

Identidade de género, experiência musical e escolaridade

LUCY GREEN

Este artigo é um resumo de alguns dos tópicos mais importantes apresentados no livro da autora *Music, Gender and Education*. Trata-se, assim, de uma panorâmica e de um nível de generalização quanto a normas em grande escala e a tendências da prática musical que são abordadas com mais detalhe no livro.

DUAS BREVES DEFINIÇÕES OPERACIONAIS

SIGNIFICADO MUSICAL

Gostaria de começar por estabelecer a distinção entre dois aspectos virtuais de significado musical. O primeiro incide nos elementos musicais, a organização sintáctica que conduz o ouvinte ao sentido do todo e da parte, abertura e conclusão, repetição, diferença e todas as outras relações funcionais pertinentes. A isto eu chamo *significado inerente*, não para indicar que se trata de algo essencial ou não histórico mas antes para sugerir que, tanto os materiais que formam a parte significativa do processo de identificação de estruturas, como aqueles que são identificados como a estrutura em si mesma, são compostos de materiais musicais: os significados são assim intrínsecos, no sentido em que o signo e o significado são uma parte material da própria música. As reacções dos ouvintes e respectiva compreensão aos significados inerentes dependem das suas competências relativamente ao estilo musical. Uma obra musical cujo material seja altamente significativo ou gratificante para uma pessoa, pode não o ser para outra.

Este aspecto do significado musical é apenas parcial e nunca poderá existir isoladamente. Habituo-nos à ideia de que a imagem social ou cultural do intérprete musical é um contributo importante para a sua sobrevivência comercial. Mas a manipulação dessa imagem não é apenas uma estratégia de marketing. As roupas, o penteado ou a pose nos encartes dos discos são detalhes de um aspecto mais amplo e necessário de qualquer música: a sua intervenção enquanto artefacto cultural dentro de um contexto social e histórico. Este contexto não é apenas um mero acessório extra-musical, mas representa uma parte essencial do significado musical, durante a audição. Sem algum entendimento do facto de a música ser uma construção social, seríamos, em extremo, incapazes de reconhecer como música qualquer agrupamento de sons. Quando ouvimos música, não

conseguimos separar a nossa experiência dos significados inerentes da mensagem e de uma maior ou menor consciência do contexto social na qual ela foi produzida e é consumida. Como tal eu sugiro uma segunda categoria de significado musical, distinta da primeira e a que eu chamo *significado descritivo*. Com esta expressão eu pretendo veicular a ideia de que a música desenha ou constrói metáforas numa abundância de factores contextualizantes. Tal como no significado inerente, o ouvinte constrói o significado descritivo da música de acordo com a sua postura relativamente ao estilo musical. Os significados descritivos são a um nível pessoais e a outro aceites convencionalmente.

Sempre que ouvimos música somos influenciados por estes dois tipos de significados e ambos devem estar sempre presentes em todas as experiências musicais. Cada um opera, no entanto, de forma muito diferente, influenciando o outro de várias maneiras, para por sua vez influenciar o todo da experiência musical, as actividades musicais e a construção do discurso musical. É através da interacção mútua dos diferentes aspectos do significado musical que, entre outras coisas, nos apercebemos e construímos as nossas relações de género com a música.

SEXO, GÉNERO E SEXUALIDADE

Correntemente na língua inglesa, o termo 'sexo' refere-se normalmente às características biológicas de homens e mulheres, enquanto que 'género' se refere a características culturalmente adquiridas e a actividades que são normalmente associadas à masculinidade e à feminilidade. Por exemplo, a reprodutividade é uma função sexual enquanto usar saias, na maior parte dos países ocidentais, é uma função de género. É importante entendermos que não há necessariamente ligação entre sexo e género: um homem 'feminino' ou uma mulher 'masculina' são imagens fáceis de aceitar. Contudo, historicamente, a conjugação de feminilidade com a mulher e de masculinidade com o homem tem sido desenvolvida de maneira a que homens e mulheres tenham comportamentos masculinos e femininos, respectivamente. Não apenas isso como também certas qualidades e atributos que são aceites como aspectos caracterizadores da masculinidade e da feminilidade. No extremo a masculinidade é sinónimo de uma pessoa activa, produtiva, racional, inventiva, experimental, científica, tecnológica, cerebral e criativa; por sua vez feminilidade sugere passividade, reprodutividade, carinho, dependência do corpo, emocionalidade e diligência. O termo 'sexualidade', distinto de

'sexo' e 'género', denota actividades sexuais e orientações sexuais tais como homossexualidade, heterossexualidade e outras.

O GÉNERO NAS PRÁTICAS E SIGNIFICADOS MUSICAIS

Sugeri atrás que o contexto social em que a música é produzida e consumida se torna parte do seu significado descritivo. Pretendo agora sugerir que, entre outros factores contextualizadores, o género do intérprete ou do compositor se torna parte das suas mensagens musicais. Discutirei esta noção com referência às mulheres músicas.

AFIRMAÇÃO DE FEMINILIDADE: AS MULHERES E O CANTO

Cantando em público a mulher utiliza um instrumento que é o seu corpo. Não há pois recurso à manipulação de nenhum objecto físico palpável. Como tal, ela actua num cenário de afirmação e demonstração da sua feminilidade, em sintonia com os dotes naturais do seu corpo, mas também dependente dos mesmos e afastada da tecnologia de que não precisa. Neste realce do corpo, longe de qualquer tecnologia, a performance vocal torna-se num símbolo e, de facto, em muitas culturas, o canto feminino é associado à tentação e disponibilidade sexuais. Contudo o canto feminino não está apenas ligado à sexualidade, porquanto no domínio privado ele reveste-se de um conteúdo inverso da imagem pública, simbolizando então a mãe ideal cantando para o seu bebé. Envolvida por um tipo de imagem corporal e oscilando na contradição entre a prostituta e a santa, a cantora representa algumas das características que definem a feminilidade.

Quando ouvimos uma mulher a cantar, não só ouvimos o significado inerente da sua música, mas também nos apercebemos da sua posição relativamente àquelas características de feminilidade. A sua feminilidade torna-se parte afirmativa das descrições musicais. Essa afirmação de feminilidade e a sua correspondente mensagem é, em minha opinião, uma das razões pela qual, ao longo da história da música, têm existido mais mulheres cantoras, e com maior sucesso, do que em qualquer outra prática musical.

DA AFIRMAÇÃO À NEGAÇÃO DA FEMINILIDADE: MULHERES INSTRUMENTISTAS

Observemos agora a mulher instrumentista. Ela, de alguma forma, está envolvida nos mesmos processos da mulher cantora. Mas em certos aspectos, a sua imagem sugere

conotações bastante diferentes. Por exemplo, num ambiente doméstico do início do séc. XIX, uma mulher ao piano transmitiria mensagens tão afirmativas como as da mulher cantora; mas em público, na mesma época, uma mulher trompetista integrada numa orquestra masculina, teria transmitido uma mensagem radicalmente diferente e, de facto, era bastante raro. Porque será que, tal como o canto, alguns instrumentos têm sido considerados como aceitáveis ou mesmo aconselháveis para mulheres enquanto que, ao contrário daquele, outros, em diferentes épocas, têm sido recusados pelas mulheres, desaprovados ou mesmo proibidos? Abordaremos sumariamente esta questão, pela comparação de exemplos extremos que indiciam diferenças qualitativas fundamentais entre as mensagens transmitidas pelas actividades vocais femininas e pelas actividades instrumentais.

No caso da performance instrumental, particularmente em público, a presença e manipulação do instrumento *impede*, até certo ponto, que a sintonia natural da mulher e a susceptibilidade do seu corpo se tornem evidentes. Por outro lado, quanto mais volumoso e forte for o instrumento, quanto mais exigir tecnicamente do intérprete e quanto mais público for o cenário da sua apresentação, mais problemático se torna construir uma apresentação feminina 'segura'. Os efeitos desta relação complexa entre feminilidade e performance instrumental são decifráveis ao longo da história das práticas musicais femininas, revelando que as mulheres tocavam maioritariamente instrumentos de corda dedilhada e de tecla, muitas vezes acompanhando a voz, sempre com uma postura reservada e, no início, em ambientes domésticos privados. Apenas nos últimos duzentos anos começaram a apresentar-se nos grandes palcos e, mesmo assim, comedidamente. As mulheres foram firmemente desencorajadas de tocar em público instrumentos de formato volumoso, som forte e complexidade técnica.

UMA AMEAÇA À FEMINILIDADE: MULHERES COMpositoras

A feminilidade também penetra no significado descritivo através do compositor. Ao usar o termo 'composição' inclui também a improvisação, métodos de gravação com ou sem suporte da notação e o trabalho produzido a solo ou em grupo. Nesta actividade não há exibição do corpo mas a composição exige um conhecimento e uma técnica que são contudo diferentes do controle físico-motor utilizados na performance instrumental e através deste tipo de controle a mente está presente em quaisquer processos descritivos

relacionados com o acto de compor. Ao ouvirmos uma música, um dos aspectos que impressiona, mais ou menos conforme a experiência musical, é mente por trás da música. O melómano clássico poderá dizer 'Como pode Beethoven *conceber* tal obra?' enquanto que o fã da música rock dirá 'Por onde andaria a cabeça do Hendrix durante aquele solo?'. Em situações como estas, enquanto ouvimos, não são apenas os significados inerentes que ocupam a nossa atenção mas a admiração pela genialidade de Beethoven ou Hendrix.

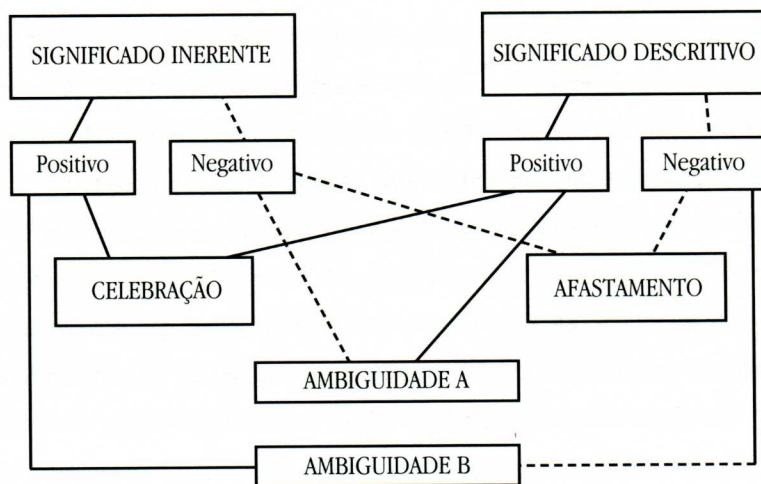
Em composição existe uma imagem *metafórica* da mente que se torna parte dos significados descritivos da música. Ao ouvirmos uma compositora e não um compositor, a reacção poderá ser ainda mais perturbadora do que a causada pela mulher instrumentista. Quando nos apercebemos de que o compositor é uma mulher, a representação da sua mente entra em conflito com os estereótipos da tradicional e 'natural' submissão ao corpo, ao ponto de *ameaçar* as convenções sobre feminilidade. Esta será em parte a razão pela qual, ao longo da história, as mulheres têm sido ainda mais desencorajadas de se dedicarem à composição do que de serem instrumentistas.

GÉNERO, SIGNIFICADO MUSICAL E EXPERIÊNCIA

Sugeri até aqui que a feminilidade do instrumentista ou compositor influencia o significado musical descritivo. De acordo com a minha definição, o 'significado musical inerente', que apenas diz respeito à parte material da música, nada tem a ver com o género. Mas a mensagem musical de género, transmitida pelo significado descritivo, não pára apenas aí mas vai até ao ponto de influenciar a percepção do ouvinte e as suas reacções ao significado inerente.

Aqui gostaria de olhar mais em detalhe para algumas possíveis correlações entre os dois tipos de significado musical. (v. esquema na pág. seguinte)

Imaginemos um ouvinte que aprecia e está familiarizado com o significado inerente da música de Mozart ou das Spice Girls e que também é receptivo ao significado descritivo da música. Este será um exemplo de uma experiência que no esquema é referido como 'celebração'. Agora imaginemos um ouvinte que não aprecia música nem está familiarizado com o seu significado inerente e que também não é receptivo aos significados descritivos. Este caso é referido no esquema como 'afastamento' da música. Mais interessantes são os casos em que existe conflito entre as reacções do ouvinte aos significados inerente e descritivo.



Adaptado de Music on Deaf Ears, p. 138; e Music, Gender and Education p. 133 e p. 251

Por um lado, o ouvinte é receptivo às mensagens de significado inerente: cantou ou tocou várias obras de Mozart, ouve muito os hits musicais do momento; mas ao mesmo tempo não aprecia o significado descritivo: detesta ópera, acha a Spice Girls muito agressivas. A este conflito corresponde, no esquema, a 'ambiguidade B'. Por outro lado, temos o caso de um ouvinte que não aprecia o significado inerente: acha a música de Mozart muito ornamentada e superficial, considera a música das Spice Girls grosseira e desinteressante, mas é receptivo ao significado descritivo, descritivo: adora ópera ou acha o aspecto visual das Spice Girls bastante mais atractivo do que a sua música. Estamos então perante um conflito do tipo 'ambiguidade B'.

A INFLUENCIA DAS MENSAGENS DE GÉNERO NA PERCEPÇÃO DO SIGNIFICADO INERENTE

Uma questão importante que quero salientar é o facto de a mensagem de género não parar na descrição. Na verdade continua a expandir-se e afecta a percepção e reacção do ouvinte ao significado inerente.

Em primeiro lugar, como afecta o ouvinte?

'No palco estava uma bateria. Então apareceu uma rapariga e eu não queria acreditar que era ela que ia tocar, mas ela atravessou o palco, sentou-se atrás da bateria e tocou, e tocou bem!' (comentário de um espectador numa audição de escola).

Embora inofensivo, este comentário revela alguns aspectos significativos da relação

entre o significado musical de género e a experiência musical em si. Para este espectador a feminilidade da rapariga, transmitida pela significado descritivo da música, rapidamente se tornou um problema. Esta imagem feminina afectou a apreciação do ouvinte relativamente ao significado inerente: ele esteve a ouvir, atento e não apenas a desfrutar, para ver se ela era mesmo capaz de tocar bem. Não só para ele como para todos nós, em circunstâncias semelhantes, o género da instrumentista afecta a nossa percepção do significado musical descritivo, provocando uma ruptura com as tradicionais definições de feminilidade e, a partir daí, influenciando mesmo a forma como ouvimos o significado inerente.

Mais forte ainda do que no exemplo que acabamos de descrever, a história vem demonstrando que, quando o ouvinte descobre ou sabe que o compositor é uma mulher, a percepção do significado inerente da música se faz em termos da feminilidade descritiva. Por exemplo, um crítico musical escandinavo costumava escrever comentários inflamados acerca de um determinado compositor. Após vários artigos, descobriu que afinal era uma compositora. Apesar disso continuou a escrever artigos elogiosos mas a sua linguagem mudou: os seus textos, que até aí incluíam termos como 'estridente', 'viril' e 'poderosa' para descrever a música, passaram a incluir palavras como 'delicada' e 'sensível'. O que aconteceu foi que o facto de ele descobrir que se tratava afinal de uma compositora, influenciou claramente a forma como também passou a ouvir os significados inerentes. Ao longo da história encontram-se numerosos exemplos de críticas ao trabalho das mulheres. Muita da música produzida por mulheres tem sido denegrida por, alegadamente, ser efeminada; noutros casos, como o que acabamos de relatar, a música tem sido mais bem aceite por revelar características femininas, tais como delicadeza ou sensibilidade; por incrível que pareça, apenas uma pequeníssima parte dessa produção tem sido valorizada em pé de igualdade com a que é composta por homens.

IDENTIDADE DE GÉNERO E A EXPERIÊNCIA MUSICAL

A história permite-nos afirmar com segurança que grande parte da música que ouvimos é, ou foi, composta por homens. Como tal, e como tenho vindo a defender, a composição, em termos de significado descritivo contem a noção de mente a qual está associada à masculinidade. Quando descobrimos a mulher ou a personalidade feminina por trás da música, logo a feminilidade se torna um problema que interfere na mensagem descritiva, o que, por seu lado, influencia a nossa percepção de significado inerente.

Dependendo de sermos 'homem' ou 'mulher' – usando estes termos criteriosamente de forma a incluir as diferentes combinações de género e sexualidade que são possíveis em todos os indivíduos – julgamos que o significado masculino de música terá sobre nós efeitos diferentes.

O ouvinte homem assume que grande parte da música foi provavelmente composta por homens. Neste caso o ouvinte homem identifica-se mais facilmente com a música, reconhece o seu género, expresso nas evocações normativas da música, independentemente das suas reacções positivas ou negativas aos significados inerentes ou descritivos. O ouvinte mulher comporta-se de forma mais 'liberta'. No caso da mulher intérprete, uma vez que grande parte da música tocada é composta por homens, faz com que ela se posicione de forma mais 'distanciada'. (Cada vez mais mulheres se têm especializado em tocar repertório musical composto por mulheres, talvez porque as ouvintes mulheres sejam mais receptivas a essa música e as mulheres intérpretes se sintam assim mais identificadas com o que tocam). No caso dos compositores, os homens criam algo que se enquadra num normativo histórico e num normativo ideológico de contornos masculinos. A música que compõem apresenta-se-lhes sempre com esta ideia que é congruente com o seu género. No caso da mulher compositora o processo desenrola-se dentro dos mesmos normativos histórico/ideológicos mas as suas composições surgem-lhe de forma não congruente com o seu género. Como mencionei antes, o trabalho da mulher quase sempre é julgado em termos da feminilidade das suas composições, entendida tanto nos seus aspectos positivos como negativos. Mas a música composta por homens nunca é avaliada em termos da sua masculinidade. A masculinidade é assumida como normal.

Julgo que a explicação para o facto de haver tão poucas mulheres instrumentistas, particularmente em certos tipos de instrumentos e estilos musicais bem como tão poucas mulheres compositoras, especialmente de obras de grande fôlego como a sinfonia ou a ópera, se deve ao que acima expus. Por trás das convenções históricas a respeito do que são comportamentos e actividades adequados para homens e mulheres estão os significados musicais de género. Mais ainda, sugiro que a identidade de género do ouvinte ou do próprio músico afecta a motivação e o posicionamento em relação à música, às práticas musicais e aos auto-conceitos dos músicos em geral.

RESUMO

A minha tese é a de que a música é capaz de transmitir, de diversas maneiras, informações de género de acordo com o género do(a) instrumentista(a) ou do(a) compositor(a), em combinação com o estilo musical, o seu contexto histórico e a expectativa do ouvinte. As descrições musicais não se esgotam em si mesmas e afectam as nossas percepções dos significados inerentes. Quando a música transmite feminilidade através de uma instrumentista ou compositora, podemos ser levados a julgar a sua capacidade de transmitir o significado musical inerente, segundo o nosso conceito de feminilidade. De resto, como ouvintes, instrumentistas e compositores, ou seja, indivíduos determinados pelo seu género, posicionamo-nos em relação a uma descrição da música marcadamente masculina. Resta acrescentar que a informação musical sobre género é restritiva mas também libertadora, uma vez que tanto pode confinar-nos a esferas muito particulares como revelar-nos dados sobre o nosso próprio género e confrontar-nos com a possibilidade de posições de género alternativas.

O GÉNERO NAS PRÁTICAS, SIGNIFICADOS E EXPERIÊNCIAS MUSICAIS E A SUA REPRODUÇÃO NA ESCOLA

Gostaríamos agora de explorar a ideia de que as sementes da reprodução histórica de práticas musicais de acordo com o género estão presentes na escola, não só através das diferentes oportunidades oferecidas a rapazes e raparigas, mas mais ainda, através do significado e da experiência musicais em si mesmos.

Realizei um questionário dirigido a 78 professores de escolas secundárias de diferentes partes da Inglaterra. Pedia-lhes a sua opinião sobre as actividades musicais de rapazes e raparigas, competências e inclinações. Realizei também dois estudos-caso, através de entrevistas gravadas, a 69 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, em grupos pequenos de amigos do mesmo sexo, em duas escolas mistas (raparigas e rapazes) de Londres. Em ambos os casos coloquei perguntas abertas, com o objectivo de entender para além das respostas e tentar extrair assunções implícitas, valores e expectativas de professores e alunos. Não tenho qualquer intenção de atribuir estados psicológicos específicos a professores e alunos, apenas espero ilustrar padrões no modo como eles se apresentaram do ponto de vista do discurso.

AFIRMAÇÃO DE FEMINILIDADE NA ESCOLA: RAPARIGAS E RAPAZES TOCANDO E CANTANDO

A vasta maioria dos professores caracterizou as raparigas como vocalistas empenhadas que gostam de aulas de canto e que se voluntarizam, em grande número, para actividades extra-curriculares de coro e outras formas de canto em grupo, ao contrário da quase totalidade dos rapazes. Os alunos concordaram: um grande número de raparigas demonstrou disponibilidade para o canto e muitas disseram que o canto era próprio para meninas, ou nas palavras de uma rapariga de 11 anos 'cantar é coisa de meninas'. Os professores responderam também que muito mais raparigas do que rapazes tocam instrumentos de orquestra, principalmente flauta e violino e teclados, todos associados com a música clássica. De novo as respostas dos alunos foram inteiramente concordantes.

Por exemplo:

Um grupo de rapazes

-LG: ...acham que as raparigas gostam de tocar os mesmos instrumentos que vocês?

-Não.

-A maior parte das raparigas gosta de tocar violino e violoncelo.

Outro grupo de rapazes

-LG: ...acham que as raparigas pensam o mesmo que vocês sobre as aulas de música?

-Não, de maneira nenhuma.

-A maior parte delas gosta, têm aulas de instrumento, tocam flauta, violino...

-Elas não saem da música clássica.

Os professores relacionaram os comportamentos das alunas com o desejo de exprimirem os seus sentimentos, com delicadeza ou com um mero visual decorativo. As raparigas eram vistas como pouco confiantes e pouco inclinadas a exibirem-se. Eram também vistas como mais cooperantes e abertas, mais maduras, trabalhadoras e fiáveis do que os rapazes. De uma forma geral ficou a impressão clara de que as raparigas estão em conformidade com os valores dos professores e da escola, as suas expectativas e normas de comportamento. As mesmas conclusões puderam ser confirmadas pelas entrevistas aos alunos. Primeiro disseram que as raparigas gostavam de canções românticas, de amor, música suave e lenta, que por vezes era associada com a música clássica.

Por exemplo:

Rapazes

-Há duas raparigas na nossa turma que tocam violoncelo, parece-me.

-LG: Porque é que te parece?

-Porque elas gostam de música lenta.

Alguns rapazes caracterizaram as raparigas como sendo envergonhadas ou embaraçadas o que, mais do que uma vez, associaram com a música clássica.

Um rapaz de um grupo

-A maioria dos rapazes que eu conheço gosta de se exibir e as raparigas, como a Kerry Ann, são muito envergonhadas, mas eu acho que se elas são muito envergonhadas deviam aprender música clássica.

Existe claramente uma relação forte entre estes comentários sobre o comportamento das raparigas e a realidade empírica, porquanto é em parte essa realidade empírica que professores e alunos descreveram. Mas não apenas isso porque quer uns quer outros também operam com significados e valores há volta das suas noções de feminilidade, relacionados com as actividades musicais das raparigas e o próprio tipo de música em que envolvem. Música clássica, música lenta e música para cantar ou para tocar em teclados e instrumentos de orquestra, revelam uma afirmação da feminilidade. Deste modo as raparigas adoptam certas práticas e estilos musicais como uma peça de vestuário que as ajuda a confirmar o seu género. Ao mesmo tempo, a sua prática musical demonstra uma reprodução de modelos históricos da música, em que o papel das mulheres como cantoras, pianistas e instrumentistas de determinados tipos de instrumentos de orquestra foi, em diferentes épocas, próprio de uma afirmação de feminilidade.

A INTERRUPÇÃO DA FEMINILIDADE NA ESCOLA: RAPARIGAS, RAPAZES, TECNOLOGIA E MÚSICA POP

Em geral, as raparigas evitam os instrumentos eléctricos ou tecnologicamente complexos, especialmente associados com a música pop, principalmente baterias e guitarra eléctrica. Os rapazes, por seu lado, demonstram uma maior receptividade à música pop e jazz que actualmente é incluída nos *curricula* das escolas inglesas. Os rapazes dos grupos que entrevistei, sem excepção, disseram que tocavam bateria¹ ou gostariam de tocar. Alguns queixaram-se de não lhes ter sido dada a oportunidade para tal.

Este interesse pela percussão aparece associado ao interesse por outros instrumentos da música pop e às tecnologias de gravação. Tal como a música das raparigas era descrita como 'lenta', assim a música popular, pela qual os rapazes revelaram tanto interesse, era caracterizada como 'rápida' ou 'com batida'.

Rapazes

- ...perguntei à professora de podia tocar bateria porque eu sei tocar bem mas ela disse 'depois', mas nunca me deixou.
- Eu também sei tocar tambor porque tenho alguns em casa.
- Nós gostamos de ter sempre uma batida.
- Eu gosto de tocar tambor mas nunca nos deixam. É só xilofones, xilofones. A gente gostava de tocar bateria, guitarra, a gente gostava de tocar muitas coisas.

Raparigas

- Os rapazes não gostam das aulas de música.
- LG: Porque acham isso?
- Bem porque nas aulas só ouvimos música clássica e assim.
- Se calhar era diferente se os professores pusessem música mais para a nossa idade.
- Sim, com guitarra eléctrica e assim.
- Sem ser orquestra ou coisa parecida.

Como vimos antes, enquanto que as raparigas usam a música para exprimir sentimentos, tanto professores como alunos concorda que os rapazes acham que a maioria das actividades musicais são 'lamechas' ou 'maricas' e fazem questão em se manter actualizados com as modas musicais.

Raparigas

- L.G.:...acham que os rapazes sentem a música como vocês?
- Não.
- Eles gostam de outra música.
- A maioria dos rapazes com quem falo não gosta de falar de música, mas se pomos a música que nós gostamos eles dizem logo 'desliga isso, isso é uma porcaria'.
- L.G.: E que música é essa?
- Reggae e assim.
- Sim, baladas, MoTown, canções de amor e assim. Eles não gostam.
- L.G.: Porque é que acham que eles não gostam?

- Porque as pessoas podem achar que eles são piegas.
- Eles não gostam de mostrar os sentimentos.
- É uma espécie de imagem 'maricas'.

Muitos professores e alunos disseram também que os rapazes eram anti-conformistas e demasiado convencidos nas aulas de música, recusando participar e 'gozando' como todos os instrumentos, de maneira muito contrastante com o carácter envergonhado e cooperante das raparigas.

Para um rapaz, cantar ou tocar música 'de orquestra', música 'devagar' ou música de tipo clássico, é um risco e uma ameaça à sua masculinidade. Se esse for um tipo de actividades comum às raparigas, então para os rapazes é o mesmo que vestirem um vestido. Tal como as raparigas representam símbolos identificativos de género feminino através das suas actividades musicais, também os rapazes pretendem demonstrar uma identidade de género masculino; na verdade sentem-se mesmo pressionados a apresentar uma imagem de macho. No contexto escolar, tal como a música 'clássica' representa uma afirmação conformista de feminilidade, assim a música 'pop' é contrária a essa confirmação e deste modo dá lugar à confirmação da masculinidade. Esta recusa da feminilidade e o contraponto dos modelos de masculinidade reproduzem o legado histórica do papel da mulher na música.

AMEAÇAS À FEMINILIDADE NA ESCOLA: RAPARIGAS E RAPAZES COMPÕEM MÚSICA

O mais interessante nas respostas dos professores foi constatar que, apesar de os rapazes serem desinteressados, pouco cooperantes e adversos às aulas de música, eram bons em composição. Por contraste, as composições das raparigas eram aborrecidas e pouco criativas. Por exemplo:

Alguns comentários de professores

- De um modo geral, os rapazes produzem trabalhos mais imaginativos do que as raparigas.
- Os rapazes não têm tanto medo de ser criativos e de experimentar. As raparigas tendem a ficar mais agarradas a modelos.
- As raparigas tendem a ser mais tradicionais e conservadoras nas suas composições...

-As raparigas parecem ter de trabalhar mais e não têm tanta habilidade natural.

-Os rapazes parecem ter mais rasgos de criatividade do que as raparigas...as raparigas parecem falhas de ideias musicais e têm problemas em desenvolvê-las.

É útil compararmos estas respostas com a análise feita por Valerie Walkerdine's (1990) sobre as manifestações de género nas aulas de matemática. Nesse estudo as raparigas aparecem do lado *negativo*, ao apresentarem atributos tais como a perseverança, a obediência e o trabalho aturado, interpretados depois como *explicações causais* para o seu falhanço, como exemplos de falta de autonomia, criatividade e iniciativa. Quando as raparigas têm sucesso, tal é atribuído à obediência às regras e à aprendizagem de rotinas, que são distintas e mesmo opostas à compreensão. Mas os rapazes 'difíceis' são capazes de 'quebrar regras', pensar autonomamente, 'racionalizar'. Assim, mesmo que o seu rendimento seja pobre, crê-se que a sua compreensão é correcta.

Ao falar sobre composição com alunos, abordei um grupo entre os 14 e os 16 anos por ser nesta idade em que a actividade é mais objectivamente desenvolvida do que com os seus colegas mais novos. Eles não usaram os mesmos termos que os professores, tais como 'conformidade', 'criatividade' e por aí adiante, mas referiram-se às mesmas características, por outros meios. Algumas raparigas revelaram forte recusa à composição e falta de confiança. Outras revelaram sentir prazer e orgulho nos seus trabalhos. Mas em ambos os casos integraram-se dentro dos parâmetros tradicionais de 'feminilidade'. Por exemplo, eram contrárias aos normativos teóricos da composição, usando esta actividade como forma de expressão dos seus sentimentos:

Raparigas

-Bom, eu gosto de composição quando tem a ver com o que se sente e tudo, mas não gosto lá muito da teoria porque é preciso aprender...

-Quando olhas para a folha e pensas, quer dizer, foste tu que escreveste aquilo, não foi tirado de um livro, veio de ti e sabes que é teu, és tu'...

-Quando gosto de uma peça minha tenho essa sensação. Eu sei que é palermice mas fico com aquele sentimento, sabes, Ah, auto-satisfação, e gosto de sentir esse alegria estampada na minha cara.

Elas recusam considerar-se compositoras:

-Bem, eu não gosto lá muito de tocar as minhas composições para a turma, mas se é algo que eu acho bom, assim como peças compostas por outras pessoas, famosas

ou não, então sinto-me mais à vontade do que com a s minhas.

Algumas alunas chegaram a caracterizar-se como 'incompetentes' ou 'confusas'. Todas revelaram grande confiança no professor. Mesmo aquelas que disseram gostar de composição foram categóricas em denegrir, de diversas formas, pelo menos parte do seu próprio trabalho ou o que sentiam sobre ele, ao descrevê-lo como 'pateta', aborrecido', horrível' e 'terrível'.

Os rapazes demonstraram uma atitude completamente diferente. Todos, à excepção de um, demonstraram atitudes de contentamento, confiança e satisfação pela composições, quer se julgassem ou não bons nessa actividade. Não só acreditavam nas suas competências e manifestavam pouca confiança no professor, como rejeitavam totalmente as sugestões deste e os seu valores; reconheceram-se menos trabalhadores mas com mais ideias sobre o que 'precisavam' e quais os seus objectivos. Em vez de acharem que tinham 'feito o seu melhor' todos achavam que 'podiam fazer melhor'. Nenhum referiu os seus sentimentos.

Tal como na afirmação ou interrupção da feminilidade no caso da performance, de novo sugiro que a ameaça simbólica colocada à feminilidade pela tipo de composição masculina e também pela mente como atributo masculino, encontra-se de novo aqui presente nas práticas musicais e nas atitudes do senso comum de professores, alunas e alunos.

RESISTÊNCIA E DESEJO NA MÚSICA NA SALA DE AULA

Até agora, parece que fiz parecer crer que os mecanismos reprodutivos do trabalho escolar funcionam de modo bastante suave: dá a ideia de que raparigas e rapazes negoceiam as suas actividades musicais de acordo com a história da música. Mas a escola não reproduz de forma tão directa as amplas relações sociais. Por um lado, a resistência aos papeis musicais de género é fornecida pelos professores, quando eles mesmo se envolvem em actividades 'criticáveis'. Por outro, embora os alunos na sua maioria comunguem dos mesmos pressupostos dos seus professores, também têm perspectivas diferentes e desenvolvem práticas diferentes, as quais os professores frequentemente desaprovam, recusam ou desconhecem. Por exemplo, o interesse das raparigas pela música clássica e pelo canto está, como atrás referi, ligado à noção de conformidade com os valores dos professores. Mas as alunas 'difíceis', provavelmente já sexualmente activas, inconformistas ou envolvidas em culturas alternativas e de modo geral desinteressadas, acharão o canto,

os instrumentos de orquestra e a música clássica pouco ou nada atractivos.

Para esse tipo de alunas a canção pop é uma actividade bem acolhida. Muitas escolas actualmente incluem no seus *curricula* a 'pop music', mas o que acontece é que esse tipo de actividade acaba por se revestir do mesmo carácter conformista da sua correspondente clássica. E, de facto, muitas vezes nem mesmo é reconhecida pelo alunos como sendo 'musica pop'. Acontece então ser comum as raparigas resistirem às tentativas de aliciamento da escola através da música popular, mas fazem-no fora dos limites do que 'conta' como música na sala de aula: cantam em grupos de jovens, talvez no recreio ou em casa. Ao assumirem tais atitudes perante a prática musical, algumas raparigas abertamente se posicionam contra a escola, mas não resistem de todo às definições mais vastas e poderosas de feminilidade que têm sido transmitidas através da aceitação dos indicadores transmitidos pelo canto feminino, ao longo de séculos, se não mesmo milénios.

Quanto se trata da prática inconformista como é a de tocar instrumentos na música pop, embora um escasso número de raparigas e mulheres toquem bateria e guitarras eléctricas, a triste descoberta do meu estudo empírico foi a de que tais casos são ainda bastante raros nas escolas e, mais importante ainda, foi concluir que as ideias veiculadas pela música pop instrumental são quase exclusivamente masculinas.

No caso da imagem perturbadora da mulher compositora, professores e alunos de igual modo mantêm a imagem do génio criativo ser reservado apenas aos homens. Verificou-se existir poucos ou nenhuns indícios de que assim não seja, quer da parte das práticas das raparigas, quer da parte das expectativas dos professores.

Embora algumas raparigas possam resistir à autoridade do professor, em geral não resistem aos aspectos simbólicos da feminilidade inerentes às diferentes práticas musicais. De igual modo, os rapazes que defendem os seus papeis musicais longe dos valores superficiais que julgam ser defendidos pela escola – que recusam a música clássica, que encontram na música pop uma identidade machista e inconformista – estão em conformidade com as convenções mais vastas de masculinidade. Este profundo conservadorismo no domínio do género e da sexualidade tem fundamento num desejo: o desejo de *ser* uma 'rapariga', um desejo de *ser* um 'rapaz'. Ao mesmo tempo, a música serve de meio simbólico para ultrapassar as questões de: raparigas e rapazes não usam a música apenas para confirmar as associações de sexo-género, mas para se colocarem desafios, uma forma de expressão que pode ser particularmente estimulante no domínio da sexualidade.

CONCLUSÃO

A escola reproduz historicamente padrões duradouros nas actividades musicais, de acordo com o género. Mas não o faz simplesmente através da oferta de oportunidades. Na realidade, perpetua definições subtis de feminilidade e masculinidade como imagens fornecidas através de diferentes actividades e estilos musicais, nos quais os alunos colocam os seus desejos de conformidade, não necessariamente com a escola, mas com a construção social mais ampla de género. Significativamente, a informações de género não são apenas apêndices extra-musicais, mas afectam a capacidade de interpretação do significado inerente da música. É na experiência musical e no seu todo indiferenciado, quando o significado inerente e o significado descritivo se unem numa aparente comunhão, que reside a mais profunda força da música.

Quando cantamos, tocamos, compomos ou ouvimos música não analisamos a experiência de forma a dizer: 'Pois, aqui está o significado inerente (ou outra categoria parecida) e isto é uma informação descritiva (ou parecida). Ao contrário, os dois tipos de informação chegam-nos como um só. Assim, tais informações, incluindo as de género, parecem surgir não do contexto social em que a música é produzida, difundida e ouvida, mas, misteriosamente, da própria música. Desta maneira, a informação pode atingir-nos com o impacto de uma verdade aparente, não mediada ou imediata. É então na própria experiência musical – no simbolismo aparentemente inquestionável da música, de como as coisas são e de quem somos – que as identidades de género são simbolizadas e reproduzidas a um dos mais eficazes e profundos níveis.

Existem muitas maneiras ao dispor dos professores para combater a associação de actividades musicais com o género. Assegurar, por exemplo que o *curriculum* contemple obras de autoras compositoras; fornecer modelos masculinos e femininos quer de homens quer de mulheres tocando instrumentos pouco convencionais com o seu sexo; promover a criação de grupos mistos e unisexuais para diferentes actividades musicais; garantir que tanto raparigas como rapazes tenham igualdade de oportunidades na aprendizagem de instrumentos, especialmente daqueles que têm uma carga de género mais forte; reconhecer os nossos próprios preconceitos para melhor os evitar, como por exemplo, julgar as raparigas menos criativas que os rapazes, e muitas outros. Contudo, acredito que o melhor contributo que os professores podem dar é serem sensíveis às competências e interesses musicais dos seus alunos, mantendo-se alerta e consciente acerca da

envolvência do gênero na prática musical, intenção e experiência musicais, e os seus efeitos não só nos nossos alunos, como também em nós.

NOTAS

¹ Drums no original, pode em diversas partes do texto ser entendido tanto como bateria ou percussão como simplesmente tambores. (n.t.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GREEN, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

WALKERDINE, V. (1990). *Schoolgirl Fictions*. London, New York: Verso.