

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica

“Enjoying a sound”: youth and music in everyday school life and in Sociology teaching in high school

“Disfrutar de un sonido”: juventud y música en la vida escolar cotidiana y en la enseñanza de la Sociología en la escuela secundaria

Bruna Muniz da Silva¹

ORCID: 0009-0009-1958-410X

Irapuan Peixoto Lima Filho²

ORCID: 0000-0002-6669-2471

Resumo

Tomando a sociabilidade como dimensão central para pensar as juventudes, tal presença na escola é comunicada pelas culturas juvenis performadas pelos agrupamentos identitários expressos no consumo de bens culturais e na ostentação de visuais e comportamentos típicos. A partir disso, este trabalho reflete sobre a dimensão da juventude sob um duplo olhar: de um lado, a pesquisa acadêmica com a aplicação de 1313 questionários e 11 grupos focais com estudantes de ensino médio no Ceará; e de outro, a experiência como docente de Sociologia na rede pública, usando música como estratégia didática como modo de pensar sobre as juventudes, no que destacamos a criação de uma sequência didática chamada Seminário Culturas Juvenis. Colocando o próprio estudante a refletir sobre as representações juvenis em agrupamentos identitários musicais do passado e do presente, somado aos dados empíricos, permitiu compreender as juventudes e seus diálogos com as representações sociais e teóricas do que é “ser jovem” e que possibilidades de reflexão o olhar sociológico enseja no cotidiano escolar sobre o tema.

Palavras-chave: Juventudes, Sociologia, música, escola, ensino.

Abstract.

Taking sociability as a central dimension to think about young people, this presence at school is communicated by youth cultures performed by identity groups expressed in the consumption of cultural goods and the display of typical looks and behaviors. Based on this, this work reflects on the dimension of youth from a double perspective: on the one hand, academic research with the application of 1313 questionnaires and 11 focus groups with high school students in Ceará; and on the other, the experience as a Sociology teacher in the public network, using music as a didactic strategy as a

¹ Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (2013) e mestrado em Políticas Públicas e Sociedade (2016) pela mesma instituição. Professora de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) no ensino médio e já foi professora supervisora do PIBID. Atualmente, é doutoranda em Sociologia na Universidade Federal do Ceará. Email: autm100@hotmail.com

² Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (2002), mestre (2004) e doutor (2010) em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, onde é professor associado no Departamento de Ciências Sociais, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). É pesquisador do Laboratório de Estudos em Política, Educação e Cidade (Lepec). Email: irapuan.peixoto@ufc.br.

way of thinking about youth, in which we highlight the creation of a didactic sequence called the Youth Cultures Seminar. By making the student himself reflect on youth representations in past and present musical identity groups, added to empirical data, it allowed understanding youth and their dialogues with social and theoretical representations of what it means to “be young” and what possibilities for reflection the sociological perspective takes place in everyday school life on the topic.

Keywords: Youth, Sociology, music, high school, teaching.

Resumen.

Tomando la sociabilidad como dimensión central para pensar en los jóvenes, esta presencia en la escuela es comunicada por culturas juveniles realizadas por grupos identitarios expresados en el consumo de bienes culturales y la exhibición de miradas y comportamientos típicos. A partir de esto, este trabajo reflexiona sobre la dimensión de la juventud desde una doble perspectiva: por un lado, una investigación académica con la aplicación de 1313 cuestionarios y 11 grupos focales con estudiantes de secundaria en Ceará; y por el otro, la experiencia como docente de Sociología en la red pública, utilizando la música como estrategia didáctica como forma de pensar la juventud, en la que destacamos la creación de una secuencia didáctica denominada Seminario de Culturas Juveniles. Al hacer reflexionar al propio estudiante sobre las representaciones juveniles en grupos identitarios musicales pasados y presentes, sumado a datos empíricos, permitió comprender la juventud y sus diálogos con representaciones sociales y teóricas de lo que significa “ser joven” y qué posibilidades de reflexión tiene la sociología. perspectiva tiene lugar en la vida escolar cotidiana sobre el tema.

Palabras clave: Juventud, Sociología, música, escuela, enseñanza.

1. Introdução

Se existe um momento em que as escolas parecem vibrantes é no intervalo das aulas: conversas em alto volume, gritos e risos tomam o ambiente por um pequeno punhado de minutos nos quais os estudantes podem comer, travar contatos e diálogos com os colegas e amigos, exercer atividades físicas e realizar trocas reais e simbólicas. Ou seja, é a ocasião em que o aspecto da sociabilidade é mais visível.

Qualquer pessoa familiarizada será capaz de perceber que a música ocupa um papel importante na sociabilidade estabelecida entre os estudantes. Fones de ouvidos, caixas de som, cantos, rimas e, às vezes, até um violão, animam esses momentos no ambiente escolar, sendo também tema de conversas e mobilizador de sociabilidades específicas, como a formação de grupinhos em torno de fãs de determinados gêneros musicais ou artistas. Com alguma regularidade, a música até invade a sala de aula, sendo usada como recurso didático pelos professores.

Este artigo lança um olhar docente/pesquisador sobre o papel da música na escola, pensando no seu potencial de mobilização de sociabilidades e, a partir disso, reflete sobre seu uso como ferramenta didática para o ensino de Sociologia, em especial na discussão da própria categoria de juventude. Esta discussão é feita primeiro por meio da experiência de uma década como docente em escolas públicas da Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará, no qual desenvolvemos uma sequência didática para discutir a categoria juventude por meio da música; e, em segundo lugar, de modo complementar, mediante pesquisa com atores juvenis através da aplicação de questionários e grupos focais.

No primeiro caso, após experimentar, por alguns anos, diversas formas de abordar a música como recurso didático, executamos entre 2015 e 2019 uma sequência didática chamada Seminário Culturas Juvenis, nos quais, a partir do livro didático, promovíamos apresentações dos estudantes sobre agrupamentos identitários nas aulas de Sociologia do 1º ano. No segundo caso, a pesquisa com grupos focais em duas escolas das periferias de Fortaleza nos anos de 2014-2015 e a aplicação de 1.313 questionários em 35 escolas do estado do Ceará em 2017-2018.

Essa combinação de experiências (docentes e de pesquisa) permite a reflexão sobre como a música pode ser usada como material didático nas aulas de Sociologia ao mesmo tempo em que promove a necessária discussão sobre a importância da sociabilidade juvenil no interior das escolas e o modo como os processos identitários desempenham papel fundamental nesse processo.

Dessa forma, este artigo se desdobra em dois tópicos principais acerca dos aspectos docentes e de pesquisa que se complementam no sentido de associar ambas as experiências na discussão sobre o uso da música no ensino de Sociologia na educação básica. Num trabalho anterior (Silva; Lima Filho, 2013), refletimos sobre a música como estratégia teórico-didática, esforço que evidenciou a necessidade de pensar sociologicamente a compreensão do universo cultural dos estudantes por parte dos professores.

Naquela reflexão, a música e sua “aplicação” em aula foram pensadas para situar os desafios de planejar e realizar a disciplina. Já neste artigo, o objetivo central é problematizar sociologicamente as relações com a música, que são desenvolvidas na escola e que revelem, especificamente, as vivências e os discursos *sobre* e *das* juventudes.

Assim, damos continuidade à reflexão a partir da experiência dos 10 anos desde a escrita anterior, inclusive, praticando o uso da música como estratégia didática que passou por algumas etapas, desde a forma mais tradicional com audição e análise das letras, passando pela produção de paródias e associação de músicas com textos de referência, até chegarmos à sequência didática do Seminário Culturas Juvenis.

Nela, os jovens escolhiam e apresentavam (não apenas oralmente, mas também por meio de performances) exemplos típicos de culturas juvenis como forma de discutir a juventude como uma categoria sociológica, e na qual observamos os consensos e dissensos, adesões, disputas e estranhamentos dos estudantes em relação às expressões identitárias de seus gostos e as relações (geralmente conflituosas) com as referências na contextualização histórico-social dos agrupamentos (tais como *hippies* e *punks*).

Ademais à pesquisa já citada, sendo uma problematização a partir da experiência docente em escolas públicas de Fortaleza, trata-se de uma análise qualitativa em que articulamos conceitos com vivências pedagógicas nas aulas. Neste caso, os dados empíricos são fontes ou fatos provenientes dos saberes experienciais, que são saberes específicos desenvolvidos por professores na prática da profissão, baseados no trabalho cotidiano e situados numa experiência individual marcada por um saber-fazer próprio (Tardif, 2012).

2. Culturas juvenis, música e escola

Para descrever as experiências docentes, faz-se necessário uma reflexão anterior sobre juventude, música, consumo e escola. Quando abordada no currículo, a teoria sociológica ensaie olhares sobre as representações socialmente construídas sobre as juventudes do passado e do presente, e a música é um importante recurso de compreensão e de mobilização, a partir das associações “de gosto” muito próprias das culturas juvenis, nas quais a apreciação da arte se configura em estilo de vida, seguindo a orientação de Giddens (2002). Ou seja, um conjunto de códigos simbólicos expressos em regras de comportamento, códigos morais e ostentações estéticas, principalmente como roupas, adornos e cortes de cabelo.

As juventudes ocupam as escolas com suas múltiplas expressões culturais, além da própria ação central como estudantes, com a qual convivem em relações de amizade, afetos, dinâmica entre turmas e “galeras”. Seja no encontro entre o saber sociológico e os jovens intermediados pela música, seja no encontro entre música e jovens pelo olhar sociológico, reforçam a pertinência da Sociologia no ensino médio como saber mobilizador de debates e práticas urgentes *sobre/para* as juventudes do século XXI que podem começar ou ser incentivadas nas escolas.

A importância da música não se resume ao ato de ouvir canções mesmo por sua cotidianidade, pois, além desses elementos, impulsiona modos de consumo, aspectos visuais, demarcação de territórios geográficos e/ou simbólicos, atitudes e formação de agrupamentos identitários interconectados em escalas locais e globais. Nesse contexto, os jovens “invadindo” as cidades com seus estilos e atitudes próprios de seus agrupamentos musicais são temas bem desenvolvidos na Sociologia da Juventude brasileira, como em Vianna (1997), Dayrell (2005),

Magnani e Souza (2011), Campoy (2010), Seren (2011) e Lima Filho (2016), mas também na literatura internacional, como em Pais (2003; 2006), Nóvoa (2011), Rojek (2011), Feixa (2012), Guerra (2013) e Sarlo (2013).

Esses autores retomam a tradição de perceber como as organizações juvenis, a partir do consumo de bens culturais, promovem o desenvolvimento de processos de identificação que geram associações destacadas na sociabilidade em geral e na mobilização social de seus agentes. Bourdieu (2003) foi sagaz ao perceber como as sociedades modernas, em particular as capitalistas, produziram um interregno temporal aos jovens ao desobrigá-los do trabalho árduo para investirem na sua “formação”, ou seja, na ampliação da educação formal que lhes permitiria ser trabalhadores mais qualificados dentro da superespecialização capitalista.

Em longo prazo, essa “moratória social”, como chamou o autor, permitiu o fortalecimento da cisão entre jovens e adultos e, no contexto da sociedade capitalista, na criação de um mercado consumidor próprio e lucrativo que gerou à juventude signos muito fortes de identificação (Rozsak, 1972; Frith, 1981; Bourdieu, 2003; Rojek, 2011; Guerra, 2013).

Essa (auto)identificação juvenil mobilizou uma série de movimentos sociais e estéticos de grande impacto na sociedade desde meados do século XX, não somente pelo desafio ao *status quo* ou às rupturas culturais, mas por ensejarem mobilizações de longo prazo, por meio da consolidação de processos identitários que se desenvolvem de modo profícuo particularmente nas grandes cidades do mundo e impactam a vida social como um todo (Frith, 1981; Rojek, 2011; Guerra, 2013, Lima Filho, 2016).

Esse tipo de fenômeno obrigou, em décadas recentes, a consolidação de reflexões sociológicas mais profundas sobre as dinâmicas de lazer, ao passo que a teoria clássica esteve muito mais preocupada com a produção industrial. Elias e Dunning (2014) perceberam que o ócio é socialmente importante não somente como “válvula de escape” às pressões da vida em sociedade ou do mundo do trabalho, mas como parte significativa do processo de socialização e de incorporação do conteúdo social que nos cerca.

Já o estudo de Clarke *et al.* (2014) demonstra o modo como as atividades de lazer e de ócio ocupavam um papel importante nas associações da classe trabalhadora britânica desde o século XIX, gerando (já na segunda metade do século XX) o que a literatura costumava chamar de *subculturas*: agrupamentos identitários. Ou seja, expressões de estilos de vida baseados no consumo cultural, em particular, ao gosto musical. Por sua vez, Frith (1981), para entender a juventude e suas ações políticas e de consumo, analisa movimentos em torno de *mods*, *rockers*, *hippies* e *punks* que se desenvolvem nas periferias do Reino Unido e ocupam espaço privilegiado nas mídias.

Frith (1981) também associa o conteúdo dessas identificações a uma recusa da racionalidade instrumental das sociedades modernas do século XX, gerando movimentos de resistência, transgressão e rebeldia, que se tornam associados à ideia geral de juventude, argumento reforçado por outros autores como Roszak (1972) e Pais (2006), e válidos para movimentos como *beatniks*, *hippies*, *roqueiros* e *punks*.

O Brasil replicou essa movimentação, que foi palco de estudos como o de Abramo (1994), que ajuda na ideia de que, por trás do “simples” consumo musical, se desenvolve um universo simbólico que orienta códigos morais e normas de comportamento que se consolidam como estilos de vida expressos na formação de agrupamentos identitários (Vianna, 1997; Dayrell, 2005; Lima Filho, 2016). Desse modo, podemos demarcar a juventude como sendo mais do que mero recorte etário da sociedade, mas um conjunto de códigos simbólicos que são acessados e vivenciados pelos sujeitos, inclusive daqueles fora de tal aspecto etário (Pais, 2003).

Em sociedades complexas como as que vivemos, portanto, não podemos falar de “uma” juventude, mas de várias, daí a literatura sociológica (Dayrell; Carrano, 2014) adota a terminologia “juventudes” para se referir a elas. Isso significa dizer que, além dos aspectos próprios da juventude como categoria sociológica posicionados contra o universo simbólico não-juvenil (oposição *juvens* x *velhos*), existem as diferenciações internas e os conflitos (de raça, de classe, de gênero, de legitimidade) dentro das próprias associações juvenis (Pais, 2003).

Nossas pesquisas (Lima Filho, 2016) nos fazem refletir sobre esse mercado simbólico, inclusive proporcionando alguma centralidade da música como elemento catalisador da sociabilidade juvenil dentro das instituições de ensino (Lima Filho, 2020). Neste caso, o gosto musical associa os jovens “a um código de conduta que envolve modos de pensar e agir, uma estética visual (expressa na vestimenta, por exemplo) e, claro, a vinculação a outros ‘iguais’” (Lima Filho, 2020, p. 130), o que auxilia na formação de laços no cotidiano escolar.

Naquela pesquisa (Lima Filho, 2020), demonstramos, por meio da realização de grupos focais com estudantes do ensino médio, como seus discursos associam as relações de sociabilidade mais fortes ou duradouras que possuíam naquele momento com o consumo e o estilo de vida condicionados pelas expressões musicais. Seus relatos faziam a distinção entre “colega” e “amigo”, ressaltavam que os mais próximos eram aqueles que estudavam na mesma sala (“na mesma turma”) e quando questionados o que os unia de modo mais forte, destacavam a música como um dos principais elementos, expressando a partilha de gêneros musicais e artistas favoritos, seus códigos visuais e comportamentais e, ocasionalmente, a frequência a eventos ou *shows*.

Foram realizados 11 grupos focais com estudantes do ensino médio entre o 3º bimestre do ano escolar de 2014 e o 1º de 2015 em duas instituições das periferias de Fortaleza, sendo a

Escola A de modalidade regular e a *Escola B* de natureza profissional, contemplando 63 jovens, sendo 37 do sexo masculino e 26 do feminino, com idades entre 14 e 20 anos (e um único caso com 25 anos), dos quais 24 eram da *escola B* e 39 da *escola A* (que tinha maior número de matriculados), distribuídos em 4 e 7 grupos, respectivamente.

A escolha das escolas se justifica, pois 1) eram públicas; 2) eram de periferia; 3) eram escolas “de bairro” (ou seja, seu público era majoritariamente das comunidades circunvizinhos); e 4) eram do modo regular e profissional, os dois principais modelos de escola nas políticas educacionais de então.

Conforme já detalhado em outro trabalho (Lima Filho, 2020), a associação entre “amizade” e “música” era muito forte no discurso dos jovens, como nesses exemplos:

[pergunta: o que te une aos teus amigos?] Estilo de vida. [...] Opiniões... quase sempre são iguais. [...] Mas é muito a música, também (W.A.L., masculino, 17 anos, 3º ano A, turno manhã, escola A, 2015).

Eu me aproximei das minhas colegas, porque, assim, elas têm os gostos bem parecidos com os meus, de música, e também, porque eu gosto... elas são bem extrovertidas e eu gosto de conversar com elas, porque elas são pessoas extrovertidas (T.B.F., feminino, 16 anos, 2º ano A, turno manhã, escola A, 2015).

Esse ano eu estou escutando mais rock, porque ela *[aponta para a amiga]* meio que me influenciou, e eu comecei a gostar. Aí, assim, eu escuto rock e *[música]* internacional (T.R.S.L., feminino, 15 anos, 1º ano, Curso de Transações Imobiliárias, turno integral, escola B, 2014).

A vinculação com a música também pode ser quantificada como o bem cultural mais consumido por esses jovens. Na outra etapa da pesquisa foram aplicados 1.313 questionários com estudantes do ensino médio, entre o final do ano de 2017 e o início de 2018, em 35 escolas distribuídas pelo território cearense, contemplando moradores de 19 municípios, abrangendo as diversas modalidades de ensino (regular, profissional, tempo integral, diferenciada indígena) e distintos tipos de instituições (de pequeno ou grande porte, bem ou mal avaliadas, “centrais” ou “de bairro”, para público de baixa e alta renda, e de caráter público ou privado).

No formulário, quando perguntados sobre o que gostavam de fazer em seu tempo livre, 84,9% responderam “ouvir música”, à frente de usar as redes sociais (75,2%) e assistir filmes (65,4%) ou séries de TV (55,6%). Questionados que gêneros musicais gostavam de ouvir, funk e sertanejo ficaram empatados com 51,1% e 51%, respectivamente, com o forró aparecendo em seguida (48,7%), mas é possível perceber como outros estilos apareceram em quantidades expressivas, inclusive o rock (29,9%).

Essa forte associação entre jovens e música tensiona a relação entre “ser aluno” e “ser jovem” nas escolas, pois o ambiente educacional geralmente privilegia dinâmicas

disciplinadoras diametralmente opostas às manifestações típicas das culturas juvenis (Lima Filho, 2014). Embora não seja a única “fonte” de agrupamentos identitários, a música é o mais forte catalisador deles e é possível observá-los de modo muito comum nas escolas: jovens que expressam sua adesão à estilos musicais (como rock, reggae, funk, RAP etc.) por meio de signos visuais e comportamentais e organizam turmas de amigos em torno dessa vivência.

Isso não quer dizer que os agrupamentos em si não sejam palcos de conflitos internos ou com outras agremiações dentro do ambiente escolar. A multiplicidade de estilos e temas associados às canções revelam os diferentes significados, valores e símbolos articulados na vida cotidiana dos jovens (PAIS, 2007) e as relações entre consumo de bens culturais, afinidades e associações entre grupos são marcantes no cotidiano da escola, sendo possível observar os signos de identificação dos agrupamentos identitários em adornos, vestuário, cortes de cabelo, além de práticas expressas em conversas ou outras ações.

Isso implica reconhecer que, assim como não está presente de modo isolado na vida dos jovens fora da escola, a música se articula com a estética e a dinâmica dos grupos dentro do espaço escolar. Partindo da insuficiência da categoria “aluno” em explicar e compreender os jovens e suas relações neste espaço, a “sociologização” do cotidiano permite compreender os significados e as experiências diversas das juventudes com a música na escola. Mais do que mero receptor de conhecimento, ou em fase de transição, inacabado e inexperiente, este jovem que ouve e canta canções – assim como o faz em diferentes expressões – deve ser reconhecido como um sujeito social (Dayrell, 2003).

Assim, nas salas de aula e nos corredores escolares, agrupamentos identitários se formam, identificam-se e se distinguem, organizados por meio de bens culturais, atuações políticas, religiosas ou identificações de gênero, e têm seus próprios códigos, valores e regras de comportamento (Lima Filho, 2014), muitas vezes orientados pela música. São exemplos relevantes desta observação a caracterização e o hábito de escutar músicas coreografando-as juntas entre os grupos de jovens *kpoppers*, a prática de improvisar rimas nos intervalos entre os que gostam de RAP e as cantorias de louvores gospel em rodas de oração.

Ao mesmo tempo em que as relações de identificação com os estilos musicais compartilhados são fortes na vivência destes jovens, as fronteiras e as resistências aos estilos diferentes é nítida, por exemplo, pela aversão ao RAP ou ao reggae numa associação com uso de drogas e marginalização; à estigmatização do funk por seu conteúdo sexual explícito; ou a ridicularização das apresentações de dança embaladas por músicas de *k-pop*, situações que também foram observadas em sala de aula na realização do Seminário Culturas Juvenis e precisaram da intervenção docente, conforme detalhado adiante.

Nos grupos focais já citados, percebeu-se, em uma das ocasiões, uma forte aversão ao funk e àqueles que dele gostavam. Uma das jovens, egressa da escola privada e então estudante na escola pública profissional, elaborou uma associação entre os egressos da escola pública (ou seja, “mais pobres”) à audição do funk e princípios morais:

eu também sou bem eclética! Tirando o funk, também, [...] que é, sei lá... [...]. É vulgar! Fala mal da mulher... [...]. Eu também não tenho problemas [com essas pessoas], o que eu gosto muito de olhar é o... a educação dessa pessoa, e os princípios dela. Porque eu sou do meu jeito e não vou me envolver com uma pessoa que é... [...] não quer ter um futuro [...]. Eu ando com as pessoas que têm as ideias pelo menos parecidas com as minhas... [...], e quando você vai conversar, a pessoa vai lhe entender, porque ela tem quase os mesmos objetivos que você! Convive com aquilo que você convive também (G.K.M.S., feminino, 16 anos, 1º ano, Curso de Mecânica Industrial, turno integral, escola B, 2014).

Cabe destacar que as estigmatizações de estilos musicais populares como RAP, reggae, funk e forró, observadas nas atividades em sala de aula e na pesquisa, são sentidos sociais construídos dentro e fora do ambiente escolar que reforçam não só a classificação estética das músicas em si, mas dos grupos e das realidades marginalizadas que representam na sociedade³. No caso dos estudantes das escolas públicas pesquisadas, a relação entre seus gostos e a validação estética que fazem de gêneros musicais nos dados evidencia, por exemplo, no caso do forró, a discrepância entre ouvir/gostar e validar/qualificar tal gênero, tendo em vista sua representatividade no consumo musical entre os estilos elencados na pesquisa.

A disputa pelos “gostos” musicais não se dá apenas pela negação, mas até em situações de adesão: nos grupos focais da *escola B*, uma jovem *metaleira* (ou seja, fã de heavy metal) reclamou de colegas que diziam gostar daquele gênero musical, mas na classificação dela, estavam apenas “seguindo modinha”, demonstrando o manejo dos signos de legitimação e deslegitimação que analisamos de modo detalhado em Lima Filho (2016).

Além desses conflitos entre os próprios jovens na disputa pelo espaço que a música e sua identificação podem encontrar na escola, também há aquele fomentado pelas diferenças entre estudantes e professores. Isso ocorre porque o consumo de música está associado aos capitais culturais mobilizados pelos agentes e, ao analisar a relação dos consumidores com cultura erudita

³ Dayrell (2005) argumenta que para os jovens pobres e da periferia que escutam ou produzem funk ou hip hop, a vivência de tais estilos a partir dos agrupamentos entre pares, frequência em bailes e demarcações no visual representam a própria possibilidade de afirmarem modos de ser jovem considerando a realidade de restrição quanto ao direito ao lazer e à cultura, o que implica condições juvenis que questionam “modelos” de juventude generalizados ou que tomem como referência as experiências dos ricos ou de classe média. Já Herschmann (2005) destaca o desafio de compreender os adeptos destes estilos para além do imaginário social, com forte influência midiática, que estigmatiza e associa tais jovens à contextos de violência, sendo suas expressões culturais fontes de ameaças à sociedade como um todo. Através da compreensão dos discursos diversos (incluindo letras e entrevistas), ritualizações (como os bailes) e práticas sociais dos que os produzem e consomem tais gêneros, o autor, em seu estudo sobre o funk nos anos 1990, amplia o leque de sentidos vivenciados nestas culturas globais, logo, híbridas das periferias brasileiras.

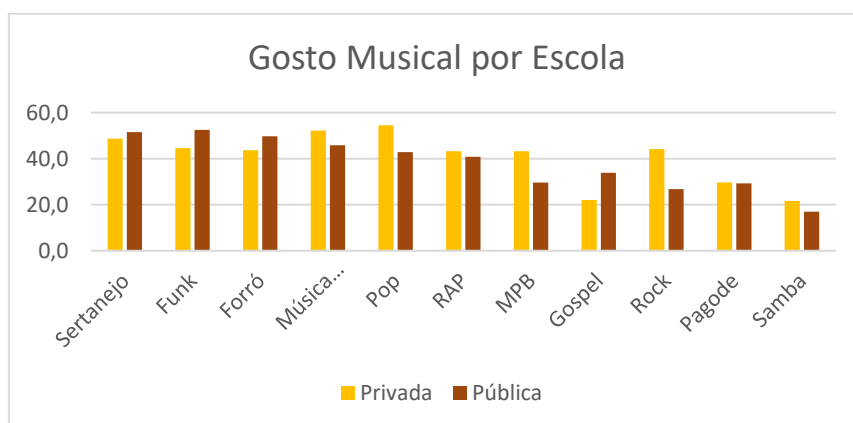
e prêmios literários na França, Bourdieu (1992) percebe a distribuição marcada pelas divisões sociais, com os estratos superiores das classes médias (em especial os profissionais liberais) e os egressos do ensino superior como aqueles mais associados àquele tipo de consumo.

Com isso, nossa experiência docente percebe essa distinção em sala de aula, sendo muito comum os docentes expressarem capitais culturais legitimados pela escola (no uso didático da música, por exemplo) em detrimento daqueles trazidos pelos jovens e consumidos em suas comunidades.

A distinção por meio da diferença ao acesso educacional (e sua qualidade) parecem ser fatores importantes nesse conflito, e a partir da realidade de São Paulo, Seren (2011) percebe nítida diferença no consumo musical de estudantes de escolas públicas e privadas, ainda que dê muita ênfase à difusão pela mídia como um dos fatores explicativos.

Em nosso estudo, quando estratificamos os dados de consumo musical e o tipo de escola, notamos que os jovens da rede pública têm predileção proporcionalmente maior de gêneros musicais como sertanejo, funk e forró, enquanto aqueles das instituições particulares preferem música eletrônica, pop e rock. Chama a atenção a grande diferença entre estudantes dessas redes quanto a alguns gêneros específicos: no rock, por exemplo, enquanto 44,1% daqueles da escola privada gostavam, e esse indicador foi de 26,8% na pública, diferença de quase 18 pontos percentuais, a maior da amostra. Já na MPB, a diferença foi de quase 14 pontos percentuais, enquanto, de modo inverso, os da escola pública estão à frente quase 8 pontos percentuais no funk e no gospel abrem mais de 11 pontos percentuais de vantagem.

Gráfico 1 – Gosto musical por escola



Fonte: questionários do autor (2017-2018).

Inspirados na discussão de Bourdieu (1992), e naquela de reflexividade de Beck (1997) ou Giddens (1997), esses dados sugerem uma divisão entre gêneros musicais que estão mais associados aos capitais culturais legitimados em um tipo de cultura global, associado a

músicos/intérpretes estrangeiros (como música eletrônica, pop, rock etc.) e outros mais diretamente ligados a aspectos nacionais (como sertanejo, funk e forró).

O consumo desses bens está bastante diferenciado nos tipos de escola, com os jovens das escolas privadas consumindo mais o primeiro grupo e os da pública mais o segundo, um reforço às estratificações de classe que persistem na educação brasileira. Dessa forma, as dinâmicas e os padrões de consumo de músicas por parte dos jovens pesquisados indicam a complexidade da relação entre os capitais econômicos e culturais legitimados pelas escolas e as culturas juvenis e suas múltiplas expressões estéticas.

Em suma, por meio das preferências, modos de consumo e sociabilidades que emergem a partir da música, podemos situar maneiras de pensar, sentir e se expressar dos jovens de diferentes segmentos sociais. Para melhor apreensão, neste caso, consideramos relevantes as fronteiras entre os sentidos e os valores atribuídos a jovens de contextos sociais e escolares diferentes e seus gostos musicais diversos, tanto entre pares como por parte dos profissionais da educação.

Compreender sociologicamente as juventudes utilizando a música como lente de análise expõe, então, tanto as posições e relações sociais dos jovens pesquisados no contexto cearense em questão, como produz outros olhares, aos docentes-pesquisadores e aos próprios jovens em retorno (por meio das aulas), sobre a construção social das juventudes e suas representações.

3. A música no ensino de Sociologia

No contexto do uso didático e associada aos movimentos culturais, a música é uma ponte importante que coloca os estudantes “de frente” com a *categoria juventude* ou com outras juventudes diferentes das suas. Em nossos estudos e atuações docentes *sobre e nas* escolas públicas do Ceará foram identificadas inúmeras possibilidades de mobilizar o estranhamento por meio da música, a começar pelos usos como referência didática no ensino de Sociologia, e, para isso, desenvolvemos uma atividade para potencializar tal uso.

Trabalhar com músicas nas aulas é uma experiência que abre o debate aos mundos sociais que são expressos nas canções e nas suas formas de consumo (que envolvem os estilos de vida associados), com as quais os jovens podem se identificar, o que não exclui o aspecto meramente sentimental que pode mobilizar: “tocar na ferida”, aludir experiências afetivas, amorosas etc., a interface mais pessoal das relações sociais vivenciadas. Dores e amores compartilhados expõem a dimensão da afetividade, onde se imbricam afetos, identidades e socializações (Pais, 2020).

O encontro dos jovens com a Sociologia pode ser muito mais do que a apresentação de conceitos próprios à disciplina, pois as leituras da realidade são verdadeiros modos de pensar

no currículo. Marcada pela reconstrução de estruturas, representações, dinâmicas e transformações próprias do mundo social, a Sociologia se constitui como “conhecimento mediato da realidade” (Lahire, 2013) capaz de estranhar e desnaturalizar as afirmações e crenças do senso comum. Entendida como prática na sala de aula, a “sociologização” dos fatos cotidianos se potencializa quando articulada às referências artístico-culturais diversas, tais como cinema, teatro, literatura e, no caso deste texto, música.

Mesmo no atual contexto curricular de ênfase nas áreas de conhecimento (como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), determinadas pelo Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), pensar sociologicamente conduz os estudantes a sínteses e a diálogos sobre a realidade social e suas contradições, capacidades fundamentais para um ensino contextualizado e para uma Sociologia não reservada aos especialistas (Ceará, 2021). Mas, tal mobilização, por meio da música, só é possível com a própria presença da disciplina no currículo, e durante a experiência relatada estava presente nos três anos do ensino médio, realidade que se mantém no Ceará.

Todavia, tendo enfrentado longas lutas para sua inserção como saber escolar (Meucci, 2015), o lugar da Sociologia nos currículos ainda é, de modo geral, periférico (Lopes, 2022). Além de ter carga horária reduzida (sobretudo na modalidade de tempo regular), é um conhecimento novo para maioria dos estudantes do ensino médio, e por isso nossa atuação docente com turmas de 1º ano incumbia sempre o desafio de “apresentar” esse novo e despertar o interesse.

Nesse sentido, o uso de música se sobressaiu ao longo do tempo já a partir das indicações sugeridas nos livros didáticos, nas sessões de referências audiovisuais, corriqueiras ao final de cada capítulo e ao longo dos textos e exercícios propostos. Ou seja, a política educacional “oficializa” o uso didático de canções e, por isso, em nossa década de experiência docente, testamos algumas estratégias do uso de música até chegarmos ao Seminário Culturas Juvenis.

Destarte, contribuiu o fácil acesso e relativa simplicidade de uso em sala, tendo em vista o barateamento de caixas de som, conexão direta via *bluetooth* com celulares e aplicativos gratuitos de audição. Por isso, do ponto de vista metodológico, os desafios são menores em comparação à exibição de longas-metragens, por exemplo, se considerarmos o tempo de aula (50 minutos) e a complexidade estrutural necessária.

As maneiras de trabalhá-la são diversas, e, antes de tudo, música também é texto, quando possuem letras que podem ser analisadas em si mesmas. O uso das letras de canções é bastante comum nas escolas (Ferreira, 2001; Bodart, 2012; Moreira; Santos; Coelho, 2014), inclusive em outras disciplinas, não somente na área das Humanas. É, portanto, parte da rotina escolar.

A leitura de letras ou suas traduções é um momento que potencializa interpretações sobre o que se ouve, o que implica planejamento anterior, com estratégias de edição, reprodução

e mesmo técnicas de reuso de material físico para leitura. Notando que nem sempre as escolas podem utilizar recursos de impressão suficientes para atividades que não sejam avaliações, aderimos à reprodução de matrizes com o maior número possível de cópias por folha e as (re)utilizávamos em todas as turmas.

Nessa prática, é uma desvantagem a deterioração do material via reutilização em todas as turmas, e o fato de não permitir que os estudantes o levem para consultas posteriores, no caso daqueles que não possuem celular próprio ou acesso à internet fora da escola⁴.

O saber experiencial⁵ desenvolvido na prática docente tem sido fundamental na adaptação de estratégias. Nas primeiras experiências, uma década atrás, priorizamos a escolha de músicas populares ou “do momento”, que os jovens conhecessem só pela menção ao título ou refrão. Naquele caso, foi suficiente apenas citá-los, porque a intenção era refletir sobre capitais culturais, os consumos e as classificações sociais associadas (Silva; Lima Filho, 2013).

Nos outros momentos em que as canções escolhidas não eram, a princípio, tão populares ou em evidência, adotamos a estratégia de exibição de videocliques, quando possível com legendas. Neste caso, a interpretação audiovisual ampliava as possibilidades de leitura das “atividades de estilização” nas quais a música está inserida, junto com o vestuário, os rituais, a linguagem (Guerra; Quintela, 2016). Porém, a demanda maior de preparação de material e mesmo deslocamento de uma sala a outra (que possuía a estrutura necessária) fez com que abandonássemos tal estratégia.

Outra experiência promissora, que articulava leitura e audição de letras, foi a elaboração de paródias sociológicas, nas quais adaptávamos letras de músicas populares à linguagem da disciplina. O caso mais efetivo em diferentes turmas foi a leitura comparada da música *Pequeno perfil de um cidadão comum*, do cantor e compositor cearense Belchior, e da paródia de nossa autoria intitulada *O empresário* (Quadro 1), a partir da canção homônima que foi um *hit* da Banda Solteirões do Forró no Ceará no ano de 2013.

⁴ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada em 2021 pelo IBGE, a internet já é acessível em 90% dos domicílios brasileiros, o que amplia a acessibilidade dos jovens certamente. No entanto, as condições de disponibilidade e acessibilidade variam bastante, sobretudo se considerarmos como um dos maiores obstáculos para manutenção das atividades escolares remotas durante o período da pandemia da covid-19 que eclodiu em 2020. Em muitos casos, o acesso se dá por um único aparelho celular (que pertence ao adulto), com pacotes reduzidos de dados móveis ou ainda há instabilidade do sinal nas áreas mais afastadas do centro urbano, o que implica dificuldades à universalização da inclusão digital (principalmente considerando os ambientes fora da escola).

⁵ Para Tardiff, saberes experienciais ou práticos são aqueles que professores desenvolvem “baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Estes saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardiff, 2012, p. 39).

Quadro 1 – Paródia sociológica e letra da música “O empresário”

Canção Original	Paródia
<i>O empresário, Solteirões do Forró*</i>	<i>O empresário, paródia sociológica**</i>
O cara que tem moral, tem carrão e é estourado Quem sou eu? O empresário Administra as empresa e paga os funcionário Quem sou eu? O empresário E quando eu chego nas festas já começa os comentário O cantor mandando alô, chegou o empresário Eu marco presença, só elite no meu lado De cordão de ouro e de carro importado Sou patrocinador, sou eu que pago a conta Mulher que anda comigo fica logo beba tonta	O cara que tem prestígio, tem dinheiro e é valorizado Quem é ele? O empresário Na produção é o burguês, compra trabalho e paga o salário Quem é ele? O empresário E mesmo que ele não chegue, já começa o trabalho Encarregado já avisou, chegou o empresário Nos espaços de lazer, é sempre valorizado, Os que andam com ele também são endinheirados Se ele manda na cultura, tudo é mercadoria Compra carro, compra gente, tudo tem sua serventia

*O empresário. Intérprete: Solteirões do Forró. Compositor: Flávio dos Teclados. In: *O empresário (single promocional)*. Intérprete: Solteirões do Forró. Fortaleza: A7, 2013. 1 CD single, Lado A, Faixa 1 (3min27).

** Paródia de Bruna Muniz da Silva.

Pequeno perfil de um cidadão comum

Era um cidadão comum como esses que se vê na rua/ Falava de negócios, ria, via show de mulher nua/ Vivia o dia e não o sol, a noite e não a lua/ Acordava sempre cedo, era um passarinho urbano/ Embarcava no metrô, o nosso metropolitano/ Era um homem de bons modos "Com licença, foi engano"/ Era feito aquela gente honesta, boa e comovida/ Que caminha para a morte pensando em vencer na vida/ Era feito aquela gente honesta, boa e comovida/ Que tem no fim da tarde a sensação/ Da missão cumprida/ Acreditava em Deus e em outras coisas invisíveis/ Dizia sempre sim aos seus senhores infalíveis/ Pois é, tendo dinheiro não há coisas impossíveis/ Mas o anjo do Senhor, de quem nos fala o Livro Santo/ Desceu do céu pra uma cerveja, junto dele, no seu canto/ E a morte o carregou, feito um pacote, no seu manto/ Era feito aquela gente honesta, boa e comovida/ Que caminha para a morte pensando em vencer na vida/ Era feito aquela gente honesta, boa e comovida/ Que tem no fim da tarde a sensação/ Da missão cumprida/ Que a terra lhe seja leve (Pequeno perfil de um cidadão comum. Intérprete: Belchior. Compositor: Antônio Carlos Belchior, Toquinho. In: *Era Uma Vez Um Homem e Seu Tempo*. São Paulo: Warner Music, 1979. 1 disco vinil, Lado A, faixa 4 (3min56).

A intenção era ilustrar situações que remetessem às condições de proletários e burgueses, tomando a noção marxiana de classes sociais. Estas diferentes referências musicais foram lidas em sala de aula após explanação sobre as classes sociais que estruturam a sociedade capitalista tal qual a referência do livro didático. A canção de Belchior, que descreve cenas e valores comuns aos trabalhadores, serviu para compreensão do modo de vida dos proletários, ao passo que a paródia sobre o empresário ilustra e exalta o estilo de vida associados à burguesia.

Após a leitura das duas letras, lidas como metáforas da vida de dois personagens fictícios – o trabalhador e o empresário –, os estudantes ressaltaram a ênfase no consumo como ideal na

cultura capitalista e a centralidade do trabalho nos dois casos, embora vivenciado com condições díspares. Ainda que não específica à condição juvenil, essa abordagem forneceu elementos importantes das práticas cotidianas que potencializaram a compreensão do conceito sociológico, e serve como exemplo das potencialidades do uso sociológico da música em sala de aula.

Por trás de tal articulação entre uma canção *antiga* (de Belchior, dos anos 1970) e outra mais recente (sucesso popular de uma banda de forró famosa localmente), esteve presente a preocupação de diálogo entre referências culturais distintas. Em vista das experiências anteriores, estávamos conscientes das disputas presentes entre as canções “do professor” e aquelas “dos alunos”, o que apontava interesses e gostos distintos entre docente e discentes, mas, principalmente, conflitos e classificações – Bourdieu (2011) diz que classificar é *acusar* – entre os estudantes acerca dos valores morais e estéticos imbuídos na escolha das canções, pois os jovens não podem ser tratados sob égide homogeneizante e, entre eles, também surgem discorências sobre o *valor* ou não das escolhas musicais.

Ainda assim, a escolha das canções por parte da docente é um gesto permeado pelo capital simbólico (Bourdieu, 2011) da própria escola, no sentido de que, muitas vezes, as referências culturais apresentadas (pela instituição e pelos docentes) não dialogam com as dos jovens, podendo gerar apatia ou aversão à discussão proposta. No sentido oposto, o confronto crítico com a arbitrariedade dos capitais culturais operacionalizados e reforçados pela escola parece possível na medida em que há abertura à compreensão e ao diálogo com as culturas juvenis em sua diversidade.

De modo geral, no contexto das escolas públicas onde estudantes apreendem um capital cultural que lhes é estranho, e, ao mesmo tempo, arbitrariamente legitimado (Bourdieu; Passeron, 2013), a relação com o saber pode ser reconstruída a partir do olhar sociológico atento ao que os jovens dizem e expressam por meio das canções que ouvem.

Dessa forma, as canções podem ser pontos de partida para pensar o cotidiano e os contextos sociais específicos. Bodart (2012) ressalta que as próprias canções devem ser lidas como construções da vida social, relacionadas a contextos históricos, condições materiais e classificações sociais em torno da cultura, o que implica aos docentes o necessário olhar desnaturalizado sobre as canções de sua preferência e às dos jovens. Para o autor, é preciso tomar cuidado tanto com o uso de músicas do passado quanto de atuais, uma vez que a mera identificação de fatos históricos retratados nas letras não constitui análise sociológica.

Ao mesmo tempo, quanto as músicas da atualidade, o risco está em limitar-se à percepção da Geografia Humana, com ênfase na produção do espaço geográfico sem ressaltar as estruturas sociais subjacentes, e, em último caso, ao reforço e mera expressão do senso comum (Bodart,

2012). Notamos nas aulas a multiplicidade da produção e circulação de músicas em mercados segmentados que também implica que a canção escolhida, ainda que atual, não esteja no repertório dos jovens em sala, o que não descarta a reflexão a ser ensejada, quando articulada a temas ou textos específicos. A análise sociológica de letras de música, ao pensar sobre as inquietações, esperanças e preocupações expressas textualmente nestas, busca “levar os alunos a pensarem de que forma suas vidas individuais estão associadas à vida coletiva” (Bodart, 2012, p. 21).

Quanto ao uso de músicas “antigas”, na nossa experiência docente, utilizamos, por exemplo, as referências da Tropicália brasileira⁶ para situar aspectos da sociabilidade urbana daquele contexto histórico que coincidiam com dilemas da atualidade, como o caráter difuso e impessoal das relações sociais na cidade em contraposição à “solidez” das relações rurais, que pode ser aprofundado via discussão feita por Simmel (1967) ou Paulo (2010), com o destaque de que a última autora analisa especificamente a condição juvenil em tal contexto.

Ainda que a situação histórica da época de produção de tais músicas, a ditadura civil-militar, fosse ressaltada, a ênfase da discussão se deu em torno das angústias compartilhadas entre os sujeitos sociais daquela época e os da atualidade, identificando as continuidades entre passado e presente.

É inegável que a abordagem de canções do passado tende a ser vista pelos jovens como as músicas “do professor” ou “da escola”, ou mesmo, “músicas de velho”, o que, de antemão, reforça a fronteira entre gerações, sobretudo quando há hierarquização das referências culturais, tanto por parte de docentes como por parte de estudantes. Entendemos que o conceito de juventude não se resume à faixa etária, como já exposto, porém, o elemento etário, e principalmente, a maturação biológica – que chamamos de envelhecimento – são componentes da vida e fazem parte da concepção de juventude que adotamos (Lima Filho, 2014, 2015) e não podem ser ignorados. Dessa forma, por mais “jovem” que seja o(a) professor(a), há sempre uma fronteira física, biológica, etária e simbólica entre docentes e discentes.

Isso traz à tona a questão das gerações e compartilhamos das críticas de Feixa e Leccardi (2010) de que o conceito original de Mannheim (1982), que remetia a configurações sociais de longa duração, foi deturpado pelas teorias mais fluídas recentes, e acrescentamos, em diálogo,

⁶ Tropicália ou Tropicalismo foi um movimento cultural brasileiro, concentrado entre os anos de 1968 e 1969, marcado por diversas formas de expressão artística, como música, cinema, teatro, poesia e artes plásticas, e que trazia debates políticos e leituras críticas sobre a realidade social, notadamente a situação histórica da ditadura civil-militar (1964-1985), assim como repercutia as contestações sociais e culturais mobilizadas pelas juventudes ao redor do mundo na mesma época (com ênfase nas atuações da juventude francesa do maio de 1968). As músicas do movimento que abordamos em sala de aula foram “Domingo no parque” de Gilberto Gil, e “Parque industrial”, de Tom Zé.

que a ideia de gerações é vilipendiada pelo *marketing* e pela imprensa dos dias atuais nas suas inexatas e vazias denominações de X, Y, Z.

Dessa forma, sem espaço para uma discussão aprofundada sobre um tópico tão complexo, que desviaria do objeto deste texto, podemos, no presente momento, apenas adotar uma apreciação de geração como um corte etário específico entre docentes e discentes no âmbito escolar e assumir que, reconhecido por ambos os agentes, tal diferenciação traga um conjunto de preconceitos associados às classificações. Tais ideias preconcebidas implicam numa pretensa depreciação, por parte dos jovens, das músicas que seus professores trazem para a sala de aula, como nossa própria experiência parece indicar.

Ademais, esta cisão traz uma discussão mais profunda, pois reflete a divisão dos capitais culturais de estudantes e da escola (perpetrados pelo professor), que são diferenciados, contudo, estes últimos são legitimados pelo sistema educacional. Como é algo que precisa ser incorporado pelos sujeitos (Bourdieu; Passeron, 2013) para que possam disputar a aquisição desses capitais (que proporcionarão o sucesso na carreira escolar), a classificação social em torno da música (do que é “bom” ou “ruim”; belo ou feio) pode ser reforçada pelos próprios jovens quando escolhem exemplos que supõem combinar com os gostos musicais de seus professores para apresentações artísticas em eventos ou seminários na escola.

Portanto, em um sentido geral, o uso de música em sala de aula e na disciplina de Sociologia, de modo restrito, pode ser espaço de expressão da diversidade e mesmo da reflexividade na relação dos jovens com a cultura, o consumo e à própria categoria de juventude. Foi guiada por tal percepção que criamos a ideia do Seminário Culturas Juvenis.

4. Os Seminários Culturas Juvenis: (des)encontros entre música e jovens mediados no ensino de Sociologia

Em busca de aperfeiçoar o uso da música como recurso didático nas aulas de Sociologia, criamos a sequência didática que consistia em seminários em que equipes de estudantes se apresentavam oralmente e performavam, adotando signos visuais ou mimetizando comportamentos específicos de agrupamentos identitários, que batizamos, inicialmente, de Seminário Galeras Juvenis⁷, e após as primeiras versões, renomeamos Seminário Culturas Juvenis.

⁷ O termo “galera” foi escolhido a partir da observação dos próprios termos utilizados entre os jovens ao se referirem a seus grupos, durante as aulas e nos momentos informais de conversa, mas também havia outros equivalentes, tais como “bando” e “ganguê”, mais utilizados para ressaltar aspectos negativos de agrupamentos diferentes daqueles sujeitos que os nomeavam. Existe uma reflexão sociológica sobre os termos em Diógenes (1998). A alteração do nome do seminário se deu para incorporar o conceito sociológico de culturas juvenis, central nas aulas sobre juventudes.

A ideia surgiu em 2015 a partir do conteúdo do livro didático adotado⁸, que abordava o tema *juventudes*. A sequência didática se consolidou como prática avaliativa das turmas de 1º ano, realizada durante um mês de aulas, nos anos consecutivos de 2015 a 2019, mesmo com a mudança do livro utilizado a partir de 2018, quando o Seminário passou a integrar a unidade curricular sobre *culturas*. Como o livro dava ênfase às históricas agremiações identitárias, em particular dos anos 1960 e 1970, optamos por mesclar as referências musicais “do passado” com as contemporâneas de preferência dos estudantes, resultando em temas atribuídos ou escolhidos por cada equipe.

Em linhas gerais, a experiência com o Seminário se constituiu na divisão das turmas em grupos temáticos, que abordavam culturas juvenis associadas a estilos musicais, tais como *funkeiros*, *hippies*, *hip hoppers*, *forrozeiros* e *punks*. Na exposição, os jovens contextualizavam historicamente os estilos musicais e os agrupamentos daí decorrentes, com seus estilos visuais, atitudes e comportamentos próprios.

A diversidade de nomenclaturas de grupos associados a estilos musicais foi evidente, como os *estourados* e *playboys*⁹ como categorias que se associavam a gêneros musicais como forró e sertanejo universitário. As caracterizações e as produções eram pensadas em detalhes em relação à estética da “galera” abordada, assim como a disposição para expor determinados estilos de preferência ou a aversão aos colegas que aderiam a algum estilo marcavam as apresentações e debates.

Portanto, as estigmatizações também se colocavam nesse momento, com a associação de alguns estilos musicais com o consumo de drogas, marginalização e pobreza, como no caso dos *funkeiros*, chamados de *vetins* e *pirangueiros*, duas nomenclaturas nativas pejorativas para populações juvenis de baixa renda associadas à prática do crime (Rodrigues; Vieira, 2020; Cavalcante, 2020).

O Seminário se dava com a apresentação oral do relatório elaborado pela equipe de estudantes (ver Apêndice 1), a partir de pesquisa realizada sobre as *galeras* escolhidas ou atribuídas em levantamento feito em sala de aula, no qual apresentávamos exemplos do “passado” (como *roqueiros*, *hippies* e *punks*) e adotávamos exemplos elencados pelos próprios estudantes

⁸ Intitulado “Sociologia para jovens do século XXI” (OLIVEIRA; COSTA, 2016), contava com o capítulo “Sejam realistas: exijam o impossível! Identidades sociais e culturais”, no qual se discutia o conceito de identidade social e enfatizava os movimentos sociais articulados por jovens na década de 1960, no subtópico “1968: os jovens comandam uma revolução política e social”, entre outros aspectos da construção social das juventudes.

⁹ Essas denominações são nativas dos próprios jovens. *Estourados* vem no sentido da letra original já citada “O empresário”, no qual há conotação positiva da ostentação econômica que indica *status*, performados especialmente em festas. Já *playboy* é uma variação do termo.

(como *estourados* e *patricinhas*¹⁰). Embora informasse sobre as origens e os contextos históricos de cada estilo musical e agrupamento identitário, a produção textual era enfatizada na dimensão estética, para além das músicas e artistas representativos.

No caso das juventudes, os elementos estéticos são especialmente relevantes para compreender suas associações, pois

cada um desses agrupamentos está fortemente associado a noções estéticas geralmente muito precisas: roupas, adereços e cortes de cabelo são codificados a partir de um visual “exigido” pelo grupo, que dá forma à vinculação desse conjunto; um tipo de estandarte que expõe a identificação com o agrupamento e serve como facilitador de agremiação (Lima Filho, 2015, p. 03).

O Seminário também previa um momento em que um integrante deveria se caracterizar ou performar referências estéticas do agrupamento em questão, e este era o momento em que predominava o clima de competição, inclusive, com tempo previsto em aula para preparação do visual. Nesse ponto, o olhar sociológico se fazia necessário antes mesmo das apresentações acontecerem, no esforço de combater o reforço de estereótipos e as caricaturas propositalis de *galeras* associadas às culturas periféricas, como *vetins* ou *funkeiros*.

No caso das identificações contextualizadas em outros momentos históricos, como *hippies* e *punks*, os encontros e desencontros se davam entre as juventudes em sala de aula e aquelas descritas no livro didático, tendo, por vezes, forte estranhamento tanto em relação à identidade visual quanto aos comportamentos radicais associados a eles, o que à princípio nos surpreendeu. Em algumas turmas, estudantes se recusaram a abordar os *roqueiros*, por exemplo, por considerarem que esse agrupamento iria contra sua religião.

A partir de meados de 2017, o avanço do conservadorismo (inclusive entre jovens) mostrou-se com ênfase em sala de aula pela aversão crescente aos signos e comportamentos que associassem juventude à rebeldia e transgressão, logo, a estilos musicais e agrupamentos que carregassem essas marcas. Essa aversão apareceu com frequência no momento de apresentação prévia de *hippies* e *punks*, quando estudantes questionavam a relevância de tais agrupamentos para o Seminário e mesmo o caráter científico dos temas escolhidos, tendo em vista que, em suas palavras, tratar-se apenas de “pessoas drogadas e sem futuro” ou que “não representam bons exemplos para estar em uma aula”.

¹⁰ As *patricinhas* ou *patyzinhas* seriam a versão feminina da mesma prática. Tais termos de conotação positiva são típicos dos agrupamentos *forrozeiros* e *sertanejos*. É interessante mencionar que, entre os jovens do funk e do RAP, as terminologias equivalentes seriam *Raul*, *tralha* e *01* para o gênero masculino e *cocota*, *dama* e *01* para o feminino.

O componente proibitivo da atitude dos jovens é importante de sinalizar, tendo em vista que a pesquisa de Gonçalves (2020) sobre as consequências do crescimento do movimento *Escola sem Partido* no Brasil demonstra que, na realidade, mesmo que não fossem os únicos, os estudantes eram os maiores censores do conteúdo em sala de aula ao se insubordinarem contra a discussão crítica sobre gênero, política ou religião. Dessa forma, no contexto atual, temos um corpo discente que questiona a validade científica e quer pautar quais temas devem ser ministrados, desafiando a liberdade de cátedra do professor, o que não é muito distinto, no fim das contas, dessas situações de negação vivenciadas no Seminário.

É preciso ter em mente que, entre os jovens do ensino médio, como em qualquer parcela da população, há aqueles que se consideram *conservadores* e *progressistas* quanto aos valores sociais, morais e políticos, o que desafia as ideias essencialistas sobre a juventude, tanto as contemporâneas quanto aquelas do passado (Gonçalves, 2009). Podemos tomar as considerações negativas aqueles tipos de juventudes (do passado e do presente) como negações dos valores que representam ou como preconceito, construído a partir das representações simbólicas relacionadas ao estigma, como diz Goffman (1988), associado a tais grupos.

Nos questionários aplicados em nossa pesquisa, havia um bloco de questões sobre política no qual é possível fazer algumas inferências sobre a população estudantil do Ceará naquele momento da passagem de 2017 para 2018. Ou seja, antes da divisiva eleição presidencial daquele último ano. Primeiramente, é preciso ressaltar que 43% da amostra se afirmou como católico e 26,4% como protestantes/evangélicos, embora seja importante salientar que 19,1% afirmaram acreditar em algo, mas não seguir nenhuma religião formal. Já, 32,6% disseram ser *muito interessado* ou *interessado* em política e 54,7% consideraram o Brasil pouco democrático, ainda que houvesse crença no sistema político de representação, já que 70,6% acreditavam que seu voto fazia diferença nas eleições.

Questionados se tinham preferência ou simpatia por algum partido político, somente 15,7% disseram que sim, dos quais a maioria preferiu legendas associadas ao campo da esquerda: 53,2% apontaram o Partido dos Trabalhadores (PT), 6,3% partidos de esquerda variados e 1,6% nominalmente o presidente Luís Inácio Lula da Silva; embora 7,9% apontaram uma legenda de centro-direita, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB); e uma parcela importante preferiu legendas do campo da direita, com 7,9% apontando o Partido Social Cristão (PSC), 6,8% nominalmente o futuro presidente Jair Bolsonaro, 3,2% o Partido Patriotas e 1,1% nomearam a “direita conservadora”. Polarizando os resultados, teríamos 61,1% no campo da esquerda e 26,9% no da direita.

Obviamente, não podemos afirmar categoricamente que jovens “de direita” são propensos a rejeitar os movimentos “rebeldes e transgressores” da juventude, mas a experiência docente nos mostrou que o discurso daqueles que se contrapunham era permeado de justificativas religiosas e, às vezes, políticas.

De qualquer modo, o desconhecimento e a aversão dos participantes do *Seminário* diante das juventudes transgressoras do passado (apresentadas como referências pelo discurso docente e pelo livro didático), bem como dos jovens ativistas em lutas políticas no contexto da ditadura civil-militar brasileira, e mesmo o olhar pejorativo sobre os próprios jovens como sujeitos políticos (no sentido de sua incapacidade de ação ou articulação), nos confrontaram com a própria naturalização do saber sociológico incorporado à prática docente, ao apresentar como óbvias e representativas tais referências de juventudes, universalizando os sentidos de “ser jovem” daquelas associações específicas. Ao mesmo tempo, subestimamos as culturas juvenis daqueles estudantes que estavam ali, com suas expressões que pareciam estranhas à literatura de referência.

Entendendo o conhecimento científico como representação do mundo social que dialoga reflexivamente com o senso comum, podendo inclusive ser incorporado neste por meio dos “sistemas peritos” (Giddens, 2002), e aperfeiçoado a partir da própria realidade empírica (Becker, 2007), as afirmações acerca das juventudes da década de 1960, por exemplo, foram sendo “desnaturalizadas” em sala de aula a partir das experiências dos estudantes.

Em suma, se a Sociologia da Juventude “vai à escola”, o diálogo *com* as juventudes em aula envolve necessariamente o estranhamento diante de imagens cristalizadas tanto pelas Ciências Sociais quanto pelos meios de comunicação de massa nas últimas décadas sobre as movimentações do passado.

Dayrell (2003) critica o que chama de “visão romântica da juventude”, consolidada a partir dos anos 1960 com o desenvolvimento da indústria cultural, do mercado de consumo voltado aos jovens e dos movimentos de resistência ao *status quo*. Por sua vez, Abramo (1997) dimensiona que, no caso do Brasil, mesmo realizando movimentos políticos e culturais que eram “fonte de energia utópica” e que foram duramente reprimidos durante a ditadura civil-militar, os jovens da década de 1960 envolvidos nesses movimentos chegaram a ser vistos, por setores opostos ao regime político, como inconsequentes e até mesmo ameaçadores de transformações e lutas mais efetivas.

Após o refluxo de tais movimentos, a imagem dos anos 1960 foi reelaborada, o que, segundo a autora contribuiu para reforçar a ideia

de uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social. Essa reelaboração positiva acabou, desse modo, por fixar assim um

modelo ideal de juventude: transformando a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia como características essenciais dessa categoria etária (ABRAMO, 1997, p. 31).

Tais imagens estão presentes em sala de aula como construções sociais, que inclusive impactam nas visões sociais construídas sobre as juventudes das décadas seguintes. Como observado na experiência docente, alguns estudantes reforçavam tais associações a partir dos relatos que traziam acerca das juventudes de seus familiares próximos (atividade sugerida antes do Seminário), depreciando sua própria geração da imagem de apatia política e social¹¹. Em outros casos, referenciados em *influencers* (personalidades populares nas redes sociais virtuais, que podem ser artistas, intelectuais etc.), “liberdade” e “rebeldia” apareceram como elementos significativos da experiência juvenil, mais ressaltada pelas múltiplas expressões culturais do presente do que datadas no passado.

Quando as equipes abordavam *punks* e *hippies*, era comum que citassem exemplos de canções de sua preferência que faziam referência ao mesmo conjunto de atitudes das *galeras* do passado, as associando às suas próprias vivências musicais, num movimento de construção de pontes de identificação. Foi marcante a apresentação de uma jovem que se declarou “*ex-punk*” e, após citar algumas canções clássicas do estilo, elencou outras do pop rock nacional que, no seu entendimento, expressavam de modo mais “saudável” os sentimentos de mudança e protesto ressaltados¹².

Portanto, os momentos de articulação entre realidades, representações sociais (no caso, as próprias juventudes e suas imagens) e a música mediados pela Sociologia foram pertinentes na compreensão dos desencontros que podem existir entre as representações sócio-históricas legitimadas pelo saber escolar e as experiências dos próprios jovens na contemporaneidade. Pensar sociologicamente em sala de aula sobre as juventudes é possível ao permitir-se “perder-se” nas impressões, experiências e significados dos estudantes, num exercício de construção crítica do saber em que não se fala apenas *sobre* e *para* as juventudes, mas sobretudo *com* as juventudes.

¹¹Atribuir “participação” política às juventudes das gerações anteriores em oposição à pretensa apatia da atual é um estereótipo recorrente no senso comum e até além dele, ao passo que a Sociologia nos mostra que as representações sobre essas várias juventudes são construídas, elaboradas e manipuladas de tempos em tempos, como em Abramo (1997), mas também, em Zanetti (2001), Gonçalves (2009) e Novaes (2011).

¹²Ao mencionar as músicas *punks*, a jovem exemplificou *Anarchy in the UK*, da banda britânica Sex Pistols (lançada em 1976), pioneira do movimento inglês, e *Festa punk*, da banda gaúcha Replicantes (de 1987), representante da leva brasileira, mas leu trechos de canções que não são exatamente do espectro *punk*: *Que país é este?*, da banda de rock brasiliense Legião Urbana (de 1987), e *Até quando*, do rapper Gabriel O Pensador (de 2001).

Considerações finais

A Sociologia pode estimular o estranhamento e a desnaturalização sobre as juventudes a partir de seus próprios universos ou referências culturais. Por sua vez, a música potencializa este intento, seja por se articular às sociabilidades juvenis na escola, seja por mobilizar reflexões sociológicas, questionando classificações e hierarquizações culturais, assim como os estigmas relacionados às juventudes e suas múltiplas expressões culturais.

As relações entre capitais culturais diferentes que se desenrolam nas escolas são relevantes para se pensar, à princípio, os significados e as repercussões do uso das músicas como referências didáticas. As experiências e as impressões juvenis *com* e *sobre* a música, quando situadas a partir da escola, e sobretudo das salas de aula, expressam contradições e tensões entre a instituição e seus sujeitos jovens.

Pensando a partir e para além da escola, se na atualidade a vivência com os estilos musicais é globalizada, fazendo com que as músicas das periferias transbordem fronteiras e sejam ouvidas por diferentes segmentos sociais, não se excluem as relações entre sujeitos que produzem/ouvem e os contextos em que se inserem. Assim, o caráter relacional das posições sociais, preferências musicais e visões de mundo dos jovens acerca dos estilos diversos, do passado ou do presente, demarca a complexidade dos consumos e gostos musicais, sobretudo se considerarmos as vivências em contextos virtuais constituinte das sociabilidades contemporâneas.

O uso didático da música apresenta desafios que antecedem e perpassam as aulas, como os diferentes capitais culturais e suas classificações sociais legitimadas dentro e fora da escola, que, comumente, situam as culturas juvenis de modo pejorativo ou, noutro extremo, salvacionista. Entendidas elas mesmas como construções sociais, as canções, sendo antigas ou atuais, podem ser “lidas” pela Sociologia, revelando tanto sujeitos, ações e significados que podem estar “datados”, quanto dilemas persistentes das sociedades contemporâneas.

No encontro entre os jovens e a música, a “lente” sociológica abre possibilidades de (re)leitura da realidade ao mesmo tempo em que ela própria precisa ser relativizada, no sentido de não cair nas armadilhas do “saber universal” que são intrínsecas ao espaço curricular. A “sociologização” das músicas em aula se constrói, antes de tudo, pelos diálogos entre os sujeitos sociais que cantam e os que ouvem, naquilo que cada um tem a dizer e a cantar sobre seu tempo e seu contexto, traçando semelhanças e diferenças a partir das experiências narradas e/ou cantadas.

Ao realizar um balanço autorreflexivo das experiências docentes com a música, os processos de planejamento, execução e “repercussões” das aulas de Sociologia, neste caso, dimensionam o ensino como prática em processo, produtor de vivências que merecem ser narradas e

refletidas. Assim, se na relação de ensino-aprendizagem os estudantes são tomados como sujeitos centrais, mesmo diante das tensões entre escola e juventudes, o saber sociológico e sua articulação com a música promovem diálogos relevantes *sobre e com* jovens, sejam os do passado ou da atualidade.

Recebido em 11/09/2023

Aprovado em 27/05/2014

Publicado em 16/08/2024

Referências bibliográficas

ABRAMO, Helena W. *Cenas juvenis: punks e darks no cenário urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMO, Helena W. A tematização social da juventude. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6. São Paulo, ANPED, 1997, pp.25-36. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 20 mar. 2023.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Unesp, 1997, pp. 11-71.

BECKER, Howard S. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BODART, Cristiano das Neves. O uso de letras de músicas nas aulas de Sociologia. *Café com Sociologia, Revista do professor e estudante de sociologia*, vol. 1, ano 1, edição 1, nov. 2012. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1>. Acesso em: 08 set. 2023.

BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: *A economia das trocas simbólicas*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003, pp. 151-162. Coleção Margens, v. 47.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11. edição. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAVALCANTE, Clara O.B. “*Humanos Indireitos?*”: modos de subjetivação de adolescentes e jovens a quem se atribui o cometimento de ato infracional. 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/52221>. Acesso em: 09 set. 2023.

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica

CAMPOY, Leonardo C. *Trevas sobre a luz: o underground do heavy metal extremo no Brasil*. São Paulo: Alameda/ ANPOCS, 2010.

CAMPOS, Luís Melo. A música e os músicos como problema sociológico. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, out. 2007, p. 71-94. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/756?lang=en>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. *Documento curricular referencial do Ceará – Ensino Médio*. Fortaleza, SEDUC, 2021.

CLARKE, John; HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony; POWELL, Rachel; ROBERTS, Brian. “Estilo”. In: HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (eds.). *Rituales de resistencia*. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de Posguerra. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014, pp. 77-90.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Minas Gerais, n. 24, p. 40-52, out/dez 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DIÓGENES, Glória M. dos S. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip-hop*. São Paulo: AnnaBlume, 1998. Coleção Outros Diálogos.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. 3 ed. México: FCE, 2014.

FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus*. 3 ed. 5. reimp. Barcelona: Ariel, 2012. Coleção Antropología.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmen. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, vol. 25, n.º 2, maio-ago. 2010, pp. 185-204. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/QLxWgzvYgW4bKzK3YWmbGjj/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

FERREIRA, Martins. *Como usar a música em sala de aula*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2001. Coleção Como Usar.

FRITH, Simon. *Sound effects: Youth, leisure, and the politics of rock’n’roll*. New York: Pantheon, 1981.



GIDDENS, Anthony. Risco, confiança, reflexividade. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Unesp, 1997, pp. 219-254.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. *Jovens na política: animação e agenciamento do voto em campanhas eleitorais*. Campinas-SP: Pontes, 2009. Coleção Cultura & Política.

GUERRA, Paula; QUINTELA, Pedro. Culturas urbanas e sociabilidades juvenis contemporâneas: um (breve) roteiro teórico. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 47, n. 1, jan/jun, 2016, p. 193-217. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/5684>. Acesso em: 08 set. 2023.

GUERRA, Paula. *A instável leveza do rock: gênese, dinâmica e consolidação do rock alternativo em Portugal*. Porto: Afrontamento, 2013. Coleção Biblioteca das Ciências Sociais/Sociologia, v. 88.

HERSCHMANN, Micael. *O funk e o hip hop invadem a cena*. 2. edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia? In.: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). *Sociologia e juventude no ensino médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas: Pontes Editora, 2013.

LIMA FILHO, Irapuan P. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 45, n. 01, jan/jun. 2014, pp. 103-120. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2421>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LIMA FILHO, Irapuan P. A juventude como estética. *Revista Coletiva*, Recife, Número 17 | set/out/nov/dez 2015, pp. 1-4. Disponível em: <http://www.coletiva.org/index.php/artigo-a-juventude-como-estetica/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Barulho nas ruas escuras: estilo de vida e redes sociais nos agrupamentos roqueiros. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, vol. 109, maio 2016, pp. 105-136. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/6239>. Acesso em: 09 set. 2023.

LIMA FILHO, Irapuan P. Culturas juvenis no ensino médio: bens culturais e trocas simbólicas em agrupamentos identitários. In: GONÇALVES, Danyelle N.; LIMA FILHO, Irapuan P. (orgs.). *Escola e universidade: encontros entre sociologia e educação* [livro eletrônico]. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52734>

LOPES, F. Willams R. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 52, n. 1, mar./jun., 2021, pp. 245-282. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/59993>. Acesso em: 30 abr. 2024.



MAGNANI, J. Guilherme C.; SOUZA, Bruna M. de (orgs.). *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (org). *Karl Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982, pp. 67-95. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 25.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo-RS, v. 51, n. 3, set. dez. 2015, pp. 251-260. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02. Acesso em: 09 set. 2023.

MOREIRA, Ana C.; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene S. A música na sala de aula: a música como recurso didático. *Unisanta Humanitas*, vol. 3, n.º 1, 2014, pp. 41-61.

NOVAES, Regina. Entre juventudes, governos e sociedade (e nada será como antes...). In: PAPA, Fernanda de C.; FREITAS, M. Virgínia (orgs.). *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2011.

NÓVOA, André. *Músicos em movimento: mobilidades e identidades de uma banda na estrada*. Lisboa: ICS, 2011. Coleção Breve Antropologia.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; COSTA, Ricardo C.R. *Sociologia para jovens do século XXI*. Imperial Novo Milênio, 2016.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 2003.

PAIS, José Machado. Bandas de garagem e identidades juvenis. In: COSTA, M.R. da; SILVA, E.M. da (org.). *Sociabilidade juvenil e cultura urbana*. São Paulo: Educ, 2006.

PAIS, José Machado. Cotidiano e Reflexividade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/THhNxqcBpnjzjxQmsb4RBbb/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PAIS, José Machado. Círculo dos afetos juvenis: identidades, relacionamentos e imagens de si. In.: GARBIN, Elisabete Maria; PRATES, Daniela M. A. (orgs.). *Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões*. 1ª edição. Porto Alegre: CirKula, 2020.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. *As construções das identidades de jovens rurais na relação com o meio urbano em um pequeno município*. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9589>. Acesso em: 09 set. 2023.

ROJEK, Chris. *Pop music, pop culture*. Cambridge: Polity Press, 2011.

ROSZAK, Theodor. *A contracultura: reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1972.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. 5 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

SEREN, Lucas. *Gosto, música e juventude*. São Paulo: AnnaBlume, 2011.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otário (org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, pp. 10-23.

SILVA, Bruna M.; LIMA FILHO, Irapuan P. Sociologia e música: estratégias teórico-didáticas no ensino médio. In: OLIVEIRA, Rosemary; CARLEIAL, Adelita N. (orgs.). *Sociologia na Escola Média: metodologias de ensino em foco*. Teresina: EdUFPI, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RODRIGUES, Lorena da S.; VIEIRA, Ma. Hermínia C. Vai Ser Sal, Pivete: variação, atitudes e identidade cultural no falar da comunidade de prática dos pirangueiros de Fortaleza. In: VIANA, Rakel Beserra de M.; RODRIGUES, Lorena da S.; PONTES, Valdeci de O.; CARVALHO, Hebe M. de. (orgs.). *Estudos em sociolinguística variacionista e sociofuncionalismo*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, pp. 165-180.

VIANNA, Hermano (org.). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

ZANETTI, Hermes. *Juventude e revolução: uma investigação sobre a atitude revolucionária juvenil no Brasil*. Brasília: EdUnB, 2001.

APÊNDICE 1 – Roteiro Seminário Culturas Juvenis

1. Qual galera escolhida?
2. Estilo (visual)
3. como é o vestuário? Quais acessórios, peças, cores marcantes?
4. Atitudes/comportamentos
5. Quais atitudes? expressões corporais ou gestos? modos de falar ou gírias?
6. Origens históricas e sociais, ou “fases”?
7. quando e como surgiu essa galera? e na realidade nacional?
8. Manifestações musicais
9. escolher pelo menos quatro músicas que representem essa galera, informando de quando é, quais intérpretes, de onde e os temas abordados.
10. Visão de mundo
11. quais opiniões marcantes, símbolos, ideais ou filosofias? Exemplificar com letras de músicas ou frases marcantes
12. Representação da juventude
13. Que “tipo” de jovem compõe essa galera? Por que é uma galera juvenil?