 out. 2019.

TORRES, Ana Raquel Rosas et al (Org.). **Psicologia social: tema e teorias**. Brasília: Technopolitik, 2013. Disponível em:
https://www.academia.edu/36120600/TEMAS_E_TEORIAS>. Acesso em: 20 jun. 2019.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTA, Felipe. Música popular, moral e sexualidade: reflexões sobre o forró contemporâneo. **Revista Contracampo**, n. 20, p. 132-146, 2009. Disponível em
<http://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17184/0>. Acesso em: 14 nov. 2019.

VAGLIATI, Ana Carla; CALSA, Geiva Carolina. **Lugar de menina também é na ciência, se ela quiser: representações em jogos infantis de ciências**. Artigo apresentado no 7º SBECE / 4º SIECE (ISSN: 2446-810X). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em
http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495650142_ARQUIVO_ArtigoSBECE.pdf>. Acesso em 14 de out. 2019.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**. Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 jul. 2019.

VIEIRA, Nelma Bernardes. **A representação da masculinidade na hora do recreio escolar dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. 2011. Artigo apresentado no III Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais. Olhares Diversos sobre a Diferença. Disponível em: <http://www.itaporanga.net/genero/3/03/02.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

VIGARELLO, George. **História da virilidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

VIOLA, Daniela Teixeira Dutra; VORCARO, Angela Maria Resende. O problema do saber na adolescência e o real da puberdade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 62-70, abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/0103-656420130037> Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000100062&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2019.

WEISSHEIMER, Felipe Salvador. A sexualidade moderna e o "imperativo fálico": algumas reflexões sobre a emergência do "gozo genitalizado". **Revista Feminismos**, v. 3, n. 2/3, online, mai./dez. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29940/17704>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Caros senhores (as) responsáveis:

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada “**Representações Sociais de meninos e meninas sobre música: Um estudo sobre gênero, estilos, instrumentos musicais e educação**” que faz parte do Mestrado em Educação e é orientada pela prof. Geiva Carolina Calsa da **Universidade Estadual de Maringá**. O objetivo da pesquisa é **Investigar representações de meninos e meninas sobre instrumentos musicais**. Para isto a participação de seu filho (a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: pediremos para que seu filho (a), participe de uma entrevista em que faremos perguntas sobre o que pensam sobre música e instrumentos musicais. Durante a entrevista, faremos alguns direcionamentos e perguntas para entender melhor como eles estão pensando e sobre os seus gostos musicais. Informamos que poderão ocorrer os **desconfortos/riscos** a seguir: o/a adolescente pode não estar disposto a falar sobre aquele assunto naquele momento ou poderá sentir-se incomodada para falar sobre o assunto que propomos. Neste caso, solicitaremos o consentimento do menor em participar ou não das atividades em cada sessão e evitaremos insistir caso se recuse. O mesmo ocorrerá, caso o/a adolescente se negue a responder alguma pergunta. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho (a) é totalmente **voluntária**, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho (a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). As **filmagens** ficarão de posse da pesquisadora e da orientadora, para finalidade de consulta científica e serão descartadas após o uso. Os **benefícios** esperados são a ampliação do conhecimento sobre música e instrumentos musicais.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Prof. Geiva Carolina Calsa.

_____ Data:.....

Assinatura

Eu,..... declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....

Assinatura

Eu,....., declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Laiana Moraes de Azevedo

Endereço: Rua José Guiomar, nº 720b, Parque das Grevilhas I, Maringá-PR

Telefone: 44998923059

E-mail: laiana.ma@hotmail.com

Dados da orientadora

Nome: Geiva Carolina Calsa

Endereço: Rua Montevideó, nº 206, Jardim Alvorada, Maringá -PR

Telefone: 4499335872

E-mail: gccalsa@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:
Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Fone: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br.

APÊNDICE 2

CARACTERIZAÇÃO

Nome Fictício: _____

Idade: _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- Profissão dos pais:
- Envolvimentos com a música anteriores ao projeto
- Como chegou até o projeto? Onde? Com quem?
- Gosta de música? (se não, o que te leva a participar de um projeto de música)
- Ouve música? Em que momentos? Porque ouve música? O que sente ouvindo musica?
- Você tem estilos musicais preferidos? Quais?
- O que te leva a ter preferência por esse/esses estilos?
- Que estilos provocam esses sentimentos que você descreveu na música?
- Acha que os estilos que ouve refletem sua personalidade?
- Cantores e bandas preferidos/ Porque prefere/ Tem algum que não gosta?
- O que a letra da música diz/tem haver com você, sua vida?
- Poderia cantar ou falar alguma das musicas? Aí explorar o que gosta?
- Existe algum estilo musical que você não goste? Por quê?
- Você considera que alguns estilos que sejam mais para meninos do que meninas? Vice-verso.
- Quais estilos você pensa que as meninas mais gostam/ ouvem? Por quê?
- E quais instrumentos as meninas mais gostam? Por quê?
- Como você acha que a música que as meninas ouvem, representam elas?
- Em uma entrevista com outra menina/menino, ele me disse que não tocava violino/bateria, pois é um instrumento com cara de menina/menino. O som, a forma, é coisa de menina. O que você acha disso?
- E quais musicas os meninos mais gostam? Ou as que estão ouvindo por ai?
- Quais estilos você pensa que os meninos mais gostam? Por quê?
- Como você acha que as musicas que os meninos ouvem, representam eles?

- E quais instrumentos os meninos mais gostam? Por quê?
- Você pensa que determinados instrumentos musicais são mais para meninas? E para meninos? Por quê?
- Você tem instrumentos musicais preferidos?
- Você gostaria de aprender algum desses instrumentos?
- O que te levaria a aprender esse instrumento?
- Existem instrumentos musicais que você não gosta? Por quê?