



Narjara Medeiros de Macedo

**A apreciação musical infantil:
aspectos da constituição da infância contemporânea no discurso
de crianças do Ensino Fundamental.**

Dissertação elaborada sob orientação da
Profa. Dra. Rosângela Francischini e apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Natal

2005

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A dissertação “A apreciação musical infantil: aspectos da constituição da infância contemporânea no discurso de crianças do Ensino Fundamental”, elaborada por Narjara Medeiros de Macedo, foi considerada aprovada por todos os membros da Banca Examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA

Natal, 21 de março de 2005.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Rosângela Francischini _____

Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos _____

Profª Drª Denise Maria de Carvalho Lopes _____

*A vida sem música é simplesmente um erro,
uma tarefa cansativa, um exílio"*

Nietzche, cartas a Peter Gast, Nice, 15 de janeiro de 1888

Agradecimentos

A Deus pela força, iluminação e coragem de todos esses dias.

À minha orientadora e professora Rosângela Francischini pela paciência, dedicação e competência com que orientou este trabalho, especialmente pela amizade sincera e pelas músicas compartilhadas em poéticas reflexões.

Ao professor Herculano Campos pela amizade e pelas discussões teórico-vivenciais que muito me ajudaram no crescimento profissional e acadêmico.

À professora Magda Dimenstein pela leitura cuidadosa e competente no seminário de dissertação e pelas valiosas contribuições que marcaram muitas das reflexões aqui presentes.

Ao professor João Emanuel Evangelista pelas sugestões no seminário de dissertação.

Aos professores Dr. Mário Sérgio Vasconcelos e Dra. Denise Carvalho que gentilmente aceitaram compor a mesa examinadora de meu trabalho.

Ao Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e da Adolescência pelo apoio, colaboração e carinho, em momentos de estudos, leituras, conversas, viagens a congressos e palavras de conforto quando o desânimo espiava entre os vãos de uma dedicada rotina. Em especial, a Périsson, Adalgisa, Indira, Waleska e Syrleine.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pelas discussões enriquecedoras e instigantes durante esses anos de estudo.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por viabilizar o desenvolvimento de meus estudos pós-graduados e pelas condições de pesquisa oferecidas.

À Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, pelo incentivo ao meu aperfeiçoamento profissional, especialmente a Noilde Ramalho e ao Núcleo

Pedagógico da Escola Doméstica de Natal e do Complexo Educacional Henrique Castriciano.

Aos meus pais, Ozenilda Medeiros e Adailson Tavares pelo apoio, carinho e compreensão nos momentos difíceis, principalmente pela sensibilidade com a qual me ensinaram a ler o mundo. À minha irmã Zaíssa Medeiros por tentar compreender os momentos difíceis de elaboração deste trabalho, pelo companheirismo e pelo apoio no cuidado do que era necessário durante todas as minhas ausências.

A Alex Reinecke pelo amor, cumplicidade, compreensão e estímulo tanto nos momentos de entusiasmo intelectual, como também na criação de circunstâncias para aquecer a alma; pela sua capacidade de unir o lógico ao lúdico que me impressiona e me inspira; pelas suas idéias e vontade de lutar pela justiça humana, que me fazem sentir uma gratidão inominável de estar ao seu lado.

À Silvana Carvalho, companheira de trabalho e amiga, em quem também pude descobrir uma irmã na aprendizagem da paciência e do humor, quando crescer parecia por demais dolorido. Ao seu apoio e palavras de estímulo freqüentes nos momentos em que conciliar trabalho e estudos parecia impossível.

A todos os meus amigos, especialmente a Pablo, Pollyana, Danielle, Emanuel , Yalle, Raquel e Sandra, que compartilharam muitas das inquietações e questionamentos direta ou indiretamente relacionados ao meu trabalho e à minha vida durante esses anos de dedicação; aos momentos em que também pudemos relaxar, ouvir músicas, falar bobagens e sorrir como crianças, tornando o mundo mais leve.

À Margit Reinecke e Sérgio Alverga, cuja presença, física e espiritual, me ensinam os significados da maturidade interior; Pelos seus sábios ensinamentos que não cabem em palavras e transbordam em atitudes lapidadas em profundas virtudes; Pela imensa receptividade afetiva e apoio incondicional, que fez com que se tornassem minha segunda família. À Conceição pela sua competente dedicação e pelos cuidados conosco.

Às crianças e profissionais das escolas que, com grande receptividade e interesse, participaram de nossa pesquisa, colorindo o compromisso formal e pessoal de construirmos saberes capazes de contribuir para uma maior compreensão do que tomamos por realidade.

Sumário

Resumo	ix
Abstract	x
Apresentação	11
Capítulo 1 – Primeiros acordes.....	14
1.1. A composição de uma problemática de pesquisa.....	14
1.2. Afinando os instrumentos: os estudos da linguagem e as especificidades da pesquisa com crianças.....	33
1.3. Sobre cantos infantis: sujeitos e procedimentos da pesquisa.....	43
1.4. Composição das partituras – A tessitura do texto no contexto.....	50
Capítulo 2 – Apreciação musical e constituição do sujeito	53
2.1. O desenvolvimento da linguagem e da arte.....	55
2.2. O canto da produção musical na cultura e na constituição do sujeito	60
2.3. Dimensões da apreciação musical: diálogos entre corpo, sentidos e mente.....	69
2.4. Transformações da sensibilidade musical contemporânea.....	88
Capítulo 3 – A música e a invenção da infância – a construção social do Canto infantil.....	91
3.1. A infância enquanto construção sócio-histórica	94
3.2. A invenção da infância.....	104
3.3. O canto da infância moderna – a construção de um repertório musical infantil.....	115

Capítulo 4 – A música, a desinvenção e a reinvenção da infância	138
4.1. Fim da infância? “Pinóquios” e “alienígenas” no planeta Consumo.....	160
4.2. Indústria cultural e apreciação musical infantil	172
4.3. Apreciação musical: entre homologias e singularidades.....	186
Considerações Finais: ressonâncias de (in) finitude composicional	203
Referências Bibliográficas	213

Resumo

A música pode ser encontrada em diferentes contextos históricos e sociais com funções bem distintas, tais como rituais religiosos, educação ética-estética dos sujeitos, elemento terapêutico, crítica ou manutenção de padrões estabelecidos, dentre outras. Enquanto linguagem, a música atua no diálogo entre as dimensões do corpo, dos sentidos, do afetivo-cognitivo e das interações sociais. Seus usos revelam as forças sociais que atravessam a cultura e a constituição das subjetividades. A atribuição de sentidos pelos sujeitos à produção musical revela as vozes culturais em diálogo, que circunscrevem determinados lugares sociais aos mesmos. Nosso objetivo nesse trabalho é investigar a apreciação musical infantil, através de entrevistas semi-estruturadas com crianças de idades entre 7 e 9 anos, para, através da atribuição de usos e sentidos à música, desvelar as vozes que povoam os lugares destinados e assumidos pela infância na contemporaneidade. A criança constrói sua apreciação musical através dos acessos e mediações culturais, possíveis através da circulação nos diversos grupos de socialização, como a família, a escola, a igreja, os grupos infantis, os grupos comunitários e, mais recentemente, a publicidade e a mídia. Estas duas últimas esferas, possibilitadas pelo desenvolvimento dos meios tecnológicos de comunicação, contribuíram para a disseminação do ideário do consumo e para o surgimento da indústria cultural, característicos do modo de produção capitalista em sua configuração atual. Desenvolvem-se novas possibilidades de percepção do mundo, em que os limites entre idade infantil e idade adulta já não são mais os mesmos estabelecidos tradicionalmente nos séculos anteriores. Assim, a apreciação musical infantil se constitui em homologias, referentes aos sentidos construídos e disseminados pela indústria cultural e pela lógica mercadológica, e singularidades, associadas à construção de sentidos na interação entre contextos múltiplos, locais e globais, pelos quais o sujeito circula e se constitui polifonicamente.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento, Apreciação Musical, Infância, Indústria Cultural

Abstract

Music can be found in peculiar historical and social context with distinct functions, such as religious rituals, ethic-esthetic education of subjects, therapeutic elements, critic and maintenance of established patterns, among others. Considered as language, music acts on dialogue dimensions of the body, the senses, the affectionate-cognitive and of social interactions. Their uses reveal the social forces that cross the culture and constitution of subjectivities. The attribution of senses by the subjects to musical production reveals the cultural voices in dialogue, that circumscribe determined social places to them. Our aim in this work is to investigate the child musical appreciation, with children about 7 to 9 years old, and, by attributing uses and senses to music, unveil the voices that settle the places intended and assumed by infancy in contemporaneity. The child constructs its musical appreciation through cultural access and mediation, possible by circulation in several socializing groups like family, school, church, infant groups, community groups and, more recently, publicity and media. These last two spheres, enabled by the development of the technological means of communication, contributed to the dissemination of the set of consume ideas and for the emergence of the cultural industry, characteristic of the capitalistic production way in its present configuration. They develop new possibilities of perception of the world, in which the limits between childhood and adulthood are not anymore the same that have been established in previous centuries. So, the child musical appreciation is constituted by homogeneity regarding the senses built and disseminated by cultural industry and by the logical merchandizing, and singularities, associated to the construction of senses in interaction with global, local, and multiple contexts, through which the subject circulates and constitutes himself polyphonically.

Keywords: Development Psychology, Musical Appreciation, Childhood, Cultural Industry.

Apresentação

A apreciação musical infantil entra em cena. O presente trabalho consiste na investigação das vozes culturais que dialogam e constituem o discurso infantil sobre a música na contemporaneidade. A partir do olhar de crianças, com idades entre 7 e 9 anos, objetivamos discutir os papéis assumidos pela produção musical em tempos de Indústria Cultural e os lugares de enunciação ocupados pelas infâncias na relação com tais produções, que atuam em suas constituições subjetivas e orientam suas formas de se posicionar na sociedade. Partindo de uma perspectiva sócio-histórica fundamentada nos estudos da linguagem de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin, discutiremos tais aspectos a partir dos discursos infantis referentes à temática.

Para tanto, nosso percurso terá início com a discussão do referencial metodológico e analítico adotado e as especificidades da pesquisa com crianças. É importante contextualizar que, em tal tarefa, essa discussão será desdobrada a partir do desenvolvimento do interesse pelo tema de pesquisa, o que contribui para que aspectos teórico-metodológicos sejam apresentados associados a aspectos introdutórios, constituindo, assim, o capítulo inicial, intitulado **Primeiros acordes**. Neste capítulo situamos a constituição de nosso *corpus* de pesquisa, os sujeitos, os procedimentos e a perspectiva da Análise do Discurso.

Em seguida, o segundo capítulo do trabalho, intitulado **Apreciação musical e constituição do sujeito**, discute o processo da apreciação musical, abordando a especificidade da música enquanto linguagem, bem como a discussão sobre o papel da música em diferentes contextos histórico-culturais e na constituição dos sujeitos nestes inseridos. A questão da apreciação musical será aprofundada enquanto atribuição de

sentidos e valores por parte dos sujeitos diante da produção musical, revelando as vozes sociais e históricas que dialogam e circunscrevem determinados lugares sociais aos membros de uma cultura, especialmente à infância.

O reconhecimento da possibilidade de atribuições de sentido pelas crianças à produção musical que a circunda, em suas especificidades, só pode ser por nós situada com o advento da noção de infância, no Século XVIII. Assim, o terceiro capítulo, intitulado **A música e a invenção da infância – a construção social do canto infantil**, discute a infância enquanto construção sócio-histórica, através da relação entre a invenção da infância, a construção de um repertório musical a ela destinado e a atribuição de determinados lugares sociais para a criança. Desde o início, tais lugares sociais circulavam em torno de discursos e práticas concretas dos adultos, e se materializavam em canções ouvidas, cantadas e dançadas pelas crianças.

Contudo, o desenvolvimento da lógica do consumo mercadológico e das tecnologias da comunicação propiciou novas possibilidades de acesso e percepção dos conteúdos culturais, por suas vez também submetidos à órbita mercadológica. Os limites entre infância e idade adulta são abalados, dentre outros motivos, pela crescente acessibilidade infantil aos saberes antes restritos ao conhecimento dos adultos e pelo estímulo à participação da infância nos vários mercados sociais, na condição de consumidora, sujeito de escolhas. A esse respeito, o quarto capítulo, intitulado **A música e a desinvenção da infância**, discute a crise da noção de infância, o desenvolvimento da indústria cultural com suas homologias e as possibilidades de apreciações musicais singulares, relativas à interação com diversos agrupamentos sociais, com diferentes formas de perceber e se posicionar na realidade e, portanto, múltiplas possibilidades de atribuição de sentidos, ainda que a lógica do consumo se faça presente.

Finalmente, o capítulo **Considerações finais: (in) finitudes da composição apresentada** discute o processo de construção, questionamento e ampliação das dimensões teóricas, investigativas e reflexivas (que se constituem mutuamente) no presente trabalho. Nesse capítulo enfatizamos que o processo de pesquisa, mais do que uma busca de “verdades” a partir de um referencial teórico e um levantamento de dados, consiste na aprendizagem (infindável) do pesquisador, através de mapas e bússolas teóricas, do saber perguntar e dialogar com os seus “achados”.

Capítulo I – Primeiros acordes

1.1 – A composição de uma problemática de pesquisa

Sou uma apreciadora curiosa de universos sonoros compostos pelas culturas. Desde a infância, muitos dos momentos foram destinados à companhia sonora de compositores, cantores e instrumentistas. Uma companhia que se fazia presente a cada vez que eu escolhia algum “bolachão” da estante da sala e o acomodava na pequena vitrola amarela. Além dos discos e da vitrola, nossa casa também era habitada pelo violão. A única pessoa que se autorizava a tocá-lo era o meu pai. Era o único que sabia fazê-lo daquele jeito poético, como se tocasse em uma pessoa e com ela conversasse sobre suas dores e alegrias. Os dois – pessoa e instrumento – ficavam solfejando e trocando segredos durante horas, revelando uma beleza que me parecia incomum.

Meus pais não eram pessoas de muito falar. Sua presença se fazia pelos sons que circulavam pela casa. Era também essa a linguagem de seus afetos. Eu poderia imaginar seu estado de espírito de acordo com as melodias que colocavam no toca-discos e suas formas de apreciá-las, fosse com comentários sobre o artista, contando lembranças de sua juventude que associavam aos sons, executando alguma atividade, lendo um livro ou, simplesmente, em silêncio. Eles tinham alguns discos de vinil, que guardavam com cuidado, dentro de embalagens plastificadas. Pareciam peças raras que carregavam segredos de outros mundos¹, que se faziam sensíveis através das notas de músicas clássicas, instrumentais, de culturas indianas e japonesas, religiosas, MPB, pop

¹ Segundo Stalschmidt (1999), em diferentes culturas e momentos históricos da humanidade, manifestações artísticas e musicais revelam aspectos do contexto em que foram produzidas. A produção musical, assim como a arte de uma forma geral, expressa diferentes “mundos”, diversos elementos coletivos e subjetivos em suas inter-relações, conforme discutiremos no capítulo 2 do presente trabalho.

internacional, dentre outros. Para mim, eram sons geradores de imagens, sensações e idéias.

Dentre as músicas que conheci, especial curiosidade dediquei àquelas que carregavam palavras cantadas. Nelas, o colorido de percussões e os acordes dos instrumentos poderiam ser enriquecidos com as entonações, respirações, elevações e tonalidades da voz. Imaginei que essas músicas eram como histórias que poderiam ser contadas e recontadas por diversas vezes e de diferentes maneiras. Histórias de tensões sociais, conflitos, dramas, medos, romances e vidas, em discursos diretos ou metafóricos, tatuaram-se em minhas lembranças enquanto buscava explicações que parecessem suficientes para compreender de que mundo se estava falando. Muitas conexões puderam ser estabelecidas na minha vida escolar, graças às aulas de História do Brasil do período ginásial. A professora, uma jovem universitária que substituiu o professor efetivo durante alguns meses, costumava associar os assuntos das aulas a músicas brasileiras. Através dessas músicas podíamos viajar no tempo e viver, ainda que por alguns instantes, uma vida e um tempo que não eram (e eram ao mesmo tempo) nossos, para construir saberes históricos² e visões críticas da realidade. Mais tarde, Moraes (2002) diria que a canção popular poderia se constituir importante elemento de análise historiográfica³.

² Ilustrativamente, menciono as discussões sobre as composições musicais brasileiras que usaram as manifestações artísticas como forma de tornar públicas as discordâncias sócio-políticas de seus autores em relação ao contexto em que o país vivia. Muitos artistas compuseram canções que carregavam idéias que contrariavam o regime militar, por exemplo, como a canção “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, em que questionava as imposições valorativas militares como obediência e disciplina, exaltando a idéia de igualdade e participação política: “(...) nas escolas, nas ruas, campos, construções, somos todos soldados, armados ou não (...) somos todos iguais, braços dados ou não (...)”. A oposição da censura aos questionamentos do regime militar, revelada nas perseguições, punições e prisões dos considerados subversivos comunistas, deu margem a manifestações indiretas, que recorriam ao uso de metáforas, como a música “Cálice”, de Chico Buarque e Gilberto Gil. Os sentidos velados na ambigüidade e o jogo de palavras sugeriam que o cálice de vinho representaria o silenciamento e a submissão forçada, ainda que tingida de sangue; ao mesmo tempo, assim como o questionamento da autoridade paterna, a negação daquilo que havia sido imposto figurava a condição de resistência velada: “mesmo calada a boca resta o peito, silêncio na cidade não se escuta”, “Pai, afasta de mim esse cálice”.

³ Como afirma Moraes (2002), a música pode ser compreendida como parte de uma trama povoada por contradições e tensões em que os sujeitos sociais (re) constroem partes da realidade social e cultural, por meio dos sons e da palavra cantada. Nessa perspectiva, a produção artística, especialmente a musical, tem

Outras situações, na escola, relacionavam música à construção de conhecimentos⁴. Contudo, tais vivências tiveram início a partir da 5ª série. Em período anterior, ouvia, principalmente, a produção musical infantil.

De um modo geral, as produções culturais destinadas ao público infantil abordavam as dimensões da fantasia, da ludicidade e do folclore, representadas nos contos de fadas, no mundo do circo, dos animais, dos jogos e brincadeiras, nas cantigas de roda e nas cantigas de ninar. Ao mesmo tempo, envolviam as dimensões educacionais e moralizadoras, presentes nas músicas previstas pelo calendário festivo, nos hinos decorados e entoados semanalmente durante o hasteamento da bandeira nacional na escola, nas canções religiosas e nas músicas educativas. Familiares e educadores se engajavam na tarefa de promover o contato das crianças com essa produção materializada em discos coloridos, cujas capas traziam, dentre diversas ilustrações, imagens infantis brincando, rezando, presentes na escola, brincando de roda e marchando com a bandeira verde e amarela.

Em meu aniversário de cinco anos de idade, ganhei de presente um disco que marcaria minhas lembranças e questionamentos futuros. Trata-se de um LP do Palhaço Carequinha, cujos textos cantados eram repetidos até a exaustão em casa e na escola, precedidos pela expressão: “ – Você lembra como deve ser o comportamento da criança?”. Suas canções misturavam elementos do mundo circense a mensagens moralizadoras sobre o comportamento infantil: “*O bom menino não faz pipi na cama, (...) não faz mal-criação,*

representado, a partir da década de 70, material documental de interesse em pesquisas de enfoque historiográfico, antropológico, semiológico, sociológico e literário, para citar os mais representativos. Além disso, o autor discute as dificuldades metodológicas desse recurso, que representa possibilidade e, principalmente, a viabilidade do historiador tratar a canção popular como uma fonte documental privilegiada para mapear e desvendar zonas obscuras da história, sobretudo aquelas relacionadas com os setores subalternos e populares, foco de preocupação da História Nova.

⁴ Nas aulas de língua portuguesa e inglesa, por exemplo, discutíamos análise morfológica e sintática analisando letras de músicas que ouvíamos e líamos, observávamos as questões de pronúncia, problematizávamos as questões relativas aos sentidos das palavras no contexto das músicas, dentre outras coisas. Para mim, foram momentos de aprendizagem significativa. Além disso, o livro didático de língua portuguesa que utilizávamos trazia em cada capítulo trechos de músicas, poesias e quadrinhos, como sugestões de trabalho em sala de aula. Um prazer de ouvir e cantar canções de Toquinho, Chico Buarque, Tom Jobim, dentre outros, dividia espaço com a leitura e análise escolar.

(...) vai sempre à escola, e na escola aprende sempre a lição, (...) respeita os mais velhos, (...) não bate na irmãzinha, papai do céu protege o bom menino, que obedece sempre, sempre à mamãezinha". A infância, na condição de ingenuidade, incompletude e demanda de moralização em que era colocada, conforme a ótica adulta, deveria ser orientada, protegida e educada (Kramer, 2001). Um determinado ideal de infância "boazinha", "educada", "obediente" e "estudiosa" era reforçado em diversas produções culturais, como a referida anteriormente, cuja elaboração é indissociável daquilo que se esperava que a criança viesse a ser na sociedade futura.

Apesar de nem todas as músicas carregarem mensagens explícitas sobre as expectativas que se tinha a respeito das crianças, as canções infantis gravitavam em torno do que se supunha como universo infantil, com características, necessidades e olhares bem distintos, atribuídos a esta fase. Cantigas de roda, brincadeiras e rimas, que atravessavam gerações, faziam parte dessas produções. Na televisão, palhaços, bonecos animados, mágicos, inventores malucos, sítios, arcas, contadores de histórias, desenhistas e muitos outros⁵ dedicavam-se ao entretenimento, educacional ou não, do público infantil. E, como aponta Merenda (2005),

Naquele tempo, os brinquedos eram mais simples, os meninos se contentavam em brincar com o caminhãozinho de madeira e bola de gude, as meninas com a boneca feita de pano e jogavam amarelinha (...) Quem não se lembra de Atirei o Pau no Gato; O cravo brigou com a Rosa; Ciranda, Cirandinha; Marcha, Soldado; Terezinha de Jesus, Meu Limão, meu Limoeiro; e tantas outras. É, hoje tudo mudou. Até os palhaços da TV foram substituídos por uma enxurrada de loiras, que fazem mais publicidade de suas belezas e com certo erotismo, do que o entretenimento das crianças. (Merenda, 2005)⁶

⁵ Não citamos a produção musical referida a esse assunto neste contexto do trabalho por não ser intuito do presente capítulo abordar essa discussão com maior propriedade. No entanto, isso será retomado no capítulo sobre a música e a invenção da infância.

⁶ Merenda, J. A . (2005). Do palhaço Campainha para o palhaço Carequinha. In.: Barretos 150 anos: Especial. O diário de Barretos, acessado em fevereiro de 2005 no World Wide Web: www.odiariodebarretos.com.br/www1/online/noticias/not00094.htm

A presença de apresentadoras, cantoras, dançarinas, modelos e atrizes no cotidiano das crianças através dos meios de comunicação propiciou que vínculos fossem formados com a figura de um adulto-ídolo e o mundo que veicula. Se anteriormente a criança circulava em um mundo de imaginação, brincadeiras, cirandas e improvisos, agora este mundo faria parte do governo de algum ídolo-soberano, como a “rainha dos baixinhos” referida na fala de uma criança que entrevistamos em nossa pesquisa:

Cç – (...) Tem a Xuxa, eu gosto muito da Xuxa.

P – E porque você gosta da Xuxa?

Cç – É assim, quando eu vi na televisão pela primeira vez, ela era a rainha dos baixinhos. Aí eu comecei a gostar, comecei a ouvir o som dela; era direto ouvindo o som dela e até quando assisto ela, eu fico chorando. Quando fui pro show dela eu chorei.

P – Porque você chorou?

Cç – Por que eu gosto muito dela.

P – Mas, veja só. Você chora quando encontra alguém de que gosta muito? Como uma amiga sua, um parente?

Cç – Não, mas é porque ela mexeu muito comigo. Mexeu assim. Porque eu gostei muito dela. Ela é uma pessoa muito legal, só que eu não conheço ela. É só a minha amiga que conhece ela. Ela é parente dela. Ela disse que um dia, um dia ia ver se falava com ela para ela me dar o telefone dela. Eu já tenho o telefone dela. Um dia eu liguei pra falar com ela sendo que tava tudo ocupado, aí eu nunca mais liguei pra ela.

P – O que você acha legal, interessante na Xuxa, além dela ser rainha dos baixinhos?

Cç – É porque ela é uma... Ela é carinhosa com todas as crianças. E ela também, todas as crianças que vêm pro programa dela ela fica beijando. É muito carinhosa com os baixinhos. E não só por isso não. Ela também mexeu muito, muito, muito comigo. Que até mainha disse assim: “Não ligue pra isso não, mulher, é só gente da televisão”, mas eu disse, “Não mainha, mas eu quero”. (E. S, 8 anos).

Desse modo, programas e músicas infantis foram ocupados por apresentadores (as) de televisão e outros artistas, que procuraram assumir em seu discurso as vozes que antes se supunha destinadas à infância. Este sinal representaria uma série de transformações

posteriores na relação da infância com a música e seu espaço no contexto social. Na década de 1980, o programa da Xuxa ocupa a tela matinal da rede Globo, comungando com uma série de transformações que ocorriam na sociedade e nos padrões de produção cultural para a infância. A associação entre infância, mídia e consumo foi acentuada. Em lugar de explorar os elementos que constituíam o universo infantil da época, os sentidos e significados de infância passaram a ser associados ao mundo da Xuxa. Por diversas manhãs a apresentadora acordava a garotada com o refrão “todos mundo tá feliz?”, acompanhada por um grupo de “paquitas”.

Seu programa foi gradualmente se constituindo em uma espécie de rotina que as crianças acompanhavam, no qual encontravam padrões de se alimentar, de se vestir, de dançar, de comunicar, de se comportar, de consumir certas marcas, etc. Assim, inúmeras crianças sonhavam em participar do programa, receber seu carimbo labial, ser abduzida pela sua nave espacial (em certa época a abertura do programa era representada pela Xuxa vindo de outro planeta) e se parecer com a apresentadora. Para isso foram disponibilizados no mercado artigos como roupas, ligas de cabelo, botas, acessórios e muitos outros artigos que carregavam a marca e a imagem da apresentadora. Intitulada de “rainha dos baixinhos”, Xuxa representava referência para o universo infantil, criando um conjunto de signos que atravessavam o cotidiano da criança nos mais diversos espaços de socialização.

Na escola, as crianças trocavam figurinhas da Xuxa, exibiam cadernos, estojos, bolsas com a cara da apresentadora ou dos desenhos animados exibidos no programa, vestiam-se como a apresentadora, cantavam as músicas veiculadas em seu programa e dançavam suas coreografias nas comemorações e festividades, etc. Suas mini-saias, “requebros” e “saltinhos” (Gehres, 2004)⁷, que se repetiam durante anos, foram atualizados

⁷ Gehres, A. (2004). “O que é que faço quando meus alunos e alunas só querem dançar como a Xuxa ou a Carla Perez? Ou Das posturas pedagógicas e da construção da identidade da criança e do adolescente diante

e reatualizados por suas sócias seguidoras, uma vez que a juventude e beleza midiáticas envelhecem, com as rugas que a velhice midiática cria no rosto de seus personagens e nas fórmulas dos próprios produtos culturais. *“Por isso as Xuxas são substituídas, por Elianas, que são substituídas por Angélicas, que são substituídas por Carla Perez, e assim por diante (...) Da mesma forma, o que a criança encontra na televisão não é apenas o discurso da beleza, da raça, da competição, da sex-girl de Xuxa mas as mesmas variantes em Angélica, Eliana ou em Carla Perez”* (Capparelli, 2004)⁸.

Em suma, pensar em como cada momento de minha infância foi marcado por influências familiares, pelos meios de comunicação e por outras esferas de socialização como a escola e os amigos fora dela, remete à idéia de que a apreciação musical, e artística, de uma maneira geral, é habitada por diversas vozes culturais. Tal retrospecto indica que a produção cultural destinada à infância tem implícito, portanto, uma idéia do que se concebe por infância em cada momento histórico. Do mesmo modo, a produção musical destinada e/ou consumida à infância revela certos significados e sentidos que atravessam as comunicações sociais e evidenciam os processos concretos explícitos ou não em funcionamento. De uma forma geral, a reunião de todos os aspectos até então apresentados na discussão a respeito da infância e do lugar social por esta ocupado na cultura musical viria atravessar minha formação profissional e enquanto pesquisadora.

Situar a trajetória pessoal de interesse e afetação pela temática de pesquisa representa, aqui, um exercício reflexivo de reconhecimento de experiências e atribuição de sentidos pessoais que permite explicitar o lugar de meu discurso e meus olhares produzidos

das danças das mídias”, acessado em Setembro de 2004 no World Wide Web www.upe.br/corporis3/artigo7.html

⁸ Capparelli, S (2004). “Xuxa e Sibila no carrossel do tempo”, acessado em Julho de 2004 no World Wide Web: www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos_Xuxa.htm

enquanto observadora-pesquisadora. E, nas palavras de Subtil (2003)⁹, “*parto do princípio de que o pesquisador é sujeito e objeto da pesquisa, coloca-se por inteiro e sofre modificações em suas convicções, ao mesmo tempo que interfere no campo estudado*”. A esse respeito, afirma Freitas (2003):

(...) a contextualização do pesquisador é também relevante. Este é um ser social que marca e é marcado pelo contexto no qual vive. Sua inserção no campo de investigação significa de fato sua penetração numa outra realidade, para dela fazer parte, levando para esta situação tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive (...) cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa, é que dirige o seu olhar (...) Olhar que se amplia na medida em que interage com o sujeito. É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado. (Freitas, 2003, p. 37).

Nessa perspectiva, de acordo com Goldenberg (2001), é tarefa do pesquisador reconhecer o seu *bias* para prevenir sua interferência nas conclusões e para não fazer do objeto construído um objeto inventado. Conforme a autora, *bias* é um termo, em inglês, que pode ser traduzido como viés, parcialidade, preconceito, utilizado entre os cientistas sociais. “*Quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais mais é capaz de evitar o bias, muito mais do que aquele que trabalha com a ilusão de ser orientado apenas por considerações científicas*” (Goldenberg, 2001, p. 45).

Graduei-me em Psicologia e ampliei minha curiosidade relativa às expressões artísticas para a dimensão simbólica da arte e suas tessituras entre constituição subjetiva e cultural. Os estudos da linguagem, especialmente nas perspectivas de Lev Seminovch

⁹ Subtil, M. J. (2003). *Crianças e mídia: o espírito dionísio no consumo musical*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Acessado em junho de 2004 no endereço eletrônico: <http://teses.eps.ufsc.br/defesas/pdf/4921.pdf>

Vygotsky e Mikhail Bakhtin, forneceram-me subsídios para a construção desse olhar, na medida em que participava de discussões e pesquisas que antecederam a formação do Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e da Adolescência, ao qual me integrei na UFRN. Desenvolvi interesse específico na questão da constituição da infância na relação com a cultura, especialmente a musical. A esse respeito, significativas situações se apresentavam no decorrer de pesquisas, discussões no Núcleo e atuações profissionais em escola públicas e privadas, das quais citarei algumas passagens.

Em uma de nossas pesquisas em escolas públicas¹⁰, a respeito da aquisição da linguagem escrita, uma criança de nove anos de idade demonstrou especial atenção quando propomos a leitura da música que ela havia indicado como sua preferida: “Eu amo o KLB, tenho fotos e revistas deles no meu quarto”. No momento, desinformadamente, questioneei quem ou o quê viria a ser o KLB¹¹. A criança respondeu: “Você não sabe? É o Kiko, o Leandro e o Bruno, mas eu gosto mais do Kiko, que é mais gato”. Diante de minhas interrogações, a criança começou imediatamente a cantar: “Vida, devolva minhas fantasias, meu sonho de viver a vida, devolva-me o ar. Sem seu carinho meu mundo fica tão vazio, os dias quentes são tão frios e as noites me trazem a dor desse amor”. Ao final da música, a criança estava com os olhos úmidos, dizendo que se emocionava sempre que cantava as músicas do KLB e que seu sonho era beijar o Kiko, mas não tinha dinheiro “nem para ir ver o show” (sic).

Em 1999, participei de um projeto de extensão pela UFRN, intitulado literatura infantil e contação de histórias, desenvolvido em uma escola pública do município de

¹⁰ Macedo, N. e Francischini, R. (2000). Uma visão do processo de aquisição da escrita infantil. Trabalho não publicado, apresentado como requisito da disciplina Aquisição da Escrita, ministrada pela professora Rosângela Francischini.

¹¹ O KLB é um grupo musical romântico formado por três irmãos cujas iniciais dos nomes, Kiko, Leandro e Bruno, constituem o nome do grupo. "A Dor desse amor", versão de Piska para "A Puro Dolor" (Omar Alfano), do quarteto Son By Four, deu origem ao primeiro single do grupo tocado nas rádios de todo país. <http://klb.uol.com.br>

Natal. Uma das atividades propostas no projeto incluía a contação de uma história sobre o casamento do sapo, que narrava uma festa na floresta. Os alunos foram convidados a “participar da festa” e em lugar de darem continuidade às cantigas propostas pela professora, se puseram a cantar e dançar a música do grupo “É o Tchan”, intitulada “É o tchan na selva”¹²:

Hoje na floresta/ Vai rolar a festa/ Hoje na floresta/ Quem quiser pode chegar/ Até Tarzan tá botando pra quebrar/ Até Tarzan tá botando pra quebrar/ A bicharada fica toda assanhada/ É um tal de quebra, quebra, quebra aqui, quebra acolá/ E nessa onda de sambar no miudinho/ Tá todo maluquinho, tá gostoso pra danar/ A galera vai chegar doida pra sambar/ Vamos na ponta do pé, que nem jacaré/ E Jane vem que nem Saci, dançando o tititi/ E Tarzan pega no cipó e a cobra deu um nó/ E o leão que fez um "u" virou canguru/ Parece de mola, aê, aê, ao/ Mas quando rebola, aê, aê, ao/ Pegando pressão, aê, aê, ao/ Alucina a multidão/ Ô pula, pula pula, segurando o bumbum, no sapatipatinho, segurando o bumbum, e pega no cipó, segurando o bumbum, e a cobra dá um nó, segurando o bumbum (...)

Ao final da música, as crianças terminaram de ouvir a história com a interferência da professora e, durante o intervalo, se reuniram para dançar outras músicas do grupo, comentar notícias sobre o mesmo e trocar figurinhas de gomas de mascar que traziam fotos dos integrantes com os modelos das roupas e o passo a passo das coreografias, que as crianças colecionavam.

Em uma outra situação, no ano de 2001, desenrolada em uma escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental, os alunos da segunda série se reuniram para ir à direção solicitar o aparelho de som para ouvirem, no horário do intervalo, os CDs novos que haviam adquirido. Um som que lembrava os bailes funks cariocas tomou o ambiente e as crianças se puseram a dançar coreograficamente ao som das frases “Quer dançar, quer dançar? O Tigrão vai ensinar/ Eu vou passar cerol na mão, vou mostrar que eu sou tigrão,

¹² É o Tchan na Selva (1999), Sony Music.

vou te dar muita pressão, então martela, martela o martelão”, “Tchutchuca, vem aqui pro seu tigrão/ vou te botar na cama e te dar muita pressão”, “Vai popozuda, vai”, “Um tapinha não dói, um tapinha, não dói”; “Só as cachorra, as preparadas, as popozudas, o baile todo...”. As professoras assistiam a cena no pátio aplaudindo a performance dos alunos e tentavam imitá-los. As outras crianças que estavam no parque também quiseram assistir e, então, improvisaram uma espécie de aulão, em que os alunos conhecedores de cada passo ensinavam aos outros as coreografias.

Posteriormente, outras produções musicais e situações performáticas se sucederam nos meios de comunicação e nos outros espaços de socialização infantil. Crianças com idades que variavam entre três e doze anos, cantaram e dançaram: “baba, baby, baby baba, baba”, “Aserehe ra de re/ dehebe tu de hebe seibinouba mahabi a me bug, a me bug, pi”, “Minha eguinha pocotó, pocotó, pocotó, pocotó”, “Venha aqui, que agora eu tou mandando, vem meu cachorrinho, sua dona tá chamando”¹³. Ao mesmo tempo, diversos produtos escolares, roupas, acessórios, produtos de beleza, etc. disponíveis no mercado e veiculados pela publicidade carregavam a marca dos artistas e os desejos do público infanto-juvenil.

Diante das situações apresentadas, faz-se pertinente o pensamento de Ostetto (2004), que entra em consonância com uma das direções adotadas em nosso trabalho:

Se eu observasse as cenas apenas pela ótica do gosto e acrescentasse que gosto não se discute, fazendo valer o ditado popular, minha questão estaria encerrada, não restaria um só questionamento, uma única ressalva a fazer. Tal análise seria por demais simplista, reducionista mesmo, levando-me a uma atitude embalada pelo relativismo: eu ficaria aqui no meu lugar, com a minha música preferida, e os outros ficariam lá, com suas músicas

¹³ Na seqüência das músicas acima apresentadas temos: a primeira música, cantada por Kelly Key, que foi sucesso em emissoras de rádio e de televisão em 2003. A segunda é cantada pelo grupo Rouge, constituído através do concurso Popstar, veiculado pela rede SBT de televisão. A terceira música é cantada pelo Mc Serginho, acompanhado por um dançarino rebolante que se intitula como “Lacraia”. A quarta música é também cantada por Kelly Key.

preferidas. Mas é preciso perguntar: o que faz cada um de nós preferir este ou aquele tipo de música? (Ostetto, 2004, p. 47).

O questionamento de Ostetto (op. cit) sobre a questão da preferência musical nos parece ainda mais necessário quando pensamos no que se considera como preferência musical infantil, ou melhor, no tipo de produção musical que se destina à criança ou que é adotada pela mesma sem que tenha sido planejada com este fim. Como coloca Pereira (2004)¹⁴:

Numa primeira visada - ou melhor, numa primeira "escutada" - fica-se com a impressão de que algumas destas músicas - principalmente se observadas as suas letras, com conotação bastante erotizadas - não façam parte do universo infantil. Se procuradas em lojas de discos ou em sites que costumam disponibilizar letras, cifras ou downloads, certamente não serão encontradas nas estantes ou links dedicados às "músicas infantis". Entretanto, tem sido as crianças o seu público alvo, representando o principal grupo de audiência, constatação que sugere uma urgente reflexão acerca do lugar que a criança vem ocupando no mundo do consumo (...) Deriva-se disto a necessidade de pensar, com urgência, os significados que a infância vem ganhando e atribuindo ao universo da cultura de massas, especificamente a midiática. Que concepções de infância permeiam essas produções? Que diálogos as crianças mantêm com elas? Por que tanto sucesso junto ao público infantil? Encontrar, categorizadas como "músicas infantis", produções do tipo "Arca de Noé", "Cantigas de roda", "Bia Bedran" ou "Canções de Ninar", dá-nos a entender que, do ponto de vista da produção, há uma especificidade no que se refere à compreensão da infância, mais voltada à pureza, criatividade ou peraltices do que à erotização. Entretanto, mesmo nas produções consideradas "infantis", encontramos discos de grupos de crianças miniaturizando os já famosos grupos formados pelos adultos, cantando as mesmas músicas ou remixes com padrões infantilizados, repetindo os mesmos figurinos e mesmas coreografias. (Pereira, 2004).

Diante das observações realizadas, não havia sequer uma questão a ser formulada, mas várias dúvidas: como se constituía a subjetividade da criança ao consumir

¹⁴ Pereira, R. M. R. (2003). Veja estas canções: infância e cultura de massas. (Texto produzido para o I Colóquio de Pesquisa "Infância em perspectiva", PUC-Rio, maio de 2003). Acessado em março de 2004 no World Wide Web: www.ogamita.com.br/txt_rita.htm

repetitivamente tais produções e modas, cujos padrões musicais se desdobravam na propaganda de inumeráveis produtos, de CDs a capas de caderno? Que papel a produção musical destinada ao público infantil estaria assumindo nessa grande engrenagem industrial-mercadológica? O que configuraria essa produção musical capaz de “seduzir” e “indiferenciar” expectadores infantis, jovens e adultos? Que limites entre o mundo infantil e o mundo adulto estariam (ou não mais) existindo?

Tais questões foram foco de investigações teóricas e pesquisas iniciais em meu trabalho de especialização em Psicologia, intitulado “O (en) canto das sereias: vozes da música e da mídia na constituição da infância na contemporaneidade”, concluído em 2003. O trabalho foi construído como um ensaio, apesar da escassez de discussões teóricas, pesquisas ou reflexões nessa área. Nesse processo, elaboramos um roteiro de entrevista a ser experimentado em duas escolas privadas com as quais tinha contato, a fim de observar possíveis entendimentos, modalidades de resposta e processos de comunicação entre pesquisadora e crianças, para, então, desenvolvermos as entrevistas que subsidiariam a dissertação de mestrado. Alguns dados se fazem pertinentes nesse contexto para comentarmos eixos de nossa discussão:

"Eu gosto do cd de rock que tem o Supla e a Patrícia Coelho, aqueles da Casa dos Artistas. Antes eu não conhecia, mas quando a minha mãe comprou a revista Caras, veio o cd de graça. Ela me deu de presente e eu fiquei gostando". (M. S., feminino, 8 anos)

"Antes eu gostava daquela música da onda e do tubarão¹⁵, mas hoje eu nem gosto mais porque ninguém escuta mais e nem passa no rádio". (L. G., masculino, 6 anos)

“O que uma música precisa ter pras pessoas gostarem? É só passar na Rede Globo, porque todo mundo vai ouvir” (T. R., masculino, 8 anos) (Diário de campo)

¹⁵ Referindo-se à música “Onda”, da banda Tchakabum.

Estas posturas revelam que a apreciação musical no contexto comunicacional midiático carrega uma série de elementos característicos. Em primeiro lugar há uma associação entre música e outros elementos a serem consumidos, conforme as articulações mercadológicas entre emissoras, gravadoras, produtoras, indústrias fonográficas, etc. Na fala de M. S., por exemplo, há uma associação entre programas de televisão, revistas, artistas e músicas. Cabe-nos refletir se a atribuição de valores às músicas do Supla estaria dissociada dos elementos valorativos veiculados pelo programa “A casa dos artistas”¹⁶, transmitido pela emissora de televisão SBT ou das referências culturais oferecidas pela revista Caras¹⁷.

A ênfase na descartabilidade dos produtos musicais industrializados propicia que um “sucesso” seja rapidamente sucedido por outro, de modo que muitos ouvintes apreciam de forma mais positiva aquilo que “está na moda”. Assim, justificaríamos a fala de L.G.: a música “da onda e do tubarão” já não teria mais “graça” por que não mais circula nas rádios e, portanto, na audição das pessoas. Além disso, a presença de certas músicas em canais de comunicação considerados como referências indicaria maiores probabilidades de familiarização e reconhecimento do público, termômetro de fama e sucesso, como demonstra a fala de T. R.

Assim, nossas discussões iniciais circularam em torno dos processos de massificação das preferências musicais e de homogeneização nas atribuições de sentidos às

¹⁶ No programa “A casa dos artistas”, 12 artistas permanecem em uma casa com câmeras espalhadas, tendo sua intimidade observada por milhares de espectadores, isolados do mundo e têm de conviver durante alguns meses, sem quaisquer tipos de comunicação com o mundo (telefone, jornais, revistas, rádio, etc.). A cada semana, os artistas participam de provas e escolhem os integrantes que sairão da Casa. Aquele que permanece até o final recebe a premiação e é o vencedor do *Reality show*. A mesma lógica de funcionamento ocorre no Big Brother, da rede Globo de televisão, cujos participantes são selecionados dentre os candidatos inscritos.

¹⁷ A revista Caras, da editora Abril, ocupa-se de informar o público a respeito da vida profissional e pessoal de pessoas famosas. Como afirma Knoploch, em “Big Brothers da vida real” (O Estado de São Paulo, 3 de fevereiro de 2002), tão voyeur quanto acompanhar as fofocas sobre os ídolos na revista Caras é espiar pela fechadura televisiva da Casa dos Artistas, pela emissora SBT, ou do Big Brother, pela Rede Globo.

produções artísticas, propiciadas pela órbita mercadológica e publicitária, tal como ilustra Ostetto (2004):

São inegavelmente músicas da moda, sucessos recentes. E o que é a moda, senão o consumo provocado, direcionado pelo mercado? Então não se trata de condenar o gosto do outro, não, nem de considerar que a boa música é só a que ouço, numa espécie de elitismo. É considerar que o gosto não é natural, que estamos falando de uma sociedade capitalista, uma sociedade massificada, que produz cultura de massa.” (Ostetto, 2004, p. 47).

Nessa perspectiva, há o pressuposto de que gostar de uma música é resultado de uma construção sociocultural. A preferência por estas ou aquelas músicas estaria associada às oportunidades concretas de escolha musical dentre a diversidade de produções existentes na cultura. Contudo, argumentações a esse respeito freqüentemente recaem na explicação de que as oportunidades concretas de acesso e escolha de preferências musicais estão condicionadas aos fatores socioeconômicos da população:

Quando uma pessoa diz que gosta de um tipo de música e não de outro, está simplesmente indicando a faixa de cultura a que se liga, na quase totalidade dos casos por força de sua posição social (...) todas as tendências são válidas, pois correspondem, com suas diferenças de nível de informação e de acabamento, às diferenças socioeconômicas que dividem as pessoas no sistema da sociedade de classes baseado na hierarquização da divisão do trabalho (Tinhorão apud Ostetto, 2004, p. 51).

À medida que ampliávamos nosso universo de pesquisa experimental, outros elementos, além das condições socioeconômicas, se faziam presentes no discurso das crianças acerca de sua apreciação musical. A esse respeito, recorremos ao trabalho de Maria José Subtil (2003), onde a autora estabelece comparações entre a apreciação musical de crianças (meninos e meninas) em escolas públicas e privadas, em Ponta Grossa, PR. Em primeiro lugar, Subtil utiliza o termo “homologias” para referir-se aos processos de

homogeneização de gostos e preferências culturais de um dado grupo social. Em segundo lugar, afirma a autora, as homologias nas preferências e experiências musicais das crianças não são determinadas unicamente pelo poder aquisitivo, dada a intensiva e extensiva exposição a que estão sujeitas crianças de diferentes inserções sociais diariamente pelos mais diversos canais de comunicação. Assim, independentemente de classe social, idade, gênero, diversas pessoas podem consumir formas, gêneros, músicas e artistas ao mesmo tempo através da mídia, estabelecendo, desse modo, um conjunto de referências comuns, homólogas a todos os espectadores e ouvintes de uma “comunidade” que se torna maior (Piratininga, 1994).

Além disso, uma outra questão é suscitada por Subtil (2003): a relação com as homologias apreciativas musicais é atravessada por elementos peculiares e particulares das experiências dos sujeitos nos grupos sociais nos quais circulam, que consistem em “(...) *diferenciações, determinadas pelo contexto macro e micro em que atuam as mediações*” (Subtil, op. cit). Em outras palavras, existe uma cultura massiva, globalizada, mas também uma cultura particular, dos espaços domésticos e de pertencimento a grupos, resultantes das mediações em diferentes níveis que informam as preferências musicais. Conforme entrevistas realizadas, observamos tais especificidades:

Cç – (...) Forró, forró, eu não gosto, eu odeio...

P – Porque você odeia forró?

Cç – Porque fica tudo agarrando, tem que agarrar o homi, eu não gosto. Namora. Não gosto mesmo.

P – E onde você viu que tem que dançar agarrado?

Cç – Nas festa que tem na rua. É as mulhé tudo si agarrando com os homi (...)

(D. C. A. C., 8 anos)

Cç - Essas tudo que eu disse, Xuxa, Eliana, Ferasamba... É tudo música do mundo.

P - Quem disse isso para você?

Cç -Eu que sei.

P - E como você sabe?

Cç - Foi o pastor que disse.

(R. S. M., 8 anos)

P - E tem música que você gostava antes e hoje não gosta mais?

Cç - Tem. Grafite. Antes eu gostava e ia pro show, mas aí começou a dar bala... Aí ói!

P - E como era isso de bala?

Cç - Eles começa a cantar, aí vem um cara assim, começa a provocar e começa o tiroteio.

P - Você estava lá na hora?

Cç - Tava, foi lá na Praia do Meio (...) Eu tenho um trauma, passei perto de um homem atirando...

O pior era que eu conhecia o homem que levou o tiro...

P - E porque seu conhecido levou um tiro?

Cç - Era uma dívida. Foi o que disseram. Ela tava devendo dinheiro. E também tem morte por causa de droga. Aí ele demorou demais a pagar, aí... Bá! Caiu no chão. (J. V. G. S., 8 anos)

Os trechos de entrevistas acima citados evidenciam que a apreciação musical não estaria somente vinculada à produção midiática, mas também associada às referências da cultura familiar, escolar ou de grupos outros que fazem parte do espaço da convivência e socialização da criança, como o grupo de amigos, as festas populares, o grupo comunitário, da igreja, etc., que podem contrariar ou reforçar as práticas e os discursos homogeneizantes da publicidade e da mídia, uma vez que também fazem parte das referências culturais com as quais a criança percebe a realidade. Nas palavras de Oliveira, *“é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo”* (Oliveira, 2001, p. 36). Com a circulação em diversos grupos sociais, há um processo de negociação de sentidos oriundos de experiências particulares e compartilhadas na relação sujeito-cultura, possibilitado pelas múltiplas possibilidades de mediações simbólicas (Vygotsky, 1997). Para Vygotsky, a cultura é percebida como

(...) uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um. Neste sentido, e novamente associado a sua filiação marxista, Vygotsky postula a interação entre vários planos históricos: a história da espécie (filogênese), a história do grupo cultural, a história do organismo individual da espécie (ontogênese) e a seqüência singular de processos e experiências vividas por cada indivíduo. (Oliveira, 2001, p. 38).

Dessa forma, os sujeitos não são apenas constituídos pela cultura como também a transformam, não só através de atuações concretas, como também de formas (que resultam da combinação de diversas mediações) de representar o real. Nas palavras de Faraco (2003),

“(...) o real nunca nos é dado de forma direta, crua, em si. Sobre isso, Bakhtin já dizia, em Para uma filosofia do ato, que “o dado puro não pode ser realmente experienciado” (p. 32). Nós nos relacionamos com um real enformado em matéria significante, isto é, o mundo só adquire sentido para nós, seres humanos, quando semiotizado. E mais: como a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores” (Faraco, 2003, pp. 48-49).

Desse modo, a apreciação musical, ainda que fecundada por determinados prismas relativos aos modos de produção e circulação industrial, também carrega valores concernentes aos olhares dos grupos diversos, com suas formas de atribuição, em que o sujeito está inserido. Assim, a relação que o sujeito estabelece com a música

(...) 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, 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 (Subtil, 2004, p. 5).

Apesar da apreciação musical variar em diferentes contextos histórico-culturais, econômicos e grupais, carrega, em diferentes configurações, a relação entre as dimensões do corpo, dos sentidos e da mente. A esse respeito, discutiremos, no segundo capítulo, aspectos associados às possibilidades apreciativas em diferentes lugares e épocas para traçarmos uma proposta de entendimento para a relação música-sujeito na contemporaneidade. Por enquanto enfatizamos que neste processo de homologias e singularidades apreciativas¹⁸ da produção musical, descobrimos interesse consistente na investigação dessa temática.

Assim, a problemática de estudo aqui proposta pode ser definida na investigação destas duas dimensões na apreciação musical infantil – as homologias e as singularidades. O objetivo da pesquisa consiste em investigar as vozes culturais que dialogam nos discursos de crianças a respeito de suas preferências e experiências relativas ao universo musical, conforme o referencial da análise semiológica bakhtiniana, que situaremos no presente capítulo, no item sobre os estudos da linguagem.

Além disso, é importante situar o contexto mais amplo de nossas considerações: a discussão sobre as experiências e atribuições de sentidos à produção musical por crianças pressupõe que as mesmas vozes culturais que competem e dialogam na apreciação musical contribuem para a legitimação ou questionamento dos lugares sociais atribuídos historicamente à infância. Em outras palavras, o ato de apreciar ao ouvir, cantar, dançar e imitar certas músicas e artistas, de atribuir certos sentidos e de consumir certos produtos não poderia estar dissociado da forma de ver o mundo, de experienciar a infância, de delimitar e assumir certos lugares sociais. Assim, discutindo os sentidos que circulam na

¹⁸ Esta discussão será aprofundada no quarto capítulo do presente trabalho, quando discutirmos a constituição da infância na sociedade de comunicação midiática.

construção das preferências musicais de crianças, temos o intuito de situar não só a discussão a respeito da cultura contemporânea, mas, fundamentalmente, as formas de conceber e vivenciar a infância no interior da mesma.

A infância é nosso foco de investigação por ser concebida como período de especificidades do desenvolvimento humano no interior da sociedade, fase inicial da apropriação da cultura pelo indivíduo, em que há uma relação de maior dependência de referências sociais¹⁹, como a família, a escola, a igreja, a mídia, etc., para a internalização cultural (Vygotsky, 1984). Tais referências norteiam a interiorização das vozes do outro no discurso do eu, através das interações e mediações simbólicas (Bakhtin, 1979), assunto de que trataremos a seguir, na fundamentação teórico-metodológica a respeito da semiótica. Tal perspectiva nos possibilita uma compreensão suficientemente abrangente para a análise das vozes diversas, contraditórias e/ou convergentes que dialogam nas culturas e nas subjetividades.

1.2 – Afinando os instrumentos: os estudos da linguagem e as especificidades da pesquisa com crianças

A compreensão das questões relativas à língua, enquanto tessitura do verbal com a cultura, com a construção do imaginário social e com a materialização dos sentidos sociais, ultrapassa a concepção de língua enquanto sistema de regras gramaticais para concebê-la em sua função sócio-sígnica, semiótica. O discurso pode, então, ser considerado como prática social exercida através de signos²⁰. É o lugar em que o encontro entre o lingüístico (regras,

¹⁹ Tais como a família, a escola, a mídia, a produção artística, etc. Apesar de no capítulo 3 desse trabalho termos discutido o enfraquecimento das referências família, escola e igreja em relação às mídias, para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, estas referências não desaparecem e sim configuram novos espaços, ainda que não esclarecidos.

²⁰ Signos, afirma Bakhtin (1979) são formas de representar a realidade, consensos comunicativos entre interlocutores, estabelecidos em um dado contexto sócio-histórico. “(...) os signos são intrinsecamente

categorias, arbitrariedades) e o não-linguístico (movimentos e instâncias históricas, psíquicas e sociais) se materializam nas interações entre os sujeitos, refletindo e refratando²¹ a realidade.

No campo da comunicação, principalmente a partir dos anos 80, afirma Fernandes (2000), os estudos do discurso têm contribuído na investigação e leitura das práticas culturais e articulação de sentidos disseminados pelas mídias no imaginário social. Diversas pesquisas (Indursky, 1999; Brandão, 1998; Oliveira, 1996) voltam-se para a produção de textos verbais e não-verbais em jornais, discursos políticos, anúncios publicitários, programações radiofônicas e televisivas, entre outras situações vivenciadas no cotidiano. Dentre os procedimentos de abordagem em tais estudos, a análise do discurso de diferentes origens (soviéticas, francesas, anglo-germânicas) tem se destacado. Conforme Fernandes, (op. cit.), os estudos do discurso podem tornar conscientes os processos de construção da vida enquanto movimentos humanos diários.

Os estudos da linguagem, no campo da ciência, já eram abordados em certos referenciais e construções teóricas que elucidam concepções de conhecimento diferenciadas daquelas fundadas no paradigma tradicional da ciência. De acordo com Jobim e Souza (2001), no decorrer da história, as ciências humanas têm enfrentado difícil dilema: enveredar pelos caminhos da exatidão, do cálculo e da geometria humana, a exemplo das ciências naturais, arriscando construir concepções abstratas e conceituais de

sociais, isto é, são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados” (Faraco, 2003, p. 48). Signos são utilizados na linguagem verbal e afiguram-se nos sinais de trânsito, nos sistemas gestuais e corporais (convencionados entre os portadores de deficiências auditivas, por exemplo), nas criações sonoras (como a música), nas manifestações artísticas, nos meios de comunicação, etc.

²¹ Conforme Bakhtin (1979), os signos não só refletem, tal qual um decalque, o mundo. Eles também o refratam, atribuindo a esse mundo diferentes olhares. “Com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o faremos sempre de modo refratado. E refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não só descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo. (Faraco, 2003, p. 50).

homem, ou admitir que a condição humana exige uma cientificidade que se define de outra maneira.

Nesta última perspectiva, além de Bakhtin, Walter Benjamin (1892-1940) aborda a epistemologia das ciências humanas com base na relação sujeito, linguagem e construção do conhecimento. A linguagem representa, para ambos, uma perspectiva capaz de resignificar o sujeito e a história, uma vez que atravessa o complexo emaranhado de aspectos sóciopolíticos, econômicos e culturais em sua relação de interinfluência com as subjetividades – a dimensão do psíquico e pessoal –, outrora delimitados em disciplinas específicas, isoladas. Através do estudo dos signos e das atribuições de sentidos aos mesmos são desveladas questões pertinentes aos contextos em que ocorre a comunicação, onde interpessoal e intrapessoal se encontram, em um processo em que se indistinguem e se diferenciam. Por tal relação,

Somente a linguagem, em sua dimensão dialógica, polifônica e alegórica, pode devolver às ciências humanas a dignidade para enfrentar o compromisso de redefinir seus critérios de exatidão, buscando através de leis que lhes são próprias uma outra possibilidade de interpretar e compreender a complexidade da condição humana. (Jobim e Souza, 2001, p. 337).

Através dos sentidos múltiplos presentes nos discursos intersubjetivos, pode-se desvelar a complexidade cultural e as diversas formas de relações entre seus membros, que assumem determinados lugares sociais e, assim, certas visões de mundo e posições de enunciação discursiva. Para Bakhtin (1979), o pensamento pertence ao sistema ideológico social e é subordinado a suas leis. Mas, ao mesmo tempo, pertence a outro sistema único, que também possui suas próprias leis específicas: o sistema do psiquismo individual, cuja unicidade não é determinada somente pelo organismo biológico, como também pelos processos e experiências vividas por cada sujeito.

Nesta perspectiva, compreender um dado psiquismo implica relacionar um signo interior com a unicidade de outros signos interiores, ou seja, apreendê-los em uma rede de significações de um certo psiquismo. Por sua vez, os signos ideológicos, socialmente compartilhados, demandam uma compreensão ideológica, objetiva e concreta de um dado enunciado. Apesar de preservadas as especificidades, o signo interior só pode ser compreendido diante dos significados sócio-ideológicos, uma vez que é neste referencial que ele próprio se constitui. Da mesma maneira, todo produto da ideologia²² leva consigo o selo das individualidades que o constroem e o mantêm. Assim, todo signo, inclusive o das individualidades é social, representa elo entre o conteúdo do psiquismo e o contexto ideológico em que está inserido. Nas palavras de Faraco (2003) *“todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto”* (Faraco, 2003, p. 25).

Sem signos não há processo psíquico. A interação entre as pessoas ocorre, no cotidiano, em grande parte mediada pelas palavras. Para Vygotsky e Bakhtin, a palavra representa *“(...) instrumento semiótico mais poderoso no contato social e na regulação interpessoal da conduta, e como modo mais puro de internalização social”* (Freitas, 2001, p. 323). A ideologia do cotidiano se explicita nas interações verbais, conversas, encontros do dia-a-dia, nos atos, gestos, enunciados, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos (moral, arte, ciência, religião) cristalizem-se ou transformem-se. Ideologia cotidiana e sistema ideológico se reconstróem mutuamente numa interação dialética constante. Deste modo, não há enunciado isolado, mas sim enunciados que possuem

²² A noção de ideologia utilizada no Círculo de Bakhtin, diz Faraco (2003), remete ao universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou, em uma terminologia referente à tradição marxista, envolve todas as manifestações superestruturais. *“(...) tudo o que é ideológico (isto é, - entenda-se bem – todos os produtos da cultura dita imaterial) possui significado, é, portanto, um signo. E (...) sem signos não existe ideologia (...) onde um signo se encontra, encontra-se também ideologia. Tudo o que é ideológico possui valor semiótico”* (Bakhtin, 2002, pp. 31-32).

sentidos no interior de uma cadeia de significados sociais. Em outras palavras, a leitura de um discurso individual só possui sentido quando contextualizada no sistema de significações da cultura ao qual este se refere.

Neste sentido, toda enunciação faz parte de um processo comunicacional ininterrupto, marcado pelo horizonte social e histórico. A palavra, como signo ideológico tem ubiqüidade social²³, estando presente em vários lugares ao mesmo tempo, penetrando todas as relações entre pessoas. Qualquer diálogo, afirmam Castro e Jobim e Souza (2003), pode ser definido como produção de linguagem possível através dos gêneros discursivos. Tais gêneros podem ser analisados tanto em uma dimensão idiossincrática ou individual, como na dimensão de expressividades coletivas, sociais reconhecidas e demarcadas ideologicamente pela cultura vigente. No entanto, traços comuns atravessam ambas as dimensões – a diversidade de idéias e significações pode ser organizada e comunicada nos enunciados por intermédio de características estruturais comuns, que orientam a busca de compreensão mútua.

Deste modo, a língua viva se constitui nos recursos morfológicos, fonológicos, sintáticos, lexicais, gramaticais, em que consensos comunicacionais lingüísticos podem ser estabelecidos, de modo que sua organização contemple não só o conteúdo do discurso, como também a posição emotivo-valorativa do locutor. Apesar da riqueza dos recursos lingüísticos, estes não possuem sentidos valorativos fora do contexto da comunicação real. É o locutor quem preenche as palavras com juízos de valor, quem lhes dá entonação dentro do contexto de enunciação, utilizando os recursos lingüísticos disponíveis de acordo com

²³ A noção de ubiqüidade social refere que as mesmas palavras podem apoiar, acompanhar e comentar todo fenômeno ideológico, como uma música, um ritual, um comportamento, um pensamento, sem substituí-los, inteiramente, mas representando-os. Palavras estão presentes em todos os acontecimentos sociais (representando-os) e em todas as formas de pensamento [Como diria Vygotsky (1997), o pensamento abstrato de constitui na linguagem]. As diversas esferas da atividade humana relacionam-se com o uso da língua, o que lhe atribui caráter multiforme dentro de formas sistematizadas de usos da linguagem. Tal idéia encontra respaldo na diversidade de gêneros do discurso fundada na historicidade da língua e das práticas sociais, o que torna a língua viva, refletindo de maneira flexível as transformações da cultura e da sociedade.

possibilidades de atribuição e uso de recursos estilísticos reconhecidos na situação e no contexto social específico em que ocorre.

Conforme Freitas (2001), Bakhtin analisa a estrutura da enunciação na língua corrente pela inter-relação entre significação, sentido e valor apreciativo. A significação representa as convenções, elementos de enunciação abstratos, dicionarizados, reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. O sentido remete ao contexto e condições da enunciação concreta, sendo expresso nas variações entoativas. Do mesmo modo, as apreciações valorativas estão relacionadas ao contexto, dizendo respeito às vozes presentes na interpretação que o indivíduo faz dos aspectos sociais. Esta dimensão da apreciação é enfatizada em nosso trabalho por permitir vislumbrar traços valorativos pessoais que ressonam com traços valorativos dos grupos sociais, explicitando a construção mútua da psique com a coletividade.

Assim, contextualizamos a linguagem como meio de análise privilegiado para a discussão das questões ideológicas presentes nos códigos simbólicos, nos textos culturais e nos discursos das consciências. Sentidos, significados, atribuições de valores e discursos são aspectos que remetem a lugares de enunciação, lugares ocupados pelos sujeitos no contexto cultural. No campo musical, a palavra-cantada – texto enunciado na letra da música – permite a observação dos elementos acima referidos, conferindo aos signos o embalo das melodias e o envolvimento em outras ordens da afetividade humana.

Nessa concepção, o próprio som carrega em si também textos sociais. Os sons rítmicos, vivos, percussivos, eram associados, no período medieval, ao caótico e dionisíaco pela Igreja Católica, que ocupou-se de exorcizar os demônios da música, dos corpos e pensamentos dos homens, ao mesmo tempo em que buscou a disseminação de cantos gregorianos e outros cantos litúrgicos que “guiariam” ao divino (Andrade, 1977). Do mesmo modo, a música erudita ocupou-se da organização sonora, com ênfase na dimensão

melódica, apolineamente. Tal organização seria estabelecida com base em certas convenções de notações, de modo a suscitar certos efeitos na sensibilidade do ouvinte “preparado” (Wisnik, 1989). O estímulo dançante, corporal, ou os textos cantados que retratavam cotidianos distantes das vivências burguesas eram marginalizados e desvalorizados como músicas populares. Desse modo, texto e sonoridade denunciam vozes e concepções de uma dada cultura e suas hegemonias (Napolitano, 2002). Ocupar-nos-emos destes aspectos no capítulo seguinte, ao discutirmos aspectos específicos da apreciação musical.

Tendo em vista a discussão até o momento realizada a respeito dos diversos textos culturais, organizadores de determinados olhares sobre a realidade, algumas considerações sobre as especificidades da pesquisa com crianças são fundamentais. Diversos cuidados precisam ser revisados em tal abordagem, uma vez que a produção do conhecimento em ciências humanas e sociais, como na Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Pedagogia a respeito da infância têm sido marcada pela ótica do adulto a respeito da criança (Castro e Jobim e Souza, 2003). A busca de unificação discursiva da infância presente no ideário burguês e em seus desdobramentos na sociedade moderna, conforme discutiremos no capítulo III, apresenta marcas no contexto contemporâneo dos discursos e práticas concretas voltados para a infância. Frequentemente, afirmam Castro e Jobim e Souza (op. cit), discursos acadêmicos carregam as vozes que tendem ao aprisionamento da infância em categorias universalizadas, que alimentam um dado funcionamento sócio-econômico, político, cultural²⁴.

²⁴ Podemos observar o desenvolvimento dos conhecimentos e das práticas nas disciplinas que se propuseram a abordar a infância, como a Pediatria, a Psicologia, a Pedagogia, etc., tendo como referencial as crianças burguesas. O movimento higienista, a atenção ao *menor*, as instituições disciplinares-corretivas sob diversas faces revelam a investida na contenção da infância “pobre”, “abandonada”, “delinqüente”, “perigosa” ao projeto de modernização brasileira. A desconsideração do contexto social, econômico, cultural, familiar da criança à margem dos padrões estabelecidos como ideais, estabeleceram rótulos, discriminações e exclusões. (Rizzini, 1995).

Refletir, pois, sobre a noção de infância presente nas práticas científicas de produção do conhecimento implica não somente na preocupação cuidadosa com o desenvolvimento de análises sócio-culturais e históricas sobre o assunto; implica, especialmente, atenção para o lugar destinado à infância no próprio contexto de pesquisa, em seus atravessamentos metodológicos e analíticos. Em outras palavras,

Assumir uma atitude crítica frente ao conhecimento que tem sido gerado no interior da Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, implica re-definir e explicitar não só o conceito de infância que orienta nossas reflexões e indagações, como também o próprio enfoque teórico-metodológico que embasa nossa compreensão de psiquismo e subjetividade. (Castro e Jobim e Souza, 2003, p. 1)

Nessa concepção, o lugar social que a criança assume na interação com o adulto repercute na relação com o adulto-pesquisador. Cabe ao pesquisador tomar, então, uma significativa decisão: enxergar a criança como objeto a ser conhecido e investigado – o que supõe alguns saberes capazes de investigar a criança e explicá-la a partir de uma ótica que exclui o seu próprio olhar – ou perceber a criança como sujeito que dispõe de um saber próprio, uma construção de sentidos e significações associados às suas experiências de infância – o que supõe investigar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu contexto sociocultural. Nesta perspectiva, a fala da criança assume uma dimensão privilegiada no desvelar da relação entre infância e cultura. A esse respeito enfatizamos a ressalva de Quinteiro (2002):

Entretanto, pouco se conhece sobre as *culturas infantis* porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise. Entre as ciências da Educação, no âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável. Além disso, (...) muitos

pesquisadores, ao entrevistarem a criança na pesquisa educacional, não problematizam os dados e tampouco descrevem os elementos constitutivos do processo de recolha da voz da criança (Quinteiro, 2002, p 20).

Em lugar da lógica adultocêntrica²⁵ predominante em discursos e práticas concretas referentes à infância, essa postura enfatiza a idéia de que adulto e criança apresentam possibilidades distintas²⁶ de compreensão das experiências que compartilham, as quais devem ser igualmente valorizadas e analisadas (Lajolo, 1997). Esse olhar se faz necessário, uma vez que:

Os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual estão inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? (Quinteiro, 2002, p. 22).

Dessa maneira, a apreciação musical infantil, por exemplo, indica a possibilidade de desvelar a fala e a ótica de crianças a respeito daquilo que ouvem, cantam e dançam, na relação que estabelecem com outros sujeitos sociais no processo de apropriação cultural. É, então, fundamental considerar que “(...) *uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade (aí está embutida também a questão da linguagem)*” (Demartini, 2002, p. 7). Levar em conta os discursos, atribuições de sentidos e valorações infantis a respeito do mundo implica, portanto, no

²⁵ Tal neologismo representa a postura de valorizar o conhecimento adulto como necessariamente superior ao da criança, conforme discutiremos no capítulo 2.

²⁶ Essas distinções perceptuais e de entendimentos são marcadas não só pelas diferenças cognitivas entre adulto e criança (o que remete a uma perspectiva maturacionista de desenvolvimento humano), mas, principalmente, pelas relações que crianças e adultos estabelecem com os objetos e códigos da cultura, vividos e experienciados de forma diferente por cada um. (Castro e Jobim, 2003)

reconhecimento de que a internalização cultural não é um mero processo imitativo²⁷ das pessoas e vozes do entorno. É, isto sim, um processo ativo de ressignificações. Daí a relevância do olhar, no âmbito da pesquisa, por exemplo, para a criança como um sujeito produtor de discursos. Como tal, consideramos que

(...) esta parceria é demarcada por limitações específicas e concretas, as quais estão relacionadas aos lugares sociais efetivamente ocupados por cada um dos parceiros. Porém, a intenção é, como estratégia metodológica, re-significar os lugares sociais normalmente assumidos nas relações entre adulto e criança. (Castro e Jobim e Souza, 2003, p 1).

Ocupando certos lugares sociais em dados contextos, a criança interage com o outro, atribui certos sentidos e significações, e se constitui enquanto sujeito, com certos modos de pensar, sentir e agir. Desse modo, os discursos infantis, na forma como são construídos e apreciados, envolvem determinados olhares e filtros internalizados de vários “outros”, absorvidos em um certo contexto social, econômico, cultural, sendo, portanto, povoados por determinados sentidos. Desse modo, a linguagem representa, para nós, forma de abordagem apropriada na compreensão de tal processo. Conforme Castro e Jobim e Souza (2003), a análise dos sentidos no discurso permite integrar vivência interior e vivência exterior, rompendo a dicotomia presente em grande parte dos discursos científicos, explicitando a síntese dialética que fundamenta a construção mútua indivíduo-cultura. Ilustrativamente, observa Jobim e Souza (2001):

²⁷ Dissemos anteriormente que a infância representa período de especificidades do desenvolvimento humano, delineado, inicialmente, na sua maior dependência de referências para a internalização cultural. Com esta afirmação não queremos dizer que o adulto seja independente de referências culturais, mas que já as carrega internalizadas. Enquanto isso, a criança está em amplo processo de internalizações culturais, as quais, inicialmente, ocorrem através da imitação. A imitação não constitui um processo mecânico de cópia do meio, mas sim “(...) como oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento. Ao imitar a escrita do adulto, por exemplo, a criança está promovendo o amadurecimento de processos que a levarão ao aprendizado da escrita” (Oliveira, 2001, p. 63). O outro assume o lugar de mediador cultural. “Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real” (Oliveira, 2001, p. 35).

O discurso verbal é diretamente ligado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. Quando deparamos com um enunciado do tipo “Eu não acredito mais em você”, percebemos que ele envolve uma série de critérios (éticos, políticos, cognitivos, afetivos) que levam em consideração muito mais do que está incluído nos fatores estritamente verbais do enunciado (...) Cada ato de fala não é só produto do que é dado, sempre cria algo que nunca existiu antes, algo absolutamente novo e não repetitivo que se revela na entoação. (Jobim e Souza, 2001, pp. 104-105).

Considerando, pois, que diversos sentidos, advindos das interações entre adultos e crianças, podem surgir de um mesmo objeto cultural, como a música, faz-se necessário um olhar metodológico capaz de abranger e dar espaço a esses múltiplos olhares em diálogo. Desse modo, utilizamos entrevistas semi-estruturadas para o desenvolvimento de nossas investigações e optamos pela análise semiológica da comunicação discursiva, sob a perspectiva de linguagem apresentada anteriormente. Concluímos fazendo nossas as seguintes palavras:

Uma vez que o signo ideológico é o território comum, concreto e significante, tanto do psiquismo como da ideologia, a Psicologia deve buscar seus fundamentos nas abordagens sociológicas que se apóiam em uma filosofia da linguagem ou do signo e, deste modo, aprofundar as articulações do psiquismo com a constituição das ideologias. (Castro e Jobim e Souza, 2003).

1.3 – Sobre cantos infantis: sujeitos e procedimentos da pesquisa

Focalizaremos, neste momento do trabalho, o arranjo dos sujeitos e procedimentos que compusemos na investigação de cantos infantis. A noção de canto que utilizamos aqui diz respeito não só à produção musical cantada (ou ouvida, dançada, referenciada) por crianças, como também carrega implícita a discussão anterior sobre a ocupação de certos

lugares (ou cantos) sociais associada à apreciação de elementos culturais, como a música. Desta maneira, ouvindo as sintonias que crianças estabelecem com a sonoridade disponível na cultura esperamos encontrar elementos que indiquem aspectos de seu contexto cultural das posições que ocupa no mesmo.

A esse respeito, retomamos a discussão de Subtil (2004) sobre a apropriação e a fruição da música midiática em crianças, que adotou dois critérios de investigação e análise: de classe e de gênero. A questão de classe esteve associada ao “*cruzamento dos dados coletados em escolas públicas e particulares, considerando-se como principal fator de distinção sócio-econômica o poder aquisitivo dos alunos (...)*” (Subtil, 2004, p. 5). Em primeiro lugar, a adoção deste último critério pressupõe que diferentes condições sociais proporcionam determinados acessos aos meios de comunicação, conteúdos diferenciados e formas diversas de autonomia econômica para escolher o que se vai consumir em termos materiais e musicais, dentre as opções apresentadas na cultura. Em segundo lugar, situar a investigação com base em tais critérios sugere que serão estabelecidos paralelos – convergências, divergências, especificidades – entre os contextos públicos e privados em questão, especificamente entre a apreciação musical de crianças em diferentes condições de inserção social.

Feitas essas sinalizações, consideramos oportuno apresentar a ressalva de que nossa pesquisa não tem pretensões comparativas (definidas aprioristicamente com base em certos critérios), tais como foram utilizadas na pesquisa referida anteriormente, apesar de não desconsiderarmos que a dimensão socioeconômica constitui importante referência no contexto de vida concreto e simbólico.

Nosso intuito é investigar os sentidos e usos atribuídos às produções musicais por crianças e desvelar as vozes culturais (referências e mediações da mídia, da família, da escola, do grupo de amigos, da comunidade e outros) que ali dialogam e concorrem na

constituição de suas concepções de mundo, cultura musical e infância. Consideramos que, para nossos objetivos, as diferentes formas de inserção socioeconômica não precisariam ser estabelecidas como critérios de separação e comparação de grupos. Por isso, nos é suficiente partir do pressuposto de que todos os sujeitos inseridos na sociedade midiática têm acesso a produções musicais midiáticas, ainda que através de diferentes meios e, conseqüentemente, com acessos mais amplos ou mais restritos em termos de produções culturais²⁸. Nossas investigações foram realizadas em escolas públicas por ser o sistema educacional que acolhe a maior parte da população estudantil no Ensino Fundamental.

Assim, nossos sujeitos de pesquisa foram 16 (dezesesseis) crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, referentes às quatro zonas do município, com idades entre 7 e 9 anos. Referimo-nos aos sujeitos da pesquisa utilizando suas iniciais e suas respectivas idades, a saber: na escola A, do sexo masculino, C. B. C, 8 anos e A. A. S. C., 9 anos; do sexo feminino, N. O., 8 anos e D. C. A. C., 8 anos; Na escola B, do sexo masculino, P. H., 9 anos e R. S., 9 anos; do sexo feminino, A. J., 9 anos e E. S., 8 anos; Na escola C, do sexo masculino, C. A. P. J., 9 anos e R. D. B., 7 anos; do sexo feminino, J. S., 8 anos e E. F. S., 9 anos; Na escola D, do sexo masculino, J. V. G. S., 8 anos e A. J. S., 9 anos; do sexo feminino, L. A. S., 7 anos e R. S. M., 8 anos. Tal faixa etária refere um período infantil em que a criança frequenta a escola, e, portanto, tem a referência dos conteúdos, colegas e professores para a construção de sentidos aos elementos culturalmente estabelecidos; além disso, tal idade representa uma maior margem de distanciamento da idade considerada como início da adolescência (de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), cada vez mais antecipada e prolongada na cultura de consumo²⁹, em que determinados aspectos influenciam

²⁸ Essa discussão será oportunamente retomada no quarto capítulo do nosso trabalho, quando discutirmos a aspectos do consumo capitalista e da indústria cultural.

²⁹ Esse assunto será abordado no quarto capítulo do presente trabalho.

significativamente na auto-imagem e nos comportamentos das crianças. Sendo nosso intuito investigar as concepções infantis na relação com a música, consideramos mais apropriado tal recorte.

As crianças entrevistadas foram contactadas através da escola, o que representa, a nosso ver, evidência de inserção no sistema de educação formal, referência de legitimação ou afirmação dos discursos midiáticos, que apresenta relevância no processo dialógico que constitui a apreciação infantil. As escolas foram devidamente contextualizadas em seu planejamento no que diz respeito à utilização e exploração de produções musicais, através de diálogos estabelecidos com a coordenação pedagógica e professores de sala de aula no esclarecimento de determinados aspectos citados pelas crianças durante as entrevistas.

Em termos de procedimentos metodológicos, utilizamos entrevistas semi-estruturadas, gravadas, transcritas e submetidas à análise do discurso, com o intuito de desvelar as vozes culturais (ideológicas), em suas homologias e especificidades, contradições e convergências, no discurso da criança sobre música e infância. Assim, nosso trabalho constituiu mais um percurso metodológico de acesso ao discurso infantil e ao desvelamento de seus sentidos do que conclusões passíveis de generalizações a respeito da infância.

Na medida em que se supõe que a criança não é meramente um objeto a ser reconhecido e se considera seu lugar enquanto sujeito de enunciação a respeito de suas próprias experiências, a relação que se estabelece, de diálogo, permite possibilidades distintas de compreensão das experiências compartilhadas. O diálogo abaixo, segmento de uma de nossas entrevistas, ilustra essa afirmação:

Cç - É que o hino nacional fala do campeonato do Brasil... E também representa a pátria amada.

P - É? E o que é pátria?

Cç - É a pessoa cantar...

P - Sei... E o que é o campeonato do Brasil?

Cç - Campeonato? É... Um campo de futebol.

P - Quer dizer então que o hino tá falando de um campo de futebol?

Cç - É.

P - E porque a gente ouve essa música?

Cç - Pra aprender a canção.

P - E dá pra dançar?

Cç - Não. A gente tem que ficar ingual aos jogador na hora que vai ter o jogo, né?

P - Ah, então você ouve essa música quando vai ter campeonato de futebol?

Cç - É! E eu fui num de verdade lá no Machadão. (A . A . S. C., 9 anos)

A respeito do diálogo estabelecido na pesquisa, afirmam Castro e Jobim e Souza:

Essas diferenças nas percepções e entendimentos são marcadas não apenas pelas óbvias e naturais diferenças cognitivas entre adultos e crianças, mas se expressam, também, através das relações que crianças e adultos estabelecem com os objetos e os códigos da cultura, os quais são vividos e experienciados de formas distintas por cada um. Isto significa dizer que os sentidos que emergem de um mesmo objeto cultural, quando articulados e confrontados nas interações sociais entre adultos e crianças, podem pontuar questões absolutamente novas sobre o papel das gerações para uma compreensão crítica das transformações culturais (Castro e Jobim e Souza, 2003).

Assim, a entrevista representa possibilidade de produção da linguagem, conduzida pelo contexto, que delimita as possibilidades de um diálogo específico. Tal contexto é constituído pela forma de condução de um dado tema no interior de um diálogo e pelo tipo de interação social e afetiva que acontece entre os interlocutores. Para tanto, nosso contexto de entrevista teve início com os seguintes procedimentos:

Em primeiro lugar estabelecemos contato com a escola, sua direção, coordenação e professor responsável pela turma para explicação da proposta de pesquisa. Esclarecemos que a equipe não deveria intervir fornecendo qualquer tipo de explicações sobre a pesquisa ou sobre o assunto para as crianças, sob o risco de direcionamento. Em seguida, selecionamos uma turma do 1º ciclo do Ensino Fundamental, em que se encontrava a

população infantil a ser entrevistada. Tal escolha foi realizada pela coordenação da escola sob o critério de maior número de crianças por turma com a faixa etária desejada. Tal escolha não representou nenhuma dificuldade, pois cada escola apresentava duas turmas, uma correspondente à primeira série, outra à segunda e, nas quatro escolas a turma da segunda série foi selecionada.

Após a escolha da turma, realizamos contato com as crianças na sala de aula, a fim de facilitar o vínculo, apresentar a pesquisadora, explicar a pesquisa e inserir a temática da apreciação musical sem maiores aprofundamentos, de maneira a motivar a participação. As crianças foram esclarecidas que somente quatro delas seriam selecionadas através de sorteio, de modo que dois meninos e duas meninas pudessem participar, considerando a equilíbrio do universo de gênero masculino e feminino dos sujeitos participantes. As entrevistas em grupo foram descartadas porque, apesar da riqueza decorrente das interações entre as crianças, apresenta influências entre as mesmas a respeito de suas preferências musicais.

Uma vez realizado o sorteio, as crianças eram entrevistadas individualmente em uma sala que propiciasse maior privacidade; no caso das escolas visitadas, utilizamos a sala de vídeo, a sala da coordenação e a sala dos professores. É importante ressaltar que nestes locais, ao sinal de intervalo, o ruído das crianças e a interrupção de outras pessoas impossibilitavam a continuidade da entrevista e a qualidade da gravação. Assim, diversas entrevistas foram interrompidas e retomadas depois dos intervalos. Antes de iniciar as entrevistas tivemos o cuidado de apresentar as condições da mesma – o uso de gravador – proporcionando a familiarização com o instrumento; em geral as crianças ora ficavam inibidas de falar, ora se impressionavam com a própria voz gravada e se empenhavam em cantar as músicas de sua preferência. Além disso, esclarecemos que, no caso da criança

não se sentir à vontade e desistir da entrevista, uma outra criança poderia ser sorteada em seu lugar. Esse caso só aconteceu com umas das dezesseis crianças.

Além disso, como forma de prevenir os entraves ocasionados pela inibição, apresentamos a todas as crianças, no início da pesquisa, algumas das perguntas que seriam feitas durante nossa conversa, uma vez que nas entrevistas-piloto muitas crianças perguntavam se seriam difíceis de responder ou se apareceriam na televisão/rádio. Esclarecemos que suas identidades permaneceriam “em segredo” e as opiniões seriam divulgadas para outros pesquisadores e pessoas interessadas em entender o que as crianças “de hoje” gostam de ouvir. As questões comuns a todas as crianças foram as seguintes:

Que aparelhos eletrônicos existem em sua casa? Em que lugar da casa ficam? Como você faz para utiliza-los? Você gosta de música? Na sua opinião, para quem as pessoas ouvem música? De que tipos de música você mais gosta? Porque? Qual é seu cantor (a) e música preferidos? Porque? Como você conheceu essa música? Onde e quando a escuta hoje em dia? Ela te lembra de alguma coisa ou te faz pensar em algo? O que a letra da música está falando? Você conhece alguém mais que goste desta produção? O que é importante ter na música para se gostar dela? E para que ela tenha sucesso? Em que lugares fora de casa você ouve música? Existe música que você deixou de gostar? Porque? Existe música para criança e música para adulto? O que diferencia uma da outra? Qual delas você ouve? Porque? Além das músicas que você ouve no rádio, tem outras que você gosta? (na escola, nas festas, na igreja), onde? De que fala? Tem música que você ouve junto com seus pais? Tem música na escola? Quem escolhe os discos que você compra, ganha ou escuta?

Após tais esclarecimentos, conversávamos sobre a casa da criança, sobre momentos concretos de escuta musical, da existência de CDs, aparelhos de som e TV na casa em que mora, a fim de deixar a criança à vontade para lembrar de situações em que ouve música.

Tal estratégia nasceu também das entrevistas-piloto. Frequentemente as crianças, quando questionadas sobre as músicas de sua preferência, apresentavam dificuldade para lembrar. No interior do diálogo, as perguntas iam sendo acrescentadas e exploradas na relação com as experiências expostas pela criança. Por isso, a seqüência dessas perguntas não foi a mesma, apesar de todas elas terem se mantido em todas as entrevistas.

Ao final de todas as entrevistas numa mesma escola, retornávamos à sala de aula para realizar um fechamento geral da intervenção no processo cotidiano da turma. Em geral, as crianças ficavam curiosas para saber os resultados, se elas poderiam ser entrevistadas também, quando voltariam a nos encontrar, etc. Conversamos com as crianças sobre os vários tipos de música que circulam dentro e fora da mídia, como as músicas folclóricas, as músicas “da moda”, as músicas de artistas não divulgadas e as músicas vinculadas à programação infantil de TV. Explicamos ainda que, ao final da coleta dos dados em todas as escolas pesquisadas, retornaríamos às turmas a fim de apresentar nossas discussões. À equipe pedagógica propomos também uma posterior apresentação de nossa discussão, a fim de possibilitar maiores reflexões e discussão de estratégias na abordagem da música no universo educacional.

1.4 – Composição das partituras – A tessitura do texto no contexto.

Conforme discutimos ao longo do presente capítulo, diferentes vozes, olhares, sentidos e apreciações dialogam na constituição das subjetividades, no movimento das culturas, no universo musical, no discurso de crianças e na produção do conhecimento. Desse modo, remetendo às considerações iniciais a respeito da implicação do pesquisador na investigação, desde a seleção da problemática, às escolhas teórico-metodológicas e procedimentos analíticos, nosso texto foi tecido de uma forma em que cada parte

envolvida, cada voz que percebemos como implicada no processo de apreciação musical infantil recebesse espaço no diálogo construído.

E foi em forma diálogo que cada capítulo foi estruturado, o que consideramos necessário explicitar e justificar desde o início, uma vez que não dedicamos um capítulo específico para a análise dos dados. As informações coletadas nos contextos de pesquisa estão onde se encontram cada busca de fundamentação bibliográfica, cada comentário produzido por outros autores e pesquisadores a respeito dos assuntos que abordamos. É necessário dizer que tal procedimento não estava previsto em nosso planejamento inicial. Após o levantamento do referencial bibliográfico, pudemos elaborar e aplicar o instrumento de investigação. Aos poucos, os dados coletados sinalizaram a possibilidade de tecer as discussões teóricas às vozes de crianças e nossas análises, tornando o texto ainda mais dialógico.

Desse modo, construímos no espaço textual um diálogo entre vozes presentes nas construções teóricas a respeito de música, infância e linguagem, trechos das entrevistas devidamente comentados, quando pertinentes e trechos de músicas que retratam, de algum modo, o assunto discutido. Afinal, conhecimentos teóricos sobre música e infância, aqui, assumem o mesmo *status* de relevância que as vozes de crianças a respeito de sua própria forma de experienciar a infância e a própria produção artística, ainda que, conforme discutimos anteriormente, estes últimos elementos sofram, historicamente, processos de questionamentos e dúvidas na produção de conhecimento acadêmico. Nessa perspectiva,

O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado (...) Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. (Freitas, 2003, pp. 28-29).

Além disso, afirma Bakhtin (1992), o foco de investigação nas ciências humanas é o homem enquanto ser expressivo e falante, produtor de atos sócio-culturais, de diálogos e textos virtuais ou reais que requerem entendimento e resposta, tessitura de textos aos contextos. Com a palavra, Freitas (2003):

Daí que o estudo dos fenômenos humanos se realiza a partir de interrogações e trocas, portanto pelo diálogo. Diálogo compreendido não apenas como uma relação face a face, mas de forma mais ampla, implicando também uma relação do texto com o contexto. Bakhtin (1985) acena para uma complexa relação entre o texto – objeto de estudo e reflexão – com o contexto na qual se realiza. Assim, o encontro do texto com o contexto, isto é, do que está dado e do que se está criando como uma resposta ao primeiro é, por conseguinte, um encontro de dois sujeitos, dois autores. É nessa perspectiva ética/estética que focalizo a pesquisa nas ciências humanas. (Freitas, 2003, p. 30).

Capítulo II – Apreciação musical e constituição do sujeito

Gostaríamos de iniciar este capítulo a partir da justificativa de seu próprio título: apreciação musical e constituição do sujeito. Tratando-se de uma reflexão sobre a constituição da infância, seria pertinente imaginar sobre o porquê de falarmos em sujeito, de uma maneira geral, em lugar de crianças propriamente ditas. Na realidade, a reflexão histórica a respeito da apreciação musical infantil não constitui tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque a noção de infância, como a conhecemos na contemporaneidade, é uma invenção relativamente recente, situada por volta dos séculos XVII e XVIII, conforme discutiremos no capítulo 2 do presente trabalho. Antes desse momento, a infância não constituía um mundo distinto da idade adulta, com o reconhecimento de especificidades desenvolvimentais, ora sendo confundida com adultos em miniatura, ora sendo associada a um sentimento de vulnerabilidade que a relegava a um plano secundário sob a ótica adultocêntrica³⁰.

Em segundo lugar, em decorrência de tal lugar social, mesmo com o surgimento da noção de infância e o reconhecimento de suas especificidades, a cultura infantil também não ocupou, durante muito tempo, lugar privilegiado nas reflexões e registros históricos realizados pelos adultos. Desse modo, a própria pesquisa a respeito do assunto encontra

³⁰ Na lógica “adultocêntrica”, diz Perroti (1990), a criança é concebida dentro dos parâmetros do mundo adulto; assim, é tida como um futuro adulto, um vir-a-ser a receber determinados investimentos com vistas naquilo que poderá tornar-se na concepção dos adultos que a “lapidam”, um organismo em transformações que chegará, um dia, ao estágio “definido” e “completo”. *“Tudo se passa como se como se ao atingir um estágio determinado o ser humano estivesse condenado à cristalização. Ora, tal visão deve ser problematizada, uma vez que a criança não é um simples organismo em mudança, não é apenas uma quantidade de anos, um dado etário, mas algo bem mais complexo e completo”* (Perroti, 1990, p. 12).

sérias lacunas e limitações no processo de constituição da relação entre infância e cultura musical.

Consideramos que a questão da apreciação musical supõe a atribuição, pelos sujeitos, de determinados sentidos à produção artística, em determinados contextos sócio-históricos. A apreciação poderia ser considerada como o julgamento de valor pessoal que se efetua sobre um determinado objeto, levando-se em conta um sistema de valores hierarquizados compartilhados socialmente. Tal processo é constituído pela atribuição de conotações pejorativas ou valorativas, remetendo ao campo das atitudes psicológicas ou de reações emocionais (Beacco & Darot, 1984).

O sujeito da apreciação ocuparia, assim como a produção musical, um determinado lugar social, de modo que sua apreciação evidenciaria a influência mútua entre sua subjetividade, a arte e a cultura. Sendo o lugar social destinado à infância em nossa cultura atravessado por aproximações e afastamentos em relação ao mundo adulto, conforme discutiremos nos capítulos posteriores, consideramos que a apreciação musical infantil pode revelar algumas pistas das vozes culturais que atravessam seu discurso, suas práticas e posturas na contemporaneidade, especialmente na relação com a música.

Iniciaremos nossa discussão sobre apreciação a partir da contextualização de nosso referencial teórico da arte enquanto linguagem, constituinte e constituidora de sujeitos e cultura. Em seguida tocamos na diversidade de papéis assumidos pela produção musical e as múltiplas formas de apreciação que compuseram a experiência musical em diferentes culturas e épocas, a fim de situar as transformações da sensibilidade musical no contexto brasileiro contemporâneo. Acreditamos que tal percurso propiciará uma maior compreensão da apreciação musical infantil, que abordaremos no capítulo 2 e 3.

É importante ressaltar que não temos, aqui, a pretensão de construir maiores elaborações teóricas a respeito das questões de estética ou história da música. Assim,

tomaremos desses campos algumas idéias por empréstimo a fim de elucidar nossos objetivos: a tessitura entre linguagem artístico-musical, subjetividade infantil e contexto histórico-cultural. Acreditamos ser este um percurso fecundo para situar a apreciação cultural enquanto dimensão de interação entre cultura e sujeito.

2.1. O desenvolvimento da linguagem e da arte

*“A arte é necessária
para que o homem se torne capaz
de conhecer e mudar o mundo.
Mas a arte também é necessária
em virtude da magia
que lhe é inerente”.*
Ernest Fischer

Em diferentes culturas e épocas, as manifestações artísticas expressam, de algum modo, as características da sociedade em que foram produzidas, tais como suas tradições e as formas de relações entre seus membros (Stahlschmidt, 1999). Presente no universo simbólico da cultura, a arte representa a expressão humana de paixões, sonhos, histórias, sátiras e críticas, ressignificando processos, relações e experiências desdobradas naquele contexto específico.

A música, por exemplo, pode ser encontrada em diferentes sociedades e épocas com funções bem distintas, tais como rituais religiosos, educação/formação ética-estética dos sujeitos, elemento terapêutico, crítica ou manutenção de padrões estabelecidos, etc. De qualquer maneira, seus usos revelam as forças sociais que atravessam a cultura na qual se compõe. (Schafer, 2001; Wisnik, 1989; Moraes, 2000).

(...) a música é um indicador da época, revelando, para os que sabem ler suas mensagens sintomáticas, um modo de reordenar acontecimentos sociais e mesmo políticos (...) o ambiente acústico geral de uma sociedade pode ser lido como um indicador das condições sociais que o produzem e nos contar muita coisa a respeito das tendências e da evolução dessa sociedade. (Schafer, 2001, p. 23).

Além disso, afirma Stahlschmidt (1999), ao mesmo tempo em que o artista pode utilizar sua obra para representar a sociedade em que está inserido, pode também fazer uso desta obra para expressar e elaborar sentimentos, promovendo uma comunicação com o mundo de ordem afetiva. Essa dupla função da arte, simultaneamente social e pessoal, possibilita sua compreensão enquanto linguagem, dimensão constituinte do sujeito e da cultura.

Esse aspecto da dimensão simbólica, presente na linguagem verbal e artística, mediadora das interações entre cultura e subjetividade, merece algumas considerações. Iniciando tal discussão, partimos do pressuposto de que o homem é um ser inacabado que se constitui permanentemente através da cultura, do outro, do símbolo e sua multiplicidade de sentidos. Para tanto, o homem caracteriza-se pela sua ampla plasticidade, grande capacidade de aprendizagem e dependência de tais referenciais para constituir-se como ser social. A consciência, o si mesmo, como sugere Vygotsky (1984), tem suas raízes objetivas na vida social e é construída nas interações humanas.

De acordo com Vygotsky (op. cit), o homem se humaniza através da utilização de instrumentos concretos e abstratos. Ele produziu a si mesmo ao produzir ferramentas, instrumentos, possibilidades de transformar o mundo através do seu trabalho. Objetos materiais são transformados em signos, em nomes e em conceitos, e passam a ter utilidade no processo de trabalho e comunicação humana, ao mesmo tempo em que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, afirma Geertz (1989):

(...) o aperfeiçoamento das ferramentas, a adoção da caça organizada e as práticas de reunião, o início da verdadeira organização familiar, a descoberta do fogo e, o mais importante, embora seja ainda muito difícil identificá-la em detalhe, o apoio cada vez maior sobre o sistema de símbolos significantes (linguagem, arte, mito, ritual) para a orientação, a comunicação e o autocontrole (...) (Geertz, 1989, p. 59).

Através da linguagem, o homem se faz humano, sendo capaz de simbolizar, de falar de si mesmo e do outro, de transcender as barreiras do tempo e do espaço, de questionar sobre sua própria existência, de comunicar-se e interiorizar (reconstituir internamente) a realidade. A capacidade simbólica permite ao homem, através das representações mentais dos objetos e das coisas que compõem o mundo circundante, evocar-lhes em sua ausência. Além de substituir algo não presente de forma imediata, o signo é capaz de representar aquilo que não é concreto, de vincular a algo certos atributos e sentidos. Os signos são, portanto, representações da realidade, formas de apreendê-la, significá-la, controlá-la³¹, compartilhadas por um dado grupo cultural, em determinado momento histórico.

Desse modo, subjetividade e sociedade constituem-se mutuamente através da linguagem, do intercâmbio de signos, atravessados e atravessadores do emaranhado complexo de aspectos políticos, culturais, sociológicos, religiosos, psicológicos, etc. que povoam o cotidiano. Se, por um lado, indivíduos socialmente organizados constroem consensos comunicacionais, de atribuição de significados e sentidos, atravessados ideologicamente pelas formas de organização e de relações sociais, por outro, desde o nascimento, o indivíduo se encontra imerso em um determinado meio sócio-histórico-cultural, adotando e interiorizando certas referências culturais de pensamento, sentimento,

³¹ Conforme Fischer (2002), além de possibilitar a coordenação da atividade humana de maneira inteligente, a transmissão de experiências e a coordenação das ações que facilitou o trabalho, propiciou a apropriação dos objetos, antes anônimos protegidos pela natureza. Atribuir-lhes palavras particulares, marcar-lhes com sinais era o mesmo que exercer algum poder sobre eles (os objetos).

ação, etc. A relação com a dimensão musical encontra-se no mesmo processo, como ilustra o pensamento de Fischer:

Essa magia encontrada na própria raiz da existência humana, criando simultaneamente um senso de fraqueza e uma consciência de força, um medo da natureza e uma habilidade para controla-la, essa magia é a verdadeira essência de toda arte. O primeiro a fazer um instrumento, dando nova forma a uma pedra para fazê-la servir ao homem, foi o primeiro artista. O primeiro a dar um nome a um objeto, a individualizá-lo em meio à vastidão indiferenciada da natureza, a marcá-lo com um signo e, pela criação lingüística, a inventar um novo instrumento de poder para os outros homens, foi também um grande artista. O primeiro a organizar uma sincronização para o processo de trabalho por meio de um canto rítmico e a aumentar, assim, a força coletiva do homem, foi um profeta na arte. O primeiro caçador a se disfarçar, assumindo a aparência de um animal para aumentar a eficiência da técnica da caça (...) todos esses foram os pioneiros, os pais da arte. (Fischer, 2002, p. 42).

A linguagem musical nasce, portanto, da produção de sentidos culturalmente compartilhados a respeito dos sons e ruídos³². “*Ao fazer música, as culturas trabalharão nessa faixa em que som e ruído se opõem e se misturam*” (Wisnik, 1989, p. 27). O som é onda, produz vibração nos corpos e esta vibração se transmite pela atmosfera sob a forma de propagação ondulatória, captada pelos nossos ouvidos e interpretada pelo nosso cérebro, de acordo com uma rede de configurações e sentidos (Moraes, 2000). Em contraposição aos ruídos apresentados pluralmente de forma caótica e irregular, o som pode adquirir certa periodicidade e ordem, criando ondas vibratórias sinuosas e constantes, permitindo variadas relações simbólicas na sociedade. Estabelece-se, assim, uma economia do som e do ruído³³,

³² De acordo com Wisnik (1989), “*a natureza oferece dois grandes modos de experiência da onda complexa que faz o som: frequências regulares, constantes, estáveis, como aquelas que produzem o som afinado, com altura definida, e frequências irregulares, inconstantes, instáveis, como aquelas que produzem barulhos, manchas, rabiscos sonoros, ruídos*” (p. 26). O som corresponde aos complexos ondulatórios cuja sobreposição tende à estabilidade, porque dotados de uma periodicidade interna atribuída pelo ouvinte; os ruídos correspondem a complexos ondulatórios cuja sobreposição tende à instabilidade, porque marcados por períodos irregulares, não coincidentes, descontínuos, uma oscilação que soa desordenada para o ouvinte.

³³ “*A música, em sua história, é uma longa conversa entre o som (enquanto recorrência periódica, produção de constância) e o ruído (enquanto perturbação relativa da estabilidade, superposição de pulsos complexos, irracionais, defasados) (...) Enquanto experiência do mundo em seu caráter intrinsecamente ondulatório, o*

organizado através de parâmetros socialmente compartilhados na relação entre durações e alturas (durações rítmicas e alturas melódico-harmônicas).

“Toda música está “cheia de inferno e céu”, pulsos estáveis e instáveis, ressonâncias e defasagens, curvas e quinas. De modo geral, o som é um feixe de ondas, um complexo de ondas, uma imbricação de pulsos desiguais, em atrito relativo”. (Wisnik, 1989, p.23). A descrição da música como a própria extração do som ordenado e periódico³⁴ do meio turbulento dos ruídos significa que caos e ordem encontram-se em constante diálogo³⁵ nas sonoridades culturais. Tal idéia remete à noção de dialogismo³⁶, tal como proposta por Bakhtin (1979), enquanto princípio fundamental da linguagem e da interação social. Nessa concepção, a cultura se constitui em certas práticas concretas e discursivas diversas, em que convergências e contradições atravessam as interações sociais e as subjetividades. Assim, a linguagem permite o diálogo entre o homogêneo e o singular, entre o acordo e o desacordo, entre a ordem e a desorganização de visões, opiniões e discursos, o que permite a riqueza e a complexidade cultural.

Do mesmo modo, a música também é capaz de orquestrar a ordem e a desordem, ritmando a repetição e a diferença, o mesmo e o diverso, o contínuo e o descontínuo. Por

som projeta o limiar do sentido na medida da sua estabilidade e instabilidade relativas. Esse sentido é vazado de historicidade – não há nenhuma medida absoluta para o grau de estabilidade e instabilidade do som, que é sempre produção e interpretação das culturas (...) O som se produz negando terminantemente certos ruídos e adotando outros, para introduzir instabilidades relativas: tempos e contratempos, tônicas de dominantes, consonâncias e dissonâncias”. (Wisnik, 1989, pp.- 30-31).

³⁴ “(...) Um único som musical afinado diminui o grau de incerteza no universo, porque insemina nele um princípio de ordem”. (Wisnik, 1989, p. 27).

³⁵ De acordo com Wisnik (op. cit), os rituais e práticas musicais de civilizações antigas invocavam o universo para que fosse cosmos e não-caos, apesar de que todo som afinado pela cultura está sempre em diálogo com o ruído, a instabilidade e a dissonância.

³⁶ Dialogismo diz respeito ao permanente diálogo entre duas ou mais vozes no discurso, não só em diálogos concretos, reais que acontecem no cotidiano, mas também no diálogo entre as idéias criadas pelas interações humanas ao longo do tempo, em espaços distintos. Nem sempre o diálogo supõe harmonia, sendo também o espaço da contradição. Para Bakhtin, a palavra é povoada por índices de valores contraditórios, é a arena de luta de classes. A noção de polifonia é indissociável da de dialogismo, uma vez que a fala, apesar de enunciada pelo indivíduo, não é individual, mas é uma instância significativa do entrelaçamento dos diversos discursos que constituem uma dada cultura. O eu existe no nós. Cada palavra representa uma arena em que se entrecruzam e lutam valores de orientação contraditória, o que evidencia a possibilidade de compartilhar significações e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe valorações diversas.

atuar em dimensões diferentes da linguagem verbal, apesar de incluí-la através da letra de canções, a música lida mais diretamente com entendimentos da ordem do sensível, do não-nominável, do diálogo entre corpo e afetos.

Desiguais e pulsantes, os sons nos remetem, no seu vai-e-vem ao tempo sucessivo e linear, mas também a um outro tempo ausente, virtual, espiral, circular ou informe, e em todo caso não-cronológico que sugere um contraponto entre o tempo da consciência e o não-tempo do inconsciente. Mexendo nessas dimensões, a música não refere nem nomeia coisas visíveis, como a linguagem verbal faz, mas aponta com uma força toda sua para o não-verbalizável; atravessa certas redes defensivas que a consciência e a linguagem cristalizada opõem à sua ação e toca em pontos de ligação efetivos do mental e do corporal, do intelectual e do afetivo. Por isso mesmo é capaz de provocar as mais apaixonadas adesões e as mais violentas recusas. (Wisnik, 1989, p. 28).

Esta possibilidade da música atuar na interação entre a ordem e a desordem dos sons, encontra ressonância na discussão a respeito de seus desdobramentos na apreciação musical dos sujeitos. Este processo é também atravessado por elementos organizadores e desorganizadores das percepções, relativos aos parâmetros culturais de pensamento e comportamento, conforme abordamos a seguir.

2.2.O canto da produção musical na cultura e na constituição do sujeito

Uma parte de mim é todo mundo, outra parte é ninguém, mundo sem fundo.

Uma parte de mim é multidão, outra parte estranheza e solidão.

Uma parte de mim pesa e pondera, outra parte delira.

Uma parte de mim é só vertigem, outra parte é linguagem

Traduzir uma parte na outra parte é que é uma questão de vida e morte...

Será arte? Será arte?

Traduzir-se – Ferreira Goulart

De acordo com Wisnik (1989), a música tem a capacidade de evocar certas imagens e sensações, exercendo forças sugestivas, despertando ou expressando certos estados afetivos, transpondo certas barreiras emocionais. Se, por um lado, suas propriedades dinamogênicas podem despertar nobres sentimentos, modificar o humor, amenizar os superlativos, incentivar a veneração religiosa, por outro, podem se tornar demoníacas, incontroláveis, apaixonantes, aterrorizantes, levar à explicitação de elementos sexuais, à ênfase em aspectos agressivos, dentre outros aspectos presentes no sujeito e na cultura. Desse modo, a apreciação musical pode ser atravessada por uma diversidade de dimensões, moduladas por uma determinada inserção no contexto histórico e cultural, que propiciaria determinados códigos, atribuição de sentidos e constituições subjetivas, conforme discutido no início do presente capítulo.

Do mesmo modo, conforme Fischer (2002), a experiência de um compositor nunca é puramente artística, estética, musical, mas pessoal e social, portanto, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras. O autor argumenta que a vida interior não é pura forma ou puro espírito. A vida interior que o compositor expressa na música advém da maneira específica e definida pela qual o mesmo se posicionou diante dos acontecimentos de seu tempo, apesar de prevenir sobre os riscos de quaisquer tipos de reducionismos sociológicos ou estéticos³⁷. Ilustrativamente, o autor cita o caso de Beethoven:

A vida interior pertence ao mundo real, no qual não existe alegria ou tristeza *in abstracto*: só existem alegrias e tristezas motivadas, produzidas por causas particulares. A marcha fúnebre de

³⁷ É preciso não simplificar, esquemática e aprioristicamente, essa influência do ambiente histórico sobre o compositor e sua obra; ao contrário, devemos procurar descobrir muito conscienciosamente e sem pedantismos, os diversos modos segundo os quais o conteúdo e a forma de uma determinada obra musical correspondem a uma situação dada. Porém pretender ouvir na música “apenas a música”, pretender ignorar aquilo que o compositor “elevou” à música ou subestima-lo, é um procedimento de banalidade mais crassa do que se dispor a analisar uma obra de arte em termos puramente sociológicos, sem atentar para a sua qualidade e sua forma. (Fischer, 2002, p. 207).

Eroica não é uma lamentação *in abstracto*, desprovida de uma significação específica: é um lamento heróico, carregado de emoção revolucionária. Não se confunde com o choro de um homem que perdeu um ente querido e nem com o pranto de cristão por Jesus crucificado: a lamentação da sinfonia de Beethoven é revolucionária e jacobina (...) Se examinamos o “conteúdo” da música de câmara do último Beethoven, veremos, ainda, que ela reflete uma terrível solidão, mas não uma solidão *in abstracto*. Reflete uma solidão muito diversa da de um piedoso eremita ou da de um camponês isolado no alto de uma montanha. Reflete a solidão citadina, a nova solidão surgida com as massas metropolitanas na era burguesa (Fischer, 2002, p. 210).

Nesta perspectiva, a arte é o social em nós (Vygotsky, 1998). Aparece como um fenômeno humano decorrente das interações do homem com o cosmo físico, social e cultural, a partir das quais são construídas e multiplicadas variadas facetas que caracterizam o homem como integrante desse cosmo. Para o autor, a música pode mediar diferentes relações entre homem e cultura: acompanhamento e estimulante de movimentos, através da repetição ritmada³⁸; internalização da cultura, através da imitação e dos processos coletivos³⁹; e catarse⁴⁰.

P – Você conhece mais alguém que gosta dessas músicas?

Cç – Conheço. Todo mundo que vai pra torcida.

P – Como você sabe?

Cç – Porque todo mundo canta junto, bem alto.

³⁸ Conforme Vygotsky, os povos da antiguidade consideravam os cantos um acompanhamento necessário de qualquer trabalho pesado. Em primeiro lugar, isto nos mostra que o canto organizava, era um trabalho coletivo e, em segundo, dava vazão à tensão angustiante. “(...) não é um simples meio de contágio e sim um meio infinitamente mais importante para o homem. Em três capítulos de história da poética, Viessielovski sugere francamente que a canção mais antiga e o jogo surgem de uma complexa necessidade de catarse, que o canto coral que acompanha o trabalho exaustivo regula com seu ritmo a tensão sucessiva dos músculos, que um jogo aparentemente sem objetivo corresponde ao impulso inconsciente de exercitar e ordenar a força dos músculos e do cérebro” (Vygotsky, p. 309)

³⁹ Em “Psicologia da Arte”, Vygotsky (1998) assinala que o ritmo “gera uma vontade irresistível de imitar, de colocar-se em uníssono não só com os passos que os pés lhe facultam como também com a alma que segue a medida... Aliás, terá havido para o homem antigo e supersticioso algo mais útil que o ritmo? Com sua ajuda tudo se podia fazer, ajudar o trabalho com recursos mágicos, obrigar deus a aparecer, aproximar-se e escutar, era possível concertar o futuro segundo sua vontade, libertar sua alma de qualquer anormalidade e não só a própria alma como a alma do mais malévolo dos demônios. Sem o verso o homem não seria nada e com o verso ele se tornou quase um deus” (Nietzsche apud Vygotsky, p. 311).

⁴⁰ Tal noção refere-se à elaboração dos sentimentos humanos: “Quando se perderam o estado normal de ânimo e a harmonia da alma, foi preciso dançar sob o compasso do cantor, pois era a receita dessa medicina... e antes de tudo porque a embriaguez e o desregramento das emoções chegavam ao cúmulo, tornando o furioso louco e fazendo o vingador saciar-se de sua vingança” (Nietzsche apud Vygotsky, p. 311).

P – Para quê?

Cç – Sei não... Pra torcer...

P – Mas o que tem a ver cantar junto e alto pra torcer?

Cç – Ah, dá mais força pros jogador, eu acho. (C. B. C. – 8 anos).

P - Ok. E o que uma música precisa ter para ser boa?

Cç - Tem que ter muito suspense. Terror também. Tem suspense e terror no rock.

P - Como você sabe disso?

Cç - Eu já vi no filme “Rockstar”.

P - E como era esse filme?

Cç - Eles... Tinha um cara lá fugindo dos assassino, aí eles: “Cadê Bob, Cadê Bob?”, aí começava a cantar de novo... Era uma ruma de gente brigando, era bala até três hora.

P - E o que você achava legal nisso tudo?

Cç - O suspense das música e do filme.

P - E você me disse que a gente escuta música para se distrair...

Cç - Foi.

P - Ok. E tem música que você gostava antes e hoje não gosta mais?

Cç - Tem. Grafite. Antes eu gostava e ia pro show, mas aí começou a dar bala... aí ói!

(...)

P - Mas me diga então: você falou que gosta do filme e do rock porque tinha suspense, terror e eles ficam atirando. E no show de Grafite você disse que tem bala, tiro e que você não gosta, até deixou de ir pro show e de ouvir Grafite...

Cç - Mas é porque é só um filme... E Grafite é perto. No rock é só um pouco. No Grafite é muito. Tem bala demais. (J. V. G. S., 8 anos)

A fala de C.B.C. ilustra o papel da música em situações de envolvimento coletivo, a inserção em um mar oceânico de pessoas atuando em um mesmo sentido. Já a fala de J. V. G. S. evidencia o estabelecimento, através da música e do filme, de situações e vivências virtuais, desejáveis de alguma forma para essa criança, mas, que na concretude, não se mostraram “seguras”. Esse processo poderia ser enquadrado na noção de catarse.

Conforme Vygotsky (op. cit), é a catarse - essa possibilidade de superar as maiores paixões que não encontraram vazão na vida cotidiana - que constitui a necessidade humana

da arte. A arte resolve e elabora aspirações extremamente complexas do organismo. Tais aspirações, assim como o comportamento de uma maneira geral, são advindas de um processo de equilibração do organismo com o meio, do sujeito com a cultura (Vygotsky, 2002). Quanto mais complexas as relações estabelecidas, tanto mais complexos são os processos de equilibração⁴¹.

Em A necessidade da arte, Fischer (2002) interroga-nos:

Milhões de pessoas lêem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê? Dizer que procuram distração, divertimento, relaxação é não resolver o problema. Por que motivo distrai, diverte e relaxa o mergulhar nos problemas e na vida dos outros, o identificar-se com a música, o identificar-se com os tipos de um romance, de uma peça, de um filme? Por que reagimos em face dessas “irrealidades” como se elas fossem a realidade intensificada? E, se alguém nos responde que almejamos escapar para uma existência mais rica através de uma experiência sem riscos, então uma nova pergunta se apresenta: Por que nossa própria existência não nos basta? Porque esse desejo de completar a nossa vida incompleta através de outras figuras e outras formas? Por que, na penumbra do auditório, fixamos o nosso olhar admirado em um palco iluminado, onde acontece algo que é fictício e que tão completamente absorve a nossa atenção? (Fischer, 2002, p. 12).

É essa elaboração de sentimentos vitais naquilo que é coletivo e simultânea e potencialmente pessoal que constitui o que Vygotsky (2002) denomina de catarse. Conforme Vygotsky (op. cit), ao observar uma criança percebemos que nela há muito mais possibilidades de vida do que aquelas que se realizam. Ao brincar de soldado, bandido ou cavalo, na criança estão realmente implícitos o bandido, o cavalo e o soldado. Nosso organismo está estruturado de tal modo que seus campos receptores nervosos superam em

⁴¹ No próprio processo de interação entre sujeito e cultura, cargas de energia não encontram formas de expressão e elaboração no cotidiano produtivo; este seria, portanto, um campo fértil para a complexificação das formas artísticas e da necessidade humana de interagir com o mundo através das mesmas. “Nunca se pode admitir que essa equilibração se realize até o fim de maneira harmoniosa e plana, sempre haverá certas oscilações da nossa balança (...) sempre existem estímulos de energia que não podem encontrar vazão em trabalho útil. Neste caso surge a necessidade de descarregar de quando em quando a energia não utilizada, dando-lhe vazão livre para equilibrar a nossa balança com o mundo. Os próprios sentimentos, diz com razão o professor Orchanski, ‘são mais e menos da nossa balança’. E estes mais e menos da nossa balança, essas descargas e perdas de energia não utilizada pertencem à função biológica da arte.” (Vygotsky, pp. 311-312).

muito os neurônios eferentes. Desse modo, o organismo percebe muito mais atrações e estímulos da cultura do que pode efetivamente realizar na vida pessoal. *“Como na natureza a parte realizada da vida representa uma parcela ínfima de toda a vida que poderia ter surgido, como na vida que nasce deve-se a milhões de vidas que não nascem, assim, no nosso sistema nervoso, a parte da vida realizada supõe a parte menor da realmente contida em nós”* (Vygotsky, 2002, p. 312). Nesse sentido, Vygotsky indica a potencialidade de ser materializada nas manifestações artísticas que representam subjetividades de um outro (que poderia ser eu) e do próprio eu, quando ocorrem processos identificatórios. As múltiplas possibilidades⁴² de humano, reais e virtuais, constituídas social e culturalmente.

É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem total. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações (...) Quer relacionar-se a alguma coisa mais do que o “Eu”, alguma coisa que, sendo exterior a ele mesmo, não deixe de ser-lhe essencial (...) Sente que só pode atingir a plenitude se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que o homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. (Fischer, 2002, p. 13)

Nesse sentido, a reflexão nietschiana sobre as dimensões apolíneas e dionisíacas da música é retomada por Fischer (op. cit) com a ênfase sócio-histórica. Para o autor, se a arte pode propiciar a perda dionisíaca de si mesmo - em que o homem anseia por relacionar-se com uma existência humana coletiva, em processos catárticos que transcendem a vivência cotidiana de seu “Eu” limitado - por outro lado, contém também o elemento “apolíneo”, em

⁴² A idéia de “outros possíveis” representa a possibilidade de vivenciar experiências que não são cotidianamente atribuídas àquele sujeito especificamente, mas são “possíveis” por figurar um universo de significações e sentidos sociais que revelam a vivência de “outros”. Desse modo, eis que a arte parece ser o veículo adequado para atingir o equilíbrio o “Eu” e o não-“Eu” presentes na cultura.

que o divertimento e satisfação não promovem apenas “indiferenciação” entre o espectador e o que está sendo representado, mas processos de identificação.

P – E tem mais alguma música que você gosta?

Cç – Tem a de Luka, aquela “de mãos atadas, de pés descalço, com você meu mundo andava de pernas pro ar, sempre armada segui seus passos até seus braços pra você não me abandonar, eu nem lembro seu nome, o seu telefone eu fiz questão de apagar. Ô ô. Acertei os ponteiros (... não canta, só faz o ritmo) e virei a página. Agora eu tô em outra. To nem aí, to nem aí. Pode ficar com seu mundinho eu não to nem aí” (cantando).

P – E essa música ta falando de quê?

Cç – Que ela não ta nem pro que tão falando pra ela.

P – Como assim?

Cç – Assim, por exemplo, se a mãe dela disser: “Luka, vá varrer a casa” ela fala: “Tô nem aí!”.

P – Ah, não tá nem ligando pros outros, é?

Cç – É.

P – E porque você gosta dessa música?

Cç – Porque mexeu muito comigo. Porque antigamente mainha falava: Ô E. você quer tomar café? Aí eu falava “Não mainha, ah, tô nem aí não (...) não quero agora não”. Aí ela falou: “Me respeita, hein?” Aí eu disse: “Tá bom.”. (E. S, 8 anos).

Nesse exemplo, a criança explicita uma identificação de si mesma na música (“mexeu muito comigo”), comparando experiências pessoais com aquilo que estava sendo colocado na letra cantada por Luka quando diz: “To nem aí, tô nem aí (...)”. A explicação, dada pela criança, atribuída ao gostar da música, envolve a construção de um exemplo em que a mãe da cantora, hipoteticamente, manda a mesma varrer a casa e ela diz que não está se importando, da mesma forma como E. disse à sua mãe em algum momento (“antigamente mainha falava: Ô E., você quer tomar café? Aí eu falava “Não mainha, tô nem aí não!”). Se considerarmos os outros segmentos da letra, seu texto fala sobre uma

desilusão amorosa e uma atitude de ignorar, “partir pra outra”⁴³; contudo, a criança organizou seu entendimento em função da identificação de sua própria experiência.

Vale ressaltar um outro elemento nesse trecho de entrevista: na explicação de E. sobre a música nada é mencionado sobre a reação das pessoas diante do “Tô nem aí”, apesar de que sua mãe lhe tenha dito: “Me respeita, hein?”, e ela tenha aceitado a crítica dizendo: “Tá bom”. Porém, cantar “tô nem aí” pode funcionar de forma catártica, na medida em que propicia um “despojar-se”, ainda que não explicitamente, de cobranças e obrigações colocadas por uma mãe, ou por algum outro, sem correr o risco de recriminações ou assumir um lugar de “falta de respeito”.

Conforme Fischer (2002), a identificação funciona em uma dimensão organizadora das experiências. Por outro lado, afirma o autor, a arte pode ter uma qualidade libertadora capaz de fazer com que as platéias tenham identificações não-passivas, mas que incomodem e suscitem decisão e ação. O espectador pode ser levado a algo mais produtivo do que a mera observação ou fruição, o que possibilita um olhar de reflexão e libertação⁴⁴ do esmagamento em que se acha o sujeito sob o cotidiano. Tal possibilidade, diz Fischer (op. cit.), encontra solo fértil no teatro, capaz de “(...) estimular a avidéz da inteligência e instruir o povo no prazer da realidade. Nossas platéias precisam não apenas saber que Prometeu foi libertado, mas também precisam familiarizar-se com o prazer de liberta-lo” (Brecht apud Fischer, 2002, p. 14). Especificamente a respeito da música, o autor afirma:

É esta mesma dualidade – de um lado, a absorção na realidade e, de outro, a excitação de reconhecê-la e “controlá-la” – que está presente nas formas musicais. Assim, “a tensão e a contradição dialética são inerentes à arte: a arte não só precisa de uma intensa experiência da realidade, como precisa ser construída, precisa tomar forma através da objetividade. O livre resultado do trabalho artístico resulta de mestria” (Fischer, 2002, p. 14).

Tal processo, além da “mestria” na composição artística, envolve também uma apreciação criadora, pois “ (...) não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o

⁴³ Como evidencia o trecho da música não citado pela criança “(...) eu te dei todas as chances de ser um bom rapaz, mas fui vencida pelo cansaço, nosso amor foi enterrado e descansa em paz (...)” e em “virei a página, agora tô em outra”.

⁴⁴ Conforme Fischer (2002), através da arte o espectador pode ser incitado a formular julgamentos sobre a realidade representada e possíveis formas de atuação na realidade concreta.

sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua completude. (Vygotsky, 2002, p. 314).

Assim, a arte representaria um processo de elaboração afetiva e intelectual de experiências e sentimentos, capaz de tornar “nós” aquilo que se encontrava na dimensão do “eu”⁴⁵, e tornar próprio do “eu” aquilo que se encontrava no plano do “nós”.

A matéria-prima, amiga, irmã do cantador é o dia-a-dia ; A dor de cada esquina, a dor de cada trago no mar; É a barra de todo dia... É a barra do sonho, barra de sempre sonhar; a flor, no seu encanto, a dor, em seu desencanto, sempre é fluir; É o ato de caminhar cigano, errante e ser pelo mundo um violeiro; Um cantador que canta a dor (...) E o nó que há na garganta do povo um tanto se desata... Quando se desata o nó na garganta do cantor. (Trecho do poema: “A barra do dia-a-dia”, de Virgílio Siqueira).

É nessa discussão sobre perda de si mesmo, reencontro do eu no coletivo ou na maestria do artista e reconstrução do eu e da realidade que observamos os diversos papéis que a música pode assumir em uma sociedade - da apreciação estética, da fruição epidérmica, do envolvimento religioso, da implicação política, da identificação, da elaboração de sentimentos, dentre outros. Em cada contexto sociocultural, algum aspecto pode ser exaltado em detrimento dos outros. Quanto mais complexa a organização social, em suas esferas culturais, políticas, filosóficas, econômicas, etc., tanto mais complexo é o diálogo entre as formas apreciativas, conforme discutiremos no presente capítulo. Intencionamos, neste momento, discutir a apreciação musical em suas várias dimensões apreciativas e contextuais. Temos o intuito de construir um quadro suficientemente amplo de atribuição de sentidos à produção musical, para contextualizarmos este processo na sociedade brasileira contemporânea e na apreciação dos sujeitos.

⁴⁵ Ou seja, utilizando certas convenções culturais, o artista enuncia o que há de comum entre as subjetividades a partir do si mesmo.

2.3. Dimensões da apreciação musical: diálogos entre corpo, sentidos e mente.

De modo geral, é justamente a possibilidade de interação entre corpo, sentimento e cultura que faz da música uma arte diferenciada das demais (Wisnik, 2001). De acordo com Moraes (1989), a música atua por meio de três dimensões ou formas de apreensão: a dimensão corpórea-sensorial, a dimensão afetiva-subjetiva e a dimensão estético-social. Tais esferas são indissociáveis entre si, constituindo a interação entre os aspectos fisiológicos, psicológicos e socioculturais, cuja separação aqui realizada investe-se mais de efeitos didáticos do que de atribuição a um funcionamento fragmentado; em contextos e ocasiões diversas, uma das esferas pode vir a sobrepor-se às demais, sob condição dialógica. A dimensão corpórea-sensorial representa o emprego da escuta imediata, epidérmica, freqüentemente relacionada ao movimento que acompanha o ritmo, como o ato espontâneo de dançar.

Cç – Tem música que eu gosto tanto, que eu danço é muito... É... Ai, me esqueci de novo como canta, que eu me esqueço de tudo (impaciente consigo mesma). É porque eu só lembro de dançar, dançar, dançar (...) (N. O. , 8 anos).

P – O que você gosta nessas músicas?

Cç – Dá vontade de dançar. Quando escuto “Hagatanga”, dá vontade de arrumar as bonecas que estão bagunçadas.

P – Como assim?

Cç – Dá uma negoço assim, uma vontade de me mexer, sabe? Aí eu aproveito e arrumo o quarto. (L. A . S. – 7 anos).

Cç – (...) As meninas do È o Tchan são pra criança também, porque criança gosta muito de sambar.

P – Como assim, “criança gosta muito de sambar”?

Cç – É que criança gosta de ficar assim, dançando muito, né?

P – E no samba dança muito?

Cç – Dança! Dança sem parar.

P – Você gosta de dançar sem parar?

Cç – É bom demais!

P – Porque é bom?

Cç – (...) ah, não sei explicar (risos). Só sei que é bom. (J. S., 8 anos).

A dimensão afetivo-subjetiva, diz respeito às emoções, sensações, sentimentos e experiências subjetivas desencadeadas pela música, que conforme Moraes (op. cit), são difíceis de definir.

P – (...) E para que a música seja legal, precisa ter o quê?

Cç – Um ritmo, falar sobre amizade, ser romântica. Pra música ser legal, tem que mexer muito com as pessoas.

P – Como é mexer muito com as pessoas?

Cç – Por exemplo, se um dia alguém fez aquilo ou então tava pensando numa coisa que a música tá dizendo, aí mexe e a pessoa já começa a gostar da música.

P – Tem músicas que mexem com você?

Cç – Tem um monte, eu não sei nem falar. Tem a Xuxa, eu gosto muito da Xuxa

(...)

P – Porque você acha que a música consegue mexer tanto com as pessoas?

Cç – Porque a música é como um irmão ou uma irmã que abraça a gente, deixa a gente se sentindo bem... Dá emoção. É muito bonita a música.

P – Bonita como? As palavras, a mensagem...

Cç – Às vezes nem tem palavras, é o som. (E. S., 8 anos)

A dimensão estético-social envolve a composição e apreciação musical baseadas em determinadas estruturas e formas estéticas compartilhadas, estabelecidas conforme a cultura e o contexto histórico. Sendo as três dimensões indissociáveis, é com relação a tal assunto

que tecemos a seguir algumas reflexões, situando em diferentes contextos sócio-históricos a apreciação musical de culturas e de sujeitos nelas inseridos.

Cada contexto histórico e cultural atribui à organização sonora determinados usos e entendimentos sociais, o que é elucidado por Wisnik (1989), na construção de uma antropologia do som e do ruído das sociedades pré-capitalistas até a sociedade contemporânea. Não intencionamos reconstituir tal percurso, tanto por limitação teórica, como também por não ser este nosso foco. Assim, focalizaremos nossa audição em alguns recortes dessa história de instrumentos e cantorias que atendam nosso objetivo de caracterizar a diversidade apreciativa musical na sociedade brasileira contemporânea.

A cultura brasileira se constituiu em uma miscigenação de tendências e influências culturais indígenas, africanas e européias (Andrade, 1977; Tinhorão, 1997), explicitada em suas manifestações folclóricas e populares, inclusive nos hábitos urbanos de imitar os grandes centros urbanos europeus. Assim, pensar a música brasileira é o mesmo que, em suas diversidades e contradições, sentir no corpo os batuques e ritmos, envolver-se em melodias românticas, ouvir esteticamente os grandes clássicos, participar de manifestações de protesto social, dentre outros aspectos. Em consequência disso, a apreciação musical brasileira contemporânea é atravessada por todos esses elementos rítmicos, melódicos e textuais que carregam em si polifônicas idéias e lugares sociais.

Conforme Wisnik (op. cit.), nas sociedades pré-capitalistas - de tradições orientais (chinesa, japonesa, indiana, árabe, balinesa e tantas outras), ocidentais (a música grega antiga, o canto gregoriano e as músicas dos povos da Europa) e da África, América e Oceania - a música está investida de um poder (mágico, terapêutico e destrutivo) que faz com que a sua prática seja cercada de interdições e cuidados rituais. Escapando à esfera do tangível, a música se prestava à identificação com outra esfera do real, funcionando, em

diferentes culturas, como elo comunicante com o mundo espiritual e invisível⁴⁶. É uma música que enfatiza a dimensão corpórea-sensorial, voltada para a pulsação rítmica⁴⁷, de caráter repetitivo e hipnótico⁴⁸ em que há presença forte das percussões (tambores, guizos, gongos, pandeiros). “(...) música, pois, predominantemente rítmica, muito pouco melódica, socialística e estreitamente interessada, no geral monótona e buscando favorecer, pela própria monotonia depauperando a consciência, os efeitos mágicos da encantação” (Andrade, 1977, p 19).

Conforme Andrade (1977) nas raízes das práticas musicais populares e folclóricas brasileiras, como os cocos de embolada nordestinos, congados, sambas, modas, cururus,

⁴⁶ Wisnik (1989) afirma que o valor de uso mágico reside no fato de que os sons organizados nos informam sobre a estrutura oculta da matéria no que ela tem de animado, em seus diferentes graus de vibração. “Entre os objetos físicos, o som é o que mais se presta à criação de metafísicas. As mais diferentes concepções do mundo, do cosmos, que pensam harmonia entre o visível e o invisível, entre o que se apresenta e o que permanece oculto, se constituem e se organizam através da música”. (Wisnik, 1989, pp. 28-29). Diversas civilizações antigas atribuíam aos deuses a invenção da arte musical. Conforme Andrade (1983), os egípcios acreditavam que seus cânticos eram criados por Isis. Na Índia foi a deusa Saravasti, esposa de Brahman quem inventou a música. A deusa sumeriana Nina era musicista e com sua arte excitava os deuses a trabalharem pela felicidade do povo. Nas lendas amazônicas a Lara aparece cantando como forma de seduzir e matar os índios. Inumeráveis são os exemplos de tal relação. Na Grécia, as divindades assistiram ao nascimento da música e vieram ensiná-la aos mortais. As musas que residiam nos bosques sagrados presidiam as artes, entre elas Euterpe era a senhora da música instrumental. Orfeu, com seu canto e sua lira, a todos sensibilizava, aplacando as raivas. Anfião fez erguer as muralhas de Tebas com a magia do canto. A lira foi descoberta por Hermes com a carapaça de uma tartaruga, enquanto Pan, seu filho, inventava a Sirinx, flauta de vários tubos. A música estava associada a mitologias e rituais.

⁴⁷ Por atuar na ordem rítmica, a música é capaz de distender e contrair, de expandir e suspender os acentos rítmicos que estão na base das percepções humanas – ela mesma constituída na interação dos ritmos biológicos e culturais. “O feto cresce no útero ao som do coração da mãe, e as sensações rítmicas de tensão e repouso, de contração e distensão vêm a ser, antes de qualquer objeto, o traço de inscrição das percepções” (Wisnik, 1989, p. 29). Do mesmo modo, o corpo se desenvolve e funciona com base em ritmos somáticos (a exemplo do sanguíneo) e ritmos psíquicos (como as ondas cerebrais). Isso dá a ela um grande poder de atuação sobre o corpo e a mente, sobre a consciência e o inconsciente, numa espécie de eficácia simbólica. Os hindus a vêem (e o hinduísmo é talvez a mais musical das religiões) como algo da ordem da materialidade sutil, quase tátil, modelagem modeladora, toque em regiões corporais e psíquicas, psicossomáticas. O vazio e a plenitude, dos quais o som emerge e nos quais mergulha, são o próprio duplo, o espelho de uma ordem cósmica regida pela dança da criação e da destruição. (Wisnik, 1989, p. 30).

⁴⁸ “O ritmo desse refrão, a monotonia das cantigas molengas, o chique-chique suave do maracá, já principiavam a me embalar, a música me extasiava. Aos poucos meu corpo se aquecia numa entorpecedora musicalidade ao mesmo tempo que gradativamente me abandonavam as forças de reação intelectual (...) E esse é justamente o destino principal da música que a torna companheira da feitiçaria: a sua força hipnótica. Ela, principalmente pela sua forma de manifestar-se pondo em excesso de evidência o ritmo, atua poderosamente sobre o físico, entorpecendo, dionisando, tanto conseguindo nos colocar em estados largados de corpo fraco e espírito cismarento, como nos violentos estados de fúria. Santo Agostinho explicava as vocalizações aleluiáticas do gregoriano, como momentos em que a alma, liberta das suas prisões terrestres, se botava cantando sem palavras, sem consciência, boba, tonta de júbilo ao contato do senhor”. (Andrade, 1983, p. 73).

macumbas, candomblés, pajelanças, catimbós, dentre outras, estão presentes as crenças em forças mágicas e feiticeiras, oriundas dos povos primitivos que constituíam cada uma das etnias⁴⁹ que constitui a cultura brasileira.

Muniz Sodré (1998), em *Samba: o dono do corpo* considera que o ritmo restitui a dinâmica do acontecimento mítico, reafirmando os aspectos de criação e harmonia do tempo. O ritmo é uma maneira de propiciar a reconstrução, no sujeito, de uma experiência socialmente significativa através de efeitos físicos sobre o organismo: no sangue, na pele, nos batimentos cardíacos, nos padrões cerebrais. É um meio de transmitir a experiência de modo tão poderoso que a experiência pode ser vivida por outros. No ritmo, o tempo se organiza de maneira diferenciada, sonora, ao mesmo tempo em que carrega a possibilidade de induzir ao movimento, através da forte ativação da dimensão biológica e do psiquismo também. Por este motivo, à música associam-se freqüentemente outras artes, sobretudo a dança.

Além do encantamento do sobrenatural, próprio de cosmologias desde épocas mais remotas, a música com ênfase no ritmo, tinha a capacidade de provocar certos efeitos, como atuar no estímulo para o trabalho, para o gozo sexual e para a guerra. “*A música era um meio de atordoar ou excitar os sentidos, um meio de prender por encantamento ou impelir à ação*”. (Fischer, 2002, p. 212). A batida do tambor, o ruído de paus se chocando, os sons metálicos, certos ritmos, seqüências de tons e imagens sonoras provocariam “associações automáticas”, utilizadas até os dias atuais em marchas militares, marchas fúnebres, ritmos de dança, etc.

⁴⁹ Muniz Sodré (1998) afirma que a vinculação das formas expressivas com o sistema religioso é comum às culturas tradicionais africanas, em que se estabelece um processo comunicacional, produtor de sentido, entre os homens e entre o mundo visível (o aiê, o nagô) e o invisível (o orum). Assim, “esse fato é suficiente para outorgar à forma musical um modo de significação integrador, isto é, um processo comunicacional onde o sentido é produzido em interação dinâmica com outros sistemas semióticos – gestos, cores, passos, palavras, objetos, crenças, mitos” (Sodré, 1998, p. 23).

Assim, os ritmos sonoros podem atuar como facilitadores dos gestos musculares (Andrade, 1977). Conforme Millecco et. al (2001), a regularidade rítmica foi utilizada nos processos econômico-sociais de trabalho, aumentando a força coletiva e produtiva do homem, sustentando a igualdade e a regularidade dos gestos e tornando o trabalho mais leve e mais ativo. Melodias rítmicas podem ser encontradas nos cantos de trabalho pesados, de socar pilão, de cortar cana e cacau, de ferreiro, etc.

“Debulhar o trigo, recolher cada bago do trigo, forjar no trigo o milagre do pão, e se fartar de pão/ decepar a cana, recolher a garapa da cana, roubar da cana a doçura do mel, se lambuzar de mel/ afagar a terra, conhecer os desejos da terra, cio da terra, propícia estação, e fecundar o chão” (Cio da Terra – Milton Nascimento e Chico Buarque de Holanda).

Estas “associações” ensejam a participação direta de ouvintes e a produção de estados de envolvimento coletivo. Para Fischer, “(...) *esse poder da música (...) de igualar emocionalmente as pessoas por algum tempo, tem sido particularmente útil às organizações militares e religiosas*”⁵⁰ (Fischer, 2002, p. 213). Essa questão será retomada ainda neste capítulo.

No que diz respeito às influências européias, consideramos interessante a referência à vinculação da música na sociedade grega. Nesse contexto, a música também esteve associada a uma concepção sobrenatural e ritualística. Além da dança, da poética e da ritmicidade com que cultuavam os deuses, a música também era utilizada pelos cantadores ambulantes, os rapsodos, com a função prática de louvar a memória dos deuses, dos heróis e dos feitos nacionais.

⁵⁰ De acordo com o autor, todas as instituições religiosas têm explorado tal possibilidade da música ao longo dos tempos. A Igreja Católica, no princípio da Idade Média, utilizava a música cuja função era a de “*levar os crentes a um estado de contrição e drástica humildade, apagando qualquer traço de individualidade neles e diluindo-os numa coletividade submissa (...)*” (Fischer, 2002, p. 213).

Além disso, tais dimensões estiveram associadas à dimensão estética⁵¹. De acordo com Caznok (2004), na Grécia antiga a doutrina pitagórica sobre a música era baseada no número, fundamento de toda forma de vida e pensamento. Essa doutrina consistia na interpretação do mundo e do cosmos por meio das músicas, que encerravam as relações e as proporções numéricas cifradas com sua sabedoria:

Conta uma lenda que Pitágoras ouvia o “canto dos céus” – ele teria acesso, por meio dos números, aos sons que mantinham e regiam a hierarquia do Universo, conforme a doutrina da harmonia das esferas. A crença, que perdurou até o início do século XVII, era de que o Universo fosse um grande instrumento afinado: as sete notas da escala musical corresponderiam às órbitas dos sete planetas conhecidos pela antiga astronomia. Cada planeta girando em torno da Terra imóvel produziria um determinado som. A escala musical seria o resultado da posição de cada planeta de acordo com sua distância em relação à terra: quanto mais afastados, mais rápidos seus movimentos de rotação e, conseqüentemente, mais agudos seriam seus sons (...) (Caznok, op. cit, p. 31).

Assim, o fundamento da teoria e da prática musical estava na afinação dos instrumentos e da voz, não apenas por uma questão técnica, mas com o significado de harmonizar o cosmos externo e interno dos seres vivos, estabelecendo uma comunicação entre forças individuais e universais. Notas, escalas, ritmos e prosódia eram escolhidos conforme as relações numéricas que privilegiassem o equilíbrio e a estabilidade da ordem cósmica. *“Fazer ou ouvir música não era apenas um divertimento, era um ato de comunhão com as forças do universo, forças essas responsáveis pelos estados da alma, pela disposição física do homem”* (Caznok, op. cit, p. 32). Desse modo, a apreciação musical envolvia a relação entre cosmologia, ética e estética.

⁵¹ Andrade afirma que as escalas musicais de outros povos, como os indígenas, ditos “primitivos”, são numerosas e irregulares, como se os sons obtidos não fossem predeterminados, mas sim conseqüência dos instrumentos usados. *“As civilizações da Antiguidade já organizam os sons e os agrupam em escalas determinadas teoricamente. Possuem o que se pode em verdade, chamar de arte musical: uma criação social, com função estética, dotada de elementos fixos, formas e regras – uma técnica enfim”* (Andrade, 1977, p. 24).

A divindade musical também foi relacionada às influências morais. Os gregos desenvolveram bastante tal preocupação e chamaram de *Ethos* a essas forças moralizantes. De acordo com Caznok (op. cit), a cultura grega atribuía um lugar privilegiado à música dentre todas as artes, creditando-lhe o poder de interferir, modificar e conduzir os estados de ânimo de seus ouvintes por meio do *ethos* musical.

O *ethos* seria uma espécie de poder que os sons teriam sobre o estado emocional, corporal e psíquico individual e coletivo. Ações corajosas e heróicas, por exemplo, eram induzidas pelo *ethos praktikón*, pois ele provocaria um aumento da atividade corporal, resultando em atitudes impulsivas e voluntariosas. Melodias baseadas nesse *ethos* eram chamadas de melodias de ação. Já o *ethos ethikón*, relacionado a Apolo e à cultura helênica, estimularia e força espiritual do homem, desenvolvendo sua firmeza moral, seu senso de justiça, seu caráter viril e seu equilíbrio. Por essa razão, Platão e Aristóteles aconselhavam a produção de músicas sob o modo dórico, que possuía esse *ethos*, e recomendavam cautela na prática do *ethos enthousiastikón*. Esse modo era característico da arte frígia e estimularia a desmesura, os estados emocionais extremados, a perda momentânea da consciência e da identidade. Era o *ethos* apropriado aos cultos dionisíacos, nos quais a embriaguez sensorial e o transe eram objetivados (lembremo-nos de que entusiasmar-se significa ter um deus dentro de si – *en/théos*) (Caznok, 2004, p. 32)

Podemos estabelecer algumas analogias entre tais atuações musicais nos sujeitos e coletividades e alguns usos sociais da música contemporânea no Brasil. As músicas capazes de estimular ações corajosas e heróicas referidas pelo *ethos praktikón* também podem ser associadas a situações de guerra, como os cânticos guerreiros, em que o estímulo à batalha se dá através de frases de efeito e uso dos agudos. De forma semelhante, os gritos das torcidas nos esportes chamam a atenção pela força e apelo ao espírito guerreiro⁵² de seus esportistas (Millecco, et al, 2001).

⁵² “Nos embates entre clubes ou seleções, as torcidas criam seus gritos de guerra e podem influir psicologicamente no rendimento das equipes e no resultado dos jogos (...) geralmente buscam uma palavra dissílaba que simbolize de alguma forma o clube, e a multidão passa cantar em momentos estratégicos do jogo, usando um intervalo de terça menor descendente, que tem um apelo primitivo fortíssimo. Assim é: com

P – De que música você gosta mais?

Cç – Da poeira.

P – Como é?

Cç – “Poeiraaaaaa, poeiraaaaa, poeiraaaaa, levantou poeira” (cantando)

P – Sim, e porque você gosta de essa música?

Cç – Porque é legal, passa no jogo.

P – Que jogo?

Cç – De futebol, na televisão.

P – Ah, e foi no jogo que você escutou essa música pela primeira vez?

Cç – Foi. Quando faz o gol, aí todo mundo canta “Poeiraaaaa, poeiraaaaa...” (cantando).

(...)

P - E você vai no jogo?

Cç - Às vezes vou... Lá perto da Máfia, aí todo mundo vai, com a camisa da Máfia.

P - O que é Máfia?

Cç - É os cara que torce pro ABC

P - E você é da Máfia?

Cç - Eu sou!

P - Como faz para entrar na Máfia?

Cç – Vai no jogo e fica cantando “Arerê, a Máfia bota a Gangue pra correr” (cantando).

P - Tem mais?

Cç - Eu tenho o cd da Máfia. Aí tem as música tudinho.

P – Como você adquiriu esse cd? Comprou, ganhou?

Cç – Foi os boy mais velho que me emprestou. Aí eu fiquei com ele. Eu tinha pedido pra aprender a cantar na torcida.

(...)

Cç - A Máfia canta assim, ó (faz um gesto representando um x, com os braços e apontando com os dedos médios)

P – O que é que isso significa?

Cç - É pra puxar briga, pra Máfia responder, aí a Gangue entra no meio.

(...)

Cç - As gangue fica tudo brigando. A Gangue quer dar na Máfia e a Máfia quer dar na Gangue, aí dá briga. Eu já vi umas briga aí.

P - E você estava no meio?

o “men-go” que abrevia o Flamengo; com o “ga-lo” simbolizando o galo-de-briga do Atlético Mineiro; com o “fo-go” que está presente em Botafogo, etc.” (Millecco et. all, 2001, p. 66).

Cç - Eu não. Tinha menino pequenininho brigando também.

P - E o que você fez?

Cç - Joguei pedra. O menino jogou primeiro e eu joguei de volta e o olho dele furou.

P - E o que você fez depois?

Cç - Corri. Senão eu ia levar outra pedrada.

P - E você foi pra essa torcida com quem?

Cç - Com meus amigos da Máfia e da TGA, tinha um bocado de menino dando cacete e bofete. Os grande dá nos pequenos e os pequeno joga pedra.

P - E como eles sabem que você é da máfia?

Cç - Eu uso a camisa da Máfia. (C. B. C. - 8 anos).

No trecho da entrevista citado, observamos o envolvimento de músicas nas torcidas esportivas, no caso, as de futebol, em que dois grupos competem: um no campo, através dos chutes e passes de bola, outro nas arquibancadas, através da produção de vibrações sonoras que têm o intuito de estimular a força e a garra de uma equipe e de intimidar a outra. Assim, o gol não é de um só, mas de vários (jogadores e torcedores) que se reúnem através da voz, seja com trechos de músicas comemorativas (“Poeiraaaa, poeiraaaa, levantou poeira”), seja com gritos de guerra que depreciam o time adversário (“Arerê, a Máfia bota a Gangue pra correr”), acompanhados ou não de provocações (o “X” da Máfia com o apontar do dedo, por exemplo). No caso, a fala de C. B. C. indica que a participação em uma torcida envolve uma questão identitária, em que, para ser da Máfia⁵³, não basta assistir aos jogos do ABC, mas também vestir a camisa, saber as músicas, provocar a torcida da “Gangue” e participar das brigas. Aqui se evidencia a questão das provocações e agressões mútuas geradoras de violência entre os torcedores (Caldas, 2000), inclusive crianças.

Com relação à dimensão espiritual na música, apesar de também enfatizar a relação entre forças espirituais e firmeza moral enfatizadas no *ethos ethikón*, a música cristã apresentou grandes transformações com relação à música grega. As cerimônias religiosas

⁵³ As torcidas dos times de futebol potiguares, ABC e América, intitulam-se, respectivamente, “Gangue Alvi-Negra” e “Máfia Vermelha”

trocaram o ritmo e a sensualidade musical por um tom solene, nostálgico, relacionado às noções de sacrifício (Andrade, 1977). A música ritmada que coletivizava os seres com suas fortes dinamogenias é substituída pelos cantos melodiosos. Assim,

(...) O ‘conteúdo’ da música de Igreja dessa espécie é, pois, determinado pelo texto litúrgico e pelas associações produzidas por esse texto: sofrimento divino, pecado humano, as próprias congregações religiosas (...) a música ‘atua sobre’ (como diz Hegel) a sensibilidade dos ouvintes congregados, não no sentido de produzir um sentimento subjetivo indefinido, mas no sentido de produzir uma emoção coletiva uniforme” (Fischer, 2002, p. 214).

“Devido a esta preponderância de melodia sobre o ritmo, a música se sutaliza e vai deixar gradativamente de ser sensação para se tornar sentimental. De associativa que fora de primeiro, vira divagativa” (Andrade, 1983, p. 34). No canto gregoriano, a musicalidade prima por evitar sistematicamente os instrumentos acompanhantes, não só os percussivos, como também o colorido vocal dos múltiplos timbres e dos rimos dançantes, num esforço de recalcar os demônios da música e provocar estados de religiosidade⁵⁴ (Wisnik, 1989, p. 41), apesar de que a relação gradual da Igreja com a música, na Idade Média é cheia de idas e voltas⁵⁵.

Em realidade, a música popular não só foi influenciada como também influenciou as formas religiosas e eruditas na Idade média de diferentes maneiras, contribuindo para a riqueza e diversidade de linhas melódicas e psicológicas, bem como para o desenvolvimento da polifonia católica (Andrade, 1983). *“Essa História participa da luta entre o carnaval (que entroniza no calendário cristão aqueles ritos pagãos que liberam o*

⁵⁴ Santo Agostinho explicava que as vocalizações aleluísticas do canto gregoriano são momentos em que a alma, liberta de suas prisões terrestres, se colocava cantando sem consciência pessoal, em contato direto com Cristo.

⁵⁵ Apesar do rigor com que a Igreja observa as expressões musicais, no intuito de excluir todo ruído “diabólico” – pois toda música é atravessada por componentes ruidosos, por falhas, assimetrias e, no plano ideológico, por excessos, desejos e incompletudes – em certos momentos são as músicas populares com seus cantos, danças e percussões que “entram em alguma medida na igreja e chegam a se misturar com os cantos litúrgicos em sugestivas polifonias (veja-se por exemplo o caso dos motejos, cantos a várias vozes misturando elementos sacros e profanos). (Wisnik, 1989, p. 41).

ruído e a corporalidade) e a quaresma (com seu tom silencioso e ascético)” (Wisnik, 1989, p. 41).

Dessa maneira, até os dias atuais, podemos encontrar um grande número de festas católico-pagãs no calendário folclórico, como os Reisados, a Festa do Divino Espírito Santo e a Lavagem do Bonfim (Millecco, et. al, 2001). De acordo com Andrade (1983), a religiosidade católica procura convencer, depois de seu apogeu, pelo gigantismo e pela sensualidade disfarçada. Se na música gregoriana os servos de cristo tocavam os sentidos através das palavras e do texto litúrgico, na música polifônica católica agradaria com os cantos acompanhados por instrumentos e enfeites de voz mais próximos da dimensão subjetiva e afetiva. Assim, no ensejo de envolver a dimensão subjetiva das pessoas e atrair fiéis, “(...), *é nos cantos populares que irá [a igreja] buscar elementos e exemplos*” (Andrade, 1983, p. 45). Colchete nosso.

Apesar disso, não há como negar a ênfase no espírito apolíneo nas músicas religiosas, se não melodicamente, certamente nos textos litúrgicos que abordam as idéias de pecado, salvação e redenção humana, como ilustram os seguintes trechos de entrevistas:

P - Alguém de sua casa gosta de música?

Cç - Só de música de igreja.

P - E você, o que acha de música de igreja?

Cç - Ah, eu acho boa, né?

P - É tão boa quanto Rouge?

Cç - Melhor do que Rouge.

P - Porque é melhor?

Cç - Porque fala sobre Deus.

P - O que fala sobre Deus

Cç - Que todos nós temos que obedecer nosso pai, que Deus vai me deixar aqui mais tempo...

P - Se a gente obedecer nossos pais, Deus nos deixa viver mais?

Cç - É. Também que Deus é nosso pai, Deus é nosso amigo.

P - Você lembra de alguma música?

Cç – “Que feridas são essas nas suas mãos? Que feridas são essas nos seus pés? São feridas que feriram”...

P - E essa música tá falando de quê.

Cç - Jesus, com as feridas nas mãos. Na hora que foi crucificado.

P - Quando você escuta essas músicas o que você pensa sobre Jesus e sobre Deus?

Cç - Obedecer. Jesus sofreu pelos nossos pecados.

P - E o que é pecado?

Cç - Não obedecer aos pais, fazer coisa ruim... (C. A . P. J.)

P – E o que elas dizem? (as músicas)

Cç – Sei lá, que Jesus tá olhando a gente, que a gente tem que se comportar... (A. J., 9 anos).

Cç - Essas tudo que eu disse, Xuxa, Eliana, Ferasamba... É tudo música do mundo.

P - Quem disse isso para você?

Cç -Eu que sei.

P - E como você sabe?

Cç - Foi o pastor que disse.

P - E quais são as músicas que o pastor disse que são boas?

Cç - Coisa de crente, só que eu não sou crente, é minha avó, eu ia com minha avó, aí eu parei.

P - E as músicas são boas?

Cç - Mais ou menos, as músicas era de Deus, aí eu não gostava.

P - Porque você não gostava?

Cç - Porque de noite eu sonho.

P - Você sonha? Com o quê?

Cç - Essas coisa de enterro, aparece num sei quê na minha frente quando eu tô deitada na minha cama... Aí eu fico assim e aí fico sonhando... (R. S. M., 8 anos).

Como sinaliza C. A. P. J., os valores cristãos relacionam a idéia de que apesar de Jesus ter sido ferido e crucificado pela ignorância humana, clamou aos céus perdão pelos homens (“Pai, perdoa-os, eles não sabem o que fazem”), que, por sua vez, só acreditaram em suas palavras após a sua ressurreição. A partir de então, nasce a idéia de que “Jesus morreu para nos salvar” (“morreu pelos nossos pecados”, C. A. P. J.) e a ignorância não

mais justificaria os pecados mundanos (o termo “música de mundo” sugere isso). Assim, os homens iniciaram uma tradição de educar-se e vigiar-se mutuamente, além da vigilância divina, a fim de que os erros não mais pudessem ser repetidos e os castigos, aplicados (“Jesus tá olhando a gente, que é pra se comportar”, A. J.). Nesse sentido, a Igreja se reveste de poder para representar os julgamentos divinos na Terra (“o pastor disse...”, R. S. M.). No caso da fala de C. A. P. J. as referências familiares são também atravessadas por tais valores, de modo que a criança afirma que “música de Deus” é melhor do que Rouge, porque “fala sobre Deus”, a quem devemos “obediência”. Já o discurso de R. S. M. demonstra que, ainda que sua avó a tenha levado à igreja, o temor provocado pelos seus ritos e palavras gera uma atitude de afastamento e uma apreciação negativa; Apesar disso, tal referência continua presente no discurso de R. S. M.

Retomaremos com maior propriedade a discussão sobre a relação família, educação, igreja e infância quando discutirmos a constituição da noção de infância, no capítulo III do presente trabalho. Por ora, dando continuidade à discussão sobre a música e a religião, significativas rupturas foram operadas com o desenvolvimento do capitalismo, diz Wisnik (1989), na tradição musical ocidental moderna⁵⁶. Nessa produção “(...) *se constitui, se magnifica, se problematiza e se dissolve a grande diacronia: o tempo concebido em seu caráter antes de mais nada evolutivo. É o mundo da dialética, da história, do romance (...)*” (Wisnik, 1989, p. 114). É o mundo de contradições, embates ideológicos entre forças antagônicas e tensões sociais presentes no desenvolvimento da produção e na organização social em torno do capital. A complexidade que fundamenta o

⁵⁶ “A grande história da tonalidade é, assim, a história da modernidade em suas duas acentuações: a constituição de uma linguagem capaz de representar o mundo através da profundidade e do movimento da perspectiva e da trama dialética, assim como a consciência crítica que questiona os fundamentos dessa mesma linguagem e que põe em xeque a representação que ela constrói e seus expedientes”. (Wisnik, 1989, p. 115).

mundo está também orquestrado pela produção musical, em sua condição de dimensão simbólica a que nos referimos anteriormente, no dizer de Bakhtin (1979), *sígnico*.

O signo, se subtraído às tensões sociais da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade (...) aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valores que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (Bakhtin, op. cit, pp. 46-47).

O processo de questionamento religioso cristão, desencadeado por uma convergência de elementos históricos, políticos, econômicos e culturais, estabelece uma quebra, inclusive na música, do espírito religioso. A relação entre estética, saberes e questões éticas, foi, gradualmente reduzida da condição de cosmologia à escuta musical enquanto ato fisiológico reativo e apreciação estética, a partir de concepção crescentemente racionalista de mundo (Caznok, 2004). Conforme Andrade (1983), a Reforma, o avanço do conhecimento científico e as descobertas propiciadas pelas navegações contribuíram grandiosamente nesse processo.

O aparecimento de Lutero, de Calvino, de Zuínglio, vem dar impulso final a essa rebeldia, reformando sob normas novas a Religião Cristã (...) Os sábios vinham revolucionando as idéias, dando explicações novas e uma liberdade existente de primeiro. Montaigne, Copérnico, Galileu, Gutenberg, Coster, Camões, Shakespeare, Cervantes, Da Vinci, Machiavelli, assim como os navegantes de Portugal e Espanha, davam mundos novos de pensamento e pesquisa ao homem” (Andrade, 1983, p. 65).

Conforme Caznok (2004), a teoria do *ethos* musical, que enfatizava as dimensões estético-social e afetiva, revisitada no período barroco, foi atravessada por uma base racionalista, tendo como universo uma concepção antropocêntrica. Assim desenvolveu-se a

teoria dos afetos ou doutrina das paixões⁵⁷, guardando a idéia de que a música teria a capacidade de suscitar e conduzir emoções e paixões dos ouvintes. Tal idéia está, diz Caznok, (2004), intimamente relacionada a uma concepção positivista que, em busca de uma ciência musical de apreciação estética, acabou por restringir as faculdades auditivas “ao ouvido pensante”, isolando-o do resto do corpo (precisamente do movimento involuntário), bem como isolando o fenômeno sonoro de seu contexto histórico, social e afetivo.

O sonho positivista de encontrar na natureza, na música e no sujeito cognoscente (o ouvinte) leis invariáveis e objetivas traduziu-se no desejo de obtermos uma fórmula de escuta que seja, além de invariável e unívoca, “verdadeira” e eficaz. Neste caso, o ouvinte “perfeito” teria um ouvido desencarnado, descontextualizado e “filtrado”, apartado de suas tradições, hábitos e gostos. (Caznok, 2004, p. 31).

Assim, a música “*menos do que símbolo de uma cosmologia musical, retrai-se mais que nunca em ideologia*”⁵⁸ (Wisnik, 1989, p. 124). De acordo com Fischer (2002), os pressupostos da estética musical moderna referem que a qualidade expressiva da música se encontra na lógica de explorar o som e os instrumentos, em detrimento de aspectos presentes no contexto sócio-histórico em que está inserida a composição. A esse respeito, o autor cita as observações de Igor Stravinsky sobre Beethoven, que ilustram tais argumentações:

⁵⁷ Paixão e emoção seriam estados internos passíveis de controle através do conhecimento sobre os efeitos do corpo sobre a alma. “Se as paixões resultam de estímulos corporais, poder-se-ia, então, produzi-las, estudando o efeito emocional dos elementos musicais, para retirar daí as analogias regulares observadas entre os fenômenos físicos e os conteúdos emocionais”. (Caznok, 2004, p. 32). O tom ré menor era considerado tranquilo e contente adequado para o desenvolvimento mental e para a devoção. Já o ré maior, tonalidade dos trompetes e dos tímpanos, era tido como voluntarioso, guerreiro. Se o sol menor era associado a um composto de emoções amenas, de queixas e alegrias moderadas, o sol maior seria expansivo, brilhante e tagarela. Além das tonalidades, os andamentos, instrumentos, direções da melodia, ritmos, dentre outros elementos, contribuíam para a eficácia da expressão. Uma música lenta, de tonalidade menor, tocada por instrumentos de timbres intimistas (como o oboé) e com melodia descendente (do agudo para o grave) teria o poder de provocar estados introspectivos e melancólicos na alma. Enquanto isso, as melodias rápidas, ascendentes, de ritmos enérgicos e tocadas por instrumentos brilhantes (como a flauta ou o trompete) estimulariam as paixões alegres e otimistas.

⁵⁸ O sentido atribuído à ideologia, nessa afirmativa, refere-se à idéia de dominação social e obscurecimento da realidade, diferente da noção adotada em Bakhtin, discutida no capítulo I.

É o instrumento musical que o inspira e determina o modo de ser do seu pensamento musical (...) Como é irrelevante a questão de se a Terceira Sinfonia foi criada sob a inspiração de Imperador Napoleão! Só a música é que importa (...) Os homens de letra monopolizaram Beethoven com suas explicações. Esse monopólio precisa ser rompido. Beethoven não pertence a eles e sim àqueles que se limitam a ouvir na música... música... (Stravinsky apud Fischer, 2002, p. 205)

Conforme Fischer (op. cit.), tal concepção estaria relacionada à valorização da estética formal, erudita, em oposição a toda forma de manifestação que fugisse a tais parâmetros, como a música popular, por exemplo. Daí a idéias de que “*o derradeiro mundo burguês tem uma profunda repugnância por qualquer aplicação da Sociologia às artes*” (Fischer, 2004, p. 205).

A música tonal moderna, especialmente a música consagrada como “clássica”, é uma música que evita também o ruído, que está nela recalcado ou sublimado (...) a inviolabilidade da partitura escrita, o horror ao erro, o uso exclusivo de instrumentos melódicos afinados, o silêncio exigido à platéia, tudo faz ouvir a música erudita tradicional como representação do drama sonoro das alturas melódico-harmônicas no interior de uma câmara de silêncio de onde o ruído [como as músicas produzidas em outros contextos], estaria idealmente excluído (...) A entrada (franca) do ruído nesse concerto criaria um contínuo entre a cena sonora e o mundo externo, que ameaçaria a representação e faria periclitar o cosmo socialmente localizado em que ela se pratica (o mundo burguês), onde se encena, através do movimento recorrente de tensão e repouso, articulado pelas cadencias tonais, *a admissão de conflito com a condição de ser harmonicamente resolvido*. (Wisnik, 1989, p. 42).
Colchete nosso.

Por outro lado, apesar do desenvolvimento da estética racionalista e das formas estéticas pautadas no ideário burguês, é fundamental destacar que a música popular desenvolvia-se em diferentes regiões com características próprias, gestadas na diversidade de estilos, na polifonia da cultura e da linguagem. No Brasil,

A música popular urbana reuniu uma série de elementos musicais, poéticos e *performáticos* da música erudita (*o lied*, a *chançon*, árias de ópera, *bel canto*, corais, etc.), da música “folclórica” (danças dramáticas camponesas, narrativas orais, cantos de trabalho, jogos de linguagem e quadrinhas cognitivas e morais) e

do cancionero “interessado” do século XVIII e XIX (músicas religiosas ou revolucionárias, por exemplo). (Napolitano, 2002, pp. 11-12).

A consolidação do campo musical popular no Brasil esteve relacionada às novas sociabilidades oriundas da urbanização, da industrialização, novas composições demográficas e étnicas, novos valores nacionalistas, novas formas de progresso técnico e novos conflitos sociais. Assim, “(...) *mais do que um produto alienado e alienante, servido para o deleite fácil de massas musicalmente burras e politicamente perigosas, a história da música popular no século XX revela um rico processo de luta e conflito estético e ideológico*” (Napolitano, 2002, p. 18). A dicotomia entre popular e erudito⁵⁹ nasceu em função das tensões sociais, lutas e diálogos culturais⁶⁰ entre grupos sociais de diferentes formas de inserção socioeconômica e, portanto, de interesses diversos.

Contudo, apesar do combate por parte da crítica exigente, a música popular, cantada ou instrumental, se firmou no gosto das novas camadas urbanas, seja nos extratos médios da população, seja nas classes trabalhadoras, que cresciam vertiginosamente com a nova expansão industrial na virada do século XIX para o século XX.

⁵⁹ “(...) Para os adeptos da música erudita e seus críticos especializados, a música popular expressava uma dupla decadência – a do compositor, permitindo que qualquer compositor medíocre fizesse sucesso junto ao público – e do próprio ouvinte – que se submetia a fórmulas impostas por interesses comerciais, cada vez mais restritivas à liberdade de criação dos verdadeiros compositores. Além de tudo, conforme os críticos eruditos, a música popular trabalhava com os restos da música erudita e, sobretudo no plano harmônico-melódico, era simplória e repetitiva. Para os estudiosos do folclore (que muitas vezes pertenciam ao campo erudito, como Mário de Andrade no Brasil e Bela Bartok na Hungria), a música popular urbana com seus gêneros dançantes ou cancionistas representava a perda de um estado de pureza sociológica, étnica e estética que, na visão dos folcloristas, só a música camponesa ou semirural poderia ter. Conforme os críticos mais rigorosos, a música urbana comercial não servia nem mesmo como base para uma pesquisa musical que fundamentasse uma obra erudita, na medida em que nascia corrompida pelas modas internacionais sem rosto, impostas por um gosto vulgar e sem identidade.” (Napolitano, 2002, pp. 15-16).

⁶⁰ Apesar da música européia ser, freqüentemente, tomada como modelo para as discussões sobre a história da cultura e da arte, em realidades diferentes, como a da América Latina, sua contextualização é atravessada pelo signo da diversidade. A interação entre as diferentes culturas que foram constituindo a sociedade brasileira promoveu um processo musical complexo e hibridizado. “Nos diversos países das Américas, no processo de afirmação da música popular nacional e da música erudita “nacionalista”, não só o mundo erudito buscou suas inspirações no popular (o choro para Villa Lobos, o blues para Gershwin), mas também o mundo da música popular se favoreceu pelo entrecruzamento menos delimitado de tradições e universos de escuta”. (Napolitano, 2002, p. 19).

Nas Américas, num primeiro momento, a música popular incorporou formas e valores musicais europeus. O *bel canto*, a sonoridade homofônica das cordas, as consonâncias harmônicas “agradáveis”, o ritmo suave (mesmo quando voltado para os apelos mais diretos ao corpo e à dança), marcaram os primeiros anos da experiência musical popular. Mas, na medida em que a constituição das novas camadas urbanas, sobretudo os seus estratos mais populares, não obedecia a um padrão étnico unicamente de origem européia (com a grande descendência de grupos negros e indígenas), novas formas musicais foram desenvolvidas, muitas vezes criadas a partir da tradição de povos não-europeus. Alguns dos gêneros mais influentes do século XX podem ser analisados sob este prisma: o *jazz* norte-americano, o *son* e a *rumba* cubana, o samba brasileiro, são produtos diretos dos afro-americanos que incorporaram paulatinamente formas e técnicas musicais européias. A *cuenca* chilena, por exemplo, era produto da assimilação de formas musicais indígenas. Já o bolero mexicano e o tango argentino são síntese originais de várias formas européias como a *habanera*. O campo musical popular desenvolvido nas Américas apontou para uma outra síntese cultural e, guardadas as especificidades nacionais e regionais, consolidou formas musicais vigorosas e fundamentais para a expressão cultural das nacionalidades em processo de afirmação e redefinição de suas bases étnicas. (Napolitano, 2002, pp. 17-18).

Neste processo de consolidação musical, os fatores tecnológicos e comerciais exerceram papel fundamental para a diversificação e pluralização dos gêneros musicais, a partir do desenvolvimento dos meios de comunicação, como a invenção da gravação elétrica, as inovações de registro fonográfico e a expansão da radiofonia comercial. Assim, ao mesmo tempo em que o mundo da música popular se constituía em uma ampla interpenetração cultural e sociológica, estava crescentemente ligado ao grande negócio industrial que estava se formando a partir da música com todo seu aparato tecnológico. Carvalho (1999)⁶¹ afirma que:

Devido a um aumento gigantesco da oferta de gravações nas últimas décadas, numa mesma sala-de-estar de uma casa de

⁶¹ Carvalho, J. J. (1999). Transformações da sensibilidade musical contemporânea. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 5 (11), 53-91. Acessado em outubro de 2004 do World Wide Web: www.unb.br/ics/dan/serie266empdf.pdf.

classe média urbana de uma grande cidade brasileira podem haver gravações de ópera, sinfonias, música de câmara, jazz, blues, rock, lambada, carnaval, samba, pagode, axé music, salsa, bolero, flamenco, world music. Todos estes gêneros musicais tão diversos entre si convivem sem maiores atritos estéticos, pois correspondem a momentos distintos da vida desses consumidores de nossos tempos. Não resta a menor dúvida de que esse maior acesso atual à música das culturas do mundo é algo extremamente positivo, porque inspira criadores e ouvintes sensíveis a explorar linguagens sonoras há até pouco tempo praticamente desconhecidos. (Carvalho, op. cit)

Apesar de que a ampliação de possibilidades apreciativas em coexistência e diálogo apresenta-se como elemento próprio do mundo da comunicação tecnológica e seus recursos, um outro aspecto se faz presente em nossas preocupações analíticas. Tal preocupação refere-se aos processos simplificadores pelos quais passam as produções musicais, sua “compactação” enquanto experiência subjetiva e transformação no simplificado e facilmente apreensível:

Por outro lado, há um efeito perverso nesse modelo capitalista monopolizador de captação da variedade musical do mundo: as tecnologias de gravação e reprodução que possibilitam esses trânsitos entre os mais variados estilos agora comensuráveis baseiam-se num gosto padronizado, capaz de fazer a percussão de uma bateria de escola de samba soar cada vez mais próxima a como soam na gravação os timbales de uma orquestra ou os tambores de um grupo de música religiosa coreana ou indonésica (Carvalho, op. cit)

Assim, uma série de dilemas da sensibilidade musical acompanha as inovações tecnológicas, que afetam diretamente a apreciação musical contemporânea, especialmente a formação da apreciação musical. “(...) *justamente na medida em que essas mudanças ocorrem a uma velocidade vertiginosa, parece-me de suma importância diagnosticar seu impacto, sobretudo naquelas pessoas cuja sensibilidade musical está sendo formada agora, ou seja, nos jovens*” (Carvalho, op. cit). Tal processo apresenta-se intimamente relacionado não só às inovações tecnológicas, como também ao estabelecimento de novos

valores políticos, econômicos e sociais. Discutiremos tal assunto a seguir, em se tratando do contexto apreciativo em que estão inseridas as crianças que focalizaremos.

2.4. Transformações da sensibilidade musical contemporânea.

Em relação às apreciações musicais apresentadas anteriormente, do ritualismo à apreciação erudita, a apreciação musical contemporânea apresenta, como afirma Carvalho (1999), uma série de peculiaridades em função das inovações tecnológicas, das novas formas de execução, recepção e do desenvolvimento de subculturas interiores a um processo homogeneizador de escuta. Um marco significativo: o surgimento do rádio, nos anos de 1920 e 1930, propiciou não só a difusão musical antes restrita a concertos, câmaras e teatros inacessíveis à população. O aparecimento dos intérpretes, modificou o fazer musical e a própria apreciação, ao assumir a forma de “interpretar os sentimentos da massa” e identificar a retratação dos mais diversos momentos de seu cotidiano, gerando maiores polêmicas entre a música erudita e popular.

Nós somos os cantores do rádio / levamos a vida a cantar / de
noite embalamos teu sono / de manhã vamos te acordar... (Cantores
do rádio – Lamartine Babo, João de Barros e Alberto Roberti).

Tal debate tornou-se central nas discussões da escola de Frankfurt, tendo gerado uma série de embates entre as posturas apocalípticas e integradas⁶², divididas nas análises que ora comemoram o pluralismo da experiência contemporânea, ora lamentam a redução da experiência musical. Contudo, em nosso trabalho não optamos pela defesa de uma forma analítica, visto que ambas apresentam contribuições se suma importância no diálogo

⁶² O texto “apocalípticos e integrados” de Humberto Eco (1976), indica que a relação entre indústria cultural, cultura de massa e sociedade de massa esteve dividida entre detratores e partidário. Aqueles que consideravam a possibilidade de democratização da cultura para a população como forma de elevar o gosto das massas, além de garantir o progresso de uma nação, constituíam o grupo dos Integrados. Já os apocalípticos viam nesse novo fenômeno uma ameaça de crise para a cultura e para a democracia.

sobre o assunto. Desse modo, situaremos tais discussões na medida em que estas puderem ser convocadas no olhar sobre a experiência musical contemporânea.

O espaço que comento transcende sociedades, grupos étnicos ou comunidades concretas e pode ser vagamente definido como a experiência musical dos países ocidentais plenamente integrados ao circuito de consumo musical do capitalismo tardio (...) Declaro de antemão que me interessa antes de mais nada tentar construir uma sensibilidade musical de verdade pluralista, e é por isso que busco ler (ou ouvir) estilos musicais dos mais diversos – eruditos, tradicionais, populares, massificados, folclóricos, ritualizados, etc. (Carvalho, 1999).

Contudo, antes de darmos continuidade à discussão sobre as transformações da sensibilidade musical e suas repercussões nas formas apreciativas contemporâneas, discutiremos a questão do sujeito da apreciação, no caso, a infância. A exemplo da música, a infância assumiu diferentes lugares sociais na história, afetando significativamente as formas de relações estabelecidas com a cultura. Com o surgimento da noção de infância, esta passa a ser preservada em termos de cuidados físicos, educacionais e morais por instituições como a escola e a família. Uma vez que tais aspectos influenciarão também as formas apreciativas infantis na relação com a produção cultural é dialogando com este lugar, assumido ou não, reconhecido ou não, destinado ou não, à criança que traçamos nosso percurso no próximo capítulo.

Desse modo a discussão sobre a apreciação musical contemporânea, especialmente no universo infantil, será focalizada no capítulo IV deste trabalho, através da tessitura de fios que costurem a atribuição de sentidos musicais pela criança às questões de produção mercadológica e às nuances do cotidiano concreto, em que circulam vozes contraditórias e sentidos múltiplos. Em outras palavras, guiaremos nosso olhar entre as homologias e singularidades.

Capítulo III – A música e a invenção da infância – a construção social do canto⁶³

infantil

*“Menininha do meu coração,
Eu só quero você a três palmos do chão (...)
Fique assim, meu amor, sem crescer
Porque o mundo é ruim, é ruim
E você vai sofrer de repente, na desilusão
Porque a vida é somente teu bicho-papão”.*
(Menininha - Toquinho e Vinicius de Moraes)

*“Eu vou bater palmas, vou brincar de roda
Pra espantar o medo do meu coração
Vou virar menino sem hora marcada
Soltar papagaio, vou rodar pião.(Décio Marques)*

*“E hoje, cadê os meninos?
João tá cheirando cola,
Tónho abandonou a escola,
Zé partiu pra nunca mais.
E a Rosinha? Largou a boneca fofinha
Já não brinca de casinha, vende o corpo no sinal.”*
(Reviravolta - Paulinho Jequié)

*Tá relampiano, cadê neném?
Tá vendendo drops no sinal pra alguém
Tá relampiano, cadê neném?
Tá vendendo drops no sinal pra alguém*
(Relampiano – Paulinho Moska)

As epígrafes acima nos mostram retratos de infância. Ou não seria de infâncias? Infâncias protegidas das adversidades de uma realidade; infâncias em situação de risco social, infâncias que têm o direito de brincar, infâncias trabalhadoras... Umas infantilizadas e outras tantas sem infância. Se, conforme discutimos no capítulo I, não conseguimos dimensionar a infância a partir de uma ótica adultocêntrica, podemos dizer que nas referidas produções musicais são sinalizados alguns dados de vivências infantis. Dados que não são “dados” pela natureza, nem são jogados por Deus, mas, como afirma De Lajonquière (apud Corazza, 2002), dados jogados por mãos históricas e culturais. “(...) a

⁶³ A idéia de “canto” infantil tem duplo sentido: ao mesmo tempo em que indica a produção musical que a criança aprecia e compõe seu repertório de referências culturais, significa, também, o lugar social, o canto, ocupado pela infância, tenha sido este destinado pelo adulto ou por outras determinações sociais, conforme discutiremos neste capítulo.

infância é inventada em cima da mesa de jogos do barulhento salão dos acasos da(s) história(s) de/da gente grande” (De Lajonquière apud Corazza, op. cit, p. 9). Assim justificamos nosso objetivo nesse capítulo de retomar a idéia de canto infantil mencionada no capítulo I e focalizar nossos olhares para a construção de lugares e apreciações musicais relacionados às crianças. Para tanto, nos lançamos em pistas históricas do salão de jogos dos adultos, de que falou De Lajonquière.

Inicialmente é importante dizer que tais pistas não são claras. Afinal, a alusão a bebês, crianças e adolescentes é praticamente inexistente nos testemunhos escritos por adultos sobre suas experiências em várias épocas, dificultando, por assim dizer, a discussão a respeito da História da Infância. A partir de tal situação afirma Corazza (2002):

As crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque no chamado ‘passado’ – da Antiguidade à Idade Média – não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos de ‘infância’, nem essa figura social e cultural chamada ‘criança’ (...) Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem – mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva (...) (Corazza, 2002, p. 81)

A bibliografia referente à temática adota posturas bem diversas em sua interpretação, ora discutindo se a infância foi beneficiada com o advento da Modernidade, se progrediram as condições de atenção e cuidado (DeMause, 1995), ora argumentando que a infância é um projeto inacabado, assim como a Modernidade (Ghiraldelli Jr., 1997) ou está fadada ao fim (Postman, 1999). Outros textos propõem a discussão não só dos discursos e concepções que circulam em cada contexto sócio-histórico, mas a relação que estes tem com os mecanismos de saber, técnicas de poder, economia de verdades e formas de subjetivação, que engendram a maquinaria da infantilidade (Corazza, 2002).

Neste capítulo, consideramos que a importância da discussão a respeito da infância não está localizada na busca de veracidade em cada argumentação, mas na polifonia

discursiva que atravessa e, de algum modo, constitui o referencial de infância que reconhecemos na contemporaneidade. Assim, para compreender a história da infância, faz-se necessário considerar a produção discursiva e os lugares sociais atribuídos à infância, na íntima relação que tais discursos têm com as práticas sociais concretas, oriundas da história da família, da condição feminina, dos vínculos parentais, das variações demográficas ligadas aos problemas econômicos, da evolução das condições sanitárias, do início da pediatria e das idéias pedagógicas, etc. Através dessas condições podemos compreender certas dinâmicas e circunstâncias que influenciaram as formas de experienciar a infância.

Apesar da amplitude de tal discussão, nosso enfoque está concentrado na relação dos sujeitos de nossa investigação com a produção musical. Consideramos que, juntamente com as mudanças da sociedade, da cultura e do lugar ocupado pela criança, desenvolveram-se diferentes formas de apreciação musical, que revelam aspectos tanto do contexto sociohistórico em que nascem e circulam, como das constituições subjetivas que o povoam. Assim, a produção musical também representa, em uma perspectiva historiográfica (Moraes, 2002), um revelador percurso de pesquisa daquilo que não pode ser reduzido às explicações teóricas: a constituição de visões de mundo, formas de viver, sentir e se posicionar na realidade social, em diferentes momentos históricos.

Desse modo, neste e no capítulo seguinte, a discussão do lugar social destinado e ocupado pela criança na história da sociedade ocidental, através das idéias de invenção e desinvenção da noção de infância em seus atravessamentos e contradições, será tecida com fios fornecidos por práticas e discursos múltiplos - religião, ciência, filosofia, mídia, família, escola - em suas formas enunciativas musicalmente materializadas, na ótica das crianças. É importante esclarecer que optamos por utilizar algumas citações longas por caracterizar uma produção literária semelhante a uma voz infantil narrando trechos da História da Infância, difícil de traduzir de forma diferente.

3.1. A infância enquanto construção sócio-histórica.

Era uma vez uma nova raça formada por gentes bem pequenas. Surgiu assim, de repente, há muito, muito tempo atrás, em um mundo parecido com o nosso. As outras duas raças de gentes grandes que lá viviam eram antigas e fortes (embora uma delas se considerasse bem mais forte do que a outra), porque existiam há milhões e milhões de anos, tinham aprendido a fazer muitas coisas, e dominavam (ou achavam que dominavam) todo o planeta, os seres que lá viviam, suas terras, mares, céus e as outras galáxias também.

Como o surgimento das pequenas não havia sido nada muito importante as grandes tinham só uma vaga idéia de onde estas gentes vieram, mas nenhuma certeza, nem curiosidade: sabiam apenas que precisavam se juntar – se “conhecer”, como estava escrito em um antigo e pesado livro – e aí então elas apareciam, e isto era mais que suficiente.

No começo, ninguém prestava atenção às gentes pequenas: suas criaturas eram mais ou menos como fantasmas, das quais não se falava, que quase não se enxergava e que, por isso mesmo, também não incomodavam ninguém. As tais pequenas viviam soltas pelos lugares: comiam e bebiam do jeito que dava; dormiam onde tivesse uma beirada; vestiam-se com as roupas que eram jogadas fora; circulavam no meio do passeio público, nas lojas, nos mercados, junto com os gatos, patos, galinhas, porcos, cachorros, cavalos e bois.

Muitas destas gentes morriam sem que ninguém chorasse; e, às vezes, as outras duas raças nem se davam conta de que faltava alguma coisa, porque muitas nem nome tinham; logo, ficava tudo bem. Aquelas pequenas que não desapareciam, faziam as mesmas coisas que as grandes faziam, sem que ninguém lhes pedisse algo diferente. E assim iam vivendo, um pouco como os bichos, um pouco ao lado das nativas: no máximo, sendo consideradas umas delas em miniatura, uns anõezinhos que não tinham crescido, nem eram completamente iguais.

Até que um dia, faz mais ou menos uns duzentos anos, as grandes deram de inventar um sujeito, que chamaram de “Indivíduo”, para viver num período chamado “Modernidade”, que também estava sendo inventado. Este tal indivíduo era um cara muito exibido, metido a besta, chato e irritante – um “mala sem alça”, como se diz hoje, e ainda de papelão, na chuva, no meio da rua –, que começou a prestar atenção nas novas gentes. Não uma atenção desleixada qualquer, mas uma atenção sem limites, que ambicionava dar-lhes uma “vida própria” (...) um mundo específico e autônomo, só delas. (Corazza, 2002, pp. 57-9).

A história contada por Corazza (2002) encontra ressonâncias na historiografia da Infância, na qual, dentre as produções no campo, o trabalho de Ariès (1981) pode ser

considerado uma referência pioneira⁶⁴. Em *História Social da criança e da família*, o autor aponta que as formas pelas quais os adultos concebem a infância vêm sofrendo alterações desde o final da Idade Média (século XVI), ponto de partida de seus estudos, até o final do século XIX. Conforme discutiremos no presente trabalho, tais alterações ocorreram paralelamente às mudanças na estrutura familiar, à escolarização das crianças e à diminuição das altas taxas de mortalidade infantil possibilitada pelos avanços na medicina e pelo reconhecimento da necessidade de cuidados físicos específicos a essa parcela da população. Suas pesquisas através de documentos, diários, produções artísticas (iconografia) e outros registros sinalizam que, na Idade Média, por exemplo, havia uma indiferenciação entre as categorias do desenvolvimento, sendo as crianças submetidas a uma condição de descaso em termos de preocupações com saúde, educação e de afeto, carinho ou cuidado.

Conforme o referido autor, até a Idade Média não existia o sentimento de infância ou de “união” familiar. Os infanticídios eram tolerados e as crianças, não sendo reconhecidas enquanto fase diferenciada e específica do desenvolvimento humano, eram consideradas adultos em miniatura. Como tais, participavam dos jogos e atividades dos adultos, sendo tratadas com extrema liberalidade. O comportamento sexual explícito, as brincadeiras eróticas e os palavrões eram considerados normais e, inclusive, fazia parte dos costumes familiares da época associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos. Do mesmo modo, as crianças participavam desde cerimônias fúnebres até as danças, apresentações teatrais e outras atividades que possuíam caráter ritual, coletivo e sazonal

⁶⁴ Pelo próprio caráter pioneiro de sua produção, algumas críticas foram, posteriormente, delineadas por vários historiadores. Como comenta Corazza (2002), as críticas apontavam que a análise das fontes iconográficas e figurativas seria pouco conclusiva, em termos de comprovação das hipóteses. Além disso, tais fontes seriam reveladoras apenas das camadas sociais que tinham o privilégio de ter acesso ao uso das mesmas, o que deixaria de fora todo um segmento das classes sociais em desvantagem. Contudo, como assinalado pela própria autora, a maior contribuição de Ariès está na inauguração de um novo caminho de pesquisas e indagações históricas sobre a infância.

para a comunidade⁶⁵. Brincadeiras de esconder, de balança, de pegar, danças de roda, dentre outros brinquedos, são exemplos de atividades associadas às festas previstas pelo calendário sazonal, nas quais se envolviam adultos e crianças.

As crianças compartilhavam com os adultos os jogos, os brinquedos, os contos de fadas. Nas grosseiras festas das aldeias pintadas por Brueghel, em que apareciam homens e mulheres embrutecidos pela bebida, tentando-se uns aos outros com desenfreada luxúria, as crianças comiam e bebiam com os adultos. Inclusive nas representações, mais sóbrias, dos festejos e bailes municipais, as crianças se divertem junto com as maiores, fazendo as mesmas coisas. (Plumb apud Tucker, 1995, p. 279).

Conforme Tucker (1995), antes de 1800, os próprios versos que hoje consideramos como pertencentes às crianças, como os alfabetos rimados, os versos que acompanham um jogo e as canções de ninar eram destinados, antes de tudo, aos adultos. Apesar do autor, ao lado de DeMause, formular críticas teóricas a Ariès e sua nostalgia pela vida comunitária medieval, ambos acabam concordando, embora de maneira cifrada, com a tese de Ariès de que a infância é uma produção da sociedade Moderna (Corazza, 2002).

De uma forma geral, muitos aspectos convergem nos estudos sobre a infância, apesar de não existirem consensos absolutos. Pollock (apud Corazza, 2002), tratando da revisão dos principais trabalhos da história da infância produzidos até o início da década de 1980, indica que em grande parte dessas teorias, que trabalham com a tese histórica,

⁶⁵ Gradualmente, tais atividades foram dessacralizadas de seus aspectos míticos e religiosos, sendo, então, abandonadas pelos adultos e assumidas pelas crianças. Desse modo, permanecem até hoje como testemunho de tempos imemoriais. Segundo Sheldrake (1991), os movimentos religiosos que aconteceram no decorrer da história, como a Reforma Protestante, no Séc. XVI, tinham objetivos de modificar determinados rituais e cultos, para introduzir uma ideologia paternalista de funcionamento do universo, inserir a dessacralização do mundo natural (antes misterioso, povoado de deuses e de forças opostas em constantes equilíbrios e desequilíbrios), e estabelecer uma visão unilateral das contradições e ambigüidades do universo. Assim, atribui-se à natureza um papel de máquina inanimada (antes venerada por se considerar que era a fonte de todas as coisas, da criatividade e da evolução), e Deus como o engenheiro maior, desenvolvendo-se uma série de princípios éticos e morais, com forte influência das ideologias da igreja (disseminado a devoção pela Bíblia). Porém, no fim do Séc. XVIII, o desenvolvimento da visão científica marca uma nova ruptura no pensamento da humanidade, enfatizando a racionalidade, a neutralidade, a mudança do teocentrismo para o antropocentrismo, a necessidade de dominar/explorar a natureza, agora sistema físico inanimado, etc.

podem ser encontradas as seguintes invariantes: 1.) não existe o conceito de infância antes do século XVII, sendo as crianças consideradas inferiores na escala social; 2.) as relações entre pais e filhos eram meramente formais, de modo que as demandas e necessidades desses últimos não eram suficientemente valorizadas para serem atendidas; 3.) a partir do século XIX, ao mesmo tempo em que a infância é ressignificada, as crianças são brutalizadas, exploradas e submetidas a indignidades. Os estudos argumentam que o conceito de infância se modifica ao redor do século XVII, influenciado pelos seguintes fatores: a) desenvolvimento do capitalismo e de um ideal de sujeito; b) emergência de um sistema de educação formal; c) mudanças na estrutura familiar; d) influência na constituição subjetiva da época (surgimento de um espírito de benevolência, aumento da maturidade emocional dos pais para com a criança, etc.). De qualquer modo, o conceito de infância passa a ser mais elaborado e identificado nos séculos XVIII e XIX, quando a criança é considerada um componente essencial da família e da sociedade e seus direitos passam a ser protegidos pelo Estado.

Retomando a citada história de Corazza, no século XVIII, a construção da idéia de indivíduo⁶⁶, de Modernidade e todas as transformações sociais desencadeadas pelas transformações do capitalismo focalizou a infância e, mais do que isso, concentrou-lhe todo o amor e a esperança do mundo (Corazza, 2002, p. 130)

⁶⁶ Considerando que cada época e cada sociedade põem em funcionamento certos modos de subjetivação possíveis, o “indivíduo” não seria uma simples categoria do espírito humano. Este revela-se enquanto modo hegemônico na organização da subjetividade moderna, construção sócio-histórica e idiossincrática orientada para o cultivo da interioridade, a privacidade cindida da esfera pública e uma concepção antropocêntrica e narcisista de universo. Conforme Mancebo (2002), o projeto sócio-cultural da Modernidade, iniciado com o movimento Renascentista no Século XVI e consolidado no século XVIII, possui um desenvolvimento complexo e contraditório, em constantes modificações até os dias atuais. Sua configuração foi delineada por um conjunto de movimentos nas esferas econômicas, políticas, culturais e sócio-históricas, dentre os quais Mancebo sinaliza quatro pontos de referência: a consolidação do capitalismo como modo de produção, a Reforma protestante, o modelo de racionalidade que inaugura a Ciência Moderna e a organização dos Estados Nacionais, nova ordem social e econômica nascida na Europa. Contudo, não temos a pretensão teórica de discutir tal assunto com maior propriedade. Assim, nos deteremos nas transformações sociais que caracterizam as modificações dos modos de vida das crianças.

Assim, o Indivíduo (...) proibiu que as pequenas fizessem um montão de coisas que elas estavam acostumadas a fazer e inventou outro montão de coisas que elas nunca tinham feito, e que tiveram que dar um jeito de começar a fazer, senão “apanhavam” mesmo ou ficavam “de castigo” (...) Uma das principais proibições era que elas não poderiam entrar no quarto das grandes, quando estas tivessem fechado a porta, ou quando ouvissem sussurros e gemidos – até gritos – vindos lá de dentro. (Corazza, 2002, p. 60)

No final do século XVI, entretanto, discursos de moralistas e educadores burgueses, respaldados na religião e na filosofia, já sugeriam reforma dos costumes, constituindo o discurso posterior da disciplinação da sociedade, evidenciada nos séculos XVIII e XIX da França e Inglaterra. No século XVII, a preocupação com a “decência” e com os valores educacionais ensaiavam críticas à música que atravessava o cotidiano de adultos e crianças:

Tende um cuidado especial em impedir que vossos filhos aprendam canções modernas (...) entre as canções que são comuns a toda a sociedade não existe nenhuma que não esteja cheia de calúnias e das difamações 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 “equivocos” indecentes (Ariès, 1981, p. 143). Grifo nosso.

Nesse sentido, Subtil (2004)⁶⁷ ressalta que os preconceitos relativos às manifestações musicais populares sinalizam a crítica ao seu caráter transgressor da “moral” e dos “bons costumes”, mesmo antes do advento dos meios midiáticos massivos e da invenção da infância.

Conforme Áries (1981), a ênfase na necessidade de moralização e proteção da criança desenvolve uma espécie de “lei” implícita à noção de infância contemporânea da sociedade ocidental, em que se supõe a abstenção de alusões e comentários sobre assuntos sexuais por parte dos adultos diante das crianças. Tais assuntos estariam guardados como

⁶⁷ Subtil, M. J. (2004) *Mídias e música: a construção social da noção de infância*, artigo da I ANPED, acessado junho de 2004 do World Wide Web: www.comunic.ufsc/artigos/anped04mj.htm

segredos do mundo adulto que deveriam manter-se distante das descobertas infantis, sob pena de influenciar-lhe o desenvolvimento “natural”. A preocupação com a diferenciação entre adultos e crianças e delimitação de um universo próprio para cada uma das esferas desenvolvimentais está, portanto, na gênese da repressão e moralização sexual. Assim, a “preservação da infância” tinha como uma de suas facetas a oposição às práticas, gestos e comportamentos ligados ao sexo, bem como à liberdade dos jogos vividos no cotidiano privado. A esse respeito, diz R. S. M., em trecho de uma das entrevistadas realizadas:

P – Tem música de criança e música de adulto?

Cç - Tem. Tem música de Calcinha Preta, Ferasamba...

P - É de quê essa música?

Cç - De adulto.

P - Como você sabe?

Cç - Sabendo... Porque a professora já falou nisso.

P - E como é música de criança?

Cç - “Dorme nenê, a cuca vai pegar...”. Só lembro essa.

P - E você escuta música para criança ou música para adulto?

Cç - Escuto qualquer uma. Menos Ferasamba.

P - Porque não Ferasamba?

Cç - Porque todo mundo não deixa. Teve um dia que teve um show de Luís Almir, que teve Chacal e mãe não deixou eu ir, mas eu fui, porque ela tava trabalhando...O show na Praia do Meio, eu fui mais os coisa da minha vizinha.

P - E porque sua mãe não deixa?

Cç - Porque é música imoral.

P - Como é música imoral?

Cç - É falando sobre coisa feia., essas coisa de strip tis, essas coisa de istrupar, tudo isso.

P - Mas você é criança ou adulto.

Cç - Criança.

P - Como você sabe que é criança?

Cç - Sabeeeeendo, Porque mainha me diiiiiiiisse. (fala com voz de criança pequena). Mãe disse que eu era criança, que não podia ver coisa feia, só as coisa de desenho.

P - E porque você foi no show da Praia do Meio?

Cç - Eu fui ver só uma musiquinha mermo. (R. S. M., 8 anos)

Tal diálogo indica as vozes da mãe e da professora de proteção moral da criança (“...a professora já falou nisso” e “Mãe disse que eu era criança, que não podia ver coisa feia, só as coisa de desenho”) no discurso de R. S. M. A banda Ferasamba e o Forró Chacal seriam considerados “imorais”, por que falam sobre “coisa feia, essas coisa de strip tis, essas coisa de istrupar, tudo isso”. Ao mesmo tempo, apesar dos avisos impeditivos, a criança foi ao show junto com os irmãos da vizinha no momento em que a mãe estava ausente de casa, trabalhando. Ao ser questionada a respeito de tal contradição (P - Mas você é criança ou adulto?), R. S. M. assume uma postura da infância supostamente esperada pela mãe e pela professora, afinando a voz e falando de forma diferente de sua fala anterior, justificando que só foi ver “uma musiquinha”. O emprego do “só” e do sufixo diminutivo “inha” para a música, no contexto do diálogo, pode ser interpretado como uma tentativa de amenizar os sentidos anteriormente relacionados àquelas músicas “imorais” “de adulto” e a transgressão ao papel social que lhe fora atribuído enquanto infância na ótica da mãe e da professora. A respeito do assunto, outro trecho de entrevista se faz pertinente:

Cç – (...) Tem também “Beijo na boca, tá liberado, amor gostoso, tá liberado, ficar sem roupa, tá liberado, que legal, tá do jeito que eu gosto, ela liberou geral” (cantando).

P - E essa é de quem?

Cç - De Bruno e Marrone. O nome é “tá liberado”.

P - E essa, como você conheceu?

Cç - No cd.

P - E como ele foi parar na sua casa?

Cç - Tava lá já. É da minha tia. Eu escuto, lá na casa de vó.

P – Quem põe para tocar?

Cç – Às vezes é minha tia, às vezes sou eu mermo.

P - E o que diz a letra da música?

Cç - (baixa a cabeça)

P - Fica com vergonha? (...)

Cç - Deixa a professora passar ali (...) Pronto.

P - Porque?

Cç - Porque eu não gosto.

P - E então, o que diz a música?

Cç - Amor... Namorar...

P - Sim...

Cç - Beijo na boca... O resto num sei não.

P - E diz “tá liberado”, não é?

Cç - É.

P - O que significa?

Cç - Que agora pode fazer tudo.

(...)

Cç - Porque! Ficar sem roupa... A mulher não deixa os homi tirá a roupa dela. Porque quando ele fala “que legal, tá do jeito que eu gosto, ela liberou geral”. Foi ela que liberou, entendeu? (A. J. S., 9 anos)

Neste trecho A. J. S. demonstra constrangimento em falar sobre os sentidos que atribuiu à música, associados à sexualidade (primeiramente diz que a música trata de “amor... namorar...”; em seguida fala do “beijo na boca”; finalmente explica que o “tá liberado” refere-se à concordância de uma mulher “liberar” seu corpo ao acesso masculino⁶⁸), especialmente quando percebe que a professora está por perto. Outro elemento que nos chama a atenção é o fato de que o cd que carrega a gravação da música citada pertence à tia e é ouvido na casa da avó de A. J. S., sendo selecionado ora pela tia, ora por ele mesmo. Contudo, podemos observar que, apesar da criança ter conhecimento sobre muitos aspectos do comportamento sexual adulto (ao menos na interpretação da música) e acesso à escuta da mesma na casa da avó (não sabemos com que grau de naturalidade), tal saber não é assumido como seu, na condição de criança, fazendo-se

⁶⁸ Nestas frases está explícita a idéia de que as iniciativas sexuais estão associadas ao sexo masculino, cabendo à mulher “liberar” ou não, inclusive na explicação da criança (“Foi ELA que liberou, entendeu?”).

presente o sentimento de vergonha (ao baixar a cabeça no momento de falar sobre a música e ao omitir a resposta com a aproximação da professora).

A atribuição do sentimento de “vergonha” foi, de acordo com Postman (1999) um dos principais elementos fundantes da separação entre a idade infantil e a idade adulta. Conforme o autor, esta separação foi propiciada pelo controle das informações e do acesso aos saberes por parte das crianças. Na Idade Média não havia informação exclusiva aos adultos, de modo que todos poderiam ter acesso a tudo que constituía a convivência cotidiana. Como a comunicação ocorria, nesta época, basicamente através da oralidade, o conhecimento era adquirido nos sermões públicos, recitais de poemas narrativos, baladas, contos, etc. Assim, os segredos da oralidade eram os únicos pré-requisitos para ingressar o mundo adulto.

A criação da prensa tipográfica de Gutemberg pôde particularizar o conhecimento em termos de impressão, proporcionando significativas alterações na concepção de infância, por volta do Século XV. A comunicação social atravessou, então, modificações referentes à divulgação do conhecimento através das práticas lingüísticas escritas, antes privilégio do clero e de outros poucos. Desse modo, este uso foi responsável por ocasionar uma diferenciação entre os que sabiam ler e os que não sabiam e a idade adulta passa a ser definida por este novo mundo simbólico. Para pertencer ao mundo adulto, a criança necessitava ser iniciada em uma cultura letrada. Nesse sentido, diz-nos Postman: *"As crianças foram expulsas do mundo adulto; tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância"* (Postman, 1999, p.34). A tal concepção associa-se a idéia de preparação e de educação para o ingresso na cultura adulta - o mundo do conhecimento, da cultura letrada e das informações sistematizadas, que vem a se tornar função assumida pela escola. Ilustramos tal idéia citando a seguinte entrevista:

Cç - Mas eu trabalho também.

P - É? Você faz o quê?

Cç - Trabalho aqui no colégio. Trabalhar é a escola, é fazer os devê.

P - Quem te disse isso?

Cç - Meu pai.

P - Tá, e o que é trabalhar?

Cç - Trabalhar é a pessoa, a pessoa chegar em casa cansado e ainda ter que lavar as roupa, arrumar a casa, trabalhar no colégio fazendo os devê e cuidar dos filho. Eu trabalho só no colégio.

P - Como é mesmo o seu trabalho?

Cç - É a pessoa só fazê devê e brincar. Pra aprender a ler, a escrever e aprender a ouvir o adulto falar. Pedir com licença pra depois poder falar. (A. A. S. C., 9 anos) Grifos nossos.

A noção de atribuições no mundo infantil é representada por A. A. S. C. através do brincar e cumprir as tarefas da escola, onde aprende conteúdos pedagógicos e morais (ler, escrever, aprender a ouvir o adulto falar, pedir licença). Com relação aos conteúdos morais, é interessante observar a lógica adultocêntrica presente nos ensinamentos, em que a criança ocupa uma posição hierarquicamente inferior, na condição de quem “aprende a ouvir o adulto falar” e a pedir licença para depois poder falar. Outro elemento que merece atenção é a presença da voz paterna na rede de atribuições valorativas de A. A. S. M., cuja concepção de trabalho é associada a uma tarefa cansativa (a pessoa chega em casa cansada do trabalho) e maçante (tem que lavar roupa, cuidar dos filhos e da casa e estudar). Desse modo, sendo o “trabalho” da criança a escola, caber-lhe-ia, então, cumprir todas as solicitações e engajar-se em suas aprendizagens. Tais concepções adultizadas são definidas por Corazza (2002) como “dispositivos” para tornar as Gentes Pequenas, em tudo, semelhantes às Grandes, no futuro. Desse modo, a educação escolar seria uma articuladora de estratégias de conversão e controle da infância conforme o funcionamento da sociedade, no caso, aquela que valoriza o homem trabalhador, produtivo e respeitoso das autoridades hierarquicamente localizadas.

3.2. A invenção da infância

Claro que o Indivíduo e seus asseclas – a caverna toda – também começou a chorar e a fazer belos túmulos quando alguma das pequenas morria, a pintar quadros, a fazer fotos, livros, brinquedos, roupas de renda e de babados e de marinheiros, calçados tipo “Ortopé, Ortopé, tão bonitinho”, cortes de cabelo, enfeites, móveis, casinhas, quartos de dormir, mosquiteiros, urinóis e tampas especiais para vasos sanitários (...) Inventou também uma linguagem estranha para falar-lhes que era uma espécie de balbúcio idiota, cheio de “inhos” e “inhas” que acrescentava ao final das palavras usadas pelas antigas (...) e também expressões como “nhem-nhem”, “bilu-bilu” (...) (Corazza, 2002, p. 64)

De tanto atentar, encasquetou que as pequenas tinham um “corpo” e passou então a observá-lo melhor (...) Só para implicar com esse corpo – que ele embestou que não devia ser de qualquer jeito, mas “dócil” e “útil -, exigiu que as pequenas se arrumassem melhor; que comessem e dormissem nas horas certas e nos lugares determinados; que se assoassem e não pusesse mais o dedo no nariz; que tomassem banho “regularmente”; que escovassem os dentes após cada refeição; que não fizessem mais xixi nem cocô nas calças, nas camas e nos tapetes; que cuidassem onde estavam pondo as mãos – “lá”, não podia mais, era pecado! – mãos que, aliás, deviam estar sempre muito limpas porque existiam – dizia ele – uns bichinhos causadores de doenças, chamados “micróbios” e “bactérias” (os quais, como nenhuma das pequenas enxergavam, todas, sem exceção, achavam que era mais uma das deslavadas mentiras do traste).

Obrigou as gentes novas a serem “polidas” (mais uma palavra horrível que ele criou), a pedirem “por favor”, “com licença”, a dizerem “muito obrigado” ou “muito obrigada”; a serem “simpáticas”, “gentis” e “agradáveis” com as grandes, mesmo se estivessem com raiva ou emburradas; a mostrar os brinquedos, cantar, dançar, sapatear e macaquear quando chegavam outras gentes chamadas “visitas”; e, o que era pior, a exibir um tal de boletim” para umas criaturas – que, aliás, elas nem tinham escolhido – chamadas de “padrinhos” e “madrinhas”, a quem também tinha de pedir a “benção” e beijar a mão (que nem sabiam se estava lavada ou não e tampouco podiam perguntar).

Mandou as pequenas pararem de gritar tanto; que só falassem quando as grandes tivessem acabado de falar e, mesmo assim, em voz tão baixa, que quase não se escutava. E, coisa mais grave, deu pra selecionar umas quantas palavras que chamou de “palavras feias” ou de “palavrões”, as quais ficaram expressamente proibidas de serem ditas, estabelecendo que o castigo para esta desobediência era, nada mais nada menos, do que colocar pimenta – de preferência vermelha, nas bocas pequenas que as falassem. (Corazza, 2002, p. 59-60)

Criou músicas especiais chamadas de roda, contos de fadas, gnomos, duendes, feitiçeras, maçãs envenenadas, abóboras que se transformavam em carruagens, sapatos pequeninos de cristal, sapos que se transformavam em príncipes desde que alguém tivesse a coragem imensa de – ai que nojo! – sapear um beijo naquelas bochechas gosmentas (...)

Incentivou dias especiais, como o dos aniversários, com festas cheias de balões surpresa, velas-teimosas que se apagam, mas voltavam a acender, apitos, cachorros-quentes (...) refrigerantes, balas, chicletes e chocolates – brancos e pretos –, e inventou o sorvete (isto foi bom, muito bom!). Tá certo, inventou todo este monte de coisas gostosas, porém proibiu que as gentes novas comessem muito porque dava “vermes”, “diarréia”, “dor-de-barriga” e “cáries” nos dentes. (Corazza, 2002, p. 66). Grifos nossos.

De acordo com Kramer (1982), o sentimento moderno de infância evidencia concepções contraditórias por parte do adulto que a pensa: por um lado, a criança é percebida como ser ingênuo, puro, inocente, a quem o adulto trata com paparicação, dengos e mimos; por outro lado, a criança é tomada como ser imperfeito, que necessita das atitudes moralizadoras e educativas. Tais atribuições são desenvolvidas à medida que se consolida a estrutura familiar burguesa⁶⁹ e seus padrões culturais de cuidar. “(...) *A culpa e os sentimentos ambivalentes são a base da responsabilidade burguesa. É no confronto entre afeto e autoridade que a ideologia toma forma no relacionamento familiar.*” (Vasconcelos, 1996, p. 63). Deste modo, a esse ideal de infância abstrata e generalizada, correspondem a formação de um cidadão moderno, do burguês autônomo devidamente ajustado para respeitar as sanções e enfrentar o mercado competitivo. “*A família burguesa, definindo-se pelo isolamento, privilegiando a privacidade, a domesticidade e supervalorizando suas relações emocionais internas, ao formar o cidadão auto-disciplinado, estava servindo para promover os interesses da nova classe dominante*” (Poster apud Vasconcelos, 1996, pp. 53-54).

⁶⁹ Friedrich Engels (1980) afirma que a união dos membros da família “pelo sentimento, o costume e o gênero de vida” desenvolve-se em compatibilidade com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e do processo de divisão do trabalho. Assim, por volta do século XVIII, a organização da família nuclear burguesa, monogâmica e em que predomina a figura masculina, teria sido favorecida pelo desenvolvimento das formas privadas de existência social.

Porém, tudo isso só foi possível porque o tal sujeito, que não descansava nunca – e, claro, que não deixava mais as pequenas em paz -, prestou tanta atenção nelas que cismou que as grandes, a partir de então, eram formadas por pais, mães, avós, avôs, tias, tios, primos, primas, etc. os quais, sem exceção, estavam obrigados – a quê? – a “amá-las”.

Foi assim que tudo começou a ficar mais complicado ainda, porque as tais antigas tiveram mesmo de começar a demonstrar tanto amor, tanto afeto e tanto carinho que não largaram mais o pé das novas, cuidando-as, protegendo-as, satisfazendo-as, amando-as e desejando que fossem muito felizes, que não sofressem, que realizassem só coisas boas e que fossem tão maravilhosas, plenas e perfeitas quanto – adivinhe quem? – o próprio Indivíduo! (...) ficou decretado que as gentes pequenas precisavam, além de serem amadas, de serem também instruídas, formadas e educadas, porque eram “de menores”, dependentes, insuficientes, carentes, frágeis, desprotegidas, imperfeitas, irracionais, moralmente heterônomas, etc., etc. (Corazza, 2002, pp. 60-70).

A procriação é, assim, revestida de um caráter de educação e orientação dos herdeiros para assumir um dia a posse dos bens dos pais, o que atribui à infância a noção de bem a ser cuidado e protegido (Fernandes, 1997). A partir de então, a família “*passa a ter como função precípua transmitir a seus membros [portanto, às crianças] uma aprendizagem de cuidados, valores e sentimentos*”. (Ferrari e Vecina, 2002, p. 293), como podemos observar na fala de R. D. D.:

P – Com quem mais você brinca?

Cç - Com os meninos daqui da escola... Na minha casa, com os meninos que moram lá perto.

P - E você não brinca na rua?

Cç - Não, minha avó não deixa... Ela diz que tem muito cuidado comigo.

P – E você, o que acha dela ter muito cuidado com você?

Cç – Num sei... É bom pra num aprendê coisa “ruim”

P – Que coisa ruim?

Cç – Sei não. Vó é que diz. (R. D. D., 7 anos)

No discurso da criança a noção de cuidado está associada à preservação da aprendizagem de “coisas ruins” através da evitação de brincadeiras com outras crianças

longe dos olhos dos adultos educadores da escola e da família, remetendo ao discurso da avó. Contudo, nessa entrevista, a fala da avó não aparece como tendo sido apropriada pela criança em seu discurso, mas como uma citação inserida entre suas frases, como nos exemplos “Ela diz que tem muito cuidado comigo” e “Sei não. Vó é que diz”. Tal exemplo pode sugerir tanto uma situação de cuidado excessivo que não encoraja o desenvolvimento autônomo de opiniões e atitudes na criança, como também uma desaprovação velada da criança para com as atitudes protetoras da avó.

Ainda em relação a esse assunto, é fundamental assinalar que as religiões têm reforçado a concepção ideológica de família enquanto instância natural e imutável. A Igreja Católica, particularmente, contribui para a legitimação e perpetuação de tais relações entre família e infância através da submissão e da culpabilização dos sujeitos, o que pode ser observado em expressões como: “Papai do céu castiga” (Vasconcelos, 1996).

Assim, o cuidado por uma organização familiar gestado na construção do Estado-Nação de uma sociedade mercantil imbuída de uma certa arte de governar populações, foi acompanhado por outros cuidados:

Aí, das nativas ele fez surgir quem? Um monte de gentes com ocupações dirigidas só para as novas: babysitters, moralistas, filantropos, humanistas, legisladores, pediatras, utopistas, religiosos, médicos, puericultores, psiquiatras, psicólogas, psicanalistas de pequenas, confessores, assistentes sociais, diretoras de marketing, filósofos e sociólogas da educação, cientistas políticos, irmãs de caridade, socialites dondocas ricas – desocupadas, culpadas -, primeiras-damas assistencialistas e as antropólogas solidárias, emergentes da Barra ou de outro ponto, freis, conselheiras tutelares, guias espirituais, fiscais de disciplina, etc. (Corazza, 2002, p. 70)

Nesse dia fatídico, em que começou a reuni-las em um mesmo lugar, não só para contá-las e medi-las, mas também para olhá-las por dentro e por fora e em conjunto, além deste duplo constrangimento, o Individuo inventou o pior: uma instituição e um discurso que tratavam e falavam delas, dizendo como eram, o que queriam, o que deviam ser, quais as que se desenvolviam de acordo com seus padrões e quais as subdesenvolvidas, quais as espertas e quais as bobas,

quantas aprendiam e quantas tinham uma coisa chamada “dificuldade de aprendizagem”, quantas eram normais e quantas anormais, quantas eram inteligentes e as que eram burras.

Esta instituição – dizia ele – era um lugar muito importante, do qual os Estados necessitavam demais, para muitas coisas! Em tal lugar, colocou a trabalhar como assalariados e assalariadas, aquelas criaturas antigas que mais amavam as pequenas, isto é, os professores e as professoras. (Corazza, 2002, p. 72)

De acordo com Fernandes (1997), uma das certezas construídas na sociedade moderna pode ser expressa na máxima: *lugar da infância é na escola*. Aliás, educar a infância passou a significar moralizá-la, em um longo e dificultoso processo de inscrição do outro na psique infantil, “*de modo que ele [o outro] seja internamente encarnado nessa voz imperativa de comando, vigilância, repreensão e punição, que seria a voz da própria sociedade (consciência coletiva) vivendo e agindo em nós*” (Fernandes, op. cit, p. 64).

Para tanto, os saberes da Psicologia e da Pedagogia que passaram a orientar as visões e práticas nas instituições de ensino, bem como nas políticas e programas de atendimento à infância, enfatizaram, por muito tempo, determinadas formas de intervenção e de concepção de criança, baseadas em ortopedia, correção, deficiência, disciplina, higienização, modelação e medição (Carvalho apud Freitas, 1997). Tais saberes e práticas influenciaram a escola no sentido de detectar deficiências e excluir/discriminar crianças não enquadradas nos parâmetros de normalidade que se estabelecia⁷⁰.

⁷⁰ Conforme Carvalho (1997), as crianças avaliadas e rotuladas como cretinas, idiotas, amorais e deficientes eram segregadas e encaminhadas para uma educação emendatória. Como apontam Moyses e Collares (1996), a própria inadequação da escola, cujas metodologias, conteúdos, linguagens, etc. eram dirigidos para a imagem de criança ideal, em relação às crianças de classes populares, contribuiu imensamente para o fracasso escolar e para as pseudo-explicações relativas ao mesmo, como as teorias da privação cultural, da carência afetiva, a educação compensatória, etc. Conforme Ulivieri (1986), na segunda metade do século XVII, a instituição escola aparece na Inglaterra como forma de controle e disciplina e não de mobilidade social, como enunciam os discursos sobre a mesma. Tal concepção aproxima-se daquela apontada por Donzelot (1980) a respeito das escolas gratuitas para a classe operária criadas nas cidades manufatureiras no século XIX: a norma seria difundida no corpo social, que por sua vez estaria submetido a um sistema de observação e controle capaz de evitar possíveis focos de desordem, imoralidade e subversão ao sistema sócio-político da época.

Assim, nasce o mundo infantil. No seio da sociedade capitalista urbano-industrial do século XVIII, associado a um processo de privatização da vida pública, de constituição das famílias nucleares, de ampliação do ensino público, de desenvolvimento das ciências, etc. (Kramer, 1982). Uma série de contradições evidenciava a complexidade social que se afigurava, particularmente no Brasil, denunciando as diferentes inserções da infância e diversas configurações familiares, oriundas da desigual distribuição de renda e da riqueza cultural que constituiu a sociedade brasileira.

Apesar da coexistência entre famílias abastadas com suas crianças bem cuidadas e assistidas e outras formas de organização familiar, além de crianças nas ruas, nos orfanatos, em creches e lugares de trabalho com condições de desenvolvimento completamente diferenciadas, a noção do que “deveria” ser a infância recém-inaugurada foi estabelecida a partir dos valores e padrões hegemônicos, transpostos de forma mecânica e descontextualizada⁷¹ em elementos e valores burgueses hegemônicos para a sociedade brasileira. A diversidade de contextos, idéias e práticas concretas que constituem a infância e seu lugar na sociedade, é, então, suprimida em função do aprisionamento da infância em categorias universalizadas, que alimentam um dado funcionamento sócio-econômico, político, cultural⁷². Desde então, muitas outras contradições advêm desta distância entre a

⁷¹ A descontextualização do indivíduo de seu grupo social e comunitário, bem como da realidade sócio-histórica em que está inserido, representa a manutenção de categorias abstratas, como as de infância e família, nos sistemas simbólicos da cultura. Tal descontextualização redundando no distanciamento de uma visão crítica e concreta frente às questões sociais e às múltiplas relações que entre elas são estabelecidas. De acordo com Lajolo (1997), as contradições subsistem na sociedade contemporânea legitimando representações adequadas a determinados padrões e expectativas da organização social na qual os sujeitos são constituídos e significados, bem como aos pressupostos das disciplinas que se ocupam da questão.

⁷² Além das discriminações e rotulações de crianças “à margem”, como já referimos anteriormente, iniciativas higienistas e assistencialistas se dedicaram à atenção ao *menor* e contribuíram para as instituições disciplinares-corretivas sob diversas roupagens, revelando a investida na “contenção” e “segregação” da infância “pobre”, “abandonada”, “delinqüente”, “perigosa” ao projeto de modernização brasileira. Em nenhum momento, era revista a desconsideração do contexto social, econômico, cultural, familiar dessas crianças. (Rizzinni, 1995; Moyses e Collares, 1996; Carvalho, 1997).

realidade concreta e os discursos ideologicamente constituídos. (Kramer, op. cit). Desse modo, chamamos ao cenário os seguintes trechos de entrevista:

P - Ok. E tem música que você gostava antes e hoje não gosta mais?

Cç - Tem. Grafite. Antes eu gostava e ia pro show, mas aí começou a dar bala... aí ói!

P - E como era isso de bala?

Cç - Eles começa a cantar, aí vem um cara assim, começa a provocar e começa o tiroteio.

P - Você estava lá na hora.

Cç - Tava, foi lá na Praia do Meio.

(...)

P - E você conhece alguém que gosta dessas músicas?

Cç - Tem uns menino que mora lá perto de casa e fica ouvindo Grafite. Aí eles me chamam pra fumar pedra. Aí fiz assim (estende o braço e a mão aberta como se afastasse alguém) e disse “Droga pra mim, eu quero é distância”.

P - O que eles diziam?

Cç - “Ei vamo lá, eu só fumei uma veiz, aí vou fumar duas veiz, aí tu fuma uma e chama outro minino e tu fuma duas, aí depois fica só chamando os boy”.

P - E o que você fez?

Cç - Eu num fui não. Eu ir pra droga? Que é isso! Eles fica se drogando...

P - E como é uma pessoa que usa droga?

Cç - Como meu pai. Ele é alcoólatra e é viciado em pedra.

P - Como você sabe?

Cç - Já vi.

P - Como ele faz?

Cç - Ele pega uma lata e coloca cola e começa a cheirar... Isso daí é na minha cara.

P - E o que você faz?

Cç - Peço pra ele parar... “Pare com isso, você pode até morrer” e aí ele faz “Ahhhh, eu num quero saber dessa porra não!” (imita voz de pessoa alcoolizada). Ele num tá nem aí.

P - O que mais ele faz ?

Cç - Fica fumando pedra também. Ele bebe direto. Aonde tem cerveja e Pitú, ele tá lá.

(...)

Cç - Eu num quero ser ingual ao meu pai. Ele é muito violento... Teve um dia que ele quebrou a casa quase inteira. Tocou fogo na casa.

Cç - Eu saí lá de dentro correndo, meu avô arrombou a porta pensando que eu ainda tava lá. Eu e D., meu irmão. Aí o fogão, chamaram os bombêro...

P - E sua mãe?

Cç - Tava lá também. Mas ela num feiz nada, ela vive saindo, foi só buscar meu irmão (...).

(...)

P - E você gosta de brincar?

Cç - Não. Eu num saio muito de casa porque minha mãe fica me prendendo lá. Eu fico lá cuidando dos meus irmão.

P - E o que você faz?

Cç - Deixo na creche, troco fralda. Dá muito trabalho minha irmã pequenininha. Ela grita demais.

P - E sua mãe, o que faz?

Cç - Às vez ela fica cozinhando, ou sai. (J. V. G. S., 8 anos)

O discurso de J. V. G. S. demonstra uma dentre múltiplas formas de vivenciar a infância significativamente distintas daquela proposta nos ideais socialmente estabelecidos de que falamos anteriormente. O contexto de vida apresentado pela criança é situado entre uma série de exposições: situações de risco social, moral e para com sua integridade física, constituídas na participação em festas nas quais ocorrem tiroteios (show na praia da banda Grafite), no uso explícito de drogas pelos meninos da vizinhança e pelo pai (fumar pedras, beber cerveja e Pitú, cheirar cola), na violência paterna (quebrar a casa e pôr fogo), no trabalho doméstico (cuidar dos irmãos, trocar fraldas) e na aparente ausência da mãe (“ela num feiz nada, ela vive saindo, foi só buscar meu irmão” e “às vezes ela fica cozinhando ou sai”).

Em certos momentos da entrevista a criança demonstra indícios de reconhecer a condição de desproteção em que se encontra e demonstra uma atitude de oposição (seja manifesta em uma autoproteção: “Aí fiz assim e disse “Droga pra mim, eu quero é distância”, seja na negação das referências: “Eu num quero ser igual ao meu pai”), e um sentimento de contrariedade ou mesmo de indignação (ora relativa ao pai: “Ele pega uma lata e coloca cola e começa a cheirar... Isso daí é na minha cara”; ora relativa à mãe: “Ela num feiz nada, foi só buscar meu irmão” e “num saio muito de casa porque minha mãe fica

me prendendo lá. Eu fico lá cuidando dos meus irmão”). Diante de tal retrato, Corazza (2002) afirma sobre a construção do ideal de infância:

(...) tudo isso aconteceu não do mesmo modo com todas as gentes pequenas, mas com uma parcela delas. Enquanto a outra parte, embora não tivesse participado diretamente de todas as invenções, parafernálias e técnicas do indivíduo, a elas ficavam referidas e implicadas; integradas, justamente por não participarem, nem terem, nem serem e, por isto, estarem marcadas como verdadeiras “aberrações” a serem denunciadas em clima de pânico moral e em tom apocalíptico. (Corazza, 2002, p. 76)

Desse modo, as descrições e conceituações sobre a infância, pautadas no referido ideal abstrato, nas ciências, na filosofia, na religião ou nas manifestações artísticas, são apenas novas descrições, mas não permitem a mensuração da realidade infantil, em sua pluralidade. Para justificar tal afirmação, tomemos as idéias de Lajolo (1997), de que a construção do conceito de infância é realizada de fora, ou seja, a infância não assume o lugar do sujeito do discurso, assim como outros grupos minoritários, como as mulheres, os índios, os negros, etc., que estão sempre ocupando um lugar de “ele” ou “ela” nos discursos alheios. Os fatores que podem estar envolvidos com a posição ocupada e atribuída a tais segmentos da humanidade, fazem parte de todo um contexto sócio-histórico, no qual estão envolvidas, de forma complexa, as esferas cultural, econômica, religiosa, política, etc. Assim, infância, negritude, feminino “...são categorias que só vigem no espaço social em que são estabelecidas, negociadas, reconstruídas.” (Lajolo, op. cit, p. 226). Tais categorias podem mudar esta posição de objeto para sujeito e objeto do discurso, no momento em que podem lutar por lugares diferentes.

Nesta perspectiva, pode-se questionar as verdades teóricas que se propõem a responder a pergunta “o que é infância?”, e que buscam propiciar bases para a discussão da invenção ou desinvenção da infância.

Ao definir, delimitar a infância e circunscrever seus direitos, atribui-se à infância um determinado lugar social, um certo discurso de verdade. Discutindo a construção da infância moderna, Guiraldelli Jr. (1995) estabelece analogias com a história do Pinóquio. Pinóquio era um boneco de pau cujo sonho era se tornar um “menino de verdade”. Gepeto, seu criador, pensava que a melhor forma de ajuda-lo em seu sonho seria encaminhando-o à escola, espaço próprio para todos os meninos da cidade, “direito garantido a todos”. Todos os habitantes razoáveis da cidade acreditavam que um menino deveria ser bom, responsável, consciente, o que seria, em grande parte, construído na escola. Mas ninguém questionava o que significava ser um “menino de verdade”, o qual a escola pretendia formar, construir, educar. Uma vez na cidade, Pinóquio foi influenciado por forças contingentes e contraditórias da sociedade.

Na história, a mesma cidade apresentava possibilidades de “encaminhar” e “enquadrar” a criança no “ideal” de infância, de “menino de verdade” (na escola), como também de “desencaminhar”, tornando-a elemento desenquadrado, portanto, marginalizado (a raposa e o gato encorajam Pinóquio a se divertir, fugir da escola, mentir). A estas crianças fica implicitamente destinado o lugar de excluídos dos direitos, cuidados e preocupações que um “menino de verdade” poderia receber. O sentimento de contrariedade de J. V. G. S. citado anteriormente indica um mínimo de reconhecimento de tais contradições.

Conforme Ghiraldelli (op. cit), o estabelecimento de um ideal de infância abstrato e descontextualizado da realidade adversa da sociedade brasileira, por exemplo, supõe o risco de deixar de fora muitos bonecos de pau, como Pinóquio. Este ideal, adotado na escola, nas políticas de atendimento à infância, nas formulações teóricas das disciplinas que se propõem a “compreendê-la” e assisti-la e em diversos outros discursos sociais sobre

a infância, remete ao próprio questionamento das contradições sociais que realiza certos “recortes” da realidade em detrimento de sua totalidade.

Desse modo, a partir do final do século XIX, os juristas brasileiros descobrem muitos Pinóquios nas crianças e adolescentes pobres que habitavam a cidade sem a tutela dos pais ou responsáveis [período de desenvolvimento urbanístico, industrialização, no qual, segundo Rizzini (1998), havia um desenvolvimento “galopante” das cidades centrais, como o Rio de Janeiro, que mais se aproximava a estereótipo da sociedade desenvolvida da Europa]; por se encontrarem em situação de abandono físico e moral, pois habitam as ruas, praças, não freqüentam a escola, cometem infrações, etc., acabam recebendo a designação de “menores”⁷³. Os lugares que lhes são destinados, ao contrário das crianças enquadradas no “ideal”, protegidas pela família e escola, são as prisões, as instituições de correção, os asilos, etc. A preocupação com essa população cresce na medida em aumenta sua importância no campo jurídico⁷⁴, de modo a não ameaçar a estrutura social, a vida dos “Indivíduos” (Corazza) e dos “meninos de verdade” (Ghiraldelli). Londoño (1991) considera que esta preocupação com a infância e com as formas de tratá-la

⁷³ De acordo com Fernando Londoño (apud Del Priori, 1991), a palavra *menor* aparece frequentemente no vocabulário jurídico brasileiro, referindo-se, desde 1920, a crianças em situação de abandono e marginalidade. Segundo Rizzini (1998), a elaboração da legislação na época foi organizada em torno deste termo tomando as faixas etárias como referência para atribuir maioridade, responsabilidades civis e desvinculação da família, inspirada nas ciências do desenvolvimento infantil (e, conseqüentemente, no paradigma biomédico, que medicalizava os problemas sociais, as dificuldades de aprendizagem, etc.)

⁷⁴ Na visão dos juristas, o problema da infância abandonada, que “vivia entre a vadiagem e a gatunice”, deveria ser um caso de polícia e de repressão urbana. Em 1902, o chefe de polícia de São Paulo, Cardoso de Almeida, desenvolveu um projeto um Instituto Disciplinar para os menores criminosos, que, em 1927, constituiu o Código de Menores, e se desenvolve uma idéia de que a atenção à criança deveria ser específica e diferenciada (higiene, nutrição, educação). Desta maneira, surgem diversas instituições que se propõem a “prevenir” a criminalidade, constituindo uma verdadeira sobreposição de programas e órgãos burocráticos com as mesmas propostas, interesses implícitos e uma concepção de infância determinada. Propõe-se soluções paliativas para questões estruturais. Neste contexto, não há distinção entre abandonados e delinqüentes, todos são agrupados na categoria jurídica “menor”. As leis são produzidas para os “menores”, para aqueles que estivessem em “situação irregular”, ou seja, vivem em situação de desamparo material e moral, não têm os cuidados de uma família estruturada, não freqüentam a escola e vive nas ruas. A preocupação maior está voltada para a preservação da ordem social e em assegurar a modernização capitalista brasileira, o que determina os “...critérios de eleição de esquemas e proteção da criança, marcado pelo restabelecimento da autoridade e a confiança nas novas instituições de atendimento à criança, que eram importadas dos Estados Unidos e Europa.” (Londoño apud Del Priore, 1991).

“adequadamente” foi influenciada pelo desejo de participação no “progresso” social a exemplo dos padrões europeus e norte-americanos, ainda que às custas da obliteração da realidade, também apoiada pelos saberes das ciências positivistas prestigiadas entre as classes dominantes. E, como afirma Corazza (2002),

Tais saberes e seus efeitos de verdade não deixaram, nunca mais, que as pequenas vagassem astutas, como fantasmas invisíveis que eram quando tinham aparecido, onde nenhum conhecimento desse tipo fortalecia o poder nas relações com as raças antigas. Ou seja, o Indivíduo inventou verdades em que todos acreditavam, até mesmo as gentes novas que passaram a falar de si, a agir e a se pensar do mesmo modo (...) Fizeram assim, para terem uma identidade e serem um sujeito com uma verdade (...), ficarem convictas de que seu verdadeiro Eu individual era aquele mesmo que estava descrito e classificado pelos conhecimentos (psico)pedagógicos e que, simultaneamente, serviam para legitimar todos os atos de poder escolares, políticos, culturais, sociais. (Corazza, 2002, p. 75).

E nas (in) conclusões da história contada ninguém pôde dizer que foi “feliz para sempre”, mas muitos desenvolveram a certeza de que essa Terra do Nunca estava prometida àqueles que conseguissem caber dentro do molde fabricado.

3.3. O canto da infância moderna – a construção de um repertório musical infantil

P – Quais as músicas que você gosta?

Cç – São dos Broz, da Eliana, Xuxa e um monte de coisa de criança... A Mulekada...
(...)

P – E essas músicas o que mais dizem na letra?

Cç – É... Falam sobre que não é pra jogar lixo nas rua, que é pra brincar, pra obedecer a professora e obedecer os pais. (A. A. S. C., 9 anos)

Conforme discutimos, a concepção moderna de infância representa um ideal abstrato que encobre a diversidade de formas concretas de vivenciar tal período, associado

às esferas referenciais da família, da escola e da igreja. Através de tais instituições, certos valores sociais poderiam fazer parte das vivências infantis, ou, ao menos, indicar-lhes que vivências seriam socialmente adequadas e desejáveis. Uma vez criado o universo infantil, produções musicais específicas passaram a ser construídas e dirigidas para esse mundo, marcadas por aspectos que reforçavam os ideais incutidos na imagem da infância, bem como do contexto sociopolítico de cada época. A esse respeito nos deteremos, uma vez se tratando de situar a relação entre produção musical construída destinada à/consumida pela infância em sua relação com o lugar social ocupado pela mesma. Para tal análise, ocuparemos-nos das referências musicais atreladas a alguns dos espaços de subjetivação do infantil – que, conforme já citamos, encontram-se nas relações com a família, a escola e a igreja.

Apesar das referidas referências, muitos elementos de socialização e constituição da subjetividade infantil escapem a estas dimensões, o que tornaria qualquer trabalho que se detivesse nas mesmas deveras restrito. A apropriação cultural não se dá somente através da mediação dos adultos, mas também na relação entre as próprias crianças, através de jogos e brincadeiras, por exemplo. Dessa maneira, situaremos produções musicais associadas aos grupos infantis, freqüentemente vinculadas, nas produções historiográficas, às músicas folclóricas.

É fundamental dizer que nosso intuito é sinalizar algumas pistas sonoras do “canto” infantil, sem pretensões de traçar uma história da música cantada e ouvida pelas crianças, o que fugiria de nossos propósitos. Assim, situaremos recortes historicamente contextualizados a fim de justificar nosso foco de pesquisa na apreciação musical contemporânea. Referir-nos-emos, mais especificamente, à realidade brasileira a partir do século XX, período que abriga as transformações sócio-políticas, econômicas e culturais relacionadas à industrialização, à urbanização e ao desenvolvimento dos meios de

comunicação de massa no Brasil (Moraes, 2000), que teve amplas repercussões nos modos de vivenciar o período infantil.

De acordo com Contier (1998), no início do século XX, a produção musical esteve fortemente atrelada a diretrizes românticas de conotações cívico-patrióticas, relacionadas ao canto coral. O emprego dessa música nesse contexto teve o intuito de despertar nas pessoas, especialmente na juventude, sentimentos de amor à pátria, o que, aliás, atravessa a perspectiva dos modernistas, cuja ênfase na música refere-se à busca da identidade nacional, da alma brasileira na produção cultural (Naves, 1998). Ilustrativamente, diz Gomes Júnior:

(...) não vos esqueçais de que deveis cantar com os vossos alunos as canções dolentes e melancólicas da nossa terra, que virão despertar neles o amor pelo Brasil. Sim! Cantai com eles a nossa terra, a opulência das nossas florestas, os arreboes sangrentos e cheios de saudade dos nossos crepúsculos, as glórias imorredouras da nossa raça, a pompa sempre risonha e florida da nossa eterna primavera e os cantos tão cheios de doçura de um povo, que tendo nascido na mais formosa das terras, tem também no coração a mais ardente e a mais bela das paixões – a música. (Gomes Júnior apud Contier, op. cit, pp. 11-12).

Villa-Lobos, Mario de Andrade e Fabiano Lozano podem ser colocados como referências brasileiras desse posicionamento (Contier, 1998), uma vez que defendiam a íntima relação entre música e civismo como componentes imprescindíveis para a formação do cidadão brasileiro, crente no progresso e no futuro da nação. Além disso, em oposição ao entretenimento estrangeiro que começa a dominar o mercado com o desenvolvimento dos meios de comunicação, Villa-Lobos argumenta pela defesa da música enquanto veículo de valores culturais e da necessidade de desenvolver um senso de civismo e patriotismo desde a infância. Assim, foi criada a Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA) para a implantação do canto orfeônico nas escolas municipais do Rio de Janeiro. *“Com a Revolução de 30, mediante apoio político do governo, tornou-se possível*

implantar o ensino do canto orfeônico nas escolas do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e outros estados. Os temas dessas músicas apoiavam-se no folclore nacional e, de outro, na exaltação da pátria, do trabalho, do civismo” (Contier, op. cit, p. 16). O direcionamento de tais valores para a infância e juventude estava claramente definido:

Procurei dar uma feição nacional aos programas elaborados para uso nas escolas – o canto orfeônico tornou-se desde então, um fator importantíssimo de difusão do sentimento, de patriotismo e do desenvolvimento da consciência nacional, entre a massa popular e entre as novas gerações. (Villa-Lobos apud Contier, op. cit, 1998, p. 20)

Em realidade, diversas práticas de natureza patriótica, cívico-militar estiveram presentes no ensino primário paulista, desde o início do século XX (Souza, 2000). Tal processo foi desencadeado uma vez que nas últimas décadas do século XIX, com a proclamação da República, a educação popular adquirira grande centralidade política enquanto elemento de regeneração da nação, de reforma social e propulsão do progresso e da civilização.

A educação do povo compreendia, portanto, um amplo projeto político-social e uma bandeira de luta para monarquistas e conservadores, e, especialmente, para liberais e republicanos. O advento da República em 1889 ratificou a crença no poder da educação popular, ressaltada, a partir de então, como instrumento de consolidação do novo regime político e de manutenção da ordem social. (Souza, 2000, pp. 105-106).

Assim, o projeto republicano de educação popular, politicamente engajado na modernização da sociedade, propiciou a expansão da oferta de vagas mediante a criação de escolas públicas e a renovação educacional, cuja ênfase passa a ser a formação do cidadão republicano, alicerçada na ciência e nos valores morais e cívicos. Nesse sentido, ocorre a introdução de novas disciplinas e conteúdos culturais, bem como a adoção de modernas metodologias pedagógicas e de materiais didáticos, adequados para a escolarização em massa. A exaltação dos ideais patrióticos para a construção da nacionalidade é então

evidenciada na introdução da disciplina “Ginástica e exercícios militares”, nos programas de ensino, da criação dos Batalhões Infantis, do escotismo e das comemorações cívicas previstas no calendário escolar. Posteriormente muitas destas características apontadas por Souza como constituintes da militarização da infância foram questionadas, enquanto muitas outras mantiveram-se até os dias de hoje, como as datas comemorativas, a questão disciplinar corporal, o uso de uniformes, o emprego de hinos, etc. (Souza, op. cit).

Detendo-nos na música, conforme Contier (1998), havia implícito na música orfeônica e na oficialização de seu ensino um sentido disciplinador⁷⁵ e envolvente⁷⁶, que interessava aos educadores e agentes políticos, pois a música teria a capacidade de proporcionar a articulação entre desenvolvimento estético e desenvolvimento cívico, de trazer as massas à cena política, “*onde os políticos assumiriam o papel de sepultar a República velha, instaurando, no lugar desta, a República Nova (1930) e o Estado novo (1937)*” (Contier, op cit, pp. 18-19).

Além de tal emprego no espaço escolar, o próprio contexto político cultural estava sendo atravessado por tais discussões. A título de exemplificação do engajamento da música nesse panorama, Villa-Lobos, após chegada de Paris, em 1930, ocupou-se de organizar diversos espetáculos, excursões e apresentações musicais pelo país, visando promover a música erudita e nacionalista nas mais diversas camadas das massas urbanas. Verdadeiras festas cívicas foram promovidas, em praças públicas, escolas e estádios de

⁷⁵ Como afirma Contier (1998), os próprios músicos acreditavam na força disciplinadora do canto orfeônico. Este representaria veículo capaz de unir todos os brasileiros em torno de um único ideal de nação, para além do individualismo favorecido pelo desenvolvimento urbano e das formas privadas de existência social. Operários, soldados, universitários e pessoas de elevada posição irmanar-se-iam em torno do poder magnético musical e dos ideais patrióticos e estéticos.

⁷⁶ A respeito do Hino *P’ra frente, ó Brasil!*, Villa-Lobos comenta: “... *sobre um fundo musical de tambores, que lembra inesperadamente coisas remotas, integradas na nação, ergue-se a massa de milhares de vozes, claras, ondulantes, arrebatando a todos os espectadores*” (apud Contier, op. cit, pp. 21-22). Conforme discutimos no primeiro capítulo desse trabalho, as propriedades dinâmicas da música, que remetem às produções de civilizações antigas, indígenas e africanas, estariam associadas às propriedades disciplinadoras do canto coral, como o exemplo do canto gregoriano. Caos e ordem, ritmo pulsante e melodia harmônica estariam presentes nas idéias abraçadas de Villa-Lobos, Mario de Andrade e Fabiano Lozano.

futebol, em que eram entoados hinos como o *Hino Nacional*, *Pra frente ó Brasil*, *Meu país* e *Brasil novo*, além de composições eruditas, folclóricas e de artistas brasileiros. Sua propaganda nas escolas, academias, centros de estudos e trabalho da juventude e outros meios culturais, num contexto de crise política, econômica, social e artística teria o intuito de “...semear o gosto pela música pura, pela verdadeira arte, senão elevadas intenções cívicas e patrióticas (...) para elevar o Brasil no conceito das grandes nações, e talvez quem sabe despertar o triste letargo de uma raça sonâmbula” (Villa-Lobos apud Contier, op. cit, p. 17).

É importante ressaltar que a relação música nacionalista-Estado não pode ser reduzida simploriamente à relação causa efeito de interesses ideológico-políticos na área cultural. Tal relação nasce muito mais da tradição em que está imersa a maioria dos projetos culturais e políticos de intelectuais, fundada na concepção de que o poder do Estado no Brasil é um poder histórico por excelência (Wisnik, 2004). Na realidade, “a prática política de alguns intelectuais envolvidos sentimentalmente pela proposta de nacionalização da música brasileira voltou-se para o Estado como o único agente capaz de interferir no seio da sociedade (...) como unificador cultural da nação solapada pela música estrangeira erudita e popular” (Contier, 1998, p. 28).

Em torno de tais ideais nacionalistas presentes inclusive nas músicas, a infância é considerada objeto de investimentos educacionais para o futuro da nação, foco dos olhares esperançosos no progresso do Brasil. Assim, a escola é considerada como o lugar privilegiado em que a criança tem contato com saberes sistematizados e dirigidos para a formação ideológica cívica e estética, através, por exemplo, da presença dos hinos e do folclore:

P - Tem mais alguma música que você ouve na escola?

Cç - Tem. Quando eu estudava aqui de tarde tocava Ruge... Toca também o Hino Nacional...

P - E como é o Hino?

Cç - “Ouvira dos piranga as marge plágida, que um provo herói do fraco retundante.e o sol da liberdade em raios fugido, brilhou no céu da pátria nesse instante. Gigante pela própria natureza, és pé, panãã, pana, pana⁷⁷, colosso. E seu (...) e se seu futuro esteja nessa grandeza, terra adorada, és tu Brasil, és tu Brasil, na pátria amada, nos (risos)... pátria amada, Brasil. (A. A. S. C. – 9 anos)

P – E na escola você ouve música?

Cç – Tem. “Coelhinho da páscoa que cor ele tem, azul amarelo e vermelho também”.

P – Você gosta dessa música?

Cç – Gosto. É bem bonita. Tem essa e a do palhaço: “O palhaço picolélélé, é gozadododo, engraçadododo, ele pulalala, ele brincacaca, viva viva o Palhaço Picolé, Pé de Chulé!”. Tem Atirei o pau no gato: “aaaatirei o pau no gatototo, mas o gatototo, não morreurreureu, Dona Chicacaca, dumirou-sese, do berro, do berro que o gato deu MIAU. Tem quatro. “Tengo, telengo, tengo, é de carrapicho. Bota Daiana na lata do lixo”. Tem outra: “marcha soldado, cabeça de papel, quem não marchar direito vai preso pro pastel”... Pastel? Peraí. É assim. “Vai preso pro papel o papel pegou fogo a policia deu sinal ajuda, ajuda, ajuda a bandeira nacional. Um, dois três, batatinha frita, picolé de abacaxi, quem se mexer, já é o fim”. (C. C. A . C., 8 anos)

De acordo com Fausto (2004)⁷⁸, os homens que fizeram a República não tinham afinidade com a Igreja. Aliás, afirma Leal (2002)⁷⁹, com a Proclamação da República no Brasil, em 1889, desencadeou-se cisão formal entre a Igreja e o Estado, processo cujas repercussões na educação escolar manifestaria a ênfase nos modelos de educação pública voltada para o fortalecimento dos laços entre cidadão e Estado, bem como nas “verdades” científicas.

A educação pública passou a investir nas idéias de nacionalidade, civilidade e cidadania, restringindo ou mesmo

⁷⁷ A criança, esquecendo a letra, sonoriza o ritmo.

⁷⁸ Fausto, Boris (2004). *Entrevista: Era Vargas*. Artigo acessado em dezembro de 2004 no World Wide Web: www.mec.gov.br/seed/tvescola/historia/entrevista_4a.asp

⁷⁹ Leal, M. C. (2002). *Política, religião e educação: o retorno de um debate?* Revista Espaço Acadêmica. 2 (17). Artigo acessado em dezembro de 2004 no World Wide Web: www.espacoacademico.com.br/017/17cleal.htm

interditando a presença do debate religioso em suas escolas. Em dois documentos emblemáticos, os Manifestos da Educação de 1932 e de 1959, os educadores escolanovistas, seus seguidores e simpatizantes divulgaram para a sociedade a necessidade de defesa de uma escola pública única, laica e gratuita como melhor meio de dar a todos o acesso a educação escolar. (Leal, 2002).

Desse modo, a partir de tal cisão, uma série de tensões e embates são estabelecidos em função de interesses religiosos, cujos argumentos prescindem da idéia de que somente a educação religiosa poderia resgatar, nas futuras gerações, valores éticos que conduzam à solidariedade e à paz (Leal, op. cit). Não constitui interesse de nossa discussão aprofundarmos tais embates, ao que nos parece suficiente referenciá-los enquanto fontes de contradições nos discursos que atravessaram a constituição da infância moderna no Brasil. Assim, como afirma Fausto (2004), apesar de Getúlio Vargas ter promovido certas reformas educacionais pautadas no tecnicismo e na não-oficialização da disciplina de religião no ensino público, reconhecia seu caráter de fundamental apoio⁸⁰ social e mobilização das massas, e, assim, permitia-lhe o ensino facultativo. Assim, se não formalmente, a(s) religião(ões) acabaria(m) por constituir referência através das crenças dos próprios educadores:

P - E na escola, tem música?

Cç - Não. Só na sala de leitura. E toda segunda tem música de louvor.

P - E como é?

Cç – “Levante a mão, quem é que sabe responder... Ê bate o pé...”. É...

P - E fala sobre o quê

Cç - Jesus

(...)

P - Porque passa essa música na escola?

⁸⁰ O apoio político revela-se fundamental no período pós-revolucionário no qual o Estado Nacional precisava de argumentos e meios de fortalecimento para se sobrepor a experiência federalista da República Velha. Contudo, posteriormente aumenta a resistência contra os interesses privatistas e confessionais de retomarem a hegemonia na dimensão educacional, sob argumentos de que a educação pública não tem nada a ver com a vida sobrenatural, pois ela tem um campo bem delimitado de atuação ao tratar da transmissão de conhecimentos essenciais ao cidadão comum, independente de credo ou preferência política. (Leal, 2002)

Cç - Porque toda segunda tem louvor, pra louvar a Deus.

P - Para quê?

Cç - Porque os meninos daqui da escola não querem saber de nada, só de bagunçar as coisa. Aí botaram essa músicas. Aí só a 1ª, a 2ª e a 3ª gosta. A 4ª série, nem a 5ª num gosta não. A escola botou pra ver se eles gostavam mais da escola... Participava mais, fazia as tarefa... (P. H., 9 anos)

P - E as músicas daqui da escola, porque você gosta?

Cç - Porque são músicas evangélicas, que tem falando sobre Deus, música de reza, quando vai rezar. Tem vez que a professora chama pra roda pra ficar dançando.

P - E todo mundo gosta?

Cç - Gosta. Mas os grande, que é da 3ª pra 4ª num vão não.

P - Porque você acha que eles não vão?

Cç - Eles não gostam, porque é de criança as música. Eu acho muito bobo isso que eles ficam fazendo, tem, gente grande que vai. Às vez as professora vai.

P - E você disse também que gosta das músicas evangélicas?

Cç - Foi.

P - Porque você gosta?

Cç - Porque fala do coração da gente, sobre a paz, é bom. (R. S., 9 anos)

P - E na escola, tem música também?

Cç - Às vezes tem... Tem umas músicas que falam sobre Deus.

P - E o que você acha delas?

Cç - Eu acho meio chato.

P - Porquê?

Cç - Num é muito animada. Eu só gosto da roda que a gente faz.

P - E o que elas dizem?

Cç - Sei lá, que Jesus tá olhando a gente, que a gente tem que se comportar...

P - Tem alguém que você conhece que também acha chato?

Cç - Minha tia diz que pra Deus amar a gente num precisa ficar indo na igreja, nem cantando essas música.

P - E porque você acha que toca na escola?

Cç - Num sei não. Deve ser porque a professora é evangélica e gosta. (A. J., 9 anos)

Diante de tais posturas, é importante lembrar que as três crianças citadas estão se referindo à mesma escola e “educação musical religiosa”. A esse respeito, a coordenadora

da escola explicou que uma das professoras, cuja religião é evangélica, teve a iniciativa de propor nas segundas-feiras um momento anterior às aulas, em que todas as crianças da escola se reunissem no pátio para fazer orações, cantar músicas religiosas, participar de brincadeiras de roda e ouvir ensinamentos morais. Tal idéia surgiu como alternativa para lidar com a “indisciplina” das crianças através do “trabalho com valores”, desenvolvendo-lhes uma “formação ética-cristã” (Diário de campo). Tal intuito é reconhecido por P. H, quando diz que “os meninos daqui da escola não querem saber de nada, só de bagunçar as coisa” e “a escola botou pra ver se eles gostavam mais da escola... Participava mais, fazia as tarefa...”. Apesar disso, tanto P. H. Como R. S. indicam que as crianças mais velhas não participam, porque, na opinião de R. S., “eles não gostam, porque é de criança as música”. Diante de tal evasão, esta última criança discorda da separação entre música para criança e para adulto, justificando que acha “muito bobo isso que eles ficam fazendo” porque “(...) tem gente grande que vai. Às vez as professora vai.”.

Já A. J. questiona com maior profundidade tais atividades, para além das reações das crianças. Inicialmente A. J. demonstra pouca disponibilidade afetiva para participar (“Eu acho meio chato”, “Num é muito animada”) apesar dos elementos atrativos inseridos para envolver as crianças (“eu só gosto da roda que a gente faz”). Em seguida, demonstra uma certa discordância de valores veiculados pelas atividades, evidenciando o discurso da tia sobre a temática (“Minha tia diz que pra Deus amar a gente num precisa ficar indo na igreja, nem cantando essas música”). Finalmente, a criança hipotetiza que a motivação de se utilizar tais músicas no espaço escolar é devida às crenças pessoais dos educadores (“Num sei não. Deve ser porque a professora é evangélica e gosta”), o que não poderíamos definir como equívoco de sua parte, pois entra em jogo a religião da professora que organiza esse trabalho, e possíveis outras que a auxiliam. Contudo, ainda que

posicionamentos relativos à formação atitudinal de cada um estejam inseridos na questão, há todo um processo histórico de relação entre religião e escola.

Durante muito tempo a noção de educação e moralização das crianças esteve atrelada à religião. De acordo com Corazza (2002), nos enunciados religiosos desenvolveu-se uma concepção de infância que a articulava às equações pecado-dor-castigo ou mulher-pecado-criança. A vida precisaria ser justificada pelo sofrimento, para ser redimida e assim reconciliar-se com a perfeição perdida no Jardim das Delícias⁸¹. Desse modo, o corpo da criança passa a ser alvo de investimentos educacionais, uma vez que representaria o pecado original da carne, possuído pelo demônio, decaído. Além disso, a infância seria moralmente inferior, e não tão “ingênua” como se acreditava anteriormente, demandando, assim, correção, redenção e libertação. Seria necessário educar a criança para o nascimento para além da dimensão biológica: o nascimento espiritual. Para tanto, uma série de rituais seriam utilizados com esse intuito, como o batismo, a eucaristia, etc.

A tensão entre formação moral religiosa e formação civil para a sociedade moderna tem, conforme sinalizamos anteriormente, suas raízes nas Luzes da Razão, que produziram uma nova visão de mundo e de criança⁸². Nesta perspectiva, a criança continuaria a ser vista como ser imperfeito e incompleto, agora do ponto de vista da irracionalidade, que demandaria “purificação” da criança através da educação escolar, através do civismo e da preparação para o mundo do adulto.

⁸¹ Comenius exige providências que, já no século XVII, apresentam um caráter de urgência: se a cada “um interessa a salvação de seus próprios filhos”, se “àqueles que presidem às coisas humanas, no governo político e eclesiástico, interessa a salvação do gênero humano, é preciso que se apressem a “providenciar” para que, desde cedo, as plantinhas do céu comecem a ser plantadas, podadas e regadas, e prudentemente formadas, para alcançarmos eficazes progressos nos estudos, nos costumes e na piedade” (Corazza, 2002, pp. 148-149). Tais idéias persistiram ao longo dos séculos, ainda que o lugar da Igreja e suas crenças tenham sido profundamente abalados pela perspectiva racionalista de mundo.

⁸² “Hora em que o humano busca afastar o divino e o espiritual, e inicia sua caça à infância, tomada em situação de menoridade racional e moral, da qual ela própria é culpada. Hora de atribuir a este ser ‘de menor’ a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento, e de fixar sua necessidade inelutável de ser dirigido pelos indivíduos adultos” (Corazza, op. cit, p. 152).

Entretanto, é preciso dizer que, apesar das contradições internas e inter-relacionais entre diferentes discursos históricos enunciativos sobre a infância, estes coexistem dialogicamente num jogo em que suas vozes ganham evidência, ora através de documentos e políticas educacionais planejadas e implementadas com o apoio das discussões epistemológicas e seus discursos de “verdade” nas várias ciências que se propõem a pensar a infância, ora através das tradições e crenças arraigadas e renovadas nas práticas populares e escolares.

De qualquer maneira, em ambos os discursos sociais são enfatizadas as idéias de incompletude da criança e necessidade de vislumbrar/estimular vidas a serem alcançadas depois da vida infantil, de modo que a infância estava sempre num foco de vir-a-ser e não de um ser-agora. Novamente mencionamos a discussão do capítulo I a respeito do distanciamento e dificuldades comunicacionais entre o mundo adulto e o infantil, aspectos assentados na dimensão da ignorância, que não casualmente freqüentou o salão de jogos de dados infantis por adultos, durante décadas a fio. *“Tanto o batismo quanto a educação escolar articularam em suas práticas os dois estratos, o religioso e o laico, e os dois enunciados, o da inocência e o da culpa infantis. Nesta articulação, homogeneizaram todas as atividades infantis”* (Corazza, op. cit, p. 181).

No entanto, a construção da cultura infantil não se dá apenas mediante as referências adultas sobre o que devem aprender as crianças e suas formas de condução. Outros espaços de formação e internalização cultural, não diretamente associados à escola, à igreja ou a família, são construídos na vida social. A esse respeito, Fernandes (2004) cita como exemplo as trocinhas em São Paulo. As trocinhas consistem em grupos infantis formados nos espaços de convivência da rua e da vizinhança, dirigidos pelo desejo de brincar e de recreação, em que há uma consciência grupal definida e relativamente consistente. Diferem-se dos grupos de recreio entre crianças que freqüentam a mesma

escola ou dos grupos infantis no playground, cujos laços são mais orientados pelo contexto de interação, pela determinação temporal e pelas orientações dos adultos do que propriamente por uma cultura infantil.

Inicialmente as crianças podem reunir-se só para brincar. Depois, pouco a pouco, os contatos vão criando um ambiente de compreensão comum e de amizade recíproca, manifestando-se a consciência grupal pela intolerância para com os estranhos ao grupo. Nesta fase inicial de formação do grupo, tem partículas importância os jogos e as rodas infantis. À medida que os contatos se estruturam e se desenvolve a unidade do grupo, as atividades tomam outra direção. As meninas começam a brincar de “Bom dia, meu senhorio”, etc., mas, pouco a pouco, passam a brincar de casinha, etc. Os meninos, por seu lado, passam dos jogos para o “bate-bola” e acabam formando um timinho (Fernandes, op. cit, p. 204).

Fernandes (op. cit) aponta que os folguedos, adivinhas, brincadeiras e músicas folclóricas atravessaram as mais diversas formas e graus de interação nos grupos infantis. Nesses grupos, a cultura infantil, indissociável do folclore infantil, se constitui em um caráter lúdico, cujos elementos nascem tanto da **cultura do adulto incorporada** pelas crianças⁸³, como também das **elaborações das próprias crianças sobre o patrimônio cultural**⁸⁴, que se institucionalizaram posteriormente, assumindo dimensões cristalizadas,

⁸³ Boa parte dos elementos constitutivos da cultura infantil são restos de *romances velhos*, hoje transformados em jogos cênicos, como “A noiva”, “Organdão”, “Juliana”, etc. ou antigas danças coreográficas como “A canoa virou”, o “Picoton”, “Passei pela barca”, “Ciranda a roda”, etc. Todas essas composições são antigas. Os romances velhos datam do século XVI, mas há composições anteriores, e outras mais recentes (danças coreográficas) do século XVIII (...) Conservam-se até hoje, séculos ou dezenas de anos depois, conforme a composição. O notável nisso, é que a maioria dessas composições já desapareceu entre os adultos, mesmo em Portugal, permanecendo, entretanto, entre as crianças (...) Várias dessas composições se apresentam muito modificadas, irreconhecíveis quase, quanto à forma (...) Contudo, conservaram a mesma função social, congregando os valores sociais e tradicionais padronizados e os transmitidos, pela recreação, aos indivíduos, membros da mesma sociedade. (Fernandes, op. cit, pp. 215-216).

⁸⁴ “Exemplos dessas criações – que supomos infantis – são os brinquedos como “Papai e mamãe”, “Banqueiro”, “Polícia”, “Melancia”, “Fitas”, etc., quase todos calcados sobre motivos da vida social” (Fernandes, 2004, p. 216). Muitos desses brinquedos referem-se a funções sociais ou a entes gerais do que a pessoas ou atos específicos, constituindo uma “despersonalização” que possibilita a apropriação pelo outro. “Nos brinquedos desse gênero, como “Papai e mamãe”, nós não podemos reconhecer o pai da criança Pedro, ou Paulo, ou Maria; o senhor fulano de tal desaparece porque, de fato, o que a criança tem em mente é executar um folguedo que ela aprendeu em contato com seus companheiros (...) No ato de brincar de “papai” a única coisa importante para a criança, consiste na função social do pai, padronizado segundo as representações sobre o chefe da família ainda meio patriarcal (...)” (Fernandes, op. cit, pp. 216-217). Concordamos que este caráter despersonalizado é que permite a apropriação infantil da função social e não das histórias particulares de certas crianças, mas acrescentamos que estas últimas não podem ser desatreladas da vivência infantil. Assim, coletivo e pessoal se entrelaçam nas experiências de cada sujeito.

tradicionais possíveis de serem comunicadas, praticadas e modificadas⁸⁵ por outros grupos infantis.

Muitos aspectos tradicionais se fazem presentes na cultura infantil. Boa parte dos cânticos infantis deriva de antigos romances hispânicos e portugueses, o que pode ser observado não só nas palavras, como também nos gestos que giram em torno da “cara e coroa”. Além disso, as adivinhas, cantigas de roda, balanço e cabra-cega, remetem a ritos de adivinhação e cerimônias giratórias da antiguidade. Contudo, as significações antigas desaparecem, desvirtuam-se e são modificadas nos novos contextos socioculturais, com suas funções e papéis. Assim, a apropriação infantil da cultura adulta dar-se-ia através de um processo que nem poderia ser denominado como cópia, nem tampouco como elaboração desvinculada dos valores culturais e seus vieses. Ainda que as crianças imitem certos padrões culturais nas brincadeiras e músicas, assinalam sua participação, uma vez que a imitação significa interação mental (Fernandes, op. cit., p. 218). Mas também os traços apropriados são relacionados a idéias e representações elaboradas na sociedade, em correspondência com a vida social dos adultos, propondo, assim, modos de ver, sentir e agir aos quais a criança não chegaria espontaneamente.

(...) percebe-se, logo, que os grupos infantis se apresentam como verdadeiros grupos de iniciação na vida social. Mas trata-se de uma introdução experienciada, estruturada sobre a própria vida interativa das crianças e em contato íntimo com as representações sociais do meio. Por isso, é uma verdadeira antecipação à vida do adulto (...) O indivíduo é preparado – nos grupos infantis – para passar da primeira para a segunda infância, desta para a adolescência etc. suavemente, e também porque as aquisições são experienciadas concretamente. Por isso os grupos infantis são verdadeiros grupos de iniciação à cultura vigente e se apresentam como uma real antecipação à vida do adulto. (Fernandes, op. cit, pp. 231-232).

⁸⁵ As modificações no domínio do tradicional ocorrem lenta e inconscientemente (Fernandes, op. cit).

A produção musical atrelada a tais experiências contribuiria, assim como as próprias brincadeiras e jogos, para a internalização dos padrões culturais. Aliás, nesse aspecto, a música se torna, ela mesma, brincadeira e jogo. A título de exemplificação, citaremos algumas análises realizadas por Fernandes a respeito das brincadeiras e cânticos folclóricos, que contribuem para a transformação das crianças em seres sociais imbuídos da cultura em que estão inseridos.

Há certas condições para que uma mulher possa casar-se – ser moça e bonita, por exemplo – pois, as tias e os “buchos” são quase sempre repudiados. Isso transparece em “A canoa virou”:

Chiririm pra cá, chiririm pra lá
 (fulana) é velha, e quer se casar.
 Chiririm pra cá, chiririm pra lá
 (fulana) é feia, e não quer casar.

Enquanto a moça bonita tem a sua posição galantemente assegurada:

Solo: Passei pela barca, me disse o barqueiro:
 Coro: Menina bonita, não paga dinheiro.
 Solo: Quero me casar e não acho com quem.
 Coro: Se queres casar e não achas com quem, escolha a seu gosto, que aqui tem alguém.
 Solo: Escolho a fulana por ser a mais bela, por ser a mais bela aqui do jardim.

Avaliada positivamente, a mulher bonita, entretanto, pode ser representada como “coquete”, como “mulher fácil”, parecendo indicar que há necessidade de alguma coisa a mais, além da beleza (“beleza não põe mesa”, diz a tradição popular):

Periquito na gaiola, lambari na frigideira
 Quem quiser moça bonita, passe a mão na algibeira.

(...)

O amor correspondido – apenas – não é suficiente. O casamento, entre nós (apesar do divórcio), é “um passo sério”, porquanto os laços conjugais são indissolúveis. Caso contrário, a união é frágil e não conduz à forma preconizada de vida conjugal:

Ciranda, cirandinha (...)
 O anel que tu me deste, era vidro e se quebrou.
 O amor que tu me tinhas, era pouco e se acabou.

(Fernandes, op. cit, pp. 225-226)

Assim, rodas, brincadeiras, parlendas infantis são atravessados pelas referências da cultura, suas formas de interação, papéis, formas de transgressão, etc., representando espaço de elaboração, da criança com seus pares, de aspectos compartilhados pelo mundo social do qual fazem parte. Por meio da atividade lúdica, a criança expressa seus conflitos e elabora situações culturais, por meio de imitações e jogos fantasiosos, tornando ativo certas coisas que viveu passivamente (Cerdeira e Andreiuolo, 2000). Apesar disso, tais recursos, durante muito tempo, não foram enfatizados pelo mundo adulto como dimensões educacionais relevantes, de modo que se desconsiderou o papel ativo da criança na apropriação da cultura e se lhe destinou aquilo que o adulto imaginava que ela necessitasse, através das representações de “criança ideal” ou “menor”, de “meninos de verdade” ou “Pinóquios”, das quais se ocuparam referências familiares, educacionais e religiosas por muitos anos.

Com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e das tecnologias, significativas transformações nas formas de interação infantil com a cultura e seus atravessamentos ideológicos ocorreram. Caparelli (1990), a respeito das produções e programas televisivos voltados para o público infantil, afirma que duas fases poderiam ser situadas:

A anterior ao vídeo-tape, isto é, de 1950 a 1963, onde predominavam os programas infantis ao vivo (programas como *Sítio do Pica-pau Amarelo*, em sua primeira versão, pela Tupi, *Fábulas Animadas* e *Teatro da Juventude*, *Programa do Guri*, etc.) e a fase pós-vídeo-tape, onde podem ser citadas algumas séries como *Sítio do Pica-pau Amarelo*, segunda versão (convênio Rede Globo-TVE-Rio), *Vila Sésamo*, *Club do Mickey*, *Hanna Barbera*, as séries japonesas de *Ultra-Man*, *Ultra Q*, *Perdidos no Espaço*, *Topo Gígio*, *Shazam*, *Xerife & Plim*, *O Mágico de Papel*, *Batman*, *A Feiticeira*, *Pantera Cor de Rosa*, *Lassie*, *Pica-pau*, *Recruta Zero*, *Pernalonga*, *Gasparzinho*, *Maguila o Gorila*, *Caçadores de*

Fantasma, Gato Corajoso, Os Flintstones, Era uma Vez, Tá na Hora, Coisas Nossas, Porque Sim, Porque Não e outros, na verdade, muitos outros. (Caparelli, op. cit, pp. 69-70)

Dentre tais programas, o autor diferencia produções de qualidade e outras séries importadas e descontextualizadas. Na fase anterior ao vídeo-tape, as produções ocorriam ao vivo, de maneira teatralizada, em que a filosofia elaborada no teatro infanto-juvenil podia ser aplicada na televisão (Belinky e Gouveia, 1990). Com frequência, além das preocupações que tais formas apresentavam para com a qualidade artística das produções, eram, freqüentemente baseadas em literatura (nacional e internacional, clássica e moderna, fantástica e realista), promovendo a leitura e outras preocupações educacionais (Belinky e Gouveia, op. cit). Contudo, conforme Caparelli (1990) na fase pós-vídeo-tape, diversas produções, muitas delas trazendo referências a programas desenvolvidos no rádio ou na fase anterior ao vídeo-tape, se misturaram entre séries estrangeiras e brasileiras, cujos atravessamentos ideológicos são evidenciados, ora condizendo com as questões sócio-políticas locais⁸⁶, ora promovendo a transposição de valores outros⁸⁷ ou, ainda, misturados.

⁸⁶ De acordo com Caparelli (1990), muitos aspectos ideológicos da programação cultural para crianças podem ser observados na televisão. “Aliás todos os governos têm uma grande preocupação com o que as crianças assistem através desse meio, especialmente porque elas estão ainda conformando sua cosmovisão e formando sua personalidade.” (p. 65). A esse respeito, o autor cita como exemplo o Capitão Aza, que surgiu em vídeo em 1967, relembrando a figura de um outro capitão, o Azambura, morto durante a 2ª Guerra Mundial. Tendo o apoio da Força Aérea Brasileira, o programa e suas músicas representavam “verdadeiras aulas de civismo, procurando-se passar, aos olhos das crianças, como um super-herói de carne e osso” (Caparelli, op. cit, p. 65). Associado, inclusive, ao Projeto Ideológico de Segurança Nacional no contexto do golpe militar de 1964, o conteúdo do programa se propunha a “preservar” ideologicamente a mente infantil no espaço de guerra psicológica em que se encontrava o país. Seu conteúdo ainda se integrou ao clima de denúncias e delações da época: “Se você notar em frente à escola um indivíduo estranho, com aspecto sujo, tentando oferecer alguma coisa a você, não aceite. Qualquer coisa entre em contato com as autoridades policiais e fale (...)”. (Caparelli, 1990, p. 66).

⁸⁷ A esse respeito, Caparelli (1990) cita o Clube do Mickey. Na verdade, o mundo da Disney dividiu-se em televisão, cinema, discos, revistas, filmes educacionais, etc. sob o discurso do puro entretenimento. Contudo, “(...) os conteúdos dos desenhos animados, das revistas em quadrinhos, cinema, televisão ou mesmo a Disneylândia, da Califórnia, ou Disneyworld, da Flórida, apresentam os mesmos valores simbolizados no consumismo, - a constante busca de tesouro por Pato Donald e outros personagens -; o colonialismo, pela estereotipação dos habitantes dos longínquos países; o classismo, no seu retrato dos trabalhadores manuais como criminosos; e o imperialismo, porque continuamente os personagens principais removem os tesouros para seus países” (Caparelli, 1990, p. 71). Além disso, a noção de “mundo” da Disney, saído dos Estados Unidos propõe uma sutil identificação com um universo territorial e semântico bem mais amplos.

Contudo, consideramos pertinente uma ressalva: o fato de existir uma programação televisiva, radiofônica e cultural específica construída para a criança, não significa que a mesma não tivesse qualquer tipo de acesso à programação adulta. Contudo, pela falta de estudos históricos sobre tal assunto, respaldamo-nos na idéia de que, mediante tais acessos, havia a intervenção e censura do adulto na escolha dos mesmos, em se tratando da infância protegida e enquadrada nos ideais propostos. Existindo, por exemplo, “música de criança”, era para esse “mundo” que os educadores encaminhavam as crianças, conforme a epígrafe apresentada no presente subcapítulo:

P – Quais as músicas que você gosta?

Cç – São dos Broz, da Eliana, Xuxa e um monte de coisa de criança... A Mulekada...

(...)

P – E essas músicas o que mais dizem na letra?

Cç – É... Falam sobre que não é pra jogar lixo nas rua, que é pra brincar, pra obedecer a professora e obedecer os pais. (A. A. S. C., 9 anos)

O olhar sobre a criança era, de qualquer maneira, fortemente influenciado por concepções adultizadas, que ecoavam nas esferas políticas, econômicas, sociais, artísticas: a infância poderia ser educada com a utilização de certos discursos, práticas pedagógicas, programas televisivos, músicas, etc. Contudo, dentre tais vozes, não somente hegemonias se pronunciavam. Nesse sentido, estabelecemos um adendo: em muitos momentos, diversas produções, musicais ou não, tratavam de forma crítica os acontecimentos desenrolados no cenário social, assim como as canções de protesto tratavam de assuntos que questionavam o *status quo*, em diversos momentos históricos. Tais expressões artísticas denunciam o caráter da música que Moraes (2002) define como trama povoada por contradições e tensões em que os sujeitos sociais (re) constroem partes da realidade social e cultural, por meio dos sons e da palavra cantada.

Muitos artistas e movimentos constituem os processos artísticos de questionamento de situações sociais brasileiras⁸⁸. No caso das produções dirigidas para a infância, consideramos interessante citar a peça musical “Os saltimbancos”. A produção foi inspirada no conto “Os músicos de Bremen” dos Irmãos Grimm, traduzido e adaptado por Chico Buarque, com música de Luiz Enriquez. A fábula, como observa Stahlschmidt (1999) dirige-se supostamente ao público infantil e, através de metáforas, representa e questiona certos valores, enfatizando a importância da união na luta pelos ideais. Um jumento, um cachorro, um galo e uma gata fogem insatisfeitos com as situações de exploração do trabalho, da produtividade e da privação de liberdade impostas por seus donos e resolvem formar um conjunto musical para tentar a vida na cidade. Dentre muitas dificuldades, referem uma lição: “um bicho só, é só um bicho, mas todos juntos somos fortes”, uma vez que poderiam juntar as características de todos os animais em um só ideal – bicos, unhas, patas e dentes, além de qualidades como a esperteza da gata, a paciência do jumento, a teimosia do galo e a lealdade do cachorro. Concluem que no mundo existem muitos saltimbancos como eles e demonstram que a luta e a reivindicação dos direitos realizada separadamente é difícil, mas que a união torna as lutas possíveis.

Representados pelos quatro animais, podemos ver vários segmentos da população brasileira. O jumento pode caracterizar a classe operária, que trabalha arduamente sem receber recompensas justas e sem a valorização que merece. O cachorro, sempre obedecendo às ordens cegamente e guardando a casa do patrão, pode ser entendido como um membro da polícia, exército ou outras instituições de repressão ou manutenção da ordem social. A galinha, depois de produzir durante toda a vida, não obtém reconhecimento, e podemos ver nela todas as pessoas que por determinados motivos deixam de suprir a demanda social de produção e passam, conseqüentemente, a ser desvalorizados, por exemplo, os aposentados. A gata, finalmente, pode simbolizar a classe artística, que através de suas produções canta a liberdade e diverte e restante da população, mas é também criticada por muitos e vista estereotipadamente (...)” (Stahlschmidt, 1999, p. 47).

⁸⁸ Como os questionamentos ao regime militar, referidos no capítulo 1.

Outro exemplo habita o Sítio construído por Lobato⁸⁹, povoado por personagens como Emília, a boneca de pano questionadora e transgressora que, através da palavra, subverte o papel da criança construído socialmente. Inicialmente asneirenta, autora de frases inconvenientes, Emília também enuncia discursos sábios na relação com crianças e adultos, denunciando que nos diálogos entre gente pequena e gente grande os lugares ocupados não são fixos e podem inverter-se (Cerdeira e Andreiuolo, 2000). Além disso, as idéias de Emília soavam sempre como novidade.

A criança que começa a expressar suas idéias traz mais do que asneiras, contribui para as mudanças e representa a possibilidade de entrada do novo, do diferente. O que parece fundamental é o fato de que os adultos que convivem com Emília conseguiram preservar neles a capacidade de olhar o mundo sem percebe-lo definitivo, verdadeiro, pronto e imutável. Participam das aventuras e interagem com as crianças, se espantam não apenas delas, mas também com elas. É esse caminho que comporta, lado a lado, mundo adulto e infantil que nos interessa, é a aposta no intercâmbio e na valorização das diferenças. Se o discurso infantil se constrói com o discurso do adulto e vice-versa, o que se evidencia é o processo dialógico que prioriza a construção do diálogo na interlocução, no entrelaçamento das subjetividades infantis e adultas (Cerdeira e Andreiuolo, op. cit, p. 125).

Diversas poderiam ser as considerações a respeito do Sítio, onde as crianças compartilhavam uma condição de acesso e de fala comum a todos os outros sujeitos sociais, porém, fugiriam aos nossos propósitos nesse trabalho. No entanto, é importante dizer que dois anos após a morte de Monteiro Lobato a TV Tupi levou ao ar o primeiro programa infantil do país, na primeira versão do Sítio do Pica-pau Amarelo (Caparelli, 1990).

⁸⁹ O Sítio do Pica-pau Amarelo, obra de Monteiro Lobato

A teatralização de *Reinações de Narizinho*, *A Chave do Tamanho*, *Histórias de Tia Nastácia*, *Memórias de Emília*, *O Pica-pau Amarelo* e tantos outros durou até 1963, sendo um dos programas de maior audiência e duração no vídeo. Cerca de 13 anos após sua suspensão. Lobato voltou à televisão, desta vez diariamente, numa produção da Rede Globo e Apoio do Centro Brasileiro de Televisão Educativa do Rio de Janeiro. Há muitas diferenças entre o primeiro e o segundo Sítio (Caparelli, op. cit, pp. 74-5).

Outras produções televisivas e musicais, com frequência associadas ao teatro (Belinky e Gouveia, 1990) ou ao folclore e à literatura infantis⁹⁰ foram ao ar e carregavam elementos de sensibilidade para com o lugar da infância enquanto sujeito de enunciação. Contudo, com a ampliação do ideário de consumo, associada aos meios de comunicação de massa, desenvolve-se um contexto fecundo à produção serializada de programas e músicas infantis. Nestes acabavam por predominar as concepções adultizadas que concebiam a infância enquanto incompletude e alvo de investimento de uma formação enquanto futuro cidadão.

Além disso, de maneira crescente, as produções musicais, produções artísticas e de entretenimento, de forma geral, destinadas à infância foram associadas às indústrias de brinquedos, roupas, acessórios, dentre outros inumeráveis produtos. Tais fatores presentificaram-se nos conflitos das noções de infância e adulto anteriormente estabelecidas, afetando a organização de limites, papéis e espaços (Postman, 1999, Corazza, 2002, Sampaio, 2000, Pereira, 2002). Desse modo, a cultura de consumo expandiu as criações do Indivíduo que poderiam ser mais lucrativas:

⁹⁰ Como, por exemplo, as poesias de Henriqueta Lisboa, Mario Quintana, Sidonio Muralha, Ângela Lago, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, dentre outros. (Pondé, 1990). “Os poemas de Cecília e Vinicius para a infância inovam porque não visam à doutrinação nem ao falso moralismo e operam com o ilogismo, atribuindo-lhe um caráter de jogo. Acresce que o conteúdo ideológico deles é altamente crítico porque não reduplica os modelos de dominação do adulto sobre a criança, ao contrário, questiona-os por intermédio do ilogismo e do aspecto lúdico (...) sem contudo tornarem-se piegas ou tolos” (Pondé, op. cit, p. 123). A obra “A arca de Noé”, do poeta Vinicius (1974), por exemplo, foi adaptada para a televisão na década de 1980, pela Rede Globo.

Criou toda uma parafernália de objetos – quase soterrando as pequenas com eles -, como bonecas e carrinhos, “homenzinhos, bambolês e bolas (...) e, bem mais tarde, fabricou tantos jogos eletrônicos que não paravam mais de ser lançados e que precisavam de um caminhão de dinheiro para comprá-los. Deu a idéia de cachimbos e permanentes, chuca-chucas, fitinhas, passadores, calças curtas, bonés; e depois jóias, linhas de cosméticos, perfumes, batons, esmaltes, roupas de dormir e de sair iguais às das grandes, só para gentes pequenas ficarem cada vez mais iguais a elas. (Corazza, 2002, p. 67).

O que sei contar é que toda esta lidaçãõ com as pequenas (que parecia ser imprescindível para o desenvolvimento, bem-estar e progresso da Modernidade) acabou ficando muito lucrativa e que uma parcela (pequena, é verdade) das antigas ainda iria ganhar muito dinheiro com todas estas invenções. Chegando a fabricar “mundos em miniatura” tipo *Disneyworld* (...) foram erguidos também *shopping centers* em miniatura, para que as gentes pequenas gastassem mais por transformá-las no que seria chamado, em inglês, de “*target*” ou, em português mesmo, de “parcela significativa do mercado” (mercado que, ao final, depois de derrubarem alguns muros, se mundializaria globalmente de modo que, para qualquer lugar que fossem, era sempre tudo muito igual).

Seriam realizadas então enquetes e entrevistas com elas perguntando do que gostavam e deixavam de gostar, o que comiam, bebiam, viam, escutavam, cheiravam, usavam, brincavam..., e lhes dariam contas bancárias, cartões de assinantes e até de crédito, que poderiam usar para pagar tele-entregas, querendo que gostassem muito de umas comidas com gosto de isopor salgado, tipo *McDonald's*. (Corazza, 2002, pp. 68-9).

O referido contexto de transformações de ordem econômica, política, tecnológica, cultural associado ao casamento entre o ideário de consumo e as tecnologias de comunicação trouxe em seu ventre uma “nova subjetividade” e um novo “ideal” de infância. Essa “nova infância”, afetando definitivamente a noção anteriormente considerada como “ideal de infância”, pode ser caracterizada por uma postura ativa na escolha dos produtos que vai consumir, um amadurecimento precoce, *adultizado*, envolvida crescentemente em práticas até então próprias do universo adulto, quer seja o

trabalho, a erotização ou a criminalidade⁹¹ (Postman, 1999). Além disso, essa “nova infância” questiona o lugar de saber e, conseqüentemente, a autoridade do adulto, articulada hierarquicamente nos séculos anteriores. Os saberes anteriormente detidos pelo “mundo de adulto” começam a se apresentar como insuficientes diante da produção incessante de conhecimentos, diretamente proporcional ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação (computadores, vídeo-games, e outras maquinarias). Nesse novo cenário entra em colapso toda a lógica de tradições e ritos de passagem nos quais o adulto assumia o lugar de “sabedor” e a infância de “receptáculo” de tais saberes (Pereira, 2002).

Assim, todos os parâmetros que separavam a idade infantil da idade adulta são profundamente afetados, fazendo surgir uma categoria consumidora relativamente homogênea em torno da juventude, na qual buscam abrigo tanto seres anteriormente ditos infantis, como também os ditos adultos. Postman (1999), em sua tese sobre o fim da infância na contemporaneidade, afirma que ao mesmo tempo em que a mídia e os eventos tecnológicos contribuíram para a construção de uma noção de infância, estes veículos seriam peças fundamentais da desconstrução de tal noção, a partir do momento em que ampliam e publicizam conhecimentos, produtos e informações antes restritos ao mundo adulto. *“Acredita o autor que, da mesma forma que a prensa tipográfica criou essa categoria, a mídia eletrônica está fazendo com que ela desapareça”* (Campos e Jobim e Souza, 2003, p. 13). É essa discussão que será focalizada no próximo capítulo, na relação que estabelece com a produção musical na contemporaneidade.

⁹¹ A noção de criminalidade supõe a idéia de consciência da gravidade da infração cometida. Sendo a noção de infância moderna considerada como ingênua e incompleta, esta não poderia assumir tal condição. Contudo, diante da idéia de dissolução dos limites entre idade infantil e idade adulta (Postman, 1999) tal questão assume novos contornos, como por exemplo a discussão a respeito da idade penal.

Capítulo IV – A música, a desinvenção e a reinvenção da infância

A partir da segunda metade do século XX e início do XXI, alienígenas parecem ter invadido o planeta. Os “Indivíduos” (Corazza, 2002) e os “Educadores” (Benjamin, 1984) identificaram sua presença entre os filhos e alunos, crianças e adolescentes que habitavam a cultura. Descobriram que uma nova geração, com uma constituição radicalmente diferente, em função do desenvolvimento da chamada cultura da mídia, fruto da ampliação dos meios de comunicação de massa e avanço das tecnologias no contexto de consumo do capitalismo tardio, traria uma série de desentendimentos (Green e Bigum, 2003).

Por um lado, tais desentendimentos referem-se a formas de perceber e experienciar a realidade completamente diferenciadas das crianças “ideais” de outrora, em função da ampliação de produção e difusão de informação. Por outro lado, os saberes, ritos e tradições dos adultos, cultivadas ao longo de muitos anos, apresentaram-se como descontextualizados e não-sintonizados com o acelerado fluxo de múltiplas informações simultâneas. Conseqüentemente, o mundo, as capacidades e necessidades dos alienígenas soam estranhamente aos ouvidos dos educadores, habituados que estavam com “a infância” que ajudaram a construir.

Os alienígenas da ficção científica são criaturas de outros mundos. Em nossa presente e emergente ecologia digital, existem muitos desses mundos que estão aparentemente fora do alcance de ciborgs mais velhos, mas no interior dos quais os/as jovens ciborgs estão ocupados, neste exato momento, na tarefa de moldar e fabricar suas identidades. (Green e Bigum, op. cit, p. 240).

Apesar dos esforços para “encaixarem” novamente as crianças e adolescentes em categorias e denominações mais “previsíveis”, um temor apocalíptico se apossa dos adultos educadores e lhes traz recorrentes sensações de fracasso e impotência. Estes novos seres

não estavam a ocupar lugares de “não-saber”, nos quais o adulto tinha a função essencial de “ensinar”. Os saberes passam a se tornar cada vez mais disponíveis em prateleiras de supermercados culturais e esses novos seres recebem cartões de crédito do banco publicitário, para que possam habitar o planeta, agora chamado Consumo. Um questionamento surge a partir de então: afinal, quando estes “alienígenas” iriam embora? Quando esta “fase” iria passar?

A juventude era, antes, vista como algo do qual, ao final a pessoa acabava se livrando, como um estágio temporário no movimento em direção à normalidade, a ser superado na totalidade, na completude da fase adulta. Essa passagem ordeira tornou-se agora carregada de uma incerteza arbitrária. Cada vez mais alienados, no sentido clássico, os/as jovens são também cada vez mais alienígenas, cada vez mais vistos como diferentemente motivados/as, desenhados/as e construídos/as. E, dessa forma, se põe a horrível e insistente possibilidade: eles/as não apenas nos visitando, indo embora em seguida. Eles/as estão aqui para ficar e assumindo o comando (Green & Bigum, op. cit., 212).

Uma espécie de ansiedade paira sobre as discussões contemporâneas a respeito da juventude e infância no contexto das novas tecnologias do texto, da imagem e do som. Inúmeras interrogações espreitam a “alien-nação” eletrônica, midiática e mercadológica de jovens e crianças. Este será o assunto do presente capítulo, especialmente no que concerne à relação da infância com a produção musical e com o lugar que ambos assumem na lógica do consumo.

Castro (2004)⁹²., em sua discussão a respeito da infância e da adolescência na sociedade de consumo, diz:

(...) o conhecimento disponível para compreender a condição da criança e do adolescente no mundo de hoje engasga perante novos aspectos da nossa realidade social e material: o consumo em massa, o viver numa grande cidade, a solidão na multidão, a tecnificação e a informatização do nosso cotidiano (...) Na verdade, modificam-se as condições em que a criança e o adolescente convivem com os outros

⁹² Castro, L. R. (org.). (1998). *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: Nau. Apresentação da obra encontrada em julho de 2004 no endereço eletrônico <http://acd.ufrj.br/psicologia/nipiac/infancia.htm>

e constroem seu mundo e o mundo das suas relações sociais (Castro, 2004).

O século XX, como apontam Lourenço e Jinzenji (2000), pode ser considerado como um período de transformações em diversas esferas da vida social e material. No Brasil, aspectos como o crescimento da urbanização, da industrialização, da oferta de empregos no meio urbano e das rendas médias familiares propiciaram o aumento do poder aquisitivo e dos padrões de consumo de parte da população brasileira. Além disso, a crescente disponibilidade de novos produtos e de novas tecnologias de comunicação de massa acabou por gerar uma série de modificações nos relacionamentos sociais. Esta dinâmica de transformações teve impacto nos padrões familiares, nas concepções de infância que estiveram em vigência ao longo do século XIX e nas formas de apreciação musical. Assim, contextualizaremos sócio-historicamente, ainda que brevemente, tais transformações a fim de melhor elucidar nossa discussão.

Conforme Antunes (1999), o elemento central que orquestrava tais transformações encontrava-se no processo de crise e restabelecimento⁹³ do sistema capitalista. Não sendo nosso objetivo entrar no mérito da questão, situamos a idéia de que o consumo desempenha papel determinante em tal sistema, o que indica a necessidade de defini-lo no contexto da sociedade industrial:

O consumo pode ser visto em toda e qualquer sociedade, porém ligá-lo única e exclusivamente ao capitalismo é um erro. Em outras sociedades os indivíduos já consumiam, seja a produção artesanal, seja a produção oriunda do trabalho escravo na Grécia pré-representativa, por exemplo. O consumo enquanto ação, ação esta de consumir bens e serviços produzidos, é historicamente

⁹³ O capitalismo, como sistema produtivo, caracteriza-se por flutuações periódicas de expansão e contração econômica, configuradas em ciclos de compostos por períodos de prosperidade, recessão, depressão e recuperação (ciclos de Kondratieff). Apesar disso, tais transformações não podem ser compreendidas como modificações nos pilares essenciais do “modo de produção capitalista” e sim no seu “padrão de acumulação”. Assim, a transição do fordismo-taylorismo para a acumulação flexível deve ser entendido muito além de uma transição de modelos, pois representa a maturação e universalização do sistema capitalista, portanto conservando as suas contradições estruturais e “relações invariantes”, como atestava o próprio Marx. (Antunes, 1999).

reconhecível somente nos últimos séculos. Enquanto estimulador da razão de produção ou orientador dos meios de produção e de comercialização para resposta às necessidades multiformes, artificiais e supérfluas, é característico somente das sociedades capitalistas modernas. Ou até, sob uma ótica marxista, enxergá-lo como fruto de uma indução para a realização da mais-valia é somente possível em sociedades industriais. Uma vez que a lógica do capitalismo é a exploração da mão-de-obra e acumulação de capital, o consumo é a etapa do processo de acumulação que se contrapõe diametralmente à produção industrial, mas a regula pela demanda, pela racionalização das necessidades dos consumidores (Oliveira, 2002)⁹⁴

Esta ênfase no consumo, conforme Antunes (1999), desenvolve-se desde a Revolução Industrial, em que a produção se torna cada vez mais tecnificada e quantificada. Entretanto, tal lógica foi evidenciada no final do Século XIX e atingiu seu pleno desenvolvimento nas primeiras décadas depois da 2ª Guerra Mundial, período em que os países da Europa Ocidental reconstruíram seus territórios no pós-guerra tendo por base a adoção do fordismo/taylorismo⁹⁵ como regime de acumulação e das teses econômicas keynesianas⁹⁶. Sobre o assunto, Slater (2002) comenta ser “*o triunfo do administrativismo econômico, por meio da teoria econômica keynesiana e do estatismo previdenciário, sobre as tendências da crise do capitalismo, exemplificadas pela Grande Depressão*”. A

⁹⁴ Oliveira, A. M. (2002). Ideologia do Consumo - Uma análise do consumismo a partir do ícone automóvel. Acilbuper – Revista de Sociologia de Santiago Del Estero. n°4/10 – Diciembre. Acessado em fevereiro de 2005 no World Wide Web www.acilbuper.com.ar

⁹⁵ “De maneira sintética, podemos indicar que o binômio taylorismo/fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho (...) baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogênea e enormemente verticalizada. Na indústria automobilística taylorista e fordista, grande parte da produção necessária para a fabricação de veículos era realizada internamente (...) Era necessário também racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o ‘desperdício’ na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando a intensificação das formas de exploração” (Antunes, 1999, pp. 36-7). Este padrão produtivo baseava-se em uma “desantropomorfização do trabalho” e na conversão do trabalhador em apêndice da máquina, ocupado em tarefas fragmentadas e repetitivas que suprimiam a dimensão intelectual do operário. “(...) uma produção em massa executada por operários predominantemente semiqualiificados, que possibilitou o desenvolvimento do operário-massa (...)” (Antunes, op. cit., p. 37).

⁹⁶ Referentes às teses formuladas pelo economista Keynes, também conhecidas como Welfare State ou Estado do Bem-estar Social. “Na definição de Antunes (1999), representam “(...) um sistema de “compromissos” e de “regulação” que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado” (Antunes, op. cit, p. 38). Fundando-se no campo de lutas entre burguesia e proletariado, esse “compromisso”, revestido de uma série de garantias fundamentais, tais como direito à saúde, educação, habitação, pleno emprego, etc., promovia a obtenção dos elementos constitutivos do Estado do Bem-Estar Social em troca do abandono, pelos trabalhadores, de seu projeto de transformação do controle social da produção.

perspectiva de uma sociedade industrial com uma prosperidade em expansão permanente centralizou a cultura de consumo como algo que era, simultaneamente, “*o motor da prosperidade, uma ferramenta proeminente para administrar a estabilidade econômica e política e a recompensa por abraçar o sistema*”. (Slater, 2002, p. 20).

Desse modo, como forma de promover a participação do “motor da prosperidade”, o desenvolvimento econômico estava associado à possibilidade de proporcionar aos trabalhadores (transformados em operários-máquinas) renda e tempo suficientes para o lazer e para o consumo da produção industrial (Harvey, 1993)⁹⁷. Conforme o autor, isto presume que a fábrica, a produção, ou melhor, o capitalista tivesse controle sobre o quê e como os trabalhadores gastariam seu dinheiro e lazer.

Assim, afirma Slater (2002), a cultura do consumo assume duas direções contraditórias e interligadas: por um lado, “parece surgir da produção do espetáculo público, do mundo debilitado e superestimulado da experiência urbana”, em que tudo é passível de exposição em vitrines de shoppings, lojas e nas novas formas de entretenimento, além de que as cidades são povoadas de elementos que carregam significados coletivos de “civilização” e “modernidade”. Por outro, o consumo esteve ligado à construção da domesticidade privada, na medida em que participava do planejamento dos momentos de lazer do trabalhador e sua família, proporcionando-lhes um gozo programado, individualizado. Assim, afirma Oliveira (2002), os meios de comunicação e a publicidade tiveram importante papel nesse sentido, procurando manter sob controle os anseios e necessidades humanas que habitavam para além da fábrica; em outras palavras, o capitalismo busca padronizar as diferenças culturais, agrupando-as em torna da organização societal do lucro.

⁹⁷ Harvey, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança social*. São Paulo: Loyola.

Dessa forma, diz Antunes (1999), a economia mundial experimentou espetacular crescimento e ampliou-se um campo de direitos econômicos e sociais, a despeito do irregular impacto da nova “cidadania social” em nações periféricas, onde habitava a miséria e a exclusão social de grandes parcelas da população. *“Na época as coisas nunca estiveram tão bem. Este é o período do milagre econômico que foi tão diretamente vivenciado na elevação dos padrões de consumo”* (Slater, 2002, p. 20). Sobre a cultura do consumo, o mesmo autor afirma:

A partir da década de 1920, o mundo seria em parte modernizado através do consumo; a própria cultura moderna do consumo era dominada pela idéia de que a vida cotidiana podia e devia ser moderna, o que, em grande medida, realmente o era (...) Os produtos mais típicos do período estavam relacionados com a mecanização da vida cotidiana, a começar pelas próprias casas e estendendo-se à sua eletrificação; a seguir bens duráveis como máquinas de lavar roupa, aspiradores de pó, geladeiras, telefones; finalmente o automóvel, que promovia aquela impressão moderna de estar dirigindo para o futuro e para a era do jazz. (Slater, 2002, p. 21).

Na realidade, é nesse período que as características da cultura do consumo tomam feições mais maduras⁹⁸ e surgem compondo a “norma” moderna relativa à maneira pela qual os bens de consumo devem ser produzidos, vendidos e assimilados na vida cotidiana (Slater, op. cit, p. 22). Optamos por situar tal discussão no intuito de contextualizar o desenvolvimento e a disseminação massificada da lógica do consumo capitalista que, sob posteriores condições, participa de novas formas de reconfigurações do sistema. Nas palavras de Benjamin (1980), *“ao curso dos grandes períodos históricos, juntamente com o modo de existência das comunidades humanas, modifica-se também seu modo de sentir e de perceber. A forma orgânica que a sensibilidade humana assume – o meio no qual ela se*

⁹⁸ Conforme Slater (2002), em período anterior, em geral datado de 1880-1930, desenvolvia-se o sistema o sistema de produção em massa de manufaturas cada vez mais dedicado a produzir bens de consumo. A convergência dos fatores da manufatura em massa, da disseminação geográfica e social do mercado e da racionalização da forma e produção do trabalho é que propiciou solo fértil para a constituição da lógica produção-consumo em massa-cultura de massa.

realiza – não depende apenas da natureza, mas também da história (Benjamin, op. cit, pp. 226-7). Interessa-nos, pois, sinalizar alguns elementos históricos cuja relevância atinge, necessariamente, a construção de corações e mentes. Apesar disso, não podemos deixar de mencionar as posteriores reconfigurações do sistema a que nos referimos. Já no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, deu-se a eclosão das revoltas do operário-massa e a crise do Welfare State⁹⁹. Em face da crise estrutural, o capital deflagrou várias transformações no próprio processo produtivo:

(...) por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do *downsizing*, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca especialmente o toyotismo (...) Essas transformações, decorrentes da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas) e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, acabaram por suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural. (Antunes, 1999, p. 47-8).

É neste contexto, que passam a ganhar terreno as proposições neoliberais. Inicialmente, o neoliberalismo não possui um corpo teórico único e coerente, tornando a sua conceituação tarefa difícil. Em uma primeira investida, neoliberalismo pode ser definido como um discurso, ou um conjunto de regras práticas aplicadas à gestão pública, que surgem como uma forte reação ao Estado de Bem-Estar Social e primam pela libertação do mercado frente ao Estado (Draibe, 1992). As tendências neoliberalizantes alegam estarem acima de particularismos e cooperativismos, apoiando-se em uma perspectiva crente no mérito individual, na eficiência de modernas técnicas e tecnologias para a solução de conflitos e para a ampliação das possibilidades de consumo, sempre em

⁹⁹ A crise do fordismo-taylorismo é entendida como a expressão fenomênica de uma crise estrutural do capitalismo, como aponta Antunes (2001). Para este autor, as principais características deste momento foram: a queda da taxa de lucro; retração do consumo; hipertrofia da esfera financeira, que passa a obter relativa autonomia frente o capital financeiro (mercado de especulação); crise do Estado de Bem-estar, crise de arrecadação fiscal e conseqüente retração dos gastos sociais e transferência para o setor privado; privatizações em larga escala, entre outras.

nome de uma “liberdade” e “felicidade” individual. Para Schneider (apud Draibe, 1992), este tipo de idéia contribui para a formação de uma verdadeira cultura de resolução de problemas, uma espécie de ideologia que visa despolitizar as tensões da dinâmica social por meio de soluções ágeis, eficientes e flexíveis. Nesse ideário nasce um “novo homem”, regido por valores e relações mercantis em suas motivações utilitaristas (Mancebo, 2002).

Se “no liberalismo clássico havia um apelo à razão sob a forma de um individualismo que privilegiava o sujeito racional, cognoscente, como a fonte de todo conhecimento, significação, autoridade moral e ação” (Peters, 1995, p. 221), o desenvolvimento acelerado das tecnologias da informação, a pulverização dos espaços tradicionais do saber, a modificação de papéis sociais, a fabricação cotidiana de desejos de consumo, dentre outros elementos, propiciaram formas bem diversas de estabelecimento de relações sociais e de constituições subjetivas.

Não sendo nosso intuito discutirmos as questões e polêmicas relativas ao neoliberalismo, propomos focalizar, então, as repercussões que a lógica do consumo mercadológico teve na ocupação de lugares sociais pela (s) infância (s) e no desenvolvimento das formas de apreciação musical.

O questionamento sobre o impacto das transformações sociais ocorridas durante o século XX sobre a infância brasileira motivou investigações a respeito da relação entre infância, mídia e consumo na contemporaneidade. Lourenço e Jinzenji (2000) realizaram uma réplica de uma pesquisa realizada entre 1929 e 1944 por Helena Antipoff e em 1993 por Regina Helena de Freitas Campos, com o objetivo de investigar o impacto dos valores veiculados pela mídia nos ideais das crianças de Belo Horizonte. Os sujeitos da pesquisa foram 307 crianças (151 meninas e 156 meninos) da quarta série das escolas públicas e particulares de Belo Horizonte e os dados, assim como nas pesquisas anteriores foram

coletados através de questionários e submetidos à análise de conteúdo, por gênero. A comparação entre os dados das pesquisas levou a relevantes conclusões:

Segundo Antipoff, os ideais das crianças mineiras, definidos pela identificação com modelos e pelos planos que fazem para o futuro, eram, até a primeira metade do século XX, construídos a partir da inserção na família, na escola e na igreja. Campos, no início da década de 1990, observou que estava havendo uma diminuição do lugar da família e da escola como tradicionais fontes de modelos de identificação para as crianças, lugar este que vinha sendo assumido pela mídia, num movimento que teria se iniciado com as transformações sociais e econômicas ocorridas a partir da segunda metade do século. Levantamos então a hipótese de que, no final da década de 1990, este novo perfil dos ideais das crianças mineiras identificado por Campos teria se acentuado, uma vez que, segundo Castro (1999c), as crianças, tendo reduzido as oportunidades de brincar ao ar livre, tiveram aumentado o seu tempo de exposição aos programas de televisão. Com isto, teria aumentado também o contato das crianças com o novo ritmo das mudanças promovido pela mídia, criando e transmitindo novas necessidades de consumo e de atualização dos produtos tecnológicos (Lourenço e Jinzenji, op. cit, p. 3).

Os resultados da pesquisa indicaram que: nas décadas de 1930 e 1940, a família era apontada pelas crianças, de um modo geral, como a grande agência fornecedora de modelos, seguida da escola, na pessoa da professora e dos colegas, e da igreja, nas pessoas de Deus, Jesus e de santos. A grande maioria das crianças, meninos e meninas, identificava-se com as pessoas principalmente pelos seus valores morais, como bondade, honestidade e coragem. Qualidades intelectuais e qualidades exteriores também apareciam como justificativas, mas em porcentagens bastante inferiores àquelas das qualidades morais. Na década de 1998, as respostas dadas pelas crianças apontam que tanto meninas (47%) como meninos (37,2%) consideram como modelos identificatórios, em primeiro lugar, artistas de televisão e cinema, cantores e atletas – figuras com quem elas têm contato através da mídia, que, por sua vez, vem se mostrando cada vez mais presente como agência de socialização.

As transformações nas dimensões política e econômica de que falamos anteriormente não deixam de indicar mudanças ocorridas na sociedade contemporânea que estabelecem novos parâmetros de relação entre as crianças e a família. Dentre estas mudanças, a configuração de novos arranjos familiares, a participação cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, bem como o ritmo acelerado da vida produtiva, tornaram cada vez mais escassa a convivência das crianças com os adultos do meio familiar, fazendo com que, de acordo com Castro (1999), a criança passe grande parte do tempo com seus pares ou sozinha, em ambientes fechados, entretidos com a televisão ou jogos eletrônicos, aparatos estes cada vez mais presentes no seu cotidiano. Relacionado a isso, segundo Belli (1999), a grande preocupação dos pais nos dias de hoje vem sendo a impossibilidade de supervisionar ou de ensinar os filhos a assistir criticamente à televisão, e esta passa a ser, segundo a autora, a "babá eletrônica".

Cç - Porque ela me chamou pra assistir e mandou eu ficar vendo televisão. Ai eu fui.

P - Ela quem?

Cç - Minha mãe. E ai depois eu saio e ela manda voltar de 10h e eu volto. E fico vendo tv.

P - E o que passa nessa hora?

Cç - Fica tendo tiro, briga, o homi batendo na mulher, mulher brigando toda arranhada.

P - Que canal é esse?

Cç - É a Globo.

P - E sua mãe também fica assistindo?

Cç - Fica. Aí quando os menino me chama e eu não vou não.

P - Que meninos?

Cç - Juninho, Pedrinho da terceira série. (C. B. C., 8 anos)

Cç - (...) quando eu chego do colégio ela já tá ligada, passa o dia todinho ligada e quando eu chego do colégio eu tomo banho e já vou direto assistir.

P - E à noite também?

Cç - É.

P - E o que você gosta de assistir?

Cç - Filme, novela... Vejo Eliana... (J. S., 8 anos)

Cç - Minha mãe chega de tarde, meu pai chega de noite.

P - Certo. E o que vocês fazem quando eles chegam em casa?

Cç - Ah, eles já chegam cansado né? Aí vai assistir televisão.

P - O que vocês vêem na televisão?

Cç - Novela, jornal... (A . A . S. C., 9 anos)

No discurso de C. B. C., a televisão não só parece representar entretenimento como também elemento de controle da atenção da criança, por parte da mãe, que, como discutimos anteriormente a respeito da mesma criança, adota atitudes impeditivas de contatos com os colegas na rua em determinados horários (“ela me chamou pra assistir e mandou eu ficar vendo televisão” e “ela manda voltar de 10h e eu volto. E fico vendo tv”), remetendo tal postura à proteção da criança. Contudo, a alternativa apresentada para a permanência no espaço doméstico é colocada como mediada pela televisão e seus conteúdos. Ainda que a mãe tenha evitado a exposição do filho a situações de risco ou aprendizagens não-desejadas, tal postura vai de encontro com o convite/ordem de assistir a programas em que tais situações lhes são apresentadas (“Fica tendo tiro, briga, o homi batendo na mulher, mulher brigando toda arranhada”). O trecho “Aí quando os menino me chama e eu não vou não” sugere o desejo de encontrar ou continuar junto aos colegas, e, ao mesmo tempo, a indicação de impedimento, que dialogam na fala de C. B. C. (“mas eu não vou não”).

Além disso, em consonância com o distanciamento das esferas de socialização anteriormente reconhecidas, de um modo ou de outro as referências culturais se tornam cada vez mais virtualizadas. Muitos dos momentos de ludicidade e diversão em que se constituíam as culturas infantis (Fernandes, 1979), que antes encontravam expressão no

espaço da rua e dos encontros na praça¹⁰⁰, têm, atualmente, um caráter de interação com as telas de tevê e os objetos que apresenta para consumo.

O trecho do discurso de J. S. possui uma conotação ilustrativa de situações em que aparelhos de televisão ou som permanecem ligados sem que necessariamente estejam sendo assistidos ou ouvidos, o que indica a utilização de tal recurso como companhia/presença, através de ruídos que habitem o ambiente, e/ou ainda a revelação de uma atenção geralmente desinteressada e não concentrada na programação apresentada em um fluxo ininterrupto de informações visuais e auditivas. A criança afirma que, após chegar da escola e tomar seu banho, vai “direto” embarcar no fluxo das informações, como se os outros afazeres se tornassem secundários, ou pudessem ser realizados simultaneamente.

Já no discurso de A. A. S. C., a televisão é enfatizada enquanto elemento de descarga do cansaço do trabalho (“Minha mãe chega de tarde, meu pai chega de noite” e “Ah, eles já chegam cansado né? Aí vai assistir televisão”), como entretenimento, distração ou informação (a criança cita novela e jornal). O emprego da interjeição “Ah” e da contração interrogativa “né?”, que acompanham a idéia de que os pai chegam cansados, dão uma conotação de evidência à frase. A frase seguinte articulada pela preposição “aí”, que poderia ser substituída por “então” ou “assim”, atribui à segunda frase um caráter de consequência da primeira. O ato de assistir televisão estaria intimamente relacionado ao momento de chegar do trabalho e descansar, ou ainda, por associação, que não haveria disponibilidade afetiva para se reunir aos familiares (no caso o filho) de outra maneira.

¹⁰⁰ Conforme Fernandes (1979), os espaços públicos utilizados em períodos anteriores para brincadeiras infantis foram ocupados por fábricas, tráfego e uma série de outras construções e movimentos que constituem a sociedade produtiva. Tais elementos contribuíram para o deslocamento das crianças dos locais de convívio para as residências e os espaços cada vez mais privatizados, individualizados. Desse modo, cresceu a desintegração dos grupos infantis e sua cultura e a gradual substituição de seus elementos pelos padrões midiáticos.

Assim, a televisão estaria veiculando valores que contribuem maciçamente para a construção dos ideais infantis nos dias de hoje, como afirmam Campos e Jobim e Souza (2003):

O tempo compartilhado entre pais e filhos é cada vez mais escasso: trabalha-se cada dia mais para o aumento do poder aquisitivo (e conseqüentemente do consumo), e a mulher tem uma contribuição crescente na fatia produtiva da população, ficando bastante tempo fora de casa. Pais chegam tarde em casa, crianças atarefadas, refeições solitárias ou feitas fora do lar. A família se reúne cada vez menos para conversar sobre o cotidiano (...) (Campos e Jobim e Souza, 2003, p. 13).

Tal distanciamento na convivência e no ensino de valores tem sido um dos elementos revelados nos crescentes questionamentos da autoridade do adulto, nas dificuldades de relacionamento, de comunicação e de definição de papéis na sociedade ocidental contemporânea, apesar de não ser sua única causa. Crise de limites, sensação de impotência por parte de pais e professores e dificuldade em lidar com a autoridade¹⁰¹ são alguns exemplos dessa realidade (Campos e Jobim e Souza, 2003). Além disso,

O desconforto que permeia a relação adulto/criança na contemporaneidade, no entanto, não se constitui numa experiência isolada, mas traz no seu entorno os contornos sociopolíticos da lógica do capitalismo tardio ou pós-industrial: a desterritorialização do capitalismo e a centralização na esfera do consumo, os novos agrupamentos familiares distintos dos arranjos nucleares tradicionais, a fragmentação da vida cotidiana, a inversão das instâncias públicas e privadas, a centralidade da mídia, a hegemonia das tecnologias eletrônicas e virtuais nos processos de comunicação, a pulverização dos espaços de saber. (Pereira, 2002).

As mudanças na sociedade contemporânea estabelecem também novos parâmetros para a relação da criança com a escola. Segundo Castro (1999), a experiência de ir à escola, envolvera idéias e expectativas com relação à apreciação e aquisição dos

¹⁰¹ “Estes pais foram educados de uma maneira diferente da que tentam empregar com seus filhos. Romperam com a rigidez à qual foram submetidos e, na tentativa de se adaptarem ao mundo atual, sentem-se, por vezes, inseguros quanto à forma de agir com seus filhos, questionando-se constantemente sobre como lidar com os conflitos que surgem” (Campos, 2000, pp. 36-37).

conhecimentos produzidos pelos mais velhos, na construção das culturas, consideradas como bens em si mesmos. Atualmente, tais valores são questionados na medida em que a experiência escolar é avaliada, inclusive pelos alunos, principalmente segundo critérios utilitaristas imediatos. Além disso, a informação, na contemporaneidade, não é território restrito às instituições escola e família, de modo que se reconhece o processo de descentralização dos saberes. Como consequência disto, a escola estaria deixando de ser considerada, no imaginário social das crianças¹⁰², como local privilegiado de aprendizagem, passando a ser vista principalmente como o lugar de encontro com os amigos. (Castro op. cit.). Daí decorrem as conversas paralelas sobre tevê, músicas, jogos eletrônicos, dentre outros assuntos, mesmo no contexto de sala de aula, uma vez que, como aponta Santomé (2003), o currículo não mais se restringe aos temas tratados na mesma.

Desta forma, as imagens cristalizadas de crianças e adolescentes (principalmente das primeiras) que inundam nossos manuais didáticos, nossos livros de psicologia, nossos tratados de pedagogia parecem não ter mais lugar na concretude dos espaços escolares contemporâneos. Capturados por um currículo que ultrapassa os muros da escola, conformados como sujeitos por uma pedagogia cultural da sedução, do fascínio e do prazer, definitivamente, estes entes "criança e adolescente" do ensino fundamental escapam por entre os dedos e os saberes das professoras. (Costa, 2003, p. 34)¹⁰³

Além disso, Green e Bigum (2003) afirmam que a escola, a despeito de sua história, tem se constituído como “refúgio” da mídia eletrônica. *“No caso dos computadores, as escolas, com raras exceções, não poderão chegar a fornecer computadores suficientes para realizar as conexões que são encontradas nas casas ou,*

¹⁰² Esta concepção apresentada por Castro (1999) pode ter correspondência com a realidade concreta se consideramos que tal distanciamento se revela em termos vivenciais, pois no plano discursivo, muitas dessas crianças continuam a enunciar que a escola é importante para “ter uma formação”, “ter um emprego no futuro”, “aprender a ler e a escrever”, etc. (em correspondência aos discursos formais das instituições e políticas educacionais). É interessante observar as vozes enunciadas pelos discursos educacionais na fala da criança, ainda que em contextos concretos diferenciados.

¹⁰³ Costa, M. V. (2003). A pedagogia da cultura e as crianças e jovens de nossas escolas. Jornal “A página”, nº 27, ano 12, out. Acessado em Dezembro de 2004 no World Wide Web: www.apagina.pt/arquivo/FichaDeJornal.asp?ID=127

como nos primórdios do processo de informatização, em lojas de fliperama” (Green e Bigum, op. cit., p. 233). Desse modo, com o apagamento de fronteiras e a inclinação à reconfiguração espacial favorecidos pelas tecnologias da informação, as escolas, assim como as bibliotecas públicas precisariam, no mínimo, de amplas revisões¹⁰⁴, sob o risco de excluir-se radicalmente e extinguir-se do mundo *high tech*.

Cç - Porque os meninos daqui da escola não querem saber de nada, só de bagunçar as coisa. Aí botaram essa músicas. Aí só a 1ª, a 2ª e a 3ª gosta. A 4ª série, nem a 5ª num gosta não. A escola botou pra ver se eles gostavam mais da escola... Participava mais, fazia as tarefa...

P – Como você sabe que os meninos não querem nada?

Cç – Porque ficam só bagunçando, num tão nem aí.

P - E funcionou?

Cç - Só com alguns. Outros num querem saber não. (P. H., 8 anos)

Tais apreciações ratificam discussões sobre o “desinteresse”¹⁰⁵ infantil pelos conteúdos e metodologias escolares (a escola botou pra ver se eles gostavam mais da escola... Participava mais, fazia as tarefa...”), manifesto em distanciamentos afetivos do conhecimento abordado, dificuldades de aprendizagem e de comportamento (ficam só bagunçando, num tão nem aí” “...num querem saber não”). Consideramos que o

¹⁰⁴ De acordo com Belloni (2001), o desafio que se impõe às instituições educacionais na contemporaneidade envolve a integração das tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano de sala de aula, o que ocasionaria mudanças profundas nas metodologias, conteúdos, currículos, formação dos professores, materiais didáticos, etc. Diante do consumo elevado das mídias, de suas influências ideológicas, principalmente via publicidade, das gestões informacionais por empresas, do crescimento das privatizações das tecnologias de informação, etc. muito há que se pensar na formação dos jovens, para compreenderem sua própria época. Assim, o debate recente, e ainda confuso, sobre a educação para as mídias ou mídia-educação, merece especial atenção nesse contexto (Belloni, op. cit). Essa questão será retomada em contexto posterior deste trabalho.

¹⁰⁵ Tal discussão pode ser observada em contextos anteriores ao do desenvolvimento da mídia e das transformações econômico-sociais que temos tratado, mesmo ainda na constituição da infância moderna. Com frequência, os saberes eram modulados por uma lógica limitada e restritiva, distanciada do contexto vivencial do sujeito da aprendizagem. Aqueles que não se enquadrassem eram rotulados como incapazes, preguiçosos, “atrasados”, conforme discutido no capítulo anterior desse trabalho. O distanciamento afetivo do educando em relação à escola pode também revelar problemáticas estruturais que remetem ao próprio papel e lugar social construído e ocupado pela escola, em um contexto de desigualdades, contradições e exclusões sociais.

desenvolvimento de outras formas de perceber e interpretar a realidade, bem como a maior atração pelo mundo midiático, publicitário e tecnológico pode ser sinalizado como elemento de agravamento das próprias contradições que residem nas práticas e saberes da instituição escolar, destinada a uma certa infância.

A idéia de “agravamento das contradições” que adotamos visa a adoção de cuidados teóricos a fim de não atribuir a responsabilidade pelo desinteresse na escola ao desenvolvimento das tecnologias: afinal, o lugar social ocupado pela escola é atravessado por uma diversidade de fatores de ordem histórica, política e econômica bem mais ampla e anterior (Ghiraldelli Jr, 1999; Patto, 1991; Libâneo, 1985; Kramer, 1982). Ao mesmo tempo, as referidas inovações contribuíram para que as atenções se voltassem para outros espaços de comunicação sociocultural, afetando, em alguma medida, a relação das diversas infâncias com o espaço escolar. Ghiraldelli Jr (1994) traduz o distanciamento entre infância e escola, esferas anteriormente sinônimas, da seguinte maneira:

(...) estaríamos vivendo em uma época da ‘pós-infância’, em que a ‘escola do futuro’ não acolheria mais nenhuma criança ‘no sentido forte do termo, isto é, enquanto associado à idéia de infância’, não por problemas econômicos e políticos imediatos, mas porque não existiria mais a infância. Teríamos chegado a um período de ‘descrียนalization’ povoado pela pós-infância, isto é, pelas crianças-adultos e por adultos infantilóides (Ghiraldelli apud Corazza, 2002, pp. 120-121).

Assim, exposta a um grande volume informativo e visual, acessível ao apertar de teclas e botões, a criança encontra outras linguagens e formas de perceber o mundo altamente sedutoras, promissoras de maiores comodismos e facilidades – o que tem levado os educadores a se perguntar como decifrar o enigma da aprendizagem e do interesse desses alienígenas tão diferentes das crianças e adolescentes de outrora (Green e Bigum, 2003). Ainda na pesquisa de Lourenço e Jizenji (2000), tal afirmativa pode ser ilustrada:

nas décadas de 1930/40 as crianças apresentavam forte identificação com a profissão do professor, o que se manifestava nas próprias brincadeiras. Essa identificação já não aparece nas pesquisas mais recentes, sendo substituída por profissões de “maior retorno financeiro”, “status” e “sucesso”, dentre as quais destacam-se as figuras expostas pela mídia, como cantores (as), atores (atrizes), dançarinos (as), apresentadores de tevê, esportistas, etc.

Se a escola instituiu saberes, linguagens e técnicas psico-pedagógicas que fundamentaram suas práticas e olhares, legitimados em saberes científicos, para a compreensão e cuidado da infância, estes mesmos saberes e linguagens são confrontados pelas próprias transformações nas formas de ser e conceber a infância, contextualizada no cenário de amplas transformações sociais, políticas, tecnológicas, morais, etc. Com frequência, as crianças apresentam maior domínio das novas tecnologias em relação aos seus pais e professores, apesar de, contraditoriamente, continuar freqüentando a escola para o exercício da aprendizagem legitimada pela sociedade, na condição de vir-a-ser adulto. Tal contradição fundamenta uma das maiores dificuldades atuais da escola – a de concorrer, em termos de sedução e atratividade com uma estimuladora cultura audiovisual (Castro, 1999) diante de “um novo tipo de subjetividade humana está se formando a partir do nexo entre cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia (Green e Bigum, 2003, p. 215).

Um outro assunto que merece atenção nessa discussão refere-se à questão das “precocidades”. De acordo com Postman (1999), o desenvolvimento das tecnologias e dos meios de comunicação propiciou a “abertura” de saberes e informações capazes de atingir parcelas maiores, anônimas e descontextualizadas da população. Se do telégrafo Morse à prensa rotativa as informações eram veiculados através de códigos - como a escrita - que exigia uma certa aquisição de conhecimentos, geralmente condicionada à aprendizagem

escolar -, o desenvolvimento de outros recursos, como a fotografia, o telefone, o cinema, o rádio, a tv e, mais recentemente, a internet, promoveu profundas transformações nas formas comunicacionais e, conseqüentemente, nas formas interacionais, perceptivas, pensamentais e nos lugares sociais. A informação pôde ser veiculada de formas mais diretas, instantâneas e as situações passaram a ser expostas através da dimensão visual. Tais aspectos constituíram os argumentos de Postman (op. cit) sobre o “fim da infância”.

De acordo com Postman (1999), a preponderância de imagens na comunicação e a diretividade de mensagens impossibilitou, especialmente à família e à escola, o controle de informações recebidas pela criança. *“Os pais não podiam mais controlar sequer o ambiente doméstico e perderam até mesmo a vontade de fazê-lo. Com grande sutileza e energia, a televisão está não apenas no quarto, mas também nos gostos dos jovens e também dos velhos, apelando ao imediatamente prazeroso e subvertendo tudo o que não se conformar a ela* (Bloom, apud Greem e Bigum, 1995, p. 223). Assim, configura-se o abalo e a dissolução dos limites anteriormente estabelecidos entre o mundo infantil e o mundo adulto: os meios de comunicação de massa podem ser acionados com crescente facilidade, oferecendo à criança a possibilidade de conhecer o “mundo adulto” sem a mediação de códigos a serem elaborados e dominados. Para ouvir as informações e ver as imagens, a criança só precisa apertar um botão, como afirma Postman (1999):

Podemos concluir, então, que a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas à sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente, nem ao comportamento e, terceiro porque não segrega seu público. Com a ajuda de outros meios eletrônicos não impressos, a televisão recria as condições de comunicação que existiam nos séculos XIV e XV. Biologicamente estamos todos equipados para ver e interpretar imagens e ouvir a linguagem que se torna necessária para contextualizar a maioria dessas imagens. O novo ambiente midiático que está surgindo fornece a todos, simultaneamente, a mesma informação. Dadas as condições que acabo de descrever, a mídia eletrônica acha

impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância (Postman, 1999, p. 94).

Sobre os ditos “segredos” do mundo adulto e “fuga dos jardins da infância”, dizem os seguintes trechos de entrevistas:

P – E essa música que você cantou pra mim, o que diz a letra?

(...)

Cç – É sobre namorar

(...)

P - Você já viu namoro em algum lugar?

Cç - Já!

P - Onde?

Cç - Na televisão.

P – O que estava passando na televisão?

Cç – Tinha a novela do homem e da mulher namorando que eu vi.

P – Como é o nome dessa novela?

Cç – Senhora do destino.

P – E você assiste com quem?

Cç – Minhas tia, minha avó, meu avô, todo mundo.

(...)

P – E como eles namoravam?

Cç – Como eles namora? Ah, isso não sei explicar (baixa a cabeça e fica rindo com a mão da boca)

P – Olhe E., eu só quero saber sua opinião, não precisa se preocupar se está “certa” ou “errada”, tá?

Cç – É... pode dizer?

P – Pode.

Cç – É... É fazer sexo... Pronto, falei.

(...)

Cç – Deixa eu ver...Fica se beijando...

Tira a roupa... E só. (E. F. S., 9 anos)

P - E como é o tipo de música de Grafite e Ferasamba?

Cç - O estilo é de agitar. Tem uma música de Ferasamba que é assim: “mamãe, não me chame, que eu tô no banheiro, me ensaboando, me ensaboando...” (esconde o rosto).

P - O que foi?

Cç - Eu só canto até essa parte (risos) Tem outras músicas. Tem “Bota o balaio no pé”.

P - Como é?

Cç - Começa assim: “Outro dia eu fui no ônibus, e ele tava lotado,...”, É... “Quando foi depois subiu um balaio no apertado...” é que eu esqueço, mas aí depois canta assim: “Bota o balaio no pé, tum, tum, bota o balaio, no pé, mexa, mexa esse balaio, meta, meta esse balaio, Bota o balaio no joelho, bota o balaio no joelho, tum, tum, mexa, mexa esse joelho, meta, meta esse joelho, bota o balaio na coxa... Bota o balaio no lugar, bota o balaio no lugar”, aí depois diz: “Bota o balaio pra galeraaa, bota o balaio, pra galeraaa, - Veeeeja a cara dela!”, aí termina.

P - E como as pessoas fazem, ficam dançando?

Cç - Tem, eu já vi, começa aqui no pé, depois sobe pro joelho, pra coxa, depois bota o balaio no lugar.

P - Que lugar?

Cç - (esconde o rosto) (...) É “naquele” lugar.

P - E como as pessoas dançam? Levam um balaio pra festa?

Cç - Não, o balaio é a bunda da mulhé. Ela vai dançando e passando a bunda, no pé, no joelho, na coxa...

P - E essa dança, é a mulher no palco, perto da banda, dançando?

Cç - Não, é as mulhé lá de baixo que eles vai chamando pra ir lá em cima. Aí tudinho quer ir. E todo mundo fica dançando igual. Todas as menina quer ir, todas as menina quer ir, até as da terceira série quer ir. Tem de 9, de 10 anos. Mas aí eles só deixa ir quem tem 13, 15 anos. As outra fica dançando lá no chão mermo. No show que eu fui essa foi a última música que tocou...

P - Você ouviu essas músicas no show... E depois como você ouve quando não está no show?

Cç - Canta e passa na rádio. (A. J. S., 9 anos)

Ambos os discursos acima evidenciam o acesso a informações sobre a sexualidade, temática anteriormente moralmente combatida e secreta aos olhos e ouvidos da infância. O discurso de E. F. S. revela a associação entre namoro e sexo, conforme informam visual e sonoramente filmes e novelas, como Senhora do Destino. A cena citada pela criança é composta por um homem e uma mulher, que se beijam e tiram suas roupas. A dificuldade em falar diretamente no assunto, demonstrada pela criança, acompanhada de atitudes de baixar a cabeça e sorrir, demonstra certo constrangimento. Inicialmente a criança nega saber explicar do que se trata (Como eles namora? Ah, isso eu não sei explicar”); em seguida, encorajada a responder conforme sua opinião, ela pergunta “pode dizer?”, como

se pedisse autorização para falar. Finalmente, titubeia para responder, como se buscasse algo ou um tempo que amenizasse seu constrangimento, enuncia a frase “É fazer sexo” e conclui com uma certa expressão de alívio: “Pronto, falei”.

Nitidamente, as vozes de moralização anteriormente discutidas, em se tratando da história da infância, se presentificam em sua forma de se posicionar diante do assunto da sexualidade. No entanto, a criança afirma assistir a novela junto com a família (“Minhas tia, minha avó, meu avô, todo mundo”), fato este que viria de encontro com o cultivo do moralismo familiar, ao menos atitudinalmente, já que nada foi mencionado a respeito de possíveis comentários dos familiares sobre o assunto. De qualquer forma, dialogam limites e des-limites entre mundo infantil e adulto.

Já no caso de A. J. S., o conhecimento a respeito do suposto mundo adulto não está associado à televisão e sim às produções musicais que circulam nas rádios e em shows. O assunto da sexualidade é abordado em seu discurso no que se refere às questões da masturbação e do sexo anal, referidas respectivamente nas músicas da banda Ferasamba: “Mamãe não me chame que eu tô no banheiro, me ensaboando, me ensaboando” e “Bota o balaio no pé”. No caso da primeira música, a criança também demonstrou constrangimento ao baixar a cabeça, sorrir e recusar responder o que significava a letra, como se colocasse um limite em si mesmo: “Eu só canto até essa parte”. Em seguida, mudou rapidamente o foco da atenção para uma outra música, demarcando outra vez a negação de falar no primeiro assunto. Na segunda música, apesar do sentido figurado que a letra atribui ao sexo anal, estabelecendo a metáfora do balaio para o bumbum feminino, a criança demonstra reconhecer um conteúdo sexual quando esconde seu rosto (atitude de constrangimento) para falar que depois de botar o balaio no pé, no joelho e na coxa, coloca-se o balaio “naquele” lugar.

Outro aspecto que chama atenção no discurso de A. S. M. diz respeito à descrição que faz da participação infanto-juvenil feminina no show. Em primeiro lugar descreve a postura sensual da dança: “Ela vai dançando e passando a bunda, no pé, no joelho, na coxa...”, em que também está presente a questão da exposição corporal, uma vez que todas querem subir ao palco. Esse fato é exaltado na fala de A. S. M. ao repetir a primeira frase e enfatizar que até mesmo as meninas da terceira série, de 9 e 10 anos de idade querem participar: “Todas as menina quer ir, todas as menina quer ir, até as da terceira série quer ir. Tem de 9, de 10 anos. Mas aí eles só deixa ir quem tem 13, 15 anos. As outra fica dançando lá no chão mermo”. Em segundo lugar o emprego das conjunções “até” para referir a tentativa de participação das meninas da terceira série, e “mas” para referir a censura às menores de 13 anos na “subida ao palco” demonstra um julgamento de valor associado aos limites que se atribui à infância em se tratando de sexualidade. Do mesmo modo que no discurso da criança anterior, acessos e limitações na comunicação mundo infantil-mundo adulto estabelecem diálogos no discurso de A. J. S.

Desse modo, diante de situações em que a criança tem acesso aos saberes supostamente adultos cada vez mais precocemente, por um lado, e está inserida em um contexto de enfraquecimento das referências de socialização tradicionalmente estabelecidas, como a escola, a família e a igreja, por outro, ganha espaço um questionamento: poderíamos afirmar a existência de um processo de esfacelamento da infância na contemporaneidade?

4.1. Fim da infância? “Pinóquios” e “alienígenas” no planeta Consumo.

Como afirma Sampaio (2000), a referência a um cotidiano infantil em sua relação com a mídia pensado genericamente constitui uma abstração que encobre a intensa

diversidade e contrastes da sociedade brasileira¹⁰⁶. Fatores como renda familiar, inserção no sistema de educação formal, amparo familiar ou institucional, inserção familiar no mercado de trabalho, contexto de moradia urbana ou rural, questão étnica e de gênero, crenças políticas e religiosas da família, contexto regional no qual se insere, dentre outros, afetam significativamente o cotidiano e as experiências da criança, bem como suas formas de consumo das mídias.

Em suma, para além das crianças que estariam enquadradas no ideal abstrato de infância burguesa, que supostamente estariam em processo de “crise” associada a diversos fatores¹⁰⁷, encontramos um quadro de marginalização de amplas parcelas da população infanto-juvenil – crianças que não se enquadravam na noção universal da infância moderna e que nunca foram resguardadas de quaisquer segredos da vida adulta, de seus prazeres e dissabores. Não poderiam “perder” a infância prometida que nunca tiveram. Em “Nós, infantis”, Corazza (2002) organiza uma série de artigos jornalísticos que abordam questões relativas à infância, de maneira a evidenciar a diversidade de realidades de desenvolvimento infantil. Se por um lado, há crianças “precoces” e “atenadas” nas inovações tecnológicas, nos últimos lançamentos do mercado e da moda, cuja atividade mental acelera-se proporcionalmente ao crescimento do número de estímulos aos quais são expostas, há, por outro lado, e isso não é novidade, crianças exploradas na condição de

¹⁰⁶ Diversos pesquisadores (Kramer, 1981; Pilotti & Rizzinni, 1995; Rodrigues, 2001, dentre outros) chamam a atenção para a questão da “supressão” da infância na sociedade brasileira, enquanto período diferenciado do desenvolvimento humano. Em suas discussões abordam não apenas aspectos pontuais referentes à situação de vida de muitas crianças – como o abandono, a violência, a exploração do trabalho, a prostituição, etc. – mas destacam um fenômeno social maior: a “perda” da infância. *“Ela ocorre mediante um processo de exclusão social profunda que cria o adulto precocemente no corpo das crianças: ‘adulto mão-de-obra, adulto desempregado, adulto delinqüente, adulto desesperado, adulto sem sentido’.*” (Sampaio, 2000, p. 171). Na verdade o sentido de “perda” pode ser substituído por falta de oportunidade e de acesso, pois só se perde aquilo que um dia se teve.

¹⁰⁷ Conforme discutido, são eles: a) o enfraquecimento da referências de socialização da criança – a família, a escola e a igreja; b) o desenvolvimento dos grandes centros urbanos, destinando à criança um espaço dentro das casas (uma vez, que até então, a rua, a praça, etc. eram espaços em que as crianças podiam se encontrar para brincar); c) o avanço das tecnologias e a crescente virtualização da realidade (via tv, computador, jogos eletrônicos, etc.); d) o crescente acesso que a mídia proporciona aos “segredos” do mundo adulto, promovendo uma maior erotização e precocidade nas crianças, bem como novas formas de percepção da realidade; e) a promoção da lógica do consumo nos mais diversos veículos da mídia.

trabalhadoras, de peças de atividades ilícitas, de vítimas de maus-tratos, abandonos e abusos sexuais, nos quais, não raramente, estão envolvidos os próprios familiares. São estas as crianças adultizadas precocemente que existem nas margens da história da “infância” (Martins, 1993).

Com relação às críticas acerca da discussão sobre “fim da infância”, Bellingham (2002) afirma que dentro da literatura especializada em história da infância, tal idéia é considerada ceticamente. Pesquisadores críticos têm discutido o fato de que *“os pais das classes trabalhadoras nunca amaram nem trataram seus filhos como a classe média, e apenas as classes cultas agiram assim, em função da transmissão cultural deste valor”* (Bellingham apud Corazza, 2002, p. 119-120).

Desse modo, a tese da dissolução das fronteiras entre a infância e a idade adulta como decorrente do desenvolvimento das mídias eletrônicas, conforme análises de Postman (1999), não corresponde a toda a realidade social. No caso das crianças e adolescentes não enquadrados no ideal abstrato de infância moderna, *“não é, em primeiro lugar, a partir da mídia televisiva que a criança e o adolescente têm um maior acesso à vida adulta e aos seus segredos, senão pela vivência de uma situação de miséria e exclusão social que os empurra para o mercado de trabalho, para a delinqüência, a prostituição e o crime organizado, retirando-lhes a chance de viver essas fases de suas vidas (...)”*. (Sampaio, 2000, p. 171). No contexto brasileiro, inúmeras crianças ocupam e ocuparam lugares de “Pinóquios” em vez do de “meninos de verdade”, conforme as discussões de Kramer (1982) e Ghiraldelli Jr (1997, 1999) referenciadas no capítulo anterior. Dessa forma, o que podemos afirmar é: o dito “fim da infância” só pode ser discutido quando nos referirmos à noção de infância moderna.

Isso posto, consideramos relevante pensar que tais discussões sobre invenção e desinvenção da infância constituem reflexões filosóficas sobre uma realidade concreta,

mas que não podem ser analisadas de forma excludente. A cultura é constituída pela diversidade de vozes sociais que foram sendo enunciadas e tecidas no grande diálogo histórico e, portanto, a noção de “desinvenção” não anula a idéia de “noção da infância”¹⁰⁸, quaisquer que sejam suas atribuições.

Apesar disso, é preciso dizer que o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, da publicidade e da lógica de consumo teve impacto nos mais diversos segmentos sociais, de diferentes maneiras. A constituição da infância contemporânea, além da influência da diversidade dos contextos sociais, econômicos e políticos, com singulares mediações, tem marcante referência nos elementos anteriormente citados, enunciadores discursivos de um lugar social a ser ocupado pela criança no papel de consumidora. Desse modo, “Pinóquios” e “alienígenas”, tendo condições concretas ou não para assumir esse lugar, são consumidores em potencial, na medida em que aspiram aos objetos de consumo e de desejo. Conforme Rodrigues (2001), ainda que a vivência da infância contemporânea brasileira seja atravessada pela dualidade inserção/exclusão na lógica do consumo, a publicidade promove discursos em que todas as infâncias se encontram em uma só:

Há, pois, uma infância das *griffes* e jogos eletrônicos, sem falar daquela da informática e dos *cd roms*. Essa mesma infância que calça tênis da marca *Nike*, que veste roupas *Redley*, pedala bicicletas *Bike*, lancha na *Mc Donald's* e vê filmes americanos, tomando Coca-cola e comendo pipoca *York*, tem festas de aniversário caracterizadas pelo dispêndio excessivo, ainda nos casos em que a família não possa ser considerada rica. É essa também a infância que passa ou sonha passar, com autorização e estímulo do meio, férias na *Disney World*. Em suma, ainda quando

¹⁰⁸ Tais indícios não significam que se esteja voltando a épocas de indiferença para com as crianças, porque – acredita Ariès – existe um “limite da sensibilidade” que foi atingido recentemente e de modo muito profundo para que seja possível uma “regressão”. Porém, existe o risco de que, na sociedade futura, o posto da criança não seja mais o mesmo que ela ocupava no século XIX (...) (Corazza, 2002, p. 130). Desse modo, toda a produção discursiva e as práticas concretas - como as mobilizações da sociedade civil em favor de direitos sociais para todas as crianças e suas conquistas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - desenvolvidas no decorrer dos últimos séculos permitiu que muitas das “certezas” estabelecidas, bem como lugares sociais, fossem abalados por profundos questionamentos em função das amplas transformações econômicas, políticas e socioculturais. Do mesmo modo que a noção de infância, a própria noção de sujeito, de sociedade, de adulto, de educação, etc. não podem mais ser definidas e vivenciadas da mesma maneira.

relativamente pobre, essa criança é induzida à aspiração de consumo irrestrito, pois a noção de criança que pesa sobre a infância incluída, no Brasil, é uma noção que implica os predicados do privilégio (Rodrigues, op. cit., p. 33)

Além disso, em consonância com tais circunstâncias, o processo de mediação de sentidos e valores culturais está, inequivocamente, desdobrado na relação ocupação/esvaziamento do lugar do outro enquanto referência para a infância, especialmente o adulto. Conforme Campos e Jobim e Souza (2003), a reflexão sobre o papel da família e da escola na contemporaneidade, enquanto instituições educativas, envolve a idéia de que o adulto deixa de apresentar-se como um possível lugar onde a criança busca suas respostas, na medida em que ele próprio se permite ser uma “eterna pergunta”. Como aponta Pereira (2002), a constituição infantil ocorre numa dimensão alteritária relativa à constituição adulta. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que se observa uma infância impelida precocemente ao consumismo e à jovialidade, há também uma concepção de velhice tratada como finitude e exílio, fadada à busca da jovialidade que escorre pelos dedos. Nasce um adulto que se recusa a amadurecer, respaldado nas promessas de eterna juventude proclamada pela estética do consumo.

Conforme Sevcenko (1998)¹⁰⁹, tal valorização tendia ao crescimento na sociedade capitalista produtiva¹¹⁰, que encontrava no desenvolvimento das tecnologias da comunicação e do entretenimento espaço para a disseminação de certos valores na cultura.

¹⁰⁹ Sevcenko, N. (1998). *O grande motim*. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! 20 de setembro de 1998, p. 4.

¹¹⁰ Como afirma Sevcenko (1998) “(...) até o fim da Segunda Guerra, o padrão dominante é o dos adultos de aparência jovial. Cintilam o glamour, o charme, a sedução das “femmes fatales”, um universo de desejos e traições, mas um mundo de gente madura, que conhece os códigos e distingue sem problemas o bem e o mal (...) Sendo adultos e jovens, eles representavam uma sociedade segura de seus valores e confiante na sua capacidade de construir o futuro, segundo suas mais caras convicções”. Nesse sentido, uma valorização à juventude já se punha implicitamente nos modos de produção capitalista, que supunham a valorização de forças produtivas cada vez mais ágeis. Uma grande mudança ocorreu após a Guerra. Por um lado, as condições do recrutamento, a extensão e duração do conflito e os entraves à readaptação à vida civil tiveram um enorme impacto sobre a estrutura familiar, uma vez que grande parte da população adulta havia morrido na Guerra e as nações se reorganizam com a participação da juventude, cada vez mais precocemente, e das mulheres no mercado.

A primeira mudança dramática nesse cenário veio com o cinema. Ou, mais precisamente, com David Wark Griffith. Ele inventou o close-up, e o close-up tornou a juventude um imperativo. Ampliado na tela gigante e todo iluminado, o rosto tinha que ser jovem. Intensificando os efeitos da luz, ele vislumbrou a mágica essencial do cinema, seu poder de espiritualizar as imagens, de atribuir uma aura numinosa, transformando suas lindas adolescentes em anjos irradiantes. Um desenvolvimento posterior dos estúdios, a arte ilusionista da maquiagem, lhes permitiu fazer atrizes adultas parecerem jovens. A era das estrelas fazia a sua aparição epifânica, hipnotizando as imaginações e difundindo o sex-appeal. A revolução passou num instante das telas para as prateleiras das perfumarias e daí para as gavetas e bolsas de todas as mulheres. O mundo nunca mais seria o mesmo. (...) No contexto da expansão das comunicações, a imagem se libertou dos sentidos. A cultura se diluiu em entretenimento. A juventude, a rebeldia, a autenticidade são traduzidas em imagens que se podem comprar e vestir (...) O melhor, portanto, é comprar um bocadinho de cada uma, a receita ideal para a admiração e o sucesso. Adultescente: o melhor dos dois mundos, sem mais compromissos além da nota fiscal. (Sevcenko, 1998)¹¹¹

Assim, a cultura, envolta pela perspectiva de valorização do consumo e de culto aos objetos, cada vez mais descartáveis, como o próprio humano, assume também a condição de produto a ser consumido e associado a uma diversidade de mercadorias e construção de desejos. Nessa perspectiva, tudo tem um tempo de vida útil reduzido em nome da eficiência, superação e progresso, o que afeta a constituição das subjetividades e as próprias imagens estéticas humanas. Como aponta Jobim e Souza (2003), na promoção da cultura do consumo *“a publicidade se utiliza de modo indiscriminado da imagem da criança, do jovem ou do adulto para vender estilos de vida e mercadorias, criando uma nova fórmula de estratificação social e cultural. O valor das mercadorias e dos objetos substitui o valor do homem, ele próprio transformado em mercadoria, definindo uma nova ética no campo das relações sociais”* (Campos e Jobim e Souza, 2003, p. 15). Estando presente em cada detalhe do cotidiano, mercadorias e objetos, disseminados pela mídia, representam

¹¹¹ Sevcenko, N. (1998). “Adultescência”. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! 20/09/1998. <www.uol.com.br/fsp>.

referência significativa de valores na constituição da subjetividade contemporânea; situaremos a seguir tais conceitos, a fim de elucidar a discussão a respeito do consumo contemporâneo.

A noção de mercadoria é discutida por Karl Marx (1980), na análise das formas de produção e consumo na sociedade capitalista. Grosso modo, a existência da mercadoria é condicionada pela existência de ilusões sobre o produto¹¹², capazes de eclipsar as relações de exploração sobre a produção e alavancar as práticas e os desejos de consumo. A esse respeito, diz Benjamin (2002)¹¹³:

Marx escreveu que a sociedade assim organizada desenvolveria, pelo menos, três características novas: a) seria compelida a aumentar incessantemente a massa de mercadorias, seja pelo aumento da capacidade de produzi-las, seja pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria; no limite, tudo seria transformado em mercadoria; b) seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido nesse circuito, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; no limite, esse espaço seria todo o planeta; c) seria compelida a criar permanentemente novos bens e novas necessidades; como as “necessidades do estômago” são limitadas, esses novos bens e novas necessidades, criados para dar sustentação a uma acumulação ilimitada de riqueza abstrata, seriam, cada vez mais, bens e necessidades voltados para a fantasia, que também é ilimitada. Essa nova sociedade se desdobraria em três direções fundamentais: promoveria uma revolução técnica incessante (voltada para expandir o espaço e contrair o tempo da acumulação), realizaria uma profunda revolução cultural (para fazer surgir o homem portador daquelas novas necessidades em expansão) e formaria o sistema-mundo (para incluir o máximo de populações no processo mercantil). (Benjamin, 2004).

De maneira ilustrativa, situamos o discurso de D. C. A. C.:

¹¹² Através do trabalho, transformação dos elementos naturais pelo dispêndio da força de trabalho do homem, movido por suas necessidades, são criados os produtos. Conforme a complexidade cultural e organização social do trabalho os homens estabelecem relações sociais de troca, parâmetros de valor para os produtos criados. Assim, o produto criado é convertido em coisa, abstraído como mercadoria, perdendo sua relação com o trabalho humano; em outras palavras, adquire valor de troca mediante a alienação do trabalho humano. Esse valor é definido conforme a proporção de outras mercadorias pelas quais se pode trocar uma mercadoria, proporção esta representada, na sociedade capitalista, pela forma do dinheiro. “*É o que acontece com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias*”. (Marx, 1987/1980, p. 81).

¹¹³ Benjamin, C. (2004). Atualidade de Marx. *Revista Espaço Acadêmico*, ano IV, nº 42, Nov. Acessado em janeiro de 2005 no <http://www.espacoacademico.com.br/042/42cbenjamin.htm>

P – E você está morando com seus tios... O que acha deles?

Cç – Eu gosto deles, eles cuida de mim... Me dá dinheiro, minha mãe (referindo-se à tia) dá presente, me deu o celular que tá lá em cima das minhas coisa. Eu tenho um celular de verdade que tá com meu irmão.

(...)

Cç – Eu tenho um bocado de roupa nova. Eu num levo pra escola não. Eu vim com a sainha nova, mainha deixou. Eles são legal pra mim.

P – E seu pai que está em Lajes?

Cç – (pensa um pouco e desfaz o sorriso). É. Tem vez que eu peço dinheiro e ele dá; dá escondido de Joãozinho porque sempre ele pede dinheiro, dinheiro, dinheiro.

P – Quem é Joãozinho?

Cç – É meu irmão. Se ele vê eu ganhando ele fala “Me dá dinheiro, me dá dinheiro”.

P – Quer dizer que você gosta quando ele lhe dá dinheiro?

Cç – É. Eu gosto também de roupa, de comida, tudo.

P – De que comida você gosta?

Cç – Feijão, arroz... Eu gosto de verdura... abacaxi.

P – Hum. E o que você faz com o dinheiro que ganha?

Cç – Eu compro roupa... Tem comida. Eu tenho uma bota... Tudo ... Maquiagem, batom. (D. C. A. C., 8 anos)

No discurso de D. C. A. C. observamos a indiferenciação entre as “necessidades de estômago”, “manifesta no cuidar de mim”, uma vez que foram os tios que acolheram a criança em sua casa na condição de cuidar (habitação, alimentação, cuidados físicos, vestuário, etc.) e educar, e as necessidades criadas pelo mercado (como o “celular de verdade”, a maquiagem, o batom e a bota aos quais se refere a criança), sendo todas agrupadas na categoria de mercadorias passíveis de aquisição mediante o valor de troca “dinheiro”, como explicita o trecho: “Eu gosto também de roupa, de comida, tudo” e “Eu compro roupa... Tem comida. Eu tenho uma bota... Tudo... Maquiagem, batom”.

Os primeiros pensadores da Escola de Frankfurt tomaram o pensamento marxista para tangenciar as discussões sobre o consumo massificado de mercadorias. Em tal

perspectiva, a expansão da produção capitalista, especialmente depois do fordismo e da gerência científica da produção, demandou a construção de novos mercados e da “educação” das massas consumidoras. Surge assim, o “homem unidimensional” (Marcuse, 1968), no cerne da geração de novas necessidades “não-estomacais”: *“as criaturas se reconhecem em suas mercadorias; encontram sua alma em seu automóvel, hi-fi, casa em patamares, utensílios de cozinha (...)”* (Marcuse, 1968, p. 31), tendo suas necessidades moduladas no ritmo da grande velocidade de produção destinada ao rápido escoamento consumista. Esta dinâmica socioeconômica seria responsável pela criação da falsa noção de igualitarismo e democracia, homogeneizantes das supostas necessidades das massas em função da “ideologia dominante” e amortizadores de seu potencial crítico. Esta lógica invade o consumo, as atividades de lazer, a cultura e a arte, sendo esta última foco de discussões de Adorno e Horkheimer (2000), as quais situaremos ainda no presente capítulo.

Baseado na semiologia, Baudrillard (1995) afirma que a lógica social do consumo é estruturada como uma linguagem. Os objetos consumidos deixam de estar vinculados a funções ou necessidades definidas e apresentam-se envoltos por características de conforto e bem-estar, promovendo uma ruptura de limites entre o “ter” e o “ser”. Por atuar através da manipulação dos significantes sociais, o consumo é definido nessa perspectiva, como circulação, apropriação e diferenciação social através de bens-signos. Para o autor, as massas se convertem em alvo fácil das manipulações mercadológicas porque *“(...) idolatram o jogo de signos e de estereótipos, idolatram todos os conteúdos desde que eles se transformem numa seqüência espetacular”* (Baudrillard, 1985, p. 15) de sentidos inquestionáveis, para o deleite das “maiorias silenciosas”. Desse modo, as comunicações de massa não nos fornecem a realidade, mas a vertigem da mesma. *“Vivemos ao abrigo dos signos e na recusa do real... a imagem, o signo, a mensagem, tudo o que consumimos é*

a própria tranqüilidade selada pela distância ao mundo e que ilude...” (Baudrillard, 1995, p. 25).

Sua ruptura com a tradição marxista se dá a partir do momento em que afirma que o sistema do consumo não se baseia em necessidades (estomacais ou não) ou em promessas de prazer com a aquisição e uso de mercadorias, mas sim num código de posses e signos que supõem diferenciações e lugares sociais revestidos de uma suposta liberdade de escolha, simulando o condicionamento do diverso a um único código mercadológico. Desse modo, o consumo estaria organizado em dois processos complementares: profusão, que cria a imagem da multiplicidade de possibilidades de acesso e escolha para todos, *“a evidência do excedente, a negação mágica e definitiva da rareza, a presunção materna e luxuosa da terra da promessa”* (Baudrillard, 1995, p. 16); e a panóplia, que supõe a organização dos objetos em coleções e encadeamentos capazes de diferenciar os sujeitos que os possuem, de sinalizar socialmente o lugar que ocupam. Tais processos fundamentam a contradição entre a homogeneização social e a diferenciação estrutural (Baudrillard, 1995). Está montado, assim, o sistema dos objetos, um código de posses e sentidos sociais. A seguir, ilustramos tal discussão nos seguintes trechos de entrevista:

P - Sei. E na sua opinião, para uma música ser muito legal, ela precisa de quê?

Cç - Falar de brincadeira... De casal também... Porque todo mundo vai gostar. Tem uma menina lá perto de casa que tem um montão de cd, aí ela liga o som e faz inveja pra mim, ela fica dizendo: “J., nem tem, J. nem tem...”.

P - E o que você faz?

Cç - Eu fico com raiva. Eu penso em dizer pra mãe dela pra mãe dar um jeito nela, mas a mãe dela não faz nada. Uma vez ela me empurrou e empurrei ela também.

P – Ah, ela tem um cd que você gosta?

Cç – É porque mainha não compra, ela não tem dinheiro pra comprar; a mãe da menina parece que é rica. Quando a menina se arruma, a mãe dela faz desse jeito: “Ai meu Deus, minha filha parece uma rica!” (...), aí mainha diz “Ai, meu Deus, quem se exhibe, quando a filha cresce fica só os

molambo”. Aí eu digo pra mainha que essa menina se exhibe muito. Às vezes eu vou brincar com ela, só que eu vou sem ela saber que eu falo dela. (...) A mãe dela nem tem muito dinheiro, ela passava fome. Aí depois que ela encontrou o pai da menina aí ficou com ele. Ele que tinha dinheiro.

P - Como você sabe disso?

Cç - Minha mãe que disse. (J. S., 8 anos)

Cç - (...) Com o dinheiro da mesada eu podia escolher agora meus cds, aí eles não queria (referindo-se aos pais). Aí com o dinheiro da mesada em vou e compro.

(...)

P - E onde você compra seus cds?

Cç - Compro lá no Carrefour, tem um bichinho de cd (...) Aí num tem aquele negocinho de botar no ouvido pra escutar? (referindo-se aos cds em promoção)

P - Tem.

Cç - Aí eu boto pra ver se a música é boa (...) Eu pergunto pro moço “Esse é bom?” (referindo-se ao vendedor), aí se ele disser que é bom eu levo. (P. H., 9 anos)

No discurso de J. S. é evidenciada a idéia de que certas posições sociais e *status* estão associados à posse de certos objetos. A possibilidade de “comprar” e “ostentar” certos bens, como cds e roupas, está associada a possibilidades da criança “parecer” rica, apesar de não sê-lo (como se observa nos trechos de contraposição: “Quando a menina se arruma a mãe dela faz desse jeito: ‘Ai meu Deus, minha filha parece uma rica!’ e “A mãe dela nem tem muito dinheiro, ela passava fome”). Além disso, tais valores parecem ser compartilhados entre J. S. e sua mãe nos comportamentos de invejar, criticar e demonstrar desprezo por “aquele que possui o que eu não possuo”. A mãe de J. S. adota postura de reforçar tais posicionamentos na criança, como nos seguintes trechos: “Ai, meu Deus, quem se exhibe, quando a filha cresce fica só os molambo” em tom desmerecedor, como resposta ao trecho da mãe da outra menina: “Ai meu Deus, minha filha parece uma rica”; e

“Aí eu digo pra mainha que essa menina se exhibe muito (...) A mãe dela nem tem muito dinheiro, ela passava fome (...) Minha mãe que disse”.

Além disso, no discurso de J. S., as valorações que internalizou tendo como referência (uma das) as mediações da mãe supõem que a mãe da outra menina não pode ser considerada rica, porque anteriormente “passava fome” e a capacidade aquisitiva hoje ostentada é, na verdade, do homem que ela “encontrou” e “ficou”, fazendo com que ela também “parecesse” rica. Tais relações entre aparências e exhibições de certos bens são explícitas na fala de J. S. a partir do momento em que associa a discussão sobre as preferências musicais à posse dos cds, usados pela colega para suscitar sua inveja (“ela liga o som e faz inveja pra mim, ela fica dizendo: “J., nem tem, J. nem tem...””).

Já no discurso de P. H., outros elementos da discussão sobre os signos do consumo são evidenciados. A noção de “liberdade” de escolha (“eu podia escolher agora meus cds”) que acompanha a diversidade de ofertas expostas no supermercado citado acompanha o consumo crescentemente dependente do mercado, uma vez que a escolha da criança está associada aos produtos em promoção e às indicações do vendedor (“Se ele disser que é bom eu levo”). Além disso, está enfatizada, no discurso de P. H., a conquista da “autonomia” em relação aos pais para escolher seus próprios cds mediante o recebimento de uma mesada (conforme os segmentos “eu podia escolher”, “eles não queria” e “Aí eu vou e compro”), bem como o exercício do consumo na condição de comprador.

Segundo Baudrillard (1995), os objetos tornaram-se imprescindíveis na construção da subjetividade pela cultura de consumo. Eles são considerados como uma extensão da pessoa que os possui, símbolos de classe social, prestígio, *status*, etc. Porém, se por um lado estes são exaltados, por outro, são facilmente descartáveis, evidenciando a contradição na relação com o objeto sob a ótica do consumo. Os objetos novos contam com o apoio crescente dos recursos tecnológicos e avanços científicos, porém têm um tempo de vida

útil reduzido; logo se tornam velhos, obsoletos, e, de acordo com a lógica da produção e do consumo, é mais vantajoso substituí-los rapidamente do que serem consertados. Está fundada a cultura do descartável, que anima o mercado e move um consumo desmedido. Com frequência, a produção cultural, como a musical, é modulada pelos modismos, pela apreciação desatenta aos próprios sentidos e pelos gostos construídos na relação com as ofertas, acessibilidades e conveniências de grandes organizações. Ilustramos tal afirmativa com o discurso de E. F. S.:

P – (...) E tem alguma música que antes você gostava e hoje não gosta mais?

Cç - Tem, Cavaleiros do forró.

P - E porque você deixou de gostar?

Cç - Porque apareceu Calcinha Preta.

P - E porque Calcinha Preta é melhor?

Cç - Porque ela tá fazendo uma ruma de show, passa na televisão...

P - E a música só é boa quando tá fazendo sucesso?

Cç – É.

P - Porque será que isso acontece? Não tem nenhuma música velhinha legal?

Cç – Não.

P - Porque não?

Cç - Porque fica ruim. (E. F. S., 9 anos)

Consideramos importante definir consumo musical em nosso trabalho, uma vez que em diferentes contextos sócio-culturais diversas maneiras de consumir a produção musical foram desenvolvidas. Conforme discutimos no capítulo 2, o consumo da produção musical era configurado por práticas de cantar, ouvir, dançar, delineadas conforme determinados usos sociais, filosóficos e estéticos (ritualismos, esteticismos, indução afetiva das massas, etc.). Entretanto, na contemporaneidade, este consumo passa a ser mediado pela indústria cultural e se configura em práticas como ouvir rádio/som, ver televisão, comprar

fitas/cds/dvds, gravar, ir a shows e apreciar os artistas promovidos pela rede mercadológica de gravadoras, produtoras, empresas de produtos e outros processos lucrativos que desvirtuam a própria produção musical nos processos de composição, difusão, venda e associações publicitárias. Tal discussão originou a consagrada expressão “Indústria cultural”, que discutiremos a seguir, focalizando a questão referente à produção musical e o desenvolvimento de formas apreciativas infantis.

4.2. Indústria cultural e apreciação musical infantil

Partindo de preocupações com as conseqüências estéticas e sociológicas da industrialização da arte, o filósofo alemão Theodor Adorno produz a primeira reflexão mais sistematizada sobre a música popular comercial-urbana. Para o autor, a indústria e o mercado travestidos na arte, como a produção musical midiática, representa a realização mais perfeita da ideologia do capitalismo monopolista (Napolitano, 2001). Em “O fetichismo da música e a regressão da audição”, de 1938, Adorno critica Walter Benjamin, também constituinte da escola crítica de Frankfurt, para quem a experiência estética proporcionada pelos meios de comunicação de massa poderia constituir novas formas de percepção da realidade, de democratização dos acessos e de mobilização política. Para Benjamin, os operários poderiam se conscientizar e edificar o espírito enquanto se divertiam, ao apropriar-se da arte e reconhecer na mesma o si mesmo e os elementos constituintes do contexto social em que estão inseridos.

A resposta de Adorno, fundamentada na defesa da estética erudita, contemplativa e racionalista, considera que o otimismo revolucionário de Benjamin acaba por recair em conclusões ingênuas, uma vez que deixa de considerar os antagonismos residentes na própria noção de técnica. No pensamento adorniano, o conceito de técnica não pode ser

pensado de maneira absoluta, neutra e abstrata, pois remete ao contexto sócio-histórico em que não está desvinculada das tessituras do poder econômico capitalista. Em outras palavras, a racionalidade da técnica identifica-se com a racionalidade do domínio de classes; assim, cinema, rádio e demais meios de comunicação cultural não devem ser tomados como arte, pois neles subjazem negociações, fins comerciais e exploração de bens culturais.

Desse modo, o consumo musical associado aos padrões contemporâneos, constitui-se, como afirma Adorno (op. cit), no consumo de mercadorias “autofabricadas” e apreciadas conforme a medida do seu próprio sucesso. *“Ao invés de entreter, a música de entretenimento contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para o fim da comunicação (...) se ninguém mais é capaz de falar realmente, ninguém mais é capaz de ouvir”* (Adorno, 1980, p. 67).

A música serializada, consumível e comercializável complementa-se no processo de “regressão da audição”¹¹⁴ e percepção desconcentrada, norteadas por uma estrutura de distração e desatenção. No texto “Sobre a música popular”, de 1941, Adorno afirma que a padronização industrial musical está fundamentada em duas esferas: a busca de estímulos (emocionais e corpóreos) que suscitem a atenção e o envolvimento do ouvinte e a busca de materiais sonoros rítmicos e melódicos. Desse modo, Adorno afirma que a música popular encontra-se distanciada dos padrões de uma experiência verdadeiramente estética, portanto, fadada à condição de estandardização.

¹¹⁴ “Com isto não nos referimos a um regresso do ouvinte a uma fase anterior ao próprio desenvolvimento, nem a um retrocesso no nível coletivo geral (...) o que regrediu e permaneceu num estágio infantil foi a audição moderna. Os ouvintes perdem com a liberdade de escolha e com a responsabilidade não só a capacidade para um conhecimento consciente da música – que sempre constituiu prerrogativa de pequenos grupos – mas negam com pertinência 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. Ouvem de maneira atomística e dissociam o que ouvirem, porém desenvolvem, precisamente na dissociação, certas capacidades que são mais compreensíveis em termos de futebol e automobilismo do que com os conceitos de estética tradicional” (Adorno, 1980, p. 89)

Nesta concepção, não sendo “experiência estética”, a música popular desempenha, pois, função alienante, em dois sentidos: “*Obediência rítmica (coletivismo massificante e autoritário, incluindo tanto a marcha quanto a dança) e pelo ‘efeito emocional’ (catarse enquanto ‘alívio temporário de quem se sabe infeliz ou permissão para chorar’)*” (Napolitano, 2002, p. 28). Assim, a simplificação e a repetição de certas formas seriam diretrizes das músicas industrializadas, indissociadas das formas apreciativas dos próprios ouvintes: “*o ouvinte quer o simples, o conhecido, a parte que lhe agrada. A criação musical inovadora fica bloqueada, na medida em que as agências de comercialização da música querem apenas a fórmula*”. (Napolitano, op. cit, p. 27).

(...) em consequência disso, o “gosto” e a “livre-escolha” seriam apenas categorias ideológicas, pura “ilusão de subjetividade”, produzidas pela indústria cultural através de estratégias de “rotulação” do produto musical, que providencia marcas comerciais de identificação para diferenciar algo que de fato era indiferenciado, e pelo “mecanismo de repetição” do *hit parade*, que envolve o ouvinte e lhe quebra a resistência ao sempre igual” (Adorno, 1994, p. 125).

A discussão sobre as possibilidades de escolhas musicais passa a girar em torno da massificação da cultura, em que a escuta está apoiada nas sensações de reconhecimento, previsibilidade e familiaridade com as produções (Adorno, 1980). A experiência atual musical não pode ser desvinculada da exposição midiática de produções culturais. Uma infinidade de músicas é veiculada no rádio do carro, na trilha sonora das telenovelas, nos filmes, nos videoclipes, nos coletivos de transporte urbano, nas estações de metrô, etc. (Nogueira, 2004). Exemplificamos tais posturas através de trechos de entrevistas:

Cç – Ah, é tipo Caetano Veloso. Mainha adora. Eu também gosto.

P – O que você gosta na música dele?

Cç. – Gosto porque é clássica, suave, baixinha. Minha mãe fala que é suave. E também gosto porque existe o carro classe A que canta essa música. A Bárbara, aquela da novela que quer roubar o dinheiro do Afonso Lambertini, tem esse carro que passa na propaganda. (A. J., 9 anos)

Cç – (...) Tem também “A musa do verão, calor do coração... nããã...” (cantando). Uma de Malhação.

P - Você assiste Malhação?

Cç – Assistio. Tem a Vagabanda que toca lá.

P – O que é a Vagabanda?

Cç – É uma banda lá que fica tocando na escola e fica fazendo bagunça com a cara dos outro. Mas aí o Gustavo agora se apaixonou pela doidinha e ficou bonzinho. Eu também vejo Cabocla

P - Porque você gosta dessas musicas

Cç - Porque ela me chamou pra assistir e mandou eu ficar vendo televisão. Ai eu fui.

P - Ela quem?

Cç - Minha mãe. E ai depois eu saio e ela manda voltar de 10:00 h e eu volto. E fico vendo tv. (C. B. C., 8 anos).

Nas falas das crianças entrevistadas podemos observar relações que podem ser estabelecidas entre gostar de uma música e ouvi-la em outros contextos que a tornam mais familiar, tais como propagandas publicitárias (“E também gosto porque existe o carro classe A, que canta essa música”) e novelas (“...uma de Malhação”). A questão de familiaridade, no caso de C. B. C., vincula alguns elementos que merecem nossa atenção; a música “Musa do verão” foi relacionada à novela, da qual cita os personagens (os integrantes da Vagabanda e o Gustavo) e suas condutas (“fica fazendo bagunça com a cara dos outro” e “Gustavo agora se apaixonou pela doidinha e ficou bonzinho”). Essa referência indica que tais elementos chamaram a atenção da criança por algum motivo, o que nos leva a supor a existência de algum processo de identificação, seja com a Vagabanda, seja com a mudança de Gustavo, tornando a trama e a música, de algum modo, próximas e familiares.

Por outro lado, além da associação entre o ato de assistir novelas (Malhação, Cabocla) e o gostar das músicas, a criança insere um terceiro elemento na sua rede de associações: a mãe (P - Porque você gosta dessas músicas”/Cç - Porque ela me chamou pra assistir e mandou eu ficar vendo televisão. Ai eu fui.), que é colocada pela criança no lugar de reguladora de seus horários e atividades, aquela que “manda” (“... mandou ficar vendo televisão” e “...ela manda voltar de 10:00 h e eu volto. E eu fico vendo tv”).

De forma diversa, na fala de A. J. a mãe aparece como referência de gosto e opinião para a apreciação musical da criança, assumindo um lugar daquela que gosta de algo “gostável” (“Ah, é tipo Caetano Veloso. Mainha adora. Eu também gosto” e “Gosto porque é clássica, suave, baixinha. Minha mãe fala que é suave”). Contudo, a propaganda, associada à novela, favorece também associações e processos de significação, relacionando a música a uma determinada marca de carro (conforme viu na propaganda) e à personagem da novela que possui um carro desse tipo (“E também gosto porque existe o carro classe A que canta essa música. A Bárbara, aquela da novela que quer roubar o dinheiro do Afonso Lambertini, tem esse carro que passa na propaganda”). De qualquer modo, em ambas as situações, elementos do mundo televisivo e de consumo aparecem vinculados a músicas e a posturas legitimadoras por parte das mães, seja como “mandantes” ou como “gostantes” das produções culturais referidas. Não podemos inferir se a apreciação cultural dessas mães sobre as produções culturais está vinculada a uma apreciação anterior ou relacionada à exposição repetitiva pela mídia. Esta última hipótese se amplia crescentemente no cenário cultural contemporâneo:

Se perguntarmos a alguém se gosta de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser reconhecida de todos; gostar de um

disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo (Adorno, 1980, p. 3).

A questão da evidência na mídia e da repetição de uma produção cultural pode proporcionar processos de familiarização por parte dos espectadores. Com relação à música, não raro, encontramos diversas situações em que as pessoas não gostam de uma música, mas acabam “se acostumando e lembrando ou cantando “sem se dar conta disso”. Assim, muitas preferências são afetadas pelo sucesso, tocado e repetido incansavelmente, por determinados espaços de tempo, cada vez mais reduzidos, em programações radiofônicas, televisivas e de shows. A esse respeito, retomamos a fala de uma das crianças entrevistadas:

P – E tem alguma música que antes você gostava e hoje não gosta mais?

Cç - Tem, Cavaleiros do forró.

P - E porque você deixou de gostar?

Cç - Porque apareceu Calcinha Preta.

P - E porque Calcinha Preta é melhor?

Cç - Porque ela tá fazendo uma ruma de show, passa na televisão...

P - E a música só é boa quando tá fazendo sucesso?

Cç – É.

P - Porque será que isso acontece? Não tem nenhuma música velhinha legal?

Cç – Não.

P - Porque não?

Cç - Porque fica ruim, fica sem graça, não dá vontade de escutar. (E. F. S., 9 anos)

A apreciação musical que tem como diretriz os sucessos apresentados e construídos pela mídia, recai na lógica da descartabilidade e da substituição da produção musical, como objeto com curto prazo de validade, e, como tal, “fica ruim”, “sem graça” e ninguém mais tem “vontade” de consumir. Nesta perspectiva, Gomes (2001) aponta que uma analgesia e a-criticidade crescentes vão sendo estendidas pela profusão de informações,

estímulos e atribuições de sentidos homogeneizados/homogeneizantes pela mídia, empobrecendo e desvirtuando os significados da criação. As próprias artes, a música, a moda passam rapidamente diante de nossos sentidos, de forma engarrafada, vazia, repetida, evidenciando uma espécie de fábrica de passagens (Gomes, op. cit), mesmo sentido que Adorno e Horkheimer (2000) atribuem ao termo Indústria Cultural¹¹⁵.

De modo geral, as idéias adornianas representam críticas contundentes à cultura mercantilizada da sociedade capitalista monopolista, na medida em que deixa de ser a esfera da recriação das consciências sobre o mundo para reproduzir um sistema ideológico de um grupo sobre outros. Nesta lógica, o consumo da música deixa de ser algo centrado em seus conteúdos, reconhecidos por instrumentos estéticos analíticos, para se transformar no consumo de “sucessos” descartáveis que circulam na roda viva das articulações publicitárias mercadológicas.

Em relação à música, este pensamento vem sendo confirmado cotidianamente. No caso específico do Brasil, é fácil constatar a engenharia de marketing da indústria fonográfica: a cada verão uma nova “onda” surge, vende milhões em discos e produtos correlatos como revistas, roupas, calçados e depois desaparece até que seja definitivamente superada por outro modismo. Foi assim com a lambada, música cigana, sertanejo, pagode, axé music. Ainda que alguns desses gêneros possam continuar resistindo e certos nichos (como é o caso do sertanejo no interior de São Paulo e Goiás), o fato é que não são mais alvo do suporte da mídia como já o foram. O mais grave desate processo é, ao meu ver, a maneira como o ouvinte torna-se uma dócil peça nesta engrenagem: “sem grande oposição, o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo”. (Nogueira, 2004)¹¹⁶

¹¹⁵ Conforme Adorno e Horkheimer (2000), os meios de comunicação de massa não constituíam meios de divulgação e veiculação de objetos artísticos-culturais, mas sim fábricas de bens simbólicos, de cultura. Assim, a Indústria Cultural produzia bens simbólicos inferiores, com características de simplificação, padronização de formas e conteúdos, exacerbação de elementos de fácil fruição e produção industrial, em larga escala. A veiculação e consumo amplo geral e irrestrito desses produtos, criaria o “homem dimensional” (Marcuse, 1964), prisioneiro velado da Indústria Cultural e seus artefatos. Após a década de 1970, pesquisas sobre recepção constataram que a apropriação de bens simbólicos estabelecia-se através da mediação e não da reprodução, como acreditaram os frankfurtianos.

¹¹⁶ Nogueira, M. A. (2004). Música, consumo e escola: encontros possíveis e necessários. Artigo acessado em dezembro de 2004 do World Wide Web: www.educacaoonline.pro.br/musica_consumo_e_escola.asp

Assim, a descartabilidade da produção musical parece vir se acentuando cada vez mais. Nogueira (op. cit) propõe a seguinte observação: as pessoas cuja juventude se passou na década de 1960, por exemplo, poderiam lembrar-se das canções de Bob Dylan, Joan Baez e Hendrix e remeterem-se a lembranças de situações próprias do contexto social da época em que viveram. Sua apreciação freqüentemente, envolve não só o lembrar, como também o prazer de fruí-las outras vezes, através da aquisição de LPs de vinil e dos atuais CDs. *“Alguém que, na era dos festivais, tornou-se fã de Chico Buarque, em geral realimenta seu interesse musical acompanhando a trajetória deste artista até suas produções mais recentes, ainda que não estejam nas listas dos mais vendidos”* (Nogueira, op. cit, pp. 2-3). Já a juventude na década de 1980 e 1990, por exemplo, esteve marcada pelo crescimento da indústria fonográfica brasileira e pela utilização efetiva do marketing cultural como não acontecera antes. *“Se o nosso foco se voltar para os adolescentes e crianças, teremos então um quadro ainda maior de submissão aos preceitos do mercado”* (Nogueira, op. cit. p. 3).

O interesse de crianças e jovens pela música pode ser observado através de certos comportamentos: eles escutam a rádio ou o CD preferido, imitam a moda que os cantores usam, adquirem objetos que carregam sua marca, cantarolam trechos de músicas e ensaiam movimentos para acompanhar a coreografia. Aliado a isso, freqüentemente a mídia mostra sucessos construídos por ela mesma, que modulam percepções e influenciam em opiniões, inclusive de crianças. De acordo com Sampaio (2000), as músicas e danças infantis no Brasil vêm sofrendo alterações, elucidadas em suas letras e movimentos, com influência significativa das mídias. Se antigamente as crianças cantavam músicas de roda com letras como “ciranda, cirandinha”, acompanhadas por palmas e movimentos giratórios, e outras formas folclóricas que remetiam a uma apropriação de tradições culturais, estas formas deram lugar, de maneira crescente, a músicas como “dança do bumbum”, “dança da

garrafa”, “dança do pirulito”, dentre outras, que além de apresentarem textos erotizados, são acompanhadas por coreografias sensuais (Sampaio, op. cit).

Em buscas de imitação de modas, atitudes e comportamentos dos cantores e dançarinas que aparecem na televisão e são veiculados pelas rádios, as crianças e os adolescentes trajam roupas provocantes e as suas danças assumem um caráter insinuante. A criança é, como afirma Sampaio, constantemente exposta à programação adulta musical e televisiva, sofrendo influências que veiculam, ao mesmo tempo em que elucidam, as transformações no sentido de erotização crescente da infância na sociedade brasileira. Além disso, se o desejo de crescer e o fascínio pelo mundo adulto era representado há menos de duas décadas nas brincadeiras de vestir as roupas e adereços dos pais, imitando seus comportamentos, esta criança hoje pode ter um novo visual, graças à produção de inúmeros artigos que fazem a “linha infantil adulta”. O trecho a seguir é referenciado pelo seu caráter convenientemente ilustrativo do processo de que falamos:

P – Porquê você gosta da Carla Perez?

Cç – Porque ela é linda. Eu gosto de Xandy, a música dele é “vem neném, vem neném” e tem aquela “nega maluca, solteira, tarada” (Canta enquanto dança uma coreografia)

(...)

Cç – Eu gosto mais é de Sheila, porque ela tem o cabelo preto, igual ao meu (passando a mão nos próprios cabelos)... Tem os olhos aqui, azul por dentro, assim... Ela bota bem muita maquiagem... Ela fica bem bonitinha dançando. Fica com um shortinho bem pequenininho, um negócio aqui (gesticula como se fosse um sutiã).

(...)

Cç – Eu queria ser igual a ela. Eu passo bem muita maquiagem... Uso um shortinho bem pequenininho também. (D. C. A. C., 8 anos)

Conforme Nogueira (2004), diversas produções influenciam uma imensa parcela da população infantil, como nos casos de Xuxa, Mamonas Assassinas, Tiririca, É o Tchan,

etc. Tais produtos se constituem no incentivo à erotização¹¹⁷, ao consumismo inveterado¹¹⁸, à referência a determinados padrões de beleza¹¹⁹ e aos valores preconceituosos. Além da pouca qualidade musical, em que melodias e arranjos revestem-se de clichês, as letras e performances coreográficas prendem-se a certos modismos e reforçam conceitos consumistas e sexistas (Nogueira, op. cit).

Um outro exemplo de popularidade mesclada à péssima qualidade é o do grupo “É o Tchan”. Com canções extremamente pobres do ponto de vista musical (limitam-se a um mesmo padrão harmônico simplório que dá sustentação a uma melodia idem), recheadas por letras maliciosas, este grupo foi alçado ao estrelato em pouco tempo (...) Ninguém mais se choca ao ver a dançarina movimentar-se voluptuosamente sobre uma garrafa em trajes sumários, enquanto outro membro do grupo grita “vai, safada!”. (Nogueira, op. cit, p. 5).

Segundo Lehman, Silveira, Afonso e Castro (1999), a sociedade atual tem despendido grande parte de sua energia para "trabalhar o corpo", reflexo da cultura do consumo, em que é dada ênfase à estética e à aparência, o que também funciona como mecanismo de pertencimento e exclusão dos indivíduos em relação a determinados grupos sociais. Sobre esse assunto, revela-nos o seguinte trecho de entrevista:

P – E porque você gosta de Carla Perez?

¹¹⁷ Inúmeros programas de TV, destinados ao público jovem ou geral, sejam de humor, de variedades, de apresentações, etc., têm recorrido à objetificação do corpo feminino como estratégia para aumentar a audiência e mover o vínculo entre patrocinadores, consumo e lucratividade. “Desta forma, a mídia tem dado grande visibilidade a jovens artistas ou modelos, fazendo-as alcançar rapidamente o sucesso, a partir da constante exibição de seus corpos, em especial de algumas partes destes” (Felipe, 2004, p. 4).

¹¹⁸ “E numa onda de consumo sem limites, tudo passa a ser comercializável. A partir do produto matriz que é a canção, surgem roupas, acessórios, revistas, brinquedos, com grande ênfase aos produtos destinados ao público infantil” (Nogueira, 2004, p. 5).

¹¹⁹ Como afirma Felipe (op. cit), revistas, telenovelas, cantores, etc. estão constantemente bombardeando com inúmeras informações sobre saúde e beleza “de tal forma que ter músculos flácidos, estrias, celulite, passou a ser um constrangimento. Ao contrário, deve-se ter bumbum empinado, seios firmes, cintura bem torneada, sem nenhuma ‘sobrinha’, como nos mostram as modelos, artistas famosas e as bonecas” (Felipe, 2004, p. 4). Desse modo, uma série de parafernálias são oferecidas a cada segundo nos anúncios de sopas, remédios emagrecedores, aparelhos de ginástica e outras fórmulas milagrosas que prometem soluções para que todos possam enquadrar-se no padrão estabelecido como ideal (ou pelo menos acreditem nisso).

Cç – Porque ela é linda. Eu gosto de Xandy, a música dele é “vem nenê, vem nenê”, e tem aquela “maluca, solteira, tarada” (dança). Tá guardada a fita dele.

P – Onde você aprendeu essa dança?

Cç – Na televisão. Eu gosto de dançar tudinho.

(...)

Cç – A calcinha é pretaaaaaa. É minha, é minha, é minha...

P – Mas Daiana, veja bem: agora a pergunta é diferente, você já cantou a música, não foi? Agora eu quero que você me explique o que ela tá dizendo na letra.

Cç – É porque a música é bonita. É porque a mulher fica dançando assim com o homi e bota e perna nele assim. Ele tem o cabelo desse tamanho. Eu gosto dele.

P – Ok! Você me falou várias músicas e cantores. Qual desses você gosta mais?

Cç – Eu gosto mais de ... é... Gosto mais de Sheila... Eu vejo ela dançando no Gugu... Ela é melhor do que aquela loirinha véia. O cabelo dela é todo enrolado assim. Num gosto dela.

P – Porque não gosta?

Cç – Porque eu gosto de Sheila, porque ela tem o cabelo preto, igual ao meu (pega nos próprios cabelos e fica passando a mão)... Tem os olho aqui azul por dentro, assim... Ela bota bem muita maquiagem... Ela fica bem bonitinha dançando. Fica com um shortinho bem pequenininho, um negócio assim (gesticula como se fosse um sutiã).

P – Porque é legal usar maquiagem, usar shortinho pequenininho...?

Cç – Porque é bonito.

P – Quem acha bonito?

Cç – Todo mundo.

P – Como você sabe que todo mundo acha?

Cç – Porque todo mundo pára e fica olhando... Diz que ela é bonita.

P - E você disse que quer parecer com quem?

Cç – Com ela. Eu passo bem muita maquiagem... Uso um shortinho bem pequenininho também.

(D. C. A. C., 8 anos)

P – Porque sua mãe guarda o som?

Cç – Pra eu não dançar, porque Jane só quer ser mais bonita. Ela tem inveja de mim. Aí mãe guarda.(...) (D. C. A. C., 8 anos)

Música, performance, estética e sucesso se misturam no discurso de D. C. A. C. na construção argumentativa de suas preferências e sentimentos de identificação. O gostar e o não gostar estão associados à beleza e à aparência física (a Carla Perez “porque ela é linda”; a Sheila é bonita porque tem o cabelo preto “igual ao meu”, usa maquiagem, exhibe o corpo num shortinho “bem pequenininho” e é melhor do que “aquela loirinha véia” que tem o cabelo “todo enrolado” sobre a qual a criança acrescenta: “Num gosto dela”), à apresentação das coreografias (na banda de forró Calcinha Preta, “a mulher fica dançando assim com o homi e bota e perna nele assim. Ele tem o cabelo desse tamanho” sobre o qual a criança afirma: “Eu gosto dele”), e ao reconhecimento do público (“todo mundo pára e fica olhando... diz que ela é bonita”), o que contribui para a decisão da criança de querer imitar a Sheila dançando, usando shortinhos e maquiagens.

Além da presença de tais valorações no discurso da criança citada sobre os artistas, estas se revelam no discurso sobre suas vivências. Podemos observar elementos de vaidade, evidenciados na relação de disputa que estabelece com a irmã (prima) mais velha (“Jane só quer ser mais bonita”) e que demandam interferência da mãe (que guarda o som). Aqui ilustramos a idéia da centralidade referencial que a lógica do consumo e sua veiculação via mídia vem assumindo crescentemente na constituição de subjetividades.

Como afirma Felipe (2004), muitos conjuntos musicais têm utilizado suas bailarinas como principal atração. Não só as músicas contêm forte apelo sexual, nas letras ambíguas, como também as coreografias são elaboradas na exposição frenética do corpo feminino. A indústria do consumo movida a partir de então não se restringe ao incrível número de CDs e DVDs vendidos, como também nas roupas e acessórios que prometem ao consumidor assemelhar-se aos dançarinos e cantores. Além disso, isto também garantiria a audiência aos programas que “convidam” o grupo para entrevistas ou apresentações, como também a alta vendagem das revistas masculinas em que estas dançarinas possam vir a

posar nuas. É interessante observar que estas mulheres expostas pela mídia como exemplos de beleza e sensualidade capturam não só o público masculino de todas as faixas etárias, como também as mulheres e crianças. *“Ao se constituírem como mulheres atraentes, sedutoras, constroem ou veiculam um modelo de feminilidade onde o exercício de poder parece restrito apenas ao campo do erotismo e da sedução”* (Felipe, op. cit)¹²⁰.

Diante de tal situação, a relação do sujeito com a música é atravessada pelo consumo mercadológico, do mesmo modo que à infância é destinado um lugar de reconhecimento diferenciado do que existira até então: a valorização e o estímulo à sua capacidade de consumir, descartar e desejar novos consumos. Por outro lado, a produção musical veiculada pela mídia já não se refere às lutas de um povo, a embates políticos, a visões cosmológicas, a uma elaboração de sentido a respeito do cotidiano ou às diferentes vozes oriundas das diversas formas de inserção social de uma comunidade; a sensibilidade acaba por circular em repetições de coreografias, padrões de beleza, ilusão de fama associada a realização pessoal e consumo de mercadorias. Desse modo, se faz pertinente a questão de como as representações que discutimos, em que são exaltadas objetificações, erotizações, descartabilidades, consumismo e repetição de preconceitos na indústria cultural, produzem sentidos e efeitos sobre os sujeitos crianças na construção do “real”.

Os posicionamentos adornianos representam marco fundamental na discussão sobre cultura e música popular, de modo que em muitos provoca adesão e em tantos outros desconfortos teóricos¹²¹, pela consideração de sua postura pessimista e elitizada. Contudo, *“(...) é preciso ler Adorno numa perspectiva histórica e sem a pretensão de ‘rever’ os seus conceitos ou avaliar sua eficácia teórica e analítica. As questões levantadas por ele nos*

¹²⁰ Felipe, J. (2000). Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. Artigo acessado em dezembro de 2004 do World Wide Web: www.geerge.net/Tias.htm.

¹²¹ Discussões a respeito desse assunto são realizadas na área dos estudos Culturais, no mundo anglo-saxônico e por alguns autores latino-americanos (Ortiz, 1988, Barbero, 1997).

ajudam a propor problemáticas importantes para entender os dilemas e possibilidades da música popular nas sociedades capitalistas” (Napolitano, 2002, p. 22). Por outro lado, ainda que partindo de um outro posicionamento diverso dos frankfurtianos, conforme discutimos anteriormente na distinção essencial entre mercadoria e objeto, importantes contribuições da concepção baudrillardiana se fazem notáveis.

Entretanto, outros olhares críticos sobre os meios de comunicação foram produzidos, muitos deles a partir do questionamento do referencial anteriormente apresentado. Na realidade, a história da corrente crítica é, como nos fala Rüdiger (2002), marcada por diferentes momentos históricos, contextos, enfoques e posturas. À medida que foram surgindo diferentes posicionamentos¹²², estes foram coexistindo e dialogando, apesar de nunca terem chegado a um consenso geral. Conforme o referido autor, a perspectiva crítica é marcada pelo questionamento, sob diferentes óticas, da visão de sujeito enquanto receptor passivo dos conteúdos emitidos pelos meios de comunicação social. Não sendo nosso objetivo situar tal percurso histórico ou enumerar as diversas posições desenvolvidas, limitamo-nos ao que nos parece mais apropriado ao nosso estudo e realizamos um salto até os Estudos Culturais e Latino-americanos. Desse modo, nossa concepção sobre a apreciação musical infantil e sua contextualização na sociedade contemporânea pode ser ampliada em relação às posturas até então apresentadas referentes às crises da infância e de suas agências socializadoras tradicionalmente instituídas na relação com os meios de comunicação social.

¹²² Conforme Rüdiger (2002), as principais tendências de pesquisa em comunicação social dependem da evolução das ciências sociais e humanas no século XX. Sendo os fenômenos de comunicação agenciadores de diversos processos sociais, sua abordagem acaba por ser tematizada na relação com outros campos do conhecimento, como a sociologia, a antropologia, a economia, a psicologia, etc., o que ampliou a diversidade de discursos a respeito do assunto. Numa perspectiva histórica, o autor situa um percurso dialógico em que diferentes concepções estiveram em evidência, como a escola de Columbia (1940-1960), a contribuição do funcionalismo e a ascensão da semiótica (1960-1980) com a ênfase dos estudos de Roland Barthes e Humberto Eco, a retomada do enfoque crítico da Escola de Frankfurt na Europa (1970-1990) e a emergência dos estudos culturais (desde 1980) na escola de Birmingham com sua abordagem crítica da cultura, além dos expressivos colaboradores latino-americanos.

4.3. Apreciação musical: entre homologias e singularidades

Os Estudos Culturais constituem um campo de discussões em que diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea. Conforme Escosteguy (2003), desde sua formação, os Estudos Culturais constituíram-se num terreno problemático de disputas e contestações, existindo diferenças teóricas e políticas no modo pelo qual são definidos e até na discussão a respeito de seu ponto de origem geográfico e teórico¹²³. Assim, a codificação de métodos e conhecimentos vai de encontro com algumas das principais características desse grupo. (Guareschi e Bruschi, 2003).

Segundo Escosteguy (2003), dentre as ênfases de discussão, os determinantes históricos¹²⁴ são fundamentais para a construção das principais preocupações dos Estudos Culturais britânicos no momento de sua formação: a cultura está profundamente ligada ao concreto historicizado e localizado, apesar de que, hoje, encontra-se de certa forma enfraquecida pelo movimento de globalização da linguagem. Assim, apesar da existência de uma cultura global¹²⁵, as culturas locais se constituem em um processo de negociação cultural, o que impossibilita a transposição de modelos explicativos e analíticos de um

¹²³ Escosteguy (2003) afirma que a ausência de consenso sobre uma definição de estudos culturais revela seu próprio caráter de construção sócio-cultural. “Hoje a narrativa dominante sobre a origem dos estudos culturais identifica o trabalho desenvolvido a partir do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (Centre for Contemporary Cultural Studies), fundado em 1964 na Universidade de Birmingham – Inglaterra, como o foco propulsor desse projeto político e intelectual” (Escosteguy, op. cit, pp. 51-52). Além disso, afirma a autora, numa primeira instância, os trabalhos de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Thompson, na Inglaterra, na fim da década de 1950, são sinalizados como embriões de tal empreitada. Um aspecto chave de tal campo de estudos foi a transposição das coordenadas estéticas e éticas, associadas à crítica literária, para a prática das culturas vivas ou populares.

¹²⁴ No final dos anos 50, a expansão da organização capitalista para todo o campo das relações culturais e o colapso contemporâneo do império britânico possibilitaram a emergência dos Estudos Culturais (Schwars, 1994)

¹²⁵ Conforme Guareschi, Medeiros e Bruschi (2003), as mudanças sociais trazidas pela globalização envolvem a interação entre fatores econômicos e culturais, propiciando os “deslocamentos” culturais, ou seja, componentes de um dado contexto são transpostos para outros, carregando determinados valores construídos em um percurso histórico próprio de uma dada cultura. (Guareschi, Medeiros e Bruschi, 2003)

contexto social para outro, pois não daria conta das particularidades da sociedade em análise. (Escosteguy, 2003).

A questão que se apresenta aqui é o quanto essas mudanças culturais globais abalam a vida local – o local não tem mais uma identidade objetiva fora de sua relação com o global – ou seja, uma tendência à homogeneização cultural. Essa aparente tendência pode ter como resultado um hibridismo, sintetizando elementos de ambas as culturas em jogo, mas não sendo redutíveis a nenhuma delas (Guareschi, Medeiros e Bruschi, 2003, p. 41)

Um dos princípios aglutinadores da escola de Birmingham é a noção de cultura, que deixa de representar a noção de sabedoria recebida ou experiência passiva diante de um conjunto de saberes e práticas acumulados pelos agrupamentos humanos, para afigurar-se em um grande número de interações e intervenções ativas, possíveis de expressão e circulação nos discursos e representações.

O fazer de uma sociedade é a descoberta de sentidos e direções comuns, e o crescimento é um ativo debate e aperfeiçoamento que ocorrem sob a pressão da experiência, do contato e da descoberta, que se inscrevem, assim, em seu território (...) Uma cultura possui dois aspectos: os sentidos e direções conhecidos, aos quais seus membros estão acostumados; as novas direções, que são oferecidos e testados (Williams, apud Escosteguy, 2003, p. 55).

É importante ressaltar a relação dialética que atravessa a construção da cultura. Por um lado,

Enfatizar a noção de cultura como prática significa ainda situar a criação cultural no espaço do social e do econômico, dentro do qual a atividade criativa é condicionada. Isso evidencia a importância de refletir sobre as relações de produção, distribuição e recepção culturais, assim como sobre as práticas econômicas que estão, por sua vez, intimamente relacionadas à constituição do sentido cultural (Escosteguy, 2003, p. 63).

Ao mesmo tempo, “a cultura não é uma entidade monolítica ou homogênea, mas, ao contrário, manifesta-se de maneira diferenciada em qualquer formação social ou época histórica” (Agger, 1992, p. 89), através de enfrentamentos caracterizados pela

diversidade de inserções sociais, relações de gênero, de etnicidade, de valores, etc. Desse modo, as práticas socioculturais e a dimensão simbólica da vida cotidiana estão interligadas às fronteiras das questões políticas, econômicas e da forma como se organizam as relações de poder na sociedade. Assim, a relação entre global e local constitui espaço de inter-atuações de sentidos e valores, constituindo as chamadas sociedades multiculturais na contemporaneidade. (Guareschi, Medeiros e Bruschi, 2003).

Estabelecendo uma analogia¹²⁶ com a concepção de Bakhtin (1979) a respeito das produções culturais e da apropriação pelos sujeitos, através dos conceitos de polifonia e dialogismo abordados na primeira parte deste capítulo, a interação entre infraestrutura, superestrutura e subjetividades é central tanto em suas formulações teóricas, como nos Estudos Culturais em que “*o interesse central é perceber as intersecções entre as estruturas sociais e as formas e práticas culturais*” (Escosteguy, 2003, p. 68).

O “econômico” (...) não pode operar ou ter efeitos reais sem a “cultura” ou desatrelamento do sentido e do discurso. A cultura é, portanto, (...) constitutiva do “político” e do “econômico”, e tanto quanto o político e o econômico são, por sua vez, constitutivos da cultura e estabelecadores de seus limites. Eles são mutuamente constitutivos – o que é outra maneira de dizer que estão articulados mutuamente. Assim, para ser rigorosamente exato, (...) toda prática social tem condições de existência cultural ou discursiva (Hall apud Escosteguy, 2003, p. 68).

Tal visão, no dizer de Bakhtin, é expressa da seguinte maneira:

(...) Classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios (...) O signo, se subtraído às tensões sociais da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á

¹²⁶ Conforme Mattellard e Mattellard (2002), a matriz conceitual dos Estudos Culturais encontraram ressonância na busca de um “marxismo heterodoxo”, nos estudos da literatura russa de Mikhail Bakhtin, sobre o “Marxismo e filosofia da linguagem”, assim, como suas análises históricas das expressões da cultura popular. Ver “A cultura popular na idade Média e no renascimento – o contexto de François Rabelais” (Bakhtin, 1993)

objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade (...) (Bakhtin, 1979, pp. 46, 47).

Enfatizamos que as formulações bakhtinianas a respeito da linguagem guardam a possibilidade de considerar a cultura em sua pluralidade, inclusive dando margem a outras interpretações dos processos que fundamentam a mesma, como as discussões sobre hegemonia¹²⁷, também presente na armação teórica dos Estudos Culturais (Escosteguy, 2003). A propriedade dialógica da linguagem discutida por Bakhtin (1979) considera que a coexistência de vozes em diálogo possibilita que uma dessas vozes se sobreponham às demais em determinados discursos e contextos, e assumam um caráter de intangibilidade, de unicidade, de “verdade”. Com a palavra, o autor:

(...) aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valores que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (Bakhtin, op. cit, pp. 46-47).

Nessa perspectiva, consideramos que o consumo da produção musical não seja determinado exclusivamente pela produção ou base econômica, mas pela inter-relação entre os elementos de produção, circulação e atribuição de sentidos aos artefatos culturais que envolve múltiplas dimensões de uma organização social. Destacamos a possibilidade de um sujeito ativo e implicado, capaz de reapropriações criativas, negociadas¹²⁸ e

¹²⁷ “A hegemonia é a capacidade de um grupo social de assumir a direção intelectual e moral sobre a sociedade, sua capacidade de construir em torno de seu projeto um novo sistema de alianças sociais, um novo ‘bloco histórico’. A noção de hegemonia desloca a de classe dominante, cujo poder residiria inteiramente em sua capacidade de controlar as fontes do poder econômico. Na análise do poder, introduz a necessidade de considerar negociações, compromissos e imediações” (Mattelard e Mattelard, 1999, p. 108). Desse modo, em lugar de alinhar mecanicamente as questões culturais e ideológicas às questões de classe e detenção de poder econômico, o papel da sociedade civil junto ao Estado, bem como da cultura popular junto aos padrões da estética vigentes, é acentuado em sua relevância na participação da cultura e da sociedade, seja em atitudes de permissividade, omissão, questionamento ou participação.

¹²⁸ Conforme afirma Stuart Hall, em *Encoding/decoding*, redigido em 1973, a respeito da televisão, a participação das audiências se presentifica desde a produção e circulação das produções culturais até o consumo das mesmas, apesar dos atravessamentos das relações institucionais de poder. (Mattelart e Mattelart, 1999). A audiência é, em simultâneo, receptor e fonte da mensagem, porque os esquemas de

atravessadas pelas práticas socioculturais locais, em vez de reduzi-lo fatalisticamente a um receptáculo passivo, homogêneo e manipulável, comandado pelas determinantes econômicas e industriais.

Como afirma Ronsini (2002), os vínculos estabelecidos pelos jovens com as novas e velhas tecnologias não recaem somente naquilo que já se estabeleceu no senso comum, cujas afirmações apontam que os veículos de comunicação estimulam a violência, a sexualidade precoce e o consumismo. Esse argumento ganhou espaço na medida em que *“a família, a escola, as identidades (transnacionais, nacionais, regionais, étnicas), a reorganização do espaço público e a classe social perdem a força explicativa, empobrecendo a análise do papel social e cultural da mídia”* (Ronsini, 2002, p. 86). Nesse sentido, a perspectiva de análise adotada por Canclini (1995)¹²⁹ indica que os usos e apropriações dos produtos midiáticos são atravessados por um processo de redefinição do senso de pertença e identidade, que se organiza no conflito entre lealdades locais¹³⁰ ou nacionais e participação em comunidades transnacionais ou desterritorializadas.

A noção de desterritorialização refere-se à idéia de que certos estilos e formas de atribuir sentidos aos artefatos de uma cultura advêm de claras manifestações de certos segmentos sociais que acabam por se esmaecer na disseminação cultural através dos meios de comunicação tecnológicos e adoção por outros segmentos (Ronsini, 2002). A título de exemplificação, tomemos novamente o contexto pós-2^a Guerra, em que, o *boom* da

produção correspondem às imagens que as produtoras televisivas e os códigos profissionais fazem da audiência. E “do lado da audiência, a análise de Hall definiu três tipos de decodificação: dominante, oposicional e negociada. O primeiro corresponde aos pontos de vista hegemônicos, que aparecem como naturais, legítimos, inevitáveis, o senso comum se uma ordem social e de um universo profissional. O segundo interpreta a mensagem a partir de um outro quadro de referência, de uma visão de mundo contrária (...) O código negociado é uma mescla de elementos de oposição e de adaptação, um misto de lógicas contraditórias que subscreve em parte as significações e valores dominantes, mas busca numa situação vivida (...) argumentos de refutação de definições geralmente aceitas” (Mattelard e Mattelard, 1999, p. 109-110).

¹²⁹ Canclini, N. G. (1995). Consumidores e cidadãos. Rio de Janeiro: UFRJ.

¹³⁰ A respeito das influências regionais na apropriação dos produtos culturais, Ronsini (2002) afirma: “No caso do Rio Grande do Sul, a cultura gaúcha é usada como moeda simbólica para grupos de diversas classes, emsmo que o consumo cultural dos produtos regionais ou locais interesse muito menos às classes privilegiadas. O estoque simbólico associado à positividade do termo ‘gaúcho’ é usado como distinção em relação ao nacional nos segmentos populares, médios ou altos” (Ronsini, 2002, p. 93).

prosperidade revelou-se como um processo altamente seletivo. Conforme Sevcenko (1998), ao mesmo tempo em que as promessas de garantias sociais eram distribuídas, como o pleno emprego, acesso à formação universitária, melhores salários, investimentos garantidos, controle das quedas das taxas de lucro, etc., tais aspectos estavam reservados para grupos organizados, especialmente nos países periféricos. Desse modo, enquanto a “terra da oportunidade” prometia mais do que conseguia cumprir, diversos agrupamentos sociais ficaram à margem da “grande festa consumista”. Da horda de renegados, partiram as reações, cujas repercussões atingiram as manifestações culturais e artísticas em impulsos contraculturais, de estilo transgressor da moral vigente. Contudo, aos poucos, muitas dessas manifestações foram sendo toleradas e acomodadas no interior da indústria cultural e na vida cotidiana assentada nos valores consumistas.

O ano chave foi 1956. Durante a exibição dos filmes "Blackboard Jungle" e "Rock Around the Clock", os jovens por toda parte se punham a dançar sobre as poltronas até arrebentarem os cinemas. Estavam respondendo aos apelos instintuais emanados de músicos negros, como Chuck Berry, Bob Diddley e Little Richard, ou de vozes emergindo da sucata do "white trash" sulista, como Elvis Presley, Gene Vincent e Eddie Cochran. Poetas boêmios com nomes esdrúxulos de imigrantes não integrados - Kerouac, Corso, Ferlinghetti, Ginsberg - tomavam de assalto a recém-aberta Route 66, procurando nos aldeamentos indígenas, nos guetos e nos prostíbulos a verdadeira América. Na Broadway, Jerome Robbins estreava o bombástico "West Side Story", unindo a tradição cubista dos Ballets Russes ao "jive" e "jitterbugging" dos guetos negros e ao "Hot Rhythm" dos Zoot Suiters chicanos. Era a fusão da tradição anarquista com o "dirty dancing" e o "indecent shouting". Para os jovens era a insurreição contra a hipocrisia, a desigualdade e a estupidez consumista. Para os guardiães da ordem eram o paganismo, a delinquência e as trevas. Elvis foi queimado em efígie por todo o território. Era a guerra civil e o fim do consenso cultural. Esse motim alcançou um pico em 1968, com a "freak generation" e a resistência à guerra do Vietnã, e se consumou num espasmo com o gesto punk de 76. Quando Andy Warhol equiparou, nas suas séries de serigrafias gigantes de 63 a 67, a garrafa de coca-cola, Marlon Brando, as notas de dólar, Mao Tsé-tung, a lata de sopa, os fugitivos mais procurados, o drops furado, a bomba atômica, sua própria mãe e Elvis Presley, a mensagem estava clara. A extinção de um quadro fixo e consensual de valores implodiu a possibilidade de quaisquer nexos coerentes e hegemônicos de significação.

Do mesmo modo pelo qual falamos da apropriação midiática e publicitária de todo e qualquer significante que fuja de sua lógica homogeneizante, os sujeitos se apropriam das referências midiáticas conforme certos estilos. Tais estilos são construídos em certos territórios¹³¹ e movimentos culturais, a partir da estruturação da experiência não só em diferentes formas de inserção econômica¹³², como também da ordenação de identidades híbridas com os recursos provenientes de esferas transnacionais, nacionais e regionais. No entanto, *“há que se indagar se a mescla de práticas e representações – críticas e resignadas – da qual eles (os jovens) são portadores podem caracterizá-los como identidades de resistência aos atores hegemônicos ou os conduzirá finalmente à completa incorporação pelos meios de comunicação”* (Ronsini, 2002, pp. 84-85). Nesse sentido, a consideração dos estilos musicais apreciados pelas juventudes, bem como os usos e sentidos que estas lhes atribuem, seriam indicativos para análises a respeito do lugar social assumido pelo jovem no contexto tecnológico, midiático e consumista contemporâneo:

Em uma série de estudos organizados por Herschmann acerca da adesão juvenil ao funk e *hip hop* – em cidades como Salvador, Fortaleza, Rio de Janeiro ou Nova Iorque – constatou-se que a pertença a esses estilos é uma forma de visibilidade social para reivindicação da cidadania, de sobrevivência material e de afirmação de identidades. Sobre este último aspecto, afirma-se que essas identidades ultrapassam os particularismos nacionais, de classe e de raça, em razão de um princípio estético heterogêneo que mescla

¹³¹ Conforme Milton Santos, a idéia de território constitui, antes de tudo, um conjunto de lugares públicos e privados que são o palco da ação dos sujeitos, ação de consumir, produzir e dar sentido aos bens materiais e simbólicos. O território é, pois, parte integrante e integradora do corpo social que nele está instalado, havendo um diálogo constante entre os aspectos materiais e a produção dos sentidos vinculada à organização sociopolítica de cada época. O sistema de ações será definido pelas possibilidades de uso espaço e do tempo cotidiano. No contexto social do desenvolvimento das tecnologias da comunicação, a noção de tempo e espaço é afetada, de modo que se desenvolve uma “temporalidade subalterna”, ou seja, aquela que é “impossibilitada de usar plenamente o potencial oferecido pelos meios técnicos de informação, assim como podemos afirmar que a espacialidade subalterna é aquela que não inserir-se ou deslocar-se nas redes dos fluxos informativos, por falta de acesso ou competência cultural” (Ronsini, 2002, p. 88)

¹³² Apesar do conceito de classe social referir a inserção socioeconômica capitalista dos sujeitos, caracterizado pela concentração de riquezas e extrema desigualdade na distribuição de renda, afetando nas formas como os sujeitos organizam suas ações sociais e representações de mundo, a situação socioeconômica, por si só, não explica tais fenômenos. Conforme Ronsini (2000) “o conceito de classe social tem sido evitado, entre outros motivos pela perda de seu significado político e, especialmente nos países de capitalismo avançado, pela sua insuficiência em explicar os fenômenos sociais, econômicos e culturais, dando-se relevância a outras distinções como étnicas, de gênero, de credo religioso, etc.” (Ronsini, op. cit, p. 85).

tendências internacionais, nacionais, locais e também porque são consumidos por grupos diversos e, ao mesmo tempo, funk e *hip hop* exprimem a condição subalterna dos jovens pobres, negros e mestiços moradores da periferia dos centros urbanos (...) (Ronsini, 2002, p. 94).

Grupos musicais como de rock, funk ou *hip hop* carregam, além de um certo estilo de preferências musicais, um código manifesto de comunicação em certos comportamentos, aparências e gírias e, não raro, são associados a comportamentos de violência. Conforme Ronsini (2002), parece existir um desejo de inclusão, uma vez que se configuram como “formas expressivas de adesão ao mercado de bens materiais, de crítica à exclusão social das populações pobres, de obtenção de posições no mercado cultural” (Ronsini, op. cit., p. 95). Apesar de que sua presença na mídia contribui na disseminação dos movimentos juvenis de setores populares, significa, ao mesmo tempo, a pasteurização de seu potencial criativo ou questionador ao estigmatizar seus protagonistas, criando estereótipos a serem “seguidos” por simpatizantes. Inúmeros grupos musicais apropriam-se de tais manifestações e, muitas vezes, operam uma verdadeira miscelânea dos estilos em função dos sentidos a estes associados. Ilustramos, a seguir, essa idéia através dos seguintes trechos de entrevistas:

P - Ok. E tem música que você gostava antes e hoje não gosta mais?

Cç - Tem. Grafite. Antes eu gostava e ia pro show, mas aí começou a dar bala... aí ói!

P - E como era isso de bala?

Cç - Eles começa a cantar, aí vem um cara assim, começa a provocar e começa o tiroteio.

P - Você estava lá na hora.

Cç - Tava, foi lá na Praia do Meio.

P - Na Praia do Meio? E você estava com quem?

Cç - Com minha mãe. Aí quando começava o tiroteio a gente vinha correndo pra casa.

P - E era uma festa?

Cç - Era. Eu tenho um trauma, passei perto de um homem atirando... O pior era que eu conhecia o homem que levou o tiro...

P - E porque você acha que ele levou um tiro?

Cç - Era uma dívida. Foi o que disseram. Ela tava devendo dinheiro. E também tem morte por causa de droga. Aí ele demorou demais a pagar, aí... Pá! Caiu no chão.

P - Você viu a pessoa morrer?

Cç- (balança a cabeça afirmativamente) Se a ambulância tivesse vindo mais rápido, acho que ele sobrevivia, mas demorou bem uma hora e meia pra vim... (J. V. G., 8 anos).

P - E a outra música que você cantou, o que diz?

Cç - Sobre amor.

P - Como amor?

Cç - Amor de homi cum mulhé (baixa a cabeça, sorrindo).

P - O que você acha legal nessas músicas?

Cç - É legal. As voz.

P - Você já viu alguma apresentação?

Cç - Só vi Ferasamba, na João 23.

P - Onde é isso?

Cç - É uma casa de festa, mas só que é na pista, lá perto de Deda. Aí todo mundo vai pra lá, aí tem vez que dá briga, aí os policial tudo vai dá porrada.

P - E você já viu?

Cç - Já. Aí leva os preso pra delegacia. Um dia eu fui pro campo ver Grafite e Ferasamba, rolou foi o cacete.

(...)

P - Numa festa, tem música, dança, as pessoas vão se divertir. Porque você acha que quando tem Grafite e Ferasamba tem tiro, porrada?

Cç - Porque os cara aproveita quando tem uma ruma de gente, aí puxa cordão, dá tiro, mataram Samuel, um cara bom que só, ele morreu também. Mataram o amigo, aí ele disse “amigo, eu vou vingar sua morte, viu amigo, pode deixar”, chorando, sabe? Aí foi atrás dos cara. Aí Ferasamba para o show e fala: “Gente, prá ficá bebo é melhor cair no chão do que ficar cum violência”. Tem umas música bem agitada assim, que quando começa, todo mundo começa a dançar dando murro e chute pra todo lado. Fica se chutando e dando porrada, pulando, gritando sem camisa. Aí puxa os cordão de ouro. (...) (A. J. S., 9 anos)

Ambas as crianças entrevistadas residem no mesmo bairro, caracterizando-o por situações de violência entre membros da comunidade, uso de drogas e ação policial, evidenciados nas situações que reúnem um grande número de pessoas, como os shows das bandas Grafite¹³³ e Ferasamba¹³⁴. Apesar de denotarem características da comunidade, o

¹³³ Ambas são bandas locais. As músicas da banda misturam tendências associadas ao reggae e ao rock.

que poderia sugerir que os comportamentos violentos, como tiroteios, assaltos, brigas e assassinatos são potencializados pelo aglomerado populacional, possíveis de manifestação em outro tipo de festa, as músicas das bandas e suas danças são também associadas a tais elementos (“Tem umas música bem agitada assim, que quando começa, todo mundo começa a dançar dando murro e chute pra todo lado”). Desse modo, além das peculiaridades do contexto do bairro, à música parece ser atribuído um estilo catártico coletivo de expressões agressivas e sexuais que, através da mistura entre elementos do rock, do reggae, do axé, do pagode, acabam por criar uma identidade, com a qual se identificou a comunidade em questão.

O consumo de produções musicais se constitui num processo complexo, no qual *“É importante lembrar que o acesso diferenciado ao patrimônio simbólico (...) 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”* (Subtil, 2004, pp. 60-61). Nesse processo as mediações culturais assumem maior significância. De uma maneira geral, afirma Subtil (2004):

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. Contudo, reduzir a apreciação musical infantil às inculcações da indústria cultural é desconsiderar as relações filogênicas e ontogênicas da música com os sujeitos sociais (...) O consumo musical midiático, embora inserido, dependente e produtor de relações econômico culturais (...) 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” (Subtil op. cit., p. 64)

¹³⁴ Assim, como a banda anteriormente citada, apresenta um estilo musical que combina axé e pagode, o que recebe a denominação de “swingueira”, além inserir músicas de rock e rap em seu repertório. Ambas as bandas utilizam variados elementos percussivos, sendo que esta última é associada a coreografias.

A respeito da apropriação da produção musical pela criança na contemporaneidade, Subtil (2004) afirma que a compreensão de tal processo requer a consideração tanto dos contextos de produção (homogeneizantes, globalizados), como das práticas de consumo (particularizadas). Se, por um lado, a produção e o consumo musical são mediados pelo mercado, pelas gravadoras, pelas emissoras de rádio e televisão e pela publicidade, por outro, se estabelecem diferentes formas de ouvir, significar e apreciar música pela criança, a partir das relações estabelecidas no ambiente doméstico, nas práticas familiares, no contexto escolar e nas relações no bairro ou outros locais de moradia e convivência. Além disso, Subtil menciona as “práticas de saída”, associadas ao ato de freqüentar bailinhos, festas de aniversário, shows, espetáculos culturais, dentre outros, como elemento possível de contato com uma maior diversidade de apreciações e produções musicais.

P – Tem música que você escuta sem ser no rádio e na televisão?

Cç – Tem. Eu canto algumas que não passa na tv e nem no rádio. Tem uma música de... É assim: “Eu só quero que você saiba que estou pensando em você; te quero tanto bem” (cantando). Sei lá que mais (rindo)

P – E onde você conheceu essa?

Cç – Foi minha irmã. Ela mostra todas as músicas. Ela canta e eu canto também. (N. O., 8 anos)

P – E as músicas de Zé Ramalho, são sobre o quê?

Cç – Eu num sei dizer... É MPB.

P - Hum. Então me diga uma coisa: quando você ouve as músicas que você gosta, tem alguma delas que faz você lembrar de algum momento de sua vida, de uma pessoa?

Cç - Tem, eu me lembro da minha professora. A primeira vez que eu estudei na outra escola tinha a minha professora de tarde.

P - E o que você lembra dela?

Cç - Tem um bocado de coisa.

P - Que coisas?

Cç - É... Ela desenhava pra mim a bandeira do Brasil, brincava comigo e meus colega... Ela até me chamava pra ir dançar a música do lobisomem e a gente começava a cantar e dançar.

P - E como é essa música?

Cç - “O gato passou na estrada, passou debaixo da escada, e lá no fundo azul, na noite da floresta, a lua iluminou e começou a festa, vira, vira, vira, vira, vira , vira homem vira, vira, vira lobisomem, vira, vira, vira, vira, vira , vira homem vira, vira, vira lobisomem ... Parilampos, corujas e pirilampos, entre o saci e a escada, e lá no fundo azul, na noite da floresta, a lua iluminou , a dança rola festa, vira, vira, vira, vira, vira , vira homem vira, vira, vira lobisomem”.

P - Você sabe quem canta essa música?

Cç - É de três homens e uma mulher que canta.

P - Como você sabe?

Cç - É que tinha na capa do cd da professora.

P - E quando você lembra disso?

Cç - Dá saudade.

P - E você ouviu ainda essa música?

Cç - Não, eu não tenho o cd.

P - E essa música que você cantou, falava sobre o quê?

Cç - Sobre uma festa na floresta, que vinha o lobisomem dançar. (A. A. S. C., 9 anos)

Em ambos os trechos, as crianças indicam músicas associadas a momentos prazerosos vinculados a figuras de afeto, tais como a irmã, no caso de N. O., e a professora, no caso de A. A. S. C. Tais vivências são representadas nos atos de cantar e/ou dançar juntos, em um ambiente de cumplicidade e acolhimento. Ainda que tais produções façam parte de um conjunto de produtos culturais destinados ao consumo descartável, apesar de que as canções de Marisa Monte e Ney Matogrosso em muito se diferenciam das do grupo É o Tchan, por exemplo, os sentidos atribuídos às mesmas são atravessados por vivências pessoais, de modo que não há processo de homogeneização sem os elementos que lhe “escapam” e “singularizam”.

Além disso, o desenvolvimento dos recursos tecnológicos, afirma Subtil (op. cit.), tais como a gravação de fitas e cds, possibilitou a troca de cds entre amigos, a escuta de cds antigos, a gravação pessoal das músicas preferidas, etc. Esse modo de apropriação que é a troca de cds e fitas cassete, sai da lógica linear emissão massiva/recepção a-crítica,

possibilitando às crianças discussões sobre suas preferências, seleções e gravações do que lhes interessa. (Subtil, 2004, p. 60). Outras possibilidades de apreciação musical mediante contato com produções musicais não veiculadas pela mídia também se fazem presentes em algumas situações. Ilustrando estas duas idéias, elucidam os seguintes trechos de discursos infantis:

Cç – (...) Você conhece a música de Zezo? Zezo começou lá no posto que meu pai trabalha, Zezo começou a tocar lá e assim foi se coisando com os dono do posto, o povo foi gostando e Zezo agora faz sucesso, canta em todo canto. Tem até o cd dele, ele deu pro meu pai e meu pai levou pra casa.

P – Como é o nome dele?

Cç – “Zezo, o príncipe dos teclados”. Aí ele bota o carro lá no posto e meu irmão fica bagunçando lá. (J. S., 8 anos)

P – E você gosta de músicas?

Cç – Gosto.

P – De que músicas?

Cç – Rock

(...)

P – E quais são as músicas de rock que você escuta?

Cç – Beatles... Só.

(...)

P – E como você adquiriu esses cds? Comprou, ganhou...

Cç – Ganhei da minha avó. Era dela (...)

P – E você lembra de alguma?

Cç – Não, é difícil de decorar, difícil de cantar. Eu só fico escutando. (J.V. G. S., 8 anos)

Se, como afirma Subtil (2004), é fundamental considerar que nesse contexto, as mídias são a matriz principal do quadro referencial de conhecimentos musicais das crianças¹³⁵, os discursos e apreciações infantis também são povoados pelos outros

¹³⁵ Inevitavelmente, a reflexão a respeito do cotidiano da criança e do adolescente na contemporaneidade, implica no reconhecimento da experiência de vida em um ambiente mediático como uma de suas características mais marcantes. Tal afirmativa não intenciona insinuar que o cotidiano de crianças e adolescentes esteja reduzido à experiência do contato com as mídias, uma vez que ambos estão envolvidos na

referentes musicais oriundos do contato com os demais grupos sociais de que o sujeito participa, possibilitando diálogos, tensões e conflitos entre idéias e referentes distintos ou não. Neste sentido, a concepção dialógica em Bakhtin aponta que nas tensões e contradições discursivas algumas vozes podem sobrepor-se às outras em determinados contextos sócio-políticos, econômicos e históricos, o que não significa a anulação de nenhuma dessas vozes.

Se, como afirma Carvalho (1999), há uma contradição fundamental entre a apreciação musical contemporânea e as formas tradicionais de apreciação musical¹³⁶, a apreciação musical gerada pelos meios massivos contemporâneos apresenta características que uma apreciação tradicional não alcançaria, como a apreensão do caráter irônico, alegórico ou simulacral que circula nas múltiplas produções impermanentes. As críticas à produção e à apreciação contemporânea não precisam restringir-se na defesa melancólica de parâmetros estéticos de outrora. É bem verdade que a apreciação musical contemporânea, especificamente aquela proporcionada pela mídia, em muito se diferencia das formas anteriores discutidas neste trabalho, em função do distanciamento em relação às dimensões ritualísticas, cosmológicas e estéticas. Transportado ao plano ontológico, esse conflito de vivências irredutíveis dificulta a acumulação das múltiplas experiências humanas passíveis de expressão pela linguagem da música (Carvalho, op. cit).

prática de muitas outras atividades. Contudo, os elementos das mídias atravessam as mais diversas esferas de experiência humana, para além do contato direto com os meios de comunicação de massa. Atuando na mediação de sentidos e significados, os elementos midiáticos constituem peça fundamental nos processos comunicacionais de um amplo contexto sócio-histórico em que estão inseridas as crianças e adolescentes contemporâneos. Por esta razão, muitos autores denominam as intervenções midiáticas como intervenções *mediáticas*, termo que significa sua capacidade de mediar, oriundo da terminologia latina *media*, como aponta Subtil (2004)

¹³⁶ “(...) educar-se para assimilar as inovações trazidas pelos meios massivos significa justamente despreparar-se para a compreensão dos estilos musicais ritualizados (...) Devido a uma série de fatores relacionados diretamente com a economia política da massificação da cultura musical no capitalismo tardio, o ouvinte urbano atual, pós-moderno ou não, aprende a receber como algo reconhecível, previsível e facilmente familiar, universos musicais que são concebidos por seus criadores e cultores tradicionais como singular, original” (Carvalho, op. cit., p. 4)

Contudo, mais fecundo do que lamentar o “naufrágio” de experiências musicais e estéticas anteriores, é investigar as peculiaridades da sensibilidade musical contemporânea na relação com os elementos presentes no contexto social – políticas culturais, educacionais, atribuição de sentidos nos diferentes grupos de inserção, seja familiar, comunitário, escolar ou outros grupos de identificação, etc. Assim, em vez do ideal de exegese mútua, da fusão hermenêutica de horizontes musicais, o que nos cabe analisar são as situações de incompatibilidade comunicativa (Carvalho, op. cit), onde as contradições sociais se desenrolam sob novas e velhas formas, onde os sujeitos jamais podem ser vistos como apenas tecidos, mas também, necessariamente, como aqueles que tecem.

Com tais afirmativas consideramos as múltiplas possibilidades enunciativas, inclusive nos próprios meios de comunicação, uma vez que, tal como discutimos no capítulo III, diversas produções infantis “de qualidade” foram veiculadas pela televisão, como, por exemplo, o *Sítio do Pica-pau Amarelo* e *A arca de Noé*. Do mesmo modo, os meios tecnológicos de comunicação poderiam constituir significativa ferramenta educativa (Netto, 1998). Tendo em vista tais discussões, a 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, ocorrida em 2004 no Brasil¹³⁷, discutiu a relação entre a produção cultural veiculada pelos meios tecnológicos de comunicação e suas repercussões na constituição das subjetividades infanto-juvenis¹³⁸.

Assim, entram em cena algumas discussões fundamentais expostas no evento: a) a qualidade da mídia precisa ser melhorada, em termos de linguagem empregada, de tratamento dos assuntos, de orientação, contextualização e cuidado na formação de opiniões diante de tantas informações difusas e aglomeradas; b) a responsabilização do poder público no que se refere ao assunto, no sentido de priorizar não só leis de incentivo,

¹³⁷ A cúpula foi realizada pela primeira vez na Austrália, em 1995, depois na Inglaterra, em 1998 e na Grécia, em 2001

¹³⁸ Grupo de pesquisa sobre infância, mídia e imaginação, da Universidade Federal de Santa Catarina. O site do grupo é www.aurora.ufsc.br, acessado no dia 19/06/2004.

como também financiamentos e subsídios para a programação infanto-juvenil, uma vez que esta última é freqüentemente preterida quando se pensa em cortes de orçamento. c) o papel da sociedade civil na mobilização e reivindicação de atitudes por parte do governo e de construção políticas públicas na indústria da mídia; d) o papel dos educadores na orientação de possíveis leituras e releituras daquilo que circula nesse “novo” (e em constante atualização). Nesta perspectiva, a respeito do papel dos meios tecnológicos de comunicação na difusão de produções musicais, afirma Dias (2000):

A indústria fonográfica poderia se tornar o agente produtor de mercadorias realmente diferenciadas, incentivando a produção musical substancial, preocupada também com a qualidade. O fato de ter de ter vinculado grande parte de sua lucrativa atuação a patamares tão subservientes ao mínimo esforço intelectual é emblemático de uma performance que quer oferecer às pessoas o que elas querem, mas sem lhes dar a possibilidade de escolher o que querem e nem mesmo de conhecer o que não querem. (Dias, 2000, p. 173).

Contudo, apesar das possibilidades de fazer ressaltar diversidades potencialmente emancipadoras, a lógica do mercado, discutida anteriormente ainda neste capítulo, permanece como reguladora da difusão cultural.

(...) a divulgação por meio do rádio simboliza apenas o caso clássico de difusão do produto musical. Atualmente, o marketing do artista é feito em toda a indústria cultural, muitas vezes com alcance internacional. A divulgação feita num veículo específico só se realiza no caso de o produto apresentar particularidades muito definidas. Assim, a televisão é um dos meios que mais recebe investimentos dos departamentos de marketing das gravadoras, e já teve a oportunidade de salientar a importância das trilhas sonoras como veículo de divulgação musical. Considerando o conjunto da programação, o alto preço da divulgação no meio não é o único limite para o acesso: o produto musical a ser anunciado (ou simplesmente apresentado) na TV deve trazer, necessariamente, a legitimação que a grande empresa do disco lhe transfere. Programas de grande audiência como o *Domingão do Faustão* (Globo), *Xuxa hits* (Globo), *Sabadão Sertanejo* (SBT) e *Domingo Legal* (SBT) não costumam aceitar produtos que não venham com a grife de uma grande gravadora, como garantia do retorno que deve resultar em audiência (Dias, 2000, pp. 164-5).

No entanto, o fato de reconhecermos tal predomínio mercadológico, e, por conseguinte, a dificuldade de circulação de múltiplas possibilidades enunciativas musicalmente, não anula a idéia das múltiplas possibilidades apreciativas, conforme discutimos anteriormente, por sua vez relacionadas aos diversos contextos em que as produções musicais assumem certos sentidos e significações para os sujeitos. São estas possibilidades apreciativas que os discursos a respeito da relação entre mídia e educação objetivam enfatizar (Netto, 1998; Belloni, 2001, 1995; Kellner, 2003).

Considerações finais

*O que está por trás do poema e da poesia do poema
 É o homem e sua vida
 Sua sobrevida
 Sua cuada subvida
 E homem e suas circunstâncias
 Plantado no espaço
 No tempo que vai
 Passando
 O homem e suas (in) finitudes
 Um olhar breve e vão
 Um apito- longo – de locomotiva
 Um passeio à tarde – de bonde*

Ultimo poema – Antônio Girão Barroso¹³⁹

E foi em meio a composições infinitas que escrevi este trabalho canção. Como sugere a epígrafe acima citada, uma canção possível e singular, que esconde por trás de seus artefatos teóricos e devaneios poéticos o sujeito da escrita, com sua vida (e também sobrevida e subvida) e contexto plantado em certos espaços e tempos. Foi na intenção de situar tal dimensão que escrevi o primeiro capítulo, uma historicogeografia de minha audição e interesse investigativo na música. E nesse percurso, observações do mundo e leituras do mesmo confluíram entrelaçadas de maneira que sua separação em estruturas textuais tradicionais¹⁴⁰ não mais pôde ser cartografada. Um percurso de dentro e fora no qual oscila o pesquisador-escritor... No qual se fez Palomar:

¹³⁹ Ver “Os cem melhores poetas brasileiros do século”, seleção poética de José Nêumade Pinto, 1991, p. 71.

¹⁴⁰ O capítulo I apresentou-se indissociável daquilo que se configuraria como “Introdução”. Assim, optamos por mantê-los unidos, já que percurso pessoal, profissional e pesquisador clarificavam a composição dos objetivos, do *corpus* e da estratégia de investigação, bem como a tessitura de todo corpo textual.

A essa altura sobrevém um momento inicial de crise: seguro de que a partir de agora o mundo lhe revelará uma riqueza infinita de coisas a observar, o senhor Palomar procura fixar tudo o que lhe passa ao alcance (...) Segue-se uma segunda fase em que está convencido de que as coisas que deve observar são apenas algumas e não todas, e é à procura dessas que deve andar; para tanto precisa enfrentar a cada instante problemas de escolhas, exclusões, hierarquias de preferências. Logo se dá conta de que está arruinando tudo, como acontece toda vez que mete no meio seu próprio eu e todos os problemas que tem com o próprio eu.

Mas como é possível observar alguma coisa deixando à parte o eu? De quem são os olhos que olham? Em geral se pensa que o eu é algo que nos está saliente dos olhos como o balcão de uma janela e contempla o mundo que se estende em toda a sua vastidão diante dele. Logo: há uma janela que se debruça sobre o mundo. Do outro lado de lá está o mundo, mas e do lado de cá? Também o mundo (...) Logo não basta que Palomar observe as coisas por fora e não por dentro (...) (Calvino, 1994, p. 101-102).

O senhor Palomar se propõe a conhecer o mundo. Nessa busca percebe que não basta simplesmente observá-lo. Em primeiro lugar, por que este não consiste em um todo apreensível, mas em um todo constituído de partes capazes de revelar muito dessa totalidade, uma vez que é nela que se constituem. Por isso, a observação exigiria uma seleção cuidadosa de alguns focos que orientassem seu olhar. Em segundo lugar, Palomar percebe que essa observação não poderia ser realizada de qualquer maneira, com base em seu próprio ponto de vista e em seu sistema de preferências e preconceitos. Por outro lado, ainda que na busca de evitar distorções do “eu” e de favorecer uma pretensa objetividade, nenhuma observação do mundo lhe parece suficientemente neutra de seus posicionamentos. Finalmente, conclui que necessário mesmo seria um olhar que reconhecesse a si mesmo como uma visão de “fora” vista de um “dentro”, por sua vez atravessado pelo “fora” e, como tal, capaz de atribuir um sentido de consistente relevância à sua observação.

(...) é da coisa observada que deve partir a trajetória que a associa à coisa que observa. Da superfície muda das coisas deve partir um sinal, um chamado, um piscar: uma coisa se destaca das outras com a intenção de significar alguma coisa... O quê? Ela mesma, uma coisa fica contente de ser observada pelas outras só quando está convencida de significar ela própria e nada mais, em meio às coisas que significam elas próprias e nada mais. (Calvino, 1994, p. 102).

Assim, a tessitura da pesquisa acontece numa relação de mútua influência entre postura do pesquisador, campo de observação e cartografias anteriormente produzidas sobre o mesmo¹⁴¹. Dessas esferas brotam os sinais para a construção da trajetória.

Escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura. Uma mochila com alguns poucos pertences do ofício artesanal, uma bússola, vale dizer um título que resuma o problema, ou tema, e a hipótese de trabalho. Uma lâmpada para iluminar os caminhos à medida que se apaga a luz do dia. É desse jeito que a teoria ilumina e conduz a prática, mas só quando a própria prática a deslocou para a situação a que deve servir e produzir adequada. Por isso, de saída não se pode saber quais nossos interlocutores. Surgirão eles durante a caminhada. Isso faz parte da aventura. (Marques, 1997, p. 28).

Foi desse modo que encontramos interlocutores e tecemos nosso texto. Em diversos momentos, novos sinais representavam ora estradas intrafegáveis, ora novas trilhas, assim como a necessidade de experimentar diferentes sapatos até produzirmos nossos próprios mocassins. Na etapa final do processo, reconhecemos nosso trabalho nos sapatos de Palomar: de posse do referencial de artefatos investigativos anteriores, uma ruptura se operou nos momentos de testagem da estratégia de pesquisa durante os primeiros momentos da pesquisa de campo. O mundo quis participar a respeito das observações dele mesmo. Diversas dúvidas, observações e inconsistências foram sinalizadas em tal contato.

¹⁴¹ Como afirma Marques (1997), “a reflexão teórica no plano epistêmico exige uma certa consistência própria, uma inserção em totalidades relativas cada vez mais vastas e o deslindamento das complexidades internas, antes de se enfrentar com o desafio de sua validação ao nível dos dados da experiência. Sem esta certa densidade afirmada no plano que lhe é próprio, a teoria corre o risco de, no afã de verificar passo a passo a aplicabilidade de suas abstrações à compreensão da realidade, ser distorcida pela abstração oposta, que é a dos dados empíricos imediatos” (Marques, 1988, pp. 9-10)

Retornamos ao referencial teórico a fim de alargá-lo suficientemente para agasalhar o campo que pretendíamos investigar.

Desse modo, o que nos aconteceu foi a própria reformulação do trabalho. Partimos com um roteiro de viagem e de registro. Retornamos com um outro. E foram feitas adaptações teórico-metodológicas e na própria redação de texto, que, em princípio, havia sido planejada conforme uma estrutura que apresentasse, em primeiro lugar, as discussões teóricas e, posteriormente, a análise dos dados. No entanto, a emergência dos dados, e a conseqüente transformação dos referenciais analíticos e instrumentais suscitaram uma nova idéia: tecer junto o empírico e o teórico (inseparáveis por constituição), já que sua relação de afetação mútua foi evidenciada no trabalho. Com isso, são pertinentes as palavras de Calvino (1994):

As ocasiões deste gênero não são decerto freqüentes, mas cedo ou tarde devem apresentar-se: basta esperar que se verifique uma daquelas afortunadas coincidências em que o mundo quer observar e ser observado ao mesmo tempo e o senhor Palomar se encontra passando por ali. Ou seja, o senhor Palomar tampouco deve esperar, porque essas coisas acontecem quando menos se espera. (Calvino, op. cit, p. 103).

E assim aconteceu, inesperadamente. No momento em que passávamos por perto de uma dessas afortunadas coincidências em que o mundo quis observar e ser observado. Nas cantorias das crianças e suas observações sobre as músicas, observamos elementos do próprio processo histórico da constituição infantil, bem como os seus desdobramentos e modulações no contexto sócio-musical contemporâneo. Assim, autorizamo-nos a tal redação:

Se é no andar da carroça que se ajustam as abóboras, também é no andar da pesquisa que se organiza ela e se reconstrói de contínuo harmonizando seus distintos momentos. À criatividade e persistência do pesquisador se deve a unidade de seu estilo, não a regras pré-definidas. Na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos (Marques, 1997, p. 114).

O presente trabalho se propôs a uma tarefa específica: identificar a polifonia existente nos discursos infantis sobre a música, as vozes de homologias e de singularidades. Não nos propomos a uma análise de sujeitos isoladamente, mas de discursos de crianças que nos contaram o que pensam sobre música e, por conseguinte, sobre si mesmas. Assim, revelou-se a polifonia que habita suas vozes, suas apreciações musicais e seus contextos, como também nossa pesquisa. E foi uma polifonia dialógica, em que elementos conhecidos nossos se encontraram e se configuraram em melodias que são, ao mesmo, tempo familiares, mas também particulares de cada apreciador musical, em seus respectivos contextos locais e globais. Melodias que supõem um saber construído na alteridade¹⁴².

E as crianças compuseram. Das sete notas musicais, podemos falar que sua combinação, bem como suas variantes, são responsáveis pela infinita possibilidade composicional. As falas infantis nos ilustraram a todo tempo a polifonia que atravessa seus contextos e vozes, em que se presentificam os sentidos atribuídos à produção musical na circulação pelos mais diversos grupos e situações sociais: pela comunidade construída em torno da mídia e da publicidade, bem como pelas especificidades de outras comunidades, como os grupos de bairro, grupos religiosos, grupos educacionais de cada comunidade escolar, agrupamentos familiares, torcidas de futebol etc.

Além disso, a apreciação musical infantil é atravessada pela polifonia discursiva associada aos próprios lugares atribuídos à infância, possíveis ou não, assumidos ou não, velados ou não pela criança em suas experiências cotidianas. Ainda que as falas das crianças explicitem conteúdos relativos a uma cultura de homogeneização de afetos e desafetos em torno daquilo que devem consumir, os seus discursos manifestam esse caráter

¹⁴² O conhecimento é produzido situado em um contexto social-humano e, como tal, produzido por alteridades internas irredutíveis umas às outras e nunca subsumidas, no todo, ao processo do conhecer. (Marques, 1988, p. 9)

de coisas que significam “elas próprias e nada mais”. Cada uma comendo melodias, com as notas culturais fornecidas pelos seus contextos sócio-históricos (contexto socioeconômico do consumo, história da infância, desenvolvimento das tecnologias da comunicação e de novas formas de percepção, etc.).

No fim das contas, uma idéia sobre as infâncias se faz inegável: são todas compositoras, especialmente das suas experiências vividas e comunicadas. Enquanto uma escola fez com que todos os seus alunos cantassem o Hino Nacional, com algum possível intuito patriótico, uma criança associou a “pátria amada” a um jogo de futebol, pois foi lá que ouviu o Hino outras vezes e ali havia um sentido para ser tocado e cantado pelos torcedores e jogadores. Aproveitando a proximidade do tema “jogo de futebol”, outra criança já associou musicalmente ao mesmo não o Hino, mas as músicas de provocação entre as torcidas, dentro das quais ela se situa e organiza suas vivências cotidianas de identidade e participação social.

Enquanto Luka cantou “Tô nem aí, tô nem aí” para manifestar uma reação de orgulho diante de uma desilusão amorosa, uma criança identificou um espaço de transgressão de sua posição de infância-que-deve-respeitar-o-adulto de maneira não explícita. E em lugar de continuar dizendo que não se importava com as cobranças da mãe, pôde cantar suas contrariedades sem que a mãe assim o percebesse. Imaginou que Luka estaria em situação semelhante à sua.

Enquanto educadores se propuseram a “evangelizar” sua comunidade escolar, reunindo as crianças para cantar músicas religiosas, as crianças dividiram-se em diversas posturas, seja de ressonância com suas crenças, seja de aceitação pelo reconhecimento de ser um momento moralizante da infância diferente do que ocorre diariamente na escola, seja de questionamento daquilo que lhes é colocado como “fé em Deus”. Além disso,

diferentes formas de conceber a produção litúrgica são evidenciadas em torno da mesma idéia de que “Deus está olhando”, como convicção e fé, ou dúvida e medo.

Enquanto a mãe ensinou à filha que esta, em sua condição de infância, não deveria ver/ouvir “coisas imorais”, e sim desenhos, a criança permaneceu correspondendo a tais expectativas diante da mãe, mas, em sua ausência foi assistir ao show onde tocava músicas de “strip tis” e “istrupar” (sic). Ainda que a criança não compreendesse os significados de tais palavras, sabia que se tratava da dita “imoralidade” que, como tal, devia permanecer “escondida” da mãe.

Crianças se mostraram em suas próprias contradições, através de seus discursos. Contradições entre viver a infância estabelecida idealmente e viver uma infância real, ainda que rodeada de faltas, tiroteios, “balaios” e “pedras”. Viver a infância prometida pela TV, pelo espetáculo e viver a infância em simplicidade, guardadora de imaginações múltiplas e saudades daquilo que não se pode comprar (como sensibilidade para músicas que são “como irmãos que nos abraçam e nos fazem sentir bem”; como recordações de momentos e pessoas, “irmãs” e “professoras”, com as quais compartilhar certas músicas foi sinônimo de carinho e atenção mútua).

É importante mencionar que, em muitos momentos, as falas das crianças ora pareciam excessivas, ora por demais escassas. Sobre o assunto encontramos no caminho a interlocução de Demartini (2002):

(...) temos as *crianças que falam*, mas também temos processos de socialização que levam a *não falar* (...) É importante apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto de “pouca fala”. Isso demanda do pesquisador enfrentar uma dificuldade muito grande, que é como entender o que não é dito ou aquilo que é dito numa palavrinha só, o que aquilo sintetiza (...) De alguma maneira, *todas* as crianças falam. (Demartini, op. cit, p. 8)

A esse respeito, questionamentos iniciais rondaram as investigações perguntando se, tal como a boneca Emília de que falamos no capítulo III, seria “asneirente e inconveniente” ou sábio e revelador esse falar diverso e contraditório, excessivo e escasso, de crianças quando reconheciam tal espaço para enunciar suas opiniões. Um sinal em meio a tais oscilações foi encontrado por Ribeiro (1987), no posfácio do livro de Carlo Ginsburg, “O queijo e os vermes”. A autora afirma que o moleiro italiano Menocchio se apresenta como um mártir da palavra. Foi por falar o que pensava, o que buscava em curiosidade e questionamentos, que colocou em xeque sua própria existência na sociedade de sua época. Prisão, solidão, perseguição da Inquisição, afastamento de entes queridos doíam-lhe enquanto suas palavras também recusavam tais condições e faziam crescer suas indagações. Desse modo, a autora afirma que “nem toda confissão é uma vitória da tortura, porque às vezes a pior tortura é ter a voz silenciada”. (Ribeiro, 1987, p. 210).

E não casualmente estas formas de falar apresentaram-se nas crianças com as quais investigamos a apreciação musical. Em grande parte, remetiam-nos à História da infância, de silenciamentos e emudecimentos, o que levou-nos a escrever o capítulo III sobre o sujeito da apreciação, antes de discutirmos a apreciação musical contemporânea. Desse modo, as falas, os silêncios, os sorrisos, as pausas, a construção lingüística, dentre outros elementos, acabaram por compor o quadro de veredas polifônicas, mesmo em situações de aparentes ressequidos, dos discursos e subjetividades infantis. Dessa maneira, essa complexidade composicional subsidiou a construção de uma riqueza argumentativa para acompanhar a pluralidade de vozes culturais presentes em diálogo nas enunciações infantis.

Dentre as construções argumentativas formuladas a partir de então, a própria mídia, importante agência de socialização de sentidos e valores culturais na contemporaneidade, pôde ser observada sob uma ótica diferente. Se, inicialmente, nossas discussões

ênfatisavam a questão da Indústria Cultural, as experiências infantis relativas às produções musicais nos sinalizaram que as novas tecnologias em muito têm contribuído na manutenção do poder de grandes companhias musicais, como também têm favorecido que não só esses grandes conglomerados empresariais participem da produção das músicas consumidas (Dias, 2000).

As tecnologias de gravação facilitaram o desenvolvimento de gravadoras independentes e formas alternativas de consumo musical (via internet ou reprodução de CDs e DVDs), possibilitando que as crianças entrevistadas se referissem a “Zezo, O príncipe dos teclados”, Os Beatles, ouvidos por gerações anteriores e artistas da MPB, como Zé Ramalho e Marisa Monte, estes últimos geralmente divulgados em programações de rádio em emissoras não referidas pelas audiências infantis e não divulgados com frequência nas programações televisivas, em que predominam os grandes sucessos do momento. Por outro lado, a lógica da produção musical descartável e passageira tem sido cada vez mais evidenciada nas referidas programações e desdobradas na publicidade (como a música de Caetano associada à propaganda do carro “Classe A”, citado em uma das entrevistas), no cinema, em outras formas de manifestação da vida popular (como as festas e shows), na aquisição de CDs e DVDs “da moda”, como Calcinha Preta, Kelly Key, Rouge, e, em menores proporções, É o Tchan.

Desse modo, consideramos que as culturas se constituem na interação entre múltiplas referências e possibilidades de sentidos (Canclini, 1995; Bakhtin, 1979). Se por um lado, a lógica mercadológica alimenta a indústria cultural (Adorno e Horkheimer 2000; Dias, 2000) e se apresenta como um discurso monológico, a diversidade de possibilidades apreciadas pelos sujeitos, como as crianças, é possível através do estabelecimento de relações com outros grupos de socialização, em que, mesmo com a influência publicitária e midiática, há formas peculiares de atribuir sentidos e significar as experiências cotidianas.

Assim como as falas das crianças, minha própria fala foi tecida como uma composição possível dentre uma infinidade de outras possíveis, que, por sua vez, se farão presentes nos olhares de outros que a tomem em leitura. Por isso, chamo à cena Saramago (1991) para dizer que *“a minha sabedoria está-me aqui a segredar que tudo só parece, nada é, e temos de contentar-nos com isso”*. (Saramago, 1991, p. 870).

Desse modo, jamais podemos afirmar que o material está, enfim, acabado, concluído. A partir do momento em que o autor abandona sua obra por alguns instantes para novamente tomá-la em leitura, ela já não é a mesma... O autor não é mais o mesmo, pois seu olhar se complexifica à medida que entra em contato com novos códigos de leitura no mundo que, por sua vez também se modifica. No processo de produção de pesquisa e redação dissertativa, não poderia ser diferente. O sujeito pesquisante-escrevente está imerso em um mundo de constantes transformações e é responsável por linhas que costuram textos cotidianos, falados, e textos escritos, passados e reatualizados na experiência elaborada à luz de saberes e reflexões tornadas coletivas. O pesquisante-escrevente é, pois, um artesão que tece mocassins capazes de se aventurar em certas viagens, à luz dos mais diversos saberes e textos, comuns e singulares. É também um orquestrador de composições melódicas, como os discursos infantis sobre apreciação musical, que se utiliza de instrumentos, linhas, partituras, bússolas e mapas, para aceitar diante de si próprio que sua busca não é pelo saber as respostas, mas pelo saber perguntar ao que lhe vier pela frente, na perspectiva do tema-centro e na inspiração da hipótese-guia de seus passos (Marques, 1997). E assim, o presente trabalho pode ser concebido: não como uma busca de respostas definitivas, mas como um processo de aprender a perguntar e dialogar com as crianças sobre suas experiência infantil.

Referências Bibliográficas

Adorno, T. (1980). O fetichismo da música e a regressão da audição. In *Os pensadores - textos escolhidos/ Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas*; São Paulo: Abril Cultural.

_____. (1994). Sobre Música Popular. In: Adorno (Col. Grandes Cientistas Sociais). (p. 115-46). São Paulo: Ática.

Adorno, T. e Horkheimer, M. (2000) A indústria cultural - o iluminismo como mistificação das massas. Em: Lima, L. C. (Org.) *Teoria e cultura de massa*. (pp. 169-214). São Paulo: Paz e Terra.

Andrade, Mario de (1977). *Pequena história da música*, São Paulo: Martins.

_____. (1983). *Música de feitiçaria*. No Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: INL, Fundação nacional Pró-Memória.

Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.

Ariès, P. (1978). *História social da família e da criança*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Azambuja, R. S. A . (1997). 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.

Bakhtin, M. M. (Voloshinov). (1979) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahude Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec

_____. (1988). *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Unesp/Hucitec

_____. (1993). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais*, São Paulo: HUCITEC; Brasília: Edunb.

Baudrillard, J. (1985). *À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1995). *A sociedade de consumo*. Lisboa:Edições 70.

_____. (2000). Significação da publicidade. Em: Lima, L. C. (Org.) *Teoria e cultura de massa*. (pp. 291-299). São Paulo: Paz e Terra.

Beacco, J. C. & Darot, M. (1984) *Analyse du discours - lecture et expression*. Paris: Hachette.

Belinky, T. e Gouveia, J. (1990). Teatro para crianças e adolescentes: a experiência do TESP. In. Zilberman, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. (pp. 29-41). Porto

Alegre: Mercado Aberto.

Belli, A. (1999). Infância em tempo de megabytes. Em Castro, L. R.. de (Org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU.

Belloni, M. L. (2001). *O que é mídia-educação?* Campinas: Autores Associados.

_____. (1994). A mundialização da cultura. *Revista Sociedade e Estado*, vol. IX, n. 1-2, jan./dez.

_____. (1995). Escola versus televisão: uma questão de linguagem. *Educação e sociedade*, Campinas: CEDES, n. 52, dez.

Benjamin, C. (2004). Atualidade de Marx. *Revista Espaço Acadêmico*, ano IV, nº 42. Acessado em janeiro de 2005 no World Wide Web www.espacoacademico.com.br/042/42cbenjamin.htm

Benjamin, W, (1980). A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: *Os pensadores - textos escolhidos/ Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas*; São Paulo: Abril Cultural

_____. (1984). Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus.

Bertoni, L. M. (2001). *Arte, indústria cultural e educação*. Caderno CEDES, ago, vol. 21, nº 54, pp. 76-81.

Brandão, H. H. N. (1998). *Subjetividade, argumentação e polifonia – a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP: Imprensa Oficial do Estado.

Brasil. (1990). Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: Saraiva.

Brasil. (1997) *Parâmetros Curriculares nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF.

Caldas, W. (2001) *Temas da cultura de massa: música, futebol, consumo*. São Paulo: Arte e Ciência Villipress.

Calvino, I. (1994). *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras.

Campos, C. C. G. (2000). Regras e alteridade na cultura de consumo. *Psicologia Clínica*. Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia. V. 12, n. 2, pp. 31-45.

Campos, C. C. G. & Jobim e Souza, S. (2003). *Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância*. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (1), 12-21.

Canclini, N. G. (1984). *A socialização da arte – teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix.

_____ (1995). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Caparelli, S. (1990). Televisão, programas infantis e a criança. In: Zilberman, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. (pp. 61-80). Porto Alegre: Mercado Aberto.

_____. (2004). *Xuxa e Sibila no carrossel do tempo*, artigo acessado em Julho de 2004 no World Wide Web: www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos_Xuxa.htm
Carvalho, J. J. (1999). Transformações da sensibilidade musical contemporânea. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 5 (11), 53-91. Acessado em outubro de 2004 do World Wide Web: www.unb.br/ics/dan/serie266empdf.pdf.

Castro, L. R. (Org.). (1998). *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: NAU. Apresentação da obra encontrada em julho de 2004 no endereço eletrônico <http://acd.ufrj.br/psicologia/nipiac/infancia.htm>

_____ (1999). Infância e adolescência hoje. In: Castro, L.R. (Org.), *Infância e adolescência na cultura do consumo* (pp.11-22). Rio de Janeiro: NAU.

Castro e Jobim e Souza (2003). Pesquisando com crianças: a subjetividade infantil na perspectiva dialógica. Acessado em outubro de 2003 no World Wide Web: www.efch.ufrj.br/jor_pesq?Infancia/souza.html

Cauvilla, W. (1999). Sobre um momento da constituição da idéia de Infância: ponto de vista de um historiador. *Estilos da Clínica*. v. IV (6), 72-79.

Caznok, Y. B. (2004). Por todos os sentidos. *Viver – mente & cérebro*. 13 [141], 30-33.

Cerdeira, A. e Andreiuolo, B. (2000) Dialogismo e alegoria no Sítio do Pica-pau Amarelo. In: Jobim e Souza, S. (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. (pp. 117-137). Rio de Janeiro: 7 Letras.

Chauí, M. *Conformismo e resistência – aspectos da cultura popular do Brasil*. São Paulo: Brasiliense.

Coelho, T. *O que é indústria cultural?* São Paulo: Brasiliense, 1980.

Contier, A. D. (1998). *Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo*. Bauru: EDUSC.

Corazza, S. M. (2002). *Era uma vez... Quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes.

Costa, M. V. (2003). A pedagogia da cultura e as crianças e jovens de nossas escolas. *Jornal “A página”*, nº 27, ano 12, out. Acessado em Dezembro de 2004 no World Wide Web: www.apagina.pt/arquivo/FichaDeJornal.asp?ID=127.

Del Priori, M. (Org.) (1991). *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Demartini, Z. B. F. (2002). Infância, pesquisa e relatos orais. In: Faria, A. L. G., Demartini, Z. B. F. e Prado, P. D. (Orgs.) *Por uma cultura da infância*. (pp.1-17). Campinas: Autores Associados.

DeMause, L. (1995). La evolución de la infancia. In: DeMause, L. *Historia de la infancia*. (pp. 15-92). Madrid: Alianza.

Dias, R. M. (1994). *Nietzsche e a música*. Rio de Janeiro: Imago.

Dias, M. T. (2000). *Os donos da voz: indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Donzelot, J. (1980). *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal.

Duarte Júnior, J. F. (1988). *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus.

Eco, H.(1976). *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva.

Engels, F. (1980). *Origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Civilização brasileira.

Escosteguy, A. C. D. (2003). Os estudos culturais e a constituição de sua identidade. In: Guareschi, M. F. e Bruschi, M. E. *Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. (pp. 51-74). Petrópolis: Vozes

Faraco, C. A. (2003). *Linguagem e diálogo – as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar.

Fausto, Boris (2004). *Entrevista: Era Vargas*. Artigo acessado em dezembro de 2004 no World Wide Web: www.mec.gov.br/seed/tvescola/historia/entrevista_4a.asp

Felipe, J. (2000). Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: Silva, L. H. (org.) *Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 2000. Artigo acessado em dezembro de 2004 do World Wide Web: www.geerge.net/Tias.htm.

Fernandes, H. R. (1997). Infância e modernidade: doença do olhar. In: Ghiraldelli Jr, P. (Org.) *Infância, escola e modernidade*. (pp. 61-82). São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade do Paraná.

Fernandes, T. F. T. D. (2000). Cultura e memória social no discurso jornalístico. In Lopes, D. F e Santos, E. T. (Orgs.) *Sociedade mediática: significação, mediação e exclusão*. (pp. 93-103). Santos: Universitária Leopoldianum.

Fernandes, F. (2004). *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes.

Ferrari, D. C. A. e Vecina, T. C. C. (2002) (Orgs.). *O fim do silêncio na violência familiar - teoria e prática*. São Paulo: Agora.

Fischer, E. (2002). *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Freitas, M. C. (Org.) (1997). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Freitas, M. T. A. (1994). *Vygotsky e Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática.

_____. (2001). Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: Brait, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

_____. (2003). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, M. T., Souza, S. J. e Kramer, S. *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. (pp. 26-38). São Paulo: Cortez.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Gehres, A. (2004). *O que é que faço quando meus alunos e alunas só querem dançar como a Xuxa ou a Carla Perez? Ou Das posturas pedagógicas e da construção da identidade da criança e do adolescente diante das danças das mídias*, artigo acessado em setembro de 2004 no World Wide Web www.upe.br/corporis3/artigo7.html

Ghiraldelli Jr, P. (1997). Subjetividade, infância e filosofia da educação. Em Ghiraldelli Jr, P. (Org.) *Infância, escola e modernidade*. (pp. 111-125). São Paulo: Cortez: Editora da Universidade Federal do Paraná.

_____. (1999). A infância na cidade de Gepeto ou possibilidades do Neopragmatismo para pensarmos os direitos da criança na cultura pós-moderna. In: *Estilos de clínica*. Vol. IV, nº 16, julho, pp. 10-17.

Giroux, H. A. (2003). Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: Silva, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 132-58). Petrópolis: Vozes.

Goldenberg, M. (2001). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: São Paulo: Record.

Gomes, P. B. M. B. (2001). *Mídia, imaginário de consumo e educação*. Educação e sociedade, v. 22, n. 74. Campinas, abril.

Green B. e Bigum, C. (2003). Alienígenas na sala de aula. In: Silva, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp 208-243). Petrópolis: Vozes.

Guareschi, N. M. F., Medeiros, P. F. e Bruschi, M. E. (2003). Psicologia social e estudos culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: Guareschi, M. F. e Bruschi, M. E. *Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. (pp. 23-49). Petrópolis: Vozes.

Harvey, D. (1993). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola.

Indursky, F. (1999). De ocupação à invasão: efeitos de sentido no discurso no/sobre o MST. In: Indursky, F. e Ferreira, M. C. L. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. (pp. 173-186). Porto Alegre: Sagra Luzzatto.

Jobim e Souza, S. (1997). Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. Em Brait, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

_____ (2001). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus.

_____ (2001). Resignificando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: Kramer, S. e Leite, M. I. (orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus.

Kellner, D. (2003). Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: Silva, T. T. da (Org.) *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 104-131). Petrópolis: Vozes.

Kramer, S. (1982). *A política do pré-escolar: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé.

_____. (2001). Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: Kramer, S. e Leite, M. I. (orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus.

Lajolo, M. (1997). Infância de papel e tinta. In: Freitas, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. (pp. 225-45). São Paulo: Cortez.

Leal, M. C. (2002). *Política, religião e educação: o retorno de um debate?* Revista Espaço Acadêmico. 2 (17). Artigo acessado em dezembro de 2004 no World Wide Web: www.espacoacademico.com.br/017/17cleal.htm

Lehman, L.M.S., Silveira, A.G., Afonso, A.F.L. & Castro, L.R. (1999). Estetização do corpo: identificação e pertencimento na contemporaneidade. Em Castro, L.R. (Org.), *Infância e adolescência na cultura do consumo* (pp.125-140). Rio de Janeiro: NAU.

Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

Lourenço, E. e Jinzenji, M. Y. (2000). *Ideais das crianças mineiras no século XX: mudanças e continuidades*. Psicologia: teoria e prática. Brasília. 16 (1) 41-48. Artigo acessado em outubro de 2003 no World Wide Web www.scielo.br/pdf/ptp/v16n1/4386.pdf

Mancebo, D. (2002). Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. In: *Psicologia Ciência e Profissão*. 22(1) 100-111.

Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man*. Boston: Beacon Press.

_____. (1968). *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Marques, M. O. (1988). *Conhecimento e educação*. Ijuí:Unijuí.

_____. (1997). *Escrever é preciso – o princípio da pesquisa*. Ijuí: Unijuí.

Martin-Barbero, J. (2001). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ.

Martins, J de S. (Org.) (1993). *O massacre dos inocentes*. São Paulo: Hucitec.

Marx, K. (1980). *O Capital* (Livro 1, v. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (Obra original em alemão publicada em 1867).

Mattelard, M. e Mattelard, A. (1999). *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Loyola.

Melo, O.A. (2004). Mercado de relações. In: Faria, N. J. e Brandão, S. C. (Orgs.) *Psicologia social: indivíduo e cultura*. Campinas: Alínea.

Melo, V. (s/d). *Folclore infantil*. Belo horizonte: Itatiaia.

Merenda, J. A . (2005). Do palhaço Campainha para o palhaço Carequinha. In.: Barretos 150 anos: Especial. O diário de Barretos, acessado em fevereiro de 2005 no World Wide Web: www.odiariodebarretos.com.br/www1/online/noticias/not00094.htm

Millecco Filho, L. A., Brandão, M. R. E. e Millecco, R. P (2001). *É preciso cantar – Musicoterapia, cantos e canções*. Rio de Janeiro: Enelivros.

Miranda, L. L. (2000) Subjetividade: a desconstrução de um conceito. Em Jobim e Souza (Org.) *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Molon, S. I. (1999). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: EDUC: PAPESP.

Moraes, J. G. V. (2000). *Metrópole em sinfonia: história, cultura e música popular na São Paulo dos anos 30*. São Paulo: Estação Liberdade.

_____. (2002). *História e música: canção popular e conhecimento histórico*. Revista Brasileira de História, V. 20, v. 39, São Paulo.

Moraes, J. J. de (1986). *O que é música*. São Paulo: Brasiliense.

Moreira, R. S. C. (1979). *Teoria da comunicação: ideologia e utopia – em busca de elementos teóricos para a leitura ideológica da indústria cultural*. Petrópolis: Vozes.

Moyses, M. A. A. e Collares, C. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar – ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

Napolitano, M. (2002). *História e música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica.

Naves, S. C. (1998). *O violão azul: modernismo e música popular*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Netto, S. P. (1998). *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas: Alínea.

Nogueira, M. A. (2004). Música, consumo e escola: encontros possíveis e necessários. In: Ramos-de-Oliveira, Zuin e Pucci (orgs.). *Teoria crítica, Estética e Educação*. São Paulo: Unimep. Artigo acessado em dezembro de 2004 do World Wide Web: www.educacaoonline.pro.br/musica_consumo_e_escola.asp.

Oliveira, A. M. (2002). Ideologia do Consumo - Uma análise do consumismo a partir do ícone automóvel. *Acilbuper – Revista de Sociologia de Santiago Del Estero*. n°4/10 – Diciembre. Acessado em fevereiro de 2005 no World Wide Web www.acilbuper.com.ar

Oliveira, H. F. de (1996). Contribuição ao estudo do modo argumentativo de organização do discurso: análise de um texto jornalístico. In: Carneiro, Agostinho Dias (Org). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

Oliveira, M. K. (2001). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 4ª edição. São Paulo: Scipione.

Ostetto, L. E. (2004). Mas as crianças gostam! Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: Ostetto, L. E. e Leite, M. I. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. (pp. 41-60). Campinas: Papirus.

Pacheco, E. D. e Tassara, H. (2001). Influência, imaginário e subjetividade: representação da morte dos “Mamonas Assassinas”. In: Castro, L. R. (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ.

Patto, M. H. S. (1991) *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor.

Penteado, H. D. (1991). *Televisão e escola: conflito ou cooperação?* São Paulo: Cortez

Pereira, R. M. R. (2002). Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: Gondra, J. G. (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Pereira, R. M. R., Cerdeira, A. Andreiuolo, B. e Jobim e Souza, S. (2000). Ladrões de sonhos e sabonetes. In: Jobim e Souza (Org.): *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. (pp 99-116). Rio de Janeiro: 7 letras.

_____. (2003). *Veja estas canções: infância e cultura de massas*. (Texto produzido para o I Colóquio de Pesquisa “Infância em perspectiva”, PUC-Rio, maio de

2003). Acessado em março de 2004 no World Wide Web: www.ogamita.com.br/txt_rita.htm

Perroti, E. (1990). A criança e a produção cultural. In. Zilberman, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. (pp. 2-27). Porto Alegre: Mercado Aberto.

Peters, M. (1995). Governamentalidade neoliberal e educação. In. Silva, T. T. (Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos* (pp. 211-224). 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

Pilotti, F. & Rizzini, I. (Orgs.) (1995). *A arte de governar crianças: a história da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula: Amais.

_____ (1998). *O Século Perdido – raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula: Amais.

Pinto, J. N. (2001). *Os cem melhores poetas brasileiros do século*. São Paulo: Geração Editorial.

Piratininga, L. C. (1994) . *Publicidade: arte ou artifício?* São Paulo: T. A . Queiroz

Pires, M. C. C. M. (2000). Criação e cultura de massa: algumas considerações a partir da música dos DJs. *Psicologia Clínica*. Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia. V. 12, n. 2, pp. 97-101.

Ponde, G. M. F. (1990). Poesia e folclore para a criança. . In. Zilberman, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. (pp. 117-46). Porto Alegre: Mercado Aberto.

Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Editora Graphia.

Quinteiro, J. (2002). Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In. Infância, pesquisa e relatos orais. In. Faria, A. L. G., Demartini, Z. B. F. e Prado, P. D. (Orgs.) *Por uma cultura da infância*. (pp.19-47). Campinas: Autores Associados.

Rezende, A . L. M. e Rezende, N. B. (1993). *A tevê e a criança que te vê*. São Paulo: Cortez.

Rezende, A . L. M. *Televisão: babá eletrônica?* In: Pacheco, E. D. (org.) *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*. Campinas: Papirus, 2000.

Rizzini (1998). *O Século Perdido – raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula/Amais, Livraria e Editora.

Rocha, E. (1995) *A sociedade do sonho – comunicação, cultura e consumo*. Rio de Janeiro: Mauad.

Rodrigues, L. B. (2001). *De pivetes e meninos de rua: um estudo sobre o Projeto Axé e os significados da infância*. Salvador: EDUFBA.

Ronsini, V. V. M. (2002). Mídia e identidades juvenis. *Comunicare: Revista de Pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Comunicação Cásper Líbero. 2 (2) 83-101.

Rudiger, Francisco (2002). *Ciência social crítica e pesquisa em comunicação – trajetória histórica e elementos de epistemologia*. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Sampaio, I. S. V. (2000). *Televisão, publicidade e infância*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto de Estado do Ceará.

Santomé, J. T. (2003). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. Silva, T. T. *Alienígenas em sala de aula – uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

Santos, B. S. (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

Saraiva, J. E. M. (2000). Do individualismo moderno ao narcisismo contemporâneo: a produção de subjetividade na cultura de consumo. Em Jobim e Souza, S. (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Saramago, J. (1991). *A jangada de pedras*. Obras completas, v. III. Porto: Lello & Irmão editores.

Schafer, M. (2001). *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP

Schurmann, E. F. (1989). *A música como linguagem: Uma abordagem histórica*. São Paulo: Editora brasiliense: CNPq.

Schwars, B. (1994). Where is cultural studies? *Cultural Studies*, 8 (3) 377-393.

Sevcenko, N. (1998). *O grande motim*. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! 20 de setembro de 1998, p. 4.

Sheldrake, R. (1991). *O renascimento da Natureza: o reflorescimento da ciência e de Deus*. São Paulo: Cultrix.

Slater, D. (2002). *Cultura do consumo e modernidade*. São Paulo: Nobel.

Snyders, G. (1994). *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez.

Sodré, M. (1998). *Samba: o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad.

Souza, M. W. (1995). Recepção e comunicação: a busca do sujeito. Em Souza, M. W. (org.). *Sujeito – o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (2000). Novos cenários no estudo da recepção mediática. In.: Trivinho, Eugênio e Lopes, Dirceu Fernandes (Orgs.) (2000) *Sociedade mediática: significação, mediações e exclusão*. Santos, SP: Ed. Universitária Leopoldianum.

Souza, R. F. (2000). *A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira*. Cadernos CEDES, Nov, vol.20, no.52, p.104-121.

Stahlschmidt, A. P. M. (1999). Como situar a arte musical em uma sociedade? Em Beyer, E., *Idéias para a educação musical*. Porto Alegre: Mediação

Subtil, M. J. (2003). *Crianças e mídia: o espírito dionisíaco no consumo musical*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Acessado em junho de 2004 no endereço eletrônico: <http://teses.eps.ufsc.br/defesas/pdf/4921.pdf>

_____. (2004) *Mídias e música: a construção social da noção de infância*, artigo da I ANPED, acessado junho de 2004 do World Wide Web: www.comunic.ufsc/artigos/anped04mj.htm

Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Tinhorão, J. R. (1998). *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34.

_____. (2002). *Música popular: um tema em debate*. São Paulo: Editora 34.

Tucker, M. J. (1995). El niño como principio e fin – La infancia en la Inglaterra de los siglos XV e XVI. In. DeMause, L. *Historia de la infancia*. (pp. 255-85). Madrid: Alianza.

Ulivieri, S. (1986). Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada. Revista de Educación – Historia da infancia y de la juventud (pp. 47-86). Madrid, n. 281.

Vasconcelos, M. S. (1996). Os orfanatos e a ideologia da reintegração. In. Merisse, A. et. Al. (Orgs). *Lugares da infância – reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. (pp. 53-69). São Paulo: Arte e Ciência.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

_____. (1997). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

_____. (1998). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Wintersberger, H. (2001). Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In. Castro, L. R. (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ.

Wisnik, J. M. (1989). *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras: 1989.

_____. (1983). *O coro dos contrários*. São Paulo: Livraria Duas Cidades.

Zuin, A. A. S. (1999). *Indústria cultural e educação – o novo canto da sereia*. Campinas, SP: Autores Associados.



Ministério da Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Comitê de Ética em Pesquisa

Parecer do Projeto de Pesquisa Nº 140/03

Registro no CEP – UFRN 140/03

Projeto de Pesquisa: A apreciação musical infantil: aspectos da constituição da infância contemporânea de crianças do ensino fundamental.

Pesquisador Responsável: Narjara Medeiros de Macedo

Instituição: UFRN

Área temática: Grupo III (7.01 Psicologia)

O presente trabalho está sendo apresentado para nova apreciação. A pesquisadora fez modificações em relação ao outro anteriormente apresentado.

Metodologia: O estudo é feito através de entrevistas a 16 crianças que freqüentam a rede pública (municipal e estadual) de ensino. Serão entrevistados 2 meninos e 2 meninas de 4 escolas. As entrevistas serão registradas em áudio para posterior transcrição. A pesquisa não oferece riscos e tem relevância na medida em que, segundo a autora, oferece reflexão "acerca dos atravessamentos socioculturais na constituição da infância, em suas múltiplas influencias".

Folha de rosto: Adequada.

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): Adequado.

Orçamento e Cronograma de Execução da pesquisa: Adequado.

Parecer: Aprovado

Natal, 14 de janeiro de 2005.

Selma Maria Bezerra Jerônimo
Selma Maria Bezerra Jerônimo.
Coordenadora do CEP.