

A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta-série do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

“ A vida sem a música é simplesmente um erro, uma tarefa cansativa, um exílio”
(Nietzsche, Cartas a Peter Gast, Nice, 15 de janeiro de 1888)

Gosto muito de música, não só porque sou Licenciada em Música, toquei instrumentos e fui professora de Educação Artística, mas em especial porque a música me faz bem. Ela me envolve, proporciona alegria, emociona, traz lembranças, faz chorar e também porque já estou acostumada a ela. Ouço habitualmente música erudita ("clássica"), através de CDs de autores como Beethoven, Mozart e Bach, e popular: Chico Buarque, Tom Jobim, Milton Nascimento, Zeca Pagodinho (que é um bom sambista), Gabriel - O Pensador, entre outros, música internacional, em especial norte-americana, particularmente blues e jazz. Ouço temas de novelas e algumas músicas de duplas sertanejas mas não compro os CDs correspondentes, nem os de “axé music” e grupos de pagode porque acho que não vale a pena investir nesse tipo de música, não me atraem, não são do meu "gosto". Elitismo? Quem sabe!

Esse parágrafo serviu para situar-me como um tipo de consumidora musical, fruto de uma história particular num tempo/espaço específicos. É bom lembrar: tenho 53 anos e pertencço à classe média.

Estudei música sistematicamente desde a infância, participei de espetáculos musicais, vivi intensamente os festivais de MPB na década de 60, ouvi rádio, discos e fitas cassetes, toquei violão tentando "tirar de ouvido" ritmo e melodia das músicas dos Beatles, Roberto Carlos e dos autores já mencionados, sem esquecer as clássicas canções italianas, do ambiente familiar típico dos emigrantes do sul do país.

Indo além neste memorial musical, é importante ressaltar que a televisão não fez parte da minha infância, nem mesmo da juventude. Ouvir música significava fechar os olhos e efetivamente "ouvir", não "ver". Isso não quer dizer que eu não imitasse todos os gestos e passos das danças da época. Apenas aprendia com os amigos nos "bailinhos", nas "reuniões dançantes" e nas festinhas ao som dos toca-fitas.

Lembro-me de que os gêneros musicais eram bem definidos: música erudita - aquela que eu estudava na Academia de Música e depois na Faculdade de Belas Artes, com uma formação complexa que supunha muito treino, estudo de teoria e harmonia, enfim, conhecimento musical; música popular (MPB) que eu "tirava de ouvido", os sambas, choros e valsas, músicas dos Beatles, "Ié-ié-ié", baladas que escutava nas rádios todo dia e em especial tinha a ver com os Festivais da Canção da época; folclórica - significava a "tradição do povo", as cantigas de roda, de ninar, os cantos regionais que trabalhava com as crianças na sala de aula (a essa altura eu estava com 18 anos e era professora normalista). Com certeza, hoje teria dificuldades em definir e separar de forma tão radical esses gêneros.

Uma tecnologia importante para minha fruição musical foi o rádio que se constituiu, desde as primeiras décadas do século, num meio de comunicação de massa distribuidor de música destinada ao consumo cotidiano com validade ainda hoje, como mostrarei mais adiante nas investigações com as crianças

A introdução da televisão, como um eletrodoméstico indispensável para a maioria das pessoas, proporcionou o contato com outros objetos musicais e outras formas de apreciação/fruição musical. Basta observar o modo como as crianças "ouvem" música com o corpo todo, com os olhos, imitando e repetindo os gestos e movimentos dos cantores. Sem contar que, em termos de conteúdo, gradativamente, as músicas infantis foram perdendo terreno para os ritmos, letras, músicas e coreografias destinadas ao público adulto. Isso significa dizer que hoje são poucos os espaços televisivos que se destinam especificamente às crianças, já que elas estão cada vez mais inseridas no mundo multimidiático adulto, constituindo-se mesmo em objeto específico do mercado fonográfico.

A massificação musical atinge a todos indistintamente, uma vez que a TV e sua sonoridade são onipresentes. Professores e alunos consomem o mesmo tipo de música, não havendo mais uma nítida distinção entre "o bom gosto musical" identificado com a música erudita ou com os grandes nomes da MPB e a música de "baixa qualidade" que poderia ser identificada com a música massiva (na visão de Adorno, Horkheimer como será demonstrado adiante) ou brega, cafona e *kitsch* (Chauí, 1985; Eco, 1976).

Hoje, considero a televisão como parte integrante do meu universo de lazer e de trabalho. "Curto" as músicas midiáticas a partir da compreensão de que, se a TV de um lado produz a

homogeneização, o nivelamento por baixo e a repetição "ad nauseum" de músicas com formato padronizado, de outro proporciona momentos de fruição erudita, prazer estético e, também, por que não, de evasão descompromissada.

No decorrer desses anos que separam o tempo/espaço privilegiado que me constituiu fruidora de música, tenho observado mudanças nos conceitos entre folclórico/popular/culto (erudito)¹ com a introdução de um outro elemento que modificou profundamente os anteriores - o massivo. Assim opto por usar neste trabalho o termo **música midiática** como uma forma musical estabelecida que é característica do universo cultural e simbólico não só das crianças mas também dos adultos pela ação da mídia massiva.

O objeto de estudo proposto é a apropriação da música midiática por crianças de quarta série e a produção de significados decorrentes, tendo a escola como espaço de apreensão dessa realidade. O objetivo é compreender como esses sujeitos se apropriam, vivenciam, expressam, significam e reelaboram os objetos musicais midiáticos. A partir daí, é possível entender como se forma o gosto musical, em que contextos, tempos e espaços, considerando nesse processo as mediações da mídia, enquanto cenário e objeto de estudo, e da escola como tempo e local de afirmação e/ou negação dessa apropriação. Acredito que esse entendimento poderá alavancar propostas para uma formação musical das crianças na etapa inicial de sua escolarização.

O tema se insere numa configuração maior que é a constituição da noção de infância com todos os intervenientes que isso supõe, própria de um determinado tempo e contexto, ou seja, a sociedade tecnológica contemporânea no limiar do terceiro milênio sob a égide do capitalismo globalizado.

Importante considerar que, nesse contexto macro, as mídias² são a matriz principal da qual emanam os conhecimentos musicais das crianças. Mesmo com a mediação de outras instituições - igreja, família e escola - não há como negar o fato de que elas (as mídias) constituem-se no referencial musical que informa também essas instituições.

Não se discute o fato de que, hoje, professores e alunos estão submetidos a uma intensiva e extensiva veiculação midiática, a uma "sobre-exposição à música em circunstâncias

¹ Passarei a usar o termo culto por ser o mais utilizado pelos autores que tratam desse assunto.

² O termo *mídia* significa *meios* – grafia brasileira da pronúncia inglesa de *media* (latim) plural de *medium* (meio). Para Belloni (2001), durante os anos 90 houve “uma evolução em direção ao neologismo *mídias*, um duplo plural, que parece ter a função de ampliar e tornar flexível o conceito” (p.45). Neste trabalho usarei o termo tanto no plural quanto no singular.

tais que o ouvido nada distingue, ou seja nada ouve” (Carvalho 1999, p.37). Partindo desse princípio, a escola deveria constituir-se no espaço de questionamento, expressão e produção dos significados musicais numa dimensão crítica, criadora, ou seja, um "ouvir compreensivo" considerando que as mídias podem ser usadas numa via de mão dupla: como objeto *de* conhecimento (o que veiculam e como) e como objeto *para* o conhecimento (recepção ativa e produtiva).

Também se considere que, embora o acento do consumo musical esteja na resposta a um bem montado esquema mercadológico, não há como negar a possibilidade aberta pela mídia na socialização e distribuição dos objetos culturais ao permitir que todas as pessoas, independentemente de classe, gênero e idade usufruam ao mesmo tempo das músicas, gêneros, formas e artistas ao mesmo tempo. Se o questionável é a “ metodologia” regressiva, homogeneizadora e niveladora, cabe às instituições socializadoras, e entre elas enfatizo a escola, o trabalho de tornar a música midiática objeto de conhecimento, produzindo os sentidos musicais sem abrir mão do caráter que o constitui: festa, alegria, jogo, emoção e afetividade (Capítulo VIII).

Nesse sentido, é importante enfatizar o prazer em conhecer sobre música revelado pelas crianças, como ponto de partida para a formação da consciência crítica e criativa no usufruto dos bens simbólicos que, devidamente dimensionados, são suportes para a vivência da cidadania. Aprender em que medida as mediações da escola acontecem ou não e contribuir para uma discussão que possa servir para a intervenção nas formas de consumo e na prática musical escolar, a partir da sua exegese, é uma perspectiva decorrente do trabalho que aqui desenvolvo.

Levanto algumas hipóteses que foram emergindo, particularmente, dos dados empíricos:

- > as práticas musicais das crianças e as representações decorrentes são fruto de *habitus* e contribuem para a produção de significações sobre o mundo onde se inserem;
- > essas representações traduzem concepções sobre infância e idade adulta, gêneros, cultura intra e extra escolar e referendam determinados valores postos pela sociedade;
- > há homologias nas práticas e vivências musicais das crianças pesquisadas independentemente do poder aquisitivo, resultantes do processo de medianização do consumo midiático mas também diferenciações, determinadas pelo contexto macro e micro em que atuam as mediações;

> a música se institui como especificidade no universo do consumo dos objetos simbólicos dado o seu caráter lúdico, como prática ancestral.

O fio condutor com o qual a tese foi sendo tecida é a idéia de que a música carrega sentidos próprios dentro da área artística. Ela possui especificidades na produção, apreensão, expressão e significação que transcendem aos imperativos econômicos, sociais e culturais, o que lhe confere um caráter particular na recepção, em especial quando se fala em mídia e música midiática. O consumo musical não acontece apenas como resposta aos apelos mercadológicos, nem como ação demiúrgica da classe dominante, mas responde a algumas necessidades de evasão, expressão e ação física que estão ancoradas na ancestralidade da relação humana com os sons e ritmos naturais e culturais envolvendo corpo, mente e sentidos. Barbero (2001) assinala o fato de que a cotidianidade familiar onde se desenvolve prioritariamente a relação com a mídia não é apenas “ subproduto da pobreza e das artimanhas da ideologia, mas também *espaço* de algumas formas de relação primordial e de algumas vivências que não são menos fundamentais só por serem ambíguas” (p.307). Assim, é possível considerar a “sobrevivência no massivo de *matrizes culturais em conflito*” (p.322, grifos do autor) como explicação para as demandas e práticas musicais. (Capítulo III).

A pesquisa trabalha com duas grandes clivagens: de classe³ e gênero, através do cruzamento dos dados coletados em escolas públicas e particulares, considerando-se como principal fator de distinção sócio-econômica o poder aquisitivo dos alunos das escolas particulares - classe média e classe média alta que paga mensalidades a partir de R\$ 100,00 mensais e a condição dos alunos das escolas públicas municipais da periferia da cidade de Ponta Grossa, em sua maioria filhos de famílias de renda média baixa e renda baixa.

As considerações relatadas vão além dos dados empíricos coletados especificamente nos anos de 2000 e 2001 uma vez que, como professora aposentada do ensino fundamental e atuando no curso de Pedagogia, tenho pesquisado, refletido e buscado há vários anos, no cotidiano e na

³ É importante precisar esse conceito. No “ Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels dividem a sociedade sob o modo de produção capitalista em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado. A primeira é a classe dos capitalistas que detêm os meios de produção e a força de trabalho dos assalariados. A segunda é constituída pelo conjunto dos trabalhadores que vendem a sua força de trabalho para sobreviver” (apud Subtil, 1997). Essa divisão hoje, embora mantenha o sentido de existência na sociedade de uma separação entre o poder econômico (capital) e o trabalho (salário), considera múltiplos fracionamentos em que se inserem os diferentes profissionais, das diferentes áreas (da cultura , inclusive). Bourdieu é assumido na tese justamente porque situa a questão das classes sociais na dimensão de campos, considerando nessa divisão outros determinantes além dos fatores econômicos.

teoria, respostas às questões que direcionam esta tese. Parto do princípio de que o investigador é sujeito e objeto da pesquisa, coloca-se por inteiro e sofre modificações em suas convicções, ao mesmo tempo que interfere no campo estudado, ou seja, as crianças e as professoras que estiveram comigo nesse processo, tenho certeza, hoje pensam música e mídia sob um prisma diferenciado.

Na formulação da tese proponho o cruzamento de dados quantitativos na dimensão macro da pesquisa, com o enfoque qualitativo e quantitativo pormenorizado, e na dimensão micro do cotidiano de duas escola – escola pública municipal TR e escola particular ST - onde estive inserida no decorrer de todo o ano letivo de 2001.

Cabe enfatizar que as crianças investigadas são alunos de quarta série com idades variáveis de 9 a 12 anos, mas com incidência aproximada de 80% entre 9 e 10 anos. No universo geral os sujeitos pertencem a 15 escolas públicas e particulares da cidade de Ponta Grossa que responderam aos questionários, foram entrevistados, filmados e observados em ocasiões informais como recreios, entradas, saídas e comemorações de 1999 a 2001 e, no universo particular, aproximadamente 50 alunos das duas escola nomeadas.

A escola é tomada como o local privilegiado de construção do objeto de estudo por algumas razões que cabem apresentar.

Em primeiro lugar, ela se constitui num espaço importante e fundamental da socialização das crianças. Não frequentar a escola significa "estar à margem" da sociedade, e todas as crianças, em qualquer camada social, têm expectativas de um dia "ir pra aula". Isso significa que, enquanto espaço historicamente destinado à sua guarda por um tempo obrigatório determinado em lei (primeiro 4, depois 8 anos), a escola oferece a elas o acesso ao conhecimento, a aquisição de habilidades e a aprendizagem de valores que têm significado num determinado momento histórico da sociedade da qual fazem parte.

A construção de uma configuração espaço-temporal destinada especificamente às crianças, no caso a escola, ajuda a definir a infância como *categoria social*, com *status* e significado que ora se aproxima ora se afasta da noção de adulto (Capítulo IV).

Segundo Ariès (1981), desde a antiguidade é possível encontrar uma estreita relação entre a constituição da infância e a pedagogização, ou seja a elaboração da noção de criança como um ser que necessita de espaços institucionalizados para aprender a ser na sociedade.

Também é relevante considerar que a "evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância" (p.170). Assim, não é por mera casualidade que a idade padrão da fase inicial dos estudos seja dos 6/7 anos aos 10/11 anos. Isso relaciona-se com uma lógica racional e disciplinar que organiza e separa as crianças em diversas classes, de modo a proporcionar melhor educação e cuidados à infância devido a uma consciência da sua especificidade em relação ao mundo dos adultos (Capítulo IV).

Na escola, mesmo quando a música não está formalmente posta no currículo - e a institucionalização da educação musical escolar será objeto de estudo neste trabalho (capítulo VIII) - ela faz parte do cotidiano das crianças, em espaços extra-curriculares: no recreio, nas festas e na sala de aula, como pretexto para outros conteúdos e, particularmente no caso da música midiática, como objeto de diversão e tema de conversa entre as crianças.

A escolha de classes de quarta série como local da pesquisa deve-se ao fato de que essa série possui um estatuto escolar de um grupo que, na maioria das vezes, vem sendo instituído desde a primeira série o que lhe confere uma certa identidade. Por outro lado, esses alunos possuem características importantes para o estudo em questão, devido a uma situação particular: estão em final de uma etapa - têm, portanto, uma memória musical escolar e social a relatar. Essa "memória de turma" implícita, agregando as lembranças individuais e coletivas quanto às vivências musicais, fornece pistas do modo de ser criança e aluno numa fase *sui generis* da infância, a pré-adolescência na condição de ser criança e "meio adulto" (definição de um aluno da escola pública municipal TR).

A princípio é necessário considerar que a relação estabelecida com a música pelas crianças de quarta série transcende o gostar e o apreciar ou não as canções, ritmos, letras, cantores e cantoras. Ela é um elemento fundamental de socialização na infância e da constituição de sujeitos de 9 a 12 anos com características particulares que os diferenciam da faixa etária anterior e posterior, fase de transição para a "autonomia moral" segundo Piaget. Ao falarem sobre as músicas, cantores e programas de rádio e de televisão de que gostam ou não, as crianças estão delimitando territórios e estabelecendo significações do que é ser criança, qual a função da escola e quais os padrões morais e estéticos nessa sociedade. Por isso o trabalho propõe também discutir algumas visões de autores que, considerando as veiculações da mídia, re-significam o sentido de infância hoje.

Acredito que um princípio fundamental do método é o caráter de totalidade da atividade humana, ou seja, é impossível analisar um objeto social sem considerar o todo em que está imerso. A partir daí, é possível compreender que existe uma vinculação indissociável entre as idéias e os fatos econômicos, políticos e sociais.

Entender as práticas culturais, em especial as relacionadas com as mídias, supõe equacionar devidamente a dialética entre as determinações estruturais objetivas e a constituição das subjetividades através do simbólico, em especial midiático nos espaços do cotidiano. Isso significa dizer que o contexto constrói mas também é construído pelos sujeitos através das diversas mediações, entre elas a escola e as mídias.

As relações macro/micro decorrentes da forma como se organiza a sociedade no modo de produção capitalista, no que concerne às práticas simbólicas, são analisadas por autores como Adorno e Horkheimer, que enfatizam a vinculação dos produtos culturais à lógica da produção de mercadorias. Se esse pensamento pode sofrer contestações em razão do caráter determinista da infra-estrutura sobre o mundo das idéias e em particular quanto ao aspecto elitista na apreciação da música "séria" (erudita), em detrimento da música "ligeira" (massiva), ele ainda é fundamental para a compreensão do grau de autonomia ou de sujeição da produção musical ao mercado fonográfico que, por sua vez, se submete ao modo de produção e distribuição num mercado globalizado, destinado ao consumo imediato e descartável (Capítulo II).

Estudar a apropriação da música midiática, e nesse processo entender a produção do gosto musical e sua expressão, supõe considerar as formas e objetos de consumo postos pelo amplo universo midiático e que são colhidos pelas crianças tanto no contexto doméstico quanto no escolar, buscando apreender espaços de subjetivação e de autonomia na produção de significados, apesar da massiva imposição da indústria cultural. Martí (1999) afirma que ".....a música não reflete tão somente o espírito de uma época, mas também intervém dialéticamente na configuração deste espírito..." (p.31). Fruição, expressão e significação das músicas midiáticas pelas crianças são práticas simbólicas que envolvem determinantes estruturais e subjetivos.

Na composição de um referencial teórico explicitador, quanto à questão das relações entre consumo (sujeitos) e estruturas (macro social), a escolha de Bourdieu como principal teórico do trabalho deve-se ao privilegiamento de uma visão não determinista das práticas culturais em relação aos determinantes econômicos. Esse autor defende a teoria dos campos

culturais, como espaços relativamente autônomos de produção simbólica, chama atenção para a estrutura interna dos campos de produção cultural e enfatiza, mais que os interesses materiais, a busca do prestígio e a concorrência sobre a dinâmica da produção e da difusão cultural (Durand, 1989, p. XIX).

Bourdieu propõe o entendimento de como as “disposições adquiridas” (*habitus*) no processo de socialização vão se transformando em ações e comportamentos observáveis (explícitos) dos sujeitos. Essa “matriz determinada pela posição social do indivíduo” (Vasconcellos, 2002, p.79) encaminha julgamentos estéticos e morais que explicam, embora parcialmente, o gosto manifesto e os juízos de valor emitidos pelas crianças quanto às práticas musicais. O conceito de *habitus* ajuda a entender a relação sujeito/sociedade (subjetividade/objetividade) na visão de que não há uma absoluta autonomia, uma independência do indivíduo na apropriação e expressão dos bens culturais uma vez que pelos *habitus* incorporados acontece a interiorização da exterioridade expressa nas visões de mundo que informam o senso comum.

Na esteira dessa discussão, Moscovici contribui com os estudos da Teoria das Representações Sociais na análise da expressão das significações atribuídas à música midiática pelas crianças. Importa considerar, na alavancagem teórica aqui privilegiada, que essa teoria, dentro da perspectiva da Psicologia Social, permite ler a trajetória do individual para o social (através do que é expresso), enquanto a noção de *habitus* propõe a compreensão da ação da sociedade (estrutura) no indivíduo (através das escolhas e gostos). O primeiro enfoque acentua mais as relações interindividuais e micro-sociais enquanto Bourdieu informa os efeitos macro-sociais sobre as significações dos sujeitos (Capítulo I).

A noção de *habitus* é insuficiente para explicar a dialeticidade das relações dos sujeitos com a cultura e particularmente a dinâmica da recepção midiática. Assim a noção de *cotidiano* entendido por “domínio das ações individuais, rotineiras e não organizadas” (Souza, 2000, p.36), como espaço de reconhecimentos, de relações e de uma trama em que o sujeito se move, ancora sentidos de *recepção* e *mediações* (Capítulo IV).

Trata-se de compreender o consumo, não apenas como homogeneização mas também o lugar “da diferenciação social (...) lugar da distinção simbólica, por meio não só do que consumimos materialmente, mas, sobretudo, dos modos de consumir (...) lugar (...) de

demarcação das diferenças, de distinções, de afirmação da distinção simbólica” (Martín-Barbero, apud Souza, 1995 p.61).

A noção de *campo* como *espaço relacional* situa o conceito de *Indústria Cultural*, uma vez que afirma a idéia de *locus* das disputas por legitimidade dos sujeitos envolvidos. Nesse espaço, mais do que a dominação econômica, está em jogo a luta pelo poder de estabelecer o que é brega, chique, o que está na moda, os *hit parades*, quem é o artista a ser consumido, quais os estilos do momento, ou seja, a dominação simbólica (Capítulo I).

O *campo escolar* nessa dimensão também aparece como um *espaço de relações* no qual entram em jogo as disputas pela legitimação de um determinado saber – o escolar, historicamente instituído e estabelecido como válido, com *status* científico. A partir disso as crianças desmerecem a cultura musical e a midiática e negam a sua inserção na escola (Capítulo V).

Na construção do objeto de estudo e na explicitação dos seus determinantes é importante considerar que a realidade é contraditória por natureza: "a contradição não é algo com vida própria, ela não é um substantivo, ela é um adjetivo do real, não apenas uma categoria de análise. Na perspectiva dialético-materialista, a realidade é contraditória, dialética (...) Contradição não significa oposição a alguma coisa, (...) mas confirmação e negação ao mesmo tempo (Subtil, 1997, p.8). Disso emana o princípio de que a metodologia se constrói no processo, como decorrência dos elementos instigadores evocados pela relação prática/teoria/prática, e não *a priori*. Assim, os fundamentos teóricos iniciais foram sendo complementados por *escoras conceituais* necessárias à compreensão de todo o processo de leitura, análise e produção das categorias explicativas dos aportes empíricos.

Nessa perspectiva, investigar o problema proposto supõe um enfoque etnográfico na forma de investigação-ação, para, através do envolvimento com a realidade, não só entendê-la, mas, ainda que indiretamente, propor formas de intervenção. Nesse sentido são pertinentes as palavras de André (1997), ao considerar de fundamental importância "... uma postura cooperativa, de diálogo aberto, de modo que a pesquisa não se limite a mostrar o que e como algo está ocorrendo, mas, também, como seria possível mudar a situação tornando-a melhor. Se queremos mudar a escola no sentido emancipatório (...) temos que estabelecer relações de parceria entre pesquisador e agentes escolares"(p.54).

Entendo que essa é a concepção mais adequada na pesquisa proposta, tal como defendida também por Fazenda (1989), como uma abordagem crítico-dialética que se caracteriza pelo interesse transformador das situações e fenômenos estudados, resgatando sua dimensão histórica e desvendando possibilidades de mudança.

Desde o início do trabalho busquei situar os sujeitos como protagonistas das suas ações, produtores de significações e nunca como objetos de estudo. Interessa-me saber o que pensam, sentem e expressam sobre música enquanto o fazem, isto é, a partir de práticas significativas e prazerosas. Ao dançar, cantar, assistir a programas, falar sobre música, escrever, desenhar, as crianças vão refletindo e elaborando suas expressões e representações, produzindo, reproduzindo e criticando a cultura em que se inserem. Rousseau já alertava no século XVIII: "... A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que são próprias; nada há de mais insensato do que pretender substituí-las pelas nossas ..." (apud Pinto e Sarmiento, 1997, p.41).

A partir disso cabe considerar em relação ao objeto de estudo - a apropriação e expressão da música midiática por crianças de quarta série - o entendimento, como Moscovici (1978) de sua inscrição "num contexto dinâmico e ativo que supõe um papel criador tanto dos sujeitos quanto do objeto que se vai modificando estabelecendo novos significados e ampliando a rede de sentidos construídos particular e coletivamente (...)" (p.18), lembrando que a representação de um objeto é sempre uma recriação, uma rerepresentação. Como já afirmei, quando as crianças verbalizam a respeito de que gostam ou não em música, quais os sentidos que atribuem, em que contextos e como constroem suas identidades a partir daí estão tornando presentes, exteriorizando, objetivando, retocando, reconstituindo suas visões de mundo e refletindo sobre elas (Capítulos V, VI, VII).

Para Bourdieu (1989, p.150) “ O trabalho científico tem em vista estabelecer um conhecimento adequado não só do espaço das relações objetivas entre as diferentes posições constitutivas do campo mas também das relações necessárias estabelecidas, pela mediação dos *habitus* de seus ocupantes, entre (...) os pontos ocupados nesse espaço e os pontos de vista sobre esse mesmo espaço, que participam na realidade e no devir deste espaço.”

O trabalho divide-se em duas partes: a primeira apresenta os cenários teóricos e contextuais que situam a relação música/mídia/infância, e a segunda compõe o referencial teórico/prático a partir dos aportes empíricos.

Cabe sempre lembrar que essa divisão acontece mais para efeitos de ordenação porque o empírico, a prática, os sujeitos, inclusive a pesquisadora, estão constantemente referidos, assim como a teoria não está apartada, separada e alienada dos dados pesquisados na prática.

PARTE I
 CONTEXTOS TEÓRICOS GERAIS DA RELAÇÃO MÚSICA /MÍDIA/INFÂNCIA

CAPÍTULO I
 APORTES CONCEITUAIS PARA A ANÁLISE DAS PRÁTICAS E SIGNIFICAÇÕES
 MUSICAIS DAS CRIANÇAS

O capítulo visa levantar fundamentos teóricos para a compreensão da relação sujeito/objeto na apreensão e significação musical das crianças. A opção pela teoria das representações sociais e pelas formulações de Bourdieu sobre *habitus, campo e poder simbólico* – significa uma tomada de posição que considera nesse processo a relação sujeito e sociedade numa visão não dicotômica mas complementar e construída historicamente. Entende-se também que as emissões musicais midiáticas inserem-se na cultura como *dimensão simbólica* produtora de significados e modos de ser e construir representações do mundo.

1- As representações sociais e a mediação dos *habitus*.

As crianças falam, reproduzem, revelam, expressam e significam as suas práticas musicais, desvelando um sentido de infância decorrente de uma dada cultura num certo tempo e espaço social. É possível compreender que elas se representam como sujeitos particulares nessa sociedade e constroem uma noção de “ser criança” pelos sentidos que atribuem à música. Essas representações resultam de mediações operadas por sistemas simbólicos que têm origem social e revelam conhecimentos e vivências intra e interculturais, ou seja, o que é internalizado foi vivido antes socialmente. Para Vigotsky a criança adquire a cultura (instrumental simbólico) no contato com adultos e crianças mais desenvolvidas, que agem como mediadores, e eu acrescentaria também com a mídia, pela intensiva e extensiva exposição a que são submetidos esses sujeitos.

As representações sociais são formas de conhecimento do mundo e de objetivação da consciência, reveladas e comunicadas pelos sujeitos, conjuntos de explicações, conceitos, afirmações e experiências expressadas (Moscovici, 1978). Elas contribuem para a construção de uma realidade comum a um dado grupo (“ teorias do senso comum”), portanto, elaboradas e

compartilhadas socialmente. Ao serem expressas, possibilitam o conhecimento da visão prática dos sujeitos sobre o mundo em que vivem, “devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir” (Spink, 1991, p.61). Não cabe considerá-las no plano puramente individual, mas como resultado de um processo coletivo, interiorizado, expressivo e ativo que visa manter uma realidade comum.

Numa visão fenomenológica, as representações, consideradas como mediadoras e articuladoras entre o presente e o ausente, acontecem no tempo e espaço do cotidiano. Para Lefebvre, elas ocupam os intervalos entre o sujeito e o objeto clássicos, entre a presença e a ausência, entre o vivido - a vivência subjetiva e social e coletiva dos sujeitos num dado contexto - e o concebido - o discurso e o saber a ser promovido e legitimado (apud, Penin, 1989, p.27).

A representação revela uma relação do sujeito com o objeto a partir de dois aspectos fundamentais: o perceptivo, que implica a presença do objeto, e o conceitual, que implica a sua ausência. Em Moscovici (1978) vamos encontrar que representar uma coisa ou um estado não quer dizer repeti-lo, desdobrá-lo mas também reconstruí-lo, modificá-lo ou refazê-lo a nossa maneira, dando existência, familiarizando-nos com o que não existia para nós, que nos era estranho.

Esse processo contempla a *objetivação* e a *ancoragem*⁴, duas faces de uma mesma moeda. A primeira permite que se transformem noções, idéias e imagens em coisas concretas e materiais que constituem a realidade. "Reproduzir um conceito em uma imagem" (Spink, p.40) significa, por exemplo, relacionar, metaforizando a música "A dança da garrafa" do grupo "É o tchan" com sexo, tornando visível/audível/compreensível a conotação erótica da combinação rítmico/sonoro/poética da música. A *objetivação* produz figuras sexuais através do rebolado das mulheres, da simulação de um fato sexual (boquinha da garrafa) ou retrata o amor, a paz e a beleza que, ato contínuo pelo processo de *ancoragem*, será contextualizado e categorizado pelas crianças como "besterento", "baixaria" ou "romântico", adequado ou não para a infância etc. Serão criados rótulos, classificações, julgamentos e vinculações desse objeto ("a dança da

⁴ É evidente aqui a referência à teoria cognitivista de Piaget quanto aos processos de assimilação e acomodação.

garrafa") a categorias e imagens cotidianas e a um ponto de referência reconhecível, num quadro de referências.

A figuração, objetivação ou duplicação do conceito em uma imagem (e eu acrescentaria em uma figura sonora) acontece, na música, pela associação dos aspectos que lhe são inerentes, elementos que a constituem - o ritmo, a melodia e a letra - mixados aos elementos visuais/midiáticos e à performance (interpretação). Essa forma de ser da música na mídia cria uma concepção de **música midiática** – que ancora o significado do que é *música* para as crianças. Considere-se também que esse processo de significação aparece cercado por questões de gênero, de pertencimento a uma dada sub-divisão de classe e pelos contextos e tempos de apropriação/fruição.

Na relação dos sujeitos com a música, é possível vislumbrar uma via de mão dupla. Os signos musicais combinados podem evocar emoções e afetos das mais diversas ordens. Na história da humanidade são inúmeros os exemplos do uso de hinos e canções patrióticas, para a agregação cívica; as músicas fúnebres provocam comoção e alimentam a tristeza; as músicas rítmicas e marcadas produzem movimento e assim por diante. Por outro lado os estados afetivos tristeza, saudade, amor, alegria, desejo, revolta e anseios políticos buscam correspondentes musicais disponíveis, uma vez que a indústria cultural coloca no mercado produtos para todas as circunstâncias e para todos os gostos⁵.

As representações expressadas pelas crianças mostram uma trajetória entrecortada por (in)definições quanto ao ser adulto e/ou criança, de familiarização e de estranhamento, que revelam particularidades da inserção da criança no mundo produzido pela mídia. Dois pólos de seleção e gosto salientam essa duplicidade: o alto percentual de aceitação da apresentadora Eliana (que segundo os entrevistados destina-se aos pequenos) e a predileção pelo *funk* (destinada aos adultos).

Em sua gênese a teoria das representações sociais foi calcada numa postura cognitivista. As formulações sobre a ancoragem como processo de categorização, comparação, generalização e diferenciação o demonstram. No entanto, percebe-se hoje a preocupação em integrar os aspectos afetivos e simbólicos. Moscovici afirma que "as emoções e os afetos são estimulados

⁵ É evidente que esses "estados de alma" são, em parte, resultantes das "disposições incorporadas" tal como definido por Bourdieu quando refere-se à ação da estrutura social na produção das subjetividades e das distinções sociais.

pelos símbolos, inscritos na tradição, nos emblemas-bandeira, fórmulas, etc. aos quais cada um faz eco" (Spink, 1995, p.59).

Uma ressalva é a de que, embora a teoria das representações sociais ofereça

...uma poderosa alternativa de estudo ao privilegiar os mecanismos sociocognitivos que intervêm no processo de produção do conhecimento, sua concepção de sociedade e história não explica porque tornam-se hegemônicos os conhecimentos que favorecem a servidão e a instrumentalização do ser humano, como, por exemplo, idéias que enaltecem o 'ter' em detrimento do 'ser' e os conhecimentos fundados na superioridade de uma raça, classe ou sexo ou no interesse de um grupo quantitativamente minoritário (Sawaia, 1995, p.77).

A ênfase na abordagem subjetivista e cognitivista como constituidora das representações requer o contraponto da compreensão das intermediações da estrutura nas relações de dominação e de exploração socioeconômica. “As representações de um indivíduo não são independentes, relacionam-se a outros sistemas de representação e expressam um discurso sobre a sociedade inteira” (ibid, p.78).

A sociologia de Bourdieu acrescenta elementos neste debate que possibilitam algumas explicações a estas questões por meio dos conceitos de *habitus*, *poder simbólico*, *estrutura* e *capital cultural*, entre outros, permitindo compreender a fruição⁶, o consumo e a significação musical das crianças.

As representações são mediatizadas pelo *habitus* – “esquemas geradores das práticas – ‘que se pode chamar cultura, competência cultural (...) sistema de estruturas interiorizadas e ‘condição de toda objetivação’” (Micelli, 1992, p.XLVII). Princípio mediador entre prática individual e “estruturas objetivas”, senso prático de como agir, refere-se às maneiras de ser do senso comum e às percepções internalizadas, que servem de base às práticas individuais e de grupo.

Esse autor afirma que “as interações simbólicas dependem não apenas da estrutura do grupo no interior do qual elas se realizam mas também de estruturas sociais em que se encontram inseridos os agentes em interação, a saber, a estrutura das relações de classe” (ibid, p.XXVII) e

⁶ Esse termo não é apenas sinônimo de consumo mas “gozo, posse, usufruto” cfe. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa”. Zuin (1999) concebe *fruição estética* “no seu etimológico de percepção, ou seja, a fruição perceptiva que fundamenta o desenvolvimento das relações entre a consciência e o mundo fenomênico – proveniente da experiencição das qualidades que compõem o gênero humano, tais como a beleza e a justiça”(p.40). Ele acrescenta que “Em função do próprio desenvolvimento das forças produtivas da Antiguidade, a fruição da pureza, da beleza e da justiça ficaram restritas a um determinado grupo social” (idem).

entende a significação do objeto simbólico como dependente “ do *contexto* e da *situação* em que é empregado” (ibid, p.XXVIII).

Bourdieu reforça a dimensão ideológica das representações ao defini-las como “enunciados performativos que pretendem que aconteça aquilo que enunciam” (1989, p.118) e o seu caráter operatório devido “ à contribuição dada à construção do real pela representação que os agentes têm do real” (p.129). O caminho de ida e volta do real à representação e vice-versa decorre do fato de que as categorias de percepção do mundo resultam da interiorização das estruturas objetivas do espaço social ao mesmo tempo que ajudam a construir, reproduzir ou transformar a realidade.

Para Moscovici, dentro da perspectiva da Psicologia Social, as representações são expressão de conhecimento objetivo/subjetivo sobre o mundo. Em Bourdieu, numa dimensão sociológica, elas são o resultado de um processo mediado pelo *habitus*, “ sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (Bourdieu in Ortiz, 1983, p.61).

A noção de *habitus* em música “ ...ajuda na conceituação da coerência entre práticas musicais e atividades em outros domínios... aponta porque a música não é só socialmente estruturada, mas ademais, como a sociedade é em parte estruturada musicalmente, uma vez que a atividade musical compreende um importante domínio público através do qual as disposições internas são externalizadas” (Turino, 1989, p16).

As práticas musicais e as representações nelas envolvidas resultam então da relação dialética entre “ uma *estrutura* – por intermédio do *habitus* como *modus operandi* - e uma *conjuntura* entendida como as condições de atualização desses *habitus* ... um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, apreciações e ações...” (Micelli, 1992, p.XLI).

Essas “disposições incorporadas” ou “ interiorização das estruturas exteriores” manifestam-se nas práticas musicais, nas preferências, no gosto e nas representações suscitadas nas crianças sobre o mundo em que vivem, sendo constantemente atualizadas entre outros fatores pelos modismos e inculcações resultantes da conjuntura midiática ou seja da conjunção do *habitus* e da situação.

Essa correlação manifesta-se quando, por exemplo, as crianças da escola particular apresentam esquemas de apreensão que são fruto de elementos da sua vivência, como a possibilidade de ter em mãos e ler os CDs com as letras das músicas e o fato de os pais ouvirem músicas diversificadas. *Habitus* e contexto atualizador das práticas vão incidir (mediando ou antecedendo) nas representações que as crianças expressam. Nesse sentido o que Bourdieu apresenta é uma certa correspondência entre as práticas culturais e classes sociais, consideradas como grupos com “capitais distintos”.

A noção de contextualização dos *habitus* é fundamental para relativizar o caráter reificado e reproduzidor das práticas, uma das críticas mais correntes à teoria de Bourdieu. Apesar de oferecer um ponto de partida substancial à compreensão da relação objetividade/subjetividade, tal teoria pode afigurar-se uniforme demais para lidar com as diversidades, diferenças e contradições dos sujeitos nos grupos e eles mesmos. Existem situações, contextos e características, da prática musical em particular, que fogem às determinações do “sistema” da “estrutura”, por exemplo, as inferências religiosas e a especificidade da música como produto de pulsões nem sempre tributáveis aos determinantes objetivos, exteriores aos sujeitos.

Na perspectiva da extrema estruturação da prática que resulta num processo de reprodução da ordem cabe indagar se é possível pensar na transformação e na mudança social. Para Ortiz (1983), se o *habitus*, como mediação entre o agente social e a sociedade expressa-se no interior de um ciclo de reprodução, encarando a análise num círculo vicioso, isso implica a renúncia “à problemática da construção da história” (p. 26). Esse autor afirma as formulações teóricas de Bourdieu como aparato conceitual indispensável no desvendamento dos *mecanismos* de poder desde que considerados fora dessa perspectiva imobilista do processo de reprodução. Ele diz: “Gramsci nos ensina que toda hegemonia é sempre momento de reprodução e de transformação; de nada nos adiantaria tomar uma posição moral contra o poder quando, na realidade, o problema consiste em saber quem o utiliza e para que fins” (ibid, p.29).

A dimensão reprodutora das práticas deixa de fora a relação com as *situações* e o que os contextos permitem de inovação e mudança. Turino (1999) considera na relação dialética prática/estrutura que o mais importante nos estudos em música é questionar “(...)a construção das realidades de outras pessoas em uma forma excessivamente sistematizada (...) concedendo

primazia ao que pode ser dito ou mostrado ao invés de lidar com a variabilidade e fluidez de práticas concretas" (p.19).

Cabe considerar as relações dos sujeitos entre si, com as músicas, com a família e com a própria tecnologia como formas de construir realidades particulares, estruturadas sim, mas com um razoável potencial de autonomia. A compreensão do *sistema* deve ser buscada nas contradições aparentes entre as falas e vivências tanto de professores quanto de alunos e que são reveladas na diversidade e inconstância dos atos de cantar, dançar, escolher e comprar músicas, tocar, “dizer no pé”, enfim nas práticas concretas .

2 –O campo da produção cultural como espaço de poder simbólico.

A noção de “ campo” como um *constructo* teórico que estabelece uma dimensão relacional de compreensão da realidade, ou seja, “ uma estrutura de relações objetivas” (Bourdieu, 1989, p.66), vem retirar do arbitrário e do “ natural” a produção, veiculação, usos e consumo dos bens simbólicos. Nesse *espaço social* “os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados, conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (Bourdieu, 1994, p. 50)⁷.

Nessa perspectiva, as classes sociais não são definidas apenas pelo capital econômico, mas pelo acesso diferenciado ao capital cultural – bens, capacidades e títulos culturais, que resultam no poder simbólico, ou seja, a legitimidade, a autoridade conferida aos agentes de produção e domínio sobre os objetos culturais disponíveis numa determinada sociedade e num dado tempo histórico. Esse é um poder substitutivo da força física ou econômica , de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão e conseqüentemente a ação sobre o mundo graças ao efeito de *mobilização* . Ele só se exerce se for *reconhecido*, isto é, ignorado como arbitrário (Bourdieu, 1992, p.14).

Assim, a produção cultural não está sujeita às meras injunções das diferenças de classes baseadas na dicotomia dominantes /dominados, burguesia/ povo, erudito/popular, mas decorre

⁷ Cabe registrar a contestação de Lahire (2002). O autor diz que o *campo* como um *constructo* teórico, não abarca todas as esferas da atividade humana, mas apenas aquelas em que os sujeitos colocam-se em situação de disputa. Nessa visão não seria possível considerá-lo como explicativo dos espaços cotidianos em que as crianças se movem: na escola, na família, em comunidade e na igreja. “Os universos sociais não são equivalentes , são fortemente diferenciados” (p.49).

das disputas no interior de campos em que estão em jogo diferentes posições ocupadas em espaços que se inserem no campo de poder mais amplo do espectro social.

Nessa dimensão se inscreve a idéia de que “ cultura dominante” não está necessariamente nas mãos do poder economicamente dominante, ou das “ classes altas” ⁸. O campo cultural particularmente da música midiática remete a relações que estão impregnadas de hibridações e sincretismos - a cultura já não pode ser encarada “como algo unitário, que compacta e liga entre si indivíduos, sexos, grupos, classes, etnias; mas sim algo bem mais plural, descentrado, fragmentário, conflitual” (Canevacci, 1996, p.14). Os agentes sociais envolvidos lutam por impor um determinado estilo, que produz uma “ rentabilidade simbólica”, auferida pela audiência e compra dos CDs.

De todo, modo para Bourdieu (1989)

...relações de comunicação são sempre relações de poder que dependem na forma e conteúdo do poder material e simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que podem permitir acumular poder simbólico. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) permitem reforço às relações de força que as fundamentamcontribuindo para a “domesticação dos dominados (1989, p.11).

Os símbolos se inscrevem num campo de luta por uma definição de mundo de acordo com os interesses de classes ou frações de classes. A condução desta luta pode ser direta nos conflitos simbólicos do cotidiano ou através da ação dos especialistas da produção simbólica (produtores musicais, compositores, DJs, gravadoras) estando em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, ou seja, o poder de impor ou inculcar instrumentos de conhecimento e expressão da realidade social. Cabe reafirmar que, para Bourdieu (1992), as distinções simbólicas são distinções econômicas transfiguradas (p. 17) .

Se a visão decorrente é que ao "corpo de especialistas" da mídia caberia definir e impor o que é “quente” ouvir, ou brega ou chique, isto é, comandar gosto a ser distribuído para a

⁸ Quanto a isso Lefebvre (1981) vai afirmar a predominância das classes médias sob a hegemonia capitalista atual: “ É no seio da classe média –classe média média – que o cotidiano moderno se constitui e se institui. É a partir deste lugar que o modelo aí construído – se difunde para a alta e para baixa classe média” (apud Penin, 1989, p. 20).

“massa”, importa relativizar essa seleção pelo alto e supor uma complexidade maior no processo. Interesses econômicos são somados aos interesses específicos daqueles que produzem os objetos culturais e dos próprios públicos-alvo, consultados através de pesquisas de opinião e mercado. Há uma lógica específica do campo de produção no caso da música midiática que coloca em jogo a disputa por estilos, formas, "modas" musicais e a concorrência pelo monopólio da competência em questão (musical). Isto leva à compreensão de que não é possível reduzir os produtos aos interesses de classes, nem cair na ilusão idealista de tratar as produções ideológicas como totalidades auto-suficientes e auto-geradas, passíveis de uma análise em si, puramente interna, semiológica (ibid, p.13).

3 – A construção social do gosto.

O que chamamos *gosto* é na verdade um “ *senso prático* (...), esquemas de ação que orientam percepções, escolhas, respostas” (Bourdieu, 1997, p.42). Enquanto propensão à apropriação - material e /ou simbólica - de objetos e práticas é o que está na base do "estilo de vida" e corresponde às diferentes posições (*distinção*) que as pessoas ocupam no espaço social que por sua vez são uma "retradução simbólica" (cfe. Ortiz,1983) das diferenças objetivas traduzidas das condições de existência.

Nessa direção o *gosto*, que informa as práticas culturais, seria uma questão de classe e de posição que o sujeito ocupa na sociedade capitalista, decorrente do *habitus* como sistema de disposições que expressa nas preferências, no gosto, nas escolhas as necessidades objetivas das quais ele é produto (idem).

Quando se fala em *gosto* ou *bom gosto* faz-se referência ao gozo estético e, nesse sentido, Canclini (1984) traça interessantes observações sobre a origem social dessa prática: “O estético, não é... nem uma essência de certos objetos, nem uma disposição estável do que se chamou ‘a natureza humana’. É um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo a culturas, os modos de produção e as classes sociais...” (p.12).

Mais adiante complementa: “Se o gosto pela arte, e por certo tipo de arte, é produzido socialmente, a estética deve partir da análise crítica das condições em que se produz o artístico...”(ibid, p.12-13).⁹

Na dimensão marxista o gosto e o usufruto dos bens espirituais só se dão numa certa distância em relação às necessidades básicas de existência. Assim a diferença entre luxo e necessidade é que o primeiro significa a aquisição de bens cujo valor de uso - quadros, discos, decoração de interiores, roupas caras - transcendem a necessidade de conforto mínimo material - casa limpa, roupas confortáveis: "A disposição estética só se constitui numa experiência do mundo liberada pela urgência e na prática de atividades que tenham nelas mesmas sua finalidade, como os exercícios escolares ou a contemplação da obra de arte" (Bourdieu, in Ortiz, 1983 p.87). Esse é um dos fatores que vai estabelecer a distância construída entre si e os outros na escala social pelas diferentes classes e subdivisões de classe e na distinção que se estabelece entre os sujeitos pelo pertencimento a uma ou outra dessas esferas¹⁰.

Cabe refletir que crianças, tanto da escola pública quanto particular, compram CDs e jogos para videogames no "paraguaizinho"¹¹. Isso traz a luz a questão de que as condições materiais de existência adversas não são necessariamente empecilho para o usufruto de bens culturais postos à disposição para todos pelo mercado, em razão das demandas sociais e econômicas. Importa sempre reforçar que a música é, das artes, a de posse mais acessível devido à facilidade de aquisição e fruição dos objetos musicais – Cds, fitas K7, aparelhos e programas musicais radiofônicos e televisivos.

Quanto a essa questão é importante trazer a explicação de Belloni (1994), mostrando o fenômeno da globalização industrial na cultura que produz “mercadorias simbólicas de alcance e consumo planetários” (p.42). A autora cita Mattelart para dizer que a “empresa-mundo” cria também o “consumidor-mundo”, ou seja, o sujeito desarraigado de culturas localizadas e particulares e entronizado num consumo globalizado e mundializado (idem, p.41).

⁹ Para compreender a inserção da arte na sociedade capitalista tanto nos aspectos de produção quanto de fruição, como mercadoria subsumida às leis do mercado segundo a concepção de Marx e Engels, vale consultar alguns autores como: Fischer (1987) e Vázquez (1978).

¹⁰ No capítulo III será visto que o gosto musical está sujeito a imperativos não redutíveis às questões de classe e ao econômico.

¹¹ Esta é a denominação dada ao comércio popular ou “camelódromo” da cidade que, oscilando entre a formalidade e a informalidade, expõe produtos de todos os tipos, particularmente CDs e objetos importados.

A relação entre as “massas” e o mau gosto, ou o que popularmente é denominado de “brega”, tem sido pontuada, particularmente na intelectualidade, pelas críticas quanto à qualidade dos objetos culturais veiculados e disseminados. Eco (1976) reflete sobre o “mau gosto” como o excesso, a redundância e a estimulação de efeitos que provocam nos sujeitos ilusão de uma verdadeira experiência estética. Nessa dimensão se inscreve a relação entre culto e massivo como “uma dialética entre vanguarda e Kitsch - comunicação que tende à provocação do efeito” (p. 76) e a busca da evasão e da reação emotiva do fruidor. Essa relação fica melhor definida quando o autor afirma: “Kitsch é o que surge consumido; o que chega às massas ou ao público médio porque está consumido: e que se consome (e portanto se depauperava), porque o uso a que foi submetido por um grande número de consumidores lhe apressou e aprofundou o desgaste” (ibid, p.100).

Quando confrontados com o gosto musical das crianças, os professores revelam uma aproximação à "legitimidade cultural", ao “bom gosto” e ao que foge do “brega” (*kitsch*) pelo reconhecimento do valor social atribuído às obras de arte, em especial à MPB. Há uma transferência do padrão de alta cultura – identificada com a música clássica – para os “clássicos”: *Chico Buarque, Tom Jobim, Vinícius de Moraes*, entre outros. A importância atribuída a esses compositores, que desfrutam da aprovação acadêmica ou se constituem em baluarte da cultura, de certa forma mostra uma relação de distanciamento com as classes populares – a maioria dos alunos – mesmo que no cotidiano a música "de massa" seja a mais ouvida e mesmo apreciada, na escola e fora dela, inclusive pelos professores.

É importante aqui dimensionar a apropriação neste texto das formulações de Bourdieu considerando devidamente o fato de que o “brega” e o “chique” e a cultura “popular” e a cultura “erudita” no Brasil não são necessariamente padronizadas pela visão eurocêntrica e distribuídas pelas classes em função da menor ou maior posse econômica. As pesquisas de opinião, os prêmios distribuídos e os números apregoados, quanto ao consumo musical no país, mostram mais nivelamento do que distinção entre as classes e frações de classe.

A análise dos dados revela que a falta de familiarização com o universo erudito ou com a "cultura legítima", no caso a música clássica, decorre da ausência do “capital cultural” permitido pelo acesso gradual, desde a infância aos bens simbólicos distintivos de classe. A maioria das

crianças entrevistadas afirma não conhecer o universo da cultura erudita, considerando-o estranho, longínquo e inacessível.

Bourdieu diz: "poderíamos dizer que a distância em relação às obras legítimas se mede pela distância em relação ao sistema escolar se a educação familiar não tivesse um papel tão insubstituível, em razão da sua prioridade e da sua precocidade, na transmissão dos instrumentos de apropriação e do modo de apropriação legítimo" (in Ortiz, 1983 p.95). Ele acentua o poder da escola, mas coloca prioritariamente o papel da gênese da familiarização cultural na vivência familiar.

O autor afirma que a ideologia do "gosto natural" opõe duas formas de competência cultural e sua utilização na aquisição da cultura: o "aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no seio da família, e o aprendizado tardio metódico e acelerado, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura" (ibid, p.97).

A primeira seria a forma verdadeira da apropriação "natural" da cultura, o desembaraço de uma relação quase familiar – “capital cultural herdado” (Bourdieu, 1997, p.37). A fruição assim não passaria tanto pelo intelecto que privilegia o saber em detrimento da experiência, mas pela vivência que é distintiva de classe no seio de um ambiente familiar culto e refinado. No Brasil a distinção se dá quase que por exclusão: não acesso aos bens culturais. Por conseguinte cabe ressaltar que o estudo desenvolvido não está situado nos extremos - a miséria absoluta e a elite cultural - mas na *medianização* da sociedade que nivela culturalmente os que estão em posições separadas no espectro econômico e social

A escola, com a sistematização do conhecimento artístico para efeitos de transmissão, efetuará uma racionalização desse conhecimento, classificando, estandardizando, produzindo esquemas e inculcando de forma mais ou menos padronizada o domínio do simbólico, propiciando o “sentimento de beleza” e substituindo a experiência direta (do contexto familiar) pelos atalhos da familiarização (no contexto escolar). Cabe reforçar que, devido à onipresença da mídia e a homogeneização do consumo, tanto adultos quanto crianças, pobres ou ricos, na família ou na escola acabam “familiarizando-se” mais com os produtos massivos e menos com a “cultura legítima” - considerada comumente como o parâmetro básico de análise e distinção do sistema de classificações que caracterizam o “bom gosto”.

As músicas, programas e artistas atendem a uma demanda simbólica das crianças por ilusões, mitos, sonhos, e ao mesmo tempo reforçam visões de mundo, significações e *habitus* dotados de um alto poder de reprodução das relações de dominação no interior do campo cultural: do masculino sobre o feminino, da cultura “de dentro” sobre a cultura “de fora” da escola, dos adultos sobre a infância, dos mais ricos sobre os mais pobres, do “educativo” sobre o “besterento” e assim por diante. Por conseguinte, as classes sociais são o fundamento último dessas significações que decorrem das hierarquizações de valores produzidas pela cultura dominante e aí torna-se necessário “apreender as relações de classe ao nível em que se traduzem em relações de sentido” (Micelli, 1982, p.160).

Este capítulo apresentou alguns suportes teóricos que auxiliam na compreensão de como as crianças se apropriam, expressam e significam a música midiática a partir de dois enfoques: a Teoria das Representações Sociais, que enfatiza a subjetividade na visão da Psicologia Social, e as formulações de Bourdieu quanto à noção de *habitus*, *campos* e *poder simbólico* dentro de uma dimensão sociológica. Tal perspectiva pretende revelar a dialeticidade da relação sociedade (estrutura)/indivíduo, subjetividade/objetividade, que está na base das práticas, do gosto e significação musical midiática.

A partir do exposto até aqui, pode-se afirmar que as representações dos sujeitos e os *habitus* adquiridos revelam uma estrutura exterior que foi interiorizada e é objetivada nas práticas, nas escolhas e significações, nos conceitos e preconceitos manifestos. Assim, gostar de música ou de determinadas músicas revela, mais do que aptidões particulares ou escolhas individuais, todo um processo de socialização que estabelece padrões do que deve ser “gostado”. Bourdieu situa as diferenças (distinções) entre os sujeitos não apenas como derivadas dos antagonismos de classe, mas decorrentes do capital cultural adquirido por familiarização ou aprendizagem escolar com mediação decisiva dos *habitus* – disposições incorporadas. Essa distinção não ocorre num vácuo, mas em espaços relacionais – denominados *campos* – que estabelecem posições dominantes ou dominadas resultantes das lutas pela legitimação do poder simbólico, ou seja, de estabelecer o que é válido ou não para ser apropriado e o que produz rentabilidade simbólica (cultural, social econômica). O cenário dessas lutas por

validação de posições nos diversos campos é a estrutura, o sistema ou a sociedade econômica, política e social na qual os sujeitos se inserem¹².

O próximo capítulo tratará dos cenários onde se desenrola essa relação.

¹²Reafirmo a importância de relativizar as concepções aqui apresentadas, dada a visão eurocêntrica do autor que não está referida aos “excluídos”, aqueles que não participam dos sistemas ou da estrutura social, que não têm acesso às condições mínimas de sobrevivência, menos ainda aos bens simbólicos da cultura - entre estes, milhões de brasileiros. Tendo dimensionado devidamente esta questão posso então afirmar a apropriação dos constructos teóricos de Bourdieu como suportes da pesquisa, uma vez que, conforme ficará demonstrado, as crianças enfocadas usufruem da cultura escolar e midiática, mesmo as de baixas condições sociais e econômicas. Assim não estão à margem da sociedade, são potencialmente detentoras das condições materiais de existência (ainda que precárias) para o usufruto dos bens simbólicos, particularmente a música, e estão “incluídas” no mercado dos bens culturais pelo acesso à mídia radiofônica e televisiva.

CAPÍTULO II

CENÁRIOS PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA – SOCIEDADE CULTURA

MJ - Eu gostaria de perguntar sobre isso de "caiu". Quem mais caiu?

Natália - O funk

MJ- Por que será que caiu?

Todos riem...

... o Tchan caiu...

Natália- A música clássica (não está na mídia MJ)

Larrissa - Eu ouço bastante música clássica mas ela é ouvida por poucos ...eles não tocam muito no rádio; porque eles tocam mais samba...

Bruno - Caiu o funk por causa que eles tavam repetindo muito (olha a contradição: a mídia trabalha em cima da repetição, da fixação, mas isso ao mesmo tempo esgota, cansa, e daí cai! MJ).

(Diário de campo, entrevista escola particular ST, 2001)

1 - Cultura popular, erudita e de massas.

A leitura dos objetos culturais pode ser feita da obra como texto – leitura interna e a histórica, sem qualquer referência a determinações históricas ou a funções sociais, ou reduzindo-a ao contexto, tratando o autor como um *medium* que expressa a visão de mundo de um determinado grupo social. Bourdieu produz a noção de campo justamente por entender que os universos de produção das obras são “ *microcosmos* sociais, campos que têm suas próprias estruturas e suas próprias leis” (1997, p.60) numa dimensão relacional: “É no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que têm por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam, e isso por meio dos interesses específicos que são aí determinados”(p.61).

As noções de cultura popular, erudita e massiva são produzidas a partir desses pressupostos.

1.1 – Concepções.

As representações sobre popular, culto e massivo refletem visões hierárquicas construídas socialmente, que distinguem não só categorias musicais mas os próprios sujeitos dentro de contextos de classe e fração de classe, de gênero, idade, etnias etc.

Na esteira dessas constatações empíricas é mister compreender como se construíram historicamente os conceitos de popular, culto, folclórico e massivo.

Quando se fala em "popularização" de determinado tipo de música, ou sobre a "popularidade" de um determinado intérprete, há subjacente um conceito construído em contraposição à cultura letrada, ou erudita, e na interface com a tradição, ou folclore. Em final do século passado e início deste agrega-se ao popular outro elemento por incorporação e por negação: o de "cultura de massa"¹³.

Por incorporação a cultura popular pode aparecer identificada à cultura de massas, (Chauí, 1985, p. 26-27) e isso decorre do nivelamento entre "povo" e "massa"; em oposição a ela, quando é negada a idéia de consumo massificado como sinônimo de cultura "verdadeiramente popular", isto é, aquela que revela a história e os anseios do povo num determinado momento de sua existência (Vazquez, 1978, p. 303). Cultura popular pode aparecer também como a que engloba as diversas manifestações substitutivas tanto do folclore quanto da arte culta e que são produzidas pela indústria cultural (Lowenthal, apud, Bosi, 1981).

O desvelamento da relação que se consubstancia na incorporação/oposição de conceitos vai depender da compreensão do significado de povo, massa e elite.

No século XVII havia diferença entre ralé, plebe ou populacho e povo, que era constituído por aqueles que trabalhavam e detinham posses: homens da lei, comerciantes fazendeiros, artesãos, a burguesia, enfim (Chauí, 1985, p.16). Nesse sentido "povo" continha uma dimensão positiva por se contrapor ao ócio da nobreza e à ignorância da plebe.

Na concepção marxista, povo é sinônimo de classe trabalhadora e significa "elemento vivo, fecundo da história, força criadora, força motriz do desenvolvimento histórico" (Vazquez, 1978, p.308). Nessa dimensão a cultura popular possui um conteúdo qualitativo, ela é tendenciosa, com um profundo conteúdo ideológico no sentido de expressar o povo e suas legítimas aspirações, modos de ver, de viver e de sentir-se proletariado, classe que se coloca em

oposição à burguesia, classe dominante (Engels, apud Vazquez, 1978, p. 304). Assim o conceito de povo, situado nos centros urbanos a partir da revolução industrial, adquire um novo significado construído em decorrência de um novo perfil, o de classe operária (Santaella, 1990, p.68).

Para além da visão marxista, prevalece ainda hoje a idéia romântica que afirma a pureza da alma popular, sua simplicidade, a nostalgia da vida comunitária, pastoril e pré capitalista. É compreensível assim o sentido de "folclore" como "espírito do povo", que resgata as baladas, provérbios e costumes ainda não contaminado pela vida urbana (Chauí, 1985 p.18-19). Evidentemente esse "populismo" está presente nas escolas, em especial através da música, nas diferentes manifestações folclóricas tradicionais como a festa junina, cuja ambientação revela o caráter saudosista de uma vida singela, da roça, com fogueiras e comidas não industrializadas e cuja caracterização física retoma o caipira, o homem do interior, simplório, ao estilo "Jeca Tatu" protótipo idealizado por Monteiro Lobato¹⁴.

Na linha do "folclore", como visto acima, Vázquez (1978) faz referência a uma arte coletiva e popular diferente da criação individual, profissional e culta, por ser uma produção sem autoria retratando "uma história obscura e silenciosa que parte dos primeiros cantos épicos ou, ainda mais remotamente, das danças e canções que acompanharam o homem - nos tempos pré-históricos - em sua dor, seus temores e suas esperanças, e que, com novas manifestações, mas sem perder seu caráter coletivo ou anônimo, perdura através dos séculos cantando novas dores, temores e esperanças, até chegar aos nossos dias" (p.314).

É possível ligar essa dimensão atávica e ritualística com a idéia de "folclore", como manifestação de saberes e costumes imemoriais, constitutivos de determinados grupos, o que pode ser detectado nos cantos religiosos, nas canções infantis, nos lamentos das carpideiras, acompanhando enterros, e nas cantigas de ninar.

De maneira geral essas sonoridades, ainda que modificadas e impregnadas dos resultados de eventos tecnológicos, permanecem no recôndito dos lares, nos momentos de encontro, de oração, de dor e de alegria. As procissões religiosas ao som dos cânticos à luz do fogo das velas e mesmo as festas profanas, como o carnaval, são, em parte, exemplo desse atavismo de caráter

¹³ Mais adiante, quando se abordar a questão da Indústria Cultural, será aprofundado o estudo sobre "cultura de massa".

ritual que, sem dúvida, está presente nas expressões, manifestações e práticas musicais coletivas das crianças.

Essas expressões hoje estão atravessadas pela ação da mídia, que reconhece o potencial agregador particularmente do ritmo e refrão de certas canções folclóricas e promove "lançamentos" de cantigas de roda, por exemplo, regravadas e apropriadas em contextos não necessariamente ligados às brincadeiras infantis. O conjunto "*As meninas*" gravou a música "*samba-lelé*", incorporando um balanço e um significado corporal que se relaciona mais com um padrão comercializável de "requebro feminino" do que com a ludicidade das brincadeiras de roda das crianças.

Assim, na música massiva pode-se encontrar elementos dessas manifestações rituais, primitivas e lúdicas, porém delas são retiradas a essência coletiva e ritualística de forma a facilitar a assimilação pela maioria. Descontextualizada da sua origem e função é "lançada" para consumo nacional, a exemplo do que acontece com a música "sertaneja" – hoje, uma espécie de *country* urbano que pouco se identifica com as "raízes". O que é retirado da arte dita popular no sentido original de "do povo" é o pitoresco, o curioso e o localizado. Esterilizada dessas características e vestida com uma nova roupagem, a música assume um caráter universal para ser consumido.

Pelo que já foi dito, é possível perceber uma dicotomia entre povo e "massa", cujo conceito é enfocado no sentido do quantitativo, inerte, desumanizado e passivo, produto da alienação e coisificação do homem na sociedade capitalista (Vasquez, 307). Assim, nessa visão há diferenças entre "arte popular" e "arte para as (ou das) massas", em geral, com sentido pejorativo para o segundo conceito. Bosi (1981) considera que a cultura de massas, diferentemente do folclore, não tem raízes na vivência cotidiana do homem da rua. Ela produz modas (*rock and roll*, *twist*), mas não foi capaz de criar nada que se assemelhasse ao *jazz* do negro norte-americano..." (p. 77). É impossível não ressaltar nessa afirmação o preconceito resultante da visão elitizada da intelectualidade quanto às manifestações massivas, que não deixam de ser populares e revelam modos de ser e gostar "do povo", embora não possuam a "qualidade" exigida pelo gosto erudito.

¹⁴ A mídia apropria esse conceito, mixando o som/imagem *country*, e produz um novo personagem ligado agora às periferias urbanas, identificado nas duplas sertanejas.

Voltarei a este tema mais tarde quando serão analisadas as formulações de Adorno e Horkheimer sobre Indústria Cultural numa perspectiva crítica.

Para entender o significado de culto ou erudito é importante trazer as considerações de Chauí (1985) quando afirma: "Em sentido amplo, cultura é o campo simbólico e material das atividades humanas (...) em sentido restrito, isto é, articulada à divisão social do trabalho, tende a identificar-se com a posse de conhecimentos, habilidades e gostos específicos, com privilégios de classe, eleva à distinção entre cultos e incultos" (p. 14). Aqui é possível identificar a correspondência com o conceito de *capital cultural* (Bourdieu). Nessa visão o culto diferencia-se e coloca-se em contraposição ao popular e ao massivo já que, como distintivo de classe, é de domínio limitado dos que detêm as condições materiais e simbólicas (poder aquisitivo e educação) para usufruir dos objetos culturais que compõem a "alta cultura", embora essa denominação possa ser questionada na sua constituição de objeto cultural .

Canclini (1984) vai estabelecer algumas distinções entre arte da elite, arte para as massas e arte popular a partir de três momentos do modo de produção capitalista: produção, distribuição e consumo.

A *arte elitista* tem origem na burguesia, contempla também setores intelectuais da pequena burguesia e privilegia o momento da produção como criação individual. Supõe a realização do artístico no gesto criador. A obra de arte é fetichizada cujo valor maior é a originalidade e aí se coloca a individualidade do artista que a produz.. O consumo acontece pelo recolhimento e pela elevação. Não há necessidade de problematizar a obra, basta "colocar-se em atitude de contemplação" (p.49). A forma de aproximação à música erudita supõe a valorização da "grande música" ou aclamação dos artistas consagrados pela crítica, além, é claro, do conhecimento formal sobre obras e compositores, o *capital cultural*.

A *arte para as massas* tem como elemento fundante o segundo momento do processo artístico que é o da distribuição. Ela é produzida pela classe dominante, no caso da música, em especial as gravadoras, os canais de TV e especialistas (que podem ser produtores, autores, críticos musicais) e tem como finalidade transmitir uma ideologia de consumo padronizado e fruição passiva. A distribuição é o elemento chave nesse tipo de arte tanto por questões ideológicas quanto por questões econômicas. Interessa a quantidade de pessoas que vão ser atingidas e o potencial de consumo. Mais importante do que a produção, a originalidade do

produto ou a satisfação das reais necessidades dos consumidores é a eficácia na transmissão (idem). Isso é evidente na música distribuída pelas gravadoras através das rádios FMs, novelas, programas de auditório e outros.

Para o autor, a *arte popular* é a produzida pela classe trabalhadora, por artistas que representam seus objetivos e expressam seus interesses. Toda a tônica está no consumo não mercantil, na fruição prazerosa e produtiva dos objetos criados. Essa arte tem como finalidade "a satisfação das necessidades do conjunto do povo....a representação solidária de desejos coletivos" (p.50). Seria a arte que, "levada às últimas conseqüências", proporcionaria a consciência crítica e a libertação (idem). Essa visão superdimensiona o poder da arte e, de certa forma, encobre o fato de que as transformações reais são decorrentes de uma via de mão dupla: as idéias potencialmente revolucionando as práticas, mas as condições materiais de existência dimensionando o poder transformador das idéias.

É importante avaliar as possibilidades de uma arte popular que, sem desconsiderar o "gosto do povo" (que na maioria das vezes é considerado brega, ou de mau gosto pela classe dominante intelectual) e não limitada aos apelos "engajados"¹⁵, contribuisse para a expressão e elevação cultural daqueles que hoje têm como única fonte de fruição a telinha da TV. O potencial emancipador da vivência artística pode ser atestada por, no mínimo, duas experiências marcantes: a de Augusto Boal (1980) através de propostas de teatro popular e a de Fayga Ostrower (1987), com um trabalho de educação visual a operários de uma fábrica. Em relação à educação estética das crianças por um meio massivo, a atuação da TV Educativa de São Paulo com programas como "*Castelo Ra-tim-bum*"¹⁶, entre outros, tem sido objeto de estudos e avaliações positivas.

Canclini (1996) faz uma instigante afirmação quando diz que a "grande arte" não afeta o povo porque não foi feita para ele e foi produzida às vezes em oposição a ele (p.143). Já a arte/cultura popular foi "recuperada", "apropriada" pelo sistema (indústria cultural) e se tornou mercadoria para melhor conduzir o povo ao conformismo consumista.

Para Chauí (1985) a música popular é designada como todo campo musical não pertencente à chamada música erudita, considerando que os compositores e ouvintes são oriundos da classe média urbana e não das "classes subalternas". Ela acrescenta:

¹⁵ Exemplo disso é o "realismo soviético" criticado por Vázquez (1978).

¹⁶ Vale a pena consultar o livro de Vânia L. Carneiro : *Castelo rá-tim-bum o educativo como entretenimento*.

... a chamada música sertaneja (designação mais freqüente para a música caipira e para a moda de viola sob a influência de novos ritmos urbanos) corresponderia muito mais à idéia do 'popular' como 'subalterno'. Por outro lado, as composições mais admiradas pela população 'popular' são aquelas que costumam receber a qualificação pejorativa de *kitsch* - Roberto Carlos, Nelson Ned e Teixeirinha sendo exemplares. Enfim, do ponto de vista oficial ou estatal, 'popular' costuma designar regional, o tradicional e o folclore (p. 10).

Pode-se perceber uma outra conotação de "popular" agora relacionada à idéia de "classes subalternas" que teriam como gosto aquilo que é considerado "brega" e "cafona" que a autora chama de *kitsch*¹⁷ - imitação e apelo ao sentimentalismo.

Entretanto, pensar o campo de produção cultural – popular, folclórica e erudita – como um *campo* – ou seja como um espaço relacional, no qual ocorrem “ relações objetivas entre posições” (Bourdieu 1997, p. 60) - supõe entender, de um lado, a produção erudita como situada num campo de certa forma delimitado, no qual as obras circulam entre os que dominam os códigos de acesso; de outro, o campo da indústria cultural como organizado tendo em vista os “ não-produtores” ou seja o “público consumidor” (Bourdieu, 1992, p.109).

Aí reside a diferença fundamental entre dois tipos de produção: a “arte média” e genérica destina-se a um público “médio”, “ socialmente heterogêneo” que define as obras a serem consumidas – os institutos de pesquisa revelam bem os requerimentos desse público - sob a sanção do mercado econômico e a “ arte pela arte” destinada aos “ produtores”, um público que possui disposições propriamente estéticas, instrumentos culturais de fruição e apreciação, o capital cultural.

O processo de *medianização* promovido pela indústria cultural explicaria os gostos musicais semelhantes dos públicos econômica e socialmente diferenciados, particularmente as crianças investigadas¹⁸.

Assim, “ ... a arte média (...) que se caracteriza pelo recurso a efeitos ‘ comprovados’, quase sempre tomados de empréstimo à arte erudita, revela uma das verdades mais bem guardadas da arte pela arte, através de seu interesse puro pela técnica e seu ecletismo cético, fazendo com que oscile entre o plágio e a paródia, além de se deixar tomar pela indiferença ou

¹⁷ Eco (1976), no capítulo “A estrutura do mau gosto” considera que há “uma face cômoda e remunerativa “ no *kitsch* (p.128)

¹⁸ Como se trata de uma lógica baseada na produção industrial, essa medianização produz o que Bourdieu denomina uma “ rentabilidade dos investimentos e, em consequência, da extensão máxima de público” (1997, p.137).

pelo conservadorismo social e político” (ibid, p.141). Mas para atingir seus efeitos ela se apropria das temáticas consagradas nas artes populares.

Para esse autor, a cultura popular desvincula-se da idéia de mercado, público pagante e especialistas, é transmitida oralmente e resulta de reelaborações coletivas. Aproximando-se do conceito de Vazquez (1978), Bourdieu diz que “ela estava adaptada de modo muito mais estreito ao público cujas tradições, cujos valores e cuja visão do mundo ela expressava de maneira muito mais direta e, por esta razão, tinha muito mais condições de produzir poderosas emoções coletivas” (1992, p. 144). Na verdade é o que se chama de folclore.¹⁹

O autor vai considerar que a cultura popular se caracteriza por um desapossamento de uma cultura própria. Assim ela existe numa relação de apropriação empobrecida, desvirtuada, diminuída da cultura dominante que é o seu parâmetro de "estilo de vida". Há uma ausência de consumo do que é "legítimo" através de substituições dos bens considerados dignos de posse.

Na sua visão, a cultura popular não tem o caráter de uma contracultura que se imponha como distanciamento e à revelia da cultura dominante considerada como símbolo de um estatuto ou profissão, mas é apenas uma mutilação da cultura dominante. O que existe é um estilo de vida solidário, um modo de viver que é próprio com seus mecanismos de adaptação/reação, um sentido do "regozijo e da festa" que caracterizam o operário, mas isso não se estende ao campo da cultura que é sim mera "imitação barata". Nessa perspectiva, o distanciamento em relação aos dominantes não se dá pela oposição na cultura, mas sim ao que é da ordem da "arte de viver" que é uma sabedoria do sofrimento, da humilhação e da sobrevivência (Bourdieu, 1998).

Importa aqui considerar que a música popular brasileira possui um caráter particular no interior do campo cultural – ela revela, canaliza, dramatiza, informa e constrói identidades, é manifestação concreta da realidade brasileira. Segundo Damatta (1994) não existe um assunto que não tenha sido tematizado pela música e, num país com tão alto índice de analfabetismo, ela assume tanta importância quanto a literatura nos países de cultura hegemonicamente burguesa (p.61), é poesia popular e “literatura” oral.

¹⁹ Essa relação entre música popular e sentimentos atávicos ritualísticos, catárticos e coletivos, que Nietzsche denomina “impulsos artísticos da natureza” é traduzida por esse autor como a conjugação entre apolíneo e dionisíaco. O primeiro, na cultura grega, significa a serenidade, a aparência, o reflexo e a contemplação da beleza, que se contrapõe ao segundo situado na esfera da crueldade, da violência apontando para “uma realidade mais fundamental de dor e excesso, em dilacerante contradição consigo própria, revelando a parte obscura e absurda da existência humana” (Dias, 1994, p.25).

Neste momento é imperativo entender a relação forte entre letra e música, evidenciada nas respostas das crianças. Essa é uma característica própria do popular desde a Grécia antiga, particularmente no drama musical apontada por Nietzsche, que afirma a prevalência da música sobre a letra:

...a canção popular – um antepassado direto da poesia lírica – é a forma mais simples da união do apolíneo com o dionísíaco: é inicialmente um espelho musical do mundo, uma melodia original à procura de uma figura de sonho que lhe seja paralela e que a exprima na poesia. *A melodia é, então, o elemento primeiro e universal* (...) é, também na avaliação ingênua do povo, o que há de mais importante e de mais necessário. De si mesma, a melodia gera a poesia e volta a fazê-lo sempre de novo: é isto e nada mais que *a forma estrófica da canção popular nos quer dizer*.. apud (Dias, 1994, p.46, grifos do autor).

Diferentemente da música erudita, que em razão das características do seu sistema de composição exige audição concentrada, a música popular constitui-se em meio para evasão de emoções e deflagra ações: marchar, cantar, dançar e fazer gestos, o que contraria a estética burguesa do comedimento, da racionalidade e do recolhimento (Damatta, 1994). Isso explica em parte o fato de que o samba só foi aceito como um padrão de brasilidade pela sua ascensão da condição de música do populacho para a de “expressão da alma nacional”, a partir da aceitação, incorporação e aval da cultura mais elitizada, por volta da década de 30 (Vianna, 1995).

Ao final, cabe afirmar a estreita relação entre música popular e tecnologias de comunicação tendo como base o conceito estabelecido por Tinhorão (1974): “Por oposição à música folclórica (de autor desconhecido, transmitida oralmente de geração a geração) a música popular composta por autores conhecidos e divulgada por meios gráficos, como partituras, ou através da gravação de discos, fitas, filmes ou vídeo-tapes constitui uma criação contemporânea do aparecimento de cidades com um certo grau de diversificação social ” (p.5).

1.2 - As relações entre popular, culto, e massivo.

Na verdade, a existência de uma indústria cultural que processa, redefine, mistura, absorve e devolve objetos simbólicos para consumo *medianizado* cria uma classificação mais ampla de cultura habitualmente polarizada entre erudita e massiva. Tanto a Música Popular Brasileira quanto a música folclórica ou “de raiz” são reconhecidas, avaliadas, criticadas e consumidas como parte desse sistema que tudo engloba e enquadra.

Bosi (1981) considera que há distinção entre “ uma realidade cultural imposta de cima para baixo (...)e uma realidade cultural estruturada a partir de relações internas no coração da sociedade” (p. 63). Levando isso em conta, cabe indagar, como a autora, em que medida a cultura de massas tangencia esses dois pólos: “ A cultura de massa vai absorver a cultura popular ? (...) A cultura popular vai absorver a cultura de massa?” (ibid. p.65)

Canclini (1984), por outro lado, afirma que não há uma divisão estanque, uma absoluta separação entre as formas de arte. Elas se entrelaçam , cumprem suas finalidades mesclando-se, interpenetrando-se e hoje tanto a arte para as massas quanto a arte da elite pertencem à indústria cultural devido à fluidez de circulação (p.50).

A oposição no campo simbólico entre cultura erudita e indústria cultural deve ser relativizada numa formação social como a do Brasil em que, embora se reconheça objetivamente a imposição de um arbitrário cultural,

não é possível afirmar a existência de uma estrutura de classes unificada, e muito menos de uma classe hegemônica – correspondente local da ‘ burguesia’ em condições de impor ao sistema inteiro sua própria matriz de significações. Estamos diante de um campo simbólico fragmentado, não havendo nenhuma fração da coalizão dominante em condições de impor a legitimidade de sua visão de mundo às demais classes (Miceli, 1982, p. 43).

Canclini (1996), a princípio, não subsume o popular ao massivo e propõe uma diferenciação/relação entre culto, popular e massivo a partir dos conceitos de modernidade/tradição. O primeiro, no mundo moderno, seria o acúmulo do conhecimento científico, os conteúdos estabelecidos; as prática tradicionais constituiriam o saber popular e as indústrias culturais com seus sistemas de mensagens gerariam o terceiro sistema chamado massivo. No entanto, os autores, de maneira geral, mesmo considerando o amálgama entre erudito/popular/massivo, tendem a reforçar a oposição entre erudito e popular (autêntico) X massivo/industrial.

Tanto os tradicionalistas como os modernizadores quiseram construir objetos autênticos e puros. Os primeiros imaginaram culturas nacionais populares "autênticas", preservadas da massificação, da industrialização, da influência estrangeira. Os modernizadores imaginaram uma "arte pela arte", sem fronteira e entregue à experimentação, à inovação relacionada à idéia de progresso. Essa compartimentação maniqueísta imaginava que a modernização acabaria com as

crenças e os bens tradicionais; os mitos seriam substituídos pelo conhecimento científico, o artesanato pela expansão da indústria (p.21-22).

Hoje, tem-se claro que há uma imbricação e uma transformação desses modos de ser da cultura pelo intenso trânsito entre o popular e o culto. Existem objetos cultos que são massivos, como livros e músicas, cuja origem se dá na instância erudita, mas pela ação da mídia, disseminam-se em todas as camadas sociais. Um exemplo são as apresentações de orquestras em locais públicos que chamam grande quantidade de platéia, ou as exposições de arte como as Bienais que também contabilizam uma procura gigantesca; os materiais e objetos artesanais transformados em obras de arte, jóias especialmente, o mesmo acontecendo com a música regional ou folclórica, como afirmamos acima. Nessa perspectiva "O popular não se define a priori, mas pelas estratégias instáveis e diversas, com que os próprios setores subalternos constróem suas posições" (ibid, p23).

Há evidentemente uma transformação desses mercados simbólicos, das relações entre tradição e modernismo cultural e a modernização econômico/social na América Latina. Isso vai resultar no que ele chama de culturas híbridas ou, na visão de Martin-Barbero (2001), uma mestiçagem feita de continuidades na descontinuidade, conciliações e exclusões: "o indígena no rural, o rural no urbano, o folclore no popular e o popular no massivo" (p.271).

Os autores situados num dado campo de produção simbólica produzem, não só condicionados pelas injunções políticas e econômicas mas também pela história do campo que é marcada pelos antecessores e definidora do universo de problemas, propostas e temas que serão colocados. Assim "Esse espaço de possíveis, que transcende os agentes singulares, funciona como uma espécie de sistema comum de coordenadas que faz com que, mesmo que não se refiram uns aos outros, os criadores contemporâneos estejam objetivamente situados uns em relação aos outros" (Bourdieu, 1997, p.54).

No espaço social em que se movem os produtores culturais é preciso considerar as relações que se estabelecem pelo poder simbólico de impor um arbitrário cultural – estilos, formas musicais, cantores, programas - e, nessa perspectiva, entender o processo de "hibridização" das diferentes culturas. Ressalte-se, no entanto, que ao falar em hibridização faz-se referência a um processo cultural cujo pano de fundo é o mercado de consumo *medianizado* pela indústria cultural. Isso não significa uma "mistura" das classes no que tange ao econômico,

uma vez que as condições de vida das classes populares mantêm-se nos níveis que historicamente lhes caracterizam, pois o que existe é “ uma circulação mais fluida dos bens simbólicos” (Jacks, 1999) e o fato de que gêneros diversos coexistem dentro do mesmo sistema.

Nessa perspectiva, as novelas, em especial da Rede Globo, que se constituem em vitrines de consumo musical, ao relacionar personagens e situações com correspondentes musicais, apresentam ao grande público produções consideradas de valor cultural tanto erudito quanto popular. Recentemente o *"Requiem de Mozart"* serviu de fundo musical para um cena altamente dramática; a novela *"O cravo brigou com a rosa"* usa formas musicais tradicionais da música popular brasileira, o samba e a modinha, reforçando a tendência da retomada de ritmos e músicas que são hoje considerados como parte do acervo cultural histórico musical

Para o estudo a que me proponho - como as crianças significam e expressam as práticas musicais midiáticas e a relação entre mídia e escola nesse processo - é importante entender esse trânsito entre os diversos tipos de culturas abordados em especial pela mídia. Assim, se as formas culturais atravessam as classes sociais com uma intensidade e frequência maiores do que se imagina, cabe à escola a formação para uma apropriação desses objetos, no caso a música, considerando-se que a subjetivação dessas manifestações pela reflexão podem adquirir um caráter emancipatório e enriquecedor.

2 – Indústria cultural e cultura de massa - aproximações e oposições.

MJ -Eu gostaria de saber por que vocês escutam o funk, se acham que não é adequado para crianças.

Vitor - Porque é o que mais toca no rádio.

Todos concordam... falam junto - a gente tem que ouvi

Iasmin – A gente não vai pôr um tampão pra não ouvi!

Bruno - Ela passa na tv, no rádio e em todo lugar.

Cassio - Não tem como não ouvir!

Nicole - Só passa isso.

Bruno - Eu só ouço quando ouço rádio.

Iasmin - Eles podiam inventá umas coisas mais criativas! Ficam inventando essas besteiras!

(Diário de Campo, entrevista escola particular SEPAM,02/08/2001).

Karen- Às vezes sem querê querendo a gente acaba ouvindo

(Diário de Campo, entrevista escola municipal CAIC, 16/08/2001).

Em princípio é importante salientar que os teóricos frankfurtianos não abordam abstratamente a noção de "sociedade de massa", mas trabalham “com a noção historicamente

substantiva de sociedade capitalista monopolista" (Morelli, 1991), daí a criação da categoria "indústria cultural", e não apenas "cultura de massa", em cuja vertente se inserem os objetos culturais como mercadorias resultantes de um processo industrial e capitalista de produção. Entretanto entendo que é importante situar a idéia de "cultura de massa" para ampliar a compreensão do significado posto por outros autores.

Segundo Lima (1982), a cultura de massa é característica da sociedade ocidental a partir do século XII, quando já é possível encontrar alguns elementos que apontam para uma cultura desse tipo, com a distribuição de folhetos, compostos para o gosto da massa rural, que era a consumidora básica. No final do século XVIII, tais veículos, especialmente o almanaque e o cancionero, serviam também para a disseminação das idéias iluministas. Essa incipiente "distribuição" massiva na verdade se configura como uma espécie de industrialização dentro dos limites de uma cultura popular ou folclórica (p.22). Entretanto, Belloni (2001) chama a atenção para o fato de que as tragédias gregas e o circo romano já se constituem manifestações de uma cultura de massa.

Na verdade, a cultura de massa se estabelece quando da instituição de elementos fundamentais para a instalação do capitalismo, quais sejam: condições econômicas e sociais de consumo ampliado, antes restrito a uma minoria; corrosão dos alicerces tradicionais da cultura com a substituição do valor de uso pelo valor de troca dos objetos culturais; estabelecimento de uma rede razoável de tecnologias de comunicação e disseminação cultural massiva denominadas por muitos autores de *'mass média'*. Tais aparatos foram e são ainda profundamente discutidos e estudados dado o avanço sofrido através dos tempos e a importância que assumem desde os primórdios como objetos que impõem, numa dimensão inculcadora, modos de ver e compreender o mundo. No entanto, há que considerá-los também como instrumentos privilegiados de distribuição da cultura.

Na verdade o "consumo de massa" só se estabelece, a partir do século XIX, quando a economia de mercado passa a existir como totalidade fortalecida pelo desenvolvimento tecnológico e em decorrência do desenvolvimento das cidades, pela racionalização administrativa e pela oferta de uma mão-de-obra forçada a vender sua força de trabalho. Também se considere outro fator determinante enfocado por Weber e que é uma das características mais definitivas do

capitalismo: a *democratização do luxo*, isto é, a possibilidade do consumo de artigos de luxo, antes privativo de uma determinada clientela (apud Lima, 1982).

A partir do que foi dito inicialmente é importante reafirmar que Adorno e Horkheimer cunham o termo indústria cultural, contrapondo-o à "cultura de massa" (ou melhor dizendo *da* massa), como possibilidade embrionária de uma cultura popular e espontânea, subordinando-a à lógica capitalista de produção e distribuição de mercadorias. Ela é concebida como resultante de uma sociedade administrada sob imperativos econômicos, políticos e tecnológicos, que negou o ideal ilustrado do progresso cultural, social e moral, enfim, as perspectivas da modernidade de racionalidade emancipadora. Na verdade os postulados da teoria crítica da qual Adorno, Horkheimer e Benjamin são expoentes levam a compreender que " o esclarecimento, ao mesmo tempo que permitiu ao homem libertar-se dos grilhões que o acorrentavam, traz consigo a sua própria antinomia, ao tornar o homem escravo da reificação, ao transformá-lo de sujeito da dominação em objeto desta própria dominação" (Silva,1999 p. 29).

Nesse sentido, a indústria cultural constitui-se numa instituição de extrema competência para instaurar os imperativos da sociedade administrada, anulando toda e qualquer brecha para a autonomia do sujeito na produção e fruição da cultura e na reflexão sobre sua própria condição humana. Segundo Adorno/Horkheimer é o golpe de misericórdia nos ideais do esclarecimento. Os autores denunciam a forma sistêmica dessa organização : "A civilização atual a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e semanários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza e todos se harmonizam entre si" (Horkheimer e Adorno, 1982, p.159). Mais adiante farei um contraponto à essas idéias colocando a dimensão contraditória da indústria cultural.

Na subordinação à lógica do mercado>consumo>lucro, os bens simbólicos, em especial a arte e a cultura, sofrem uma degradação - importante entender que, para os autores a verdadeira arte é a arte "séria", erudita: a arte burguesa²⁰ - que ao mesmo tempo degrada. Assim, os produtos postos em circulação são homogeneizados, padronizados e simplificados numa fórmula básica da qual se retiram elementos causadores de resistência ao consumidor passivo e

²⁰ Zuin (1999) analisa as teorizações de Marcuse e justifica esse enaltecimento da arte burguesa pela teoria crítica: " Se é verdade que a grande obra de arte burguesa sempre teve um caráter mercantil, por outro lado, sua pureza, derivada do distanciamento da falsa universalidade, através das várias mediações sociais, propiciava relativa autonomia que denunciava tanto o fosso social existente entre os marginalizados e os poderosos, quanto a distância entre a fruição do belo e do verdadeiro e o reino das necessidades" (p.53) .

alienado, de modo a que "...inevitavelmente em inúmeros locais necessidades iguais sejam satisfeitas com produtos estandarizados" (p.160).

Os frankfurtianos denunciam a suposta “ democratização cultural” propiciada pela mídia. Zuin (1999) afirma que na análise da dialética do esclarecimento Adorno comprova tanto nos poderosos quanto nos dominados a alienação em relação à produção cultural: “pode-se notar a tendência atual de que a semicultura alcança todas as camadas sociais, de forma tal que ninguém acaba sendo esquecido. Dentro desse processo, a manutenção das diferenças objetivas entre as classes determina a aproximação recíproca no plano objetivo” (p.76).

A denúncia de que a indústria cultural dissemina a *semiformação* ou *semicultura* ao mercantilizar os bens espirituais revela-se nas afirmações de Adorno: “A diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes – e tendencialmente também aos poderosos – os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva. Justamente por isso se aproximam mutuamente as consciências das diferentes classes” (apud Zuin, 1999, p. 76).

O poder de escolha fica anulado quando tudo já foi *a priori* classificado e selecionado de modo a dividir os consumidores por características socioeconômicas. Essa tática constrói e planifica objetividades e subjetividades em razão de que os trabalhadores são subsumidos à lógica do controle do capital sobre o trabalho mesmo nos momentos de descanso e lazer . Nesse sentido a "reprodutibilidade mecânica" (Horkheimer e Adorno 1982, p.166) que se caracteriza pela rapidez de produção/substituição e de padronização que reproduz não só os objetos mas a própria força de trabalho, paralisa a crítica e a reflexão, impedindo de pensar.

A linguagem - a sintaxe e o léxico - constitutiva dos meios de comunicação reduz, simplifica e ajusta a uma "receita" todos os seus produtos, inclusive a "arte autêntica". A música de Mozart, por exemplo, é lançada ao grande público somente após o crivo da submissão ao modelo já assimilado e aceito pela maioria: "tudo o que surge é submetido a um estigma tão profundo que, por fim, nada aparece que já não traga antecipadamente as marcas do jargão sabido, e, à primeira vista, não se demonstre aprovado e reconhecido ..” Esse desvirtuamento se constituiria numa "barbárie estilizada"(idem).

No que tange a um aspecto específico da arte - a forma - os autores consideram que a indústria cultural não precisa necessariamente se afirmar sobre a "resistência do material" já que

ela trabalha sobre a caricatura do "estilo autêntico do passado" . Em relação a isso cabe entender que há uma formatividade na produção artística - *um fazer* sobre determinado material (plástico, sonoro, corporal) que não se submete passivamente, oferece resistência, e o ato criador supõe criar formas de vencer essa oposição. Adorno e Horkheimer afirmam que os grandes artistas se detiveram menos nos estilos e mais na "lógica do objeto de criação" (ibid, p.167).

Isso significa dizer que a indústria cultural, contrariando a vocação da verdadeira arte, trabalha sobre a imitação e não sobre a descoberta, o fazer que forma, o novo, a criação - lógica e essência da atividade artística - "pois só o triunfo universal do ritmo de produção e reprodução mecânica garante que nada mude e que nada surja, que não possa ser enquadrado"(ibid, p.172). Mais adiante aprofundarei essa visão em relação particularmente à música.

É importante refletir sobre a crítica de Adorno à indústria cultural a partir de idéias sobre arte defendidas pelo autor na sua *Teoria Estética* (1988), que contrariam a relação imediata proposta no consumo dos objetos midiáticos: " A arte é a antítese social da sociedade, e não deve imediatamente deduzir-se desta" (p.19). A dimensão de *afirmação* dá-se quando a arte *expõe* a realidade ao mesmo tempo *negando-a* na releitura e recriação através da obra, isto é, apontando para uma outra forma de ser dessa sociedade. A intermediação do imaginário na experiência estética proposta pela arte permite a transfiguração simbólica da realidade. Assim, "Condicionada pelo seu tempo , e por sua forma sensível de expressão, objetivada na obra artística , a arte internaliza as contradições sociais externas, negando e rompendo os limites que a constroem" (Miranda, 1998, p.26). Se a produção cultural, pela sua inacessibilidade, contribui para aprofundar o fosso entre as classes, por outro lado esses mesmos produtos convertem-se no refúgio da beleza e da liberdade porque permitem o distanciamento das relações sociais injustas e " assumem a tarefa de rememorar uma reconciliação que poderia existir entre o belo e o necessário, as pulsões e a cultura, o dominador e o dominado" (Zuin 1999, p.49).

Essas teses servem para reafirmar duas lógicas internas diferenciadas: a da obra de arte como "mediação da negatividade constituidora da arte autônoma" (Miranda, 1998, p.27) e a da indústria cultural condicionada pelos imperativos externos do sistema ao qual ela se submete. "Os produtos da indústria cultural possuem uma relação imediata e de dependência com suas condições de produção e as exigências da lógica do mercado" (idem). Tal submissão se objetiva

na proposta do "amusement" (diversão), que reduz arte, divertimento e cultura a um denominador comum, produzindo a alienação necessária à continuidade do sistema, uma vez que reprime, sufoca e impede a ação da consciência. Divertir-se significa estar de acordo. (Horkheimer e Adorno, 1982, p.182).

Ao promover esse conformismo, tal instituição vem legitimar a função da cultura industrializada como contributo para domar os instintos revolucionários considerados bárbaros. O cinema (e hoje a televisão), por exemplo, serve para preencher um espaço vazio de espiritualidade, produzindo aceitação das condições de vida degradadas pelo amortecimento da capacidade de reação. O lazer na sociedade administrada constitui-se numa continuidade do sistema que enquadra o trabalhador e reproduz a força de trabalho.

Todas essas considerações levam à compreensão de que em relação à arte e particularmente à música, os dois autores denunciam a submissão da criação aos imperativos econômicos e o seu deslocamento para a esfera da diversão, do lazer, da fruição degradada (regressiva) e do consumo massivo e acrítico. Trata-se, em última análise, da alienação do homem diante da sociedade administrada (capitalista) que acena com a possibilidade de uma felicidade fetichizada e degradada. No próximo item pretendo aprofundar a visão desse autor quanto a essa questão particularmente em relação à música.

2.1 - Indústria Cultural e música: a tempo e contratempo.

Adorno indiscutivelmente trouxe à luz as relações entre produção e distribuição musical na sociedade capitalista como um bem de consumo. Entendo que, salvaguardada a devida distância histórica, hoje é importante trazer para esse estudo as considerações feitas em dois textos que são basilares, seja para pontuar - a tempo, seja para negar - a contratempo.

Nos textos "O fetichismo e a regressão da audição" (1991) e "Sobre música popular" (1986) ele concebe a música de massa e popular como mercadoria - fetiche - que não permite ao homem uma aproximação consciente, racional e livre. Nessa dimensão não se trata de "conhecer" os fatos musicais em razão do seu "próprio valor intrínseco" (1991, p.80), mas apenas "re-conhecer" pela repetição e estandarização. Trata-se disso sim de duas esferas, ou níveis da música, a "popular" e a "séria", com fronteiras bem definidas.

A primeira é degradada como mero entretenimento ou ação automatizada destinada ao consumo imediato; a segunda pertence à instância "autônoma" da arte como criação mediata, na qual cada detalhe deriva o seu sentido de uma totalidade musical concreta (Adorno, 1986, p.117).

Sua explicação da diferença entre os dois níveis é a de que a característica fundamental da música popular é a rígida padronização, fruto da produção industrial, que se revela tanto na música para dançar quanto nas cantigas de ninar, etc., cujos "pilares harmônicos (...) precisam reiterar o esquema padrão" (ibid, p.116). Assim fica garantido que nada de novo será introduzido, voltando-se sempre à familiaridade confortável do já conhecido, evitando-se o estranhamento e a contradição. Segundo o autor, esse processo produz a "pseudo-indivuação", uma vez que, mesmo num mercado aberto, sob os auspícios da "livre-escolha", tudo já foi anteriormente escolhido, pré-fabricado e pré-digerido (ibid, p.123).

A música popular oferece entretenimento, atrativo e prazer, mas apenas como negação desse mesmo oferecimento: "Ao invés de entreter, parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão e para a incapacidade de comunicação (...) serve ainda - e apenas - como fundo. Se ninguém mais é capaz de falar realmente, é óbvio também que já ninguém é capaz de ouvir" (Adorno,1991, p. 80).

É necessário relativizar tais considerações pela obliteração da possibilidade de uma recepção ativa, ou seja, o ouvinte possui reações nem sempre perceptíveis e passíveis de avaliação, decorrentes das mediações, circunstâncias e contextos diferenciados. As críticas baseiam-se na análise das mensagens e na inferência de reações padronizadas pelos receptores.

Para o autor, a gratuidade de audição, proposta pela canção da moda, impede a reflexão e oferece um prazer imediato, tangível, corporal, uma "promessa de felicidade" que é apenas aparência e ilusão (ibid, p.82). Esse fascínio pelo melodioso, romântico e banal seria resultante da repetição e da pobreza rítmica, melódica e harmônica, é incentivado na indústria cultural, através de todo um sistema integrado que congrega compositores, autores, estrelas, temas e gêneros e que promove a submissão do sujeito a um padrão preestabelecido: "A estandardização estrutural busca reações estruturadas" (Adorno,1986, p.120).

A partir de tal visão, o autor considera como parte dessa estrutura o invólucro do artista, ou seja, a imagem que é tão consumida quanto as canções. Esse "estrelato" produzido pelo sistema confere aos artistas e às músicas um caráter de "círculo vicioso fatal: o mais conhecido é o mais famoso, e tem mais sucesso" (Adorno, 1991, p.85).

Tudo o que cai nessa rede é passível de consumo, inclusive fragmentos de músicas "sérias",²¹ que são utilizados para conceder um verniz aos produtos e personagens comercializados pelo marketing midiático. Artistas, que a rigor não poderiam ser qualificados como tal, a não ser talvez por um carisma que os classifica como "comunicadores" (incluam-se aí Xuxa e Carla Peres), são alçados à condição de astros e estrelas e consumidos como valor de uso (as crianças gostam das músicas e imagens dessas apresentadoras!) e também como valor de troca já que o consumidor consome a música por que pagou. Aí temos uma fruição fabricada pois ele também fabricou o sucesso ao comprar a música (p.89).

Impõe-se acentuar que, efetivamente, para Adorno, parte da culpa da "depravação" da música está no próprio receptor: "A consciência da grande massa dos ouvintes está em perfeita sintonia com a música fetichizada" (p.93). Ele considera que seria diferente se esse círculo fosse quebrado, se os ouvintes fossem capazes de romper com suas exigências as barreiras estabelecidas dos limites do que deve ser ouvido. Aqui ele celebra uma utópica autonomia do sujeito frente ao sistema.

Em outro momento esse autor vai enfatizar o poder da estrutura sobre o sujeito (massa) ao evidenciar o reforço mercadológico e de marketing feito a cada novo sucesso lançado no mercado através da *glamourização*, que é o apelo sedutor, a propaganda, a promoção, a criação do desejo de consumo e de posse do produto musical (1986). Ele não conhecia mas já intuía o papel dos nossos apresentadores, e "comunicadores" que, tal como no circo, criam uma aura de inusitado, nunca visto e "fantástico" às requeitadas atrações familiares que todos conhecemos.

É possível afirmar, entretanto, que os ouvintes não são assim tão passivos e que o gigantesco esforço de marketing, para manter os produtos "no ar" e serem consumidos, tem justamente a ver com o fato de que não há garantia absoluta de que o sucesso se mantenha e se

²¹ A *Nona Sinfonia de Beethoven*, *Carmina Burana* de Carl Orff e *As Quatro Estações* de Vivaldi, são exemplos do uso bem estruturado de marketing de produtos.

sustente por muito tempo. Pude constatar que as crianças entrevistadas emprestam CDs, discos e fitas e gravam (pirateiam) apenas o que lhes interessa, portanto fazem sim uma seleção. Não são também consumidoras de um programa de televisão "por inteiro", o *zapping* tem a função de selecionar, mudar e experimentar.

Adorno faz uma veemente denúncia daquilo que ele considera "uma regressão da audição":

Os ouvintes perdem com a liberdade de escolha e com a responsabilidade não somente a capacidade para um conhecimento consciente da música - que sempre constituiu prerrogativa de pequenos grupos - mas negam com pertinácia a própria possibilidade de se chegar a um tal conhecimento. Flutuam entre o amplo esquecimento e o repentino reconhecimento que logo desaparece de novo no esquecimento (1986, p.94).

A regressão seria uma acomodação ao padrão *standard* vigente, de tal sorte que mudá-lo constituiria uma violação ao que já é reconhecido e incorporado. Tal "congelamento" parte da imitação repetitiva daquilo que no passado deu certo. Assim se explicaria os "revivals" ou, no dizer de Adorno, *hits antigos* que são constantemente revividos como forma de recolocar aquele padrão (ibid, p.122). Significa a "infantilização" do ouvinte, que, tal como a criança, repete sempre o mesmo refrão ao qual se acostumou, o que impossibilita a fruição de uma música oposta a essa. Essa identificação é operada "na seqüência do esquecer e do recordar", produzindo uma "desconcentração" que torna impossível a apreensão de uma totalidade musical que não seja apenas fragmento de melodias e ritmos, permitindo que permaneça apenas o encantamento de efeitos sensoriais.

Em várias passagens o autor deixa claro que a música popular reforça o instinto em detrimento da consciência²². Em relação ao *jazz*, por exemplo, que para o brasileiro poderia ser substituído pelo *samba, rapp, funk e pagode*, ele chama atenção para os "traços compulsivos" presentes nessa música e adianta: "O ritual do êxtase revela-se como pseudo-atividade através do momento mímico. Não se dança nem se ouve música 'por sensualidade', muito menos a audição satisfaz à sensualidade, mas o que se faz é imitar gestos de pessoas sensuais" (idem, p.99).

²² Essa ênfase revela a influência do pensamento racionalista de autores como Kant e Hegel por Adorno, expresso por Zuin (1999): "O princípio educativo que conduz à estruturação da formação só obtém o sucesso desejado se a original antinomia entre *pulsões e cultura* (grifos meus) é solucionada por meio de uma sociedade alicerçada no respeito às leis que asseguram a intervenção do sujeito e a convivência pacífica dos opostos" (p.39).

Em alguns momentos evidencia-se em Adorno uma sacralização da música, particularmente quando afirma: "... a audição regressiva constitui um inimigo impiedoso não só dos bens culturais que poderíamos chamar "museológicos", mas também da *função antiqüíssima e sagrada da música como instância de sujeição e repressão dos instintos*" (p.104, grifos meus). Essa concepção evidencia uma visão redutora e parcial da função da música no processo de humanização dos homens.

O autor considera que a construção do significado musical não pode ficar apenas na esfera da identificação e da aceitação do que já se conhece ou do mero reconhecimento. A significação só pode ser construída "...pelo espontâneo conectar dos elementos conhecidos - uma reação tão espontânea por parte do ouvinte quanto espontânea ela foi no compositor -, a fim de experimentar a novidade inerente à composição. *O sentido musical é o Novo - algo que não pode ser subsumido sob a figuração do conhecido, nem a ele ser reduzido, mas que brota dele, se o ouvinte vem ajudá-lo*" (1986, p. 131, grifos meus).

Essa é uma contribuição importante do autor, ao afirmar o *novo* como o verdadeiro "sentido musical de uma música", sem no entanto desconsiderar o pré-existente, portanto já conhecido, de domínio público, e concedendo papel ativo ao consumidor - ouvinte como um sujeito que age sobre a música, como objeto do conhecimento, e que não se deixa levar apenas pelo *reconhecimento*. Pode-se inferir que o negativo não é necessariamente a música "ligeira", "de massa", "popular" e de audição generalizada, em detrimento da música "séria", "erudita" e signo de distinção, mas aquela que não contém um traço sequer de inovação e não permite a ação do ouvinte.

Para ele é precisamente a relação entre o reconhecido e o novo que é destruída na música popular. "Reconhecer torna-se um fim, ao invés de ser um meio. O reconhecimento do mecanicamente familiar na melodia de um hit não deixa nada que possa ser tomado como novo mediante a conexão entre os vários elementos" (idem).

Não se pode negar ainda hoje a propriedade das críticas feitas por Adorno quanto à padronização e à homogeneização de algumas formas musicais, ampliadas de forma intensa pelas novas possibilidades tecnológicas, com o advento da produção e distribuição dos produtos culturais via Internet, TV a cabo, revistas especializadas de música e jornais em seções específicas. Quando as gravadoras pretendem colocar em evidência uma música ou um cantor há

uma veiculação massiva de forma a imprimir na mente e no gosto do consumidor esse som e essa imagem, aí incluindo-se os movimentos, as roupas e o jeito de ser do intérprete. Os *clips* têm a função de acentuar não apenas os sons da canção mas o aparato icônico e cinético que serve como reforço para fixação da melodia e da letra. Aí se revela o caráter sistêmico da indústria cultural, que se articula na ação conjunta e integrada de seus vários meios de difusão, e isso é evidenciado na análise das programações.

No entanto, é importante estabelecer um contraponto aos teóricos frankfurtianos, propondo uma interlocução com idéias que, sem negar a subsunção do processo de produção, distribuição e consumo da arte e da cultura aos imperativos da racionalidade administrada, consideram outros vetores nesse processo e buscam dialetizar essa relação.

2.2 - A dimensão contraditória da indústria cultural.

Uma concepção determinista da música como "cimento social" (Adorno, 1986, p.137), ou seja, aglutinando a massa pela obediência ao ritmo, desconsidera o poder dessa catarse coletiva na negação e na denúncia a um determinado estado de coisas, e escamoteia a qualidade de músicas "massivas". Tomo como exemplo entre tantos outros, "Gabriel O Pensador" e grupos de rap, além do conjunto "Mamonas Assassinas" (já falecido) que, ao rirem e debocharem de algumas convenções sociais, apresentaram uma visão crítica do *status quo* vigente, e uma sátira aos costumes e comportamentos.²³

É mister entender, portanto, que hoje é quase impossível delimitar o campo da cultura erudita e da cultura massiva. Como se viu, essa divisão é muito tênue e a cultura massiva tende a ser um espaço agregador dos fatos culturais, considerando-se as diferenciações que existem no interior das classes e da própria cultura, negando a idéia de uma uniformização generalizada (massiva) dos saberes. Assim, o conceito de "massa", tal como abordado pelos teóricos críticos, necessita ser revisitado: "... toda coletividade é internamente diversificada e que seus segmentos, sempre hierarquizados, estão ligados uns aos outros ora, por relações de convergências e uniformidades, ora por relações de distanciamento e diferenciação" (Puterman, 1994, p.35).

²³ É importante pensar dialeticamente as manifestações musicais considerando também o caráter transgressor dos rituais carnavalescos, dos bailes funks, da música techno nas "raves", da axé-music, entre outras formas musicais contemporâneas.

A tendência de consumo, hoje, como colocado na seqüência, retrata a visão de que os ordenamentos trazem diferenciações e não só uniformização. Em relação a isso é importante considerar a questão das subculturas que se identificam com determinados *hits*, cujo caráter acentua a formação de uma identidade grupal diferenciada.

Alguns fatores, como idade, etnia e gênero, levam a escolhas que não se identificam muito com um padrão massivo. Embora no cômputo geral as crianças entrevistadas apresentem as mesmas preferências, é possível detectar, no cotidiano, as ressalvas, as nuances e as particularidades em música que são próprias das individualidades, das comunidades e dos diferentes grupos.

É fundamental compreender o aspecto contraditório da indústria cultural que, mesmo a serviço do projeto capitalista liberal no qual prevalecem os reclamos do mercado, não está livre da luta de classes travada em seu próprio interior, evidenciada nas versões diferenciadas e múltiplas de sociedade, arte e cultura presentes mesmo subliminarmente nas veiculações diárias. Explicitando melhor, os trabalhadores por trás dos equipamentos, os sujeitos em geral que atuam internamente nas redes de televisão, no mercado fonográfico e no sistema como um todo são pessoas como as outras, participam da comunidade, fazem parte da sociedade e ocupam espaços dominados no campo cultural.

Considere-se também que os sujeitos receptores têm um papel determinante na construção do significado dessas emissões, mediante as múltiplas inter-relações e mediações: família, escola, grupos de referência, entre outras. Os estudos sobre recepção mostram os limites mas também as possibilidades emancipatórias da própria mídia. Essa dimensão contraditória advém da relativa autonomia do sujeito receptor e da constatação de que a indústria cultural, ao mesmo tempo em que massifica, veiculando um padrão musical muitas vezes medíocre, simplificado, "ao gosto do freguês", também socializa obras de arte de valor musical em todos os gêneros, erudito, popular e folclórico, e produz novas formas de apropriação/fruição musical

A negação da possibilidade de que os produtos da indústria cultural possuam o caráter de "verdadeira arte" insistentemente defendida por Adorno é construída, segundo Marcuse, conforme já foi anotado neste trabalho, a partir da idéia "de que a obra de arte autêntica e autônoma, característica da cultura burguesa, continha um valor de verdade que transcendia as precárias condições da existência material dos homens. Ao falar de um mundo distante e

irrealizável no plano da ordem material, a obra de arte burguesa protestava contra a ordem vigente" (Silva, 1999, p.31). Transcendendo a realidade imediata a arte cumpria sua função reveladora, o que é impossível numa experiência estética regressiva e padronizada.

Ora, negar a possibilidade de experiência estética na indústria cultural é desconhecer que os recursos da mídia em geral podem desempenhar um papel importante na produção de objetos artísticos e na fruição musical de crianças e adolescentes. Um seriado como "Chiquinha Gonzaga" da Rede Globo, diversos programas infantis e desenhos animados, por exemplo, sobretudo das tvs públicas, podem educar o ouvido e o olhar. Além disso não há como negar que uma nova forma de vivência estética está sendo proposta pelas características próprias das novas tecnologias, em especial a mixagem som/imagem.

Coelho(1980) considera que a visão negativa em relação à mídia massiva, particularmente a tv, leva a um equívoco, qual seja, o de "confundir o veículo cultural com a ideologia que rege seu uso; a linguagem do veículo com sua ideologia e a realidade de uso com as possibilidades de uso do veículo" (p.23).

A contraposição da arte ao divertimento traz em seu bojo, além da visão afirmativa da estética burguesa como "verdadeira", também uma espécie de preconceito contra "a massa", ou seja, os consumidores passivos que se divertem de forma "inconsciente", irracionalmente. Essa fruição isenta do pensar seria uma negação da verdadeira arte, feita desde sua origem para "elevar" através dos atributos da consciência e do espírito. Nessa dimensão, a diversão proposta pela indústria cultural serviria para dar vazão aos baixos sentimentos, às emoções fáceis e às manifestações de caráter sensorial. Considere-se que essas manifestações "pecaminosas" são imanentes à música.

Em relação a isso, está em pauta um tema bastante atual que é a campanha feita na própria mídia contra o "funk", no sentido de dança "depravada", sensual, que conduz a comportamentos perigosos ligados ao sexo e à violência. É preciso analisar com cuidado o que está sendo criticado: se a baixa qualidade dos produtos - a questão estética, ou formas de comportamento mais livres, modos de diversão das camadas mais pobres e negras cujas manifestações não condizem com o padrão aceito e digerido pela elite - a questão moral. Essas representações circulam pela sociedade, e as crianças reforçam e reproduzem preconceitos contra mulheres, negros e pobres.

A crítica aos produtos pré-digeridos, alienados, de fruição fácil, embora seja necessária e vital para a formação estética do povo e particularmente das crianças, não deve desconsiderar que a fantasia, o sonho, o devaneio, o folguedo e a festa são tão constitutivos do homem quanto o trabalho, a reflexão e a conscientização. Nessa dimensão é preciso pontuar que os teóricos críticos cometem o equívoco de supervalorizar a racionalidade e o trabalho reflexivo na arte em detrimento de uma fruição mais sensível, que fale ao corpo e aos sentidos. Tudo se passa como se o objeto artístico não pudesse ser sentido, vivido e experimentado, mas entregue ao domínio do intelecto, do distanciamento e do raciocínio. Nas considerações finais retomo a necessidade da reflexão como suporte para a reflexão sem dicotomizar emoção e razão no que concerne à música. É preciso acreditar que mesmo os programas e obras de caráter mais popular, massivo e menos intelectualizado permitem leituras diversas da realidade e abrem caminho para um novo conhecimento e outras formas de fruição da arte e da cultura. Evidentemente que a educação, particularmente escolar, e as demais instituições têm um papel preponderante nessa mediação e interlocução.

Canclini (1984) coloca uma questão relativa ao lazer e à fruição na arte: por que uma arte mobilizadora, responsável não pode também divertir? Essa dicotomia entre arte e diversão reproduz a característica da divisão social do ócio e do trabalho que é próprio do sistema burguês. Torna-se imperativo trabalhar com a idéia de uma arte popular engajada, com qualidade, sem necessariamente dela retirar os aspectos de ludicidade e de lazer que permitam “a reconstrução de experiências imaginativas, criativas e sensíveis” (p.33).

O autor insiste em que seja mantida a ludicidade, o prazer, a ficção, o sentimento, sem reduzir e sem desqualificar essa estética popular: "Socializar a arte quer dizer também redistribuir o acesso ao prazer e ao jogo criador" (p.34). Sentir prazer, representar e festejar também fazem parte de um processo de conscientização e de possibilidade de transformação, que é preconizado pelo próprio Adorno, quando fala na função da arte como "transfiguração" da realidade. Canclini cita uma frase de Nietzsche, basilar nessa compreensão: "Para que toda a arte de nossas obras de arte, se perdemos essa arte superior que é a arte das festas?" (idem).

O reforço à dimensão contraditória das mídias vem das formulações de Walter Benjamin, dada à singularidade de suas reflexões, que em momentos se revelam premonitórias, e à dialeticidade da sua visão das tecnologias de comunicação, particularmente o cinema.

Walter Benjamin (1982) vai discutir a indústria cultural considerando as possibilidades progressistas dos meios, buscando não contrapô-la à arte, mesmo concordando com as considerações dos autores que criticam o caráter massivo dos meios técnicos. Ele mostra que o advento da tecnologia, como forma de adentrar no reduto da irrepetibilidade da obra constituída pela aura, "...única aparição de uma realidade longínqua, por mais próxima que ela possa estar" (p.215), provocou mudanças inquestionáveis no modo de encarar o Belo da tradição clássica. Afirma que, com a instituição da reprodutibilidade técnica, emancipa-se a arte "da existência parasitária que lhe era imposta por sua função ritual" (ibid, p.217), não mais se circunscrevendo à práxis ritual mas à práxis política. Se ela assume essa nova função (política) "...é porque a arte se tornou o campo de treinamento para o proletariado.... as massas se constituíram a si mesmas como um sujeito coletivo, desenvolvendo inteiramente por sua própria conta as habilidades necessárias para a sobrevivência na sociedade contemporânea" (apud Benjamin, 1997, p.207).

Isso significa que a posição da obra de arte mudou, porque, ao romper com a tradição enquanto legitimadora da distância ritual, a tecnologia liberta e reativa o objeto artístico pela reprodução. Assim, a realidade se torna completamente permeada pela tecnologia (idem). Walter Benjamin, contrariando a visão de Adorno e Horkheimer, confere ao cinema (e isso pode ser estendido à televisão) um estatuto de arte destinada à recepção coletiva como a arquitetura e, no passado, à poesia épica. Essa ampliação do público à frequência artística muda a obra e transforma também o modo de participação. Ele afirma a positividade dos meios técnicos como mediação que transporta o fato artístico para locais longínquos e diferentes públicos destacando-o "do domínio da tradição" (ibid, p. 212).

Benjamin contesta Adorno por considerar a sétima arte como mera diversão que atrofia a imaginação, afirmando que o público é capaz de se divertir mas também de examinar o que produz essa distração (Konder, 1999). Ele diz que o cinema, pela linguagem técnica e os elementos que o caracterizam (cortes, enquadramento e contraposição dinâmica de imagens), "...aprofunda e enriquece nossa percepção"(idem, p.79) propondo a construção de uma nova sensibilidade mais de acordo com um mundo em transformação. Sua afirmação, "Se por um lado, o cinema nos faz ver melhor as necessidades que dominam nossa vida, ele consegue, por outro, abrir para nós um campo de ação imenso, de cuja existência nem suspeitávamos" (apud, Konder, 1999, p. 79), reflete a visão das possibilidades abertas por uma nova forma de

apreensão do mundo a partir do exercício perceptivo proposto por essa tecnologia. O autor revela-se premonitório ao afirmar a inevitabilidade da perda da aura na arte embora o faça sem adesismo inconseqüente, ao dizer que essa perda pode assumir a forma de uma "decomposição não-dialética", se não for pensada criticamente (p.80). Mas tem consciência de que esse é um caminho sem volta em razão das mudanças estruturais da sociedade, das novas formas de comunicação postas em exercício e da constatação de que "as massas estão se movendo" (idem).

Santaella (1990) considera que Benjamim "não sucumbiu ao equívoco de considerar os meios de reprodução de linguagem apenas como meios de consumo, mas considerou-os simultaneamente como meios de produção" e assim afirma "um germe revolucionário desses meios quando trazem um potencial de limitação do monopólio da inteligência burguesa, e de atingimento a amplas camadas com reais possibilidades de socialização de uma cultura popular"(p. 82-84).

É importante nessa afirmação das contradições inerentes à indústria cultural também considerar a contribuição de Eco, amplamente debatida nos meios educacionais, quando estabelece uma distinção entre "apocalípticos e integrados". Os primeiros vêem a cultura de massa como barbárie, forma de aceleração da degradação dos homens, e os segundos percebem nas novas tecnologias possibilidades de ampliação, revelação e circulação da informação e de formação crítica dos indivíduos (1976, p.43-48). É entre essas duas posições que se situam hoje as formulações sobre a relação mídia e crianças, particularmente no que se refere ao âmbito da educação escolarizada.

Este capítulo discutiu o cenário geral em que se insere a música mídiática trazendo noções de cultura popular, erudita e particularmente massiva, como aglutinadora e processadora das formas culturais. A teoria crítica, nas formulações de Adorno e Horkheimer, faz a crítica à Indústria Cultural pela subsunção dos objetos culturais, no caso a música, à lógica industrial da sociedade capitalista: padronização, nivelamento, repetição em série e alienação ("audição regressiva"). No entanto é impossível desconsiderar a contradição subjacente à essa lógica, uma vez que ela permite também a aproximação e o acesso a bens culturais hoje isentos da aura que os cercava no passado justamente pela reprodução técnica.

Pode-se afirmar, com base nisso, que a fruição musical é distribuída a quase todos indistintamente e, embora se possa questionar a sua qualidade, a questão da disseminação do consumo de bens culturais, a música em particular, está configurada.

O próximo capítulo vai discutir o consumo dos objetos culturais e a fruição musical a partir dos cenários aqui delineados.

CAPÍTULO III

PRODUÇÃO E CONSUMO DOS OBJETOS CULTURAIS NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA

1 – Produção, circulação e consumo dos objetos culturais.

Há uma relação dialética entre produção e consumo, já que o consumo cria necessidade de uma *nova* produção: “Se é claro que a produção proporciona, sob sua forma material, o objeto do consumo, também é claro que o consumo produz aqui a própria produção...” (Marx apud Vazquez, 1978, p.254).

O artista, ao produzir, tem a finalidade de dizer alguma coisa a um público que não tem um papel passivo, porque ao aceitar, cantar, dançar, comprar o produto ou negá-lo, repudiá-lo, influi sobre a produção. É preciso ressaltar, no entanto, que o artista não cria só ou diretamente para o consumo, mas também porque precisa exercitar a essência criadora da atividade artística, que é a explicitação das forças essenciais do homem objetivadas nos diversos objetos estéticos (Vazquez, 1978). Assim a arte, como trabalho criador, não pode se subordinar passivamente ao consumo ou às exigências do mercado, porque no que se refere à produção musical quando se torna refém de uma fórmula que deu certo (e que deve ser repetida "ad infinitum" medida pelo número de CDs vendidos, por exemplo, nada acrescenta ao artista e ao público, a não ser uma audição degradada. Na verdade, acontece a subordinação da criação à produção industrial que determina de fato, na prática, o consumo tanto de bens espirituais (música, filmes) quanto de bens utilitários (micro-ondas, celular).

O estudo do campo da indústria cultural na abordagem do consumo musical requer a introdução, na relação produtor/consumidor, de um outro elemento fundamental do sistema capitalista, o distribuidor, nesse caso as gravadoras que, em última análise, estabelecem o padrão e o critério estético do produto musical, aí também incluindo-se o intérprete. Objetivando atender a essa demanda, muitos produtores musicais compõem "em série" para diferentes intérpretes porque detêm uma determinada fórmula que agrada ao mercado e está de acordo com um padrão de interesse das gravadoras. A partir disso, a veiculação repetida até a saturação em programas de rádio e televisão estará sedimentando a inculcação de um determinado modelo.

Quando se fala em consumo de arte, não se está se referindo a qualquer consumo, mas da apropriação de bens simbólicos inscritos numa dada prática social que contempla relações macro e micro sociais e, no caso da música, significa ouvir rádio/som, ver televisão, cantar, dançar, comprar CDs/fitas, gravar, ir a espetáculos, participar de apresentações e apreciar os artistas. Considere-se aqui também uma característica contemporânea, que é a posse de mercadorias técnicas associadas, como videokê, gravadores, câmeras de vídeo, computadores, fitas e CDs.

Essas práticas não só estão atreladas às condições de produção, distribuição e recepção propostas pela indústria cultural, mas também revelam formas diferenciadas de consumir a partir das micro relações que se estabelecem entre as crianças, na escola, no bairro, em casa e nas "práticas de saída" - espetáculos, "bailinhos", festas de aniversário - como se verá adiante. Assim, à medida que se constrói o gosto por meio do consumo, alimenta-se a ciranda cultural e financeira que move o processo de produção desses bens materiais e simbólicos.

Para Canclini (1991), o consumo é "o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e o uso dos produtos" (p.9) e pode ser compreendido a partir de três lógicas. A *racionalidade econômica* que estabelece as grandes diretrizes de produção, circulação e apropriação das mercadorias num dado contexto do capital, hoje globalizado. A *racionalidade sociopolítica interativa* - considerando-se que o ato de consumir não é arbitrário - vai enfatizar os atores consumidores em situação, as demandas, o crescimento econômico, os movimentos sociais, a rede interativa dos atores e a forma desigual de apropriação dos bens, de tal sorte a negar o consumo como monolítico, predeterminado e à mercê apenas da vontade do capital. A *racionalidade integrativa e comunicativa* liga-se aos aspectos simbólicos e estéticos já que os objetos, as comidas, o vestuário e os modos de falar e de viver criam redes de significados comuns embora o consumo sinalize para a diferenciação de classes (como declara Bourdieu).

Com o enfraquecimento das comunidades nacionais e o fortalecimento do mercado transnacional, através das políticas macroeconômicas neoliberais, o que se observa é uma redefinição da visão do consumo como fator determinante de separação entre as classes sociais produzindo massificação e diferenciação. A heterogeneidade de ofertas e a diversidade dos gostos unificam facções diferenciadas em escala planetária, assemelhando as classes, frações de classes

em diferentes países com diversas situações socioeconômicas. A tendência não é produzir para todos, mas direcionar cada vez mais, via publicidade, o consumo para grupos específicos. Em música, por exemplo, o gosto por determinadas formas musicais, como *rock*, *heavy-metal* ou *reggae*, une setores das diferentes frações de classes, etnias e raças em diversos países que, histórica e geograficamente, estão separados.

Nessa conjunção de fatores os objetos culturais perderam a sua "aura" de autenticidade e irrepetibilidade (Walter Benjamin), e cujo domínio significava distinção de classe menos pelo valor de uso e mais pelo valor troca. Não é possível a todos, apenas a uma minoria de privilegiados, assistir à orquestra ao vivo nos grandes teatros, ou apreciar o cantor num show; por isso a maioria compra CDs, fitas cassete e fitas de vídeo, para usufruir nos equipamentos domésticos tanto nos bairros nobres quanto nos barracos.

Há que se considerar que a criação de um gosto padrão, pela retirada dos aspectos localizados e particulares de uma dada cultura, facilita esse consumo transnacional. O *rap*, o *funk*, e o *rock*, com pequenas variações, podem ser consumidos no Brasil, Estados Unidos, África, China e assim por diante. Acontece também que, pela ação da mídia, de tempos em tempos, é eleita uma forma particular para uso universal como, por exemplo, o reggae jamaicano, hoje de consumo generalizado. Isso significa a mistura, a mestiçagem e o sincretismo, melhor dizendo, a *hibridação* constituidora da cultura latino-americana em geral e da midiática em particular, que informa os padrões do que se ouve, canta, dança e aprecia em música:

Os meios de comunicação eletrônica, que pareciam destinados a substituir a arte culta e o folclore, agora os difundem maciçamente. O *rock* e a música 'erudita' se renovam, mesmo nas metrópoles, com melodias populares asiáticas e afro-americanas... Qualquer um de nós tem em casa discos e fitas em que se combinam música clássica e *jazz*, folclore, tango e salsa, incluindo compositores como Piazzola, Caetano Veloso e Rubén Blades, que fundiram esses gêneros cruzando em suas obras tradições cultas e populares. (Canclini, 1997, p.18).

Evidentemente que esse hibridismo cultural revela as contradições de um sentido quase universal às interpretações e leituras, diluindo as possíveis diferenças e acentuando o caráter de homogeneidade, mas também criando redutos de consumo para as subculturas jovens. Esse fenômeno está ligado ao processo de globalização econômica e à ação do *merchandising*. Mattelart acentua a marca da publicidade na mundialização dos produtos culturais: "... a dimensão transnacional é constitutiva da história da publicidade que tornou a 'rede das redes'

que ‘ tricota uma malha cada vez mais firme entre economia e cultura mundializadas’ (apud Belloni, 1994, p.43).

É possível apurar empiricamente as semelhanças na preferência por músicas/músicos/programas entre as crianças das camadas populares e as de maior poder aquisitivo, uma “pseudo-democratização” na visão de Adorno que já foi discutida no capítulo anterior. A distinção vai se dar não tanto pelo que consomem mas pelo acesso a equipamentos musicais domésticos (TV a cabo e computador), que permitem uma maior possibilidade de escolha sem que isso interfira na qualidade/variedade dessa fruição. Importa aqui considerar a função *medianizadora* da indústria cultural, ou seja, atingir a todos pela média²⁴.

Cabe salientar que o acesso aos objetos culturais e a generalização do consumo numa sociedade de mercado são uma realidade das últimas décadas. Nesta pesquisa ficou evidente que as crianças dos segmentos populares possuem pelo menos dois equipamentos domésticos para consumo de músicas - rádio e tv, tv e aparelho de som, ou rádio e som - mesmo nas famílias com precárias condições de moradia. A isso soma-se a ampliação do imaginário infantil/juvenil pela freqüentação acentuadamente visual a uma quantidade de ícones: ídolos de cinema, música pop, marcas, logotipos, heróis do esporte, desenhos animados e animais pré-históricos (Canclini, 1996).

Também é importante registrar um alerta de Giroux (1999) sobre o fato de que os estudos culturais ingleses, ao enfatizarem as subculturas adolescentes, têm deixado de lado a esfera da cultura infantil, na qual atua de forma sistemática e intensa a indústria da mídia. Ele se detém nas produções de Walt Disney, particularmente os filmes, tomados como um divertimento inocente e educativo mas, na verdade, projetando as bases de um consumo abrangente que inclui desde os produtos derivados dos personagens Rei Leão, Aladim, A Bela e a Fera etc. até comportamentos e visões de mundo conservadoras e favoráveis à manutenção do *status quo*. Para ele " As fronteiras entre entretenimento, educação e comercialização se confundem através da absoluta onipotência da intromissão da Disney em diversas esferas da vida cotidiana"(p.56). Cabe salientar que Buckingham (2000) relativiza a importância dos meios como instituidores de um novo modo de ser das crianças e jovens por entender que outros fatores intervêm nesse processo, como as práticas familiares e as formas de viver os tempos livres.

²⁴ Idéia desenvolvida por Bourdieu também em *A economia das trocas simbólicas* (1992, p.147).

Entender a apropriação dos bens simbólicos requer compreender os contextos de produção (globalizados) e as práticas de consumo (particularizados) dessas subculturas. Como já foi dito anteriormente, a facilidade de aquisição de equipamentos sonoros, como rádio, tv, vídeo, walkman e videogames, permite que se instale uma cultura de consumo doméstico ou, como afirma Abreu (2000), " uma *cultura de interior*, centrada no espaço de casa" (p.126). Contudo isso pode ser confrontado com as *práticas de saída*, marcadas pelos círculos de relações mais próximas, que ampliam o espaço doméstico para as ruas, casas de amigos, festinhas de aniversário, shopping-center, particularmente para ouvir música e dançar. Tal fato, no entanto, caracteriza-se mais como um alargamento do privado do que uma ampliação do espaço público do lazer e do consumo de bens culturais, em especial nas cidades de menor porte.²⁵ O importante é que esses espaços "privados" têm se revelado fundamentais "nos processos de sociabilidade dos jovens, na constituição e renovação das redes de sociabilidade e de inter-reconhecimento, na formação de estilos de vida e na mediação de processos identitários" (ibid, p.127).

Cabe lembrar que os objetos postos à disposição pela indústria cultural, com ou sem qualidade, são determinantes para as práticas tanto domésticas quanto de saídas culturais. Nesse sentido, é possível situar não só músicas/melodias/ritmos mas tudo o que cerca a performance do artista/cantor - cenários, vestuários, cores, luzes, sons, maquiagem e gestos - ou seja, os produtos são consumidos como uma totalidade sensível. Isso vai estabelecer uma indústria associada tanto de mega equipamentos, mega eventos quanto uma variedade infinita de objetos que acabam compondo modos de vestir, ser e viver das crianças e adolescentes. Ao consumir não só músicas, mas estrelas - ilusão - modos de vida e de comportamento, há uma forma de escapismo das condições materiais de existência, nem sempre prazerosas. Mas além disso há a fixação pelo mito. Isso se evidencia na adoração e no fascínio com que contemplam e acompanham todos os movimentos, os gestos e as palavras cantadas pelos seus cantores prediletos.

Não se pode deixar de abordar também a assimilação das novas tecnologias de produção, manipulação e reprodução sonora que têm impacto nos modos de consumir/reproduzir música

²⁵ Entendo que as políticas públicas deveriam propor equipamentos urbanos lúdicos e culturais qualificados para atender a demanda infantil e juvenil por fruição e vivência de eventos musicais que possibilitassem a ampliação quantitativa e qualitativa desse consumo.

transformando essa prática em objeto privilegiado "de apropriação e troca simbólica, reforçando a sua associação a práticas de sociabilidade, fruição e divertimento que ocorrem em contextos cada vez mais diversificados" (ibid, p.137). O aparecimento dessas tecnologias de gravação e reprodução sonora trouxe uma modificação na fruição musical no que concerne à qualidade. É possível hoje ouvir com grande precisão a voz, os instrumentos separadamente, os efeitos sonoros, inclusive até melhor que ao vivo, o que reforça a prática do consumo doméstico. Essa mediação tecnológica permite a audição musical em intensidades e formas variáveis: audição silenciosa, para dançar, ao vivo e de música-ambiente, ou seja, consumos específicos em ambientes específicos.

A reprodução via gravação em fita cassete e agora em CD das músicas veiculadas pelas rádios facilita o acesso aos objetos culturais musicais. As tecnologias domésticas de reprodução (gravador, por ex.) "descentralizam" o controle sobre a produção e o consumo. A gravação em fita cassete de um sucesso veiculado pela rádio para usufruir privadamente, prática bastante usual entre as crianças pesquisadas, é uma estratégia não só de burlar condições econômicas desfavoráveis, mas também de vivenciar uma outra forma de sociabilidade. Esse modo de apropriação, que é a troca e o empréstimo de CDs e fitas cassete, sai da lógica linear emissão massiva/ recepção acrítica, possibilitando às crianças discussões sobre suas preferências, seleções e gravações do que lhes interessa.

É necessário lembrar também que a ênfase no aspecto ativo da recepção vem substituindo a dimensão hipodérmica das teorias da comunicação que privilegiavam apenas a emissão, desconsiderando a relativa autonomia da recepção. Isso redimensiona a relação produção/consumo de música como um processo ativo e interativo, pelas condições de circulação das mercadorias, pela rapidez com que esses produtos chegam ao consumidor e pela substituição em curto lapso de tempo, criando um "inter relacionamento dinâmico entre contextos, criadores, textos e público" (Shuker, 1999, p.26). Essa articulação não acontece na dimensão externa artista/público, mas com os "vários elementos auditivos, visuais e verbais que são combinados e associados ao mesmo tempo (Negus, apud Shuker, 1999).

O consumo deve ser encarado como construção social e como prática cultural significativa muito além de simples preferências e das manipulações mercadológicas e publicitárias. É importante lembrar que o acesso diferenciado ao patrimônio simbólico

decorrente do capital cultural vai estabelecer bases diferenciadas para o consumo de textos particulares - música funk, MPB, erudita ou pagode - e esses gostos servem como forma de auto-identificação. Além do mais, é preciso entender a constituição das subjetividades individuais e das estruturas sociais “pela interseção da música popular com determinantes como classe, etnia e gênero” (Shuker, 1999, p. 188).

Nesse processo é fundamental considerar o papel do marketing musical para o consumo da massa na atribuição de um significado social ao produto que, na música, se centraliza nos gêneros e nas estrelas, para atrair os consumidores. Assim, ao criar a "moda musical" e consequentemente ativar o desejo de posse e fruição, o marketing funciona de maneira integrada e totalizadora de forma a não só construir as demandas mas controlar o consumo, saber onde está o consumidor, o que ele quer, quanto e em que medida. Tal processo, característico da pós-modernidade considerada como uma nova fase do capitalismo, mercantiliza a cultura através do marketing no consumo do supérfluo, sob a dominação da televisão comercial que coloca a música popular cada vez mais a serviço do mercado (Jameson, apud Shuker, 1999).

Importa aqui retomar o fato de que as diferenças de classe não são acentuadas no consumo midiático, dado o caráter homogeneizador de produtos que atingem a média da sociedade (pobres e ricos, dominantes e dominados); entretanto a dominação fica evidenciada na produção e reprodução de uma dada visão de mundo, através do aparato simbólico que se constitui como um poder capaz de produzir e reproduzir o *status quo* dominante.

2 - O processo de criação e fruição da arte.

O homem estabelece relações de diferentes naturezas com o mundo humano social. O fabrico de um pote, por exemplo, que tem como objetivo armazenar água, produz uma relação de caráter prático utilitário. Este objeto pode possuir enfeites, ser colorido e conter elementos decorativos, mas isso não vai alterar a função do pote, porquanto traduz o caráter estético das relações dos homens entre si e com a natureza.

Fica evidente que um simples objeto revela necessidades espirituais que transcendem o imediatismo da prática: "... a vida não necessita de artifícios para poder manter-se. O homem, no entanto, embeleza-a e adorna-se. Não aceita nem o seu próprio corpo como simples realidade natural, e a prova disso é que o enfeita. A tudo que é útil, vaso ou arma de guerra, acrescenta o

colorido, a linha e a figura. Transforma o movimento em dança, o grito em canto..." (Nunes, 1966, p. 80).

Não se pode falar, portanto, em "arte", mas em "artes", tantas quantas são as manifestações de humanização do homem, em terrenos tão diversos quanto a pintura, a música, o teatro, o cinema e a escultura.

Daí se deduz que o homem cria, através do trabalho artístico, não apenas coisas mas relações que satisfazem uma necessidade essencialmente humana de objetivar sua dimensão espiritual - desejos, paixões, dores, alegrias e tristezas - tornando-as sensíveis nas formas artísticas. Nesse processo, ele potencializa as suas capacidades espirituais para além da prática criadora e transformadora já existente no trabalho em geral, ao mesmo tempo em que humaniza a natureza. Assim, "A utilidade da obra artística depende da sua capacidade de satisfazer a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele" (Vazquez, 1978, p.71). O caráter social da produção artística só se realiza quando é fruída pelos outros porque ela existe para ser consumida, para ser comunicada além das barreiras do tempo e do espaço. O fruidor capta essa experiência identificando-se com ela, reconhecendo nela os atributos de humanidade que o autor soube incorporar. Portanto, a arte só tem um significado quando outros se apropriam dessa significação. Enquanto sujeito datado e situado, o artista possui uma história social, política e estética particular mas também coletiva que se transfere para a obra. Nesse jogo de continuidade e permanência, a arte revela uma universalidade que transcende os limites espaço temporais dos estilos e do próprio artista .

É importante reafirmar o conceito de arte neste trabalho, que considera a relação entre obra, criador e público como fundamentais na produção não só do objeto como também do criador e do próprio público, uma vez que esses elementos interagem, se interpenetram e se modificam constantemente nesse processo. Simplificando, só existe arte na fruição e na objetivação que tem no ver/ouvir/sentir do apreciador a complementação do ato que começa no fazer do artista. É importante ressaltar a visão dialética da produção da arte como *determinada* em seu tempo pelos valores estéticos, políticos, sociais, econômicos e *determinantes* na leitura e recriação da realidade espiritual e material, universal e particular da qual está impregnada e que a constitui. Isso lhe confere um caráter não subordinado aos condicionantes dessa realidade

porque, em razão da sua natureza, ela detém uma autonomia, mesmo que relativa "...que se dá por, em e através de seu condicionamento social" (Vazquez, 1978, p.106).

Benjamin (1982) considera que a aura é o que constitui a essência da fruição artística cultural e o que atesta a "autenticidade" da obra de arte. A possibilidade de multiplicação vai subverter esse distanciamento, desnudando o objeto artístico, presentificando-o e destituindo o seu caráter sagrado e ritual. O que foi produzido uma única vez, ao ser reproduzido, constitui-se num fenômeno de massa que vai além do consumo privado. A *aproximação* que se sobrepõe à *distância* é uma nova sensibilidade das massas (Martin-Barbero, 2001).

Sem negar a positividade da reprodução, ao ampliar a apropriação dos bens artísticos, é preciso compreender que, inerente a isso, está a subsunção de todas as atividades produtivas humanas à lógica do capitalismo que modifica a relação obra/artista/público, transformando os objetos estéticos em mercadorias sujeitas às leis do mercado. A arte, embora com uma relativa autonomia, ingressa no mundo da racionalidade instrumental moderna, secundarizando o valor de uso e assumindo valor de troca. A denúncia contra a indústria cultural traz à luz esse processo de industrialização que organiza a produção artística e cultural no contexto das relações inerentes ao capitalismo. Valores espirituais, artistas, pensadores, idéias e obras de arte passam por um nivelamento, uma padronização e um ajuste que adapta o valor de uso ao valor de troca. A arte "...deixa de ter o caráter único, singular, deixa de ser a expressão da genialidade, do sofrimento e da angústia de um produtor (artista, poeta ou escritor) para ser um bem de consumo coletivo, destinado, desde o início, à venda, sendo avaliado segundo sua lucratividade ou aceitação de mercado e não pelo seu valor estético, filosófico, literário intrínseco..." (Freitag, 1994, p.72.).

Volto a reafirmar, entretanto, a relativa autonomia da arte em relação aos seus determinantes estruturais. A relação linear entre infra-estrutura e super-estrutura, ou a visão da cultura como mero reflexo, impede a compreensão de que as práticas sociais não se reduzem ao econômico, mas elas se estendem ao político cultural: "Cada uma dessas dimensões é uma unidade complexa praticamente autônoma de práticas diferenciais determinadas pelo econômico *em última instância*" (Santaella, 1990, p.35, grifos meus).

A reprodutibilidade permitida pela tecnologia garante o consumo musical em qualquer contexto, tempo, circunstância independentemente de poder aquisitivo ou padrão cultural. No

entanto há na música mais do que consumo, há fruição – uma aproximação e relação particular sujeito/objeto musical - que merece uma reflexão mais aprofundada .

3 - Fruição musical: as particularidades da música na relação com os sujeitos

Reduzir o gosto musical das crianças às inculcações da indústria cultural é desconsiderar questões que são inerentes à relação filogênica e ontogênica da música com os homens, mulheres e crianças, representantes da humanidade. É evidente que as crianças gostam da música midiática, em razão das formas impressas no corpo, na mente e nos ouvidos pelas repetições e estratégias mercadológicas. Mas, por que apelos sonoros produzem tanto efeito e se diferenciam dos outros estímulos (visuais, táteis etc.) mesmo quando somados a eles? Porque, segundo Visnik (1989), a música “ fala ao mesmo tempo ao horizonte da sociedade e ao vértice subjetivo de cada um, sem se deixar reduzir às outras linguagens” (p.12)

Essa especificidade na relação humana com a música talvez possa ajudar a entender que o consumo midiático musical, embora inserido, dependente e produtor de relações econômico/culturais, como já foi abordado, não é redutível a essas relações. A fruição musical acontece numa esfera em que a subjetividade dos homens se revela em particular nas crianças entrevistadas: ouvir música, cantar e dançar, mais do que consumir, é fazer parte, estar junto e sozinho, ao mesmo tempo é sentir alegria e tristeza, dor, ansiedade, prazer físico e desejo. Mexe com emoções que ainda não são bem compreendidas pelas crianças mas estão lá, milenarmente, na raiz da condição humana de sentir, intuir e revelar. A citação abaixo traz considerações nesse sentido:

Descreve-se a música originariamente como a própria extração do som ordenado e periódico do meio turbulento dos ruídos. Cantar em conjunto, achar os intervalos musicais que falem como linguagem, afinar as vozes significa entrar em acordo profundo e não visível sobre a intimidade da matéria, produzindo ritualmente, contra todo o ruído do mundo, um som constante (um único som musical afinado diminui o grau de incerteza do universo, porque insemina nele um princípio de ordem). Sem saber, as pessoas produzem uma constante invisível enumericamente tendente ao exato: um lá central se localiza em torno de quatrocentas e quarenta vibrações por segundo. As vozes entram em uníssono, pulsando o tom melódico, intensidades, timbres, ressonâncias harmônicas(ibid, p.24).

Uma peculiaridade que interessa aos sentidos sociais do som é a sua imaterialidade, diferenciadora dos objetos concretos que povoam o nosso imaginário, porque, destarte à nitidez

da percepção ele é invisível e impalpável. Essa imaterialidade da música ajuda a construir significações e sentidos que escapam às explicações sobre certos atributos, características e qualidades musicais referidos pelas crianças : “ *é legal*”, “ *é bonita* “, “ *não sei explicar*”, ou simplesmente “ *gosto porque sim*”. Como explicar aquilo que vibra no interior e toca cordas sensíveis do íntimo de cada um? É importante no entanto destacar que cantar, dançar e tocar são formas de objetivar, reapropriar, recompor, tornar sensível tal imaterialidade.

A repetição de certas formas, acordes e modos musicais que são parte de uma cultura e que reproduzem padrões dominantes de ouvir, gostar e sentir facilitam a afinidade com sentimentos ancestrais como amor, saudade, desejo, raiva, ternura, entre outros. Os produtores da indústria cultural vão apropriar-se disso para atuar de forma competente na produção de objetos que toquem exatamente nesses sentimentos.

Dizer que o *funk* ou as músicas do grupo “*É o tchan*” são de baixa qualidade, não são “educativas” e possuem componentes eróticos é apenas reforçar uma certa característica intrínseca à própria música. O que pode ser questionado é o uso sistemático e voluntário dessas características para gerar mercadorias de consumo massivo.

Há no mundo uma natureza musical revezando sons, ruídos e silêncios que nos afetam a partir dos primeiros minutos de vida. Essa força imemorial desde muito cedo nos impregna pela sucessão e frequência de vibrações que estabelecem os graves, agudos, fortes, fracos e timbres variados. Os primeiros balbucios já podem ser contabilizados como melodias de intervalos simples, ou “ proto-ritmos” (Fridman 1988), mais tarde acrescidos de movimentos corporais ritmados, quer por imitação quer por impulso natural. Esse sentido psicofísico da música traduzido nos ritmos e cadências corporais – assobios, passos, marchas, fala e canto - parece acompanhar os seres humanos durante a vida, evidentemente resguardando-se as diferenças culturais. A esse caráter performático podem ser atribuídos muitos dos efeitos que ela causa.²⁶

Nietzsche estudou as origens da música a partir da mitologia grega. Ele considera a estreita união entre arte e natureza assim manifestos: “ Apolíneo e dionisíaco são impulsos

²⁶ O Maestro Júlio Medaglia assim se expressa numa entrevista concedida à revista Caros Amigos: “ ... a idéia é dar um peso maior à música , por ser uma arte performática, disciplinadora e gregária. Além disso a música, das criações da alma humana, é a que mais acompanha o indivíduo no decorrer de sua vida e a que movimenta a maior indústria cultural do planeta” (Ano VI, número 6, out., 2002, p.33).

artísticos que emergem do seio da natureza independentemente da mediação do artista” (apud Dias, 1994, p. 30).

Essa visão privilegia o irracionalismo da arte e situa as manifestações artísticas numa dimensão de produção espontânea, metafísica e desligada dos condicionantes históricos e sociais. No entanto, suas formulações são importantes para contribuir na explicação sobre as características dos elementos estruturadores da linguagem musical, na relação entre dimensões diferentes e complementares de tal manifestação – a lucidez e a embriaguez postas na música e que vão objetivar-se nesses elementos: “ ...a música não é uma arte puramente dionisíaca.... há nela elementos - harmonia e melodia – que traduzem diretamente a dor e o prazer e outros – ritmo e dinâmica – que acalmam momentaneamente a dor moderando-a pela medida” (ibid, p.34). O filósofo coloca na harmonia e na melodia (dionísio) a essência da manifestação humana na música; o ritmo e a dinâmica (apolo), elementos divisores e ordenadores do tempo e do espaço sonoro, para ele são secundários.

A audição é um contato fundamental com o mundo. Ao ouvir, também memorizamos e reconhecemos os objetos e os seres que nos rodeiam. Todos os espaços possuem um contexto sonoro; a realidade sonora é registrada já desde o ventre materno, de onde o feto ouve os sons internos do corpo da mãe e os sons externos que, pela força de seu volume, conseguem chegar até seus ouvidos. “A forma de comunicação mais utilizada pelo homem, a língua falada, só é possível pela participação ‘ passiva’ do ouvir. Igualmente, a música só existe quando é escutada por alguém. Na audição esconde-se uma essência do perceber para poder agir: ouvir é uma passividade aparente” (Salinas, 1994, p.7). Essa é uma afirmação que reforça a audição como ato estético que pode ser elaborado.

Martin-Barbero (2001) faz uma análise das diferentes mediações que produziram e produzem o consumo midiático hoje e traz algumas considerações que interessa relatar pela possibilidade de explicar a constituição da música massiva a partir do universo cultural do popular, em particular da cultura negra no Brasil. Essa explicação em parte pode ajudar a compreender a apropriação musical midiática das crianças, como será visto na segunda parte deste trabalho. Para o autor, esse é um processo complexo que envolve diferentes dimensões, iniciado no país por volta dos anos 30, num projeto nacionalizador , ligando “o *ethos* integrador com o *phatos*, o universo do sentir” (p.250, grifos do autor). O ritmo dos negros

assume papel fundamental na formação desse caráter musical brasileiro como cultura dos dominados, daqueles que não integram a cultura intelectualizada ou da elite: “...o gesto negro se torna popular-massivo, isto é, contraditório campo de afirmação do trabalho e do ócio, do sexo, do religioso e do político. Um circuito de idas e vindas, de entrelaçamentos e superposições carrega a passagem que desde o *candomblé* conduz à música até o disco e o rádio”²⁷ (p.254, grifos do autor).

O autor tem a convicção de que a força da Indústria Cultural está em tocar e revelar uma dinâmica profunda da memória e do imaginário constituidoras de *matrizes culturais* ativas na música, por exemplo, pelo caráter lúdico, de festa, brincadeira, humor, romance, diversão e jogo.

As formulações deste capítulo objetivam o entendimento da música como prática humana que, em suas diferentes manifestações - ouvir, cantar, interpretar, dançar, apreciar e tocar- traduz uma relação estética diferenciada das outras linguagens artísticas. Gostar de música mais do que simplesmente consumir é, acima de tudo, produzir sentidos humanos que evidenciam ligações imemoriais da humanidade com a natureza, com o sobrenatural, com os outros homens, com a individualidade de cada um, constituidoras de matrizes culturais que informam as práticas em diferentes tempos e espaços sociais. Porém atente-se para o fato de que essa vivência está impregnada (*habitus*) dos valores da sociedade capitalista contemporânea que são revelados nas representações das crianças .

Também foi privilegiada a convicção de que a formação do gosto e o consumo das músicas midiáticas por parte das crianças decorrem das disputas dos sujeitos produtores - artistas, apresentadores e intérpretes - pelo poder de impor determinados gêneros, artistas, programas e músicas, no interior do campo da indústria cultural. Sujeitos que, em última análise, submetem-se ao poder econômico.

Vale dizer que a imposição de um determinado padrão de ouvir, cantar e dançar representa a consagração de um modelo a ser reproduzido, não só de cultura, mas de “práticas orientadas para a maximização do lucro, material ou simbólico” (Micelli, 1992, p. XXXIX). Por outro lado, é sempre importante reforçar a compreensão de que as inferências individuais e

²⁷ Talvez o estranhamento desse outro – o negro, o “inculto” - explique em parte a crítica da elite cultural em relação à algumas manifestações musicais midiáticas (aché, funk, rap, pagode etc.).

grupais são determinantes na apropriação e fruição musical. Como visto, hoje é possível falar em subculturas jovens, grupos transnacionais consumidores dos objetos culturais a partir de uma dimensão ampliada de consumo que constrói identidades individuais e coletivas, levando-se em conta que a música possui características diferenciadas das demais áreas artísticas e estabelece outras formas de relação não subsumidas diretamente ao econômico.

Se essas considerações apontam para a importância da mídia na construção da noção de infância e no processo de socialização das gerações mais jovens, cabe ressaltar o contexto histórico dessa construção e a interferência fundamental das mediações construídas pelas instituições família, escola e grupos sociais, na apreensão do cotidiano midiático.

CAPÍTULO IV

MÍDIAS E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO – CONSTRUÇÃO SOCIAL DA NOÇÃO DE INFÂNCIA

1 - Mídia e socialização – o espaço/tempo do cotidiano.

Antes de se iniciarem as teorizações sobre conceitos, efeitos e significações da mídia, torna-se necessário situá-la no cotidiano, entendido como “domínio das ações individuais, rotineiras e não organizadas”, cuja ênfase se dá “no efêmero, no contingente, no fragmento, no relato, no múltiplo, no sujeito, e não no permanente, no coletivo e no conjunto” (Souza, 2000, p. 36). Lefebvre enfatiza o *cotidiano* como categoria histórica, resultado de uma fase específica da modernidade, mais precisamente no início do século XX, e cunha o termo *cotidianidade* de “cristalização do cotidiano” incidência “sobre o homogêneo, sobre o repetitivo, sobre o fragmentário na vida cotidiana: mesmos gestos, mesmos trajetos, etc” (apud Penin, 1989, p. 18). Nessa esteira se situam as produções da indústria cultural, já que a programação do marketing não incide somente sobre o tempo do trabalho social mas sobre o tempo do não-trabalho – lazer, férias e vida privada - transformando tudo em “tempo de consumo” (ibid, p.20).²⁸

Outra visão atesta o cotidiano como a “vida do homem inteiro” (Heller, apud Jacks, 1999, p. 131), um espaço de inserção cultural que antecede o próprio sujeito, no qual se realizam as práticas reais e atuais dos indivíduos e grupos. Nesse espaço incidem as instituições socializadoras - família, mídia e escola - engendrando *habitus* distintos que em maior ou menor medida produzirão representações, visões de mundo e de sociedade, gostos e formas de ser e viver. Se para Bourdieu “o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela escola, ele mesmo diversificado, está por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores” (apud Ortiz, 1983, p.18), impõe-se considerar as mídias como técnicas, ferramentas inseridas transversalmente nesses espaços institucionais, na produção de sentidos, idéias, sensibilidades e conhecimentos, ou

²⁸ Lefebvre refere-se à “cultura cotidiana” como “de massa” e afirma que a *cotidianidade* (forma de ser do cotidiano) está submetida à homogeneidade, fragmentação e hierarquização (apud, Penin, 1989).

seja, em todas as dimensões que informam as práticas sociais no cotidiano, enquanto nível da realidade social.

As sociedades humanas sempre buscaram mecanismos e estratégias conscientes ou inconscientes²⁹ de garantir a sua continuidade, colocando as crianças e os jovens desde muito cedo num mundo de valores aceitos, acatados e considerados adequados aos modos de viver e de ser de cada grupo. Esse é um processo

essencialmente ativo que se desenrola durante toda a infância e adolescência através das práticas e experiências vividas, não se limitando de modo algum a um simples treinamento realizado pela escola e outras instituições especializadas. Este processo, extremamente complexo e dinâmico, integra a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente e exige a participação ativa da criança” (Belloni, 1992, p.6).

Embora não se possa superestimar a importância da televisão na vida das crianças, uma vez que existem outras agências atuando na sua socialização – grupo familiar, grupos de amigos, comunidade de entorno, igreja e a própria escola – , é impossível negar que pela intensiva e extensiva exposição diária ela constitui-se, juntamente com o rádio, numa das principais fontes de informações, significações e produção de representações sobre o ser da infância e sobre o mundo com toda a amplitude que isso significa. Entre outros, os estudos de Maria Luiza Belloni, em diferentes contextos e tempos (1988 a, 1988b, 1992, 1994, 1995), atestam isso.

Esse caráter pedagógico da mídia que “ ensina” os diferentes papéis sociais - ser homem, mulher, criança, trabalhador, dona de casa, patrão e empregado - legitima alguns conhecimentos em detrimento de outros, impõe um arbitrário cultural e até fortalece formas sensorio-motoras e intelectuais de apreensão de conhecimentos que vão interferir na aprendizagem formal vivenciada na escola.

²⁹ Bourdieu explicita essa ação socializadora inconsciente que mascara a violência simbólica: ‘Damos a ordem e ela é obedecida: é um ato quase mágico. Mas é apenas em aparência uma exceção à lei de conservação da energia social. Para que o ato simbólico tenha, sem gasto visível de energia, essa espécie de eficácia mágica, é preciso que um trabalho anterior, freqüentemente invisível e, em todo caso, esquecido, recalcado, tenha produzido , naqueles submetidos ao ato de imposição, de injunção, as disposições necessárias para que eles tenham a sensação de ter de obedecer sem sequer se colocar a questão da obediência (...) a teoria da violência simbólica apoia-se (...) em uma teoria da produção da crença, do trabalho de socialização necessário para produzir agentes dotados de esquemas de percepção e de avaliação que lhes farão perceber as injunções inscritas em uma situação ou em um discurso (...)’ (1997, p.170-171).

A verdade é que a sociedade tecnológica contemporânea põe em relação contrastante e às vezes até conflituosa as instituições socializadoras tradicionais. Almeida (1994) discute o fato de que há uma cultura escolar, com conteúdos, normas, saberes, textos, diferente (e às vezes até antagônica) da cultura existente, produzida na sociedade em geral. Educação sistematizada e organizada em currículos, métodos, séries, etapas, fases e cultura “falam de si e entre si coisas distintas” (p.13).

Há uma lógica dual informando as produções, vivências e representações sobre mídia e escola que deriva da própria dicotomia já referida: trabalho/não trabalho, daí se deduzindo lazer/esforço, racionalidade/devaneio, real/imaginário e assim por diante.³⁰ Essa visão se evidencia na fala das crianças que não conseguem relacionar, por exemplo, arte e conhecimento, ou conteúdos vivenciais, oriundos do cotidiano midiático, com conteúdos escolares.

Essas discussões provocadas por diferentes visões sobre as mídias têm encaminhado as propostas de estudo em duas direções complementares: as mídias como objetos de estudo, compreendidas em seu conteúdo e em sua dimensão ética e como ferramentas culturais: aspectos técnicos, didáticos e estéticos. Belloni (1995) analisa o último aspecto, apresentando os efeitos positivos e negativos da televisão e dos jogos eletrônicos na expressão verbal, memorização, imaginação/imaginário, esforço e disciplina intelectual. Ela afirma que as influências vão depender do nível das interações ocorridas nos diferentes universos que cercam a criança e da exploração das potencialidades educativas das diferentes mídias por parte da escola.

Na perspectiva de uma educação "para os meios" e "com os meios", outros autores da América Latina (Orozco, Serrano e Hernandez - COMUNICAR 1997) vão afirmar a necessidade de considerar o "receptor" como sujeito que detém certa autonomia para interpretar, criar e atribuir significados. Partindo desse princípio, o ato verdadeiramente educativo seria não a negação, mas a apropriação das mídias em suas possibilidades de emancipação quando produzidas com objetivos democráticos e quando encaradas como objeto de conhecimento.

A ênfase na educação para a comunicação midiática prevê ações que abrangem desde a educação para uma "recepção ativa" em todas as instâncias - família, escola e grupos sociais - até

³⁰ Acredito que a reflexão de Adorno sobre *amusement* anteriormente apresentada (p. 47) traz alguns esclarecimentos quanto a essa questão.

a formulação de políticas nacionais de comunicação, que incluam estímulos à produção de qualidade e à formação dos sujeitos.

1.1 – Estudos sobre a recepção como lugar de produção de significações.

Estudos realizados nas duas últimas décadas, especialmente na América Latina, vêm deslocando o eixo da emissão para a recepção midiática ao reservar ao sujeito um papel preponderante na atribuição e construção de significações (Souza, 1995; Orozco, 1992; Revista DIA-LOGOS de la comunicacion, 1991; Coletânea Mídias e Recepção, 2000, entre outros autores e publicações). No que concerne às mídias midiáticas, o consumo é, em grande parte, dependente e determinado pelas referências do sujeito receptor que põe em ação os mecanismos psicológicos, emocionais e fisiológicos interagentes no ato de ouvir/dançar/cantar. Tudo, evidentemente, somado aos outros contextos: social, familiar, religioso e cultural.

Os textos midiáticos produzem uma polissemia de interpretações e significados que têm relação com um sem número de determinantes individuais e coletivos. O lugar referido nos estudos da recepção é o cotidiano repleto das vivências particulares, das inter-relações e das interações com diferentes objetos culturais que produzem modos de interpretar e significar as mensagens midiáticas, processo evidentemente também referido a um tempo/espaço histórico macro-social.

Transferir da emissão para a recepção a capacidade de produzir sentidos significa perceber no segundo momento o caráter ativo e produtor de significados na perspectiva do consumo não apenas como posse e reprodução das relações de força da sociedade, mas como o lugar onde se revela uma determinada competência cultural: “Os ‘usos’ (...) são inalienáveis da situação sociocultural dos receptores, que reelaboram, ressignificam, ressemantizam os conteúdos massivos conforme sua experiência cultural, a qual dá suporte para esta apropriação” (Jacks, 1999, p, 51).

O entendimento das mensagens midiáticas, a incorporação desse material simbólico ao repertório de conhecimentos e sentidos no decorrer da existência concreta dos indivíduos é um processo condicionado por múltiplas mediações. Cabe destacar a idéia de mediação “... como um conjunto de elementos que intervêm na estruturação, organização e reorganização da percepção da realidade em que está inserido o receptor. (...)As mediações produzem e

reproduzem os significados sociais, sendo o ‘espaço’ que possibilita compreender as interações entre a produção e a recepção” (ibid, p.49) .

Essa autora propõe definir o sentido de mediação, a partir das formulações de Orozco, numa amplitude que abrange várias dimensões: *individuais*, *situacionais* e *institucionais*. As *individuais* são centradas no indivíduo, envolvem aspectos *cognitivos* – fatores que influenciam na percepção, apropriação e aquisição do conhecimento, e *estruturais* - elementos identitários referenciais como sexo, religião, escolaridade, etnia e estrato socioeconômico. As mediações *situacionais* envolvem, além dos aspectos individuais, o contexto onde acontecem as práticas cotidianas, particularmente o lar. As mediações *institucionais* inscrevem o sujeito num cenário mais amplo, numa dada comunidade, ligando-o a instâncias de níveis e caráter diferenciados: família, escola, religião e partido político. (ibid, p. 52-55).

O que isso significa em termos de produção do gosto musical das crianças a partir das emissões midiáticas (rádio e TV)? Como veremos na análise empírica, assistir a / ouvir programas musicais, cantar/decorar músicas e comprar CDs são atividades que, mesmo individuais, contam com a parceria da família, dos amigos e dos colegas e são compartilhadas. Há uma cadeia de percepções, significados e conhecimentos construídos nos diferentes espaços e situações como sala de aula, recreio, entrada e saída da escola, festinhas, quarto, sala de tv, reunião de amigos e igreja, que são determinantes nas práticas musicais e na expressão de valores e juízos delas decorrentes.

Importa lembrar aqui o enfoque especial da fruição musical já referido anteriormente. O caráter gregário da música e a qualidade de mobilizar indivíduos numa mesma dinâmica, em uníssono, nos mesmos movimentos, favorece a interação entre as crianças. O prazer de estar juntos, ouvindo/vendo músicas, movimentando-se, fazendo gestos e cantando vai além daquela necessidade própria dessa idade de fazer parte do grupo e revela o sentido e o gosto dos toques, dos olhares, do manejo de sensações ainda desconhecidas, mas já latentes e que vão intermediar as representações, visões de mundo e vivências afetivas.

1.2 – Os novos sentidos produzidos pela mídia.

Quando se trata dos estudos da mídia em geral há uma dimensão, quase desconhecida na sociedade e particularmente na escola, que é o fato de que a realidade audiovisual forma

sujeitos com outras habilidades e nova sensibilidade para aprender que já não dependem tanto do conhecimento fonético-silábico da língua e estão intrinsecamente ligadas à cultura do som e da imagem (Almeida, 1994; Ferrés, 1998; Babin, 1982; Greenfield, 1988).

Impõe-se a consideração de que os sentidos humanos não são geneticamente dados, mas resultado de um processo histórico de afirmação do homem frente aos desafios da práxis que produziu mudanças materiais e culturais. Em Marx e Engels (1986) vamos encontrar:

“... os sentidos do homem social são diferentes dos do homem que não vive em sociedade. Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos humanos subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas ... se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são, quer desenvolvidos, quer produzidos... a formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje” (p.25).

Evidentemente, com o advento das tecnologias audiovisuais (em especial a televisão) instala-se uma relação de nova espécie entre os sujeitos, particularmente as crianças e esses objetos. No que tange à audição musical, em especial, é possível afirmar um envolvimento corporal e sensorial em profundidade com os meios. Mc Luhan (1989) vai afirmar esse caráter envolvente ao dizer "o meio é a mensagem", isto é, as tecnologias não são apenas canais neutros por onde circulam as informações, mas elas próprias por serem aparatos eletro-eletrônicos, constituem-se em feixes de luz, cargas elétricas que penetram nossa pele, olhos e ouvidos modificando a criando novas percepções. Para ele, "A imagem da TV exige que, a cada instante, 'fechemos' os espaços da trama por meio de uma participação convulsiva e sensorial que é profundamente cinética e tátil, porque a tatilidade é a inter-relação dos sentidos, mais do que o contato isolado da pele e do objeto" (p. 353).

O autor reflete sobre a revolução das formas de "leitura" do mundo e das coisas através das tecnologias da eletricidade, contrapondo a decodificação analítica e seqüencial da escrita e da impressão com uma nova forma de oralidade, isto é, uma apreensão mais global na organização dos elementos. As tecnologias, como extensões dos sentidos, e os próprios sentidos passam a ser uma totalidade e um campo único de experiência em que "a visão, o som e o movimento são em toda extensão simultâneos e globais" (ibid, p. 22).

O audiovisual, graças aos recursos da eletrônica, trabalha com som/imagem/palavra numa dimensão ampliada, mixada e multiplicada, ou seja, como “ experiência global unificada”

(Babin, Kouloumdjian, 1982, p. 41). Particularmente no que tange à música, isso significa que o 'homem audiovisual' é uma combinação da vista e do ouvido" (ibid, p.84). Mas a percepção auditiva tem um papel preponderante nas vivências sensoriais pois, "... na imagem há projeção de um sentimento provocado pela sucessão de esquemas de tensão e movimento induzido pela forma musical" (ibid, p.87).

Kerkhove (1997) traz o conceito de *psicotecnologia* para indicar as condições psicológicas das pessoas sob a vigência das inovações tecnológicas que atuam também como extensões tecnológicas das nossas faculdades. Na verdade ao utilizar essas extensões se é afetado não só na emissão e recepção dos estímulos, mas principalmente se modifica a consciência (p.34) e capacidades perceptivas.

Continuando na linha de pensamento de Mc Luhan, o autor desenvolve a idéia de que a tv produz um efeito de "submuscularização" e "sentido pressentido", isto é, em primeiro lugar fala ao corpo, ao nosso sistema neuromuscular, provocando uma antecipação sensorial (pressentir) do significado que será atribuído mais tarde. Aí se situa o efeito mais profundo da televisão, porque o espaço para a reação, devido à velocidade das imagens, se torna muito curto para a reação (ibid,p.43).

Esse "sentido pressentido" é inconsciente e precede à lógica num primeiro momento mas, na seqüência, regula e condiciona o pensamento. Assim se explicaria o hábito formado nas crianças e adolescentes de ler os livros em rápidas olhadelas, que substituem a imersão e a reflexão mais aprofundada do texto escrito. A TV estaria criando uma forma de processamento da informação de fora para dentro (ibid, p.50). Em particular, no caso da música, o aumento da velocidade da duração rítmica conforma modos de audição, dança e movimento mais do que "contemplação" auditiva da melodia e da letra. O clip é a forma melhor acabada dessa "visualização" sonora que apela ao movimento e à dança

Esse apelo icônico e cinético proposto pelas emissões televisivas é o responsável por expressões que explicam mais do que aparentemente querem dizer como "eu vi a música da Carla Peres", "eu gosto de ver a música do Daniel", ou ainda a fixação pelos ídolos, com suas

performances e caracterizações e não tanto nas letras e melodias criando expressões metonímicas, tais como, "eu gosto da Vanessa Camargo" (não "eu gosto da música da Vanessa Camargo!")³¹.

O mito da racionalidade (ou seja, a capacidade de refletir sobre algo), como formador dos conceitos e do pensamento objetivo, tem sido contestado em razão das evidências de que, pelas mídias em geral, particularmente a televisão, as informações adquirem sentidos através da emoção e da mobilização da afetividade³². Ferrés (1998) vai discutir a socialização dos jovens pela subliminaridade das "comunicações despercebidas" que produzem modos de pensar, sentir e consumir sem o aporte do pensamento consciente e da objetividade racional.

As questões acima referidas adquirem significado para discutir o consumo midiático e a formação do "gosto musical", uma vez que os padrões do que as crianças gostam ou não e o tempo de retenção das músicas na memória estão intimamente relacionados com os eventos midiáticos "do momento", são sazonais, ou seja, a novela que está no ar, o programa com altos índices de audiência e o(a) cantor(a) mais popular. Esse tema será objeto de estudo mais adiante.

Enfim, as mídias situam-se no patamar individual como produtoras de novos sentidos, gostos e significações; na instância estrutural como criador/ criatura da “ sociedade do espetáculo”, entendendo-se espetáculo não um conjunto de imagens, mas

uma relação entre pessoas, mediatizada por imagens (...) O princípio do fetichismo da mercadoria, a dominação da sociedade por ‘ coisas supra-sensíveis embora sensíveis’, se realiza completamente no espetáculo, no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como o sensível por excelência (DEBORD, 1967, p.28).

A música midiática encarna-se nas imagens/objetos/fetiches evocados pelas veiculações de gêneros e astros, ou seja, criações míticas que atendem demandas simbólicas por ilusão, sublimação e satisfação de desejos secretos e também produzem demandas de consumo objetivo e de posse.

As crianças de 9 a 12 anos revelam-se consumidoras costumazes de gêneros, artistas, programas, CDs e outros objetos decorrentes das veiculações midiático/musicais. Esse processo

³¹ Prova disso é o fato de que apesar de o Cantor Daniel ser citado como o preferido em 3 anos de investigação por aproximadamente 40% das crianças, nenhuma de suas músicas é referida nessa mesma dimensão.

³² No entanto, segundo Giddens, o homem é hoje mais “ reflexivo” do que na Idade Média pela herança do Iluminismo, símbolo da modernidade.

não fica apenas na superfície, mas molda formas de ver, sentir, representar e entender o mundo, a sociedade em que vivem e as relações humanas que neles habitam. Cabe investigar mais a fundo de que crianças estamos falando e que noção de infância está sendo moldada por esses objetos culturais, particularmente musicais, no princípio do novo milênio.

A hipótese que encaminha esse trabalho é a de que a mídia tende a influenciar a formação de novas subjetividades, produz uma outra concepção de criança e, por que não, uma outra criança. Assim cabe entender a gênese do conceito de infância e os desdobramentos dos processos históricos decorrentes dos avanços tecnológicos – entre os quais as mídias - que informaram também a cultura e comportamentos sociais.

2 - Mídia televisiva e a construção da noção de infância.

O ser criança hoje decorre de uma forma de organização que supõe a proteção, a manutenção física, o suporte afetivo por parte da família e a ação socializadora das demais instituições na sua inserção social. Estudos revelam que as mídias, através da veiculação dos diferentes objetos culturais entre os quais a música, tem se configurado como um fator cada vez mais importante nesse processo. Buckingham (2000) afirma mesmo que “ o próprio significado de infância nas sociedades atuais se cria e se define através das interações das crianças com os meios eletrônicos” (p.9). O advento das tecnologias para consumo doméstico, particularmente a televisão, vai provocar outras discussões sobre o “ser criança” na esteira das críticas aos processos e produtos postos à disposição pela indústria cultural e que afetam decisivamente essa categoria social.

Por outro lado, analisando as respostas das crianças da quarta série em relação àquilo de que gostam ou não em música, pode-se perceber os juízos de valor subjacentes e as visões de mundo presentes nessas falas. Surgiu daí a necessidade de invocar autores que auxiliassem na compreensão da infância como uma categoria social com especificidade e caráter diferenciado tanto dos adolescentes quanto "dos alunos" ou "das crianças" das séries iniciais, considerados genericamente, quando se trata de discutir as questões intra e extra escolares. Veremos que essa idéia de diferenciação está na contramão de alguns teóricos, como Postman (1999), que postulam "o fim da infância" com o nivelamento estabelecido pela mídia. Para

situar a questão e melhor problematizá-la cabe entender a gênese histórica do conceito de infância e como essa trajetória se construiu.

2.1 - Alguns aportes teórico/históricos sobre a constituição da noção de infância.

O "sentimento de infância", um modo de encarar as crianças, e a "infância" como fase da vida independente das outras (adolescência, juventude e idade adulta) é bastante recente e contemporâneo ao surgimento da família e da própria escola que "retiraram juntos a criança da sociedade dos adultos" (Ariès, 1981, p.277). Isso porque na Idade Média a indiferenciação entre as categorias das "idades da vida" produzia quase um total descaso com as crianças, tanto no que se refere à educação, quanto à saúde e mesmo ao afeto de que poderiam ser depositárias³³.

A partir do estudo de relatos escritos e da iconografia disponível, Ariès revela que na Idade Média e até praticamente meados do século XVIII as crianças eram tratadas com extrema liberalidade, não havendo qualquer tipo de censura aos palavrões e brincadeiras eróticas. A publicidade de comportamento sexual era considerada normal: "a prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época" (ibid, p.125).

Isso se repetia também em relação a outras práticas sociais:: "... a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. *A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos...*" (idem, grifos do autor); o mesmo acontecendo com a dança e as representações teatrais.

Essas atividades possuíam um caráter ritual, coletivo e sazonal envolvendo toda a comunidade. Pouco a pouco, abandonadas pelos adultos e dessacralizadas de aspectos míticos e religiosos, serão assumidas exclusivamente pelas crianças - depositárias dessas tradições - permanecendo até hoje como testemunha de tempos imemoriais³⁴.

A atitude não diferenciada em relação às crianças foi questionada pelos moralistas e educadores burgueses, já no final do século XV, quando propuseram uma reforma de costumes tanto pela via religiosa quanto pela leiga, disciplinando a sociedade dos séculos XVIII e XIX na Inglaterra e na França (ibid, p.129). Revelou-se um sentimento de infância: "uma preocupação,

³³ Esse mesmo autor vai afirmar que a infância é a idade privilegiada do século XIX e a adolescência do século XX (p.48).

antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhes os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons" (ibid, p.104). A decorrência foi a imposição de uma nova noção : a de inocência, fragilidade, debilidade e ignorância das crianças que necessitavam de cuidados corporais, morais e intelectuais. Numa dimensão também racionalista era preciso educá-las, preservando-as e cuidando de sua formação.

A preocupação com a "decência" no século XVII produzia ressalvas à música na prática entranhada do cotidiano e que era refutada pelos moralistas e educadores: "Tende um cuidado todo especial em impedir que vossos filhos aprendam canções modernas" (ibid, p.143). Ariès complementa que as canções tradicionais também eram condenadas: Entre as canções que são comuns a toda sociedade não existe nenhuma que não esteja cheia das difamações e das calúnias mais atrozes, e que não seja uma sátira mordaz, em que não se poupam nem a pessoa sagrada do soberano nem os magistrados ou as pessoas mais inocentes e devotas... Essas canções exprimem 'paixões desregradas' e estão 'cheias de equívocos indecentes' “³⁵(idem).

Na visão do autor a evolução desse moralismo vai desembocar, na sociedade contemporânea ocidental, numa lei assumida tacitamente e respeitada por todos, que exige a abstenção de alusões e comentários sobre assuntos sexuais, por parte dos adultos, na frente das crianças. Esse é um debate contemporâneo que enfoca a mídia televisiva como fator de "erotização precoce das crianças", movida pela exposição intensiva e extensiva aos programas de televisão que tornam públicas as palavras, os gestos e os comportamentos ligados ao sexo e à liberdade dos jogos vividos no cotidiano privado. E é justamente em oposição a isso e às práticas de não diferenciação entre adultos e crianças que a repressão e a moralização em relação às questões sexuais foram construídas, na sua gênese. Hoje a delimitação entre esses dois universos está sendo desconstruída por fatores que vale a pena considerar.

³⁴ Danças de roda, brincadeiras de esconder, de balança, de pegar e outros brinquedos são particularmente associados às festas previstas pelo calendário sazonal.

³⁵ Vale lembrar a construção de visões, conceitos e pré-conceitos em relação às manifestações musicais como anteriores à exposição midiática massiva e que o caráter transgressor da música popular à moral e aos bons costumes é histórico assim como a grita da sociedade quanto aos apelos eróticos nela contidos.

Postman (1999) credita a construção e a desconstrução da noção de infância aos eventos tecnológicos que ampliaram e publicizaram informações e conhecimentos restritos ao público adulto:

Na maioria dos casos(...) o papel social é estabelecido pelas condições de um ambiente especial de informação, e este certamente é o caso da categoria social da infância. As crianças são um grupo de pessoas, que *não* sabem certas coisas que os adultos sabem. Na Idade Média não havia crianças porque não havia para os adultos meio de contar com informação exclusiva. Na Era de Gutenberg surgiu esse meio. Na Era da Televisão ele se dissolveu.” (p.99).

A indiferenciação entre adultos e crianças na Idade Média decorre do fato de que não havia conhecimentos restritos, pois todos tinham acesso a tudo através da oralidade que distribuía de forma igualitária os saberes. Com o advento da impressão que particularizou o conhecimento e provocou a separação entre o tempo do “falar” e, mais tarde, por volta dos 7 anos, do “ler e escrever”, institui-se o estatuto da infância como distinta das outras idades da vida. Para esse autor o conceito de criança, com seus diversos estágios e em decorrência o de adulto, está estreitamente vinculado à idéia de educação em seu sentido mais amplo e de escola em sentido restrito, ou seja, a gradativa aquisição de conhecimentos vai separando um estágio do outro. A acessibilidade da informação proposta pela mídia televisiva, que destrói as diferenças entre conhecimentos privados e públicos e cuja revelação é gradativa, faz com que as crianças saibam tudo e as torna semelhantes aos adultos: “Significa (...) que ao ter acesso ao fruto, antes escondido da informação adulta, são expulsas do jardim da infância” (p.111).

Tal visão dimensiona de forma parcial a indiferenciação entre adulto e criança, situando a problemática na evolução das tecnologias de informação e deixando de lado outros fatores, entre eles a propriedade niveladora e padronizadora de consumo decorrente de uma nova fase do capitalismo em escala globalizada. A obsolescência dos produtos e a sua rápida substituição é produzida e produz uma necessidade crescente de novidades, particularmente do “novo” e, por decorrência, do “jovem”. Assim as gerações aproximam-se no consumo e no gosto, na aparência e no comportamento.

Na contramão desse argumento, Meyrowitz, citado por Buckingham(2000), considera positivo o desvelamento do mundo dos adultos proposto pela televisão, como forma de romper com um círculo de segredos e hipocrisias: “O uso generalizado da televisão equivale a uma ampla decisão social de permitir aos pequenos que estejam presentes nas guerras, nos enterros

(...) na sedução e nas tramas criminosas (...) Assim pois não só ocorre que a televisão descobre “segredos”: revela também o segredo das coisas secretas, e por conseguinte deixa os adultos inermes ante a possibilidade de acusação de hipocrisia” (p.41).³⁶

No século XX, o culto às crianças, revelado na preocupação com os cuidados físicos, emocionais e educacionais, evidencia um investimento de futuro da própria sociedade que se enxerga na infância como um presente a ser elaborado, um devir a ser projetado e produz um retrato apurado de formas de ser homem, mulher e humanidade hoje. Sintomático nesse processo é a sinalização da transposição da pedagogia “do dever” para uma pedagogia “do prazer” (Rodrigues, 1992), consolidado no consumo simbólico - histórias, brinquedos, músicas e imagens - rotinizado pelas mídias.

Para Rodrigues, o dia a dia dos “baixinhos” enfatiza o descartável, o efêmero, a banalização da violência e a morte como episódio reversível (os heróis ressuscitam no episódio seguinte!), amortecendo, anestesiando e podendo os sentimentos de dor e perda (tudo afinal pode ser substituído em curto espaço de tempo!), que acompanham o processo natural de crescer e romper com as idades da vida. As “pedagogias” tanto midiática, informal, quanto escolar, produzem atalhos para uma aprendizagem prazerosa, amena e agradável da qual são retirados o esforço, o dispêndio de energia, a concentração e a disciplina. O hedonismo e o niilismo próprios da sociedade pós-moderna são (re)produzidos no cotidiano das crianças.

Em relação ao consumo, “Pode-se dizer que a cultura de massas em seu setor infantil tende a acelerar a precocidade da criança de modo que esta fique apta o mais cedo possível a consumi-la em seu conjunto, ao passo que, no seu setor adulto, ela se põe à altura da criança.

Morin alerta: “Esta cultura produzirá uma criança com caracteres pré-adultos ou um adulto infantilizado?” (apud Bosi, 1981, p. 56)³⁷.

³⁶ Essa hipocrisia revelada na duplicidade de sentimentos em relação à música midiática de apelo erótico, conforme os depoimentos na segunda parte deste trabalho, é também exercitada pelas crianças, como não poderia deixar de ser, tendo em vista o processo de socialização do qual são objeto cotidianamente.

³⁷ Importa destacar, no entanto, que não é somente por razões estéticas que os jovens escutam músicas e imitam seus ídolos. A busca de identidade como geração *diferenciada* dos seus pais tem um papel importante na configuração do gosto e das práticas dessas subculturas jovens (Martí, 1999, p.33), pelo menos para a minha geração!

Buckingham (2002) alerta para o fato de que todos esses discursos sobre as crianças são institucionais, representações dos adultos que excluem o pensamento delas sobre si próprias. Ele vai além quando considera a criação de um círculo vicioso:

Crianças são definidas como uma categoria específica, com características e limitações específicas, tanto por elas mesmas quanto pelos outros – pais, professores, pesquisadores, políticos, legisladores e (claro) pela mídia. Essas definições são codificadas em leis e políticas; e são incorporadas por formas particulares de práticas sociais e institucionais, que em troca ajudam a produzir formas de comportamento que são considerados tipicamente infantis - e simultaneamente a gerar formas de resistência a elas (traduzido e citado por Goidanich, p.57).

Esse autor evita os simplismos ao falar sobre a constituição da infância, analisando outros fatores além das mídias, como o lugar que as crianças ocupam dentro das famílias, as suas experiências educativas e de trabalho e o uso que fazem dos tempos livres (p.75). Ele chama atenção para o fato de que não existe infância como categoria homogênea; o seu significado e como ela é experienciada depende de outros fatores sociais como gênero, etnia, classe social e situação geográfica (ibid, p.77).

Um pressuposto que encaminha este trabalho é o fato de que, ao discorrer sobre os gostos e expressões musicais, as crianças revelam formas de ser da infância hoje, pelo menos no que se refere aos aspectos culturais. Se existe um modo de ser criança, uma cultura da infância, ele se constitui na relação com o universo social global e, no que tange à significação musical midiática, aparece a contradição oposição/aproximação/fusão ao universo adulto. Portanto esta não é uma categoria fixa, mas que se constrói e se desvela nas interações, nas vivências e na expressão/significação dos universos simbólicos, no caso em questão, midiático/musical. Assim, aqui se privilegia a fala, a expressão e as representações das crianças em idade de quarta série na perspectiva de que isso possa auxiliar no desvelamento do que seja o “sentimento de infância”, particularmente nas relações com a música, expresso por elas. Isso ficará evidenciado quando da análise empírica.

Falar sobre a infância supõe entender, embora num enfoque resumido, o processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, para subsidiar o entendimento dos juízos de valor presentes nas representações sobre a música midiática.

2.2 - Construções epistemológicas sobre o desenvolvimento das crianças.

A evolução das idéias sobre a infância merece uma rápida consideração tendo por base as formulações de Pinto (1997). No início do século XVIII, Locke impõe a visão de "tábula rasa" ou "folha em branco" sobre a qual será impressa a formação familiar e do meio ambiente; Rousseau considera que o sujeito nasce bom e puro, necessitando ser salvaguardado pela intervenção dos adultos; já no século XX, Freud contesta tanto um quanto outro, ao afirmar a existência latente de mecanismos instintivos e impulsos para enfrentar os obstáculos, e que a resolução de conflitos é fundamental para a abertura da criança ao mundo social. (In: Pinto e Sarmiento, 1997, p.40-42). Mead, fundador da corrente interacionismo-simbólico, situou o desenvolvimento da criança no sentido do eu (self) e do outro, mostrando a importância do jogo na emergência da consciência de alteridade. Herdeiros de Rousseau, educadores como Fröbel, Pestalozzi e Montessori, propõem métodos de educar as crianças, vistas como seres em desenvolvimento, que necessitam ser resguardadas, protegidas e contempladas como um "vir a ser" potencial.

Dentro da perspectiva cognitivista, Piaget estabelece as bases do construtivismo e do interacionismo³⁸ e centra o foco nos processos mentais e na noção de *construção* por parte do indivíduo, situando os estádios de desenvolvimento em correspondência com formas específicas de socialização. Para ele são duas as formas de relações *interindividuais* que podem produzir efeitos psicológicos diversos e interferir nos modos de aquisição do conhecimento social: de um lado, através da relação caracterizada pela assimetria de poder, em que prevalece o prestígio da fonte e a *coação*, e de outro através da reciprocidade, em relações simétricas, entre iguais a *cooperação* (La Taille, 1992). Isso vai produzir duas situações morais: "A moral da coação, (...) estática, conservadora, baseada na tradição e resultado da pressão do grupo social sobre os indivíduos (notadamente das gerações antigas sobre as mais novas); e a moral da cooperação, produtora de novas normas; logo, em movimento, em progresso" (p.71).

A questão do desenvolvimento do juízo moral, lugar do encontro ou do confronto entre afetividade e razão, merece consideração especial como fundamento da análise das

³⁸ As críticas a Piaget dão-se em especial pela ênfase no modelo "cognitivista" de homem embasado num paradigma de racionalidade científica, colocando o jogo infantil como algo trivial "que desvia a criança do verdadeiro projeto lógico no quadro do sistema da racionalidade", não dando o devido valor à atividade, que constitui "uma dimensão importante do trabalho da criança enquanto membro da sociedade" (Jenks, apud Pinto, 1997, p.48).

representações das crianças quanto ao significado das práticas musicais³⁹. Se “ Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras” (Piaget, apud La Taille, 1992, p. 49), as crianças de até 9 e 10 anos situam-se na fase da *heteronomia*, possuem interesse em participar de atividades coletivas regradas, mas não se pode dizer que são os sujeitos da produção dessas normas. Para elas, as regras são “ algo sagrado e imutável pois imposto pela tradição” (ibid, p.50). A partir dessa idade prevalece a concepção adulta em relação ao jogo o que é chamado de *autonomia* enquanto respeito às normas pela compreensão de que resultam de acordos mútuos entre jogadores e pela possibilidade de criação de novas regras que serão submetidas ao grupo.

Assim, os julgamentos morais autônomos são decorrentes de “ *obrigações mútuas* que implicam acordos entre consciências e não mera conformidade a determinados padrões” (ibid, p.52). Cabe lembrar que a educação moral das crianças pelas diferentes instituições tem a missão de garantir o controle das emoções, impulsos e desejos individuais em prol de comportamentos aceitáveis e ideais sociais ou grupais.

Assim os julgamentos dos sujeitos desta pesquisa - entre 9 e 10 anos - estão impregnados dos valores impostos pela sociedade e, por ser essa uma fase de transição entre heteronomia e autonomia, ⁴⁰ quando discorrem sobre músicas e cantores, apresentam uma face contraditória: criticam, julgam com severidade letras, movimentos e significações do *funk*, em particular, associando a estereótipos de gênero, mas afirmam sua preferência por esse gênero, mais ou menos na linha do “ façam o que eu digo mas não façam o que eu faço”.

Sem dúvida, quando estimulados, são capazes até de uma leitura crítica em relação aos objetos culturais postos pela mídia; no entanto isso não é suficiente para um comportamento de resistência e para anular o prazer e o gosto proporcionado pela prática da música midiática.

Vigotsky considera que a criança adquire a cultura, instrumental-simbólico, na interação com adultos e crianças mais habilitados e hoje é possível acrescentar, com a mídia,

³⁹ O constrangimento evidente nas crianças entre *gostar* das músicas do funk, mas ao mesmo tempo *julgar negativamente* as palavras, os trejeitos, os gestos e a significação das letras mostra bem esses sentimentos conflitantes.

⁴⁰ Belloni (1991) afirma que, em seus estudos sobre o desenvolvimento moral, Piaget elabora um modelo de gênese das estruturas da consciência infantil, que permite a aceitação, a rejeição e o julgamento de situações sociais reguladas por normas e valores. O desenvolvimento moral, segundo este modelo, se realiza em quatro fases: pré-moral (4 a 5 anos); de moralidade heteronômica (5 a 8anos); de transição (8 a 10 anos); e de moralidade autônoma (a partir de 11,12anos) (p.289) .

como mediação privilegiada pela intensiva e extensiva exposição a que são submetidos esses sujeitos. A linguagem - o elemento simbólico - é mediação necessária ao desenvolvimento cognitivo, e, aqui, se inverte o pressuposto piagetiano para quem o desenvolvimento precede a linguagem. A cultura é o foco sobre o qual o pensador russo incide sua atenção no processo de constituição dos sujeitos: “Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Neste sentido, o processo de internalização, que corresponde (...) à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade!” (La Taille, 1992, p.80).

Ao evidenciar gosto e significação musical, as crianças revelam a dimensão afetiva da sua relação com os objetos da cultura e, aqui, é pertinente afirmar como o autor acima citado, que só é possível compreender o pensamento humano a partir dos interesses, afetos, impulsos e emoção.

Piaget considera a motivação como o motor da ação e o afeto como princípio: "vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, (...) que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço" (La Taille, 1992 p.65).

A importância das manifestações das crianças sobre aquilo de que gostam em música, por que e como significam os objetos musicais, decorre do fato de que isso revela conhecimentos e valores que elas “aprendem” nas vivências culturais propostas pelas mídias .

2.3 – Mídia, infância e música.

O capítulo enfocou a idéia de que a mídia constrói uma outra noção de infância, evidentemente somada às injunções da sociedade tecnológica promotora de novos modos de viver, entender o mundo e de socializar os mais jovens. Na visão de Postman, o cotidiano midiático desconstrói a tradicional separação de universos adulto e infantil, de modo a impor a idéia do fim da infância⁴¹. Se isso pode ser contestado como uma espécie de determinismo

⁴¹ Pelo menos da infância tal qual conhecemos a partir do século XVIII conforme a história contada por Ariès.

tecnológico (Buckingham, 2000), é importante ressaltar a fabricação de novos sentidos “pressentidos” e de uma “experiência global unificada” que, particularmente na música, potencializam as emoções, o caráter lúdico e o acento psicofísico dessa linguagem.

Os sujeitos desta pesquisa revelam modos de ser criança na relação com a música midiática. A extensividade e intensividade do contato com os produtos musicais que essas crianças mantêm cotidianamente produzem visões de mundo desveladas nas representações muitas vezes antagônicas sobre criança x adulto, escola x sociedade, meninos x meninas, por exemplo, que ancoram os preconceitos e a valoração que a própria sociedade estabelece quanto a esses pares e, particularmente, sobre a infância.

Se é possível afirmar que o processo de constituição da infância hoje decorre das imposições estruturais da sociedade massiva de consumo, não se pode desconsiderar os aspectos ativos da recepção musical dos sujeitos pesquisados. Pela característica própria da música, por seu caráter gregário e performático, ela aciona diferentes mediações: individuais, contextuais e institucionais, que vão, de certa forma, interferir nas escolhas, nas preferências, nos juízos de valor e nas práticas musicais individuais ou compartilhadas como será demonstrado na análise dos dados coletados.

Assim a segunda parte deste trabalho vai discutir as práticas musicais vividas e os significados atribuídos pelas crianças, a partir dos aportes empíricos da pesquisa de campo com alguns suportes conceituais, que vão explicitando questões e ancorando as formulações da tese.

PARTE II

CENÁRIOS EMPÍRICOS – MÍDIA, VIVÊNCIAS COTIDIANAS MUSICAIS DAS
CRIANÇAS E ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADOS

“ A televisão é importante porque a gente aprende na tv”
(Eduardo, aluno da escola particular ST).

“ A gente aprende música olhando”
(Carla, aluna da escola pública TR).

1 - Explicitações quanto à organização da coleta de dados empíricos (situação de pesquisa).

A coleta dos dados foi efetuada de 1999 a 2002, através de questionários com 362 alunos e entrevistas envolvendo professores, supervisores e alunos; observações em sala de aula e outros espaços da escola e práticas musicais com crianças de quarta-série. O registro das observações, entrevistas e atividades práticas foi realizado através de filmagens, gravações e diário de campo.

No ano de 2000, em caráter experimental, foi aplicado questionário aos alunos de duas turmas de quarta-série de uma escola particular (SF) e uma pública (CP) num total de 126 crianças com idade variável entre 9 a 12 anos (53% com 10 anos), com o objetivo de testar e elaborar esse instrumento (Anexo I). Dado o volume e a qualidade das respostas, muitos dados foram aproveitados na elaboração da tese, particularmente as questões abertas para levantar os significados atribuídos aos sentimentos, sensações, emoções e conhecimentos envolvidos na prática musical. O item 2 do capítulo VII *Explicitações do significado da apreciação/fruição musical* foi construído a partir das seguintes questões⁴²:

1 - Você gosta de música? Por quê?

2 - Escreva frases ou palavras que descrevam o que você gosta numa música.

⁴² Dado o caráter descritivo da pesquisa com enfoque em questões abertas, os dados não estão colocados em percentuais mas considerados em números absolutos.

Na segunda questão, em uma turma de cada escola foi aplicada uma variante seletiva: *Escolha 5 expressões que descrevam o que você mais gosta numa música*⁴³ para oportunizar mais categorias de análise.

3 – Você gosta de música clássica? Sim? Não? Por quê?

O capítulo VI, que trata de *Preferências musicais, mediações e juízos de valor*, utiliza os dados quantitativos desse mesmo questionário quanto aos cantores, cantoras, músicas, duplas e conjuntos preferidos pelas crianças em 2000 e fornece a base para uma comparação com as permanências e efemeridades do gosto em relação ao ano de 2001.

Nesse ano (2001) foi aplicado o questionário revisado no universo amplo da pesquisa, com perguntas fechadas em sua maioria, a 236 alunos de quarta-série de 9 escolas - 3 particulares, 1 pública estadual e 5 públicas municipais - contendo levantamento sobre questões básicas: quais as práticas musicais, como, quando e com quem praticam; o que e por que gostam de música; de quais mídias dispõem para essa fruição; quais os programas de música, cantores e músicas preferidas; quem escolhe, quem compra, qual o grau de autonomia para a seleção das músicas, entre outras questões (Anexo II).

Os dados, coletados através dos questionários⁴⁴ e analisados, terão como vetores de apresentação, descrição e explicitação:

1. um contexto geral da pesquisa (macro) – informações apreendidas pelas análises dos questionários, em seu caráter geral, ou seja de todo o universo dos respondentes;
2. um contexto particular da pesquisa (micro) – dados coletados nas duas escolas: particular ST e pública TR;
3. os gêneros - masculino e feminino no contexto geral, particular e universos econômicos diferenciados;
4. o universo socioeconômico – aqui deduzido das diferenças entre as escolas particulares:

⁴³ Faz lembrar de alguém (), o cantor ou cantora canta bem (), os instrumentos são bons (), o som é gostoso (), é boa de dançar (), é fácil de cantar (), é boa de ouvir (), é boa para cantar com os amigos (), faz lembrar o cantor ou cantora que canta (), o som é bem forte (), a letra fala de amor (), a letra fala de mulher ou homem bonito (), traz alegria (), dá saudade (), dá vontade de chorar (), dá vontade de rir (), o ritmo é rápido, () lembra personagens de novela (), bate comigo (). Tais questões derivam de alguns indicativos levantados nas entrevistas e conversas com as crianças.

⁴⁴ Importa esclarecer que os dados numéricos, apresentados em forma de tabelas não serão elencados em sua totalidade. Na maior parte do trabalho são colocados percentuais gerais sem a transcrição das tabelas completas para ilustrar situações pontuais. Estas aparecem conforme surge a necessidade de uma maior explicitação dos dados.

classe média alta e média; escolas públicas – classe média baixa e classe baixa.⁴⁵

Além do levantamento no contexto macro, no universo micro foram privilegiados 21 alunos da escola particular confessional ST e 34 da escola pública municipal TR⁴⁶ num total de 55 que, além das entrevistas e respostas aos questionários, constituíram-se em parceiros nas práticas musicais durante o ano letivo de 2001. Os contatos com as duas escolas aconteceram semanalmente e em todos os eventos que envolvessem atividades musicais: ensaios, apresentações nas festas para os pais, para as mães, desfile de corais, “caça talentos”, festa da primavera, festa do sorvete, comemorações cívicas e religiosas entre outras.

Essas atividades objetivaram provocar manifestações e significações das crianças, através de desenhos (Anexo III), escrita, fala, canto e dança, em relação aos objetos culturais que circulam em seu cotidiano, como *funk*, músicas-tema de novelas, cantores e cantoras preferidos, clipes e programas de televisão. O tempo destinado a esse trabalho foi uma concessão das escolas⁴⁷ que não possuem um horário destinado à música ou à arte em geral, por isso tive o cuidado de selecionar o material, propondo exame de fragmentos e recortes dos programas, de sorte a não atrapalhar o andamento das classes⁴⁸.

⁴⁵ - O questionário apresentou perguntas sobre a profissão do pai e da mãe com o objetivo de precisar melhor as categorias socioeconômicas. No entanto os dados foram prejudicados pelo fato de as crianças em sua grande maioria não conseguirem determinar a profissão dos pais ou pelo menos o local de trabalho. Assim a diferenciação socioeconômica foi estabelecida pela situação macro social: as escolas públicas municipais localizam-se na periferia e atendem crianças de classe baixa, crianças das favelas (como é o caso de alguns alunos da escola municipal TR) e algumas de classe média baixa. No entanto, isso não significa que sejam “excluídas” da cultura midiática - os dados mostram isso – porque a grande maioria tem acesso à televisão e à rádio. As escolas particulares localizam-se nos espaços centrais, em bairros de classe média e os alunos, na sua grande maioria, pagam mensalidades a partir de R\$100.00, no caso da escola ST. Não estão contemplados nesta pesquisa alunos da escola considerada de classe alta da cidade (não houve permissão para isso) . Entendo assim que o universo pesquisado contempla todas as possibilidades socioeconômicas: alunos ricos (minoria), alunos muito pobres, favelados(minoria) e em sua maioria os alunos dos estratos médios em suas diferentes posições na estrutura social.

⁴⁶ A seleção das duas escolas aconteceu em razão da receptividade da direção e professoras e também da proximidade e facilidade de acesso, o que permitiu um contato no mínimo semanal para as propostas de atividades/entrevistas e observações do cotidiano e em todos os eventos musicais planejados pelas escolas para a comunidade escolar e social.

⁴⁷ Devo enfatizar a extrema dificuldade em trabalhar com as crianças da escola particular ST devido ao excesso de atividades intra e extra classe. O tempo de sala é cronometrado pela professora que mostra-se ansiosa para "dar conta dos conteúdos da apostila". Assim consegui algumas aulas cedidas pela professora de Educação Física - a diretora não permitiu que fossem usadas aulas de religião - para reunir as crianças e alguns momentos depois do horário.

⁴⁸ Relaciono os programas dos quais retirei os fragmentos para apreciação: Furacão 2000, Especial do Roberto Carlos – 2000, Criança Esperança 2000 e 2001, Novelas "*Laços de Família*" e "*O Cravo e a Rosa*", *Clip* da música *A lenda dessa paixão* de Sandy e Junior, programa infantil das apresentadoras: Eliana, Angélica e Jaqueline, músicas midiáticas e temas de novelas: *Corcovado*, *Jura*, *Lua Branca*, *A nova loira do Tchan* e *Tchan no Hawai*. Músicas não midiáticas trabalhadas: *O Trevo*, *Ciranda da Rosa Vermelha*, *Peixe Vivo*, *Ciranda de Lia*, *Gralha Azul* .

Mesmo não sendo sujeitos prioritários da pesquisa, busquei contemplar impressões de mais de 50 professores de várias áreas e graus de ensino sobre música midiática e escola através de questionário. Além disso, durante o ano de 2000 tive oportunidade de trabalhar com professores da rede municipal e estadual da cidade de Ponta Grossa, num projeto de qualificação denominado "Mídia, música e escola". Esses dados não estão explicitados mas compõem um acervo de informações que implicitamente fazem parte das considerações sobre o papel da escola no processo de formação dos sujeitos receptores da música midiática. Durante o ano de 2001 houve permanente contato com as professoras L. da escola ST e O. da escola TR - as regentes das classes das duas escolas privilegiadas como universo micro - que também foram parceiras e colaboradoras durante as atividades propostas para as crianças, nas festividades e nos recreios e que aparecem citadas em vários momentos.

No ano de 1999 foram realizadas observações de recreios e conversas informais com professores e alunos de mais de 15 escolas públicas municipais e particulares sobre mídia/música/escola. Tais contatos foram fundamentais para o estabelecimento de uma rede de informações que, devidamente registradas e catalogadas, subsidiaram, paralelamente aos estudos teóricos, o encaminhamento empírico do trabalho. Desta pesquisa preliminar resultaram a seleção de músicas, programas, *clips*, novelas e cantores para a prática de apreciação e análise com as crianças e as questões dos questionários. As informações prestadas pelos sujeitos – professores, alunos, supervisores e diretores das escolas – também direcionaram a atitude da pesquisadora de receptora/telespectadora que passou a ver/ouvir/ler com olhos e ouvidos atentos tudo o que a mídia (rádio e tv em especial, mas também revistas e sites especializados) estava veiculando sobre música no período de elaboração da tese: 1999 a 2002.

As entrevistas semi-estruturadas, na maioria das vezes um “bate-papo” gravado de aproximadamente quarenta e cinco minutos, aconteceram em espaços livres das escolas, com grupos de 4 ou 5 crianças de acordo com agendamento prévio, e na investigação geral com crianças que se dispunham a isso. Nas escolas ST e TR todos os alunos foram entrevistados no decorrer do ano de 2001. Importa salientar que na transcrição procurei manter a íntegra das expressões na tentativa de colher o momento e a situação dessas falas tendo o cuidado de evitar ao máximo os recortes que apenas interessam ao pesquisador desconsiderando outros aspectos que não estão visíveis mas fazem parte do contexto das expressões.

A segunda parte deste trabalho considera os dados coletados não como critério de verdade absoluta, na convicção de que a realidade é dinâmica, mutável e os sujeitos são extremamente suscetíveis de mudanças na explicitação das representações, gostos e opiniões sobre a música. Tenho claro que essas manifestações são provisórias assim como o gosto musical, no entanto minha pretensão foi a de captar, nessa transitoriedade, algumas categorias de apreensão da realidade midiático-musical que podem servir de base para explicitações mais adequadas desse processo. Também entendo a teoria delineada na primeira parte como um *a priori* relativo, uma vez que no decorrer das análises dos dados empíricos foi necessário acrescentar “escoras conceituais” explicitadoras das categorias levantadas.

É importante frisar que a realidade pesquisada é datada, situada num tempo e espaço específico, portanto as generalizações correm o risco de firmar um particular como universal e é na perspectiva da especificidade que os sujeitos devem ser ouvidos e lidos: crianças de algumas escolas públicas e particulares da cidade de Ponta Grossa, Paraná, Sul, Brasil.

Nessa direção também, considerar **a dimensão social da fala**⁴⁹ é fundamental para não absolutizar alguns (pre)conceitos de gênero, por exemplo, que aparecem marcadamente. Admito isso em razão da observação de que, em determinados momentos, durante as atividades e entrevistas, prevaleceu a fala, as atitudes e o gosto de uma das crianças e as demais tendiam a repetir. Ficou evidente para mim a situação de jogo, de performance e a força do “fazer parte” do “ser coletivo” na particularidade da idade enfocada: 9 a 11 anos.

⁴⁹ A expressão grifada foi usada pela professora Gilka Ponzi Girardello no momento da defesa no dia 21/03/2003

CAPÍTULO V

CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM, FRUIÇÃO, APRECIÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS MUSICAIS

“As criança hoje em dia tão gostando mais das música de adulto”

(Eduardo, aluno da escola particular ST)

“Eu escuto música mais em casa, na escola só no recreio que nós falamos”

(Aline, aluna da escola pública TR)

1 - O contexto familiar e social na apreciação/expressão musical midiática.

A música configura-se como um consumo democrático, de fácil acesso e, portanto, generalizado. As vivências musicais estão entranhadas no dia a dia e fazem parte da vida dos sujeitos, em razão do acesso às tecnologias como rádio e televisão. Assim, para compreender as vivências musicais das crianças, e os sentidos a elas atribuídos, é necessário entender os espaços/tempos em que acontecem essas vivências.

Cabe reafirmar também os estudos sobre recepção midiática que consideram as *mediações* como interlocuções estabelecidas nos diferentes contextos e decisivas para a produção dos significados individuais ou partilhados. Esse é um processo complexo, em que se deve levar em conta "... tanto o espaço da produção como o tempo de consumo, ambos articulados pela cotidianidade (usos/consumo/práticas) e pela especificidade dos dispositivos tecnológicos e discursivos (gêneros) da comunicação" (Jacks, 1999 p.18). Esse será o enfoque das reflexões no próximo capítulo.

1.1 - O aporte das tecnologias domésticas para a veiculação e a fruição musical.

A posse de equipamentos sonoros, ressaltando-se os mais sofisticados como gravador para CD, por exemplo, não é distintivo de classe uma vez que a prática de ver TV e ouvir música é extensiva a todos os segmentos sociais independente de poder aquisitivo. Outro aspecto importante é que "As crescentes disponibilidades de equipamentos culturais domésticos parecem favorecer o reforço de uma *cultura de interior* (grifos da autora), centrada no espaço da casa" (Abreu, 2000, p.126), mas, acrescento, invadida pelas mídias. As práticas musicais das

crianças são realizadas no contexto doméstico, ou seja, em casa, com ou sem amigos, tendo no rádio e na tv as principais fontes de aprendizagem musical.

É possível constatar que, independentemente das diferenças que possam existir de escola para escola em termos de *status* social e poder aquisitivo, há, nos domicílios das crianças, uma variedade de aparelhos sonoros para consumo domésticos, como televisão, rádio, aparelhos de som para fita k7, para CD, vídeo cassete, *walkman*, vídeo games e, em menor frequência, computador e acesso à Internet, que aparecem mais nas escolas particulares.

A pesquisa em 2001 revela que a posse de *tv* é de 100%/94% na relação alunos das escolas *particulares/públicas* e no cômputo geral são relacionados dois (30%), três (22%), até mais (13%) de aparelhos para consumo doméstico. 94% dos sujeitos têm rádio em casa em quantidade que varia de dois (26%), três (11%) e mais de três (7%). O "som", aparelho 3 em 1, que inclui toca fitas, CD e rádio, muito citado pelas crianças (*eu gosto de ligar o som quando chego em casa*), está presente em 97% /63% na relação particulares/públicas. É importante salientar que, apesar do aparente anacronismo dos equipamentos para fitas k7, em tempos de *hight-tec*, eles são mencionados nas entrevistas, pela prática de gravar músicas de CDs emprestados (*quando eu empresto um CD eu gravo numa fita e escuto as músicas que eu gosto mais*) tanto pelas crianças das escolas particulares quanto das públicas. Essa não é só uma questão econômica mas uma relação que se estabelece com a música pela possibilidade de escolher, gravar e curtir, enfim um gosto particular.

Um dado importante é o acesso ainda reduzido às TVs pagas num total geral de aproximadamente 10%, que é praticamente restrito às escolas particulares. As entrevistas demonstram que as crianças detentoras dessa tecnologia assistem a desenhos e, em relação aos programas de música, preferem a MTV⁵⁰. No entanto, isso não altera qualitativa e quantitativamente os resultados em relação ao gosto e às práticas musicais no geral.

Na análise geral, é significativa a presença de equipamentos sonoros no próprio quarto, particularmente TV (43%) e som (23%), embora 28% do total das crianças não tenha respondido. Se a resposta for retrato da verdade evidencia-se o uso privativo de equipamentos

⁵⁰ Canal de tv a cabo exclusivo para música.

sonoros, em especial nas escolas particulares, mas também, com uma relativa freqüência nas escolas públicas⁵¹.

Na análise por categorias sociais é possível acentuar o quarto como *locus* de relativa importância para a audiência tanto da tv quanto do som, e confirmar a significação deste último no universo das crianças mais pobres (25,71%/14,75%) (Tabela 1) em relação às da escola particular.

TABELA 1 - Que equipamentos possui no quarto:

	Escolas particulares	Escolas públicas
TV	62,29%	36,57%
Som	14,75%	25,71%
Computador	3,28%	2,28%
TV e som	4,92%	0,57%
TV, som e computador	3,28%	0,57%
Não respondeu	11,48%	34,30%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

Creio que ver tv/ouvir música no quarto significa um recolhimento ainda maior para espaços privados, embora a sala continue sendo o lugar por excelência da televisão. O fato de um número significativo de crianças citar o quarto dos pais como local para assistir à tv, não significa necessariamente uma mediação ou interferência qualitativa dos adultos quanto à programação, mas um modo de melhor aproveitamento dos espaços domésticos já reduzidos, no caso das crianças mais pobres, e uma forma de aliar o descanso e o conforto ao lazer televisivo. Ressalte-se, em relação às escolas públicas, o percentual elevado de *não respondeu* à questão (34,30%) (Tabela 1), o que assinala provavelmente a ausência de equipamentos sonoros no quarto.

1.2- O individual e o compartilhado na aquisição, fruição e escolha de músicas.

Os dados coletados no questionário informam que a presença frente à tv nos diversos turnos manhã/tarde/noite, respectivamente 56%/64%/80% tem uma incidência maior no

⁵¹ As respostas dadas no âmbito geral foram: *você tem no seu quarto*: TV(43%), Som (23%), Computador (2%), Tv/som (2%), TV/som/computador (1%). Esses dados levam à possível suspeita de que um tão grande número de equipamentos sonoros no quarto das crianças não seja exatamente o retrato da verdade pois entendemos que "o quarto" a que se referem pode ser o dos pais também, ou qualquer outro da casa.

noturno obviamente pelo uso do espaço escolar durante o dia. Cabe enfatizar, no entanto, que nas entrevistas fica evidenciada a prática, por parte dos alunos tanto da manhã quanto da tarde, de ligar a tv logo que chegam a casa, particularmente para assistirem a desenhos, que nessa faixa etária revelaram-se como o objeto de agrado da maioria das crianças independente de poder aquisitivo e gênero.

No cômputo geral *ver tv* é uma prática compartilhada *com os irmãos*, *com os pais e irmãos* e *sozinho*, em menor escala. Já nas escolas particulares essa fruição individual sobe para 31,15% em detrimento das públicas que apresentam um percentual bem menor, 9,14%, e se acentua a prática acompanhada (Tabela 2). É possível compreender essas diferenças em razão da correlação entre quantidade/distribuição dos equipamentos eletrônicos e espaços domésticos reduzidos/ampliados o que pode levar à prática solitária ou compartilhada, não importando se no quarto ou na sala. Esse é um fator de distinção face ao poder aquisitivo não só de compra de mais aparelhos como de uso de espaços diferenciados para a fruição midiática.

No que tange às crianças mais pobres, além dos irmãos, aparece um percentual razoável de acompanhantes externos à família como parentes e vizinhos. Nas entrevistas com as crianças da escola pública TR são citados tios, vizinhos, padrinhos, avós e primos, com quem, ou na casa de quem, assistem tv.

TABELA 2 Com quem assiste à TV:

	Escolas particulares	Escolas públicas
Irmãos	14,75%	24,57%
Sozinho	31,15%	9,14%
Vizinhos	0,00%	0,57%
Pais	14,75%	20,57%
Parentes	4,92%	1,14%
Irmãos e sozinho	0,00%	1,14%
Irmãos e pais	13,11%	25,71%
Irmãos e parentes	0,00%	1,14%
Sozinho e vizinhos	0,00%	0,57%
Sozinho e pais	1,64%	3,43%
Vizinhos e pais	0,00%	1,71%
Pais e parentes	1,64%	1,71%
Irmãos, sozinho e vizinhos	4,92%	0,00%
Irmãos, sozinho e pais	8,20%	2,29%
Irmãos, vizinhos e pais	0,00%	1,14%
Irmãos, pais e parentes	1,64%	1,71%
Sozinho, pais e parentes	3,28%	0,00%
Não respondeu	0,00%	3,46%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

As mediações da família⁵² podem ocorrer no ato de assistir à tv quando há uma partilha de significados, permissões ou até proibição, e aí cabe ressaltar a presença da figura materna junto às crianças, conforme é possível perceber nas falas abaixo. No entanto, como já pontuei, as entrevistas mostram que essa prática tem mais o sentido de uso de um espaço comum (quarto ou sala) do que propriamente um espaço/tempo de discussão

MJ- Os pais de vocês proíbem de ver algum programa de TV?

Bruno - Eu vejo mais ou menos das seis e meia às 10 horas.

MJ - Nesse espaço de tempo teu pai e tua mãe não proíbem?

...Só às vezes....Eles só não gostam que eu assista Porto dos Milagres.

Vitor - Assistio depois que chego do colégio até à nove e meia ...eles deixam eu assistir só que tem programas que são assim muito forte.

MJ- Por exemplo?

Envergonhado ...Não posso falar.

Insisto e ele diz - Ah é de mulher pelada.

MJ - Programa pornográfico?

Outros meninos confirmam e dizem o nome dos programas (!!!)

Vitor - Ai meu irmão coloca senha pra mim não podê vê.

(Então entendo que é canal fechado e que ele sabe que existe e até já viu!)

Iasmim -Não, eles não proíbem Eu fico assistindo filme de suspense com a minha mãe.

Gabriela - Eu também fico assistindo com minha mãe.

Cassio - Minha mãe só não quer que eu assista o Mortal Kombat...

Nicole - Minha mãe não proíbe porque eu fico sempre junto com ela. Se tem alguma coisa forte ela tira. (Diário de campo, entrevista escola particular SEPAM, 02/08/2001).

Essa é uma fala das crianças de uma escola particular de razoável poder aquisitivo da cidade, onde aparentemente há um controle maior sobre o que vêem na tv, e a censura é exercida também pelos irmãos mais velhos. No entanto isso aparece também nas escolas públicas:

MJ - Alguém escolhe os programas pra vocês em casa?

Michele -Não.

MJ -Cada um escolhe?

Janaína- É

Ângela - Às vezes a minha vó escolhe.

Rubiane- Minha mãe qué assistí novela e eu quero assisti outra coisa.

Janaína - Meu pai às vezes qué assisti novela...

MJ - E você Juan assiste tranquilo?

Eu não assisto nunca, meu pai não deixa assisti o Ratinho.

(Diário de Campo, entrevista escola municipal TR, 19/03/2001)

⁵² Martin-Barbero (2001) enfatiza o espaço familiar na produção de sentidos sociais e diz: “ Âmbito de conflitos e fortes tensões, a cotidianidade familiar é ao mesmo tempo ‘ um dos poucos lugares onde os indivíduos se confrontam como pessoas e onde encontram alguma possibilidade de manifestar suas ânsias e frustrações’ “ (p.305).

MJ - Os pais proíbem programas?

Alguns dizem não, alguns dizem, sim mas prevalece a fala da Karen que é uma espécie de líder que fala --- proíbem!

Pergunto a um por um, e todos respondem que proíbe.

Coloco em dúvida e pergunto: É mesmo? Os pais de vocês chegam e dizem assim: agora desligue a televisão?

Todos respondem : Não, alguns ficam em dúvida, falam junto.

Bruna fala : Minha mãe fala assim, agora desliga porque esse programa que vai passá agora não é pra criança.

Outros concordam...

(Diário de Campo, entrevista escola municipal CAIC, 16/08/2001).

Há relativa autonomia por parte das crianças na escolha da programação. No cômputo geral quanto a quem escolhe evidencia-se essa liberdade: *você 28%; mãe 14%; pai 12% e pai e mãe 9% .* No entanto sempre é bom lembrar que essas crianças ficam muitas horas frente à TV, durante o dia, antes e depois das aulas, portanto, é aí que se dá a escolha individual, porque à noite, quando toda a família se reúne, ver tv é uma prática coletiva e, nesse momento, acredito o peso maior da escolha recaia sobre os pais.

Os dados diferenciais quanto ao nível socioeconômico mostram que as crianças das escolas particulares mantêm um percentual mais alto de autonomia em relação aos alunos das públicas, evidentemente pela possibilidade de uso de equipamentos em ambientes diferenciados por parte dos pais e dos filhos (Tabela 3).

TABELA 3 - Quem escolhe os programas a que você assiste:

	Escolas particulares	Escolas públicas
Você	39,34%	23,43%
Irmãos	3,28%	4,00%
Pai	11,47%	11,43%
Mãe	11,47%	14,86%
Parentes	1,64%	1,14%
Você e irmãos	1,64%	4,00%
Você e pai	0,00%	9,14%
Você e mãe	4,92%	4,57%
Irmãos e pai	1,64%	0,57%
Irmãos e mãe	1,64%	0,57%
Pai e mãe	4,92%	9,71%
Você, irmãos e pai	13,11%	3,43%
Você, irmãos e mãe	0,00%	1,14%
Você, pai e mãe	1,64%	6,29%
Irmãos, pai e mãe	0,00%	1,14%

Empregada	0,00%	1,14%
Não respondeu	3,29%	3,44%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

Quanto às vivências musicais, o *ouvir*, particularmente rádio, é uma prática compartilhada mais com os irmãos (26%) do que sozinho (21%) e isso é demonstrativo do que já foi citado, a onipresença do rádio ou do som, como "fundo" das atividades em casa e até no carro, como relatam as crianças da escola particular. Em relação aos pais o percentual é mais baixo (16%), provavelmente devido à sua ausência em casa durante o dia.

A questão *quem escolhe as músicas que ouve* revela, como até agora em todas as práticas midiáticas musicais, uma participação ativa das crianças, ou seja, são elas que escolhem o que ouvem e vêem sem uma interferência decisiva dos adultos.

Volto a ressaltar uma pequena mas não menos significativa ascendência da mãe em relação ao pai na escolha tanto dos programas de tv (14%/12%) quanto das músicas que ouvem (7%/5%). A junção *você e mãe* (5%) em relação a *você e pai* (2%) também reforça essa tese. Tal dado diz da presença da figura feminina mais do que a masculina junto às crianças, particularmente no nível econômico mais baixo. Tais constatações são abalizadas pela análise em particular dos dados do questionário e das entrevistas nas duas escolas/objeto privilegiado desta pesquisa.

Essa situação sofre modificações quanto a *quem compra as músicas de que você gosta*. Há no geral uma leve preponderância do *pai* (20%) em relação à *mãe* (19%) em detrimento de *você* (12%) e *irmãos* (8%), embora seja desvelada uma relevância da mãe também nesse quesito nas escolas particulares, confirmada nas entrevistas.

Esse dado revela um contexto maior - o campo de representação que situa as distinções de classe (Tabela 4) - e sinaliza para práticas diferenciadas que provavelmente relacionam-se com o poder econômico.

TABELA 4 - Quem compra as músicas de que você gosta:

	Escolas particulares	Escolas públicas
Você	18,03%	10,18%
Irmãos	1,64%	9,61%
Pai	16,39%	21,51%
Mãe	18,03%	20,00%
Ninguém	1,64%	1,71%
Parentes	0,00%	2,86%
Você e irmãos	1,64%	4,00%

Você e pai	4,92%	1,71%
Você e mãe	6,56%	1,14%
Irmãos e mãe	0,00%	1,14%
Pai e mãe	19,67%	9,09%
Você, irmãos e pai	3,28%	1,14%
Você, irmãos e mãe	1,64%	5,09%
Você, pai e mãe	4,92%	0,57%
Irmãos, pai e mãe	0,00%	0,57%
Não respondeu	1,64%	9,68%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

A abstenção de 9,68% das crianças das escolas públicas pode sinalizar para uma negativa da prática. A aquisição de objetos culturais como prática da família também parece evidenciada nas particulares. Na relação particulares/públicas, o percentual de 18,3%/10,18% quanto ao *you buy* acentua o poder de consumo das primeiras e uma possível maior autonomia decorrente do poder aquisitivo (a referência à mesada atesta isso), mas nos depoimentos abaixo é possível perceber certas semelhanças na forma de aquisição dos objetos musicais entre as crianças das duas realidades socioeconômicas.

MJ- Vocês já fizeram referência ao uso da mesada para comprar CDs?

Ana Paula – Ah, a minha mãe às vezes me dá dinheiro pra mim comprar. Esses dias eu gastei 100 reais só em Cd.

MJ - Qual foi o último que você comprou?

Ana Paula - O último? Ah, foi o Bonde do Tigrão!

Todos riram.

Carlos - Eu não compro.

MJ - Quem compra CD na sua casa?

Carlos - A minha mãe compra do Tigrão, da Daniela Mercuri.

MJ - E você ouve?

Carlos - Quando ela toca eu ouço.

(Diário de Campo, entrevista escola particular ST, 08/05/2001).

MJ - Em casa quem compra os CDs? Quem escolhe as músicas? Vale o gosto de quem?

Natalia - Eu .. minha mãe que compra mas eu que escolho.

Eduardo – A gente divide lá em casa, a gente compra o que todo mundo gosta, às vezes o gosto da minha mãe...

Fernanda - É assim ...se a minha mãe compra um CD que ela gosta, ela tem que comprar o Cd que eu gosto e o Cd que o eu irmão gosta.

Allisson- Meu pai, mas eu que escolho.

Tamires - Quando a gente compra CD eu compro um pra mim e meu pai do gosto que ele gosta.

(Diário de Campo, entrevista escola particular ST, 23/03/2001).

MJ -Quem compra CD ou fita em sua casa?

Silvio - Às vezes é eu e às vezes a minha mãe.

Bruno - Minha mãe e eu.

Larissa - *Minha mãe.*

Camila - *Eu e minha mãe.*

MJ - *O gosto é de quem ? Da mãe , de vocês? Como é que é na hora de comprar?*

Luiz Eduardo- *Minha mãe que escolhe.*

MJ - *Então o que ela compra é o gosto dela?*

LE - *Às vezes.*

Sílvio - *Na hora que é CD pra ela ela escolhe quando é pra mim...*

Bruno - *Quando é pro meu pai com o dinheiro dele ele escolhe, quando é pra mim....*

Larisa - *Eu peço pra ela ela vai la e compra.*

Camila - *Eu tenho o mesmo gosto que a minha mãe dá quando ela compra ela compra pra mim e pra ela.*

MJ - *qual foi o último Cd que compraram?*

Camila - *foi o Furacão 2000 (funk).*

(Diário de Campo, entrevista escola particular ST, 06/04/2001).

Acredito que as frases grifadas dispensam comentários!

As entrevistas na escola pública TR revelam alguns meandros do contexto de fruição que ora aproximam ora afastam os universos das duas escolas e reforçam os dados do questionário.

MJ - *Quem compra os CDs e fitas?*

Todos ...meu pai e mãe meu irmão... meu irmão e minha mãe ... minha irmã.

MJ - *Vocês gostam do que eles compram?*

Rubiane- *eu não gosto porque é sertaneja.*

MJ - *Você não gosta?*

Rub - *Eu gosto mas...*

Juan Ângela, Michele *mostram desagrado.*

MJ - *Se vocês nem sempre gostam do que eles compram, ouvem onde?*

Janaína - *Eu tenho rádio no quarto*

MJ - *É mais pelo rádio?*

Janaína - *É ... pelo som também*

(Diário de Campo, entrevista escola pública TR, 19/03/2001)

MJ- *Quem compra música? Quem escolhe?*

Ana L. - *Minha mãe compra, mas ela pede a minha preferência*

MJ - *Então ela atende a sua preferência ... qual é a sua preferência?*

AL. *As meninas, Sandy Jr, KLB.*

Eliandre - Quando eu vou no paraguai comprar a minha mãe leva eu e eu que escolho

Juliano - Quando ela vai pro centro compra alguma coisa eu mando ela comprá um CD disquete, fita

Eduardo - Eu vou com a minha mãe e eu escolho ... meu irmão...

Franciara - Mais o meu pai

(Diário de Campo, entrevista escola pública TR, 27/04/2001)

As expressões destacadas referem-se à fala de uma menina da escola pública com poder aquisitivo melhor, reforçando uma distinção decorrente das condições socio-econômicas constantemente pontuada na escola particular que é a relativa autonomia na escolha dos objetos culturais.

A professora L. da escola particular ST confirma essa independência de gosto e escolha das crianças de classe média em relação à música:

MJ - Você acha que os pais não interferem muito? Eles deixam à vontade?

L - Deixam à vontade porque tinha coisas assim....até CD assim às vezes eles trazem pra escola e... sobrou um tempo eles pedem: dá pra gente escutar? Eu vejo que não é CD do gosto da criança que às vezes é CD do gosto do pai e da mãe... eles pegam e trazem...

MJ - Você acha que são os pais que escolhem os CDs para as crianças ou é meio a meio?

L - É meio a meio porque a gente percebe que nessa classe na quarta série nessa classe social deles eles já têm uma vontade própria, gosto, eu vejo que eles vão meio pela mídia mas meio assim eu quero esse eu quero aquele... Agora Sandy Jr pras meninas é uma coqueluche, imitam às vezes até a maneira de pentear cabelos, usar anéis Se você for pedir pra cantar músicas da Sandy Jr as meninas sabem todas as letras, coreografias e tudo.

(Diário de Campo, entrevista professora L. escola particular ST, fevereiro 2000)

Cabe acentuar que a indústria cultural como sistema integrado, atuando em todas as áreas do mercado específico, rádio, indústria fonográfica, televisão, produção de livros, posters, camisetas e revistas, impulsiona inclusive o mercado da falsificação. Várias referências à compra dos CDs piratas ("paraguazinho") atestam isso. Considere-se entretanto essa prática como uma espécie de resistência às condições econômicas desfavoráveis para o usufruto de bens culturais.

Nas referências aos espaços de praticar a música pelos alunos da escola particular:

MJ- qual o melhor lugar para curtir música?

Em coro - Em casa.

Tam - Porque a gente fica mais solta e não fica envergonhada pra dançar.

MJ - E vocês ouvem música dançando?

Tam. Às vezes... se é música lenta... quando a música é mais agitada como samba que eu gosto daí...

É...

Todos confirmam.

MJ -Em casa onde ?

Nat - Na sala.

Edu - Na sala.

Fer. - No quarto.

Tam - Na sala.

Ali - Quarto.

(Diário de Campo, entrevista escola particular ST 23/03/2001).

E da escola pública:

MJ- Qual é o lugar melhor para ouvir música?

Ângela - Na sala da casa, com silêncio.

Janaína - No quarto.

Michele - No quarto.

Juan - No quarto.

Rubiane - No quarto.

(Diário de Campo, entrevista escola pública TR 19/03/2001).

MJ - É melhor ouvir música na escola, em casa?

Carla - Nos dois, na escola, em casa, nas festas, em tudo.

M J - Ouvir música - é bom sozinho ou com os outros?

Carla - Quando eu to sozinha eu ligo o rádio e fico dançando e cantando.

Se dividiram entre sozinho e com outra pessoa.

M J - Em casa os pais de vocês ouvem música?

Todos - Ouvem...

Carla - Minha mãe liga e fica cantando "ai um tapinha não dói..."

Marcela -O meu padrasto não ouve, ele não gosta .

Luiz - Não tem rádio lá.

M J- Quem ouve mais rádio em casa?

Todos- Eu, eu, eu...

Carla - Esse piá aí (referindo-se ao Luiz, que ouve música através da janela da sua casa) quando a minha mãe liga o rádio alto ela fica cantando bem alto e daí ele vai lá e fica cantando com a minha mãe, a minha mãe para de canta e ele fica cantando sozinho, daí minha tia vai lá e pergunta que dê o Luiz e ela diz tá lá cantando!

(Diário de Campo, entrevista escola pública TR 15/03/2001).

E, ambas revela-se a preferência pelos interiores domésticos e pontua-se uma audição ativa - é marcante a ênfase na dança enquanto ouvem. Também constata-se, uma prática musical compartilhada entre vizinhos e parentes, nas camadas mais pobres, como revela o depoimento de algumas crianças da escola pública TR que pertencem à favela próxima à escola.

É destacado, pela análise dos dados apresentados, que a seleção das músicas tanto para ouvir como para dançar ou comprar é feita na maioria das vezes pelas crianças prevalecendo uma certa permissividade velada, embora recheada de julgamentos, pois apesar de muitos afirmarem que os pais não gostam, ou não deixam comprar os CDs, eles circulam nas mãos das crianças, são objeto de empréstimo e gravações, comprados com a mesada (na escola particular) e inclusive na companhia e de acordo com gosto do pai e/ou da mãe.

Alguns indicadores reforçam a tese de que as diferenças socioeconômicas não alteram as práticas e vivências musicais, já que as distinções são mais de ordem quantitativa do que propriamente qualitativa: nessa idade, todos consomem tudo, alguns mais do que outros pelo poder de compra, e a indústria cultural é a grande distribuidora do consumo, embora, às vezes no sentido menos democrático, nivela por baixo a construção do padrão de fruição dessas crianças. Quanto a isso a escola apenas reforça o massivo, não interfere, e a "violência simbólica" acontece mais pela omissão do que por uma atuação inculcadora.

Para finalizar este item cabe trazer informações sobre as práticas de saída. Os dados levantados nas entrevistas e questionários em sua totalidade mostram que, nessa idade, as práticas de saída para a vivência musical são mais restritas. Em sua maioria as crianças fazem referência aos aniversários como espaços de fruição musical. Observe-se no fragmento abaixo um diferencial socioeconômico que se revela no uso do videokê - equipamento mais sofisticado, de acesso restrito, dado o preço do aluguel - para a fruição musical das crianças de classe mais abastada.⁵³

MJ - Quem frequenta festinhas aqui?

Camila (pré-adolescente característica nos gestos, nas roupas, nas danças) Eduardo e Larissa respondem imediatamente – Sim.

Eduardo em seguida pergunta: mas que tipo de festinha?

MJ - De aniversário, por exemplo.

Todos confirmam inclusive Luiz Eduardo (o mais calado e pouco comunicativo).

Eduardo (animado) - Eu não perdi nenhuma até agora.

Tem música nessas festinhas? Que tipo?

Todos - Tem... essas que tão aí!

Larissa -Tem ...bastante, tem até Karaokê.

Natália corrige – Videoke.

MJ - Isso é legal?

É porque a gente aprende a letra das músicas.

Eduardo - Tem uma relação de músicas a gente escolhe e canta.

(Diário de Campo, entrevista escola particular ST 11/10/2001)

Na escola pública TR pode observar que *ir à igreja*, particularmente para as crianças evangélicas, é uma prática de saída que se configura como contexto de vivência musical. Muitos, inclusive, citam nomes de cantores e CDs prediletos que não estão na mídia massiva mas são apreciados e reproduzidos através de gravações em fitas K7. Como *outras atividades que pratica*, o questionário revelou um percentual de 20% de crianças dessa escola que citam atividades religiosas (*ir à igreja e Infância Missionária*).

1.3- Espaços e tempos das aprendizagens musicais cotidianas.

A apreensão musical decorre prioritariamente das mídias – rádio e tv evidentemente -, mas já me referi à rede de interações estabelecidas pelas crianças que permite a circulação desse conhecimento de forma despercebida, não intencional e assistemática, ligada apenas ao prazer

⁵³ - Algumas crianças dessa escola revelam possuir equipamento para gravar CD.

de ver, ouvir, dançar e cantar. Essa ação se caracteriza pelo caráter particular e especial da relação das crianças com a música.

O "senso-comum" musical é construído numa teia de fragmentos que adquire sentido e se complementa nos encontros, no canto em conjunto, no recreio, nas festinhas e durante as conversas. As referências são *à música do fulano, ao programa da Eliana ou àquela música da novela tal*. Nesse transcurso não é necessário saber o nome da música, toda a letra, ou descrever os significados, uma vez que a rede se completa no coletivo, a partir de hábitos que alternam o balbucio frente à tv, aos movimentos de dança junto com o rádio ou o som e à prática em conjunto com os colegas/amigos/vizinhos/primos etc.

Esses contextos que mesclam espaços, objetos e pessoas são explicitados pelas crianças nas respostas ao questionário⁵⁴.

A tecnologia específica para ouvir e aprender música na visão dessas crianças é o *rádio* (14%), mais do que a *TV*(4%); a conjugação *TV e rádio* aparece com 11% e o espaço doméstico *casa* é o mais citado como local para essa prática.

Cabe ressaltar que as crianças de nível socioeconômico mais baixo fazem maior referência *à escola*, embora conjugada com outras opções (*rádio, tv,*) de espaço da aprendizagem musical. Isso aponta para uma constatação já estabelecida, no meios acadêmico, que é o papel socializador que essa instituição exerce como *locus* de aprendizagens múltiplas e não só curriculares. Também é preciso ressaltar a existência nas escolas públicas de uma diversidade de práticas musicais ainda que assistemáticas: coral, hora da música e recreio com música, menos habituais nas escolas particulares, particularmente na ST.

Os contextos de aprendizagem musical midiática são diversificados, os modos e estratégias também. Já me referi ao fato de que o rádio é uma mídia fundamental na apreensão de músicas pelo fato de estar subliminarmente presente como "música de fundo" para as atividades cotidianas. A revelação de que 30% do total das crianças pedem música para as rádios pelo telefone⁵⁵ trouxe uma nova informação, refletindo outros modos de fruição midiática que

⁵⁴ A questão colocada é:

Onde você aprende as músicas de que mais gosta: () amigos, () em casa, () na escola, () na tv, () no rádio, () na internet, () outros.

Na tabulação procurou-se registrar todos os agrupamentos selecionados de modo a obter uma visão ampla quanto às respostas à questão.

⁵⁵ Existem programas das rádios locais, principalmente FM, que deixam espaços para a audiência solicitar no ar as músicas de preferência.

comporta uma estratégia de seleção "ao vivo". Essa prática revela-se mais acentuada nas *públicas* em relação às *particulares* (Tabela 5).

TABELA 5 - Pede música pelo rádio:

	Escolas particulares	Escolas públicas
Sim	16,39%	35,43%
Não	81,97%	58,27%
Às vezes	1,64%	3,43%
Não respondeu	0,00%	2,87%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

Quanto ao gênero, contabiliza-se no *masculino* 41% e no *feminino* 23%. Portanto os meninos são maioria nessa prática.

Comprar CDs no "paraguaizinho", pedir música pela rádio e emprestar os CDs para gravar explicitam as alternativas de aquisição/fruição/apropriação musical próprias de uma classe que necessita driblar as condições econômicas desfavoráveis para a vivência da práticas culturais, embora não sejam ações restritivas às crianças mais pobres.

1.4 – Tempos livres e práticas musicais.

A pesquisa revelou-me aspectos do "ser criança", com todos os sentidos que esse termo carrega, e cuja compreensão escapava-me anteriormente. Uma delas é o uso dos "tempos livres" (Pinto e Sarmiento, 1997), como resultado de mediações midiáticas permeadas por questões de gênero, classe social e relações comunitárias⁵⁶.

Foram citadas algumas práticas, além da especificamente musical, como ver televisão, ler, cantar, dançar, ouvir rádio, jogar videogame e jogar no computador para ampliar a compreensão do objeto de estudo.

A gradação de níveis de opção para essas vivências variou: *nada, pouco, mais ou menos e muito*. Nesse último nível - *muito* – (Tabela 6), os alunos assim se posicionam:

⁵⁶ A análise referente às práticas musicais serão objeto de estudo aprofundado no item destinado a esse fim.

TABELA 6

	Escolas particulares	Escolas públicas
Ver TV	92%	72%
Cantar	68%	59%
Dançar	34%	28%
Ouvir rádio	34%	28%
Ler	34%	31%
Jogar no computador	32%	11%
Jogar videogame	31%	26%

No extremo oposto - *nada* - (Tabela 7) a não vivência da prática proposta, os dados se apresentam assim:

TABELA 7

	Escolas particulares	Escolas públicas
Ver tv	0%	5%
Cantar	3%	3%
Dançar	21%	23%
Ouvir rádio	3%	6%
Ler	2%	1%
Jogar no computador	33%	57%
Jogar videogame	18%	38%

Cabe ressaltar que os alunos das escolas públicas posicionam-se sempre em maior número na opção *mais ou menos*.

Percebe-se que tanto o máximo quanto o mínimo de vivências assemelham-se nos dois universos, o que assinala para um certa homogeneidade nas práticas infantis independentemente de poder aquisitivo. As diferenças revelam-se nos percentuais, particularmente no que tange ao uso dos equipamentos eletrônicos mais sofisticados como computadores e videogames (tabelas 6 e 7).

É importante ressaltar o *cantar* como a segunda opção numericamente importante na escolha das crianças nas duas realidades socioeconômicas (tabela 6), principalmente porque é possível constatar que essa é uma vivência que decorre diretamente da primeira, ou seja, "*ver tv*" (*a gente conhece porque primeiro passa na tv depois passa na rádio*) sem desconsiderar o fato de que 34% de todo o universo também *ouve rádio muito*.

Em relação à prática de assistir à tv, os dados abaixo mostram que essa é uma atividade diária e que consome muito tempo das crianças, numa média de duas a quatro horas e até mais do que isso. Revela-se também uma situação interessante que é o fato de que as crianças das

escolas públicas vêem menos tv do que as de classe mais elevada, 85,14% contra 93,44% (Tabela 8), e ainda, para *acima de 8 horas* (tabela 9) o percentual eleva-se nas escolas particulares.

TABELA 8 - Assiste à TV:

	Escolas particulares	Escolas públicas
Todo dia	93,44%	85,14%
Dia sim, dia não	6,56%	10,29%
Não assiste	0,00%	3,43%
Não respondeu	0,00%	1,14%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

TABELA 9 - Tempo que passa assistindo à TV:

	Escolas particulares	Escolas públicas
Até 4 horas	32,78%	40,69%
De 4 a 8 horas	54,08%	42,45%
Acima de 8 horas	9,85%	7,05%
Não respondeu	3,29%	9,81%
Total	100,00%	100,00%

Na quantificação gradativa dessa prática fica confirmada a questão levantada anteriormente, uma vez que somadas as opções *nada/pouco no ver tv* há um total de 8,57% de alunos das escolas públicas, um percentual razoável de *mais ou menos* (18,29%) em relação ao universo das escolas particulares (Tabela 10).

TABELA 10 - Costuma ver TV:

	Escolas particulares	Escola públicas
Nada	0,00%	4,57%
Pouco	1,64%	4,00%
Mais ou menos	6,56%	18,29%
Muito	91,80%	72,00%
Não respondeu	0,00	1,14%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

Isso poderia ser explicado por informações colhidas nas entrevistas que dão conta do fato de que algumas crianças da escola TR não vêem tv por motivos religiosos, o que não acontece na escola particular, e isso poderia se repetir no universo maior. Também é importante acrescentar que, na resposta livre sobre *outras atividades* que costumam vivenciar além das nomeadas acima, aparecem algumas que fogem ao universo de "lazer" das crianças mais abastadas, ou aparecem em percentual muito baixo: brincar com amigos, pular corda, jogar vôlei,

limpar a casa, brincar na rua, brincar de carrinho, brincar de escola, jogar queimada, assistente de professora, matemática, estudar, andar e ir à igreja.⁵⁷

Estariam delineadas formas diferenciadas de "ser criança" tendo por base indicadores econômico-sociais ? Ressalte-se também a importância do universo de socialização que inclui aportes culturais, entre eles a religião, particularmente as evangélicas, que, na última década, têm se constituído em grandes aglutinadoras da população mais pobre.

Azambuja (1995) afirma que ver tv pode ser a atividade mais freqüente das crianças, mas não significa que seja a preferida. "Elas gostam muito mais de brincar com os irmãos/amigos, jogar bola, andar de bicicleta. As crianças de hoje estão muito acostumadas a ver TV, mas, como as de antigamente, ainda preferem brincar" (p.124).⁵⁸

A leitura é uma prática numericamente importante já que 58,75% do universo entrevistado afirma ler *muito* (Tabela 11).

TABELA 11 - Costuma ler:

	Casos	Freqüência
Nada	8	3,48%
Pouco	33	14,02%
Mais ou menos	55	23,31%
Muito	139	58,75%
Não respondeu	1	0,42%
<i>Total</i>	<i>236</i>	<i>100,00%</i>

Na análise por gênero, os meninos apresentam um percentual de 55% no *mais ou menos* contra 50% das meninas, e confirma-se a supremacia feminina na leitura quando 39% praticam muita leitura contra 23% do masculino. A leitura, em relação à classe social, constitui uma prática mais forte nas escolas particulares em relação às públicas 34% /31%. Mas esse não chega a ser um dado muito expressivo considerando-se que *mais ou menos* está na proporção de 55% para as escolas públicas em relação aos 46% das particulares e *pouco/nada* aparece numericamente superior nessas últimas: 20%/14%. Portanto as crianças de classes mais abastadas, em relação à prática da leitura, situam-se nos dois extremos .

⁵⁷Buckingham 2000 afirma que nos últimos 50 anos o tempo livre das crianças tem sido cada vez mais privatizado e submetido ao controle dos adultos. Elas ficam mais tempo dentro de casa e as saídas para brincadeiras, principalmente nas classes mais abastadas, são substituídas pelo entretenimento de interior, sobretudo graças à televisão e ao computador, de 20 anos para cá.

⁵⁸Belloni (1992) também discute essa questão.

Na análise das duas escolas, a leitura é uma atividade forte na escola particular ST em relação à escola pública TR. Indagada sobre essa questão, a professora L. da primeira diz:

"...eu acho que há uma característica dos meus alunos que eles gostam muito de ler. Eles são umas crianças muito direcionadas para a leitura. Quando eu baixo a minha caixa de livros eles voam!"

Cabe refletir que, provavelmente, essa não é uma atividade dos "tempos livres" mas tipicamente escolar. É possível inferir que as crianças gostam de ler na escola *durante o tempo de aula*, até porque é escasso o acesso a livros fora da escola, particularmente nas públicas e, conforme pude observar, o momento da leitura é de pouca intervenção da professora, portanto um espaço de liberdade e de gosto.

As atividades especificamente musicais *cantar, dançar, ouvir rádio* e, em especial, *dançar* são significativas para essas crianças se for analisado o grau de preferência demonstrado nas tabelas abaixo:

TABELA 12 - Costuma cantar:

	Casos	Frequência
Nada	54	22,89%
Pouco	50	21,21%
Mais ou menos	61	25,84%
Muito	70	29,64%
Não respondeu	1	0,42%
<i>Total</i>	<i>236</i>	<i>100,00%</i>

TABELA 13 - Costuma dançar:

	Casos	Frequência
Nada	8	3,48%
Pouco	8	3,48%
Mais ou menos	37	15,71%
Muito	181	76,47%
Não respondeu	2	0,84%
<i>Total</i>	<i>236</i>	<i>100,00%</i>

TABELA 14 - Costuma ouvir rádio:

	Casos	Frequência
Nada	12	5,47%
Pouco	45	18,99%
Mais ou menos	90	37,98%
Muito	89	37,56%
<i>Total</i>	<i>236</i>	<i>100,00%</i>

TABELA 15 - Costuma ver TV:

	Casos	Frequência
Nada	12	5,17%
Pouco	45	19,10%
Mais ou menos	90	38,08%
Muito	89	37,66%
<i>Total</i>	<i>236</i>	<i>100,00%</i>

TABELA 16 - Costuma jogar videogame:

	Casos	Frequência
Nada	77	32,31%
Pouco	37	15,43%
Mais ou menos	50	21,82%
Muito	64	26,82%
Não respondeu	8	3,62%
<i>Total</i>	<i>236</i>	<i>100,00%</i>

TABELA 17 - Costuma brincar no computador:

	Casos	Frequência
Nada	120	50,63%
Pouco	26	10,97%
Mais ou menos	29	12,24%
Muito	40	16,87%
Não respondeu	21	9,29%
<i>Total</i>	<i>236</i>	<i>100,00%</i>

A questão *ouvir música* foi trabalhada em dois momentos, tendo em vista que ocupa tempos/espacos diferenciados do *ouvir rádio* (tabelas 6 e 7) e, vale lembrar, pelo uso de equipamentos específicos para isso (aparelho de som/fita k7 e som/CD). O fragmento abaixo mostra que as crianças fazem diferença entre essas práticas:

Daiane - Eu acho melhor as músicas do CD do que do rádio.

MJ - Tem diferença?

Alguns respondem - Tem muita.

Karen - Porque no CD você pode escutar a música que você quisé. Tem uma música lá.... que você pode mudá.

Jéssica - É ... e na rádio você ouve tudo...!

(Diário de Campo, entrevista escola pública municipal CAIC, 16/08/2001).

Esse é um aspecto interessante que mostra a possibilidade de zapping⁵⁹ musical nos CDs, ou seja, o poder de seleção e escolha, e isso reflete uma maior autonomia de fruição frente à imposição massiva da indústria cultural.

⁵⁹ Zapping - termo que significa a mudar de canal. É usado como indicativo de autonomia do receptor e fonte de preocupação para as Redes de TV.

A freqüentação à música revela-se bastante significativa. No caso de 6,44% dos entrevistados, mais de 5 horas diárias (Tabela 18). Isso provavelmente significa que o som e o rádio permanecem ligados durante muito tempo, mesmo que as pessoas não estejam exatamente ouvindo.

TABELA 18 - Tempo que passa ouvindo música:

	Casos	Freqüência
Até 1 hora	93	39,13
De 1 a 3 horas	56	23,59%
De 3 a 5 horas	33	13,90%
Mais de 5 horas	15	6,44%
Não ouve música	39	16,94%
Total	236	100,00%

Em relação à nomeação de *outras atividades* além das citadas pelo questionário, no cômputo geral aparece uma diversidade muito grande como já pontuei acima. Os esportes são muito citados, particularmente *jogar bola* (21%), *jogar volei e andar de bicicleta*. Merece realce o fato de que, independente das representações dessas crianças sobre a sua condição de quase adultos, ou meio adultos, o afastamento da infância e a aproximação com o mundo dos mais velhos, *brincar*⁶⁰ ainda é uma prática em uso pois foi nominada por um grande número delas e, como veremos no próximo item, por um razoável percentual de meninas.

Na pergunta quanto às *atividades de que mais gosta*, envolvendo as que foram propostas por mim e acrescentadas por elas, no âmbito maior da pesquisa, são citados *assistir à tv* (17%), *jogar videogame* (16%), *dançar* (16%), *cantar* (8%) e *brincar no computador* (6%).

Ponto o fato de não aparecer significativamente na pergunta anterior (outras atividades que efetivamente faz) o jogar videogame e nesta última (o que prefere) o percentual aumentar sensivelmente. Está demonstrado que o fato de não praticar a ação (até por motivos econômicos) não significa o desinteresse pela atividade.

Analisando por situação socioeconômica, é importante observar que, nesse quesito, as crianças das escolas particulares revelam diferenças, em relação ao gosto pelo uso de tecnologias, valendo a pena ressaltar (Tabela 19):

TABELA 19 - Qual atividade de que mais gosta:

	Particulares	Públicas
Assistir à TV	26,23%	13,71%
Jogar videogame	21,31%	14,27%
Brincar com amigos	0,00%	0,57%
Dançar	13,11%	16,57%
Jogar bola	4,92%	6,28%
Brincar de carrinho	0,00%	0,57%
Limpar a casa	0,00%	1,14%
Cantar	6,56%	9,14%
Brincar no computador	9,84%	4,57%
Tocar violão	0,00%	1,14%
Jogar vôlei	0,00%	4,00%
Nadar	0,00%	0,57%
Ginástica	0,00%	0,57%
Ouvir rádio	3,28%	4,57%
Músicas	0,00%	1,14%
Andar de patinete	1,64%	1,14%
Andar de bicicleta	1,64%	1,14%
Brincar	0,00%	2,28%
Esporte	4,92%	0,57%
Pintura	0,00%	2,28%
Artes	0,00%	0,57%
Ler	1,64%	1,71%
Hipismo	0,00%	0,57%
Estudar	0,00%	1,14%
Jogar queimada	0,00%	2,28%
Tênis de mesa	0,00%	1,71%
Matemática	0,00%	0,57%
Andar de patins	0,00%	0,57%
Pular corda	1,64%	1,14%
Não respondeu	3,27%	3,52%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

A ênfase no gosto por atividades musicais é ligeiramente acentuada nas escolas públicas, basta ver o percentual superior em *dançar*, *cantar* e *ouvir* rádio, considerando duas referências que também se relacionam: *tocar violão* e *músicas*. Note-se que nas escolas particulares as atividades ligadas às tecnologias - *assistir à tv*, *jogar videogame* e *brincar no computador* - aparecem predominantemente em relação às preferências das crianças mais pobres (tabela 19).

Os dados revelam, de modo geral, a significância do consumo musical frente aos demais objetos culturais. A música se consolida como uma prática democrática, acessível, que independe de poder aquisitivo, promove prazer, alegria e descontração. A mídia tem um papel importante nessa "distribuição", e as crianças, pode perceber, não são objetos passivos dessas emissões, já que aceitam, negam, criticam e rejeitam músicas e artistas, embora não se possa

⁶⁰ Ao escrever *brincar* - sem nenhuma especificação ou explicação creio que as crianças referem-se a uma atividade múltipla e abrangente. O que talvez delimite o espaço tempo de ser criança seja exatamente o ato de *brincar*.

desconsiderar o poder de inculcação de modelos que ela (a mídia) possui. Nesse sentido cabe descrever a vida da escola em relação a essa prática.

2 - O contexto escolar na apreciação e expressão musical midiática.

MJ - E na escola? Vocês cantam dançam?

Janaína - É melhor dançar na sala.

Juan - Só no dia que tem festa, gosto de ouvir música.

MJ - Se não não, não precisa ouvir música ... É isso?

Juan - Não.

MJ - Você acha que a escola é para quê?

Juan - Pra estudar

MJ - Então você acha que...

Juan - Só no dia de festa...

Rubiane - Eu gosto quando a gente comemora..

MJ - Você acha o que Angela?

Ângela - Ah eu acho que é lugar de ouvi música também. Mas é melhor na sala porque lá fora tem barulho....

Michele - Eu acho que é melhor ouvir na sala porque lá fora tem muito barulho...

(Diário de Campo, entrevista escola pública TR, 22/08/ 2001).

Já me referi ao fato de que há uma tendência entre as crianças em não considerar a escola como um espaço preferencial para a prática musical, particularmente ouvir música, embora contraditoriamente ela apareça bastante citada como local de *aprendizagem musical*⁶¹. Para elas, esse é um ato solitário que acontece no interior do ambiente doméstico, em especial no quarto. A escola aparece como última opção para essa prática por razões que explicito mais adiante.

Perguntei às meninas no recreio se elas conversam sobre música e onde. Uma delas respondeu: " não a gente não fala, só canta mesmo".

Ana Letícia responde: " a gente fica encostada no muro no recreio falando do cantor que mais gosta, das músicas das duplas. Eu falo muito de música também na casa da minha tia".

(Diário de Campo, entrevista escola pública TR, 22/08/2001).

Tenho refletido sobre as situações, as circunstâncias, de que forma as crianças fazem circular as informações, aprendem a cantar e discutem as músicas. A professora da escola pública relata que às vezes na segunda feira elas comentam sobre o programa do Raul Gil, ou sobre o Domingo Legal, em sala de aula. Mas, no geral, são poucas as manifestações explícitas

⁶¹ Talvez a questão *aprender* música esteja configurada como *prática escolar* assim como os outros conhecimentos que se *aprende*, mas não necessariamente signifique a *música midiática que se canta e de que se gosta*.

quanto à prática musical. Entendo então que esse conhecimento coletivo, a sincronia de movimentos e a sintonia de gostos revelados é mesmo decorrente da audição massiva midiática⁶². Em relação à música, a escola é um espaço de encontro e passagem assistemático, fortuito e casual, em momentos que fogem ao controle do "currículo". Nesse espaço as crianças conversam, trocam idéias, cantam, repetem as "fococas" sobre os artistas e afirmam o que a mídia "ensina". Há um modo informal de circulação das informações musicais, uma "cumplicidade da audiência", uma espécie de vivência tribal de forma a espalhar-se a "proxemia, que é uma ocupação simbólica de sem tempo-espaço comum e efêmero" (REZENDE, 2000, p. 78).

As manifestações individuais e grupais dessas crianças nas entrevistas permitem entender a escola como *locus* de troca e convívio de proporções numéricas razoáveis, pois elas, evidentemente, não se relacionam com 20 ou mais companheiros, amigos e colegas em seu meio social regularmente, mas o fazem no interior do ambiente escolar. Isso promove uma significativa gama de interações, mas principalmente tempo e espaço para conversas sobre temas alheios à escola, entre eles a música.

Assim é que, em situações "extra sala de aula", como o recreio, elas dizem das suas opiniões, das preferências e das mudanças de gosto, manifestam amor e ódio quanto aos intérpretes e músicas e adquirem também conhecimentos sobre o que está "em alta", as fococas dos artistas etc. Reforço a idéia de que este é um espaço por excelência da socialização dos fatos musicais, principalmente porque não há uma ação sistemática e efetiva da escola nessa área. Então, em alguns momentos desse tempo livre, em pequenos grupos, principalmente as meninas comentam, cantam, aprendem letras e inventam brincadeiras cantadas (conforme registro videográfico). As representações reveladas nesses momentos desvendam conceitos sobre a escola que vale a pena referenciar.

⁶² Importa referir que a música é, em si, massiva no sentido de sincronia, agregação: todos juntos, num mesmo movimento, num mesmo ritmo, com os mesmos gestos e refrões.

2.1 - Música "de dentro" da escola - a legitimação da cultura escolar.

As entrevistas com as professoras das duas escolas⁶³ mostram que não há, no planejamento, um projeto de trabalho que contemple as atividades musicais, embora ambas declarem que as crianças comentam sobre as músicas da mídia, cantarolam e falam sobre programas, novelas e cantores/intérpretes em sala de aula. As professoras afirmam a atividade musical como calmante e relaxante para acabar com a agitação, *pra esfriar um pouco* (profª .L) e também para *desinibir* (profª .O).

A professora O. , da escola municipal TR , informou que a atividade formal destinada à música na escola é o "momento musical", ao final do recreio, três vezes por semana, quando é colocada a gravação do Hino Nacional e todos cantam junto. Outras atividades são os ensaios para as apresentações, conforme as datas comemorativas, e em sala de aula quando ela se vale das letras para trabalhar conteúdos.

A professora L. da escola particular relata que a apostila ⁶⁴ traz bimestralmente propostas de artes, nelas incluída a música. Pode acompanhar uma atividade de sonoplastia em que as orientações impressas e a audição são complementadas pela professora que administra, organiza e acompanha a tarefa, cobrando a atenção e o resultado esperado na prática proposta .

Apesar de poucas atividades específicas, cabe salientar que há um conhecimento musical subjacente às propostas da apostila, com informações pertinentes sobre música. Talvez a isso se deva em parte um conhecimento um pouco melhor articulado, manifesto na apreciação das músicas midiáticas pelas crianças.

No fascículo do primeiro bimestre aparecem informações sobre dança, estilo artístico do *Romantismo*, orquestra e gravações para audição da Quinta sinfonia de Beethoven, sons de alguns instrumentos da orquestra, a música *'Aprendiz de feiticeiro'* e uma dança da Hungria, com atividades correspondentes de análise e apreciação.

Uma atividade interessou-me particularmente porque fez um levantamento do gosto musical das crianças e cujo enunciado era: *Com certeza você deve conhecer muitas músicas. Sendo assim, complete a tabela a seguir, escrevendo o nome das música e dos compositores de*

⁶³ Cabe informar que a professora L. da escola ST possui curso de Pedagogia incompleto e trabalha na escola há vários anos com quarta série; a Professora O. da escola pública TR é formada em História e trabalha também com turmas de 5ª a 8ª séries em escolas públicas estaduais.

⁶⁴ A escola adota as apostilas do curso Precisão.

acordo com o que é solicitado: Música: para ninar...fúnebre... trilha sonora de filmes... para dançar..... para... (aqui as crianças deveriam completar).

As respostas mostram que os alunos tentaram classificar o seu conhecimento musical e nesse momento evidencia-se a música midiática com muita intensidade⁶⁵. Não tenho conhecimento se a professora aproveitou a oportunidade para trabalhar com essas respostas, trazendo à discussão outras manifestações musicais.

Objetivando compreender melhor as práticas musicais no interior das escolas, acompanhei durante o ano de 2001 as atividades propostas para as "comemorações": início de ano, carnaval, dia das mães, festa junina, festa para os pais e folclore, além dos recreios e entradas. Os festejos escolares relativos às *datas* comemorativas são uma tradição profundamente entranhada nas práticas escolares, constituindo-se, na maioria das vezes, no único trabalho mais ou menos sistemático desenvolvido pelos professores quanto à música. Observo uma nova tradição nas escolas, decorrente evidentemente da vulgarização das práticas de dança, que é a de propor atividades de danças "sociais" ou "de salão" com um caráter coletivo, ou seja, cada turma apresenta uma dança, sob a orientação dos professores de Educação Física. Assim a escola particular ST instituiu a "Festa da Primavera", e a escola pública TR propôs a "Festa do sorvete" com essa finalidade⁶⁶.

No início do ano letivo de 2001, a escola particular ST recebeu seus alunos com CDs de músicas religiosas, celebrando a amizade e a união de todos. As orações foram cantadas por uma religiosa cantora e todos acompanharam pelos alto-falantes dispostos não só no Ginásio coberto como nas salas de aula. Na sequência, houve gincana e brincadeiras entre todas as crianças de 1ª a 4ª séries com o objetivo de promover maior interação entre elas. Para os exercícios de aquecimento foi usada a música *Vamo Pulá* da dupla Sandy e Júnior e para alongamento músicas da Xuxa mais calmas, segundo a professora de Educação Física. Tal seleção se deve ao fato de que *todos sabem (cantar) e gostam* (palavras da professora).

A utilização de músicas de caráter religioso que celebram sentimentos de afeição, união e solidariedade, compostas por grupos de religiosos, são uma constante, tanto no coral quanto nas

⁶⁵ São nomeadas músicas para ninar de Sandy e Jr e fúnebres, da dupla Leandro e Leonardo (!), por exemplo.

⁶⁶ - A quarta série da escola particular ST ficou encarregada de apresentar uma dança da década de 70 e a escolha recaiu sobre uma música dos BeeGees. Cabe ressaltar que as vestimentas revelaram uma produção cuidadosa na reprodução da época, com evidente dispêndio financeiro por parte dos pais. A quarta série da escola pública TR apresentou na sua festa uma rumba, sem muitos "efeitos visuais".

rotinas e nas comemorações, e reconhecidas como adequadas para uma escola confessional pelas próprias crianças, conforme os relatos nas entrevistas. Esse tipo de música foi denominado por uma professora da rede municipal que trabalha com coral como "*música mensagem*". Cabe esclarecer que esse objeto artístico, com tal característica, é relativamente novo no universo midiático e tem a ver com a ascensão das Igrejas e movimentos religiosos na mídia⁶⁷.

As duas escolas propuseram atividades para o carnaval. Na escola municipal TR foi trabalhada a música "*Ó jardineira*" que resultou numa outra música porque nem a professora e muito menos os alunos sabiam a melodia original dessa canção⁶⁸. No recreio foi colocado um "*pout-pourri*" de samba, e todos dançaram animadamente. Uma das meninas trouxe um Cd com as músicas "*Popozuda*" e "*Tapinha não dói*" (do grupo de funk - *Bonde do Tigrão*), o que provocou uma movimentação maior das crianças, inclusive de meninos que repetiam os gestos característicos do grupo. O CD do grupo "*As meninas*" foi muito apreciado e todos, inclusive os professores, repetiram a coreografia televisiva. A mudança para um CD do Zeca Pagodinho não obteve aprovação das crianças por ser mais lento, o que sinaliza o gosto pelo caráter lúdico das músicas "do momento".

Na escola particular ST haveria uma atividade de carnaval programada para todos os alunos, o que não aconteceu devido ao desagrado de alguns pais, segundo a diretora, por se tratar de uma escola religiosa. A professora limitou-se a propor uma espécie de gincana ao som de músicas tradicionais do carnaval como: "*Sassaricando*", "*Menina Vai..*" e outras, apenas para as meninas enquanto os meninos foram jogar futebol. A explicação da professora foi a "inibição" destes e a "exibição" daquelas na hora de dançar (disso resulta a proibição por parte da direção de músicas como: "*Boquinha na garrafa*", "*Tapinha não dói*" etc... nas atividades da escola).

Evidenciam-se as representações tanto da escola quanto da família em relação ao caráter transgressor da música, que provoca comportamentos indesejados, condiciona e faz "extrapolar", e é esse (pré)conceito que leva a diretora a impedir a audição de algumas músicas. Adiante vou mostrar que as crianças concordam com isso.

⁶⁷ As músicas são de CDs das Edições Paulinas e dos Padres Marcelo, Zezinho e João Maria.

⁶⁸ Não posso deixar de reforçar a necessidade de retomar com os professores o compromisso de resgatar com a maior qualidade possível a linha melódica das músicas como forma de educação musical e para isso é indispensável ouvir atentamente, concentradamente. Os equipamentos de reprodução, como gravadores, vídeos, CDs e fitas, são auxiliares indispensáveis nesse processo e estão presentes mesmo nas escolas públicas das periferias. Isso será retomado no último capítulo.

Constata-se que ambas as escolas consideram a questão sob um ponto de vista equivocado. A escola particular ST, ao proibir por motivos "morais" sem discutir a qualidade (ou falta de) , e a escola pública TR, por simplesmente reforçar o padrão midiático sem acrescentar nada às crianças em termos de conhecimento, possibilidade de uma apropriação crítica e criativa das práticas culturais musicais e familiarização com a diversidade musical .

A comemoração do Dia das Mães ocupou um tempo de ensaio nas duas escolas e é esse tempo que se contabiliza como "música na escola". A escola particular ST faz os ensaios em sala pelo sistema de som interno que permite a todos cantarem junto com a gravação.⁶⁹ No dia da apresentação no grande grupo, quando todos cantam as músicas ensaiadas, melodiosas, de caráter afetivo e não midiáticas, há uma tendência ao equilíbrio e à afinação. Isso, somado ao visual colorido de balões e uniformes , permite um momento de beleza que emociona aos que assistem. Esses momentos coletivos da música na escola são tradicionais e reportam aos tempos do Canto Orfeônico, quando a função era outra: evocar o patriotismo a brasilidade e o respeito às tradições.

Na escola municipal TR a escolha da música para cantar no dia da homenagem às mães "*Como é grande o meu amor por você*", de Roberto Carlos, foi feita pela professora e repetiu-se a prática habitual: colocada a fita, as crianças cantaram junto, tendo a letra escrita no quadro. A desafinação total resultou, em parte, da completa inadequação entre a tonalidade da música e as possibilidades vocais das crianças. Interferi solicitando permissão à professora para acompanhá-las com o violão, mudando a tonalidade e sugerindo mais uma música "*Minha mãezinha querida*", canção de domínio público e aceita pelas crianças. O resultado na apresentação, após alguns ensaios e adaptações de tonalidade com o instrumento, foi mais adequado.

Cantar é considerada uma prática "natural", própria das crianças, não necessitando de reparos, reforços, estudos, interpretação e alguns cuidados na seleção. Por ser uma atividade descompromissada com o "acertar ou errar", uma vez que serve apenas para "desinibir" ou "relaxar", e nesse sentido tudo vale, não há uma atuação dos professores na correção, análise

⁶⁹ Constato e reafirmo a ausência de uma atuação efetivamente musical por parte de quem está conduzindo a atividade. As crianças limitam-se a ler a letra e acompanhar da forma mais desafinada possível e sem entonação.

da letra e da expressão ao cantar, entre outras possíveis interferências⁷⁰. É evidente que uma formação mais adequada aos sujeitos (alunos e professores) faria diferença.

A festa junina é outro momento que marca a entrada sistemática da música na escola e pude comprovar assistindo aos ensaios finais para as apresentações nas duas escolas. É possível perceber a ação da mídia na seleção da música para dançar, em especial na escola particular ST, quando a professora informou que "*as meninas não querem dançar dança caipira, porque não são mais crianças e não gostam de se vestir de caipirinha... elas querem dançar e vestir de acordo com a moda country*".⁷¹

Para a entrada dos pares a professora de Educação Física escolheu a música '*Esperando na janela*', de Gilberto Gil, e para a dança, por sugestão das meninas, um xote do grupo '*Fala Mansa*'. Merece registro o fato de que os meninos participam de boa vontade e não se recusam a dançar como nas outras atividades propostas por essa professora. Estaria aí uma representação de algumas danças como mais adequadas ao "ser masculino" do que outras?

É possível inferir que a ação da mídia, via música, se dá tanto na mixagem imagem/música quando as meninas relacionam o vestuário a um determinado padrão de música, *country* no caso, e que é veiculada com muita insistência através da divulgação dos rodeios quanto na fixação do conceito de gênero, uma vez que esse tipo de música é vinculado a um padrão masculino aceitável na dança: o peão de rodeio.

A música escolhida pela professora da escola pública TR foi também um xote "*É chima, chimarão*", da dupla Rio Negro e Solimões, que provocou bastante movimento, animação e gosto em dançar. Durante os ensaios tanto meninos quanto meninas demonstraram prazer na dança, nos movimentos e mesmo os que não dançaram acompanhavam cantando. Afastar as carteiras, fazer movimentos, dançar, cantar e conversar enquanto dançam, sem a formalidade da aula, é, por si só, uma prática prazerosa.

A escola pública não promoveu festa em comemoração ao Dia dos Pais com a justificativa de que eles não comparecem. Ao contrário, na escola particular a professora

⁷⁰ - Na escola particular ST esses cuidados evidenciam-se, particularmente, no Coral. Pude constatar uma apresentação impecável em termos de afinação, entonação e expressão. É importante ressaltar que as crianças são submetidas a uma seleção vocal para a participação nessa atividade.

⁷¹ Cabe trazer a diferença entre sertanejo e *country* estabelecida por um aluno da escola TR: "A música sertaneja é mais lenta (romântica) e a música *country* é mais rápida" (J).

afirma que os pais sempre participam e se emocionam com as homenagens. Entendo que essas comemorações estão incluídas nos serviços propostos pela instituição e no preço pago por eles..

Transcrevo um fragmento do Diário de Campo da escola particular ST que explicita as impressões colhidas na hora e "*in loco*" de uma dessas atividades.

Estive na escola para o ensaio final da festa aos pais.

Uma característica muito forte é a organização em todas as atividades propostas pela escola. Todas as crianças desceram em fila e em ordem para o pátio coberto, a fim de ensaiarem. As músicas foram selecionadas, separando primeiras séries e educação infantil e terceiras e quartas séries. A irmã diretora coloca o CD e todos cantam juntos. Perguntei quem escolhe as músicas e a professora informa que é a irmã diretora. O CD escolhido é das Edições Paulinas com músicas adequadas à datas comemorativas e mantém a característica de músicas melodiosas, com algumas variações de ritmos e letras educativas de cunho religioso.

As duas músicas cantadas primeiro eram acompanhadas de gestos das crianças e das professoras. Uma delas tinha um ritmo bem marcado, uma espécie de pagode. Impressionou-me a imobilidade das crianças da quarta-série que, sentadas no chão, acompanhavam os movimentos dos outros sem reagir.

A música escolhida para cantarem é melodiosa e com uma letra adequada à festa dos pais. As crianças cantam compenetradas e movimentando-se de um lado para o outro, já que é uma música lenta. Apenas uma das meninas, que é mais "atirada", transgride e faz gestos que imitam os movimentos das músicas da mídia.

O coral com mais ou menos 20 crianças de todas as turmas cantou de maneira extremamente afinada, em uníssono, com acompanhamento de um teclado e sob regência de uma religiosa. O conjunto é bastante homogêneo produzindo um resultado bonito e agradável que estabelece uma diferença marcante com o resultado da apresentação do grande grupo. Evidencia-se que cantar, acompanhando o CD, não dá muita margem a que as crianças tenham uma manifestação original, que não seja enquadrada. A impressão que fica é a de uma absoluta organização, ordem e enquadramento coletivo. No entanto não dá para negar o clima de festa e o caráter afetivo dessas manifestações.

(Diário de Campo, observação escola particular ST, 09/08/2001).

As crianças relatam no questionário as "*atividades musicais que fazem na escola*".

Alguns dados merecem destaque⁷²:

TABELA 20 (RESUMIDA) – Atividades musicais realizadas na escola

	Escolas particulares	Escolas públicas
Nenhuma -	11%	4, %
Dança -	7%	25%
Cantar -	7%	6%
Gin.Ritm.Desp.	10%	0%
Banda	3%	0%
Artes	26%	0%
Não resp.	13%	8%
Coral	2%	8%
Hora da música	0%	9%
Festa junina	0%	4%

⁷² Tais dados foram recortados da tabela completa que é extensa e minuciosa. Aqui interessa apenas o que numericamente é mais significativo nessas respostas.

Somando os percentuais referentes a *nenhuma* aos de *não respondeu*, na escola particular a soma é de 24% comparada ao total de 12 % da mesma somatória nas escolas públicas. Mesmo com uma aproximação das duas realidades estudadas no tocante à música, os dados mostram algumas diferenças que dão conta da vivência maior da música no universo das escolas públicas (hora da música, coral etc.), ainda que ela aconteça acentuadamente também de forma não intencional, no recreio (*dança*). Ressalte-se, no entanto, que a referência às *artes* significa uma sistematização dessa área nas escolas particulares, por conta das apostilas que já trazem embutido esse conteúdo, mas pouco abordam a música⁷³.

As observações e entrevistas mostram que a vivência da música midiática em especial é mais intensa no universo escolar público, principalmente em espaços de "não controle", recreios, comemorações etc., dado que aí há mais liberdade quanto às transgressões propostas por esse tipo de música. A cobrança quanto à (i)moralidade das práticas musicais midiáticas é mais forte nas escolas particulares, em razão de exigências dos pais. Essa visão escolar elitizada da música decorre de uma história social repleta de proibições às manifestações populares como indecorosas, pouco adequadas e transgressoras da ordem.⁷⁴

Os *habitus* incorporados pelas crianças revelam-se nas suas representações:

Gabriela – É que tem música assim que incentiva os alunos da escola em fazer coisa ruins...

Vitor - ... Erradas...

Gabriela - É erradas ... e o colégio tá dando educação pros alunos

Bruno –E daí ele chega em casa e os pais vão falar, mas essa escola não ensina direito aí é pior pra escola.

(Olha como eles são cúmplices do sistema, estão de acordo e apoiam incondicionalmente.... segundo Foucault esses são sujeitos "ordenados e disciplinados". A reprodução do sistema pelos habitus de classe estão bem evidentes! MJ)

Vitor - Aí o pai deixa o filho na escola e volta o filho falando besteira...

(Diário de Campo, entrevista escola particular SEPAM, 2º semestre de 2001).

⁷³ A Secretaria de Educação Municipal incentiva a implementação de corais nas escolas através da promoção do "Festival de corais" no mês de setembro que é bastante concorrido. Assim os professores (a grande maioria sem conhecimentos mínimos de música) ensaiam um grupo de alunos para a apresentação em público.

⁷⁴ Tinhorão (1984,1997,1998) faz interessantes observações sobre a construção histórica e social da música popular brasileira revelando os embates entre elite, classe média e "populacho" na constituição da noção de brasilidade em música.

2.2 - Música "de fora" da escola - a dicotomia conhecimento e diversão na prática escolar.

Há evidências do estabelecimento de uma diferença quase intransponível entre a mídia e o espaço escolar, que se traduz pela noção de música "de dentro" e "de fora" da escola como campos que possuem lógicas praticamente excludentes:

A escola trabalha a reflexão, o saber, o conteúdo, valendo-se primordialmente dos códigos da escrita e de suas construções intertextuais; os *média* se voltam para o lazer, a diversão, a ficção a informação, sob os códigos do som e da imagem e a sedução dos diferentes suportes tecnológicos de que se servem. Aí se definiu o muro ainda hoje vigente entre escola e *media*, entre escrita e imagem, entre pensar e lazer, entre saber e informação: os papéis sociais destas instituições foram colocados como que em atrito (Souza, 1997, p.49).

O significado "de fora" é o espaço do lazer, da diversão, do que é "besterento", não educativo, o que exige menos esforço, mexe com o corpo e, sem dúvida nenhuma, dá mais prazer! O "de dentro" é de certa forma impermeável ao "de fora" quer pela restrição, quer pela proibição, e até por uma concepção do que seja conhecimento e saber escolar, que exclui a música como vivência sem a chancela de "Disciplina", historicamente constituída e reconhecida dentro das ciências pedagógicas.

Essa idéia de disciplinarização do conhecimento está tão arraigada que as próprias crianças têm extrema dificuldade em admitir a música, particularmente a midiática, como uma vivência possível e necessária em sala de aula⁷⁵. Aceitam quando muito no recreio ou na aula de ginástica. Por outro lado cabe argumentar que elas compreendem qual conhecimento é considerado "legítimo" pela sociedade, e isso é fruto de todo o processo de socialização.

MJ - O que é que vocês gostariam que tivesse de música na escola?

Alguém faz aiiiiii ...

(pausa)

MJ - (insinuo) ...se é que tem que ter música na escola.

(pausa)

MJ - (insisto) Sim ou não?

Eli. - Ah eu acho que não tem que tê. Tem que tê o hino nacional.

MJ - então não tem que tê música. O hino é suficiente?

(pausa, murmúrios)

Alguém diz: ... Acho que sim!

A L - Ah, eu acho que se tivesse que dançar assim tem que ser só na educação física, pra dançar assim...

Eli - Ah, eu acho que na hora do recreio porque daí as crianças não ficam correndo.

Pergunto para os outros que balançam a cabeça.

Insisto e dizem: Acho que nã!

⁷⁵ No último capítulo será abordada com mais vagar esta questão.

Jul – Ah, eu acho que não porque assim... tem o hino nacional, essa que nós cantamo ali fora (Boneco de lata)...

MJ - Então, na verdade vocês acham que música não é uma coisa pra escola?

É ... pra fora (todos confirmam).

(silêncio)

MJ - Pra que que é a escola afinal de contas?

Todos falam junto - prá estuda e um diz: prá aprendê.

Eli - (interrompe) É mas tem hora que ... a gente não é obrigado a só estuda também a gente pode escutá música.

Er- É, mas música cultural também...

MJ - O que é música cultural?

Er - Que fala da cultura do Brasil

Eli – É mas tem bastante professores de música também....

A.L. - Que nem aquela dos dedinhos da Eliana .. também pode sê na escola assim... pro pré... pra canta aquela música.

MJ- Por quê ?

A.L. -Ah! porque ensina

MJ - Então tem que ser música que ensina!

(Diário de Campo, entrevista escola pública TR, 2º Semestre de 2001).

Constato que a mídia estabelece não apenas um padrão mas o próprio *conceito* de música ao produzir um contexto de aquisição/fruição que comporta elementos extra musicais como a imagem, os efeitos visuais, a platéia, os cenários, os bordões de linguagem⁷⁶ (*preparada, de elite, vai negão, cachorra, é o tchan!*) e, acima de tudo, os gestos e a dança. Essa objetivação/figuração (Moscovici, 1978) dá a entender que, para as crianças, a música, reconhecida como tal, resulta de todo o contexto midiático (luzes, cores, sons, palco, artistas e bordões), daí a dificuldade de situá-la no espaço da sala de aula. Essa visão obscurece também a compreensão da música como construção técnica, passível de ser estudada em seus aspectos formais e históricos como qualquer outra área de conhecimento. Nessa dimensão está implícita a prática musical como pura fruição, lazer, catarse emocional, movimento, dança, devaneio, jogo. Embora essa seja a forma por excelência da aprendizagem musical não se pode desconsiderar outros mecanismos de apreensão da música como a compreensão das letras, a reflexão sobre seu significado e o entendimento de aspectos formais.

Tal visão afirma a escola como um espaço disciplinar que não comporta transgressões, e a música midiática sem dúvida o é! Para entrar nesse espaço ela tem que ser "cultural" ou aquela "que ensina", isto é, isenta do lúdico, do "besterento", da dança.

Importante registrar que esses pré-conceitos se repetem na escola particular ST:

⁷⁶ Merece um estudo à parte a interferência dos DJs na recriação de músicas e nos modos de ouvir e dançar.

MJ - Que tipo de música tem aqui na escola?

Jul - São música de santo.

Car - Evangélica.

Cés - Música mais católica que fala mais ... não fala tanta besteira.

Am - Aqui nas festas tem música que não fala muita besteira que nem a que eu vou dançar na festa junina que é música romântica (a “ romântica” por definição não seria “ besterenta”- MJ).

MJ - Vocês acham que é importante a música dentro da escola? Sim ou não?

Alguém responde - Sim os outros concordam com sinais de dúvida.

Am - Música assim de igreja, que tem que rezar ao mesmo tempo cantá, fazê oração .

Jul - Ah tem música assim que a maioria das música aqui são católica... (pensou no que falar e ficou na dúvida).

Ces - Tem que ter música na escola ... música católica que reza ao mesmo tempo e que canta

Car - Acho que tem que ter porque a música relaxa

MJ - Tem música de fora da escola e música de dentro? Música não é uma coisa só? Tem música para umas coisas e música para outras?

Respondem - É.

MJ - Cabe música de fora prá dentro da escola?

Respondem firme - Não.

MJ - Por quê?

Jul - Música de fora é essas coisa de bonde do tigrão, aí não pode numa escola católica.

MJ - E se não fosse católica?

Jul -Se não fosse ? Fosse qualquer escola podia!

MJ - Então não pode porque é católica.

Ju. - Não, não... é assim .. tipo... fosse uma escola que não respeitasse ... assim... fosse tudo suja, sabe, daí eles colocavam esse tipo de música.

MJ - Existe a música como um conhecimento? Existe música popular brasileira, Beethoven, Bach....

Como fica isso? Onde se estuda isso?

Respondem - Nas artes.

MJ - Como?

Car - A gente pega o som, daí tem um cedezinho aí tem música de Beethoven (referência à parte da apostila que trabalha com "artes")

(Diário de Campo, entrevista escola particular ST, 2º semestre de 2001).

As respostas evidenciam um campo de representação, no qual se institui um padrão que afirma as diferenças entre escola particular (limpa, asseada, religiosa, com princípios morais) e pública (suja e onde não há respeito), combinando com a classificação da música e dos bens culturais em geral: “ Parece acentuado o conceito, numa sociedade de classes, da igualdade como nivelamento, e não- reconhecimento no que é público: ‘ Se a sociedade de privilégios se sustenta na competição entre seus membros, ser igual aos demais pode representar uma falta de atributos na disputa por posições sociais. Se a escola pública é a escola de todos, ela é a escola de 'qualquer um', e 'qualquer um' não vence a competição social'. (Alevato , apud, Teves e Rangel, p.105).

A professora O. da escola municipal TR revela que utiliza a música para ouvir e trabalhar com o texto em português e na gramática. Algumas estão no caderno das crianças: "*Planeta Água*" (Guilherme Arantes) como motivação para uma visita à SANEPAR⁷⁷, "*Pastorzinho*", "*Ó Jardineira*" e "*Cai, cai balão*" (folclóricas). Cabe citar as que são cantadas em conjunto pela escola toda após o recreio "*Hino Nacional*", "*Boneco de lata*", "*Jacaré*" e "*Capelinha*" (uma oração), além das que foram utilizadas nas comemorações, já citadas.

As crianças aceitam, passivamente, e vão reproduzindo essas práticas sem questionar, e mais, concordando com elas, como as entrevistas mostram. Isso reforça uma afirmação de Ariès (1981) que, referindo-se à infância como depositária e continuadora de brincadeiras originárias do mundo adulto, afirma: "As crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras" (p.89).

Cabe lembrar que a idade dos 9 e 10 anos (aproximadamente) coincide com a formação, ou melhor, a manifestação do "julgamento moral" em que se confrontam afetividade e razão com o significado de afirmação, não contestação dos valores socialmente instituídos, se considerarmos o que Piaget diz: "Toda a educação moral visa justamente fazer com que as crianças sejam capazes de controlar seus sentimentos, seus desejos, em nome de um ideal social ou grupal" (apud La Taille, 1992, p.64).

Conclui-se, portanto, que, se há contestação das práticas escolares, elas se dão, presumo, mais na adolescência do que entre as crianças em idade de quarta série que assumem a representação da escola como espaço de transmissão dos saberes instituídos como "legítimos".

Santomé (2001, p.163) reflete sobre a ausência nos currículos escolares dos modos de ser das crianças e jovens em decorrência de um *adultocentrismo*⁷⁸ que desconsidera o que esses sujeitos pensam, sentem, do que gostam e como gostam. Já está suficientemente demonstrado que os significados construídos a partir da apreciação das músicas midiáticas revelam e produzem modos de inserção no mundo. Disso decorre a existência de uma cultura infantil perpassando as relações escolares que vale a pena conhecer, criada nas relações fora da escola com o aporte das mídias, ignorada e desvalorizada (Belloni, 1995, Babin, 1982).

⁷⁷ Companhia de Saneamento do Paraná.

⁷⁸ Nessa direção Guareski apresenta um estudo interessante cujo título é sugestivo: "A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta" (In Spink, M.J. *O conhecimento no cotidiano* 1995).

Assim seria pertinente afirmar:

Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los a melhorar a compreensão de *suas* realidades e a comprometer-se em sua transformação (Santomé, 2001, p. 165).

A questão é que não há uma epistemologia das mídias no espaço escolar, ou são aceitas incondicionalmente ou são negadas e escamoteadas.

A dicotomia entre diversão (mídia) e conhecimento (escola), visão que perpassa inclusive as falas da maioria dos agentes escolares, é reprisada constantemente pelas crianças:

MJ - Como é que a música entraria na escola ?

Ana L. - Começaria no prezinho a dança dos dedinhos, daí vai aumentando mais, mais, e daí chega na quarta série... (ela quer dizer: sabendo mais MJ).

MJ - E quanto ao tipo de música? Vocês gostaram das músicas que eu trabalhei? São músicas da mídia? Qual a diferença?

Joelma - Não, não são igual .. são músicas calmas... são gostoso de trabalhar.

Carla - Porque se acalma ... são pra criança.

Joelma - Ainda... a gente aprende a melodia dessas músicas porque eu não sabia como que cantava essas músicas, uma que é mais calma, outra que levanta, pára um pouco.... é o ritmo!

(Diário de campo, entrevista escola pública TR, 10/10/2001)

Nesse encontro procurei avaliar a forma como haviam entendido a minha proposta no decorrer do ano e que avaliação faziam de alguns aspectos desse trabalho. No geral, o que pude perceber, particularmente nas falas de Joelma, é o entendimento de que se pode cantar e ouvir, de forma a conhecer outros aspectos da música : melodia, intensidade, ritmo, dinâmica e andamento (... *que levanta, pára um pouco* ...), diferenças de gênero, audição concentrada, formas musicais variadas para as diferentes idades ou a gradação do saber (*daí vai aumentando mais mais....*). As dificuldades de expressar o "diferente" nessas práticas dizem bem do desconhecimento da música como um objeto de conhecimento.

Neste capítulo busquei situar espaços e tempos das práticas musicais midiáticas das crianças. Os dados empíricos revelaram práticas individuais e coletivas, contextos e tempos que explicitam modos de ser criança, tendo como referência a música midiática. A prática musical decorrente da mídia acontece majoritariamente nos espaços privados pelo uso das tecnologias domésticas de fruição e apreciação. No entanto tais vivências transcendem esses espaços e são ampliadas através do envolvimento das crianças com a música nos recreios,

intervalos, festinhas e nas falas, sobre os objetos musicais : cantores, programas e músicas . A idéia de música para “dentro da escola” revela representações sobre um conhecimento escolar estabelecido que, em certa medida, nega a cultura musical midiática considerada “de fora da escola”.

A partir dessa contextualização é possível abordar a construção das preferências das crianças e os juízos de valor produzidos pelas diferentes mediações entre sujeitos e objetos musicais.

CAPÍTULO VI PREFERÊNCIAS MUSICAIS , MEDIAÇÕES E JUÍZOS DE VALOR ⁷⁹

"Acho a música interessante ela mexe com meu coração"
(Aluna da quarta-série, escola pública TR).

1 – Considerações sobre a formação do gosto musical das crianças.

No geral, sempre ressaltando-se as possibilidades das mediações , o gosto musical das crianças pesquisadas resulta dos *habitus*, adquiridos no campo da indústria cultural que se constitui em espaço de luta pela hegemonia de determinados produtos. Nas matrizes que estabelecem as práticas musicais midiáticas a prevalência é o sensacionalismo , a repetição, a apelação erótica, a circularidade do padrão já aceito, a simplificação traduzida numa “rentabilidade simbólica” de gostos semelhantes nos diferentes padrões socioeconômicos. A marca da transitoriedade produz uma cultura impregnada do descartável. É evidente o uso de diferentes estratégias para assegurar a fixação e a permanência de um determinado objeto musical respondendo à fluidez e volubilidade das audiências/assistências. Os diversos programas e eventos midiáticos, como a campanha anual “ Criança esperança”⁸⁰, servem de vitrine de exposição e para manter na memória e em circulação os produtos (músicas/gêneros e cantores/as) que interessa veicular⁸¹.

As representações produzidas por essa circulação extensiva e intensiva criam significados de pertencimento, ou seja, gostar de determinadas músicas, dançar, comprar os CDs é estar de acordo, é caminhar junto, é fazer parte. Quem desconhece um sucesso está "por fora", ou quem ainda gosta de uma música que "já passou" é vaiado, ridicularizado e discriminado, o que coloca em ação os mecanismos de manutenção de uma realidade compartilhada.

⁷⁹ São transcritas neste capítulo, apenas as tabelas que apresentam os eventos mais significativos –cantoras, cantores, conjuntos, duplas e músicas - que se repetem ou têm importância para análise da categoria em questão e nem sempre em sua totalidade dada a quantidade de informações trazidas particularmente pelos questionários. Também são relatados e analisados dados isolados que explicitam algumas questões, cujas tabelas não estão transcritas na íntegra no trabalho.

⁸⁰ - Programa anual da Rede Globo com apoio da UNICEF.

⁸¹ - A guerra de audiência entre os Programas dominicais do Gugu – SBT e do Faustão – Globo, mostram isso.

Não obstante, cabe sempre reafirmar a contradição: se a emissão midiática é massiva, a recepção acontece nos espaços do cotidiano em lugares não habitados pela padronização, em que se movem os gostos pessoais informados por histórias particulares, práticas grupais e familiares e lembranças atávicas. Assim é lícito dizer que se há reprodução de um padrão hegemônico de música— e isso é facilmente verificável - a prática cotidiana em que os sujeitos colocam em ação suas preferências particulares permite um escape a essa hegemonia e revela espaços de autonomia dos sujeitos. Na periferia do estabelecido constroem-se gostos e vivências musicais resultantes das mediações individuais e sociais produzidas por instituições: escola, igreja, família e grupos sociais .

As crianças mostram um gosto por artistas/músicas padrão: bonitos, letras românticas, ritmos dançáveis, forma rondó – com um refrão fácil de decorar. No entanto, nas suas respostas, aparecem paralelamente, como segunda opção ou até primeira, quase tantas músicas, cantores, cantoras, alguns completamente desconhecidos da pesquisadora, quanto o número de respondentes, o que revela o poder das diferentes mediações e contextos que informam as práticas musicais.

Importa sempre lembrar que a semelhança de fruição e gosto musical entre crianças de condição econômica diferenciada significa que a fruição dos bens simbólicos e o gosto pela arte não dependem da satisfação primeira das necessidades básicas. Dadas as facilidades postas pelo mercado formal ou paralelo na aquisição da mercadoria musical, considerando-se aqui também os equipamentos eletrônicos e da massiva veiculação midiática, todos indistintamente consomem e se apropriam das músicas, programas e artistas.

2 - Categorias de análise na produção e manifestação das preferências musicais.

2.1 - Aspectos de cognição informando as preferências.

Os *habitus* produzidos e constantemente atualizados pela mídia que instruem as escolhas são eivados da relação afetividade/cognição

Quando as crianças nomeiam uma grande diversidade de formas, gêneros, estilos, artistas, explicando a diferença entre eles, entra em ação um conhecimento social, cultural que exige um reconhecimento, uma compreensão da estrutura musical, das características de certos aspectos dos intérpretes, das suas bandas e das performances para explicar por que gostam ou não.

Dalvan - Gosto de música gaúcha - “ Os Serranos”

Fel - Rock de garage.

MJ - O que é rock de garagem?

Dalvan -É um tipo diferente de rock. (rock alternativo, underground que não está nas paradas MJ).

Bruno - Dance.

MJ - O que é “Dance” ? Me dá um exemplo?

Dalvan - Música que tem nos clube assim... discoteca.

Bruno - música de igreja.

(Diário de Campo, entrevista escola pública municipal CAIC, 16/08/2001)

MJ - O que gostam de música?

Bruno - Rock.

Vitor - Eu gosto de rap.

Iasmin - Música country (contradição porque ela passa a entrevista inteira dizendo que gosta do Grupo Legião urbana - que por sinal é o preferido da mãe segundo ela MJ).

Gab - Aché.

Cas - Samba.

(Diário de Campo, entrevista escola particular SEPAM, 02/08/2001)

O mesmo pode ser afirmado em relação aos elementos propriamente musicais, como ritmo, melodia, letra, “agitado”, “lento” constantemente referidos como instituidores do gosto. Eles conhecem a diferença entre letra, melodia e ritmo, e isso é constantemente explicitado e reafirmado.

MJ - O que é melhor na música, o que mais chama atenção, o que toca mais vocês ?

Kar - Letra.

Dai – Ritmo.

Bruno – Ritmo.

Felipe - Ritmo.,

Stefan - Melodia.

Aria – Letra.

Eden – Letra.

Jés - Letra e ritmo.

Dai - Ritmo e letra.

Bruna – Letra.

(Diário de Campo, entrevista escola pública CAIC, 16/08/2001).

As crianças têm clareza quanto a uma característica da música massiva – a repetição:

MJ – Por que uma música faz sucesso?

Eduardo - Eu acho que é assim... eles não lançam música, a gente gosta da música que foi lançada há pouco tempo; daí a gente gosta e daí faz sucesso . Depois a gente se acostuma com a música não gosta mais e daí elas começam a cá... daí enjoa e a gente gosta de outras músicas.

Bruno - Eu escuto mais rock inglês,. e aí é legal porque não dá pra entende bem e aí fica falando aquelas palavras ...

Camila - Os cantores procuram mais o gosto do povo pra daí formula a música pra chamá mais atenção do povo.

Natália - Assim... se acostumô com uma música, com um ritmo e daí eles trocam, trazem uma coisa mais nova, quando a gente acostuma daí eles vão fazendo mais, mais ... aí fica chato e...

MJ - E foi o que aconteceu com o funk e o tchan?

Todos concordam.

Larissa - Na minha opinião algumas música nunca caem não ficam pra trás como os Beatles , a gente tá cantando agora, elas tão voltando.

Eduardo - É música que ... música que nunca cai (ele não sabe explicar mas sabe que tem uma diferença MJ).

Larissa - Como é que eu vou explicá... eles gravam a música e...

MJ - Mas qual seria a diferença entre música que repete e nunca cai e música que repete e cai?

Natália (baixinho) - são músicas mais calmas.

Larissa - Às vezes eles mudam as músicas.

Eduardo - qué dizer que as músicas de antigamente eram melhores do que as de hoje em dia

Larissa - eles gostam ainda...

(Diário de Campo, entrevista escola particular ST, 2º semestre de 2001).

A fala traz um reconhecimento das diferenças musicais pela permanência das músicas de qualidade "que nunca caem" em oposição àquelas "que enjoam", porque não trazem mais novidade, porque só repetem e “ caem”.

2.2 - Mediações familiares e produção do gosto musical.

MJ - Vocês dizem que não gostam do funk, mas todos sabem e cantam . Por que a gente sabe então?

Ana L - Ah porque a gente escuta ...

Todos concordam.

Ana L - ... os primos mais velhos assim... cantamdaí a gente aprende.

(Diário de Campo, entrevista escola pública TR, 16/10/2001).

A música une universos adulto e infantil não apenas na semelhança de gosto mas como objeto de diálogo e de aproximação. Prova disso é o fato de que a maioria tem dificuldades em dizer a profissão do pai e da mãe, no entanto consegue identificar os artistas, programas, novelas músicas e cantores e até as opiniões dos pais sobre esses objetos culturais. Pode-se reafirmar que essa mediação, se não produz um conhecimento significativo sobre música, é impregnada de afetividade.

É preciso considerar dois aspectos: se a gênese do gosto está na familiarização precoce produzida pelas práticas musicais do convívio familiar e se a mídia produz uma aproximação dos universos adulto e infantil, têm-se então preferências musicais mais ou menos homogêneas

e poucas possibilidades de uma diversificação e acréscimo de valor desse capital cultural e social. De maneira geral, os pais e irmãos mais velhos são um referencial na apropriação de músicas, porque têm o poder de decidir e comprar e, ao fazê-lo, também induzem as crianças a um determinado gosto musical.

MJ - Os pais ouvem música? O que eles gostam?

Amanda - Rio Negro e Solimões, Daniel, Roberto Sampaio, Bruno e Marroni, Forro, Sertaneja.

Cesar - Passa adiante.

Carlos - Daniela Mercuri, Rio Negro e Solimões, Padre Marcelo Rossi, Daniel.

Juliane - Música popular e sertaneja ... (não lembra de cantores).

Ana Paula - Eu sei um monte de cantor que a minha mãe gosta. Ela gosta do Rick Martin, da Sandy e Júnior (rindo) (!!!!).

MJ - E você também gosta?

Ana Paula - Sim... o meu pai gosta mais de rock, ele gosta também de um CD Casa das Máquinas que é muito legal mas a minha prima tem um CD de funk que tem muiiita besteira.

Juliane - A Cláudia (madrasta) tem um CD inteirinho que fala de Cristo e ela ouve isso...

Cesar - Música diferente que eu não lembro.

(Diário de campo, entrevista escola particular ST, 08/05/2001).

MJ - Qual é o gosto do pai e da mãe?

Eliandre - Minha mãe gosta muito do Roberto Carlos.

Ana - Minha mãe gosta do caldeirão do Hulk.

MJ - Eu quero saber mãe e pai.

Eduardo - A mãe gosta do Roberto Carlos.

Juliano - Meu pai gosta de música country e minha mãe gosta ...não sei.

Franciara - Minha mãe gosta do Amado Batista e meu pai da sertaneja.

(Diário de Campo, entrevista escola pública TR, 27/04/2001).

Alexandre - Só pai compra e as músicas são do Toni e Tito, Matos Nascimento ((cantores de hinos religiosos).

Joelma - Confirma e diz que também tem CD, fita e disco dessas músicas.

Leticia - Só o pai compra fita de música sertaneja.

Aline - Meu tio e meu pai compra discoteca, o vô compra gaúcha e meu pai compra lenta.

(Diário de Campo, entrevista escola pública TR, 6/5/2001).

No entanto, sempre é importante ressaltar as contradições da realidade na apreensão dos fenômenos culturais e entender que o gosto dos adultos pode ser “diferente” para algumas crianças mesmo que, em última análise, não se possa isentar a mídia dessa “diferença”, levando-se em conta que os cantores religiosos, bastante citados, têm sido veiculados com razoável frequência pelas emissoras.

É possível relacionar o fator socioeconômico e a interferência dos pais das crianças da escola particular (pesquisa de 2001) na construção do gosto, pela variedade de músicas, cantores e cantoras listados como preferidos, incluindo Milton Nascimento, Tom Jobim, por exemplo,

cantores/compositores que não estão habitualmente no rol do gosto musical infantil. Evidentemente que essa relação variada e diferenciada denota o poder de compra e a interferência familiar na aquisição de objetos culturais .

Numa atividade de apreciação de um vídeo do cantor Roberto Carlos, decorrente da constante alusão a esse artista como preferência de algumas mães e pela posse de Cds, constatei o caráter contraditório da relação dessas crianças com músicas estabelecidas no gosto popular mediano, principalmente dos pais, mas que não estão presentes no cotidiano midiático.

MJ - O que vocês acham desse cantor? Gostam, não gostam, por quê?

Silêncio...

MJ - O que significa esse silêncio?

Insisto e chamo alguns para que se manifestem...

Carla - Eu gosto porque a música dele é legal.

Eliandre - Porque é bonita.

Rubiane – Eu acho a música bonita porque ela é emocionante.

MJ - Mas é um cantor predileto de vocês?

Em coro - Não!

MJ – Por que Luiz?

Silêncio.

MJ - Como é o tipo de música que ele canta?

Alguém diz - Música chata!

MJ - Quem acha que é?

A metade levanta a mão.

Raiana - Ah, ela é mais ou menos.

MJ - Essa música é chata, por quê?

Vanessa -Porque quase não toca no rádio.

MJ - Então o que é música legal?

Alguém fala e muitos concordam - É música que toca na rádio.

(Diário de Campo, sessão de atividades proposta na escola pública TR , 18/04/2001).

Apesar de todos reconhecerem o cantor particularmente na preferência dos pais e alguns manifestarem gosto favorável, a sua não veiculação direta e constante o coloca em situação desfavorável. Interessa pontuar no entanto as expressões escritas, que complementaram a fala tanto de meninas quanto de meninos, afirmando a importância desse artista pelas letras que falam de amizade e amor . *Reconhecer*, entretanto, não significa necessariamente *gostar*.

A idéia de que uma música é apreciada porque está na mídia ou vice-versa confirma as considerações de Adorno quanto ao círculo vicioso do gostar da canção porque está em evidência e assim confirmar esse sucesso. Portanto, os juízos "bom" ou "ruim", "gosto" ou "não gosto" , "tem sucesso" ou " já caiu" são debitáveis à extensividade e intensividade de exposição na mídia, como veremos no próximo item

2. 3 - A indústria cultural como sistema integrado produzindo o gosto .

Rádios⁸², novelas, filmes, programas de auditório, programas infanto-juvenis e revistas de fofocas promovem a ciranda do lembrar e do esquecer (audição “regressiva” na visão de Adorno 1986), ao lançar, veicular e comentar os CDs com músicas que terão a validade do tempo da novela, ao reforçar determinados gêneros e cantores nos programas de auditório e ao noticiar fatos sobre a vida dos artistas.

Também é importante destacar que um(a) artista, destinado(a) a ser objeto de consumo e moda num determinado momento, ocupa diferentes espaços na mídia: como cantor(a), apresentador(a) de programa e aparece em shows e comerciais de televisão e tudo isso é acompanhado e noticiado pelas revistas.

Alguns exemplos mostram bem a produção de demanda por um determinado produto. O cantor Júnior da dupla Sandy e Júnior pouco aparece individualmente na pesquisa de 2000 em relação à sua irmã para o universo feminino (3% a 21%); já em 2001 consta com 15% a 24% (tabelas 26 e 29). Isso deve-se ao investimento feito no próprio astro que gravou um “*remaque*” de grande sucesso: “*Enrosca*”⁸³, além da performance no programa dominical da dupla na Rede Globo de Televisão.

A música “*Dormi na praça*” e a dupla Bruno e Marrone foram citadas com bastante insistência nas entrevistas do segundo semestre de 2001, tanto na escola particular quanto na pública devido à exposição midiática intensiva. Respectivamente coincidia com o decréscimo das músicas do *funk*, que pouco apareciam no repertório das crianças, em razão da diminuição da veiculação.⁸⁴

MJ -Quem permanece no gosto de vocês e quem já caiu?

Luiz Eduardo – O funk caiu.

Larissa - O Tcham e o funk são mais pra dança ... não tão mais .. porque agora tem outras...

Eduardo - Já passô a moda que pegô o funk, daí caiu né.

⁸² As rádios preferidas são as que tocam as músicas do momento ou seja aquelas que estão nos ‘*hit parades*’ alavancados pela Televisão. Há referência massiva às rádios FM e particularmente a uma emissora da cidade que transmite programa de humor com locutores bastante apreciados pelas crianças. Nas falas sobre as rádios elas revelam o gosto pelo humor e pelas sátiras apresentadas diariamente. Isso confirma um dado revelado na apreciação de programas como “Chaves”, por exemplo, e nas músicas do *funk*.

⁸³ Regravação de música do Erasmo Carlos do final dos anos 60.

⁸⁴ Deve-se creditar parte dessa “queda” às críticas de alguns setores da sociedade e de parte da própria mídia aos bailes funk da periferia do Rio de Janeiro, que supostamente estariam incentivando o sexo livre e a violência.

MJ - Quanto tempo dura uma moda?

Nat - Quanto tempo que quisé!

MJ - Mas quem determina esse tempo?

Ed. - As pessoas que gostam que ouvem a músicas.

MJ - Como vocês vêem o tchan hoje, vocês dançam ainda?

Camila - Eu gosto, dançava e ainda danço.

Bruno - Eu dançava.

MJ - Hoje o que que tá na moda hoje?

Eduardo - Bruno e Marrone.

Bruno - “Dormi na praça”.

(Diário de Campo, entrevista escola particular ST, nov. 2000).

A cantora Kelly Key, considerada musa *teen*, aparece nas preferências em 2002 com o *hit* “*Baba*” quase na mesma proporção que o grupo *É o tchan* em 2000 e as músicas do funk em 2001, pela massiva veiculação da música e da cantora em programas e comerciais.

A indústria cultural como sistema integrado fornece mecanismos de validação e legitimação dos objetos simbólicos⁸⁵, principalmente pelos eventos que referendam determinado produto - artista ou música – através de premiações, discos de ouro e homenagens aos que mais sucesso fizeram e conseqüentemente mais lucros obtiveram com suas performances.⁸⁶

A transcrição de trechos de artigos e revistas dedicadas à televisão e sites serve para demonstrar como se constrói a rede de eventos que em última instância vai definir/disseminar os padrões de gosto musical.

A segunda fase do Prêmio Multishow de Música Brasileira desse ano já começou e entre os artistas que estão participando, Lenine concorre na categoria de melhor instrumentista, concorrendo com Igor Cavalera, Davi Moraes, Edgard Sacndurra e John (Pato Fu). Nas demais categorias, nenhuma grande novidade: Sandy, Marisa Monte e Ivete Sangalo concorrem pelo prêmio de melhor cantora. Na categoria melhor música, uma coincidência. Das cinco canções concorrentes, duas são trilha de personagens de uma mesma novela global, são elas: “A Sua” de Marisa Monte e “Mutante” de Daniela Mercury. Pela terceira vez consecutiva a dupla Fernanda Torres e Nelson Motta comandará a entrega dos prêmios que acontecerá dia 4 de junho no Teatro Municipal do Rio. Para votar nos artistas preferidos, é só acessar a página do canal” www.globosat.com.br/multishow. maio de 2002 -

A eleição dos melhores do ano na música brasileira foi dividida em duas fases. Na primeira, os telespectadores votaram aleatoriamente nos seus preferidos. Dessa votação, (...) saíram cinco

⁸⁵ Bourdieu faz alusão à “autoridade das instâncias de consagração” na outorga de prêmios, no caso em questão literários, como *referendum* da legitimidade cultural (1997, p.133).

⁸⁶ À cantora Vanessa Camargo foi concedido o prêmio de melhor cantora de 2001, mesmo sob os protestos da “elite cultural e artística”. Em 2000 a melhor música foi um *remaque* da dupla Leno e Lilian, da década de 60, gravada por Adriana Calcanhoto e tema da novela Laços de Família “Devolva-me”.

indicados em cada uma das 11 categorias(...) foram computados 6 milhões de votos. O fato de a escolha ser 100% popular sempre provocou polêmica. **A vitória do Grupo Los Hermanos, em 2000, com a música Ana Júlia, e a de Vanessa Camargo, em 2001, como melhor cantora, geraram controvérsia.** `Aqui quem decide é o público. Muitas vezes o cantor vende 1 milhão de CDs e nunca é premiado, o que também é injusto`, diz Lobato. (Vicente Lobato, gerente de produção do canal a cabo) (Leonardo Dias – Revista da Televisão Contigo 4 de junho de 2002 p.65).

A crítica, destacada acima, questionando a forma de escolha dos melhores nomes e músicas para o prêmio em questão, coloca a disputa pela legitimidade musical entre os críticos musicais – detentores de capital simbólico traduzido no gosto e conhecimento legítimo - e os produtores para a mídia - em posição intelectual subordinada, mas dominantes, na produção/veiculação das mercadorias que produzem lucros simbólicos e materiais.

9º Prêmio Multishow de Música premia como revelação velhos conhecidos do público...Para variar um pouquinho, Sandy e Júnior foram os grandes vencedores da noite. Praticamente hors concours no Prêmio Multishow de Música, eles ganharam nas categorias Melhor Show e Melhor Cantora. (TV Brasil Janaina Medeiros, Noite Musical, pg.46 18/06/2002

Cabe esclarecer que as cinco cantoras indicadas para o prêmio de melhor cantora foram Ana Carolina, Daniela Mercury, Ivete Sangalo, Marisa Monte e Sandy .

É sintomático o fato de a música “Ana Júlia” (Tabelas 36,37,38) ter sido uma das mais citadas pelas crianças na pesquisa de 2000, o que mostra a ciranda “ de ouvir aquilo de que gosta e gostar do que ouve” com o aval da indústria cultural através de novas mídias: Internet e Tvs por assinatura. Interessa observar que essa forma de seleção não está acessível à maioria da população, muito menos às crianças das escolas pesquisadas; mas a correspondência entre o que foi escolhido e o que está generalizado como gosto dominante mostra uma prevalência da camada média, social e economicamente privilegiada, nessa seleção. Esse é também um fator do que Bourdieu e Lefebvre consideram como a *medianização* da sociedade.

Um dado importante merece ser referido que é o fato de o sistema, como promotor do aproveitamento máximo da rentabilidade simbólica dos objetos culturais, incentivar um esquema de “sucessão artística” revelada na posição ocupada nas paradas de sucesso pelos parentes de artistas, produtores e cantores cujos exemplos mais visíveis são: KLB (filhos de produtor musical), Thiago e Pedro, Sandy e Júnior e Vanessa Camargo (filhos de duplas sertanejas). Luciana Mello (filha de Jair Rodrigues) e o trio SNZ (filhas de Pepeu Gomes e

Baby do Brasil), respectivamente, levaram o prêmio “Melhor Revelação Solo” e “Melhor Revelação Grupo” no *Prêmio Multishow de Música 2002*. Cabe reforçar que todos são herdeiros de antecessores bem sucedidos na carreira musical midiática. Evidentemente não se está negando a qualidade musical desses “sucessores”, mas evidencia-se uma estratégia de marketing própria do mercado de bens materiais que é a manutenção da fórmula de um produto que deu certo.

Outro referencial importante no consumo musical midiático são as novelas, o que não significa que todas as músicas sejam do gosto e agrado das crianças. Elas são cantadas porque estão na novela e são de “*agora*”. Alguns entrevistados, tanto da escola pública quanto particular, declaram possuir os CDs dos temas musicais - que como todas as “modas”, vão cair no esquecimento logo após o último capítulo independente da sua qualidade e valor artístico.

Na atividade de apreciação de fragmentos de novelas em que aparecem temas musicais, as crianças revelam conhecimentos que vale a pena relatar:

MJ -... É importante a música na novela?

Todos conversam... e concordam..

Eliandre – Sem música não tem graça.

Edimilson - A música faz parte da novela.

Eliandre – É que sem música a gente não sabe se é coisa triste se é coisa alegre ... porque quando eles tão triste põe música triste, quando tão alegre põe música alegre... (explicação da função das músicas como afirmação do clima MJ).

MJ - Vocês cantam durante a novela?

Alguns respondem - Eu canto.

Luiz - Eu canto.

Eliandre - Eu tenho o CD em inglês.

MJ - Quem sabe cantar em inglês?

Eliandre canta sozinha um pedaço e depois pára....

Insisto com mais alguns mas não cantam....

Pergunto se conseguem cantar juntos alguma coisa da novela...

Ficam inibidos e cantam pedaços apoiando-se uns nos outros

(Atividade de apreciação proposta na escola pública TR – 13/08/2001).

Eu acho legal a música da novela O Cravo e a Rosa, acho que é adequada porque ela é calma conforme a novela (de uma época calma, não a música “Jura”, um samba - MJ), depois anima, conforme a novela e depois de malandragem (revela conhecimento de clichês - a figura realmente é caracterizada por um traje de malandro carioca e a música é fox-trox - MJ), eu gostei da novela e das músicas, porque o tema era legal e as músicas conforme o tema das novelas.

Na novela Laços de Família eles foram ver a mulher cantar ópera e está adequada à novela. Parece um momento triste e alegre ao mesmo tempo, momento de decisão e tristeza e está adequada à sena (sic), está falando sobre o tema da novela e a diferença a da primeira novela é antiga e a da Segunda é mais

recente. A música é muito importante para a novela ter sentido (boa explicação sobre música como tema de novela - dar sentido! MJ).

Gosto de cantar ritmos legais rápidos e alegres e funk (pensei que já tinha passado a fase, mas parece que não! MJ).

(Diário de Campo, registro escrito do aluno Eduardo em atividade de apreciação – escola particular ST – 24/09/2001).

As manifestações das crianças dão conta do entendimento que as músicas servem para “dar sentido”, “incrementar”, “dar ritmo”, “animar”, “acompanhar a cena”, mas, acima de tudo, “tem que combinar”.

Revela-se no gosto pelas músicas de novelas o mesmo senso do lúdico e do divertimento, do “engraçado”⁸⁷ já observado em outras análises, que remete à alegria, à dança, aos movimentos corporais – bater na carteira, rebolar e balançar a cabeça - e isso parece ser a tônica do gosto musical nas crianças em idade de quarta-série. Num outro sentido, relacionam as “coisas de amor” ou cenas românticas com músicas tristes e lentas que até “*enjoam a gente*” (Ana Paula – escola particular ST).

No entanto a grande vitrine para o gosto são os programas de auditório.⁸⁸ Solicitados a responder sobre os *programas de televisão em que passam as músicas preferidas*, os alunos mostram predileção por esses programas, preponderantemente e em segundo lugar pelas novelas (Tabela 21).

Cômputo geral

TABELA 21	2000	2001
Programas de auditório	30%	30%
Novelas	21%	15%
Programas infantis ⁸⁹	6%	13%
TV a cabo (MTV)	7%	5%
N/R	22%	8%

Em 2000, por conseguinte, aparece uma diferença significativa das meninas para os meninos neste gosto (30%/11%) em relação às novelas, o que não se repete no ano seguinte

⁸⁷ Em relação a isso cabe informar que no cômputo geral de programas de tv preferidos pelas crianças consultadas aparece o “Programa do Chaves”, com 10% da preferência no ano de 2002, número superior ao “desenhos”- 7%. Isso deve-se ao novo horário do programa, ao final da tarde.

⁸⁸ Domingão do Faustão, Sabadão Sertanejo e Domingo Legal – Gugu Liberato são os mais citados. Raul Gil e Planeta Xuxa em menor escala.

⁸⁹ - Programas mais citados: da Eliana, da Angélica e desenhos animados.

(16%/17%) (Tabela 22). É possível depreender que os gêneros (midiáticos) oscilam de ano para ano, dependendo do apelo maior ou menor em relação aos padrões de gosto dessas crianças.

Análise por gênero

TABELA 22

	2000		2001	
	Fem	Masc.	Fem.	Masc.
Auditório	30%	31%	39%	43%
Novelas	30%	11%	16%	17% ⁹⁰
Infantis	5%	8%	15%	10% ⁹¹ (desenhos)
Tv a cabo	8%	7%	9%	8%
N/r	18%	26%	7%	11%

No entanto, apurando essa análise por situação socioeconômica (Tabela 23), é possível notar diferenças entre pública e particular que vale a pena acentuar: a preferência por programas de auditório dos apresentadores Gugu e do Faustão⁹², é acentuada nas camadas mais pobres; aparece outro diferencial socioeconômico que é a TV a cabo⁹³.

Universo socioeconômico⁹⁴:

TABELA 23

	Escola particular	Escola pública	Escola particular	Escola pública
Auditório	16%	49%	23%	46%
Novelas	28%	14%	21%	8%
Infantis	12%	-- (horário)	23%	10%
Tv a cabo	13%	--- (1 escola)	10%	9%
N/r	----	----	3%	11%

É importante também registrar a grande variedade de programas nomeados, alguns de canais por assinatura e outros religiosos, que confirmam a idéia das mediações tanto individuais como grupais e as condições sócio-econômicas influenciando o gosto.

⁹⁰ Em 2001, provavelmente, os meninos também se mobilizaram com a novela “Laços de Família”.

⁹¹ Os meninos citam como programas de música predileta os desenhos tabulados com “programas infantis”. As meninas citam programas da Eliana e Angélica como veiculadores das músicas preferidas, mas não citam nenhuma dessas músicas enquanto preferência.

⁹² Na tabulação agrupei os programas por categoria para ter uma visão mais abrangente.

⁹³ As tvs a cabo aparecem de forma numericamente semelhante em 2001. Isso não parece ser um dado confiável uma vez que algumas crianças das escolas públicas consideravam a antena parabólica como tv a cabo. No entanto cabe registrar que alguns alunos entrevistados em 2001 nas escolas públicas revelaram a posse de tvs pagas.

⁹⁴ - A pesquisa de 2000 foi feita em 2 escolas com 4 turmas. Houve um empenho grande das professoras em que todos respondessem a todas as questões. Já em 2001 a pesquisa realizada com mais escolas, não permitiu esse empenho. A resposta 0% para os programas infantis das crianças da escola pública deve-se ao fato de que estudavam de manhã portanto não assistiam aos programas mais apreciados – Eliana, Angélica e desenhos.

2.4 - Os programas infantis - a contradição entre ser adulto e criança e a produção do gosto musical.

Há um dado merecedor de análise mais cuidadosa que é o razoável percentual de citação da apresentadora Eliana por *programa que veicula músicas preferidas e cantora* tanto em 2000 quanto em 2001 (Tabelas 27,28,29). Por ser uma das poucas apresentadoras a veicular um conteúdo infantil, este fato denota a situação dessas crianças num limiar entre infância e pré-adolescência, que lhes confere um caráter muito particular no processo de socialização através das práticas musicais.

MJ – Gostam da Xuxa ?

Respondem com evasivas

MJ –Por quê?

...Ela mudou.

MJ –Por que as crianças gostavam e não gostam mais? O que é que mudou?

Joelma -É porque antes ela era mais infantil.

Carla - Ela mudô tudo, tudo.

Joelma - Ela cantava as música...

Carla - Tinha brincadeira...

Joelma - Igual a Eliana.... Agora ela é meia assim ... (faz um gesto com a mão como que duvidando da moral)

Olham-se com malícia e riem.

Carla - E também o programa dela mudou pra adulto.

(Diário de Campo, entrevista escola pública TR – 16/10/2001).

A referência a esta apresentadora traduz uma identificação com o universo infantil “puro”, em relação à Xuxa, que mudou o programa “ pra adulto” , ou seja, menos adequado e mais pecaminoso. O jogo de aproximação/afastamento dos universos adulto/infantil, como será abordado adiante, reflete aspectos do comportamento moral que se constrói pelas relações entre as crianças e com os mais velhos, revelado nas representações sobre gosto musical e nas críticas às atitudes e práticas das apresentadoras. Apresenta-se aqui delineada a característica heteronômica do juízo moral, própria dessa idade.

MJ -O que vocês pensam da Xuxa? Ela está lançando um CD?

Bruno e Camila- Não gostamos

....Eu não gosto da música dela...

Fazem imitações, ironizam e riem....

Natália - Ela qué aparecê.

Larissa - Eu não gosto dela porque ela não fala a verdade...

Camila - Eu também acho ...ela fala que é dos baixinhos mas posô pra revista playboy...então!!!

MJ - Mas isso não faz muito tempo... ?

Não - Foi agora!

MJ- Mas ela não tá lançando um CD pros baixinhos?

.....*Já lançou!*

Eduardo –Eu não gosto mais da Xuxa, eu gostava quando era menor; ela tava no auge da carreira dela... ela era bem conhecida mas agora ela já caiu um pouco.

(Diário de campo, entrevista escola particular ST – nov/2000).

Esses julgamentos relacionam-se com episódios e acontecimentos divulgados pela própria mídia envolvendo aspectos públicos e privados da vida da apresentadora. Importa observar que mesmo desaprovando tais atitudes as crianças afirmam sua performance como melhor em relação às demais:

MJ - A Eliana canta também?

Todos – Canta.

MJ - Quem canta as melhores músicas?

A maioria grita - Da Xuxa.

Algumas meninas discordam.

MJ -Qual das duas aparece mais a música na tv?

Todos -Da Xuxa.

Eliandre - Porque ela tem aquele novo filme... aquele desenho.

(Diário de campo escola municipal TR nov./2000).

A contradição apontada decorre da exposição a que estão expostos os mitos. A aura que cerca a imagem dessa apresentadora veicula sentimentos e sensações que se confundem com os produtos musicais a partir de um marketing eficiente e evidentemente de uma produção instrumental e cenográfica (mixagem) extremamente bem cuidada, ainda que se questione a qualidade musical final de suas produções⁹⁵.

Disso se deduz o esforço da indústria cultural em manter seus "produtos" no ar, uma vez que a assistência/audiência, particularmente infantil é extremamente volátil, e mais, julga com severidade, transferindo esses juízos de valor para o gosto e consumo dos objetos musicais.

No universo geral de preferência por programas musicais e cantoras, Eliana aparece com um percentual médio de 8% nos dois anos, enquanto Xuxa não ultrapassa 3% e Angélica 2%.

⁹⁵ MATTE (1995) faz uma análise comparativa entre os discos: "Rá-tim-bum", a partir do programa do mesmo nome da TV Cultura e o disco Xou da Xuxa 6, ambos lançados em 1991. O objetivo foi "obter uma imagem da composição popular infantil brasileira." (p.19)O trabalho aponta dados importantes na análise desses produtos midiáticos que podem servir para um projeto pedagógico musical. Defende a musicalidade elaborada do "Rá-tim-bum", em oposição ao simplismo da Xuxa, mas afirma que a questão é complexa e passa pelo político e ideológico.... "temos... materiais completamente diferentes, do ponto de vista do conteúdo musical, poético, político, filosófico e mesmo de lugar na indústria cultural: a escolha não é e nunca será descompromissada ou apolítica" (p.27).A autora frisa a idéia de que devemos "... ampliar o universo musical e cultural das crianças, dando-lhes a oportunidade de decidir e criticar, um voto de confiança que permita-lhes, inclusive, escolher o que jamais escolheríamos! Permitir que cresçam... Criança pensa, sente e tem opinião própria... Precisamos alimentá-las. Afinal, 'a gente não quer só comida...!' " (p.28).

Há que se ressaltar a incidência maior de gosto das meninas pela cantora Eliana 12% e 8%, respectivamente, em 2000 e 2001, contra 5% e 3% dos meninos que nomeiam a Xuxa como *cantora* preferida entre as 3 no ano de 2000 com 7% de incidências, sem fazer referência ao *programa* dessa apresentadora (Tabela 29). Observo que esse dado complementado com as falas e observações ressalta nos meninos uma preferência por cantoras/artistas “maduras” ou com apelo erótico mais acentuado (Daniela Mercuri, Xuxa, Carla Peres e “Tiazinha”)(tabela 29). Mesmo apreciando desenhos infantis, que é o forte dos programas das apresentadoras em pauta, eles situam-se num limiar de preferência por músicas “de adultos”.

Para colher as representações sobre música e programas infantis foram feitas sessões de apreciação de fragmentos dos programas de apresentadoras. Após a veiculação de um fragmento do programa “*Alegria*” da apresentadora Eliana realizou-se uma discussão com as crianças da escola pública que aí está, em síntese:

Carla - Eu gosto da Eliana música legal, é bonita, o grupo infantil é legal. Eu gosto mais da Eliana, porque é legal divertida (sic) e ela é bonita porque ela nasceu bonita legal e divertida.

Francielly - Eu gosto da música porque eu acho ela muito legal. Eu não gosto do vovô, nenem e acho muito chato etc.

Ana Letícia - Adoro a brincadeira de adivinhar... eu gosto da Eliana mas também dos desenhos.

Juan – Eu gosto da Eliana e alegria, porque é um programa infantil. Eliana tem cabelo comprido (isso porque eu perguntei como ela era MJ) Gosto do Pokemom, porque tem as batalha e da Eliana porque ela é engraçada.

Juliano – Quando volto da escola eu assisto o último desenho. Eu acho legal esse programa. Eu gosto das brincadeiras e dos desenhos. A Eliana mostra no seu programa coisas educativas. No seu programa passa cantores, mágicos, marionetes e outras coisas. Também gosto das músicas que ela canta. Eu gosto da Eliana mas também gosto do seu desenho Pokemon (!!!!).

MJ - Então vocês gostam do programa por causa da Eliana em si ou pelos desenhos?

A turma se divide, alguns dizem que gostam do desenho, outros da Eliana.

(Diário de Campo, atividade de apreciação, escola pública TR, 25/04/2001).

Evidencia-se uma identificação das meninas com a apresentadora pelas referências à sua aparência e beleza. Deve-se considerar também a menção de meninos e meninas à adequação do programa por ensinar, fazer brincadeiras e “ser educativo”. Isso já foi discutido anteriormente mas cabe ressaltar que sempre volta à tona a dimensão valorativa do conteúdo musical destinado às crianças e que informa as suas representações. A sociedade desempenha de forma competente a socialização dos mais jovens inculcando valores, preceitos e preconceitos.

Na escola particular ST trabalhei com fragmentos das apresentadoras Eliana –*Alegria* - SBT, Angélica –*Bambuluá* –Rede Globo e Jakqueline - *Bom dia e Companhia*- Rede Record.

Algumas opiniões:

Bruno – É bom para as criança,s mas não como eu, (pela idade MJ) é a minha opinião. Eu acho que tem muita música e muitos cantores. Bambuluá é a mini-serie da Globo e Pokémon é o melhor desenho da Eliana. Eu acho os dois programa chatos. Bom dia e Companhia(!) é chato, por causa da apresentadora, mas os desenhos são legais.

Willian - Essa música é para crianças (Eliana). Bambuluá é um programa infantil. Não gosto. Porque não passa desenhos que eu gosto. Eu nunca assistirei. Não tem música nenhuma e se tivesse ia ser muito chato e ruim. Os desenhos são muito bons do Canal SBT.

Kamilla – Eliana, tudo legal. Bambuluá não gosto. Jake roubou as coisa da Eliana, desenho chato. Só gosto da Eliana, de tudo da Eliana.

Fernanda - Eliana programa de criança, legal, ela tem muito cheito com crianças, ela mostra como se trata os animais ela canta. TV globinho :é mais para a nossa idade mais as crianças também assiste. Bambuluá é uma minicérie (!) e a Angélica canta. Bom dia e companhia: só gosto dos desenhos. (Diário de campo, atividade de apreciação, escola particular ST, 8/06/2001).

Confirma-se uma hipótese de que o forte da preferência nesses programas são os desenhos. Também merece registro o desagrado dos meninos por programas ou músicas “infantis” . Cabe ressaltar que quase a metade das crianças dessa escola tem mais opções de programas pelo acesso aos canais pagos. Os meninos cantarolam e referem-se em várias oportunidades às músicas dos desenhos estrangeiros e dos programas de computador como “legais” e “massa”!

3 - O permanente e o efêmero no gosto e consumo musical das crianças em idade de quarta-série.

Ao referir o gosto musical as crianças afirmam suas demandas simbólicas e revelam a rentabilidade das práticas musicais propostas pela mídia, quais sejam afirmar o que está posto: ouvir, comprar, cantar, o cantor, a cantora e a música “ do momento”, de “ agora”, “ deste ano”, ou que ainda “ passa” na televisão e nas rádios. Nessa categoria é possível considerar objetos musicais (aí incluindo-se gêneros e artistas) *efêmeros* e *duradouros*, que caracterizam noções de duração e tempo de um sucesso, ou moda musical. Numa sociedade de consumo, dentro da perspectiva da indústria cultural que faz da cultura um fetiche, objeto como outro qualquer, a música, os cantores e as modas musicais também sofrem da obsolescência e são trocadas rapidamente.

“ Gosto porque é música do ano”. “ É velha mas eu gosto” (música do ano passado) (fala de Tamires, aluna da escola particular ST, 22/05/ 2001).

A mídia expõe esses objetos de curta duração, passageiros e de tempo limitado que, com certeza, servem para alavancar outros produtos e mercadorias culturais mais duráveis e com retorno menos imediato. Isso é evidente nos CDs em que aparecem lado a lado músicas “do momento” e sucessos que já “caíram”, não decolaram, ou mesmo não possuem apelo massivo, como é o caso de músicas da MPB.

Assim, revelam-se músicas para uso imediato e descartáveis e outras de maior qualidade que permanecem no gosto, como será visto adiante. Importa, por outro lado, considerar também a predileção por Sandy e Júnior⁹⁶, KLB e Vanessa Camargo como uma forma de identificação não só em relação à idade mas à veiculação de um "modo de ser", considerando-se que "as vivências musicais dos jovens não só se constituem em elementos de identificação mas são também importantes pontos de referência" (Martí, p.35, 1999).

Entre os efêmeros que aparecem com intensidade e depois desaparecem estão músicas e cantores com forte apelo lúdico, erótico, com refrões fáceis e movimentos corporais padronizados, exaustivamente repetidos, tanto por crianças quanto por professores, como as músicas do grupo “*É o tchan*”, a música “*Chibonbom*” do conjunto “*As Meninas*” em 2000 e as dos grupo de *funk*, particularmente, “*O bonde do Tigrão*”, no primeiro semestre de 2001 e em 2002 a música “*Baba*” da cantora Kelly K. Essa “substituição” de mercadorias a cada semestre permite entender que o investimento da indústria cultural é um investimento de risco, uma vez que o consumo é um agente volátil preso num círculo de lembrar/esquecer, em alguns casos, num tempo não muito maior do que uma estação⁹⁷.

Os mitos/estrelas/artistas/músicas/formas que permanecem ou demoram mais para “cair”, os duradouros, como Daniel, Sandy e Junior e Leonardo (tabelas 24,25,26), possuem como características a presença física marcante, qualidade vocal, carisma para comunicação com o público, músicas com padrão melódico sem surpresas e que não fogem ao esperado, com letras de amor, facilmente assimiláveis. Importa ressaltar que eles oferecem uma "qualidade" dentro de padrões de consumo da música midiática, a partir dos empréstimos tomados à arte erudita, como arranjos e instrumentação bem cuidados. Digamos que esses seriam os "clássicos" do massivo.

⁹⁶ Sandy e Júnior são os preferidos na pesquisa de 2001 tanto como *cantor e cantora*, quanto como *dupla*.

⁹⁷ Enquanto finalizo este trabalho (fevereiro de 2003), acompanho pela televisão os “efêmeros” da temporada: *Eguinha Pocotó* – Serginho e Lacreia, e o grupo Tchicabum, com as mesmas características dos anteriores.

3.1 – Ritornellos: ciranda de lembrar e esquecer - as preferências das crianças.

Cantores

Universo geral

TABELA 24

	2000	2001
Daniel	23%	20%
Leonardo	16%	10%
Junior (Sandy)	5%	12%
Xandy	5%	5%
Maurício Manieri	5%	2%
Roberto Carlos	5%	- (0,42%)

Universo socioeconômico

TABELA 25

Cantor	2000		2001	
	Escola particular	Escola pública	Escola particular	Escola Pública
Daniel	25%	22 %	16%	22%
Leonardo	7%	27%	13%	9%
Junior	4%	7%	10%	13%
Xandy	-	10%	2%	7%
Roberto Carlos	9%	2%	-	1%

Universo por gênero

TABELA 26

Cantor	2000		2001	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Daniel	30%	16%	24%	15%
Leonardo	18%	15%	11%	8%
Júnior	3%	8%	15%	8%
Xandy	6%	8%	7%	3%
Roberto Carlos	5%	6%	---	1%
Leandro (funk)	-----	-----	1%	4%
KLB (Leandro/Bruno)	5%	5%	13%	3%

Daniel e Leonardo são unanimidade nos dois anos, tanto para meninos quanto para meninas, do mesmo modo que Júnior e o grupo KLB têm uma subida acentuada de 2000 para 2001, particularmente no universo feminino (Tabela 26).

Chama a atenção no universo das escolas públicas a menor concentração num determinado cantor e maior distribuição de gosto; nas escolas particulares, cantores estrangeiros Elton John (3%), John Lennon (3%) , Rick Martin (3%) Bruce Dickson (6%) (distintivas de posse e acesso aos canais pagos) e a referência a músicos como Renato Russo, Gabriel - O Pensador, Caetano Veloso e Milton Nascimento. Nas escolas públicas aparecem Fagner, Raul

Seixas e Sérgio Reis (3%), citados particularmente pelos meninos. Esses cantores podem ser considerados como permanências, uma vez que não estão sistematicamente na mídia “hoje”.

A opção *não respondeu* nos dois anos soma um total de 20% nas meninas e 37% dos meninos. Os dados confirmam as constatações anteriores.

Cantoras

Universo geral

TABELA 27

	2000	2001
Vanessa Camargo	1 %	24 %
Sandy	18%	23%
Ivete Sangalo	5%	8%
Eliana	7%	6%
Laura Pausini	5%	2%
Marisa Monte	5%	---
Débora Blando	5%	---
Talia	6%	-- (0,42%)
Xuxa	4%	3%
Daniela Mércury	9%	3%

Universo socioeconômico

TABELA 28

	2000		2001	
Cantoras	Escolas particulares	Escolas públicas	Escolas particulares	Escolas públicas
Vanessa C.	1%	---	30%	22%
Sandy	12%	25%	18%	25%
Talia	1%	12%	----	-- (0,57%)
Daniela M.	13%	4%	2%	3%
Laura P.	8%	3%	2%	2%
Marisa Monte	12%	---	----	----
Débora Blando	2%	7%	----	---
Eliane	6%	8%	8%	5%
Ivete Sangalo	3%	7%	8%	7%

Universo por gênero

TABELA 29

	2000		2001	
Cantora	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Talia	11%	2%	1%	----
Xuxa	2%	6%	1 %	----
Sandy	21%	13%	24%	21%
Daniela M.	2%	16%	2%	3%
Laura P.	9%	2%	----	-----
Débora B.	6%	3%	----	-----
Vanessa C.	----	2%	27%	18%
Ivete S.	6%	3%	7%	8%
Marisa M	9%	2%	-----	-----
Eliana	12%	2%	8%	3%
Roberta Miranda	---	7%	---	---

A escolha das *cantoras prediletas* mostra, no geral, Sandy, Ivete Sangalo, Eliana e Daniela Mercury – permanências - e em 2001 Vanessa Camargo – em ascensão meteórica a partir de 2001 - como detentoras do maior número de fãs de ambos os sexos no universo das escolas particulares e públicas sendo sempre maior o percentual de preferência das meninas (Tabelas 28,29). Observe-se no entanto que os gostos episódicos por certas cantoras acontecem porque algumas músicas aparecem na mídia e tem um tempo limitado de existência (novela ou lançamento de um clip), o que não quer dizer que a cantora seja efêmera⁹⁸.

Nessa direção Talia e Marisa Monte, e algumas músicas, por exemplo, revelam, nas oscilações de lembrar/esquecer, as características dos diferentes segmentos de público. Isso tem a ver com um diferencial socioeconômico, qual seja, as crianças da escola particular ouvem os *clips* na MTV, compram o CD e “curtem” nos espaços domésticos, o que não acontece com as crianças mais pobres, sujeitas à massificação das tvs comerciais.

Roberta Miranda, cantora sertaneja, aparece também como preferida por 7% dos meninos em 2000. Essa escolha, somada aos outros dados, sinaliza para o fato de que as músicas sertanejas mobilizam mais os meninos da mesma forma que cantoras mais maduras como Xuxa⁹⁹ e Daniela Mercury¹⁰⁰ (Tabela 29).

Duplas

Cômputo geral

TABELA 30

	2000	2001
Sandy e Júnior	41%	43%
Zezé di Camargo e Luciano	13%	12%
Rio Negro e Solimões	9%	4%
Rick e Renner	5%	5%
Xitãozinho e Xororó	5%	5%
Gean e Giovane	3%	4%
Leandro e Leonardo	2%	4% (?)

⁹⁸ O mesmo não ocorre com determinados gêneros/artistas: *funk/Leandro do Bonde do Tigrão e É o Tchan*, que desaparecem ou “caem”.

⁹⁹ Essa artista sobe e desce na preferência das crianças em razão também do lançamentos de filmes e comando de programas como “Xuxa Park” e “Planeta Xuxa”.

¹⁰⁰ Esse gosto ressalta um dado em relação aos meninos: a preferência por artistas como a *Tiazinha* (5%/2000) que não pode ser qualificada como cantora mas que obteve sucesso junto ao público masculino por participar de programa de auditório, apresentando-se com máscara, chicote e claras demonstrações sadomasoquistas. O mesmo pode ser dito em relação a Carla Peres cuja habilidade para a dança e atributos físicos são reconhecidos pelas crianças, mas não a qualidade vocal.

Universo socioeconômico

TABELA 31 2000 2001

Duplas	Escola particular	Escola pública	Escola particular	Escola pública
Sandy e Júnior	54%	25%	56%	39%
Zezé di Camargo	13%	14%	16%	10%
Rick Renner	1%	10%	3%	6%
Rio Negro e...	9%	8%	---	6%
Xitãozinho e...	3%	7%	5%	5%
Gean e ...	3%	3%	3%	4%

Universo por gênero

TABELA 32 2000 2001

Duplas	Fem	Masc .	Fem	Masc.
Sandy e Junior	55%	26%	56%	26%
Zezé di Camargo	12%	15%	8%	18%
Rick e Renner	2%	10%	7%	3%
Rio Negro...	3%	15%	3%	6%
Xitãozinho..	2%	8%	4%	4%
Gean ...	3%	3%	3%	5%

Sandy e Júnior e Zezé di Camargo e Luciano são a permanência mais expressiva nas preferências em todos os universos. Os demais oscilam de acordo com os lançamentos de CDs, participação em novelas e outros eventos midiáticos, ou mesmo escolares, como é o exemplo da festa junina. Bruno e Marroni não aparecem, significativamente, nos dois anos mas, nas entrevistas do segundo semestre de 2001 e em 2002, são apontados como dupla favorita por grande parte das crianças em razão da música “*Dormi na praça*”, que foi bastante apreciada e cantada por todos. Outro objeto episódico com rentabilidade simbólica.

É possível constatar, na totalidade dos dados, que a escola particular concentra o gosto em algumas duplas, enquanto que as crianças da escola pública distribuem mais e variam na seleção, citando duplas religiosas: Canarinhos de Jesus, Cancioneiros de Cristo e até duplas que não estão na mídia como Tônico e Tinoco.¹⁰¹

¹⁰¹ Ressalte-se que os meninos, em relação às meninas, apreciam menos Sandy e Jr e mais duplas masculinas adultas (tabela 32)

Conjuntos

Universo geral

TABELA 33

	2000	2001
KLB	21%	24%
É o Tchan	17%	2%
SPC	8%	2%
Harmonia do Samba	6%	1%
Twister	7%	10%
As meninas	5%	2%
Back Street Boys	1%	3%
Bonde do Tigrão	----	13%

Universo socioeconômico:

TABELA 34

Conjunto	2000		2001	
	Escola particular	Escola pública	Escola particular	Escola pública
KLB	16%	25%	15%	27%
É o Tchan	13%	22%	2%	2%
SPC	8%	8%	2%	----(0,42)
Harmonia do Samba	3%	10%	2%	1%
Twister	9%	---	30%	3%
Back Street Boys	1%	----	5%	3%
Fala Mansa	----	----	8%	3%
Raimundos	12%	2%	8%	----
Bonde do Tigrão	---	----	0%	3%

Universo por gênero:

TABELA 35

Conjunto	2000		2001	
	Fem.	Mas.	Fem.	Masc.
É o tchan	24%	10%	3%	1%
KLB	24%	18%	34%	----
SPC	6%	10%	1%	3%
Harmonia do Samba	9%	3%	1%	1%
Raimundos	6%	8%	1%	3%
Twister	6%	3%	13%	6%
Karametade	---	5%	1%	---
Back Street Boys	2%	---	5%	1%
Bonde do Tigrão	----	---	10%	18%

Uma constatação é a de que, tal como acontece com a dupla Sandy e Júnior, os meninos demonstram uma certa rejeição aos conjuntos masculinos, como o KLB e em menor escala quanto ao grupo Twister, em relação às meninas. Interessante observar a preferência de 18% do conjunto KLB em 2000 transferida para o Bonde do Tigrão em 2001 que, juntamente com “É o tchan” constituem-se no gosto sazonal e episódico (tabela 35).

É confirmada a preferência por determinados conjuntos como *É o Tchan*, *Raimundos*, músicas *funk*, programa de televisão como *"Ratinho"* e programas de rádio local que "são engraçados". Reforço a tese de que isso se relaciona com um gosto próprio entre as crianças pelo humor chulo, escracho, lúdico e sentidos maliciosos com palavras de duplo sentido e movimentos corporais com referências eróticas, cujo marco, ao que tudo indica, foi o sucesso do conjunto *"Mamonas Assassinas"*, já falecido.

Na coleta geral dos dados, entrevistas, observações e questionários, aparece mais acentuado o gosto nas escolas particulares por grupos de rock (*Raimundos*, *Twister*, *Back Street Boys* e outros menos citados) e nas públicas pelos conjuntos de pagode (*Harmonia do samba*, *Só Pra Contrariar (SPC)*, *Karametade* etc.). Isso revela os meandros da construção de gostos mais ou menos "populares" em que estão em jogo diferentes percepções e práticas culturais envolvendo os diversos segmentos sociais.

Músicas preferidas:

Universo geral:

TABELA 36

	2000	2001
Músicas de Sandy e Júnior ¹⁰²	13%	19%
Músicas do Conjunto KLB ¹⁰³	3%	5%
Mulher de fases (Raimundos)	5%	2%
Só Love (Claudinho e Bochecha)	8%	---
Músicas estrangeiras	3%	3%
Músicas do Tchan ¹⁰⁴	5%	----
Ana Júlia (Los Hermanos)	5%	2%
Músicas do funk ¹⁰⁵	----	16%

Universo por gênero:

TABELA 37

Músicas	2000		2001	
	Fem.	Masc.	Fem.	Mas.
Mús. Sandy e Júnior	29%	5%	27%	8%
Músicas do KLB	6%	--	6%	2%
Mulher de fases	3%	7%	1%	3%
Só Love	5%	11%	--	--

¹⁰² *Imortal, A lenda dessa paixão, Quatro estações e Vamos Pular.*

¹⁰³ *Vida e Baby.*

¹⁰⁴ *Tribochan, Tchan na curva e Melô do tchan.*

¹⁰⁵ *Tchutchuca, Motinha e Baile todo.*

Músicas estrangeiras	5%	2%	1%	4%
Músicas do Tchan	9%	3%	-----	-----
Ana Júlia	5%	5%	1%	3%
Músicas do funk	-----	-----	14%	17%

Universo socioeconômico

TABELA 38

2000

2001

Músicas	Escola particular	Escola pública	Escola particular	Escola pública
Sandy e Júnior	16%	17%	23%	18%
KLB	-----	7%	2%	5%
Mulher de fases	9%	---	5%	---
Só Love	3%	12%	-----	---
Músicas estrangeiras	6%	---	7%	1%
Músicas do Tchan	1%	10%	---	---
Ana Júlia	9%	---	3%	1%
Músicas do funk	---	---	10%	18%

A variedade de músicas citadas é muito grande nos dois anos, com semelhanças gerais de gosto, mas também com muita variedade de citações, e é isso o que estabelece um diferencial de consumo entre as crianças das duas realidades pesquisadas. Entre as permanências (músicas de *Sandy e Júnior*) e as efemeridades (*funk*, *É o tchan* etc.) em 2001 a grande novidade foi mesmo o *funk*, como em 2002 a cantora *Kely Key* por um tempo menor.

“*Menino da porteira*”, “*Moleca*” e “*Alô*” (esta última da dupla Chitãozinho e Chororó) aparecem citadas em 2000 e 2001; “*Mulher de fases*”, música do conjunto “*Os Raimundos*”, aparece como preferência dos meninos da escola particular, confirmando as constatações anteriores reveladas na escolha das duplas e conjuntos. O fato de as meninas citarem músicas do grupo “*É o tchan*” como preferidas e os meninos apenas o grupo confirma a tendência feminina para o canto e a dança e a masculina para o *voyerismo*, ou seja, é bom para “ver”, não necessariamente cantar.

Importa registrar as oscilações de gosto visíveis no movimento de ascensão, pico e decréscimo de alguns gêneros e cantores, o que é compatível com a ciranda do “subir e descer” “gostar e esquecer”.

Merece reflexão o fato de que o cantor *Daniel*, apesar da preferência unânime nos 3 anos da pesquisa como cantor masculino, não apresenta nenhuma música como preferida das crianças. É possível entender que esse cantor é consumido como mito, tanto para meninos quanto para meninas independentemente da sua produção musical. Detecta-se aí a força dos elementos da mixagem som/imagem na fruição musical, o que será analisado adiante. Isso também ocorre,

em menor grau, com a cantora *Vanessa Camargo*, comprovando a dissociação entre o gosto pelos mitos e as músicas correspondentes.

Há que se considerar também o grande número de respostas “*não sei*” e “*não lembro*” tanto nas escolas particulares (em maior grau) quanto nas públicas, em todas as perguntas. O consumo de músicas e mitos é um consumo volátil, etéreo e difícil de objetivar quanto necessário “falar sobre isso”, devido a uma forma de fruição musical mais motórica, sensível e corporal. É necessário ressaltar que a tendência a não responder é mais acentuada nos meninos.

As observações e entrevistas realizadas nas escolas contemplam algumas das constatações já referidas:

MJ - Hoje o que está aparecendo hoje de música... o que vocês ouvem agora, o que está na onda...

Joelma - Dormi na praça.

Cintia - Dormi na praça.

Alex - Idem.

Geovana - Dormi na praça.

MJ - Por quê ?

Joelma - Ah, porque as pessoas mais cantam, cantam mais essa ... nas rádios, falam nas ruas.... eu não escuto rádio ... mas as pessoas falam então...

Kelly - Eu gosto de “Dormi na praça”.

MJ - Como é que está agora neste momento o funk, É o tchan e o pagode? Elas estão na onda ou não mais?

Kessy - Funk não tá mais.

MJ - Por quê ?

Kelly - Já caiu.

MJ - Significa o quê? Que não aparece mais?

Joelma - Não... aparece, mas só que não é bem falado a gente não fica assim falando toda hora (!!!). (A recepção em ação MJ).

(Diário de Campo, entrevista com crianças que não têm tv em casa, escola pública TR 03/10/2001).

Na atividade de inauguração do som na escola pública TR, em agosto de 2001, as crianças trouxeram CDs e fizeram dublagens. As músicas escolhidas foram: *Dormi na praça* - Bruno e Marrone (que apareceu ao todo 3 vezes) *Imortal e Lenda* - Sandy e Júnior, *Apaixonada por você* - Vanessa Camargo (2 vezes) e *Morango do Nordeste* - Frank Aguiar, todas configuradas como permanências, principalmente esta última, que é a música mais antiga desse repertório – 1999.

Em relação à cantora *Vanessa Camargo* cabe enfatizar uma disputa com a cantora *Sandy* revelada na escola particular que traz à tona o julgamento crítico característico dessa idade,

confirmando a identificação da vida particular dos artistas com as músicas e em decorrência a transferência para o gosto musical.

MJ – Qual a cantora preferida de vocês ?

A maioria escolhe Vanessa Camargo. Algumas meninas falam:

- A Sandy é muito chata, porque não deixou que os humoristas do Casseta e Planeta falassem dela no programa deles.

Houve discussão na sala e alguns defendem a Sandy outros atacam. Os meninos preferem Vanessa Camargo (talvez por ser mais velha!). Não há uma relação direta com a música, mas com o artista.

MJ – E o Daniel?

Todos se manifestam aprovando.

MJ – Por que essa preferência por ele?

...porque ele é bonito ...porque é animado...porque faz sucesso

MJ – Já perguntei, mas vou perguntar de novo: por que alguns caem e outros permanecem?

...Ah, é que tem um tempo e também eles não fazem músicas novas!

MJ – Então agora é mesmo a Vanessa Camargo, a “ quente”!

Todos concordam.

A professora L. pergunta: Entre a Vanessa Camargo e a Britney Spears, qual das duas ganha?

A maioria afirma que é a Britney Spears.... Os meninos são os mais entusiasmados!

A professora comenta: ah eu sei por que ... eu tenho visto os últimos cliques dela são bem “quentes” não é?

Os meninos riem (A cantora se apresenta com um visual “ sexy”).

Mj - Quem ainda gosta de grupo de pagode?

Alguns se manifestam, outros vão (só meninas gostam) e muitos dizem: - mais ou menos.

Natália é fiel ao SPC.

(Diário de Campo, entrevista escola particular ST, nov./2001).

Expliquei que na pesquisa do ano passado o *SPC* aparecia em terceiro lugar nos conjuntos e nesse ano não aparece mais. Indaguei o porquê e a professora explicou que foi porque o *Alexandre Pires* separou do grupo. As crianças concordaram intensificando a compreensão de que os fatos particulares, extra-musicais interferem no gosto.

MJ - No ano passado aparecia o grupo É o tchan e não aparece mais ... nem o funck. Por quê? Alguém fala "caiu" ... morreu.

MJ – Por quê?

.... Porque não mudaram, não fizeram música interessante.

(Olha a crítica e a noção de que precisa mudar para manter o sucesso... seria o novo na concepção de Adorno ou a novidade na esteira da comunicação massiva ?MJ).

MJ – Vocês lembram do conjunto “ Mamonas Assassinas”?

Todos levantam as mãos, dizem que conheceram e muitos afirmam gostar do grupo.

(Curioso é o fato de que essas crianças, no tempo de sucesso do grupo não tinham mais do que 4 ou 5 anos).

MJ - Por que foram tão apreciados?

Todos - porque eles eram engraçados.

MJ- Quem vai fazer mais sucesso dos mais velhos e dos mais novos, das famílias que estão na mídia: Sandy e Júnior, Vanessa Camargo, Chitãozinho e Chororó ou Zezé di Camargo e Luciano ?

Respondem em conjunto - os mais novos.

(Diário de Campo, entrevista escola particular ST, nov./2001).

Como é possível depreender do exposto, os juízos de valor, os julgamentos sobre fatos relacionados, mas não diretamente ligados aos aspectos musicais, são importantes na produção do gosto. Há entretanto aspectos mais sérios nessa avaliação que são os preconceitos decorrentes dos valores instituídos socialmente (estrutura), revelando-se nas representações das crianças (subjetividade) quando afirmam ou negam determinadas músicas.

4 – O gosto musical revelando traços da moral vigente na sociedade .

4.1 – (Pré)conceitos em relação ao *funk*.

Uma visão que perpassa os discursos sobre mídias - em especial TV - e as crianças é a vulnerabilidade desses sujeitos frente às imposições massivas, particularmente no que se refere às sugestões de erotismo por parte das músicas midiáticas. No momento em que estiveram “ em alta” estilos musicais propostos por grupos como “ *É o Tchan*” e “ *Bonde do Tigrão*” foram alvo de intensas críticas por promoverem a sexualização da infância .

Para compreender em parte a visão das crianças das duas escolas-alvo da pesquisa quanto a essas questões, propus, além das entrevistas, a apreciação de fragmentos gravados do programa *Furacão 2000* com apresentação da *Mãe Loura do Funk*, Verônica do Rio de Janeiro e veiculado pela Rede Bandeirantes de Televisão. Após, deveriam expressar suas opiniões oralmente, por escrito e através de desenhos¹⁰⁶.

Nesse vídeo aparecem claramente as características de tal modalidade: movimentos sensuais e a ação dos DJs reforçando a entonação de palavras de ordem (bordões) e efeitos sonoros especiais , luzes, aspecto de baile e agitação, não só dos cantores, mas da platéia na qual a câmera passeia, fazendo tomadas que ressaltam os movimentos dos quadris. Algumas músicas são bem conhecidas, como o "*Funk da motinha*" e outras do "*Bonde do Tigrão*". A

¹⁰⁶ Tanto os meninos quanto as meninas demonstram prazer em desenhar expressando visões, sentimentos e conhecimentos sobre as músicas, cantores, programas televisivos musicais. Não perguntam : o que devo desenhar? Como é que eu faço? Alguns pedem para completar depois do encontro. Alguns resultados reforçam estereótipos, embora caiba sempre lembrar a situação grupal dessas crianças que encaminha muitas vezes o produto final: meninas enfeitam com corações e flores os seus desenhos, meninos desenharam guitarras, microfones e colocam detalhes mais apurados nas imagens masculinas.

apresentadora repete bordões como "pre-pa-ra-da", "é de elite" etc.¹⁰⁷ Todos reconhecem e sabem as letras; alguns repetem os movimentos, cada um tem alguma coisa a dizer sobre o funk, porque como já foi visto esse tipo de música fez parte da sua vida durante um certo tempo. Mesmo quando atribuem a ela um significado negativo, como veremos adiante, evidencia-se o fato de que esteve inscrita no seu repertório.

Ao ouvirem/verem o clip, a reação das crianças, de maneira geral, é de bastante animação, curiosidade e malícia. Mexem-se na cadeira, riem, cochicham, apontam para os artistas, tentam dançar e acompanham as letras, às vezes apenas balbuciando, mas com os olhos vidrados nas imagens, numa espécie de atração e fixação nos movimentos. Não é por acaso que praticamente todas elas ressaltam como positivo no funk "*o ritmo*".

Observei que, na sala de aula da escola pública TR, alguns alunos, principalmente as meninas, ficaram um tanto constrangidos, com uma espécie de mal-estar que provavelmente tem a ver com o fato de a professora estar na sala de aula e se mostrar não muito à vontade. Isso adquire sentido quando, na atividade com as crianças da escola particular, duas meninas desenharam figuras com seios e bumbuns grandes, entregaram e pediram "*não mostre para a professora!*"

Todos reconhecem de imediato, nomeiam os autores/intérpretes e as músicas. A grande maioria considera o funk "*legal*", "*divertido*" e "*animado*" e tem uma visão positiva que se traduz na expressão "*eu gosto*". As explicações escritas são variadas: "*porque me faz dançar*", "*as músicas são boas*", "*é mais agitado*", "*é mais badalado*", "*tem mulher bonita e gostosa*", "*alegria felicidade*", "*tem muito rebolado*", "*muita dança*", "*o ritmo é legal*", "*gostoso de dançar*", "*gosto da dança e das imagens*", "*é alegre*", "*tem muita dança e muita música*" e "*é baile da pesada*" (depoimentos escritos).

No entanto, chama atenção a visão crítica e quase moralista que aparece em algumas falas. Se na escola particular todos os meninos, sem exceção, disseram gostar do funk por diversos motivos, embora um deles tenha ressalvado "*... um pouco de cerveconhice (sic) falta de respeito com as mulheres*" (E.S.), na escola pública poucos afirmam positivamente, os outros apresentam visões que merecem transcrição: "*Este vício eu não gostei porque tinha muita*

¹⁰⁷ Cabe ressaltar que, nessa gravação, aparece a cantora Fernanda Abreu, com um "*funk cabeça*", isto é, que não se limita às letras pobres e repetitivas da moda, com um acento forte de "*rap*" e não foi muito apreciada.

mulher pelada" "não gosto, é mais ou menos... tem besteira... essa música fala coisas que criança não pode escutar, essa música não tem mais ou menos besteira; essa música **tem** (acento na voz) besteira" (J); "mulher dançando, omem (sic) rebolando" (depoimentos escritos).

Em relação às meninas na escola pública, nove do total de quinze meninas consideram positivamente, duas se limitam ao reconhecimento e três negam com expressões como "é uma música que rebolam muito", "música Baile da pesada não gosto", " não gostei da letra da música gosto de samba... meninas muito periquitadas" (J) (depoimentos escritos).

Na escola particular inverte-se o quadro observado na escola pública: apenas quatro dizem "gosto" incondicionalmente. Seis meninas afirmam gostar do funk para dançar, porque é alegre, é legal e divertido e "porque é a música do ano", no entanto ressaltam com julgamentos: "... mas é besterenta", "gosto só do ritmo (sic) e das palavras não. Não são educativas" (Nat.), "falta de respeito, tem alguns palavrões" "é cenvergoice (sic!) (Nal. uma menina que aprecia dança, rebola e solta gritinhos logo que começa a música). A mesma menina, que no pequeno grupo escreveu afirmando gostar de todos os fragmentos de *funk* veiculados por ser "música do ano", no trabalho de desenho com o grupo maior assim se expressou: "falta de respeito, prostituição, feiura. Não gosto do funk porque só fala besteira" (Tam) (depoimentos escritos).

Os desenhos referentes ao *funk*, só realizados na escola particular, traduzem algumas dessas visões. Tam., por exemplo, desenhou meio corpo, de perfil com destaque para um grande bumbum e uma flecha indicando > prostituição. Muitas meninas desenharam figuras femininas de shortinho, seios grandes e umbigo aparecendo. Nal. representou uma mulher de costas com um bumbum em evidência do qual saíam sons onomatopáicos (*pom, pom, pom*); A L. desenhou duas figuras dançando e escreveu do lado "*Fora Funk*" (depoimentos escritos).

Os meninos que desenharam, e não foi a maioria, o fizeram representando figuras masculinas falando: "*É legal*", "*Vai tigrão*", "*É Tigrão*", "*FURACÃO 2001*" e "*Bond do tigrão é muito bom*" (depoimentos escritos).

Nas entrevistas realizadas com todos os alunos da quarta série nas duas escolas em 2001 foi possível perceber, semana a semana, que o *funk*, enquanto "música do momento", estava presente no cotidiano dessas crianças com força total durante pelo menos quatro meses. No segundo semestre gradativamente foi "caindo", conforme os depoimentos e as entrevistas, de sorte a não ser mais citado como "preferido", como já visto anteriormente

Os alunos entrevistados manifestaram-se positiva ou negativamente em relação ao *funk*, com opinião formada e conhecimento quanto às letras, ao tipo de música, aos intérpretes, aos programas e ao seu significado, emitindo juízos estéticos e de valor que não os diferencia do restante da sociedade. Talvez nesse sentido - ao contribuir para as mudanças na forma de ser e se representar como criança - a ação da mídia seja mais contundente do que na própria imposição de um padrão de gosto musical.

Algumas características do *funk* comprovam aspectos pontuais às crianças da quarta série: o gosto pelo movimento e ludicidade de qualquer manifestação, a malícia e a curiosidade pelas questões ligadas ao sexo e às relações amorosas e o gosto pelo humor chulo tanto das letras quanto dos trejeitos.

C. da TR, quando indagada sobre o que gosta do *funk* diz: "...a parte do *tapinha não dói... Todo mundo fica dando tapa na cara do outro*". A mesma menina está sempre cantarolando, fazendo gestos e diz que "*música alegre tem que dançá*". O sentido de música "*bonita*", "*legal*" e "*divertida*" é esse!

No primeiro semestre de 2001, o "Bonde do Tigrão" se constituiu em unanimidade de gosto, e as justificativas na escola TR são: "*Eu gosto dele quando ele canta*", "*é legal a coreografia*", "*ele é bonito*" e "*gosto do ritmo*". Na escola ST há uma explicação mais detalhada, como, por exemplo: "*gosto por causa do ritmo, que deixa a gente mais solta. Se eu tô sozinha no meu quarto, dançando essa música, escutando rádio ou quando minha prima me empresta CD eu fico mais alegre e mais solta*" (Fer.).

É interessante observar que o *funk*, através música, letra, ritmo, dança e comportamento, aciona nessas crianças alguns preconceitos subjacentes a questões mais amplas que dizem respeito ao gênero, às classes e à própria definição de infância. Isso talvez explique aspectos particulares que aparecem na pesquisa:

- o fato de que os meninos de condição financeira precária têm uma visão mais moralista quanto ao *funk* do que as meninas do seu convívio e os meninos de classe média;
- a visão carregada de preconceitos e dubiedade das meninas de classe média na relação música/mulher/corpo;

- a idéia de que existem letras "besterentas", ou "pesadas", não adequadas para crianças (ou para a escola), pondo em foco a noção de infância como categoria diferenciada do adulto, pelo menos nesse aspecto.

O processo de interiorização/exteriorização da estrutura social pelos *habitus* incorporados, os registros que a sociedade faz dos valores, dos conceitos e dos códigos, do que é permitido ou proibido, inscritos nas práticas culturais, são revelados nas representações das crianças, afinal elas vivem num mundo "que se constitui de objetos mas também de instituições, de valores, de normas" (Guareski, 1995, p.219). Merece registro também o fato de que essa mesma sociedade permite uma ampla liberdade para o usufruto das músicas ditas " imorais" e inadequadas à infância.

Sempre é importante pontuar o fato de que a análise das relações entre crianças/mídias e música devem ser lidas à luz do contexto social e histórico mais amplo.

4.2 - O conteúdo musical e a noção de "adulto" e "criança".

A mídia assume importância nas representações que veicula sobre modos de ser criança, em relação aos adultos e à escola pela produção do gosto musical. As definições de "criança", "pré-adolescente", "meio adulto" "meio adolescente" são estabelecidas pela atribuição de significados aos discursos e práticas musicais midiáticas.

MJ - Vocês são crianças?

Todos - Sim

MJ - Até que idade a gente é criança?

Fer -Até uns 12 anos, a gente pode ser criança pra sempre porque ser criança não importa a roupa que nós vestimo, não importa o modo que nós se comportamo (!), importa o carinho porque quando as pessoas são adultas elas já não dão mais carinho, não pedem com licença... criança já aprende desde pequenininho (!).

Eduardo - Eu sou criança e acho que até os 13 anos mais ou menos a partir dessa idade a gente começa a ficar um pouco mais dependente (independente?)

Alisson -Até 13 anos.

Nat - Pra sempre porque a gente vai ter sempre o mesmo coração, mas a maneira de pensar não vai ser a mesma...

MJ - E o que isso tem a ver com música ? Tem música de criança e de adulto?

Todos - Geral (significa que todos podem ouvir tudo MJ.)

Fer - eu acho que os adultos podem muito bem escutar música de criança depende do gosto deles... porque as crianças agora, hoje em dia elas tão escutando música de adulto elas tão começando a gostar mais de música de adulto do que de música de criança.

Tam - a gente não se interessa mais por música assim "Molecada" que tem uns piázinho bem pequenininho

(Diário de campo, entrevista escola particular ST, 1º semestre 2001).

Essas crianças da escola particular ST trazem um discurso do que é ser criança a partir de uma visão idealizada da infância, de um imaginário que perpassa tanto a escola quanto a família. No entanto, as seleções musicais, os programas a que assistem e a forma como expressam o gosto põem em cheque a diferenciação adulto/criança nessa sociedade, uma vez que todos estão submetidos às mesmas emissões midiáticas (*geral!*), que determinam, mesmo que de forma relativa, as escolhas, as vivências e as práticas musicais. É válido lembrar Postman (1999) quando afirma que, pela ação da mídia, acontece um fenômeno de "adultização" das crianças e de "infantilização" dos adultos.

A dialética do ser criança/adulto e os limites dessa fronteira emergem nas explicitações do que gostam, por que gostam, o que compram e quais são os ídolos do momento. Importa salientar que o discurso estabelecido, do que é adequado ou não em música para criança e que eles repetem, não está ancorado numa ação formadora em sua vivência cotidiana pela ação dos adultos, até pela indiferenciação dos universos adulto/infantil em relação às emissões midiáticas. Há um vazio de significações expressas quanto a isso nas instituições socializadoras, flagrado na não-explicação do porquê das restrições de compra de CD ou da dança do funk por parte dos pais e da escola. Aqui cabe destacar a ação formadora (não moralista!) possível dos envolvidos diretamente nesse processo com as crianças.

Elas são unânimes em afirmar que há muita diferença entre música de adulto que "*tem besteira*", "*é muito rock, muito radical, muito cinista*" (sinistra, suponho) (depoimento escrito de Am.) e de criança que é "*infantil*" e "*mais pra criançinha*". Essas diferenças no entanto não impedem que gostem, comprem, troquem, gravem, dançam e peçam por telefone nas rádios as músicas ditas "*besteiras*", ou "*inadequadas*". Ariès (1981) vai dizer que "... talvez (...) para manter a atenção das crianças, o brinquedo deva despertar alguma aproximação com o universo dos adultos" (119). Isso efetivamente acontece com a música midiática.

Lar - Ser criança nunca acaba ... até o final da nossa vida a gente pode ser criança.

MJ - Que programas de TV são pra criança ?

Lar - Angélica, Eliana, Jaqueline (é bem infantil) tem desenho, pra criança pequena...

Cam - Ah, as Chiquititas - tanto que quando eu estava assistindo a minha mãe vinha ouvir porque ela gostava das músicas.

L. E. - Xuxa park.

MJ - Vocês assistem?

Não respondem... alguns fazem sinal negativo com a cabeça.

MJ - Voces são crianças mas não assistem esses programas?

Bruno. - Eu não. Eu só assisto Eliana pra vê Pokemon.

Lar -Assisto Bambuluá pra ver desenhos.

Cam - Eliana porque aparece muita coisa interessante ... ensinam sobre animais.... mas é coisa de bebê.... (risos).

MJ - Existe diferença entre música pra criança e música pra adulto?

L.E. -Ah, pra adulto é mais sertaneja... pra criança é aquelas coisinha assim mais agitada...

Lar - igual essas música de nenê não é pra adulto. Assim ...música sertaneja forró é diferente.

Bruno -E eu vou falá uma coisa... pra adulto eu sei que a diferença é bastante porque as música de adulto é mais um pouquinho mais agitada que de criança.

Silvio - Eu acho que tem bastante diferença o ritmo da música a letra da música, é tudo muito diferente.

(Diário de Campo, entrevista escola particular ST, 23/03/2001)

São capazes de julgar com severidade: *"Xuxa já passou do tempo de apresentar pra criança... já está mais pra adulto, as provas dela é só com adulto. Depois que aconteceu aquele acidente ela largou das crianças"* (Tam.) Essa opinião é reforçada por mais entrevistados e é interessante pontuar que essa apresentadora não aparece nas entrevistas e muito pouco nos questionários como intérprete preferida, enquanto Eliana está entre as mais citadas. Isso, de certa forma, revela a fluidez do ser adulto/criança ao privilegiar uma apresentadora tida como *"dos piquinininhos"* e deixar de lado outra que migrou para os *"adultos"*.

Na escola pública TR as opiniões se assemelham quanto ao considerar-se *"meio adulto"*, *"meio adolescente"*, *"adolescente"* e *"criança"*, na esteira do conceito de adulto e na definição do que é pertinente ou não em música para as crianças, particularmente nas letras.

MJ - Tem música de criança e música de adulto?

Todos - Tem.

MJ - Tem diferença?

Todos - Tem.

MJ - Como é que é música de criança?

Eliandre - Ah, música de criança é como essa que a gente cantamo lá fora... "Boneca de lata"¹⁰⁸... (pausa) e as de adulto são essas que têm agora como funk essas que têm palavrão, coisas pesada... Música de criança é que nem a Eliana canta, "Picachu", "Boneca de lata"... a Angélica também, a Xuxa agora também.

MJ - A Xuxa também?

Eliandre - É. Ela tem aquela... (cantando) "5 patinhos foram passear"...

MJ - Ela tem música de criança e de adulto? Como é que é isso?

Eliandre - (a que mais responde, moradora da favela próxima da escola) Ah agora ela lançô um CD só pra criança.

¹⁰⁸ "Boneca de lata" é uma música cantada ao final do recreio em que as crianças vão fazendo movimentos progressivos de relaxamento com as mãos, braços e pernas, ao mesmo tempo em que contam de 1 a 6. Esta música, juntamente com o bordão "1, 2, 3, acabou a minha vez", são parte de uma estratégia para conseguir acalmar as crianças e deixá-las em condição de entrar na sala após atividades mais agitadas.

Franciara - Ah ela já falou tudo ... é mais a Angélica a Eliana. Essas daí que ficou mais de criança e essas sertaneja, do Funk, Zezé de Camargo e Luciano já são mais pra adulto. A diferença é que os adulto não podia... eles tinha que dar exemplo pras crianças não ficá... (não completa)

MJ - De que tipo de música vocês gostam mais, de adulto ou de criança ?

...Risos...

Eduardo - Eu gosto de música de adulto mas aquelas que não tem muita coisa pesada, pra criança, aquelas que é mais ou menos.

MJ - Vocês são crianças?

Risos Alguns respondem "mais ou menos".

MJ - Como "mais ou menos"?

Franciara - Eu sou criança e adolescente (11 anos).

Eduardo - Meio adulto (10 anos).

Juliano - Ah, eu também meio adulto (10 anos).

Eliandre - Eu sou meio adolescente (10 anos).

MJ - E que músicas esses "adolescentes" "meio adultos" gostam mesmo de cantar?

... Sandy.... Vanessa Camargo.....

(Diário de Campo, entrevista escola pública TR, 1º Semestre 2001).

Para eles o juízo de valor implícito na idéia de música de adulto como "*pesada*", contrapondo-se à de criança "*mais leve*" (R. escola TR), reporta-se às letras, palavras e "*palavrões*" e muito pouco com os movimentos de caráter erótico ou com o vestuário das apresentadoras/cantoras/artistas mais ou menos adequado para o público infantil.

No entanto cabe ressaltar que na escola particular ST aparecem algumas restrições que vão além das letras: "*é que nas propaganda aparece um monte de mulher de calcinha (meninos riem) lá... uma atrás da outra dançando...*" (Am.).

Isso consta como inadequado para crianças porque "*... se a gente comprá o bonde do tigrão as música incentivam a gente a fazê o que tá falando na música... tipo assim as preparada... ...as popozuda... as cachorra já influencia a gente (Jul.)*

Daí conclui-se que existem coisas que as crianças não podem fazer e as músicas incentivam! Isso está posto no discurso dos pais e é assimilado por elas de forma mais ou menos consciente, particularmente na classe média, o que não impede que todos cantem, repitam os refrões à exaustão e reproduzam as coreografias "condenadas" individualmente e em grupo.

Uma característica dessa idade - a transição de uma fase de heteronomia para a autonomia moral - revela-se nesses julgamentos sobre música, cantores, cantoras, gêneros e na severidade com que o fazem, a partir das visões propostas pela sociedade dos adultos. Por outro lado é importante relativizar o aspecto de individualidade, o que cada um realmente pensa, revelado nessas falas uma vez que as respostas quando dadas em grupo são sempre apoiadas por

olhares, sinais, reticências, concordâncias veladas, ou seja, retratos do que a maioria considera válidos como opinião.

Da parte da mídia, o reforço a uma visão erotizada das crianças, em especial das meninas, particularmente pelas performances musicais, a afirmação do poder do corpo como entidade de prazer, consumo e *status* social¹⁰⁹, a fluidez com que as apresentadoras cantoras (Angélica e Xuxa, por exemplo) trafegam do universo infantil para o adolescente e adulto e vice-versa, cria uma espécie de mal-estar em "ser infantil" (Fisher, 1998, p.111) e acentua nessas crianças manifestações miniaturizadas de características dos adultos. Nesse sentido constrói-se "um tipo de infância sem infância, de uma criança que desde cedo deve ser vista como mais inteligente que o adulto, mais poderosa do que ele, inclusive mais sexualizada e erótica do que seriam ou poderiam ser seus pais"(idem).

Buckingham (2000), ao interpretar a influência da propaganda sobre as crianças, vai dizer que elas

são (...) definidas como inadequadas mais do que competentes, crentes mais do que céticas, puras mais do que corruptas. Esta é uma visão que carrega uma considerável carga emocional, não só porque invoca outras suposições sobre infância; mas porque, como a maior parte deste tipo de argumento, serve para justificar formas de proteção do adulto que são organizadas para manter as crianças em seus lugares (citado e traduzido por Goidanich (2002, p.64).

Se historicamente a noção de infância foi construída nesta sociedade a partir da concepção de incompletude, imaturidade e de um "vir a ser" não "sendo", esse é um critério de valoração que acaba assumido pelas próprias crianças. As qualidades do adulto, ou necessárias para chegar a sê-lo, são "a racionalidade, a moralidade, o autocontrole, e a `boa educação`" (idem, p.26)¹¹⁰. Assim, não é de se estranhar que a música midiática, com todos os aportes "dionisíacos", lhes cause tal perplexidade em relação aos conceitos de adulto e criança.

¹⁰⁹ A entrada cada vez mais precoce das meninas/ mulheres no mercado de trabalho da moda é um exemplo do que afirmo.

¹¹⁰ Walkerdine (1999) considera a questão da infância como um momento de constituição de classe e diz " ... para a classe média, a infância é um estado a ser preservado, livre da intromissão econômica, produzindo a possibilidade da criança racional e brincalhona, que deverá tornar-se o/a profissional, racional, educado/a, um membro da `nova classe média`" (p.86).

4.3 - Gosto, práticas musicais e questões de gênero.

Para Martí (1999), "Através de nossa prática musical contribuímos para a manutenção das estruturas sexistas da sociedade, contribuímos com a existência da etnicidade e contribuímos também para a diferenciação classista" (p.30.)

Até aqui tem sido evidente que as manifestações sobre o funk e outras formas musicais revelam conceitos de homem e mulher que permeiam as relações na sociedade. Aprofundando um pouco essa análise, é possível perceber que as práticas musicais são diferenciadas para meninos e meninas. O depoimento da professora L. da escola particular ST, no segundo semestre de 2001, dá conta de que as meninas são mais disponíveis que os meninos para as atividades de canto. Isso se confirmou numa comemoração do folclore - atividade tradicional do calendário escolar - quando apenas as meninas apresentaram as cantigas de roda e os meninos não aceitaram " *porque ficam inibidos e imaginam o que vão achar de mim... o que o meu pai vai pensar!. No recreio eles apenas observam e entram nas brincadeiras de roda só pra bagunçar*".

Eu mesma senti diferença durante as atividades de música e mídia que propus nas escolas. Em alguns momentos, percebe-se a atitude machista de "tirar um sarro das meninas", enquanto elas cantam ou dançam, mostrando enfado e reclamando que a música "é chata" quando tematiza o amor.

No recreio, um grupo de meninas dança ao som da música '*Chibombom*¹¹¹, repetindo os movimentos das cantoras, enquanto os meninos observam e alguns fazem gestos obscenos.

É possível perceber que falar de música é coisa mais de menina porque elas admitem que "*os meninos só correm e se empurram*".

MJ – Juan, você acha que os meninos cantam menos que as meninas?

*Juan - Não sei, as meninas **vêm** mais música.*

MJ – Por quê?

Juan - Por causa que elas dançam.

Michele - A gente gosta mais de dançar.

MJ - E dançar o quê? O que gostam mais de dançar?

Michele - Braga Boys.

Angela - Carla Peres.

Juan - Eu gosto de ouvir .

¹¹¹ Música do grupo "*As meninas*", que alcançou grande sucesso junto ao público, particularmente as crianças, pelo refrão "*bom chibom chi bom bom bom*" e pela coreografia apreciada, imitada por alunos e professoras nos momentos livres da escola TR

Desse grupo (4 meninas e 1 menino) as meninas cantaram "Um tapinha não dói" e Juan ficou calado.

MJ – Por que Juan não cantou?

Meninas -Ah, não sei.

Juan - Porque eu não gosto.

MJ – Por quê?

Juan –Ah, é dança né!

MJ - Você não gosta de dançar?

Juan - Não gosto.

MJ - O que tem de melhor nessa música?

Michele - A dança.

Meninas - Ah, é legal o ritmo e a dança.

Interessante observar que, mesmo quando estavam apenas cantando, o menino remeteu à dança e negou-se a participar.

MJ - Você não gosta de cantar, Juan?

Juan -Não gosto porque é ruim.

Janaína - Tem piá que diz que piá não pode cantá porque é mariquinha.

MJ - Mas os meninos gostam de ver as meninas dançar não é isso?

As meninas respondem que sim .

MJ - Eu vi no recreio os meninos dançando também .. não é legal dançar ?

As meninas dizem em coro: É .

Juan - Não.

(Diário de Campo, entrevista escola pública TR 19/03 /2001).

A associação da música, particularmente a dança, ao sexo feminino acontece também na escola particular com a confirmação de que essa representação é alimentada pela própria mídia.

MJ - Os meninos gostam de dançar?

Eduardo - Eu gosto.

Alisson - Eu gosto (sempre acompanha a opinião do Edu).

MJ -Quem gosta mais de dançar os meninos ou as meninas?

Em coro - As meninas.

MJ – Por quê ?

Fernanda -Porque as meninas são mais soltas.

Tamires - Porque elas se mostram mais...

Natália - Muiiiito mais!

MJ - E você Eduardo o que acha?

Edu - Eu também acho que as meninas dançam mais.

Natália - Geralmente os grupos são as meninas que dançam. Só alguns grupos são os homens que dançam que nem Adriane e a Rapaziada...

(Diário de Campo, entrevista escola particular ST, 23/03/2001).

Essa última afirmação mostra a consciência da "objetificação do corpo feminino" (Felipe, apud Silva, 2000) pela mídia, e eu acrescento, com o aporte da cinestesia, do balanço e do ritmo inerentes à performance musical, que tem dado visibilidade às mulheres e capturado não só os meninos mas também as meninas. Isso explica a imitação perfeita e prazerosa de "cantoras" como Carla Perez, apresentadoras como Xuxa e grupos musicais como "As meninas"

Parece que a explicitação do gosto pelo "exibir-se" faz parte do jogo de sedução, pode ser jogado sem comprometimentos¹¹² e está posto no prazer de dançar, e cantar, na performance que mistura o visual, com o movimento e o som. A atitude das meninas, mais abertas, mais livres e mais disponíveis para "se mostrar" e enfrentar "a platéia" diz dessa condição feminina que se revela de forma inequívoca nas vivências e expressões musicais. Walkerdine faz uma reflexão quanto a essa exposição que vale a pena trazer:

Quero chamar a atenção para as contradições no modo pelo qual a criança-mulher erotizada é uma posição apresentada publicamente para que a menina a assuma mas que é simultaneamente tratada como uma posição que elimina a inocência infantil, que permite a entrada da prostituta e torna a menina vulnerável ao abuso. A entrada da cultura popular na vida familiar e educacional da menina pequena é, portanto vista com suspeita, como uma ameaça colocada pelo rebaixamento dos padrões, pela intrusão da baixa cultura contra a alta cultura (1999, p. 81).

A professora L. (escola particular ST), ao ser indagada sobre se os alunos cantariam uma música de cor, diz: *"As meninas sim, acredito que sim... os meninos eu não sei se pegariam uma música e saberiam ela inteira ... mas talvez alguns refrões, alguns pedaços. As meninas acredito que saberiam uma música inteira, às vezes até a coreografia. No recreio a gente vê elas cantando e fazendo passos iguais... (fevereiro 2001).* Vale recortar nessa fala o fato de que, sendo verdadeira ou não, essa expectativa revela, por parte da professora, uma visão que reforça a idéia de prática musical como atributo mais feminino que masculino.

As discussões e estudos sobre gênero têm privilegiado a adolescência, aparentemente como tempo e cenário mais propícios para o estabelecimento das categorias sociais de homem e mulher. Em música, autores como Marti (1999) e Silva (2000) enfocam a questão do gosto e seleção dos gêneros e formas musicais como indicativos de gênero. Essa não é uma situação

¹¹² Rezende (2000) afirma: " A sedução, na metáfora da feminilidade, demonstra abertura às pluralidades de compreensão do mundo, ao fortuito, às atitudes menos rígidas e mais generosas diante dos fenômenos, desejo integrar dados novos, menor preocupação com as verdades e maior curiosidade de descoberta de ângulos novos de uma questão" (p.77).

pontuada aqui, uma vez que, para as crianças da quarta série, não se coloca a questão da seleção musical como atributo masculino ou feminino, mas sim modos de *fazer* as práticas musicais; determinado jeito de dançar e cantar, por exemplo, é fator preponderante na expressão e manutenção das relações de gênero.

Como afirmei no item anterior, a seleção das atividades propostas no questionário para compreender o nível de vivência das práticas musicais por gênero inclui outras, para efeito comparativo. Assim, além de *dançar*, *cantar* e *ver tv*, foram relacionadas *ler*, *jogar videogame* e *jogar no computador*, apresentando níveis de opções (*nada*, *pouco*, *mais ou menos* e *muito*) conforme as tabelas abaixo

As meninas escolhem a opção *muito* com percentuais mais altos que os meninos em *ler* (tabela 39), *cantar* (tabela 40) e *dançar* (tabela 41). A situação inverte-se quanto a *ver tv* (tabela 42), *jogar videogame* (tabela 44) e *jogar no computador* (tabela 45), em que os meninos apresentam um percentual mais alto, havendo empate no *ouvir rádio*.

É possível confirmar o que já havia sido detectado nas entrevistas: há uma espécie de lógica entre as crianças que acentua a dança e o canto como atividades mais femininas do que masculinas, já que os meninos "naturalmente" preferem jogos eletrônicos e televisão.

As tabelas nos mostram como se apresentam essas relações:

TABELA 39 Costuma ler:

	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>
Nada	0,74%	2,08%
Pouco	10,37%	19,79%
Mais ou menos	49,63%	55,21%
Muito	38,52%	22,92%
Não respondeu	0,74%	0,00%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

TABELA 40 Costuma cantar:

	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>
Nada	1,48%	6,25%
Pouco	7,41%	23,96%
Mais ou menos	23,71%	22,92%
Muito	67,40%	45,83%
Não respondeu	0,00%	1,04%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

TABELA 41 Costuma dançar:

	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>
Nada	8,89%	42,71%
Pouco	16,29%	27,08%
Mais ou menos	31,85%	17,71%
Muito	42,23%	12,50%
Não respondeu	0,74%	0,00%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

TABELA 42 Costuma ver TV:

	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>
Nada	3,71%	1,04%
Pouco	2,96%	3,12%
Mais ou menos	19,26%	10,42%
Muito	72,59%	85,42%
Não respondeu	1,48%	0,00%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

TABELA 43 Costuma ouvir rádio:

	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>
Nada	2,96%	6,25%
Pouco	21,48%	16,67%
Mais ou menos	38,52%	39,58%
Muito	37,04%	37,50%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

TABELA 44 Costuma jogar videogame:

	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>
Nada	46,67%	11,46%
Pouco	14,81%	17,71%
Mais ou menos	19,26%	23,96%
Muito	13,34%	46,87%
Não respondeu	5,92%	0,00%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

TABELA 45 Costuma jogar no computador:

	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>
Nada	54,07%	44,79%
Pouco	13,34%	7,29%
Mais ou menos	13,34%	11,46%
Muito	11,11%	26,04%
Não respondeu	8,14%	10,42%
<i>Total</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

Há uma questão curiosa, confirmada pelos questionários, que é a resistência dos meninos à dança, mais do que ao canto, quando se observa que a opção *nada*, ou seja, a não-realização da atividade aparece significativamente superior na primeira atividade (*dançar*), enquanto que a segunda (*cantar*) parece não provocar a mesma resistência pelo baixo e próximo percentual de negação.

Outra confirmação da distinção de gênero na prática musical detectada na pesquisa está no item "*ouvir música*" quando se revela que 53% das meninas o fazem todo dia contra 41% dos meninos. Em igual proporção o tempo de frequência é superior nas meninas: 77% até 4 horas, em relação aos meninos que é de 70%.

Na questão livre do questionário, citação de *outras atividades que faz*, as meninas relacionam: brincar, teatro, boneca, ir à igreja e festas. Incluem também esportes como jogar bola, jogar volei, jogar queimada e andar de bicicleta. Para os meninos as ações predominantemente citadas são as esportivas: *jogar bola, jogar volei, jogar basquete, andar de bicicleta e esporte em geral*. É importante ressaltar que, somadas, as atividades esportivas relacionadas pelos meninos ultrapassam o percentual da maior opção proposta pela pesquisa o *cantar muito*.¹¹³

Na pergunta sobre *atividade de que mais gosta*, 25% das meninas respondem *dançar* (meninos 3%), enquanto que 29% dos meninos prefere *jogar videogame* (meninas 7%), e *ver tv* empata na preferência com 17%. O alto percentual de respostas em relação aos videogames revela uma prática compartilhada desses jogos porque as crianças, particularmente as mais pobres, mesmo não os possuindo, jogam com os colegas ou na casa de amigos e parentes.

Também é possível afirmar quanto ao gênero modos diferenciados de praticar e apreciar a música e aí revela-se o papel das mídias, que proporcionam as condições para o fortalecimento dessas diferenças.¹¹⁴ Ressalte-se o fato de que *assistir* para os meninos é mais

¹¹³ Merece menção o fato de que as meninas fazem referências às atividades relacionadas pelos meninos como as esportivas, enquanto que os meninos não referenciam as atividades citadas pelas meninas: teatro, festas, ir à igreja e brincar, por exemplo.

¹¹⁴ Pude observar que, em vários momentos, os meninos *espiam* as meninas, cochicham e as incentivam à dança. A prática do *voyerismo* é uma tendência alimentada pela mídia, basta acompanhar o sucesso dos *reality shows* que mostram a intimidade de pessoas, propiciando uma observação passiva com certo caráter erótico.

prazeroso e significativo do que *fazer* – dançar, cantar¹¹⁵. Essas considerações encontram respaldo nas reflexões de Debord (1997), quando salienta que as relações na sociedade do espetáculo são mediatizadas pelas imagens midiáticas.

Uma análise de dados mostra situações distintas entre masculino e feminino quanto à prática de assistir à tv. Chama atenção a diferença de 9%/24% - meninas/ meninos que assistem *sozinhos*, e 22%/15% - meninas/ meninos que assistem *com os pais*. Em relação ao assistir com *irmãos e pais* mantém-se uma aproximação: 21%/23% - meninas/ meninos. Esse dado seria um indicador de uma certa independência e liberdade masculina quanto às práticas culturais nessa idade? ¹¹⁶ Ou quem sabe uma tendência mais gregária do universo feminino?

É permitido supor, a partir dos dados que mostram 33% dos meninos escolhendo os programas de tv a que assistem em relação a 23% das meninas, o exercício da autonomia mais privilegiado nos primeiros?

No contexto das aprendizagens musicais pode-se apresentar alguns pontos que acentuam, embora de forma relativa, as diferenças de gênero. O *rádio* se institui enquanto tecnologia doméstica e pano de fundo para as demais atividades, e a tendência confirmada da fruição musical midiática mais acentuada nas meninas do que nos meninos, tanto como prática doméstica (em casa) como escolar (em menor proporção). Há uma referência pequena de 4% à internet pelos meninos.

A objetivação como núcleo figurativo das representações sociais (Moscovici 1978), quanto ao gênero, aparece claramente definida por alguns elementos que vale acentuar: nos movimentos corporais diferenciados, meninos mais *hard* - bater na carteira, ritmar com os pés e com as mãos e usar objetos; meninas mais *soft* – dança e requebros; nos desenhos coloridos e floridos das meninas enquanto os meninos retratam cantores, palcos e instrumentos musicais; na verbalização e na escrita - música romântica, de amor, referidas pelo universo feminino, e música *country*, associada ao masculino.

Essas manifestações ligadas à música parecem reforçar uma certa tendência feminina ao desvelamento, sem pudor, de sentimentos e emoções, ao "romantismo". Estaria em evidência

¹¹⁵ Num exercício de análise pode-se afirmar que para os meninos vale “assistir” música e “brincar” de violência (os depoimentos das meninas e professores confirma esse fato); enquanto as meninas “assistem” violência (através os jogos de computador, dos filmes na televisão) e “fazem/dançam” música.

¹¹⁶ Em relação ao controle exercido pelos pais mais sobre as meninas do que sobre os meninos é uma conclusão a que chega Azambuja (1995, p.125), em sua pesquisa sobre televisão e infância.

aí um aspecto da "alma feminina", em contraposição a tão decantada "objetividade" dos homens? Se assim for, é pertinente afirmar, como Martí (1999) "El ambito ideacional que envuelve las vivencias musicales de los jovenes se encuentra en directa correspondencia com la típica caracterizacion social para los sexos: fuerza, dureza y potencia por una parte, y sentimentalismo por la outra" (p.43). Os dados analisados levam à compreensão de que há uma bipolarização, um acento nas diferenças entre ser menino ou ser menina expressas nas representações sobre a música e, mais ainda, a ênfase na conservação do *status quo* " a criança é geralmente o elemento mais conservador na cultura de gênero da sala de aula" (Duvewen, 1994, p.188) .

Mas é importante pontuar que, nessa idade, não se estabelece uma hierarquia em que o masculino teria preponderância, pelo contrário, as meninas - até porque na pesquisa são maioritárias - sempre fazem valer sua vontade e seus desejos em relação à escolha das músicas e às manifestações musicais em geral, silenciando muitas vezes, com suas críticas, os meninos. Em todas as circunstâncias da pesquisa, mais acentuadamente nas entrevistas, as manifestações femininas foram mais articuladas e melhor verbalizadas, com opiniões definidas, até mesmo quando reforçam um estereótipo de gênero "*as meninas gostam de se exhibir*" !

5 – Mídias e mediações na formação do gosto musical.

Ao final do capítulo pode-se afirmar que, no geral, não existem diferenças significativas nas preferências dos alunos da escola pública e da particular. Bourdieu (1979) considera o gosto como resultado de duas grandes variáveis: as diferenças de classe e o capital cultural. No entanto a sociedade contemporânea estabelece, como fator determinante na produção do gosto, a repetição midiática massiva, mais do que a situação na escala social, embora o capital cultural seja, sim, distintivo de classe. É evidente que as crianças da escola particular, ao acessarem canais pagos, manusearem CDs e informações sobre músicas, têm maiores oportunidades de escolha e diversidade na apropriação de objetos culturais .

As mediações de diferentes ordens vão determinar que, embora crianças de todas as classes sociais consumam os mesmos produtos midiáticos do momento, *a apropriação* , *os usos e a importância* atribuídos a esses produtos, variam de acordo com a classe social. Por exemplo, para as crianças desfavorecidas as mídias são a única “ janela para o mundo” da cultura, enquanto que para as minorias privilegiadas as mídias são apenas mais uma fonte , entre outras,

de acumulação do capital cultural.¹¹⁷ Cabe destacar quanto a isso que valores e comportamentos preconceituosos e discriminatórios atravessam as clivagens de classe para situar-se num plano mais geral como o sexismo (machismo), manifesto em canções de sucesso e assumido por meninos e meninas em escalas e graus diferenciados.

É reforçada a tese de que os mitos/astros/estrelas/cantores/cantoras fazem parte do cotidiano das crianças, estabelecendo gostos episódicos, efêmeros ou mais duradouros, que permanecem por menor ou maior tempo, atendendo às demandas por rentabilidade simbólica da indústria cultural. No entanto, as manifestações coletadas desmentem o poder monolítico da mídia sobre os consumidores e em particular sobre as crianças, como receptores indefesos, confirmando o papel central das mediações e que não é explorado adequadamente pelas diferentes instituições, particularmente a escola.

A expressão do pensamento infantil revela meandros, mecanismos e caminhos particulares de gostar, não gostar, emitir opinião e fazer frente à imposição massiva que denota reação aos meios. As crianças não são consumidoras passivas, pois pensam, julgam, opinam e fazem valer critérios de valor, embora confirmando muitas vezes os preconceitos vigentes na sociedade relativos a gênero, classe, etnia e gerações.

O próximo capítulo vai estudar a construção de sentidos potencializada pelos aspectos inerentes (intra-musicais) e delineados (extra-musicais) da música.

¹¹⁷ Conforme referência feita anteriormente, as apostilas utilizadas pela escola particular ST que veiculam imagens e textos, junto com CDs trazem informações e um conhecimento significativo pela mediação da professora (que conforme depoimento, estuda e aprofunda esse conteúdo “para dar conta de ensinar melhor as crianças”), são um exemplo de capital cultural que agrega valor à formação desses alunos.

CAPÍTULO VII

APRECIÇÃO MUSICAL E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

"Eu gosto de música porque é uma arte"

(Débora – aluna da escola particular ST).

Este capítulo propõe discutir a música como linguagem artística que produz respostas imediatas, de caráter emocional, cognitivo e físico, pela relação entre os seus elementos intrínsecos - ritmo, melodia e harmonia com a interpretação, ou seja, a objetivação e a performance dos artistas, músicos, cantores e instrumentos - sem desconsiderar os valores e demandas simbólicas externos a ela.

1 – Recepção/expressão/significação da *música midiática*.

1.1 - Ver/ouvir/expressar¹¹⁸.

As formulações deste item pretendem refletir sobre os aspectos da música que são enfocados na prática de ver/ouvir da apreciação musical midiática e o valor que essa experiência assume para as crianças pesquisadas.

É surpreendente a quantidade e qualidade das expressões escritas e faladas e explicações relativas ao gostar ou não da música em geral e de algumas formas em particular. Importa considerar que a apreciação musical é deflagrada por experiências diferentes, sensoriais, afetivas, reflexivas, sociais contemplando sempre um caráter particular e individual das vivências subjetivas, mas também sociais, relacionadas com as práticas de saída, com os hábitos familiares e em especial com os aportes das mídias.

As apreciações e debates para levantar aspectos do ver/ouvir iniciaram a partir da gravação de um vídeo com colagens de programas musicais, contemplando veiculações do ano de 2000 e 2001: *Furacão 2001, um Especial do Roberto Carlos (2000)*, um *clip* da dupla

¹¹⁸ Numa perspectiva cognitivista, Hentsche e Del ben (1998) fazem uma investigação quanto à audição musical e verbalização como forma de avaliar o grau de desenvolvimento dos alunos, a partir das categorias de avaliação da apreciação musical propostas por Swanwick (1988).

Sandy e Júnior (2001) e o *Programa Criança Esperança* (2000/2001). Deste último foram selecionados os seguintes cantores/intérpretes: *Zezé di Camargo e Luciano, Skank, Ivete Sangalo, Maurício Manieri, Karametade, Só Pra Contrariar, P. O. Box, Rick e Renner, Leonardo e Sandy e Junior*. Foram envolvidas quarenta e cinco (45) crianças: vinte e uma (21) da escola particular ST e trinta e quatro (34) da escola pública TR, em atividades de ouvir os diferentes intérpretes, nomear, reconhecer a música, cantar e escrever algumas considerações sobre o que ouviram/viram.

Na escola TR todas as músicas e intérpretes eram do conhecimento de todos, já que nomeavam : " *esse é o Alexandre Pires*", " *Olha ... é a Ivete Sangalo*" . Cantavam junto praticamente todas as músicas, mesmo que aos pedaços, sem completar. Algumas foram muito apreciadas como " *Morango do Nordeste*", cantada pelo conjunto *Karametade*, cujo refrão " *ai... é o amor*" foi acompanhado com muita intensidade e empolgação. O mesmo aconteceu com outras músicas e chamou a atenção a reação ao conjunto *P.O. Box* com o qual havia uma espécie de interação ao responder em conjunto a pergunta do cantor: " *... me ensina - então diga como é? é papo de jacaré!*" Acompanham muito bem os ritmos, particularmente os mais marcados. No coletivo, na hora de cantar não há música para meninos ou para meninas . Todos cantam, fazem gestos e movimentos sem nenhum sinal de desagrado ou enfado. Há muita atenção às imagens e reclamações quando alguém se coloca na frente da TV. Cantar/ver/ouvir parecem ações indissociáveis.

Como foi enfatizado anteriormente, nas manifestações escritas revela-se uma diferença fundamental entre as crianças da escola pública e da escola particular, que é o maior ou menor grau de conhecimento e familiarização cultural com os objetos musicais, através da linguagem escrita, e a maior ou menor riqueza nos qualificativos e expressões para designar o gosto.

Na primeira, uma grande maioria das crianças canta e escreve o que ouve, não o que lê: " *fil maravilia*" (Fio Maravilha), " *Morando no Nordeste*" (Morango do Nordeste), " *Maurício e Maniele*" (Maurício Manieri), " *tô ti filmando*" (tô ti filmando) , " *riqui e rener*" (Rick e Renner), " *fanque*" " *fanki*" (funk). As descrições limitaram-se ao nome do cantor, da música e a expressões como " *é legau*" (legal), " *gosto*" ou " *não gosto*".

Evidencia-se a falta de acesso à cultura letrada permitida pelo manuseio dos CDs, revistas de música e fitas, que possibilitariam uma escrita adequada daquilo que cantam e apreciam e, também, mais discussões que enriquecessem as expressões dessas crianças.

Na escola particular, os depoimentos escritos, apesar de alguns equívocos nos nomes das músicas e intérpretes, mostraram uma certa organização que revela um trabalho mais cuidadoso com a manifestação do pensamento e o acesso aos objetos culturais. Transcrevo um exemplo:

O que achei: todas são legais, populares, são boas.

Ritimo (ritmo): sertaneja, popular, dupla.

Ritimo: misto meio popular Skank.

Ritimo : triste só Ivete Sangalo.

Ritimo: agitado só Maurício Manieri.

Ritimo: forró grupo Karametade.

Ritimo: agitado grupo P.O. Box.

Ritimo: lento só Leonardo.

Ritimo: romântico dupla Sandy e Junior.

Ass. Nathália

Apesar de apenas seis (6) crianças participarem dessa atividade, pude perceber que a maioria, particularmente as meninas, preocupa-se em colocar o pensamento de uma forma organizada, tendo um certo cuidado em classificar, nomear e descrever do modo mais claro possível o que pensam sobre as músicas. As expressões acima revelam a tentativa de descrever gênero/forma (popular, forró), ritmo/andamento (lento, agitado), caráter (romântico, triste) e intérprete(s) (só, dupla).

Cabe refletir sobre um aspecto recorrente nas análises realizadas nesta pesquisa, que é o fato de as palavras na música não terem valor como palavras, mas como sons, onomatopéias e valores rítmicos. Isso se evidencia quando cantam, mesmo sem entender, músicas em inglês pelo simples prazer de pronunciá-las. O significado malicioso das músicas é evocado por algumas palavras de ordem que também fazem parte do lúdico, corporal, rítmico, percussivo, tanto quanto os movimentos. Elas são signos denotativos diretos: “ *tchan*” , “ *popozuda*”, “*cachorra*”, “ *baba baby*”, *eguinha pocotó*, , entre outros.

A reflexão sobre a *relação* som/imagem ajuda a entender a produção de significações.

1.2- Mixagem som-imagem - a performance na interpretação de música

*MJ - Por que todos preferem o cantor Daniel?
Nalígia – Ora, porque ele é bonito!*

Tal vinculação é determinante na significação musical. A proposta de apreciação de um clip e a expressão através de desenho e escrita mostram isso.

As considerações a seguir resultam da análise de uma proposta que envolveu quarenta e quatro (44) crianças - vinte e três (23) da escola particular ST e vinte e uma (21) da escola pública TR - e constituiu-se na apreciação de um um *clip* com a música "*A lenda dessa paixão*", em que aparece uma paisagem sombria e noturna, com uma lua cheia como fundo para a apresentação da dupla *Sandy e Júnior*. Os alunos das duas escolas ouviram atentamente, tentando acompanhar a letra, balbuciando e observando as imagens. Na escola particular houve uma reação de enfado e desagrado da maioria dos meninos. Indagados sobre o significado da música, não houve manifestação e algumas respostas foram: *amor, paixão, legal e chata*. Desenharam o significado do *clip*, da canção e escreveram palavras correspondentes ao gostar ou não da música e dos cantores.

Percebe-se uma audição desconcentrada, desatenta e indiferenciada em relação tanto à letra, quanto à música. No conjunto todos cantam, porque cada um completa com um pedaço da letra e a melodia vai seguindo uma entonação grave e desafinada. Diferentemente em relação ao movimento, tanto nas músicas lentas quanto nas agitadas, há sincronia e a tendência de homogeneização, isto é, todos movimentando-se ao mesmo tempo e de forma igual, particularmente as meninas.

A totalidade das meninas ao escrever afirma gostar da dupla. A expressão: "*gosto dessa música*" é, na maioria das vezes, complementada: "*porque gosto da Sandy*", "*Acho a Sandy linda*", "*queria ser igual a Sandy*", "*Sandy é bonita, simpática, legal*", "*Júnior é lindo*", "*eu gosto da Sandy e Júnior porque ela é boa de cantar*", "*Sandy é bonita e chique ... junior é bonito e de paz*" etc... ou simplesmente "*gosto da música porque sim*", "*porque é legal*" "*é romântica*". "*Sandy e Junior gostam de amor e paz no mundo principalmente das crianças*". Alguns meninos escrevem "*gosto da música e gosto deles*". Poucos se manifestam sobre o ritmo, pontuando a idéia de *música lenta = música romântica e chata* para a maioria dos meninos da escola municipal TR. Esse é um dos clichês mais fortes.

Nessa escola, dos doze (12) meninos apenas dois (2) escreveram *não gosto*: "*porque ela é chique*"(F) e "*eu não gosto porque ela é meio metida é rica e ela não canta nenhuma música legal*" (E); quatro (4) disseram gostar, e seis (6) apenas descreveram sem revelar o gosto. Na escola particular ST, dos onze (11) meninos sete (7) escreveram "*não gosto... porque é chato*". Um desses afirmou "*eu odeio a Sandy e o Junior e a música deles... porque odeio música de amor*" (LE) . Dois (2) alunos elogiam a beleza da Sandy mas não revelam se gostam ou não da música, e dois (2) afirmam gostar "*Sandy e Júnior legais, bonitos, inteligentes, educados, engraçados, honestos, fiel. Música interessante, bonita, legal, amor*" (LG). É tão forte a simbiose som/imagem que muitos meninos dizem não gostar da música por não gostar da dupla (na mesma proporção em que gostam do funk pelos movimentos e coreografia).

Quanto à representação gráfica através de desenhos com lápis preto ou de cor, os alunos da escola particular ST detiveram-se no significado da letra: desenharam mar, lua, nuvens com lágrimas, chuva, reflexos sobre o mar e muitos esboços de paisagens escuras, ou em preto e branco. Parece que essa ausência de cor relaciona-se ao que alguns expressam como "*música triste*" e "*lenta*". Nenhuma criança produziu representações de figuras humanas.

Ao contrário, as da escola TR em sua maioria representaram desenhos da dupla com riqueza de detalhes, como expressão facial sorridente, cabelos, roupas, cintos, microfones, tablados, particularmente guitarras e como pano de fundo a paisagem com lua, mar, raios etc. Apareceram muitos slogans: "*Show da Sandy e Júnior*", "*Eu amo a Sandy*" , "*O Júnior é da paz e do bem*", e corações vermelhos com flechas. Parece haver uma forte identificação com a dupla, um desejo indisfarçado de se assemelhar aos artistas.

Sem querer arriscar uma interpretação de caráter psicológico entendo o papel fundamental da mixagem música/imagem na projeção e atribuição de significado aos sentimentos de beleza, amor, felicidade, bem e mal por essas crianças.

Analisando a relação ver/ouvir, a partir da apreciação de fragmentos das novelas já citadas¹¹⁹, é possível depreender que as crianças vêm as cenas ouvindo em segundo plano, dispersivamente, mas acompanhando as músicas cantarolando e sussurrando. Em outro momento, de posse das letras das músicas-tema e acompanhando o CD, evidenciou-se uma dispersão de atenção que não ocorreu enquanto viam/ouviam a novela. Pode-se constatar que a

¹¹⁹ "O cravo e a rosa" e "Laços de Família"

imagem ancora o som , isto é, funciona como um elemento atrator que "puxa" a música. Entretanto é ainda uma audição regressiva, desatenta, secundária. Nesse sentido é interessante observar a visualidade do termo "passar" que é bastante enfatizado pelas crianças:

Eu acho que é mais nas novelas que a gente ouve músicas novas, porque na novela passada, passava música que agora só passa no rádio. As música que passa em novela ou em programa passa no rádio. (Então depende do que passa na televisão!MJ) (Gabriela). (Diário de Campo, entrevista escola particular SEPAM, agosto 2001).

A menina reflete acertadamente que a tv é a matriz de onde saem as músicas que depois "passam" no rádio. Então quem está na televisão também está nas rádios e isso reforça o fato de que há uma matriz que produz o gosto manifesto no consumo de comportamentos, objetos, modas, mitos e músicas.

*Eu gosto de samba porque eu gosto bastante de dança. Quando eu ligo a televisão eu aprendo como se dança (Tamires).
A televisão é importante po que a gente aprende na TV (Eduardo).
Aprende olhando(meninas).
O que passa na tv é o que passa na rádio (meninas). (Diário de Campo, entrevistas escola particular ST, 2001)*

Há uma relação muito forte entre "ver" televisão e aprender música, ou seja, a mixagem canção/imagem/movimento.

1.3 - Reflexões sobre "performance" - a mixagem som/imagem como produtora de significados.

A partir de uma citação de Schering: "Entre todas as artes, [a música] foi sempre a que possuiu maior força de aglutinação social..." (p. 111), Adorno e Horkheimer (1978) refletem sobre o caráter agregador da música e sua "função disciplinar" que, enunciada por Platão e Santo Agostinho, a princípio como instrumento de consolidação da comunidade eclesiástica, desloca-se para a sociedade como um todo, "... de tal modo se faz entender a necessidade de obedecer a todos os indivíduos, simbolicamente 'integrados' na sociedade através da música" (p.112).

Ressaltando-se o fato de essa referência situar os autores num dado tempo histórico - a Alemanha nazista que se utilizava da música para uma "integração étnica" - cabe reconhecer o caráter agregador da música, quando as crianças cantam e dançam "integradamente" Trata-se

de uma verdadeira coletividade solidária em que uns se apóiam nos outros , preenchendo as lacunas, para dar conta da totalidade da canção, o que nem sempre se consegue individualmente.

Hoje, faz parte da experiência musical - e isso sem dúvida decorre do aparato tecnológico - a vivência de eventos não só visuais, sonoros ou cinestésicos, mas a própria aglutinação massiva, o estar junto com outros, na grande multidão (ou no pequeno grupo assistindo), no mesmo balanço, no mesmo movimento, cantando o mesmo refrão, numa experiência mais física, sensorial, do que propriamente disciplinar, como querem os autores acima referidos. Percebe-se essa excitação sensorial nas reações das crianças à gravação do *Show Criança Esperança 2000/2001*, mesmo sendo para eles um espetáculo de 3ª mão (gravado de um show ao vivo transmitido pela televisão).

Dentre as técnicas de que a mídia dispõe para promover essa agregação, a mixagem som/imagem é sem dúvida a mais competente. É válido considerar que essa pode ser uma característica apenas acentuada pela mídia, através do aparato tecnológico, mas que já faz parte do modo de ser musical, ou seja, há uma visualidade e uma cinestesia inerentes ao ouvir, tocar, cantar e interpretar. Importante ressaltar que a tv mostra não só os cantores e cenários, mas a própria reação do auditório e do público dos shows, e isso faz parte do espetáculo, "educando" as crianças também para se comportar como "público".

A relação estabelecida entre o público infantil e a tv se reveste de uma espécie de magia, agregando não só o conteúdo mas também a forma¹²⁰, cuja essência é um “*ludismo* que evidencia a cumplicidade e as regras especiais que diferem das leis, do instituído. Esse jogo, ritualístico, é da ordem do prazer sem finalidade estipulada, serve de pretexto para o *ser-estar-junto* e esse gozo se esgota no próprio ato. A tele-audiência coloca-se como a eufemização de um ritual totêmico que reforça o sentimento de pertença a uma dada “tribo” (Rezende, 2000, p. 73).

O caráter tribal e a possibilidade que a tv oferece da agregação e de fazer parte dá a entender que "Ela pode ser apreciada como uma forma de comunicação superior, transcendente, um tipo de comunhão, porque, reunindo a audiência, participando do mesmo rito e numa forma tribal, põe as crianças em comum" (Idem).

¹²⁰ Um autor pioneiro na abordagem dessa questão foi Mc Luhan ao cunhar a expressão "o meio é a mensagem" para afirmar a supremacia da forma televisiva subliminar, camuflada sobre o conteúdo na produção dos significados.

Said (1991), referindo-se aos concertos de música clássica, tece considerações sobre a execução e interpretação musical que podem ser apropriadas ao nosso caso particular: "a *performance* é de uma importância imediata maior - mais urgente, mais tensa e inflamada - para a música do que para a recepção seja da literatura, seja das artes visuais" (p.22).

O autor afirma a idéia de uma certa dependência da música - como experiência estética altamente especializada e reclusa - da *performance*, como forma e roupagem que ela veste para estar socialmente disponível. Essa natureza pública da *performance* teria a função de encurtar as distâncias entre o íntimo, o particular, a composição e a exposição social e cultural através da interpretação. Assim é válido afirmar que ela se configura como mediação entre produção e fruição, dela depende a objetivação do fato musical.

Trazendo para o terreno da música popular e particularmente da midiática é interessante avaliar que muitos artistas produzem a música em cima da *performance*, ou seja, fazem o caminho inverso. O Grupo "*É o Tchan*", por exemplo, opera a partir do próprio nome - uma onomatopéia (melhor dizendo, uma metáfora), que é a marca registrada de todas as composições do grupo e em torno da qual giram os temas, as coreografias, as letras, o vestuário e até a característica física das "cantoras". Assim, música e *performance*, na mídia, confundem-se.

É importante refletir sobre o fato de que a mídia espetaculariza a sociedade, a vida, o sofrimento e a dor e, particularmente em relação à música, dando realce à vida privada dos cantores e autores, intérpretes e desse modo criando uma forma de fruição paralela.

As meninas cantam, requebram, soltam gritinhos enquanto falam "*olha é o Alexandre Pires.... Ele foi preso porque matô um motoqueiro.... Ele era o namorado da Carla Perez.... Agora ela tá namorando o Xandy.... Esse é o Leonardo ... o irmão dele morreu, coitadinho!*

Ô coitado! Diz uma delas (imitando um personagem cômico da tv).

(Diário de campo, reprodução do Show Criança Esperança, escola particular ST, 22/05/2000/2001).

Não é preciso ressaltar que tudo é espetáculo, até a desgraça e a dor dos mitos fazem parte do show, e a música entra nessa totalidade como mais um objeto a ser consumido.

O caráter de "comunidade", exercitado e aprendido frente à tv, pôde ser revelado quando da atividade "*Caça Talentos*", proposta pela escola pública, objetivando "*revelar os artistas da escola*" com inscrições abertas a todos os interessados que seriam submetidos a um júri para escolha da melhor apresentação:

A atividade inicia com a organização das turmas no pequeno espaço físico disponível e com uma preleção da orientadora, pedindo colaboração e avisando que quem se apresenta o faz com a maior boa vontade e, portanto, não há problema se esquecer de alguma coisa: "*portanto não podem vaiar e nós só temos que aplaudir a todos que tiveram coragem de se apresentar no dia de hoje*". Após a composição da mesa com aplausos para os julgadores, está montado o cenário para as "performances".

Há uma curiosidade e uma espécie de tensão no ar pela expectativa de uma experiência semelhante à observada tantas vezes na tv, particularmente em programas de auditório.

O cantor, a cantora ou a dupla tomam o microfone às mãos, aguardam o som do CD com a música e começam meio atravessados indo aos poucos acompanhando a letra, mantendo ritmo, mas desafinando muito. A reação da platéia é de excitação e entusiasmo, cantando junto, às vezes sobrepondo-se à voz do cantor (o dublador e o dublado) ritmando, batendo palmas e acompanhando as músicas que são conhecidas de todos.

A prática de colocar o CD de forma a garantir uma certa ordem: começo, meio e fim e servindo de guia para a voz das crianças é a mesma da escola particular, gerando confusão e descompasso na "dublagem" cantada. Observei que as músicas escolhidas nem sempre tem a ver com a tessitura vocal das crianças e poucos conseguiram acompanhar afinadamente a música do começo ao fim.

Cabe ressaltar a reação de todos quando dois grupos da terceira série apresentaram uma espécie de coreografia com vestuário e gestos ensaiados. Numa das músicas, "*Tapinha não dói*", imitavam perfeitamente o *Bonde do Tigrão*, inclusive alternando menino e menina, cantando com o restante do grupo (coro) - a mesma performance da tv.

As meninas, principalmente, preocupam-se em "elaborar o visual": camisetas iguais, blusinhas transparentes, calças pretas e blusas brancas, botas etc.

Todos ficam fascinados pelos movimentos, olhando atentamente e no começo sem cantar, apenas observando e curtindo a coreografia e depois repetindo o refrão. Não há nenhuma demonstração de desagrado por parte das professoras, pelo contrário apreciam e incentivam.

Essa performance objetiva da música é palpável e tem uma fruição imediata, sem rebuscamentos e sem que haja necessidade de uma participação mais efetiva: olhar e curtir já é participar! Os elementos que compõem esse cenário - o microfone, a platéia e a vibração da intensidade do som, enfim, a *reprodução* do sentido de um show, são apropriados como um todo nessa experiência (acredito que esse é um dos significados do *Kitsh*).

As músicas escolhidas trazem o gosto do momento, que perpassa professores e alunos, porque todos acompanharam inclusive muitas professoras e mostraram prazer nessa atividade. A Orientadora muitas vezes faz a vez de animadora e incentiva a todos movimentando os braços

Observando as expressões faciais e corporais, evidencia-se o prazer de cantar e repetir as palavras e os movimentos. Há uma espécie de atenção concentrada, um jogo entre tensão e distensão pelo reter e soltar a voz, incluindo-se aí o gosto pelas palavras. É como se eles saboreassem o que dizem, sem entender muito bem o significado total da letra, a discursividade e o sentido. Sem dúvida é uma experiência de catarse coletiva.

Ponto o fato, como já afirmado antes, de que a tv ensina também a essas crianças a se comportar como público.

(Diário de Campo, escola pública TR, 22/08/2001).

Vale a pena aprofundar o significado que a apreciação musical assume para as crianças pesquisadas.

2 - Explicitações quanto ao significado da apreciação e fruição musical.

As considerações referidas neste item resultam da análise de um questionário aplicado em 2000 num total de cento e vinte e seis (126) crianças de idade variável entre 9 a 12 anos (53% com 10 anos) na escola particular SF (duas turmas) e na escola pública CP (duas turmas).

Como já foi visto no início da segunda parte desta tese, aqui cabe apenas lembrar o instrumento que apresentou questões abertas para levantar os significados atribuídos aos sentimentos, sensações, emoções, conhecimentos, mobilizados pela música.¹²¹:

1- *"Você gosta de música?" "Por quê?"*

2- *"Escreva frases ou palavras que descrevam o que você gosta numa música".*

Na segunda questão, em uma turma de cada escola, foi aplicada uma variante seletiva: *"Escolha 5 expressões que descrevam o que você mais gosta numa música"*¹²² - para oportunizar mais categorias de análise.

As questões abertas revelaram algumas categorias de significação.

Das 126 respostas, apenas um menino da escola pública CP afirmou não gostar de música *"porque merrita e não gosto porque medá febre"* (sic), a maioria das crianças não explicitou por que gosta de música. Detectada mais uma vez uma certa dificuldade das crianças da escola pública na lida com a palavra escrita e na interpretação/expressão dos objetos culturais.

As respostas das duas questões abertas foram organizadas em oito temas abrangentes, que pudessem encampar, ainda que às vezes de maneira um tanto arbitrária, o seu conteúdo. Assim o *por quê* e *aquilo de que* gostam em música se traduz em expressões, palavras, termos distribuídos como segue:

¹²¹ Dado o caráter descritivo da pesquisa com enfoque em questões abertas os dados não serão trabalhados em percentuais mas considerados em números absolutos, e são transcritos das manifestações escritas das crianças.

¹²² faz lembrar de alguém (), o cantor ou cantora canta bem (), os instrumentos são bons (), o som é gostoso (), é boa de dançar (), é fácil de cantar (), é boa de ouvir (), é boa pra cantar com os amigos (), faz lembrar o cantor ou cantora que canta (), o som é bem forte (), a letra fala de amor (), a letra fala de mulher ou homem bonito (), traz alegria (), dá saudade (), dá vontade de chorar (), dá vontade de rir (), o ritmo é rápido (), lembra personagens de novela (), bate comigo ().

- **conhecimento** - respostas que fazem referências a elementos objetivos da música, passíveis de serem observados e relatados de forma a evidenciar um conhecimento prático como som, ritmo, melodia, andamento, letra e cantores, por exemplo;
- **bem-estar físico**- referências a relaxamento, calma e descanso;
- **expressão de sentimentos** - manifestações que explicitam a possibilidade de a música provocar comportamentos afetivos;
- **divertimento/distração** - a música enquanto lazer, diversão e atividade para passar o tempo e espairecer;
- **práticas musicais** - manifestações que apontam o caráter operativo – ouvir, cantar e dançar;
- **lembrar/esquecer** - referências que evocam a lembrança de algo ou alguém e também a esquecer dos problemas;
- **reflexões filosóficas** - referências aos termos "vida" e "real";
- **adjetivações** - qualificações (bonito/bom/legal) que descrevem de maneira sintética a prática musical.

A maior incidência de respostas está na classificação **conhecimento** pois aparecem 30 indicações da escola particular SF e 10 da escola municipal CP. As respostas aqui enquadradas retratam um reconhecimento objetivo de elementos musicais seja em relação aos cantores, ao ritmo ou às letras. Essa evocação remete a uma prática que busca identificar, reconhecer e classificar as diversas formas e estilos musicais. Importa destacar que esse não é um conhecimento sistemático proposto pela escola, ou qualquer outra instituição formal, mas é proveniente das veiculações midiáticas que impõem um gosto e também um saber musical.

"Porque os cantores cantam bem", "estilo rock, samba, clássica", "Gosto dos ritmos", "o som", "a letra", o "ritmo", o "tom de voz", "velocidade em que se canta" (escola particular SF).

"Porque a cantora ela é muito bonita", "porque o cantor é bom bonito e a música suave", "o ritmo e o título", "pelo tipo dela" (escola pública CP).

É superior o número de meninos que fazem essas declarações (21 contra 16). Se considerarmos que o número de meninas é maior na escola particular e igual na escola pública torna-se significativo o fato da preponderância masculina nessa categoria.

Por outro lado, meninas das duas escolas (20) explicitam o gostar de música através da *evocação/expressão de sentimentos*, emoções e vivências que ela provoca. Palavras habituais são paz, alegria e amor:

"Porque me alegra quando estou triste", "amor alegria, carinho, uma música que tem a ver comigo", "a música me faz feliz", "porque a música me faz sentir bem e principalmente expressar as coisas que sinto", "anima a auto estima, às vezes você pode expressar coisas do interior" (escola particular SF).

"Acho a música interessante ela mexe com meu coração", "carinho, amizade", "gosto das partes românticas", "me faz sentir alegria e emoção" (escola pública CP).

Em relação aos sentimentos provocados pela música, Snyders (1982) considera que a qualidade musical não é o atributo fundamental para emocionar e enlevar: "Num dado momento, uma música pode nos tocar até às lágrimas - e reconheceremos em seguida que ela era bastante banal, musicalmente falando, e que estava, naquele momento, associada a um conjunto de elementos emotivos" (p.90).

A outra opção de resposta, numericamente significativa, é a relação da música ao *bem-estar físico*, diz respeito ao "sentir-se bem" e faz referência a sensações físicas/mentais evocadas como acalmar, relaxar, descansar etc.

"Porque a música faz com que nos acalme e assim nosso corpo se solte", "a música me faz bem", "porque quando escuto me sinto melhor" (escola particular SF).

"Porque você está cansado e não quer assistir a televisão, escuta o rádio", "faz bem para os ouvidos", "A gente se sente melhor e faz que ser criativo" (escola pública CP).

A incidência de respostas é de 26 crianças no total, havendo equilíbrio entre as duas escolas e entre os sexos, o que demonstra uma certa unanimidade nessa visão de música como terapia, para acalmar, relaxar e produzir sensação de bem-estar e que é privativa dessa área, não se repetindo nas outras expressões artísticas. Interessante observar como essa concepção é compartilhada com os professores, cuja vontade expressa é de que a prática musical na escola tenha exatamente esse caráter.

Gostar de música como *divertimento/distração*, ou seja, porque ela anima e serve para preencher o tempo, está no imaginário e no cotidiano dessas crianças (e da sociedade também!).

Uma prática descompromissada, que não exige esforço e oferece prazer! Eco (1976) faz menção a uma "música de entretenimento e de evasão, de jogo e de consolo" (p.299).

"Gosto de diversão", "me distraio", "as pessoas gostam de música para se distrair" (escola particular SF).

"Porque a música é bom para refrescar o pensamento", "é legal e faz que a gente se anime", "porque a gente se agita deixando tudo o que é ruim de lado", "é interessante e bom para passar o tempo" (escola pública CP).

Nessa opção de resposta (24 crianças) chama atenção o fato de que é 50% maior a incidência nas crianças da escola particular (16 a 8). Também há uma leve preponderância das meninas desse universo.

As *práticas musicais* - *ouvir/dançar/cantar* - são atividades elencadas pelas crianças como motivos para "gostar de música". Cabe ressaltar que essa opção aparece muitas vezes subentendida na anterior, ou seja, tais práticas são ligadas à idéia de diversão e passatempo e revelam um aspecto mais operativo que as anteriores:

"Porque é gostoso de ouvir", "porque gosto de cantar, dançar" (escola particular SF).

"É gostosa, aparece sempre em rádios, dá prá ouvir, dançar e tudo mais", "dá pra se agitar, dançar, cantar", "faz bem cantar" (escola pública CP).

Cabe relatar que essa foi a opção de 20 crianças, invertendo-se a situação anterior: 14 da escola pública e 6 da particular. Isso não quer dizer que as últimas não pratiquem o ouvir/dançar/cantar, apenas talvez seja mais óbvio e fácil de relacionar com "gostar de música" para as primeiras. Esse caráter de festa da música talvez seja apropriado de modo mais recorrente nas camadas populares.

Apesar de não ser significativo numericamente (8 crianças), chamou a atenção um aspecto de introspecção nessas crianças, em particular as meninas (6), revelado quando fazem referência a *lembrar/esquecer* como sentimentos inerentes à música. Ouvir música, sentir saudade e lembrar alguém ou esquecer o cotidiano não é uma ação tributável somente aos adultos:

"É bom para esquecer os problemas", "esqueço o que estava fazendo", "me faz imaginar e lembrar das pessoas que eu gosto" (escola particular SF).

"Faz eu lembrar da minha mãe e das minhas irmãs", "faz a gente ficar com saudades" (escola pública CP).

Nessa mesma perspectiva, na escola particular aparecem tanto meninos (2), quanto meninas (2), fazendo referências à vida num sentido *reflexivo e "filosófico"*:

"porque podemos saber sobre a vida do mundo", "a música é a mais bela melodia representa o agito da vida", "significa o valor da vida".

É bom ressaltar que essa escola, de caráter confessional, tem como prática a oração e momentos de reflexão.

As *adjetivações* que qualificam sucintamente a música como *"porque é boa", "porque é bonito", "legal", "interessante" e "gostosa"* (14), particularmente na escola pública, têm a ver com um certo mal-estar em explicar os "porquês" relativos às práticas musicais. Confirma-se nas entrevistas que a resposta *"porque sim"*, *"porque eu gosto"* é em si completa. Dispensa o ato de falar e expor sobre o que é inexplicável, inenarrável e apenas vivido e experimentado!

Nesse sentido são pertinentes as considerações de Mafioletti (1998) que reflete sobre a preocupação dos professores de Educação Musical em trazer a música popular para a sala de aula como objeto de estudo, ou seja, para definir a forma, a estrutura e o ritmo.

Ela questiona tal prática por entender que esse tipo de música "... representa uma forma de divertimento, agregação social e remédio para descansar o espírito da agitação dos dias atuais" (p.144), não estando a serviço, portanto, de outro conteúdo além daquele que veicula. As respostas sucintas, acima referidas, dizem bem dessa verdade: *"gosto porque sim"*

Observe-se que aqui também se repete a dificuldade com a expressão escrita e com conhecimentos relativos às práticas culturais das crianças da escola municipal, principalmente pelo número significativo de abstinência de respostas às questões abertas.

A questão seletiva¹²³ (cada aluno podia escolher 5 das 13 opções apresentadas) foi respondida por 35 alunos da escola particular (13 meninos e 22 meninas) e 28 da escola pública (meio a meio).¹²⁴

Algumas constatações podem ser feitas. A primeira delas é que os valores intrínsecos à música como: som bem forte - intensidade (13), instrumentos (11), ritmo rápido - duração (8), (relativos ao *conhecimento*) têm um significado relativamente menor do que, por exemplo, expressões com alusão às imagens: "o cantor ou cantora canta bem"(30), "a letra fala de homem ou mulher bonita"(14). Há uma preponderância das expressões que remetem às *práticas básicas* - cantar e dançar - sendo esta última a preferida (36), seguida de "é fácil de cantar" (26), e em menor proporção "é boa de ouvir" (22). É importante salientar que na opção dançar sobressaem as meninas e quanto ao ouvir a escolha maior é dos meninos, não havendo distinção significativa por escola.

Repete-se a ênfase na escolha de expressões que aludem a *sentimentos/emoções/reminiscências* : "traz alegria" (23), "faz lembrar alguém" (23), "dá saudade" (11), e a expressão "o som é gostoso" foi escolhido por 26 crianças, podendo significar tanto um aspecto operativo (bom de ouvir), quanto afetivo (evocar emoções agradáveis).

¹²³ Devo lembrar em primeiro lugar, que as expressões elencadas derivam de alguns indicativos levantados nas entrevistas e, em segundo lugar, esclarecer que a questão não solicitou uma ordem de importância na escolha dessas expressões, portanto é necessário relativizar as respostas uma vez que a preferência ficou diluída entre as 5 opções.

¹²⁴ As opções foram no geral assim distribuídas :

	Esc. part.SF	Esc. Púb.CP
Faz lembrar alguém	10	13
Cantor cantora canta bem	17	13
Instrumentos são bons	7	4
Som é gostoso	17	9
Boa de dançar	17	19
Fácil de cantar	18	13
Boa de ouvir	13	9
Som bem forte	9	4
A letra fala de amor	11	9
A letra fala de h . e m.	10	4
Traz alegria	12	7
Dá saudade	4	9
Ritmo rápido	7	1

Como já demonstrado na análise anterior, é significativa a referência aos sentimentos de "*lembrança*" e "*saudade*" evocados pela música, que, somados, perfazem um número razoável de escolhas (36). A maior incidência é na escola pública e no geral entre as meninas.

Nessa direção uma opção preponderantemente feminina foi "*a letra fala de amor*". De um total de 19 opções, apenas 4 meninos se manifestaram, reforçando a constatação anterior de uma tendência das meninas em encarar a música enquanto enlevo, romance e emoção.¹²⁵

No intuito de provocar manifestações escritas que revelassem mais do universo musical dessas crianças, o que pensam e sentem em relação aos produtos musicais que circulam na sociedade, foi proposta uma terceira questão: "Você gosta de música clássica¹²⁶? Sim? Não? Por quê?"

As respostas trouxeram algumas informações a respeito do (des) conhecimento sobre tal produto cultural. No total 34 crianças afirmaram gostar desse tipo de música, 89 não e 3 não responderam. As 34 que responderam "*sim*" são, em sua maioria, da escola particular SF (25). As respostas negativas equilibram-se nas duas escolas 46 na SF e 43 na CP, e também por gênero 23 x 23 na particular SF e 22(f) x 21(m) na escola pública CP.

Um dado chama atenção nesse aspecto e merece registro porque confirma algumas constatações já levantadas anteriormente a respeito do "gostar de música" como atributo de gênero. Das 25 respostas afirmativas, 19 são das meninas e trazem expressões que se repetem em relação à análise acima: "*porque é bonita*", "*é bem suave*", "*é emocionante*", "*gosto de música não importa se é clássica ou não o que vale é o sentimento*" (!), "*me deixa calm*" "*me faz meditar*", "*me deixam mais leve*", "*dá vontade de chorar porque mexe comigo*", "*porque desde bebê eu já ouvia músicas clássicas*" "*porque me sinto livre*", "*porque ela nos faz relaxar*", "*porque me faz muito bem penso que estou flutuando*", "*para passar o tempo e escutar (escutar)*".

É de um menino da escola pública a resposta mais significativa em relação ao gostar de música erudita e que revela um certo apuro auditivo: "*gosto porque é fácil de escutar e difícil de tocar*". Essa não deixa de ser uma explicação adequada a um tipo de música com uma complexidade muito maior, tanto de produção quanto de execução, do que as que habitualmente

¹²⁵ Algumas opções foram pouco selecionadas: "lembra personagem de novela"(3), "dá vontade de chorar" (3), "dá vontade de rir" (6) "bate comigo"(2).

¹²⁶ Utilizei esse termo porque ele significa, no senso comum, a música mais elaborada e erudita, quando colocada em relação à música popular.

estão na mídia, e quando veiculadas, servem para "pano de fundo" em novelas ou personagens.¹²⁷

As justificativas para o não gostar são: *porque "é chata", "parada", "dá sono", "não gosto do ritmo", "algumas não tem letra", "muito calma", "algumas são tristes", "é devagar", "é muito estranho os passos de dança" (com certeza refere-se ao balé,) "eu gosto de música mais agitada", "não dá pra dança", "é irritante", "porque os cantores gritam ao invés de cantar"(refere-se à ópera), "o meu pai não gosta e eu puxei ele" (!).*

Uma constante nas respostas é a questão do andamento *"muito lento", "parada", "não dá pra dançar"* e tem a ver com o ritmo. Adorno vai destacar a dificuldade em ouvir consciente e seletivamente a "música séria", decorrente do assédio auditivo midiático que elege a "música ligeira"(popular) como padrão de gosto a ser aceito e seguido.

Cabe refletir sobre o fato de que, na escola particular SF, a resposta negativa à música clássica destaca uma certa familiarização, revelada na referência ao balé e à ópera, que permite não gostar, aludindo a elementos próprios desse gênero musical. Já na escola pública o não gostar tem a ver também com a falta de acesso. A grande maioria das respostas é *"eu nunca ouvi", "porque não sei nenhuma", "não conheço e não vejo falar dela"*. Apenas algumas revelam algum tipo de conhecimento: *"eu não gosto de música de som grave", "merrita (sic) quando eu quero dormir", "acho esquisita", "eles cantam com voz estranha" (ópera), "é muito lenta" e "não faz o meu tipo"*.

Aqui reside uma contingência independente da ação da mídia, ou pelo menos não tão dependente que é a aquisição cultural por familiarização ou capital cultural familiar, um aprendizado precoce que depende do poder aquisitivo para adquirir CDs e discos e também de um conhecimento que é próprio de um "estilo de vida". Difere do capital escolar adquirido, configura-se como a possibilidade das crianças da escola particular acessarem desde cedo obras que atendam a um gosto mais seletivo da família - *"ouço desde bebê!"*

Na apreciação de fragmentos da novela *"Laços de Família"* para coletar as impressões sobre as músicas e o papel que elas desempenham nas novelas, as crianças da escola particular

¹²⁷ A Novela da Rede Globo *"Laços de Família"* usou de composições eruditas (Bach, Mozart) para situar determinados personagens.

ST assim se manifestam, por escrito, quando uma artista canta parte de ópera integrando uma cena:

A música é de ópera e é legal deixa a gente calma (Luiz Gustavo).

De ópera eu gosto e queria ter voz pra cantar (Larissa).

A ópera tem ritmo de amor (Nalígia).

Ópera romântica para um baile romântico fica bom (Tamires).

Ópera não combina com novela porque é uma mulher gritando (Luiz Eduardo).

Laços de Família – ópera – tristeza (Kamila.)

A música é ópera, é chata, porque enjoa (Juliane).

Uma particularidade é que todos reconhecem e nomeiam adequadamente. Na escola pública TR, nem todos reconhecem a forma ópera, mas emitem impressões por escrito¹²⁸:

Essa música é lenta e suave (Edimilson)

Não gosto de ópera porque parece música triste(Juan)

Eu gosto muito da novela porque ela tem músicas alegres e são bonitas (Rayana)

A voz da mulher é bonita (Joelma)

A música é ópera (Aline)

A música é ópera e está de acordo com a cena (Juliano)

2.1 - Alguns suportes conceituais sobre a atribuição de significados à música.

As categorizações formuladas remetem a modelos sociais, a imagens da função e do papel da música, mais ou menos estruturados, reveladas em *attitudes* (Moscovici, 1978) que significam tomadas de posição das crianças quanto ao "gosto", "não gosto", "é chata", " dá saudade" etc..

As descrições e adjetivações propostas por elas para significar o gosto musical relacionam-se com um padrão que remete às cantigas, acalantos e melodias atávicas, pertencentes a um imaginário rítmico musical brasileiro. Tourinho (1993) traz considerações sobre nossas características musicais, afirmando uma "... exaltação expressiva que a nossa música projeta, na nossa alma melódica marcadamente lírica e na contagiante força rítmica que caracteriza nossas produções musicais" (p.18). Essa idéia reforça a tese da especificidade da música na produção de significações, que, somadas a uma diversidade de influências e vivências particularmente as midiáticas, determinaria a tendência ao gosto de músicas "românticas" por um lado e pelas de ritmo mais marcado e dançáveis por outro.

Um exemplo do sentimentalismo característico dessa "brasilidade" é a palavra *saudade*, sem equivalente em outras línguas¹²⁹. Referida pelas crianças com um significado, cabe ressaltar, próprio de experiências e emoções que estariam mais adequados aos adultos. Os sentidos "*lembrar/esquecer*" estão presentes na maioria das músicas veiculadas pela mídia de autores/compositores nacionais, fazendo apelo aos sentimentos "apaixonados" e "românticos" (que "*mexem com meu coração*") e isso, sem dúvida, exalta nas crianças um sentimentalismo sem fronteiras de idade e de classe social.

Martins (1994b) considera que as estruturas rítmico-melódicas próprias das canções da infância são formadoras das "matrizes cognitivas do desenvolvimento musical" (p.13) e, acrescente-se, dos padrões de gosto. Por isso, para ele, cantar é apenas a exteriorização dessas matrizes, não levando a uma compreensão musical mais apurada. Pode-se afirmar, entretanto, que um ouvir mais atento seria um bom começo para a educação musical.

É possível entender a diferença entre a atribuição de significados, a partir do conhecimento - o que decorre das instituições específicas de ensino de música, ou de um trabalho escolar sistemático - e a significação resultante da prática casual, particularmente auditiva, proposta pela mídia quando as crianças trazem "informações periféricas" sobre os namoros, os acontecimentos da vida dos cantores, o acidente no Programa da Xuxa, o fato de que uma determinada apresentadora "roubou" os desenhos da outra etc. Tais fatos podem não ser significativos em termos de conhecimento musical mas, dadas às outras percepções acionadas, particularmente a visual, interferem, em muitos casos, decisivamente, na escolha, fruição e aquisição de padrões musicais.

Green (1997) trabalha com a construção social do significado musical a partir de dois vetores: *o significado musical inerente e o significado musical delineado* (p.27). O primeiro lida com as interrelações dos *materiais sonoros*, a organização dos elementos, os sons da música e a forma como eles se apresentam objetivamente ao ouvinte. Constrói-se pelas relações entre o todo musical e suas partes, através dos decalques, repetições, ênfase em semelhanças e diferenças com outras músicas e que estabelecem os estilos e formas passíveis de serem

¹²⁸ Uma descrição curiosa de uma música orquestrada, lenta, fundo musical para uma cena que retratava um momento de introspecção do personagem Edu (esc. part. ST) : "*A música é lenta e eu acho um pouco doente*" !

¹²⁹ Na linguagem tupi-guarani tem o significado aproximado de "dor do ausente".

reconhecidos ou não. Esta significação tem a ver com um certo grau de familiaridade do ouvinte, da sua capacidade de reconhecimento, afirmando ou negando a forma em questão.

Este aspecto do significado musical, no entanto, é apenas parcial e não ocorre por si, uma vez que a música deve ser entendida como um objeto cultural que se insere num vasto espectro social, político e econômico: "Os contextos de produção e de distribuição e o contexto da receptividade afetam a nossa compreensão musical" (29). Não podem ser considerados apenas como "aparatos extra-musicais", mas como instituidores da experiência musical do ouvinte, porque, quando se ouve música, não se pode separar os significados inerentes, próprios da organização dos elementos rítmico-sonoros, das vivências sociais e culturais, que envolvem questões de gênero, classe social e etnia. A isso Green denomina de *significado delineado* e faz questão de afirmar: "Por esta expressão gostaria de transmitir a idéia de que música, metaforicamente, delineia uma pletera de fatores simbólicos" (idem).

A atribuição positiva do "significado inerente" à música erudita - "*gosto porque é lenta*", ou negativa - "*não gosto de voz grave*", aliado a valores extra-musicais "significado delineado": positivo - "*porque ouço desce bebê*, negativo - "*o meu pai não gosta e eu puxei a ele*" vão determinar aquilo que ela denomina de *celebração ou alienação* (ibid, p.30). A primeira revela uma correspondência entre os dois significados, e a segunda quando a negação ou *repulsa* (idem) aos significados inerentes levam a uma delineação negativa, ou vice-versa.

Essas relações de significação são contraditórias e ambíguas quando, por exemplo, em relação ao funk as meninas da escola particular apreciam, admiram e reconhecem as suas características (significado inerente positivo), mas atribuem a ele um significado delineado negativo - "*é muito besterento*", "*meu pai não quer que eu compre*", etc..

Vê-se que gostar ou não de determinadas formas musicais identifica-se com a atribuição de significados, ora formais ora simbólicos e, em relação ao universo pesquisado - crianças de quarta-série - a ação da mídia é determinante pela afirmação exaustiva de determinados objetos culturais (músicas românticas, para dançar, de ritmo rápido etc.) No entanto, mesmo quando essa imposição atinge a delineação dos significados sociais - veja-se o *status* que a música sertaneja ocupa, independentemente de classe social - isso não acontece de forma homogênea e totalizadora em razão das interferências de fatores morais, culturais, religiosos (mediações) que fogem ao controle midiático.

É necessário reforçar, no entanto, que a mídia atua na produção tanto de significados inerentes quanto delineados, propondo conhecimento formal sobre as diferenças de estilos, bandas, cantores e gêneros, mas impondo músicas com valor simbólico a ser consumido no mesmo patamar das outras mercadorias.

Ressalte-se que, ao falar sobre música, e isso já foi abordado na primeira parte, os sujeitos objetivam-se e traduzem-se nas significações estabelecidas. Essa é uma operação repleta da tensão entre duas faces de uma mesma moeda: a figurativa e a simbólica que coloca em ação formas de conhecimento através das quais “...aquele que conhece se substitui naquilo que conhece...” considerando que “...os processos postos em jogo, (...) têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo, isto é, naturalizá-lo e fornecer-lhe um contexto inteligível, isto é, interpretá-lo”¹³⁰ (Moscovici, 1978, p.65).

Outro autor também faz referência a essas duas dimensões, colocando a música como experiência estética, envolvendo conteúdos de natureza *figurativa*, de caráter sensorial, fisiológica, *simbólica*, dimensão sintática relativa à estruturação dos símbolos construídos culturalmente e acrescenta a dimensão *semântica* que supõe a liberdade de interpretação e atribuição de significados (Santos, 1994). Assim adjetivar uma música depende de ações que vão desde ouvir os sons constitutivos de uma melodia, reconhecendo as relações entre os elementos formais que determinarão se é funk, samba, música lenta, rápida ou religiosa, até localizá-la no repertório disponível, concedendo-lhe um valor.

Esse é um processo externo/interno, isto é, a dialética entre o subjetivo e o objetivo, - considerando-se as mediações sociais - mídia, família e escola -, os processos perceptivos, cognitivos e afetivos desencadeados e as vivências sócio/culturais particulares do sujeito: "Símbolos e estruturações presentes na bagagem de conhecimento de cada ouvinte ou de cada criador favorecem múltiplas leituras e formas de estruturar o material. A estruturação do objeto musical, estético, requer uma ação subjetiva e ao mesmo tempo reflexiva, guiada por uma 'idéia de sentimento' - 'feeling ideia'"¹³¹ (Witkin, 1977 apud Santos, 1994, p.22).

¹³⁰ Esse autor propõe uma dimensão ativa à noção de figura e aí contrapõe-se à visão mais empírica e sensorial de Santos (1994), ao afirmar em nota de rodapé: "A noção de figura exprime, melhor que a palavra imagem, fato de não se tratar somente de um reflexo, de uma reprodução, mas também de uma expressão e de uma produção do sujeito" (p.65).

¹³¹ Feeling – sensação, premonição, pressentimento, intuição (minha tradução).

2.2 – Desdobramentos teóricos quanto à apreciação/significação musical

É pertinente pontuar nas respostas das crianças o consumo de música como *evasão* (Eco, 1976). O autor considera essa "tendência primitiva" como positiva, "...emerge até mesmo do mais culto de nós..." (p.302) como uma necessidade, um apelo visceral das repetições e da estabilidade do que já é conhecido como fator de equilíbrio. "Não constitui degeneração da sensibilidade e entorpecimento da inteligência, mas um saudável exercício de normalidade. *Quando representa o momento de descanso*" (ibid, p. 303, grifos do autor). Adverte, no entanto da necessidade de discutir a cultura de massa como "*a situação antropológica em que a evasão episódica se torna norma* (idem).

Esse é um problema colocado: não tanto o fato de que essas crianças, desde muito cedo, sejam induzidas a usufruir das canções como mercadorias prontas e embaladas para divertimento, evasão, bem estar físico, mas que o façam *apenas por isso*. Essa alienação extremamente gratificante e atávica leva a um consumo de música sem o entendimento do significado das letras, dos ritmos, melodias e padrões, que estão sendo consumidos. A qualificação ou desqualificação de determinados tipos de música por parte tanto da escola quanto das crianças acontece sem o aporte da reflexão e da análise que levariam a uma compreensão dos sentidos intra e extra-musicais, em especial à compreensão do papel social da música no contexto dessa sociedade.

Eco (1976) sugere "cinco possíveis funções da arte", que interessa apresentar aqui na íntegra como auxiliares na análise das falas das crianças:

1 - *Função de diversão* (arte como jogo, estímulo para a divagação, momento de descanso e de "luxo").

2 - *Função catártica* (arte como solicitação violenta das emoções e conseqüente libertação e relaxamento da tensão nervosa ou num nível mais amplo, de crises emotivas e intelectuais).

3 - *Função técnica* (arte como proposta de situações técnico-formais, para serem gozadas como tal, avaliadas segundo critérios de habilidade, adaptação, organicidade etc.).

4 - *Função de idealização* (arte como sublimação dos sentimentos e problemas e, portanto, como evasão superior - e suposta como tal - da sua contingência imediata).

5 -*Função de reforço ou duplicação* (arte como intensificação dos problemas ou das emoções da vida cotidiana, de maneira a pô-los em evidência e a tornar importante e inevitável sua consideração ou co-participação).

(p.305) .

Há uma aproximação entre essas funções e as categorias levantadas nas falas das crianças. A *função de diversão* (1) desempenhada pela música, enquanto "convite à distensão, ao repouso, pretexto para esquecer os problemas da vida cotidiana" (idem), aparece na relação da música com *bem-estar físico* e *distração/divertimento* ("*porque a música faz com que nos acalme e assim nosso corpo se solta*") e nas referências ao *lembrar/esquecer*, postas pelas crianças, que segundo o autor tanto os cultos quanto os "ingênuos" podem vir a usufruir um dia, particularmente nas canções de consumo.

A função ritualística, atávica ou *catártica* (2), com esse caráter de escape e "desafogo de tendências reprimidas" (ibid), creditada à música e à dança , corresponde a uma profunda necessidade da sociedade como fator de equilíbrio coletivo. Essa é sem dúvida uma das funções mais claramente explicitadas pelas crianças tanto nas entrevistas quanto nas respostas escritas, dando conta que *Dançar/cantar/expressar sentimentos e emoções* ("*porque quando danço me sinto livre e libero o mau humor*", "*amor apaixonado*", "*porque dá pra se agitar, dançar, cantar*") proporcionado pela música gratifica dado o caráter de festa, alegria e prazer.

A arte como *evasão superior* (4), idealização de problemas, sublimação dos sentimentos e fuga - e aí a canção poderia ser considerada como "elemento narcótico capaz de atenuar ficticiamente as tensões reais, graças a uma solução de elementar misticismo" (p.306) - relaciona-se à função de *reforço ou duplicação* (5) que é o apelo à excitação de caráter erótico.

A função 2 (liberação) , 4 (narcose) e 5 (excitação) são da mesma natureza e levariam a uma espécie de "crescendo", de exorbitação da emoção sensual e do apelo aos sentidos, em detrimento de uma fruição baseada na reflexão, na racionalidade e no conhecimento - *função técnica* (3).

A evocação pela música do romance, da sensualidade, do "agito" e da paixão poderiam ser qualificadas como *evasão superior* (4) e também como *excitação* (5), Durante a proposta de uma atividade, quando as meninas foram indagadas sobre o porquê de gostarem de dançar mais do que os meninos (que preferem ficar "assistindo!"), a resposta veio em coro: "*é porque a gente*

gosta de se exhibi!". É visível a excitação coletiva quando ao som do *'Bonde do Trigão'* todos dançam, rebolam, "assistem", fazem gestos, "dão tapinhas" e repetem os refrões. Da mesma forma revela-se a sublimação de desejos, sentimentos, emoções através dos desenhos e das expressões faciais ao som/imagem de músicas como "Lenda desta paixão" de Sandy e Júnior. Considero importante ressaltar que todas essas manifestações estão eivadas de um caráter de ludicidade e prazer pelo jogo.

Os "significados inerentes" da função técnica (2) e que se revelam no que denominei *conhecimento* estão imbricados nos *significados delineados* pelas outras funções descritas por Eco, isto é, há uma mixagem de todas essas formas de fruição. E aí o papel da mídia revela-se decisivo, reforçando cada uma dessas funções e significados pelo aporte do aparato técnico e mercadológico que objetiva vender os produtos musicais, apelando para as emoções que o autor considera "exprobatéis" (p.307). Merece destacar o que já foi dito, no início deste trabalho, sobre o papel do marketing musical para o consumo da massa no processo de atribuir ao produto um significado social (delineado) de forma a atrair os consumidores. Ao criar uma "moda musical", centraliza-se em determinadas formas (*funk, axé, forró* etc.) e "estrelas" (*Sandy, Carla Peres*, entre outra(o)s) de sorte a ativar o desejo de posse dessas mercadorias simbólicas.

Como visto até agora, tanto na composição quanto na fruição musical, estão em jogo significações e manifestação ou comunicação desses sentidos. Parece também evidente que esse processo tem sido dimensionado, ora a partir das relações entre os elementos formais que a música pode comunicar e evocar, ora referindo-se ao mundo extramusical que alude a conceitos, ações, estados emocionais, práticas sociais e disposições particulares e individuais. Meyer (1956) chama de significados *absolutos* aos primeiros e *referenciais* aos segundos, considerando que a construção musical contém elementos referentes à cultura em que se insere, ambas as significações não são "naturais" e dependem de aprendizagens.

Aprofundando essa reflexão, o autor levanta outras posições estéticas em relação à música: as formalistas e expressionistas que privilegiam relações intra-musicais. A primeira encara as significações como inerentes a um conhecimento de caráter formal e intelectual, e a segunda defende a capacidade da música em despertar emoções e sensações "de per si", sem recorrer à referências extra-musicais.

Nessa direção o autor envereda para a tentativa de explicação das evidências na produção de respostas emocionais a partir da música. As de caráter subjetivo têm a ver com disposições particulares e associações, mas também provavelmente com os elementos estruturais: tempo, dinâmica, instrumentação, textura e eu acrescentaria, com a evidência da pesquisa, a letra. Ele diferencia a emoção temporária ("evanescente") da disposição de espírito que é "relativamente permanente e estável" (p.5)

As evidências objetivas têm um caráter mais palpável e observável como *mudanças de comportamento* - choro de alegria e tristeza, atividade frenética ou recolhimento - e *respostas fisiológicas* evocadas pela música que "... Tem um efeito marcado no pulso, na pressão arterial externa... retarda o início da fadiga muscular... e tem um efeito marcado sobre o reflexo psicogalvânico" (ibid, p.7). Observando as crianças no recreio ou em sala de aula, cantando "*parabéns a você*", ou músicas de ritmo marcado, é possível perceber essas evidências objetivas quando, num *crescendo do forte ao fortíssimo*, aumentam a intensidade, o volume e o ritmo tanto das palmas e movimentos quanto da voz, promovendo uma catarse coletiva.

No entanto é preciso reconhecer, como o autor, a dificuldade em estabelecer um protocolo de estudo do papel dos estímulos musicais na produção de significados, pela fluidez do próprio conteúdo de análise e da característica introspectiva das evidências, uma vez que nem todos manifestam o que sentem, ou o nível de emoção provocado por um estímulo musical.

Apesar disso, é fato pacífico que as reações corporais e comportamentais, ou seja, requebros, expressões faciais, gritinhos, movimentos individuais e grupais ao som de músicas de grupos como "*É o tchan*", "*Bonde do tigrão*" e "*As meninas*", tendem à excitação coletiva num limiar estreito entre o prazer dos movimentos propostos pelos ritmos - o lúdico e o erótico. Também é necessário pontuar que o silêncio atento, as expressões concentradas, a atitude "vidrada" ao assistir à dupla "*Sandy e Júnior*" podem revelar sensações, emoções e reações fisiológicas difíceis de serem descritas e que não são manifestas explicitamente. É fácil perceber que essas reações não estão ligadas ao "som por si próprio", mas à somatória de estímulos que acompanham a mixagem som/imagem e à "performance" dos artistas e que são definitivos na construção de um padrão de apreciação musical.

Este capítulo enfatizou a apreciação musical a partir de alguns aportes conceituais específicos da área. No entanto, é possível ver com clareza que, para as crianças, o conceito e a

noção de *música* são decorrentes da *mixagem som/imagem* e da *performance* dos artistas e intérpretes, ou seja, a *música midiática*. Nessa dimensão, o aporte dos sentidos, das emoções, evidentemente com o contributo dos conhecimentos que a própria mídia oferece, é fundamental na recepção, significação e expressão musical.

O próximo capítulo vai discutir como a escola tem trabalhado com esta área de conhecimento e levantar algumas possibilidades de intervenção na apreciação da música midiática pelas crianças.

CAPÍTULO VIII
MÍDIA, MÚSICA E CONTEXTO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE
CONCLUSÃO

“ *Eu acho que não tem que tê música na escola, só oHino que a gente canta lá fora no recreio*”
(Luiz, aluno da escola pública TR).

“ *A música na escola tem que ser cultural, educativa*”
(Bruno, aluno da escola particular ST)

Cabe lembrar que o trabalho até aqui tem demonstrado a complexidade da relação *mídia/música/escola/crianças* considerando algumas vetores:

- a – a indústria cultural produz e vende objetos simbólicos numa lógica de mercado massiva, mas não atinge a todos indistintamente, em todos os momentos, porque as mediações ocorrem em diferentes instâncias do percurso desses bens na relação com os consumidores;
- b – a prática musical produz reações físicas/psíquicas/afetivas/cognitivas nos sujeitos em razão também do caráter particular das manifestações/expressões musicais ancoradas na *performance*, nas *matrizes culturais* e nos aspectos lúdicos e telúricos dessa prática;
- c – prevalece na escola a afirmação da racionalidade e do “ educativo” e, nessa dimensão, a negação da música, particularmente midiática, como conteúdo a ser escolarizado;
- d - os sujeitos pesquisados revelam uma construção da noção de infância e concepções do que deve ou não ser escolarizado no processo de formação das crianças, fruto da conjugação dos aspectos acima levantados.

Este último capítulo objetiva refletir sobre a escola como o espaço e o tempo de permanência das crianças de 9 a 11 anos (quarta série), no qual elas vivenciam (embora de forma aleatória), afirmam e negam o conhecimento musical, em especial o midiático. Busca-se apontar algumas possibilidades em relação à essa prática na escola.

1 - A escola: institucionalização da prática musical.

1.1 - A gênese do ensino musical nas escolas.

É interessante observar na história da educação e do ensino de diferentes povos e em diversas circunstâncias a função “educativa” que a música tem assumido, seja como forma de expressão, seja como área de conhecimento, ganhando contornos diversos, dependendo dos contextos: disciplinadora, intermediária entre homem/deus (es), conhecimento em si, catalizadora e mobilizadora de afetos e emoções entre outras.

Para os gregos ela se insere no sistema educacional, no mesmo nível da filosofia e da matemática, pelo seu caráter formador e equilibrador, pois influenciaria o indivíduo, alterando o estado da alma. A importância da educação musical para os jovens gregos está no fato de que, ao vivenciar o ritmo e a harmonia, o homem pode refinar as idéias, exaltar os sentimentos e a emoção e em decorrência alcançar a perfeição e o equilíbrio. E isso é essencial na preparação do cidadão da pólis (Martins, 1992, Beyer, 1994). Esses dados históricos referendam uma das teses neste trabalho, a saber, a propriedade da música de produzir um consumo/fruição que é também uma vivência global dos sujeitos tanto física, afetiva, psíquica e cognitiva.

No início, a música era encarada não só em seu aspecto transcendental e expressivo, mas também como conhecimento, ou na relação entre essas dimensões. Para Pitágoras as proporções matemáticas da música relacionam-se com o princípio ordenador do mundo, e essa compreensão decorre do estudo da harmonia como disciplina formal integrante do quadrívium. Assim há nesse período uma ênfase na música como objeto em si, como matéria de estudo autônoma.

Na Idade Média¹³² a educação musical desloca-se na direção da formação de dois profissionais: o *músicus* e o *cantor*. A educação do primeiro possuía um caráter científico: a música praticada - tal como na Grécia, como disciplina do quadrívium - com finalidades especulativas. Ao segundo, destinado às funções da Igreja, era dada uma formação mais prática: salmos, cantos e notas. Aqui ela adquiriu uma conotação de prática a serviço de outra prática, no caso a religiosa (Martins, 1992; Beyer, 1994).

O Renascimento vai secularizar e popularizar o ensino da música como parte do projeto da Reforma que apregoava a educação musical para todas as crianças, havendo inclusive a

¹³² Impõe-se considerar, nesse período, a música como uma das matérias do currículo baseado nas 7 artes liberais: Gramática, Retórica, Dialética, Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. Esse currículo vigorou nas escolas do Ocidente até o século XIX e foi proposto por Platão no século IV a. C..

recomendação por parte de Lutero de uma ênfase ao canto nas escolas. Esse momento restaura a dimensão teórico/prática do ensino da música ressaltando a expressão como intrínseca à individualidade humana distanciando-se da ótica religiosa.

Nos séculos subseqüentes, educadores como Comenius (séc. XVII) e Rousseau (séc. XVIII) difundem idéias pedagógicas em que a música e em particular o canto desempenham importante função na educação das crianças. Essas idéias são seguidas por diferentes autores em diversas abordagens (Martins, 1992). De maneira geral há uma ênfase na prática, ou seja, a música como "pretexto" não necessariamente um "texto" em si. Com isso perdeu-se a visão da vocação básica da educação musical: o desenvolvimento da expressividade, mas também a compreensão da música como área de conhecimento.

No Brasil, o ensino musical em sua origem remonta ao trabalho dos jesuítas com os índios, para fins religiosos, tendo como base a função ritualística. As músicas e os dramas sacros cantados constituíram-se também numa forma de catequese.

Pesquisas realizadas por diferentes autores (Martins 1992, 1994b, Beyer 1994; Fonterraba, 1993; Fuks, 1994) indicam que a prática musical escolar instituiu-se desde o século XIX nas escolas públicas brasileiras, particularmente em 1854, via decreto que apregoava dois níveis de ensino musical: noções de música e exercícios de canto. Nas Escolas Normais era fornecida uma formação geral aos professores, e a música entrava como conhecimento necessário à prática do canto coletivo nas escolas.

É possível depreender de tais estudos que essa prática adquiria sentido, particularmente, num projeto de manutenção dos valores existentes, quando através das letras eram transmitidos os códigos de conduta e a disciplina. Essa função *delineada* da música, já que o texto escrito pode ser considerado um acréscimo aos elementos musicais *inerentes*, tem sido instituída ao longo das décadas, desemboca na prática musical do Canto Orfeônico e permanece vigente ainda hoje com as canções de boas-vindas, entrada, saída e merenda, que podem ser observadas tanto na escola pública quanto na escola particular.

1.2 - As políticas do Estado para o ensino de música nas escolas.

Como visto anteriormente, o ensino de música nas escolas tem uma história anterior ao proposto pelas leis de ensino. A primeira legislação específica foi a do *Canto Orfeônico*,

introduzido nas escolas pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1932, sob o patrocínio de Villa-Lobos¹³³. Essa iniciativa acabou extinta com o advento da LDBN de 20 de dezembro de 1961, que colocava em seu lugar a Educação Musical, formalmente regulamentada pelo Parecer nº 383 e mais tarde pelo Decreto 61.400 de 22 de setembro de 1967.¹³⁴ Cabe ressaltar que o *Canto Orfeônico* deitou raízes na escola e está presente ainda no imaginário pedagógico, como foi mencionado anteriormente, em especial no que se refere às “datas comemorativas” e “atividades cívicas”, ou na exaltação ao folclore. Essa prática “festeira” agora também é acrescida do caráter religioso das “músicas-mensagem”, entoadas na sala de aula, e em diversos momentos escolares com temáticas de solidariedade e amizade.

A Lei nº 5692/71 vai criar mudanças quando estabelece a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos (art.7º) mas, ao propor a *polivalência* como metodologia, fragmentou o conhecimento específico de cada área, em especial para o ensino de música, e deu início a uma sistemática redução dessa área, pelos menos formalmente, nas escolas. Isso ficou mais sacramentado com a criação do Curso de Educação Artística pelo parecer do Conselho Federal de Educação nº 1.284/73 com a pretensão de formar o *professor polivalente* em Artes Plásticas, Cênicas, Desenho e Música.

Em 1978, já num contexto de reavaliação da Lei nº 5.692, o Departamento de Ensino Fundamental do MEC divulga um material didático intitulado "O Canto na Escola de 1º Grau" com o objetivo de subsidiar o trabalho com a música. Essa iniciativa aponta para a tendência, que iria dominar nos anos seguintes, da retomada dos conteúdos específicos de cada linguagem artística sem que, no entanto, tenha havido uma mudança qualitativa na vivência musical das escolas.

Nessa perspectiva, no final da década de 80, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná editou o Currículo Básico, apresentando metodologia e conteúdos de música, plástica e teatro, em todas as séries, ainda dentro do contexto da Educação Artística. Esse documento, em suas formulações, confirma a tendência revisionista da década de 80 em todas as áreas dada a ênfase política da prática educacional. Os conteúdos escolares passam a ter importância enquanto

¹³³ Souza (1992) faz uma análise apurada do contexto sócio político cultural em que se instaura a “aula de música” na década de 30 com a legislação do Canto Orfeônico.

¹³⁴ Entre outros autores, Fonterraba (1993) tece considerações sobre a instalação da “Educação Musical”, que sucede ao Canto Orfeônico e antecede a Lei nº 5692, como concepção de ensino de música nas escolas e nas entrelinhas da legislação.

instrumentos de conhecimento, leitura de mundo e contribuição na transformação da realidade social. Nessa dimensão as diferentes linguagens artísticas retomam sua especificidade. Seguindo essa tendência, na década de 90 foi promulgada a nova LDB, Lei nº 9.394/96, que não emprega mais a expressão *Educação Artística*, mas *Ensino da Arte* (parágrafo 2º do artigo 26).

Os documentos decorrentes, em especial, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e Referenciais Curriculares –RC , trazem avanços na área da música proposta como linguagem e área de conhecimento, não mais como *atividade* (Lei 5.692/71) em que pesem as críticas feitas por diversos autores quanto às concepções subjacentes. Beyer (1998) aponta a proposição da desvinculação da prática musical como mero recurso às outras áreas e a assunção de um valor em si para “uma real construção do conhecimento musical” (p.39). Nessa dimensão as autoras Penna (1998) e Souza (1998) fazem análise e crítica dos pressupostos teóricos que norteiam a lei e os documentos quanto às perspectivas de uma prática musical no interior das escolas brasileiras, traduzidas na busca de “ uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural” (PCN p.79, apud Penna, 1998).

Essa autora, mesmo questionando a fluidez teórica e as imprecisões conceituais dos PCN para o 3º e 4º ciclos, afirma a pertinência da abordagem musical presente particularmente no 6º objetivo, que considera como ponto de partida a vivência musical cotidiana – aí incluindo-se a indústria cultural - articulada aos saberes historicamente construídos interligados às demais modalidades artísticas e aos diferentes campos de conhecimentos (p.64).

A questão que se coloca, presente em todas as reformas educacionais, é como colocar em ação o idealizado, nas condições reais e objetivas das escolas, quanto à estrutura e formação de professores. Outro fator, que transcende às determinações legais e pode ser considerado como o maior empecilho, diz respeito às visões historicamente construídas sobre “ conteúdo escolar” – como vimos assimilados pelas próprias crianças - redutoras da arte como trabalho sistemático, integrando o currículo, o que será objeto de reflexão no próximo item.

2 - Escola e cultura: música e discussões sobre conhecimento e afetividade no currículo escolar.

Na visão de Teplov (1977), a atividade artística, para a criança, não se constitui apenas com a motivação escolar, ou como "um conteúdo da escola":

Quando tem que se resolver problemas de matemática não é indispensável que a criança sinta o trabalho como necessário em si mesmo, que lhe dê, portanto, um significado diferente da sua finalidade escolar. Mas no caso da arte torna-se insuficiente uma motivação puramente escolar. É impossível compor, recitar ou pintar, limitando-se a empenhar-se a actividade exigida; parte do esforço artístico da criança tem que se encaminhar para criar um produto que tenha um efeito e que, simultaneamente, interesse a alguém, e isto implica uma certa consciência do seu valor social. Se faltar este progresso do trabalho da criança, dar-se-á apenas o desenvolvimento de algumas capacidades formais (p.142).

Cabe questionar talvez a evidente dicotomia subjacente a esta visão que isenta o conhecimento matemático do "afeto" e o artístico do "epistemológico". No entanto, é interessante aproveitar a idéia de uma motivação na arte, particularmente musical, que transcende o conhecimento escolar, porque essa é uma evidência nas atitudes das crianças quando rejeitam o espaço da escola e afirmam outros espaços da vida vivida como mais adequados a tal prática.

Há tempos têm sido feitas críticas às concepções que absolutizam ora a dimensão formalista – intelectual, ora a expressionista - afetiva intra-musicais, separando-as:

... esse é um dilema somente enquanto a tradicional dicotomia entre a razão e a emoção e a aparentada polaridade entre mente e corpo forem adotados. Uma vez que se reconheça que a experiência afetiva é tanto dependente da cognição inteligente como da intelecção consciente, que ambos envolvem a percepção, o tomar ciência de, intuir e assim por diante, então o pensamento e o sentimento não precisam ser encarados como opostos, polares, mas como manifestações diferentes de um processo psicológico único (Meyer, 1956, p.28).

E eu acrescentaria, decorrentes também de fatores referenciais e contextuais.

Ocorre que as vivências musicais cotidianas dos sujeitos "geram uma bagagem de conhecimento musical tácito" (Martins, 1993 p.81) e produzem imbricações intra e extra-musicais. Quer dizer, as crianças conhecem os elementos que diferenciam uma música da outra, têm noção de ritmo e melodia, compreendem os sentidos referenciais (veja-se a atribuição de valor ao *funk* ou à música "educativa") ao mesmo tempo que experienciam as emoções de catarse, sublimação e excitação descritas por Umberto Eco no capítulo anterior.

Essa reflexão mostra uma situação pontual na escola: a música, particularmente a midiática, é objeto da emoção e não do conhecimento, pelo menos intencional e sistemático. As manifestações musicais são consideradas ou passatempo a cargo das crianças no recreio, portanto, centradas na função catártica, ou como pretexto para as festividades e aí são carregadas de significados impostos: religiosidade, civismo e solidariedade.

Teplov (1977) considera que a música propõe "um conhecimento emotivo do mundo" partindo do sentimento para uma forma de pensamento (p.128). Acentue-se essa peculiaridade destacando o material sensorial/perceptivo, que lhe dá substrato e aciona aspectos emocionais e fisiológicos já desde os primeiros momentos da recepção.¹³⁵

"A música, (...) não tem nenhum significado se não há uma reação emotiva perante ela. As crianças não a entendem como objeto estético, a não ser que se dirija de modo direto e específico aos seus sentidos; (...) quando se perguntou a Chernyshevsky: 'Qual é a necessidade que leva o homem a cantar?' Respondeu (...): 'Parece que esta necessidade é bastante diferente da aspiração à beleza'. O canto 'é produto dos sentimentos' e é 'essencialmente expressão de felicidade ou de dor' (p.131)

Essas características da música, seu caráter transgressor "aquela qualidade que tem a música de viajar, atravessar, ir de lugar em lugar em uma sociedade, ainda que muitas instituições e ortodoxias tenham tentado confiná-la" (Said, 1991, p.23), são anuladas, por falta de (in)formação dos agentes escolares que fazem da prática musical um padrão generalizado de atividades redutoras: orações cantadas, músicas "mensagem", disciplinarização das filas, entoação de hinos, dublagens de CDs e pretexto para estudos de outras disciplinas.

Nesse sentido há uma contradição flagrante que merece reflexão. A questão da (i)legitimidade do conhecimento historicamente abordado pela escola é tema de debates. A maioria dos autores, particularmente aqueles que defendem o aporte das novas tecnologias, tem afirmado que o conhecimento escolar não atende mais às necessidades dos alunos. Isso devido a uma característica fundamental dos dias atuais que é a ampliação das possibilidades de acesso e consumo de informações e também a generalização de vivências relacionadas a um mundo essencialmente audiovisual e cibernético em contraste com o mundo escolar.

¹³⁵ As crianças revelam muito isso, quando afirmam a necessidade de movimentar – se e dançar quando ouvem música.

Afirma-se mesmo que a "cultura da escola" está em franco declínio. Entre outros autores, Narodowski (1998) diz que :

Já não é a cultura escolar a que necessariamente é predominante... Isso significa que o docente não possui já legitimidade de origem quanto a ocupar um lugar de saber em oposição a lugar de não-saber da infância dependente do adulto. Não porque o docente não esteja legitimado, mas porque na atualidade tem que sair todos os dias em busca da obtenção de sua legitimidade: e se há um conflito entre as pautas culturais trazidas pela criança à escola (por exemplo as que surgem na televisão) e as que tradicionalmente são adotadas pela escola, não é certo que o conflito seja dirimido em favor da cultura escolar (p.176).

No obstante, as crianças investigadas afirmam o conhecimento posto como legítimo e invalidam a cultura do seu entorno como conhecimento escolar (*a música tem que ser educativa!*).¹³⁶ Isso talvez decorra da veiculação massiva da mídia produzindo uma "naturalização" das práticas musicais de tal sorte que elas se tornam mera diversão e evasão decorrentes de um "laissez-faire" programado, ou seja, muita informação e pouco conhecimento musical.

2.1 - Algumas considerações sobre os conhecimentos privilegiados no currículo escolar.

Nos estudos sobre currículo, Forquin (1993), particularmente, faz uma abordagem do conhecimento escolar em sua origem social, pontuando a dimensão culturalista burguesa desse conhecimento.

Na esteira das concepções de outros autores, ele considera a gênese da organização dos conteúdos escolares numa visão de cultura instituída como “ disposição, maneira de ser geral ou hábito do espírito” (p.30) ou “ desenvolvimento harmonioso destas qualidades e faculdades que nos caracterizam enquanto homens” (p.31), ainda “ conjunto de qualidades e disposições subjetivas voltadas para uma certa perfeição individual (...), não é o bem de todos, a partilha de todos” (idem). Essas concepções aristocráticas, elitistas e conservadoras se opõem à civilização de massa identificada com uniformização, desagregação e “... nivelamento cultural, a corrupção do gosto, e o predomínio universal da trivialidade...” (idem).

¹³⁶ Bourdieu afirma : “ (É) quase impossível não nos surpreendermos diante da analogia entre as expectativas (freqüentemente difusas e confusas) que as crianças das classes populares e médias trazem para o universo escolar e que, se explicitadas e sistematizadas, poderiam conduzir à reivindicação de uma pedagogia racional - fundada no estabelecimento de um contrato que define explicitamente aquilo que pode ser exigido, e na racionalização das técnicas de transmissão da cultura e de controle do saber - e as expectativas da burguesia ascendente em matéria de salvação...” (1992, p.11).

Cabe reforçar que essa perspectiva tem desdobramentos perfeitamente reconhecíveis nas representações das crianças que dotam alguns conteúdos de um caráter escolar, ou seja, são “educativos”, “culturais” (matemática, história), enquanto outros são “besteirentos” e “divertidos” (a música massiva) e não devem adentrar a escola. A música, como área do conhecimento humano, deve vestir uma capa “cultural”, “bem comportada” e “ensinar alguma coisa” para adquirir esse estatuto.

As abordagens curriculares avançam e deslocam o enfoque da problemática funcionalista de adaptação do homem a uma dada sociedade para a idéia de sua transformação, ou seja, o homem deixa de ser “produto” para transformar-se em “ator” na perspectiva de uma nova sociologia da educação. Nessa perspectiva Forquin traz um autor britânico que se contrapõe à concepção etnocêntrica de cultura musical, cujas formulações interessam a este trabalho por abordar a problemática da inserção da música massiva, particularmente o rock na escola.

Vulliamy defende a tese de que a música privilegiada nas escolas inglesas é centrada nos conteúdos, competências e habilidades perceptivas produzidas pela cultura européia, desqualificando, invalidando e excluindo a experiência musical efetiva da maioria dos alunos, que resulta das vivências ligadas à música “pop” e ao “rock” dos anos 50 e 60, o que se constitui em violência simbólica.

Esse autor traz da nova sociologia do currículo a formulação de que

os saberes escolares são ‘construções sociais’, configurações simbólicas que não encontram uma consistência e uma credibilidade senão na medida em que correspondem aos interesses ou aos preconceitos de certos grupos sociais detentores do poder (...) Nesta perspectiva, a música popular moderna deveria (...) ter preferentemente direito de cidadania nas escolas e salas de aula pela simples e fundamental razão de que ela pertence na verdade ao universo cultural e cotidiano dos adolescente (apud Forquin, 1993, p.107).

Cabe considerar a validade relativa dessas reflexões para a realidade das escolas brasileiras, pelo fato de que, na verdade, não se tem inserido praticamente nenhum tipo de conhecimento musical significativo nos ciclos iniciais, e mesmo o conhecimento formal, erudito e tonal seria bem-vindo nessas circunstâncias na formação de audição, expressão e produção musical das crianças nessa idade.

Embora não conteste a importância de uma abordagem sociológica, Forquin questiona a centralidade da cultura dos alunos, como “construção social”, como única alternativa válida

para a música nas escolas, pois, segundo ele, estudos comprovam o quanto nós somos capazes de responder a manifestações artísticas distantes do nosso tempo e espaço. Ele pergunta se o papel da escola é contribuir para a difusão de uma cultura que, de qualquer forma, não espera por ela para assediar a vida cotidiana, ou permitir que os alunos saiam "... dos limites da sua cultura cotidiana acedendo a outras linguagens, outras imagens, outros saberes, não imediatamente assimiláveis mas humanamente essenciais" (p.110)

Quando ele reflete " No plano pedagógico, (...) a questão que se coloca é a de saber que uso é possível fazer da música popular moderna no ensino!"(idem), em que pese a pertinência e a validade das suas considerações, evidencia-se uma tomada de posição a favor de uma cultura de caráter geral e universal, formadora dos sujeitos a partir de valores estabelecidos.

É evidente que o planejamento curricular comporta seleções. Nem todos os conteúdos e conhecimentos da vida social são necessariamente escolarizados ou objeto do trabalho sistematizado da escola, mas caberia indagar: formar para a cidadania no Brasil, hoje, não supõe o debate, a discussão e o conhecimento de uma área tão importante quanto a música, particularmente a midiática, que está na cabeça, no corpo, na mente e (in)formando as representações das crianças?

2.2 - Música midiática e escola – teorizações de alguns autores.

As discussões teóricas levantam as possibilidades e limites da inserção da música cotidiana na escola. Porcher (1982) afirma: "... a massa sonora, *radiocacofonia* cotidiana e permanentes, provocam fenômenos de rejeição acústica, e literalmente ensinam a 'desouvir'. O que pode fazer a escola, o que pode fazer a educação musical, diante dessa situação? Os professores são também, do mesmo modo como os seus alunos, *consumidores*, igualmente submetidos às sugestões da mídia" (p.68). Apesar disso coloca-se contra "os requintados partidários do estetismo aristocrático" e relata uma experiência de dosagem e progressão de apreciação musical, a partir dos "gostos espontâneos" dos alunos (p.80).

Nesse mesmo viés, Snyders (1982) diz da necessidade de guiar os estudantes na caminhada escolar rumo ao conhecimento musical "de alto nível" (p.6), a partir da posse tanto "*de suas culturas primeiras* (adquiridas nas vivências cotidianas, diretas e simples), quanto *das*

culturas de massa (assimiladas nas experiências com as mídias, com os meios de comunicação contemporâneos)" (Idem).

Ele defende a escuta de obras elaboradas (Bach, Beethoven, Debussy, Wagner, entre outros) e de obras-prima consagradas, a partir de várias estratégias: "... o professor pode levá-los a exprimirem-se,... sobre o papel da música no cinema e na TV, sobre como ela modifica as impressões suscitadas pelas imagens; pode levá-los a falarem também sobre a música de que gostam, sobre como a sentem - e sobre aquela que a escola propõe" (p.26). Mais adiante acrescenta que "O primeiro passo será escutar (ou cantar) mais ou menos as mesmas coisas ouvidas fora da escola: obras das quais os alunos já gostem, que não os choquem" (p.36).

Na última parte do livro, faz uma análise do *rock*, como gosto musical primeiro, entranhado no cotidiano dos jovens, que não pode ser desconsiderado no processo de aquisição do conhecimento musical mais elaborado e espera que se estabeleça uma ponte entre aquele e este.

Nessa mesma linha de raciocínio, Marinho (1993) desafia os educadores a observar o óbvio: nossos alunos (e professores) ouvem e cantam os produtos da mídia, e a escola "torce o nariz" para essa realidade. Afirma que

...talvez já seja hora de acabar com um certo ranço pedagógico e uma certa pseudo-intelectualidade de achar que tudo o que tem gosto de chicletes, cheiro de Ezzo e barulho de Pan-Am faz mal para a cabeça e para o coração. O que se quer aqui é apenas fazer uma alerta no sentido de eleger a Escola como espaço privilegiado para o diálogo e veículo dinâmico de informações. *Rock* é cultura *pop* e popular. E. Existe há mais de 30 anos e vive como corpo clandestino nos bancos escolares (p.30).

Penna (1990) postula a inserção midiática nas atividades musicais escolares, já que o trabalho com a música na escola deve aproximar-se das vivências dos alunos: "A cultura do oprimido – tantas vezes desconhecida, tida como não-representativa, como totalmente determinada pela indústria cultural – é complexa e multifacetada, integrando elementos de conformismo e resistência. Mesmo que estruturando códigos restritos, é sempre significativa, no contexto de vida de seus produtores" (p.33). A autora questiona uma prática muito valorizada pelos professores que é o trabalho com o folclore:

.... até que ponto (o folclore) está realmente presente na vivência musical, mesmo da criança? (É preciso ver qual criança, afinal.) A televisão não faz parte da sua vivência? Porque não se pode trabalhar, também, sobre um *slogan* de propaganda (ou uma palavra de ordem), em lugar de

um provérbio? E a música popular? Porque a simplicidade desta é pobreza e a do folclore, riqueza? Trabalhar sobre materiais vivenciados, significativos, é sempre um meio mais positivo de alcançar o aluno e de motivá-lo...É importante trabalhar o material folclórico, mas é importante também trabalhar a Tevê. É preciso antes de mais nada, atuar sobre a vivência real do aluno, dando condições para a sua compreensão e crítica, e, mais ainda, para a sua ampliação (ibid, p.65).

Parece que não só no Brasil como no restante da América Latina a cultura popular tem pouca relevância para as instituições educacionais e culturais. Canclini lembra que os ministérios da cultura dos países latino-americanos dedicam atenção às "belas artes" e "quase nunca dizem ou fazem nada em relação às culturas modernas: o rock, os quadrinhos, as telenovelas, os vídeos, enfim, os meios em que se movem o pensamento e a sensibilidade das massas.... bases estéticas da cidadania" (apud Nogueira, 1998, p.53-54).

Essa autora enfoca a questão da construção de padrões de audição e diz que a escola, preferencialmente, dedica-se à formação dos hábitos intelectuais como ler e escrever. "O mesmo não se dá em relação a outras formas de comunicação tais como as diferentes linguagens artísticas. No caso particular da música.... o quadro se agrava. A música, enquanto conteúdo específico, tem estado ausente da escola regular. No entanto, enquanto música incidental ou recurso didático de outras disciplinas ela é encontrada com facilidade..."(ibid, p.55).

É necessário compreender os aspectos contraditórios da *mídia* em relação à música na escola, supondo o entendimento de que ela (a mídia) é um modo peculiar de produção dos bens culturais numa sociedade capitalista e, assim como afirma a música massiva também serve de aporte da cultura musical universal. Nessa perspectiva, é importante considerar o papel da escola educando *para* e *com* a mídia, ou seja, tomando-a como objeto de estudo e como ferramenta pedagógica no que tange às veiculações musicais, entendendo que o processo de aquisição desse conhecimento requer propostas e atividades mais complexas por parte dos professores do que simplesmente "dublar" músicas. Cabe intervir, propondo outras formas de fruição e expressão levando em conta significados "formais", "expressivos", "referenciais" e "delineados" que a música comporta.

As diferentes visões apontam para a dificuldade (e até a impossibilidade!) de escolarizar um conteúdo vivencial sem dele retirar as características que o tornam tão especial para as crianças, como é o caso da música midiática. Pontuo algumas considerações a esse respeito nas reflexões finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música representa o agito da vida.
(aluna da escola particular ST)

O objetivo central deste trabalho foi compreender como as crianças apreendem, se apropriam, fruem e expressam a música midiática e, em decorrência, como é construído o gosto para música nas circunstâncias atuais, particularmente pelo aporte das tecnologias de consumo massivo.

Os estudos mostraram que essa fruição/consumo se dá a partir de habitus incorporados pelas injunções do sistema macro-social e econômico, mas revela a importância das mediações individuais e grupais. Ficou evidenciado que os novos sentidos produzidos pela mídia, decorrentes particularmente da mixagem ancoradora das produções musicais, são preponderantes no estabelecimento das formas de aprender, vivenciar e expressar os objetos musicais. Tal processo é permeado pelo poder agregador, lúdico e performático da música, ligado às matrizes culturais interpostas nessas práticas. Essa síntese necessária antecede uma reflexão que não pode se ausentar de um trabalho, cujo objetivo não explicitado mas latente é o de contribuir para referendar a necessidade de intervir na prática musical das escolas do Ensino Fundamental

É necessário aproveitar a forma como as crianças se relacionam com a música midiática, com o corpo inteiro, com os olhos e ouvidos, para intervir, propondo tanto para professores quanto para alunos uma formação musical possível nas atuais circunstâncias (em que a presença de profissionais especializados nas escola é uma utopia, ánda). *Aprender* música pelo corpo e pelos sentidos e *aprender* sobre a música são pilares centrais da formação musical das crianças nessa idade, pelo que pode deduzir.

Incluir a disciplina Música no currículo é fundamental. No entanto, trabalhar esse conhecimento nos espaços que existem e não são aproveitados: as próprias festas e atividades

dentro e fora da sala de aula, já seria um avanço. Perde-se um tempo precioso ensaiando para apresentações que serão meras “dublagens” dos cantores nos CDs.

Observei que as crianças “curtem” a música, reconhecendo cantores, intérpretes, instrumentos, frases musicais, estilos, fazendo leituras dos elementos técnicos, especialmente das obras dos conjuntos e cantores preferidos. Trazem informações extra-musicais adquiridas nos bate-papos, nos encontros informais, nos encartes dos CDs e na própria mídia, o que não deixa de ser uma formação, mas que precisa ser acrescida de outros saberes inerentes à música.

Nesse sentido também cabe rever uma prática comum da audição apenas como evasão, aleatoriamente e centrada na imagem. Pode-se retomar a música pela música de modo a não só focalizar o cantor/cantora, como mitos, mas também como intérpretes com qualidades vocais interpretativas (ou não!), analisando elementos próprios da performance musical (não só visual!). Não se pode desconsiderar que existe um conhecimento dos materiais, dos instrumentos, das formas e das estruturas musicais pelo aporte pedagógico da mixagem som/imagem. A mídia ensina.

No entanto é preciso ampliar os repertórios, inserindo no espaço escolar, além das músicas midiáticas, outras formas que não estão presentes no entorno dos alunos. Essa é uma tarefa fundamental porque, pude comprovar, a ação da escola interfere, pelo menos parcialmente, na produção do gosto. Das músicas citadas pelas crianças como preferidas, que não eram “do momento”, a maioria havia sido trabalhada em sala de aula pelos professores. O trabalho sistemático com o conhecimento musical é muito bem aceito pelos alunos que revelam o prazer de “aprender sobre música” até pelo fato de que, nessa idade, é considerado válido e irretocável tudo o que a escola diz e faz, havendo uma aceitação incondicional das atividades propostas.

Retomo uma afirmação de Adorno, no segundo capítulo: “O sentido musical é o Novo – algo que não pode ser subsumido sob a figuração do conhecido, nem a ele ser reduzido, mas que brota dele, se o ouvinte vem ajudá-lo”. Portanto as vivências musicais decorrentes da mídia não podem ficar apenas e sempre no *re-conhecimento* mas é preciso desenvolver a percepção e a comparação no “*funk*”, no “*rap*”, no “*pagode*”, no “*axé music*” da *inovação* e da *repetição*. É importante situar o contexto de origem dessas formas musicais, como elas se instalaram de empréstimo nas culturas atuais, como nos afetam hoje, no local e no espaço que ocupamos. A partir disso as crianças poderiam estar produzindo movimentos, ritmos, canções e letras,

acentuando seu potencial criador e inserindo, nesse processo de apreciação, de reprodução e de re-conhecimento, a composição e a produção individual/grupal.

Pude perceber a alegria da catarse coletiva, a afetividade presente nos momentos de canto em conjunto, ouvindo/vendo/reproduzindo músicas dos shows gravados, todos “ integrados” no mesmo movimento e no mesmo balanço, completando-se uns no ritmo dos outros. Essa característica própria da música de agregar, reunir e produzir emoções coletivas deve ser complementada pela reflexividade individual, em momentos de expressão pelo desenho, fala e produção de ritmos, melodias e letras, propostas de audição e canto a partir de preferências pessoais e familiares, organização de coletâneas musicais, entre inúmeras outras possibilidades. A *formação*, no sentido atribuído pelos autores críticos, só se efetiva através do *exercício do pensamento* e da *liberdade de escolha* e esse é um processo a ser construído.

Tenho enfatizado a “ audição musical”, e essa é apenas uma das dimensões do trabalho artístico que supõe também a produção e a criação, pelo fato de que a maioria das escolas públicas conta com aparelhos de som, tv e vídeo, gravadores e, até, computadores, que podem servir de instrumentos para orientar o trabalho com a música. Também porque na área musical, as atividades ficam, na maior parte do tempo, por conta dos alunos, pois apesar de os professores revelarem boa vontade, as informações que possuem não são muito mais aprofundadas do que as das crianças e, em alguns casos, estão aquém.

Para finalizar, trago uma reflexão de Zuin (1999) que vale como um alerta para a escola e para os professores relativa ao trabalho com a arte: “ O resgate do sentido da emancipação talvez esteja também atrelado à necessidade de que uma concepção educacional crítica incentive a auto-reflexão daqueles que se julgam educados, mas que colaboram decisivamente tanto para sua própria debilidade quanto para a dos outros” (p.158). A grande questão, ainda em aberto, mas com múltiplas possibilidades de enfrentamento – o que provavelmente será a decorrência deste trabalho - foi colocada há mais de século pelo velho Marx: “ quem educa os educadores?”

REFERÊNCIAS

- ABREU, P. Práticas e consumos de música(s): ilustrações sobre alguns novos contextos da prática cultural. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Lisboa, n.56, p.123-147, fev. 2000.
- ADORNO, W. T. Sobre Música Popular. In COHN, G. (org.). *Theodor Adorno Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986, Coleção Grandes cientistas sociais.
- _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In *Textos Escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p.76-105.
- _____. *Teoria estética*. Lisboa: Martins Fontes, 1988.
- ALEVATO, H. M. R. Qualidade: um mito pós-moderno. In: TEVES, N.; RANGEL, M. (orgs.). *Representação social e educação*. Campinas: Papirus, 1999, p.79-114.
- ALMEIDA, M. J. *Imagens e sons - a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ANDRÉ, M. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Antropologia e Educação - interfaces do ensino e da pesquisa*, Campinas, n. 43, dez. 1997.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- AZAMBUJA, R. S. A decodificação do discurso adulto da televisão pelo público infantil. In: SOUZA, M. W. (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: ECA/USP 1995.
- BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M.F. *Os novos modos de compreender - a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Edições Paulinas, 1982.
- BELLONI, M. L. Reflexões sobre a mídia. *Série sociologia*, Brasília Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, 1988 a.
- _____. O herói de mentirinha e a violência de verdade: o menino que queria ser rambo. *Humanidades - Brasília*, UnB, n. 19, p.36-41, 1988 b.

_____. O papel da televisão no processo de socialização. *Série Sociologia*, Brasília, n. 89, Departamento de Sociologia Universidade de Brasília (UnB) jul.1992.

_____. A mundialização da cultura. *Revista Sociedade e Estado*, vol.IX, n.1-2, jan./dez. 1994

_____. Escola versus televisão: uma questão de linguagem. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, n. 52, dez. 1995.

_____. O que é mídia-educação. Campinas: Editores Associados, 2001.

BEYER, E. Educação Musical no Brasil: Tradição ou inovação? In: III Encontro anual da ABEM, junho 1994, Salvador. *ANAIS*. p.97-115.

_____. O ensino de música na Educação Infantil. In: VII Encontro anual da ABEM, 11 a 16 de outubro/1998, Pernambuco, *ANAIS*, p. 27-42.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica. In LIMA, Luis Costa. *Teoria da Cultura de Massa*, 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p.206-244.

BENJAMIN, A; OSBORNE, P. *A filosofia de Walter Benjamin - Destruição e experiência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BOSI, E. *Cultura de massa e cultura popular – leituras operárias*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. São Paulo: Editora Edifel, 1989.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Razões práticas – Sobre a teoria da ação*. 2. ed. Campinas: Papius, 1997.

_____. *La distincion - Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus, 1998.

BUCKINGHAM, D. *Creecer em la era de los meios electrónicos*. Madrid: Morata , 2000.

CANCLINI, N. G. *A socialização da arte - teoria e prática na América Latina*. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

_____. El consumo serve para pensar. *Diálogos de la comunicacion*. México, n.30, jun.1991. México: Opcion S.C. p.6-9.

_____. *Consumidores e Cidadãos conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

CANEVACCI, M. *Sincretismos – uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

CARNEIRO, V. L. Q. *Castelo rá-tim-bum – o educativo como entretenimento*. São Paulo: Annablume, 1999.

CARVALHO, J. J. de. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n.11, p.53-91, out. 1999.

CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência – aspectos da cultura popular do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COELHO, T. *O que é Indústria Cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COLETÂNEA MÍDIAS E RECEPÇÃO/2000. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

COMUNICAR – Revista de Educación em Medios de Comunicación. Espanha: Grupo Comunicar, 1997 – Semestral.

DAMATTA, R. *Conta de mentiroso – Sete ensaios de antropologia brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. 2.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIAS, R. M. *Nietzsche e a música*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

DIA-LOGOS DE LA COMUNICACION. México: OPCION, S.C., 1991.

DUFRENNE, M. *A estética e as Ciências da Arte*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1976, v. 1.

_____. *A estética e as Ciências da Arte*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1976, v. 2.

DURAND, J. C. *Arte, privilégio e distinção*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p.261-293.

ECO, H. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Editora Perspectiva. 1976, 392 p.

FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FELIPE, J. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In SILVA, L.H.(org.) *Século XXI - qual conhecimento? qual currículo?* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERRÉS, J. *Televisão subliminar* - Socializando através de comunicações despercebidas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FISCHER, R.M.B. A construção de um discurso sobre a infância na televisão brasileira. In. DIAS, E. P. (org.) *Televisão, criança, imaginário e educação*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2000, p. 107-116.

FONTEERRABA, M. A educação musical no Brasil - algumas considerações. II Encontro Nacional da ABEM, Porto Alegre, Maio de 1993, ANAIS 69-83.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura* – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: ARTMED editora, 1993.

FREITAG, B. *A teoria crítica ontem e hoje*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FRIDMAN, R. *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1988.

FUKS, R. Formação em música. *Educação Musical no Brasil Tradição e Inovação*. III Encontro Nacional da ABEM, jun.1994, Salvador, ANAIS. p.161-183.

_____. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. *Fundamentos da Educação Musical Série Fundamentos*, Porto Alegre: ABEM, 1993 p.134-156.

GIROUX, H. a disneyzação da cultura infantil. In: SILVA. T. T.; MOREIRA A. F. (org.) *Territórios contestados - o currículo e novos mapas políticos e culturais*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p.49-81.

GOIDANICH. M.E. *Consumo e cidadania: a publicidade ea indentidade dos adolescentes*. Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina

GOLDEMBERG, R. Educação Musical : A experiência do Canto Orfeônico no Brasil. *Proposições*. v. 6 n. 3, p.103-109, nov. 1995.

GREEN, L. Pesquisa em sociologia da Educação Musical. *ABEM* , ano 4, n.4, set. 1997.

GREENFIELD, P. M. *O desenvolvimento do raciocínio na era eletrônica: os efeitos da TV, computador e videogames*. São Paulo: Summus, 1988.

GUARESCHI, N. M F. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as*

representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.212-233.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Apreciação musical: a verbalização como meio de avaliar o desenvolvimento musical dos alunos. *Boletín de Investigación Educativa –musical*, México: CIEM, ano 5, n.15, dez. 1998.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. *Temas Básicos da Sociologia*. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. A indústria cultural - o iluminismo como mistificação das massas. In LIMA, L. C. *Teoria da Cultura de Massa*, 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 159-204.

JACKS, N. *Querência* Cultura regional como mediação simbólica - um estudo de recepção. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

KERCKHOVE, D. de. A pele da cultura - Uma investigação sobre a nova realidade eletrônica . Santa Maria da Feira: Relógio D'Água Editores, 1997.

KONDER, L. *Walter Benjamin O marxismo da melancolia*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, n. 78, abr. 2002, p.37-55.

LA TAILLE , I. et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13. ed. São Paulo: Summus 1992.

LIMA, L. C.(org.). *Teoria da cultura de massa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MAFFIOLETTI, L. de A. Fundamentos Teóricos da Educação Musical. *Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria: UFSM, n.1, jan/jun. 1998, p.141-145.

MARINHO, J. M. Rock: um garoto sem vaga na escola, *IDÉIAS*, São Paulo, n.17, p.29-33,1993.

MARTÍ, J. Ser hombre o ser mujer a través de la música: una encuesta a jóvenes de Barcelona. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n.11. 29-51, out. 1999.

MARTIN-BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gilli, 1987.

_____. *Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MARTINS, R. Representação e imagem. Em busca da aprendizagem. In *Fundamentos da Educação Musical*. ABEM. Série Fundamentos, n.1, 1993, p. 71-90.

_____. Tradição e Inovação Musical. III Encontro Anual da ABEM, junho/1994a, Salvador ANAIS.

_____. A noção de significado e sua manifestação na aprendizagem musical. In *Núcleo de estudos avançados - Educação Musical*, ano II, n.2. jul. 1994 b. p.7-16.

_____. Educação Musical no Brasil: Uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de Educação Musical no Brasil do século XX. Salvador: ABEM, 1992, p.6-11.

MATTE, A. C. F. Xuxa Versus Rá-tim-bum uma análise musical e poética *Leitura: teoria & prática*, Campinas, v. 14, n.25, jun. 1995.

MATTELART, A.; MATTELART, M. *História das Teorias da Comunicação*. Porto: Campo das Letras, 1997.

MARX - ENGELS. *Sobre literatura e arte*. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1986.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 5.ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

_____. *A galáxia de Gutemberg - a formação do homem tipográfico*. 2.ed. Madrid: Aguilar, 1972.

MEYER, L. B. Theory. In *Emotion and meaning in music*. Chicago: University Press, 1956, p.1-42.

MICELI, S. *A noite da madrinha*. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

_____. “A força do sentido” (introdução). In: Pierre Bourdieu. *Economia das trocas simbólicas*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MIRANDA, V. S. Estética e Indústria Cultural em Adorno. *Revista Educação em Debate*. Campinas:CEDES, ano 20, n. 35.1998, p.23-28.

MOSCOVICI S. *Representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2.ed. 1978.

MORELLI, R.C.L. *Indústria fonográfica*. Um estudo antropológico. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que educava) In, SILVA, Luiz Heron (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1998.

NOGUEIRA, M. *A Música, Consumo e Escola: encontros possíveis e necessários*. 21ª reunião anual da ANPED, 1998, GT Educação e Comunicação.

NUNES, B. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: São Paulo Editora, 1966.

OROZCO, G. (org.). *Hablan los televidentes* – estudios de recepción em vários países. México: Universidad Iberoamericana, 1992.

ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia. Gostos de classe e estilos de vida*. São Paulo: Ática, 1983.

OSTROWER, F. *Universos da arte*. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PENIN, S. *Cotidiano e escola* – a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PENNA, M. . Discutindo o ensino de Música nas escolas: Os PCN para o 3º e 4º Ciclos e sua viabilidade. In: *VII Encontro anual da ABEM*, 1998, Pernambuco. ANAIS. Pernambuco: UFPE, 1998, p.61-82.

_____. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, S.de J.G. *A televisão na família* - Processos de mediação com rianças em idade pré-escolar. Braga , 1998. (tese de doutorado). Instituto de Estudos da Crianças, Universidade do Minho.

PINTO, M.; SARMENTO M. J. *Crianças* - Contextos e identidades Braga: Tilgráfica , Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 1997.

PINTO M. A infância como construção social. In: PINTO, M. e S. Jacinto. *As crianças* – contextos e identidades. Braga: Tilgráfica, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1997.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Editora Graphia, 1999.

PORCHER, L. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

PUCCI, B. (org.). *Teoria Crítica e Educação* - a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PUTERMAN, P. *A Indústria Cultural: a agonia de um conceito*. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Debates – Música).

REZENDE, A. L. M. de. Televisão: babá eletrônica? In: PACHECO, Elza Dias (org.) *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*. Campinas: Papirus, 2000. p. 71-82.

- RODRIGUES, J.C. *Ensaio em antropologia do poder*. Rio de Janeiro, 1992.
- SAID, E. W. *Elaborações musicais*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1991.
- SALINAS, F. de J. *O som na telenovela- articulações som e receptor*. São Paulo, 1994 (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação, USP.
- SANTAELLA, L. (Arte&Cultura) equívocos do elitismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In SILVA, T.T. *Alienígenas em sala de aula - uma introdução aos estudos culturais*. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- SANTOS, R.M.S. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares - análise comparativa. *Fundamentos da Educação Musical*. Séries Fundamentos, jun.1994.
- SAWAIA, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SHUKER, R. *Vocabulário de música pop*. São Paulo: Hedra, 1999.
- SILVA, H. L. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero - um estudo de caso*. Porto Alegre, 2000. (Dissertação de mestrado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SILVA, R. C. A atualidade da crítica de Adorno à Indústria Cultural. *Educação e Filosofia* n.13, 27-42, jan./jun. 1999.
- SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1982.
- SOUZA, J. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos 30. *Revista Brasileira de Educação Musical – ABEM*, p.12-21 1992.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental e Médio, Políticas e Ações para o Ensino de Música nas escolas. In: *VII Encontro anual da ABEM*, 1998, Pernambuco. ANAIS. Pernambuco: UFPE, 1998, p.17-26.
- _____. (org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- SOUZA, M. W. de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. Juventude e os novos espaços sociais de construção de negociação dos sentidos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 47-58, jul./dez.1997.

SPINK, J. M. (org.). *O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SUBTIL, M.J.D. *Trajetórias do Curso de Magistério de 2º Grau no Paraná: as (re)formas da década de 80 em questão*. Ponta Grossa, 1997. (Dissertação de mestrado), UEPG.

TEPLOV, R. M. Aspectos psicológicos de Educação Artística. In: *Vygotsky, Luria, Leontiev-. Psicologia e Pedagogia II – Investigações sobre problemas didáticos específicos*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

TINHORÃO, J. R.. *Pequena história da música popular*. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

_____. *Música popular – um tema em debate*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *História Social da Música Popular Brasileira*. São Paulo: Editora 34, 1998.

TOURINHO, I. Seleção de repertório para o ensino de música. *Em pauta*. Porto Alegre, v.5, n.8, dez. 1993.

_____. Música e ensino básico: considerações a partir de um estudo sobre preferências e hábitos musicais de alunos da 3ª e 4ª séries. In *Música: Pesquisa e conhecimento*, n.2, NEA, Porto Alegre: UFRGS, p. 99-112, jun. 1996.

TURINO, T. Estrutura, contexto e estratégia na etnografia musical. In *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n.11, p. 13-28. out. 1999.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação & sociedade*, Campinas: CEDES, ano XXIII, n.78, p.77-87, abr. 2002.

VÁZQUEZ, A.S. *As idéias estéticas de Marx*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIANNA, H. *O mistério do samba*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

WALKERDINE, V. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & sociedade*, Campinas: CEDES, ano IX, p.75-88, jul.dez. 1999.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido - uma outra história das músicas*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

WOLF, M. *Teorias da comunicação*. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

ZUIN, A. A. S. *Indústria cultural e educação – O novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO-TESTE APLICADO EM 2000

Questionário

Nome _____ Escola _____

Série - _____

Idade - _____ sexo - masculino () feminino ()

1 - Você gosta de música? Sim () não ()

Porque?

2 - Escreva frases ou palavras que descrevam o que você gosta numa música

3 - você gosta de música clássica?

Sim () por quê

Não () por quê

4 - Escolha uma opção

Você gosta de:

a - cantar músicas: sozinho(a) () com os outros ()

b - dançar: sozinho(a) () com outra pessoa ()

5 - Numere de 1 a 5 por ordem de importância:

Você gosta de ouvir música:

sozinho(a) () com os outros () em casa () na escola () nas festas ()

6 - Quantas músicas você sabe cantar de cor?

Nenhuma () menos de 5 () de 5 a 10 () mais de 10 ()

7 - Qual o cantor que mais gosta?

8 - Qual a cantora que mais gosta?

9 - Qual a dupla que mais gosta ?

10 - Qual o conjunto que mais gosta ?

11 - Cite 3 músicas de sua preferência:

12 - Você possui:

Televisão () vídeo () rádio () walkman ()

13 - Assiste quantas horas de televisão por dia?

Não assiste () menos de 2 horas () de duas a 4 horas () mais de 4 horas ()

14 - Ouve rádio quantas horas por dia?

Não ouve () menos de 1 hora () de 1 a 2 horas () mais de 2 horas

15 - Qual a rádio de sua preferência?

Por quê?

16 - Cite 3 programas preferidos de televisão que você assiste:

17 - Quais os programas de televisão que passam as músicas que você gosta?

18 - Possui aparelho de som?

Não () para fita cassete () para CD () para os dois ()

19 - Possui fitas cassete?

Não () 1 a 3 () 3 a 5 () 5 a 10 () mais de 10

20 - Possui CDs?

Não () 1 a 3 () 3 a 5 () 5 a 10 () mais de 10 ()

21 - Escolha 3 opções:

Você compra CD/K7 por que:

ouviu na rádio () ouviu na televisão () amigos compraram () alguém da sua casa gosta ()

22 - A sua escola trabalha com a música? Sim () não ()

Como?

23 - cite as músicas que você lembra de ter aprendido na escola, com as professoras:

24 - Numere de 1 a 4 por ordem de importância o que você mais gosta:

ouvir música () dançar () cantar () ler ()

ANEXO II – QUESTIONÁRIO APLICADO EM 2001

- 1-Escola: _____
- 2-Turno: 1-()manhã 2-()tarde
- 3-Idade: 4-Sexo: 1-()feminino 2-()masculino
- 5-Idade do pai: 6- Idade da mãe:
- 7- Profissão do pai: _____
- 8- Profissão da Mãe: _____
- 9-Escolaridade do pai:
- 1-()1ª a 4ª série 2-()5ª a 8ª série 3-()2º grau 4-()curso superior
- 5-()outro 6-()não sabe
- 10-Escolaridade da mãe:
- 1-()1ª a 4ª série 2-()5ª a 8ª série 3-()2º grau 4-()curso superior
- 5-()outro 6-()não sabe
- 11-Tem irmãos? 1-()sim 2-()não
- 12-Quantos irmãos? _____ 13- Quantas irmãs? _____
- 13-Você tem TV em casa? 1-()sim 2-()não
Quantas? _____
- 14-Você tem rádio em casa? 1-()sim 2-()não
Quantos? _____
- 15-Você tem Som/CD em casa? 1-()sim 2-()não
Quantos? _____
- 16-Você tem Som/fita em casa? 1-()sim 2-()não
Quantos? _____
- 17-Você tem Vídeo Cassete em casa? 1-()sim 2-()não
Quantos? _____
- 18-Você tem Videogame em casa? 1-()sim 2-()não
Quantos? _____
- 19-Você tem Walkman em casa? 1-()sim 2-()não
Quantos? _____
- 20-Você tem computador em casa? 1-()sim 2-()não
Quantos? _____
- 21-Você tem acesso à Internet? 1-()sim 2-()não
Onde:
1 - () em casa 2 - () na escola 3 - () amigos 4 - () trabalho dos pais
- 22-Você tem no seu quarto?

1-() TV 2-()som 3-()computador

23-Você assiste TV?

1-() todos os dias 2-() dia sim, dia não 3-() não assiste

Horário:

1-() manhã das _____ às _____ horas

2-() tarde das _____ às _____ horas

3-() noite das _____ às _____ horas

24-Com quem você assiste?

1-() irmãos 2-() sozinho 3-() vizinhos 4-() pais 5-() parentes

6-() outros quem? _____

25-Quem escolhe os programas na sua casa?

1-() você 2-() irmãos 3-() pai 4-() mãe

5-() outros quem? _____

26-Você ouve músicas?

1-() todos os dias 2-() dia sim, dia não 3-() não ouve

Horário:

1-() manhã das _____ às _____ horas

2-() tarde das _____ às _____ horas

3-() noite das _____ às _____ horas

27-Com quem você ouve rádio?

1-() irmãos 2-() sozinho 3-() vizinhos 4-() pais 5-() parentes

6-() outros quem? _____

28-Quem escolhe as músicas para você ouvir na sua casa?

1-() você 2-() irmãos 3-() pai 4-() mãe

5-() outros

quem? _____

29-Quem compra as músicas que você gosta?

1-() você 2-() irmãos 3-() pai 4-() mãe

5-() outros quem? _____

30-Onde você aprende as músicas que mais gosta:

1-() com os amigos 2-() em casa 3-() na escola

4-() na TV 5-() no rádio 6-() Internet 7-() outro; onde? _____

31-Você costuma ler?

1-() nada 2-() pouco 3-() mais ou menos 4-() muito

32-Você costuma cantar?

1-() nada 2-() pouco 3-() mais ou menos 4-() muito

33-Você costuma dançar?

1-() nada 2-() pouco 3-() mais ou menos 4-() muito

34-Você costuma ver TV?

1-() nada 2-() pouco 3-() mais ou menos 4-() muito

35-Você costuma ouvir rádio?

1-()nada 2-()pouco 3-()mais ou menos 4-()muito

36-Você costuma jogar videogame?

1-()nada 2-()pouco 3-()mais ou menos 4-()muito

37-Você costuma jogar no computador?

1-()nada 2-()pouco 3-()mais ou menos 4-()muito

38-Quais outras atividades?_____

39-Qual das atividades acima você mais gosta?_____

40-Qual o cantor que você mais gosta?_____

41-Qual a cantora que você mais gosta?_____

42-Qual a dupla que você mais gosta?_____

43-Qual o conjunto que você mais gosta?_____

44-Cite duas músicas que você mais gosta?_____

45-Qual a rádio de sua preferência?_____

46-Você pede música pelo rádio?_____

47-Cite 2 programas de TV que você mais gosta._____

48-Quais os programas de televisão que passam as músicas que você mais gosta?

49-Escreva o nome de uma música que você sabe de cor._____

50-Cite uma atividade de música que você faz na escola._____

ANEXO III – DESENHOS DAS CRIANÇAS

