THAÍS DE OLIVEIRA NABAES

O FETICHISMO DA MÚSICA NA SOCIEDADE DE CONSUMO: APORTES SOBRE FORMAÇÃO CULTURAL A PARTIR DAS VOZES DE UMA TURMA DE ALFABETIZANDOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Orientadora: Profª. Drª. Cleuza Maria Sobral Dias

Área de Concentração: Educação

Rio Grande

2010

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Cleuza Maria Sobral Dias (orientadora) - FURG

Prof. Dr. Carlos Alexandre Baumgarten - FURG

Profª. Drª. Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel

Àqueles que compartilham comigo

a alegria da existência

e a música de suas almas

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais, José Antônio e Maria José e a minha irmã Glaucia, por suas presenças físicas e afetivas. Por compartilharem suas vidas comigo. Por dividirem o espaço da casa com os meus livros e idéias.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, pela oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal, nas figuras de seus professores, funcionários e alunos.

À Profª Drª Cleuza Maria Sobral Dias, pela disponibilidade de orientar o trabalho e pela confiança depositada.

Aos Professores Dr. Carlos Alexandre Baumgarten, Drª Cláudia Ribeiro Bellochio e Drª Lúcia Maria Vaz Peres por avaliarem o trabalho e enriquecê-lo com suas contribuições.

Aos amigos José Francisco Dias e Alexandre Cougo, os primeiros incentivadores para a realização do Curso de Mestrado.

À Regina Rache, pelo acompanhamento, amizade e incentivo.

À presença amorosa de Rafael Pereira.

Aos amigos Julieta Mello, Alessandra Nascimento, Pe. José Francisco Giribone Cardoso pela participação na pesquisa e na minha vida.

À amiga Débora Jara pelas conversas sobre o tema, pela troca de idéias, pelos projetos conjuntos, pelo amor pela Música.

Ao amigo Luis Fernando Tusnski, por tentar me ensinar as ferramentas de informática e me ajudar com sumários, anexos e generosidade.

Aos amigos que entenderam meus períodos de ausência.

A todos os colaboradores da pesquisa.

Aos meus alunos de 2009, por participarem da pesquisa.

Aos meus alunos de ontem e hoje, por me ensinarem a ser uma pessoa melhor.

RESUMO

Visando problematizar aspectos culturais da sociedade de consumo, o presente estudo parte do referencial teórico da chamada Escola de Frankfurt para a construção de aportes sobre os processos de formação cultural nas sociedades que se fundam na lógica capitalista. Tendo como campo empírico uma classe de alfabetização de uma escola pública do Município do Rio Grande/RS, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, aproximando-a do conceito de pesquisa-ação, dada a condição de a pesquisadora ser professora titular do grupo envolvido. Com a finalidade de compreender como transparece no cotidiano deste grupo de crianças o processo de fetichização do objeto artístico, bem como de identificar os mecanismos de persuasão utilizados pela Indústria Cultural, a Música foi eleita como um recorte da realidade social, o que permitiu também que se levantassem algumas questões a respeito das presenças e ausências da Educação Musical nos currículos escolares oficiais. Ao longo deste estudo pudemos perceber que a Música é tão suscetível de utilização ideológica quanto qualquer outra expressão cultural. No contexto do trabalho de campo, o grupo de maneira geral deixou transparecer formas de pensar e agir que são fomentadas pelos seus meios de convívio, reforçando a idéia de identidade social. Como últimas considerações, salientamos a importância de estarmos em constante exercício reflexivo, a fim de não sucumbirmos aos processos de alienação produzidos pela própria Música.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade de Consumo – Indústria Cultural – Educação Musical - Alienação.

ABSTRACT

Aiming to problematize cultural aspects of consumption society, the present study starts from the theoretical background of the Frankfurt School in order to build up subsides for the cultural formation process in societies based on capitalist rationale. Applied as empirical field, the study was carried out in an early literacy group in a local school from Rio Grande/RS, it was chosen a qualitative approach of research, narrowing it to the concept of research-action, provided the condition that the researcher was the teacher of the group under study. So as to understand how the *fetishization* process of the artistic object takes place in the daily routine of this group of children, as well as to identify the persuasion mechanisms applied by the cultural industry, Music was selected as an outline of social reality, which enabled to raise questions in terms of presence and absenteeism of Musical Education in official school curriculum. Throughout this study, we were able to note that Music is prone not only to ideological application but also to any other cultural expression. In the context of field work, the group as a whole conveyed ways of thinking and acting which were encouraged by their ways of living, supporting the idea of social identity. As last considerations, we point out the importance of thinking over such matters constantly, in order not to surrender to alienation processes produced by Music itself.

Key-words: Consumption Society – Cultural Industry – Musical Education – Alienation.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO 9
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA 15
3. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS 20
3.1. Considerações Gerais 20
3.2. Descrição dos procedimentos 26
4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS 32
4.1. A Escola de Frankfurt 32
4.1.1. *Homo Ludens Musicus* – Ulisses e o Esclarecimento 36
4.2. Racionalidade no capitalismo tardio: a sociedade de consumo 41
5. INDÚSTRIA CULTURAL E SUBCATEGORIAS TEÓRICAS 50
5.1. Mediação Tecnológica: 55
5.2. Processos Psicológicos: 59
5.3. Experiências estéticas: 64
5.4. *Bildung* 70
6. *INTERMEZZO:* CAMINHOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL 74
7. CONSUMO E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: reflexões a partir das manifestações de uma turma de alfabetizandos 83
7.1. Acesso: meios que favorecem a aproximação com as produções musicais 89
7.2. Reprodução: reflexões sobre a formação dos padrões de escolha de escuta do grupo 94
7.3. Mídia televisiva e a difusão de produções musicais 101
7.4. Significados e reflexões: o que as crianças pensam sobre aquilo que cantam 105
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS 111
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121
10. ANEXOS 130

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Categorias Teóricas 13

Figura 2- Categorias emergentes do trabalho de campo..... 13

Figura 3- Quadro Dimensões da Pesquisa-Ação a partir de Franco (2005) 25

Figura 4- Releitura de Marx a partir de Lopez-Velasco (2008)..... 46

Figura 5- Relações entre as Categorias 112

Figura 6 – Intersecção de categorias: Acesso e Mediação Tecnológica..... 113

Figura 7- Intersecção de categorias: Reprodução e Processos Psicológicos..... 115

Figura 8- Intersecção entre categorias: Mídia Televisiva e Experiências Estéticas..... 117

Figura 9- Intersecção entre as categorias: Bildung e Significados & Reflexão..... 119

1. APRESENTAÇÃO

"Do rio Oceano ao Pélago saímos (...)"

Odisséia XII, 1

Este trabalho pretende discutir aspectos culturais da chamada *sociedade de consumo*, elegendo categorias de análise a partir de algumas manifestações musicais que têm se constituído como objetos recorrentes de fruição estética. Considerando a intervenção maciça dos meios de comunicação social na formação do ouvinte/ receptor das obras - no contexto desta pesquisa os sujeitos empíricos são crianças em fase de alfabetização -, propõe-se uma reflexão a respeito dos fenômenos de consumo e descartabilidade de bens (inclusive os culturais) com que nos deparamos nas sociedades hodiernas.

A proposta de pesquisa está ligada à discussão das contradições inerentes à Racionalidade desenvolvida no modelo social que ora adotamos. A formação de uma subjetividade massificada, a partir de princípios de identidade que forjam a ilusão de existência do individual[1] - algo muito presente numa espécie de *culto* feito a algumas canções e seus intérpretes - está permeada por uma lógica que dá primazia à capacidade funcional do sujeito, minimizando as demais dimensões humanas, ou até mesmo negando-as.

Nesta pesquisa, as manifestações musicais surgem como um recorte de uma realidade cultural mais ampla. Se considerarmos que "a Música não escapa à reificação[2]"

[1] Idéia trabalhada na Tese de doutorado de Juliana Castro Chaves (PUC-SP), intitulada "**A liberdade e a felicidade do indivíduo na racionalidade do trabalho no capitalismo tardio: a (im)possibilidade administrada".** Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5086

[2] "Marx usou o termo *Verdinglichung* – traduzível por 'reificação' ou 'coisificação'- para referir-se ao processo por meio do qual se produz a alienação dos frutos do trabalho. Reificando-se estes produtos, reifica-se também o homem que os produziu

(MERQUIOR, 1969, p.60), compreenderemos que o *apelo* de determinadas produções não está relacionado apenas às suas possibilidades de comercialização, mas à própria necessidade de compor uma matriz ideológica e psicológica que continue sustentando algumas bases sobre as quais se funda o sistema capitalista. A este respeito Adorno, um dos autores com quem dialogaremos nas próximas páginas, explica que "(...) ao invés de entreter, parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação" (ADORNO, 2000, p. 67).

A escolha teórica recaiu sobre o ideário de Frankfurt, cujas elaborações lançaram luz aos fenômenos culturais configurados a partir de um novo contexto sócio-econômico iniciado no período pós-guerra. Max Horkheimer (1895-1973), Walter Benjamin (1892-1940) e Theodor Adorno (1903-1969), para citar alguns dos nomes da chamada Escola de Frankfurt, viam a *ideologização da vida* (ADORNO, 2006c) como causa e conseqüência de uma formação cultural em crise. O *Esclarecimento* não cumpriu sua promessa de *libertar os homens do medo* (HORKHEIMER & ADORNO, 1985). Isto, associado ao domínio progressivo da natureza, à decadência das representações divinas e à auto-limitação frente ao existente[3], trouxe também uma redefinição das necessidades sociais e das relações humanas.

Nesta perspectiva, destacamos quatro categorias na revisão bibliográfica referentes à **Indústria Cultural**, principalmente a partir da leitura de Theodor Adorno: 1) Mediação Tecnológica; 2) Processos Psicológicos; 3) Experiências Estéticas; 4) *Bildung* (processos de formação cultural). Ao propormos uma análise das manifestações musicais no cotidiano de crianças de uma turma de alfabetização, tornou-se essencial fazer uma escolha teórica que pudesse elucidar pontos nem tão óbvios das relações que acabamos estabelecendo com os bens culturais em tempos de capitalismo tardio[4]. Assim, a pergunta "**Como transparece o processo de fetichização do objeto artístico 'Música' no grupo estudado?"** se constitui como nossa **questão de pesquisa**, cujos **objetivos** listamos a seguir:

---

mediante o trabalho; o ser humano se converte então numa 'coisa' chamada 'mercadoria'" (FERRATER-MORA, 2001, ***Dicionário de Filosofia***, disponível em: http://books.google.com.br/books?id=ZFY3S8iinfMC&pg=PA2493&lpg=PA2493&dq=reifica%C3%A7%C3%A3o+ferrater&source=bl&ots=MoqyWpLl-k&sig=TNKXslWRgevKTM7akbuk8176S94&hl=pt-BR&ei=lTGGTNWNA4a0lQefksj-Dw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CB0Q6AEwAg#v=onepage&q&f=false

[3] Ver ***Teoria da Semicultura***, de Adorno, disponível em http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm

[4] Rodrigo Duarte caracteriza o capitalismo tardio como uma *constelação* baseada na "(...) existência de grandes conglomerados de interesse econômico e militar, aliada à incorporação de conquistas tecnológicas com o objetivo de otimizar o desempenho da economia, ao mesmo tempo em que cria coesão ideológica em torno das diretrizes principais do sistema de dominação política" (2001, p.31)

(a) problematizar a formação cultural na sociedade de consumo;

(b) investigar, junto a uma classe de alfabetização, aspectos da cultura musical que se manifestam no cotidiano e são revelados na escola;

(c) identificar que meios de persuasão utilizados pela Indústria Cultural estão implicados na construção do gosto musical do grupo estudado.

Merquior (1969) destaca que "diante da sociedade iluminista que a contempla, a arte figura a conciliação, a identidade do homem-natureza" (p.53), sendo a experiência estética a *vivência nostálgica* desta reconciliação. Assim, se concebermos a Educação Ambiental como possibilidade de problematizar as relações humanas em uma sociedade hierárquica, centrada na produtividade e extremamente excludente - tal como tem se apresentado a realidade no modelo capitalista-, será possível ampliar o debate sobre a vocação ontológica de encontro (e reconciliação) do sujeito humano consigo mesmo e com o mundo.

Cabe lembrar que tais relações de dominação que ora vivenciamos são algumas das heranças do *movimento civilizatório* iniciado no século XV, convencionalmente chamado de Modernidade. Carvalho (2006) aponta que as transformações nos padrões societários até então conhecidos estão intimamente ligadas a questões econômicas (mercantilismo e capitalismo industrial, por exemplo), políticas (surgimento dos Estados-Nação), aos aspectos culturais e artísticos do Renascimento e, fundamentalmente, ao "surgimento" do pensamento científico. Percebemos a partir deste contexto que a Educação Ambiental -sendo um dos caminhos que podem nos ajudar a assumir o compromisso de nos reconciliar com nossa *humanidade*- se encontra em um campo epistemológico mais complexo do que poderia supor qualquer pensamento disciplinar. Pelizzoli nos lembra que "falar em ambiente é falar em pessoas e suas relações, ou seja, falar em ética (...); daí a cosmologia, a ontologia e a antropologia envolvidas, a saber, visões de sentido do mundo/universo, do ser/essência e do humano/ético" (2007, p.12).

Destarte, considerando os objetivos postos para esta pesquisa, propõe-se aqui um diálogo a respeito da fetichização do objeto artístico – nesse caso a Música - em tempos de capitalismo tardio e suas implicações nas relações humanas, especialmente quando estas se convertem em expoentes de dominação ou de perda da capacidade reflexiva. A transmutação de um bem cultural em um bem de mercado, com valor de troca definido e viés ideológico nem sempre tão evidente, foi um dos vértices da crítica à cultura (tomada aqui como

radicalização da crítica social) empreendida pelos filósofos fundadores da chamada Escola de Frankfurt.

Contextualizamos a temática e em seguida apontamos para as **Orientações Metodológicas**. Na seqüência são apresentados alguns pressupostos da Teoria Crítica, com a apresentação do contexto de estruturação do Instituto para a Pesquisa Social e suas bases filosóficas fundamentais. Há também alguns aportes sobre a formação do Homem Musical, com ênfase na cultura grega e sua perspectiva de uma educação voltada para a consolidação do *ethos*[5]. Nesta parte – ***Homo Ludens Musicus*, Ulisses e o Esclarecimento**-, faz-se uma referência à *Odisséia*, metáfora mítica (e musical) empregada por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento*, que relaciona esta narrativa com o padrão identitário da sociedade burguesa.

A **Racionalidade no Capitalismo Tardio** e a **Sociedade de Consumo** são conceitos discutidos em subtema de nome semelhante, que antecedem os aportes sobre **Indústria Cultural,** desdobrados nas categorias citadas anteriormente (p. 10), cujas fundamentações serão feitas basicamente a partir das contribuições da Teoria Crítica. Por fim, serão apresentadas as categorias de análise a partir do Trabalho de Campo**,** a saber: 1) Acesso, 2) Reprodução, 3) Mídia Televisiva, 4) Significados e Reflexão. Entre tais discussões teremos um intermezzo: **Caminhos da Educação Musical no Brasil**, onde se traça um panorama geral sobre a presença da Educação Musical nos currículos oficiais das escolas brasileiras, desde os tempos em que os processos de formação educacional estavam a cargo dos jesuítas. No desenho abaixo, visualizamos um esquema das categorias teóricas:

[5] "A palavra *ethos* significava para os gregos antigos a morada do homem, isto é, a natureza, uma vez processada mediante a atividade humana sob a forma de cultura, faz com que a regularidade própria aos fenômenos naturais seja transposta para a dimensão dos costumes de uma determinada sociedade (...). Sendo assim, os gregos compreendiam que o homem habita o *ethos* enquanto a expressão normativa da sua própria natureza" LASTÓRIA, Luis in ***ETHOS SEM ÉTICA: A PERSPECTIVA CRÍTICA DE T.W.ADORNO E M.HORKHEIMER***..Disponível em: *http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000300004&script=sci_arttext*

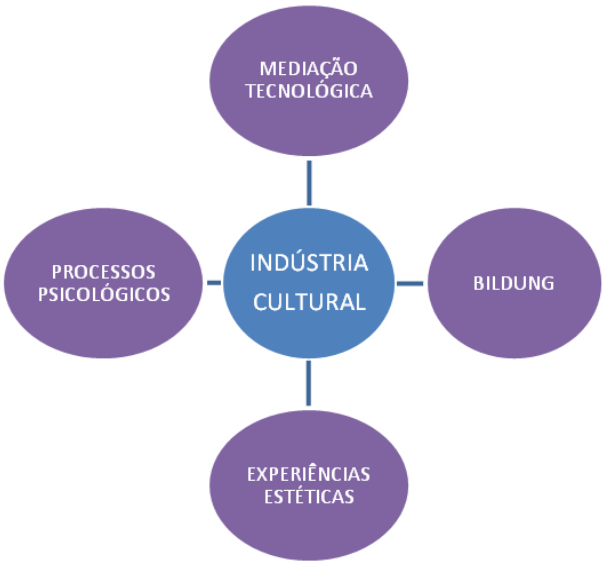


Figura 1- Categorias Teóricas

Numa organização semelhante, estão dispostas em outro gráfico as categorias analisadas a partir do trabalho de campo, cujos vértices apontam e derivam do tema Consumo:

Figura 2- Categorias emergentes do trabalho de campo

Tais diagramas serão retomados nas **Considerações Finais**, desdobrados com as intersecções possíveis entre suas partes. O retorno aos dados empíricos - de onde derivam e para onde convergem os focos de nossa análise- será outro ponto que, por ora, finalizará a discussão aqui posta.

Feitas estas primeiras considerações, passamos à contextualização da temática, a fim de darmos início à discussão que fomenta a questão de pesquisa. Afinal, **como transparece o processo de fetichização do objeto artístico "Música" no grupo estudado?**

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

As experiências profissionais que tenho construído ao longo de uma década, com minha inserção no Magistério Público do Estado do Rio Grande do Sul (logo após a graduação no Curso de Pedagogia) constituem as motivações iniciais deste trabalho. A investigação do contexto escolar é inerente à profissão docente, e este olhar que ultrapassa a descrição de fenômenos é que institui a pesquisa como ponto-chave para a compreensão da historicidade da vida social em seus diversos *locus* e manifestações.

A Música é aqui eleita como um recorte da realidade social e também como vértice privilegiado para um diálogo que pretenda promover uma educação voltada para a reconciliação dos sentidos, para os nossos sentimentos de humanidade e pertença. Notadamente, os meios de comunicação de massa têm se constituído como principal – senão o único – acesso à cultura musical na infância, salvos os casos em que haja uma proposta educativa específica para o ensino de música no espaço escolar ou que o ambiente familiar ofereça outras oportunidades de escuta. Considerando o fato de que existe uma mobilização bastante acentuada pelo ritmo ou constituição harmônica de algumas produções musicais, temos visto a difusão de melodias que veiculam ideários preconceituosos, violentos ou mesmo pornográficos, com pouca ou quase nenhuma resistência/reflexão da parte dos adultos envolvidos no processo de formação destas crianças.

A problematização originou-se de observações, experiências e diálogos estabelecidos nos ambientes educativos em que tenho atuado. Os reflexos de uma sociedade extremamente

marcada pelo consumo - de toda espécie de bens, inclusive os culturais -, nos coloca frente às contradições de um modelo social que diz promover a diversidade, mas tende a massificar padrões de comportamento, já que "a cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança" (ADORNO, 2002, p.7). Acaba sendo estabelecido um ciclo perverso: a popularização de determinado gênero musical, o êxito em sua difusão, a promoção e a repetição do padrão, que, enfim, constitui o que Matos (2005) chama de *essência da audição das massas.*

A escolha da Música como categoria reflexiva neste trabalho deve-se às minhas experiências como musicista e também como instrutora musical em um Conservatório[6] da cidade de Rio Grande. Na infância tive as primeiras experiências de prática instrumental, a princípio sem sistematização técnica ou teórica. A observação e escuta das iniciativas musicais de meu pai, que recebeu instrução formal na escola, com as aulas de Canto Orfeônico[7] no ensino primário[8], e também de acordeon em um Conservatório privado, me motivaram ao aprendizado musical. Era muito divertido dividir as teclas de um pianinho de brinquedo com meu pai. Este piano era da minha irmã mais velha, e não lhe despertou mais do que quinze minutos de atenção. "Herdei" o pianinho, mas com ele ganhei mais do que um brinquedo novo: descobri a Música.

Em alguns meses, o "tocar de ouvido" [9] já não me era suficiente, e com uma professora particular iniciei o estudo formal de Música, com o reconhecimento de notação musical, aprendizado de solfejo, bem como as técnicas para o instrumento que havia escolhido (teclado), etc. Essa experiência estendeu-se por cerca de oito anos, e foi retomada após o término da graduação em Pedagogia. Tão logo conclui a licenciatura, matriculei-me no curso de piano na Escola de Belas Artes Heitor de Lemos, aqui em Rio Grande/RS, onde mais tarde exerceria a função de instrutora, vivenciando então outro papel, a outra face desta relação. Na prática, ensinar Música não se resume a nomear notas e escalas, ou ainda ao domínio de técnicas instrumentais. Como orientar a percepção do Outro? Conseguiria eu

[6] Estabelecimento voltado à educação musical em diversos campos, como canto, composição, regência ou aprendizado de instrumentos.
[7] Disciplina de educação cívica e musical implementada pelo Maestro Villa-Lobos, consistindo em práticas vocais conjuntas que veiculavam valores patrióticos, fato que o distingue do Canto Coral. Ver em "***Intermezzo:*** **Caminhos da Educação Musical no Brasil"**, p. 76.
[8] Na década de 50 do século XX, época em que meu pai teve as primeiras noções formais de Música, o Ensino Fundamental era subdividido em *Primário* com duração de cinco anos, seguido pro um exame de admissão para ingresso no *Ginásio*, que era concluído em quatro anos.
[9] Tocar por aproximação melódica, sem a leitura de notação.

compartilhar a música que há em mim, acolher as dos meus alunos, pensando ambas sob outros prismas?

Nas aulas iniciadas na infância, senti a alegria das primeiras descobertas e sons. A universalidade da notação musical é fascinante. Ter acesso a estes signos significava ser capaz de ler qualquer composição, ainda que não tivesse desenvolvido técnica suficiente para executar as obras. A leitura de partitura me deu acesso ao desconhecido, que hoje eu poderia associar à leitura de mundo de que falava Paulo Freire. Há diferença entre apenas ouvir e ouvir e tocar os sons. As notas soam diferentes para os músicos. Isso pode ser considerado um mito, mas assim tenho sentido, embora não seja dotada de *ouvido absoluto*.

Tocar repertórios não tão familiares à cultura musical de minha geração foi um aprendizado muito interessante. Nestas referências, também a historicidade da Música ia se revelando para mim, ultrapassando o sentido meramente temporal, pois além dele pude descobrir sentimentos colocados em canção: tanto os de amor, como os de perda ou protesto. Eram emoções que se mesclavam às minhas, permitindo que eu as ressignificasse. Ainda jovem fui apresentada aos ritmos brasileiros, aos sincopados[10] e às bossas, às letras de Noel e de Chico, ao patrimônio folclórico resgatado por Heitor de Villa-Lobos, sem desconsiderar as obras internacionais. Isto significou mais que um repertório: conheci outra forma de me comunicar e conhecer o mundo.

Ao ingressar no Conservatório, vi que o ensino tinha uma ênfase diferente. Percebi uma cisão entre o que se considera música erudita e música popular, uma hierarquização arbitrária e duvidosa. A primeira era a base e objetivo de ensino daquele lugar; a segunda, quando não totalmente desprivilegiada, era apenas permitida para "folguedos" [11]. Já fui advertida por tocar música *popular* no piano de concerto do Conservatório, e acredito que eu não tenha sido a única aluna a receber esta reprimenda. A meu ver havia um destaque maior para a técnica, e, por outro lado, pouca fruição da arte musical. Onde estava o enlevo? Eram ditas populares, por exemplo, as obras de Tom Jobim, Dorival Caymmi, Cartola, e outros compositores desconsiderados pelos programas oficiais. Em audições de semana da Pátria,

---

[10] "Em música, **síncope** é uma característica ritmica caracterizada pela execução de uma nota tocada em um tempo fraco que se prolonga até o tempo forte do compasso, criando um deslocamento da acentuação rítmica". Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADncope_(m%C3%BAsica)

[11] Folguedo: *sm* (*folgar+edo*) **1** Ato de folgar. **2** Brincadeira. **3** Divertimento. **4** Pândega. Fonte: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=folguedo

algumas destas obras poderiam ”surgir” por muita insistência de algum aluno mais contestador. Até dava a entender que era uma subversão. Hoje ainda não compreendo esta lógica de avaliação ou classificação de repertório. Bach[12] não era “popular” à sua época, e hoje um ícone da literatura musical?

Observei a partir destas experiências duas situações opostas: enquanto no conservatório o ensino é bastante vinculado à técnica para *performance*, a ausência de uma proposta específica na escola regular acaba por negligenciar reflexões sobre musicalidade e formação humana em tal ambiente pedagógico.

Os diferentes enfoques dados à Educação Musical na história do ideário educativo brasileiro demonstram que, predominantemente, a vivência musical esteve (e ainda está) muito vinculada a instituições especializadas. Entretanto, a ausência de uma abordagem formal nos currículos não impede que a Música se manifeste nos espaços educativos. Intencional ou não, o fazer musical está presente em nosso meio cultural, sendo passível de problematização, tanto quanto outros aspectos que emergem no contexto escolar.

Pensar no papel da escola como formadora de hábitos intelectuais em uma sociedade de consumo é um imperativo já preconizado por Adorno, filósofo com quem dialogo no *corpus* teórico desta pesquisa. Considerando que ela é um *locus* privilegiado para a mediação qualificada entre os sujeitos, vejo como importante a tarefa de investigar também as manifestações musicais que surgem em seu cotidiano, pois elas expressam mais do que simples “preferências” dos grupos. Duarte Jr. assinala a relação estabelecida entre arte e mundo sensível, salientando que existe uma reciprocidade: o homem cria e também é criado, no sentido de ser afetado pelas produções culturais de seu contexto. Neste sentido, o autor afirma que “os padrões de nosso sentir são determinados pela nossa época, cultura e, fundamentalmente, pela arte ali produzida” (DUARTE JR., 2007, p.107).

Neste contexto, se discutirá neste trabalho a temática do acesso à cultura musical em tempos de capitalismo tardio, tendo como base empírica o trabalho com uma classe de alfabetização da qual fui professora titular. Para tanto, destaco que a escolha teórica recaiu sobre a Teoria Crítica desenvolvida pela Escola de Frankfurt, pois tal referencial aponta para alguns horizontes epistemológicos importantes para esta pesquisa. A crítica da cultura, vista

[12] **Johann Sebastian Bach** (1685-1750), organista e compositor alemão. Escreveu peças de caráter religioso, como “A Paixão segundo São Mateus”, bem como Prelúdios, Tocatas, Fantasias, Suítes para cravo, órgão, violino, violoncelo e orquestra. A obra “O Cravo Bem Temperado” costuma ser de caráter obrigatório nos cursos de piano.

como um "impulso para conhecer a sociedade", é também uma aspiração por transformá-la (MERQUIOR, 1969). Revendo conceitos do marxismo clássico, os filósofos do Instituto para Pesquisa Social se opuseram às abordagens da Filosofia ou Ciência que sacrificam o individual à totalidade de um sistema (MATOS, 2005), caminho previsível para massificação dos sujeitos. Especialmente o ensaio "*Sobre o fetichismo da música e a regressão da audição"* de Theodor Adorno foi motivador para a escolha do tema, levando-me a repensar os significados da cultura musical nos contextos em que vivo e atuo.

Assim, ao investigar como transparece o processo de fetichização do objeto artístico – neste estudo, a Música – do grupo de alunos selecionado, pretende-se fazer uma discussão mais ampla a respeito do fenômeno do consumo em tempos de capitalismo tardio, algo que perpassa várias esferas da vida pública dos sujeitos.

3. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

3.1. Considerações Gerais

O diálogo entre os pressupostos teóricos e a realidade empírica está articulado com a definição de marcos metodológicos que sejam coerentes com os objetivos da pesquisa. Considerando as intenções deste trabalho, que envolvem a problematização de experiências estético-musicais de um grupo específico, é preciso exercitar a *escuta* – tomada aqui em sentido literal e metafórico -, percebendo a escola em "suas redes de significação, seus processos constitutivos, enxergando-a como um espaço sociocultural atravessado pela ótica da(s) diferente(s) cultura(s) presentes em uma sociedade multicultural como a nossa" (TAVARES, 2003, p.45).

O *locus* da pesquisa é uma escola pública estadual em que desenvolvo minhas atividades profissionais há cinco anos. Está situada em um bairro próximo ao centro do Município do Rio Grande/ RS, contando com cerca de sessenta e cinco professores em seu quadro funcional e, no presente ano letivo, estão matriculados setecentos e trinta e quatro alunos no Ensino Fundamental. É uma instituição cuja história também está bastante relacionada à trajetória de sua banda marcial[13], atividade que envolvia alunos de outras escolas e membros da comunidade. Atualmente, a banda está desativada por falta de instrutor.

[13] Conforme a Enciclopédia Larousse, "originalmente a banda era um grupo de instrumentistas de sopro e percussão que marchava à frente das formações militares ou dos cortejos festivos, remontando o seu uso aos povos orientais, gregos e romanos (...). A banda militar ou marcial desenvolveu-se sempre dentro do princípio de conduzir a tropa, e ainda hoje destina-se a estabelecer o ritmo da marcha (...)" (1999, v.3, p.620).

Coincidentemente, minha sala de aula era[14] ao lado do espaço onde estão guardados os instrumentos e troféus de concursos, e percebo ainda o fascínio que este recinto exerce sobre as crianças.

O envolvimento com os sujeitos empíricos da pesquisa começou no mês de março do ano de 2009, quando iniciamos o ano letivo no Estado do Rio Grande do Sul. Tínhamos um grupo composto por vinte e três crianças, dez delas eram meninos e treze eram meninas. As idades se situavam entre seis e sete anos, sendo que um aluno só atingiu a idade mínima exigida para matrícula no Primeiro Ano do Ensino Fundamental (seis anos completos) no mês de agosto. As entrevistas de *anamnese* feitas no início do ano destacaram algumas situações sócio-econômicas desfavoráveis[15], e algumas peculiaridades, como uma aluna moradora da zona rural da cidade, que diariamente percorria cerca de sessenta quilômetros (ida e volta) para freqüentar a escola em questão.

Adorno falava da apropriação imitativa de modelos (2000, p.99) entre os ouvintes mais experientes, chegando a considerar a existência de uma coação coletiva da música. Obviamente o comportamento adulto é a grande referência do aprendizado na infância, sendo parte de um processo mais global de apropriação de identidade sócio-cultural. Porém o que se pretende discutir é a margem de escolha que temos na sociedade contemporânea, onde, segundo Adorno, "os ouvintes e os consumidores em geral precisam e exigem exatamente aquilo que lhes é imposto insistentemente" (2000, p.90). E isso ocorre não só através dos meios de comunicação. Há de se considerar - especialmente na faixa etária pesquisada-, o que é proporcionado como experiência musical nos espaços familiar e escolar.

Na perspectiva de dirigirmo-nos ao que Brandão chama de vocação ao aprendizado coletivo (2005, p.76), este trabalho tem a intenção de, ao dialogar com os sujeitos sobre suas preferências musicais, refletir sobre a gênese destas escolhas e suas implicações. Em outras palavras, a partir dos instrumentos metodológicos aqui desenhados, pretende-se problematizar aspectos culturais da sociedade de consumo, ressaltando que "(...) o diálogo não é um método e não é uma estratégia. Ele é uma finalidade" (idem, p.55). Brandão também fala do diálogo como forma de exercitar uma espécie de *tolerância ampliada:*

> Não se trata de apenas 'tolerar' o outro, o diferente (...). Devemos estar atentos a incentivar valores dirigidos a ver no outro, o diferente, a própria

[14] No ano de 2010, devido a obras de melhoria no prédio, fui transferida para o segundo pavimento.
[15] Destaco aqui a situações de desemprego dos pais ou a dependência completa das remunerações previdenciárias dos avós, que, por este ou outros motivos, assumiam o papel de responsáveis pelas crianças.

> possibilidade de que a riqueza plena da experiência da vida se manifeste em plenitude no ser humano (2005, p.58).

Assim, firma-se em qualquer pesquisa um *desafio ante a teoria*, com vistas a sua revisão, reformulação, complementaridade, aprofundamento ou mesmo refutação. A escolha do caminho metodológico é uma preocupação genuína, pois, a partir do exercício acadêmico, parte-se para a construção de novas argumentações, dentro do que os dados – inclusive os simbólicos – revelam ou ocultam. É preciso destacar que a relação entre teoria e método também depende de como o pesquisador lida com as limitações dos instrumentos de pesquisa e com suas próprias habilidades interpretativas, entendendo que há um "indissociável imbricamento entre subjetivo e objetivo, entre atores sociais e investigadores, entre fatos e significados, entre estruturas e representações" (MINAYO, 2006, p.60). Daqui depreende-se que *a investigação é uma tensão*, onde:

> Uma generalização reflete a tensão entre fenômenos estruturais e fenômenos locais e o vaivém entre os dois níveis de interpretação. Um bom trabalho de pesquisa requer a capacidade de mover-se com facilidade entre estes dois níveis e de mostrar que há uma margem de ação entre os atores mas, ao mesmo tempo, que o comportamento dos atores reflete mecanismos, processos estruturais e, portanto, são suscetíveis de generalização. Estamos aqui, realmente, no campo da produção de conhecimento (VAN ZENTEN, 2004, p.41).

Desta forma, os traços de autoria se manifestam não apenas nos recursos retóricos do pesquisador, mas no tratamento dispensado aos dados. Creio não estar exagerando ao dizer que é preciso deixar-se *afetar* pela pesquisa, a ponto de que o retorno aos dados seja sua própria razão de ser.

Ao estabelecer conceitos gerais que guardam relação a partir de idéias ou fatos comuns, estamos empreendendo um exercício importante para a compreensão do fenômeno que nos propomos a estudar. A categorização, além de tarefa metodológica, é um exercício filosófico que permite ao pesquisador clarificar conceitos, perceber as sutilezas nas relações (de causa e efeito, por exemplo), facilitando também a comunicação com os futuros leitores do trabalho.

Obviamente, as categorias são conceitos classificatórios. Na tradição filosófica atribui-se a Aristóteles a primeira utilização técnica do termo (*Κατηγοριαι)* [16], feita ao aprofundar as

[16] No tratado **Categorias**, Aristóteles trata das *espécies de coisas que existem e suas inter-relações*, destacando como Predicados do Ser: "substância (οὐσία, *substantia*), quantidade (ποσόν, *quantitas*), qualidade (ποιόν, *qualitas*), relação (πρός τι, *relatio*), lugar (ποῦ, *ubi*), tempo (ποτέ, *quando*), estado (κεῖσθαι, *situs*), hábito (ἔχειν, *habere*), ação (ποιεῖν, *actio*) e paixão (πάσχειν, *passio*). (cf. Dicionário de Filosofia de Cambridge)

esquematizações platônicas. Temos então no *Estagirita*[17] os primeiros referentes no estabelecimento de categorias nas ciências. A idéia é que tal procedimento permite uma instrumentação maior para análise e interpretação dos argumentos constitutivos dos discursos.

Minayo (2006) aponta subdivisões na classificação das categorias na pesquisa social, conforme seus graus de generalização e aproximação, a saber: categorias analíticas, categorias operacionais e categorias empíricas. Em relação às categorias empíricas, a autora ressalta que

> (...) Geralmente, quando um pesquisador consegue apreender e compreender as categorias empíricas de classificação da realidade do grupo investigado, perceberá que elas estão saturadas de sentido e chaves para a compreensão teórica da realidade em sua especificidade histórica e em sua diferenciação interna (MINAYO, 2006, p.179).

Na *fase exploratória* da pesquisa e nos *encontros de orientação* dedicamo-nos à delimitação do objeto, refletindo sobre nossas posições a respeito dos fenômenos emergentes da racionalidade de uma *sociedade administrada*[18]. Foi quando confirmamos a percepção de sermos também condicionadas ideológica e historicamente. Isto nos identifica com os sujeitos da pesquisa pela própria condição de sermos todos – obviamente - seres sociais. Algumas hipóteses acabaram sendo levantadas *a priori*, devido ao envolvimento que eu já vivenciava com os participantes da pesquisa. Cito, por exemplo, a suposição de que as escolhas musicais das crianças estavam diretamente relacionadas às dos adultos com quem conviviam. Contudo, ao selecionarmos os instrumentos para o *trabalho de campo* e no decorrer das interações com o grupo, fomos construindo outras pontuações. Tal fato remonta ao *caráter de inacessibilidade e incontrolabilidade do objeto.* A este respeito, Minayo pondera que:

> A inatingibilidade do objeto se explica pelo fato de que as idéias que se fazem sobre os fatos são sempre mediadas pelo sujeito (sua história, formação, idéias) e portanto são imprecisas, parciais e mais imperfeitas que a totalidade em observação. **O processo de pesquisa é, em conseqüência, um movimento de definição e redefinição do objeto durante todas as suas etapas** [o grifo é meu] (2006, p.172).

[17] **Estagira** (em grego antigo '***Στάγειρος'***, "Stágeiros", depois **Στάγειρα**, "Stágeira") é uma antiga cidade da Macedônia, situada na região da Calcídica, no golfo do rio Estrimão. A cidade é particularmente conhecida por ser o local de nascimento do filósofo Aristóteles, que, por essa razão, é muitas vezes referido como "o Estagirita". Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Estagira

[18] MERQUIOR (1969) explicita o conceito de sociedade administrada mencionando a existência de uma "sofisticada regulação das atividades da mente" (p.26), onde se evidencia o que HORKHEIMER & ADORNO problematizam na **Dialética do Esclarecimento**: "a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados (...) a enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo" (1985, p.15).

Considerando as características deste estudo, bem como os caminhos metodológicos que nos guiaram no desdobramento da questão de pesquisa, julgamos poder situá-lo entre as abordagens de pesquisa qualitativa, aproximando-o especificamente da pesquisa-ação.

A temática aqui privilegiada exigiu um tipo de interação que problematizasse as representações de um grupo do qual, como professora, eu também fazia parte. Por caracterizar-se como um *processo de aprendizagem para todos os participantes* (ENGEL, 2000), a pesquisa-ação mostrou-se como uma alternativa metodológica coerente com os objetivos aqui postos.

A fim de situar historicamente os pressupostos da pesquisa-ação, destacamos que a partir do trabalho pioneiro de Kurt Lewin (1890-1947), começou a disseminar-se nos meios acadêmicos a idéia de que o cientista social deveria sair de seu isolamento para que a pesquisa pudesse de fato promover – nas palavras de Brandão (2003)- a *construção compartilhada de sentidos*. Lewin, como psicólogo, dedicou-se a pesquisas experimentais sobre a dinâmica e funcionamento de grupos, diagnosticando como premências do período pós-guerra a necessidade de se fazer pesquisa e de procurar coletivamente alternativas para a resolução dos problemas sociais. A associação destes dois conceitos é a chave da *Action- Research,* cujas características continuaremos expondo a seguir.

A incorporação de fundamentos da Teoria Crítica e da concepção hegeliana de *devir social* aos fundamentos da pesquisa-ação viriam a confirmar a idéia de que os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, especialmente quando a pesquisa volta-se para processos formativos. A este respeito, Engel pondera que "(...) os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa" (2000, p.3).

As objeções quanto à utilização da pesquisa-ação como estratégia metodológica em muito derivam de argumentos semelhantes ao exposto acima, pois, por serem restritas, as amostras não são consideradas representativas para que se façam generalizações. A isto se soma o pouco ou nenhum controle sobre as variáveis e o fato de, muitas vezes, a temática tenha relevância apenas situacional ou local.

Franco (2005) destaca três dimensões da pesquisa-ação, especialmente a partir da conceituação desde tipo de estratégia como um instrumento de *emancipação de condições*

opressivas. No quadro a seguir, apresentamos uma esquematização que pode auxiliar na elucidação destas dimensões:

ONTOLÓGICA	EPISTEMOLÓGICA	METODOLÓGICA
• natureza do objeto • produzir conhecimento para a reestruturação dos processos formativos	• Relação sujeito-conhecimento • Intervenção na realidade • Não há como separar o sujeito que conhece do objeto a ser conhecido • Interpretação em contexto • Saber produzido é transformador dos sujeitos e das circunstâncias	• Processos utilizados pelo pesquisador • Práticas dialógicas • *Práxis*: ponto de partida e chegada • Rejeição de noções positivistas • Flexibilidade dos procedimentos

Figura 3- Quadro Dimensões da Pesquisa-Ação a partir de Franco (2005)

Já Brandão (2003) entende que a pesquisa-ação consiste num *diálogo desprovido de poder*, onde há a finalidade comum de produzir conhecimentos novos, a partir dos sentidos que a coletividade dá aos fenômenos. Tripp (2005) avalia que a pesquisa-ação é um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que se realiza em ciclos que se retroalimentam. Por isso o autor questiona o termo "proposta de pesquisa" para um trabalho desta natureza, considerando mais adequado utilizar o termo "declaração de intenções", algo que coincide com a imprevisibilidade de que falam Albino e Lima (2009):

> Um projeto de pesquisa que adota a pesquisa-ação como modelo investigativo tem como pano de fundo a incerteza, a imprevisibilidade, o recomeço. No seu trajeto, os pesquisadores envolvidos deverão estar atentos para remodelar, reestruturar, interagir, dialogar, flexibilizar e reavaliar a prática pedagógica ou social, objeto de investigação (...) (p.3).

Nesta perspectiva, concordamos com Brandão quando este afirma que "métodos são pontes, não formas" (2003, p. 107). O desenho dos instrumentos metodológicos aqui utilizados previa mais do que a obtenção de respostas aos questionamentos iniciais da

pesquisa, daí fez-se a necessidade de constante flexibilização dos procedimentos, algo que deveria sempre permear o cotidiano escolar, pois

> (...) é sempre possível pensar que pessoas, grupos humanos, corpos de idéias, culturas, comunidades, sociedades, nações, povos e a humanidade podem ir além de onde estão, podendo ser melhores, mais justos, mais fraternos, e menos perversos e excludentes do que são. Podem e devem ser, de dentro para fora, dimensões transformáveis da realidade (BRANDÃO, 2003, p. 106).

3.2. Descrição dos procedimentos

Na seleção dos materiais tivemos como critério destacar as situações em que a pesquisadora observou maior engajamento do grupo no que tangia à temática de consumo de bens culturais, especificamente de Música. Sendo que houve uma convivência de quatro horas diárias (cinco vezes por semana) com o grupo em questão, muito dos materiais registrados extrapolavam os objetivos para este trabalho ou não despertavam um envolvimento satisfatório do grupo. Há de se considerar a dificuldade em manter um foco específico em um diálogo ou atividade com crianças desta faixa etária (seis anos de idade). Desta forma, muitas conversas foram segmentadas, reconduzidas ou retomadas em momentos que se mostraram mais propícios, enquanto alguns trechos dos registros, por não se mostrarem relevantes para a temática, foram deixados de lado.

Embora o trabalho de campo pressuponha a elaboração de roteiros mais ou menos fixos - para que não se perca o foco do trabalho-, quando o pesquisador tem contato diário com os sujeitos muitas situações o surpreendem. Isto confirma o apontamento de Minayo quando a autora diz que: "no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude" (2006, p.274).

Optamos por utilizar legendas em substituição ao nome real dos alunos, mesmo tendo em mãos os devidos termos de consentimento[19] de uso de voz e imagem assinados pelos responsáveis. O material transcrito em diferentes datas foi organizado com designações diversas, conforme vemos a seguir:

- **Diálogo**: ocorrido nas primeiras semanas de aula do ano letivo de 2009, quando uma aluna tomou a iniciativa de trazer ao grupo a letra cifrada de um pagode que ela

[19] Ver Anexo H p. xviii

apreciava[20]. A música se chama ***Pode chorar***, e já foi interpretada por diferentes artistas, sendo inclusive tema melódico de uma propaganda eleitoral no último pleito municipal. Todo o grupo conhecia a letra da canção na íntegra, e depois de cantarem para mim (que desconhecia algumas partes), fizeram perguntas sobre a apresentação gráfica, pois havia alguns teclados desenhados e letras "soltas" na folha. Conversamos sobre as cifras, as tais letras soltas que apareciam na canção e voltamos a discussão para as preferências musicais da turma. A partir desta canção, a conversa se expandiu para outras temáticas subjacentes, incluindo o tema mais recorrente para o grupo naquele período: o namoro. Foi organizada também uma listagem das preferências de escuta dos alunos, ficando acertado que faríamos uma escuta destas canções durante as nossas aulas. Nesta situação, que não foi previamente planejada, estabelecemos o primeiro diálogo a respeito da temática.

- **Oficina Rafael:** momento de musicalização que contou com a presença de um instrumentista, que foi até a escola e se disponibilizou a acompanhá-los ao violão, com uma proposta específica de atividade com repertório infantil (em especial jogos cantados). Depois de observar o instrumento e ouvir de perto o som por ele gerado, as crianças sugeriam muitas canções de veiculação midiática, o que fomentou uma discussão sobre os atrativos de tais canções. Destaco aqui o momento em que as meninas cochichavam sem coragem de pedir um *funk*, cuja letra sabiam de cor: **"Eu puxo o seu cabelo/ Faço o que você gosta/ Dou tapa na bundinha/ Vou de frente vou de costas"[21]**. Provavelmente eu não contive uma reação facial negativa, pois uma delas comentou: "*Acho que a profe não vai deixar*". Naquele momento percebi a necessidade de conversar mais detidamente sobre as letras, pois muitas vezes o ritmo é tomado como atrativo principal e as letras ficam em segundo plano, mesmo que as crianças as conheçam de cor.

- **Visita à sala de instrumentos da Banda:** No mês de Abril, visitamos a sala da Banda Marcial da Escola. Esta se localizava ao lado de nossa sala de aula, porém costumava ficar trancada durante a semana, pois os ensaios eram aos sábados ou ao final do turno da tarde. Contamos com o auxílio do Felipe**,** ex-aluno da escola, que, pacientemente, apresentou os instrumentos às crianças, produziu sons para que elas diferenciassem timbres e permitiu que elas experimentassem tocá-los. O registro foi feito em diário,

[20] Material em Anexo F, p. xiv
[21] Composição de Mc Biju intitulada de ***"Eu puxo o seu cabelo",*** ver anexo E p. vii

onde destaquei o fascínio pelos instrumentos de percussão. As caixas e bumbos pareceram atraí-los mais do que os instrumentos de sopro, que precisam de um pouco mais de técnica para que um leigo produza som. Felipe ainda explicou alguns momentos importantes da história da Banda, expondo o álbum com fotos e os troféus. Percebi o quanto a experiência como instrumentista o gratificava. Falou inclusive sobre notação musical, pois havia um quadro pautado no lugar. Mostrou uniformes, convidou-os a participar do corpo instrumental quando atingissem idade suficiente (em torno de dez anos), o que gerou grande excitação nas crianças.

- **Oficina Julieta:** nova participação de uma instrumentista (e cantora) em sala. Repetimos a proposta de acompanhamento ao violão e trabalho com jogos cantados. Antes que ela tirasse o violão da capa, pedi que as crianças lembrassem como era um violão, quantas cordas, etc. Uma delas chegou a citar as cravelhas de afinação, pois já as havia visto na oficina com o Rafael. Estavam mais familiarizados com o som do instrumento, lembraram canções da oficina anterior e aprenderam novas. Desta vez não houve sugestão de *funk*, estavam interessados em fazer os movimentos corporais sugeridos pelas canções que Julieta ensinou. Foi uma oficina bastante lúdica, cantamos músicas de nossos jogos de turma (por exemplo, "Eu tenho uma casinha", "Minhoca, me dá uma beijoca", etc.). Ao término da atividade, nossa convidada permaneceu conosco, presenteando as crianças com serenatas. Quando questionamos se sabiam do que se tratava, ficaram lisonjeados em saber que era uma "homenagem" com música. Pacientemente, Julieta se aproximou das mesas, tocando melodias suaves enquanto concluíam algumas tarefas escritas.

- **Anotações:** escritos posteriores a uma mostra de CDs, que contou com o auxílio da cantora Alessandra na condução da proposta. Alessandra auxiliou na filmagem e também dialogou com o grupo. Em uma das conversas, "brincando" de entrevista, um dos alunos relatou a ida a um espetáculo circense, de onde tinha ouvido uma canção que vinha cantarolando em aula: a Habanera da Ópera Carmem[22]. A mostra de CDs foi a culminância da solicitação de que trouxessem de casa uma música de que gostassem ou que considerassem especial. Cada criança era convidada a apresentar sua canção aos colegas (por meio da reprodução do CD de áudio) e a explicar os motivos de suas escolhas. Algumas crianças trouxeram músicas indicadas pelas mães, porém a

[22] Tal episódio será retomado na análise das categorias emergentes do trabalho de campo, na página 94.

maioria envolveu-se pessoalmente na tarefa, que foi marcada com uma semana de antecedência.

- **Planos de aula:** anotações colhidas nos apontamentos feitos durante o ano letivo, que serviam de base para a avaliação dos planejamentos diários. As anotações dos planos em muito diziam respeito ao *inesperado*, aos momentos não planejados para coleta de dados. Como já foi mencionado, alguns momentos de reflexão com o grupo não foram delineados anteriormente. Era necessário anotar as falas das crianças especialmente quando eu optava por não intervir ou conduzir a discussão. A sistematização destas anotações integrou as mesmas ao diário de campo, já que foram importantes instrumentos de registro e reflexão do nosso cotidiano, especialmente das situações em que não dispúnhamos de meios para gravação das vozes ou imagens.

- **Transcrição mp3:** conversa com gravação de áudio, com vistas a um registro literal das falas do grupo. A gravação foi negociada previamente com os alunos e seus responsáveis, visto que alguns poderiam se sentir pouco à vontade com tal procedimento. Contamos novamente com a presença do Rafael como instrumentista e participante da discussão. A presença do Rafael deveu-se à empatia com o grupo na ocasião da primeira oficina, e, com o pretexto de que ele tocaria ao violão as músicas que as crianças solicitassem, demos início a uma gravação de aproximadamente quarenta minutos. Nesta conversa as crianças reafirmaram suas preferências, donde elencamos algumas canções. Foram necessárias intervenções minhas e do nosso convidado para manter o foco da conversa, já que as crianças falavam de vários assuntos concomitantemente. A tarefa de pensar sobre o significado das letras foi muito enriquecedora, e daí sobrevieram muitos dos apontamentos que aparecem na análise.

- **Vídeos:** coletâneas de filmagens em locações diferentes (sala de aula, dependências da escola e casa da professora), onde se desenrolaram atividades musicais. Tais atividades contaram com a participação de crianças da outra turma de primeiro ano, da cantora Alessandra na operacionalização da filmagem (lembramos que ela esteve presente na mostra de CDs há pouco mencionada) e do Frei Giribone, padre católico e acordeonista, que gentilmente se dispôs a participar do projeto de pesquisa, colaborando com uma apresentação musical para as crianças. A apreciação de música ao vivo foi uma experiência nova para muitas das crianças, tão acostumadas à audição

a partir de meios digitais. Nas oficinas, além das reflexões a que eram *provocadas*, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir e manipular instrumentos musicais[23].

Feitas estas descrições gerais dos procedimentos de coleta de dados, saliento que a partir de algumas considerações sobre CONSUMO elegemos quatro eixos para discussão. As falas dos alunos, quando transcritas, remeterão ao momento/ atividade em que foram proferidas, já que escolhemos agrupá-las por aproximação temática. Por conviver durante todo o ano letivo de 2009 com a turma, tive a oportunidade de perceber a recorrência de algumas manifestações, mesmo que em contextos espaço-temporais diferentes. Este contato diário com o grupo, apesar de em algumas ocasiões dificultar o distanciamento que o pesquisador necessita para o trabalho de análise, favoreceu a observação mais detalhada, pois sendo professora do grupo eu já tinha acesso a seus códigos.

A intervenção (minha ou dos colaboradores) nos diálogos fez-se necessária para que o foco não se perdesse, como é natural numa conversa, ainda mais quando os interlocutores são crianças. Procurou-se manter o mesmo fio condutor e encerrar as atividades quando o assunto já dava sinais de "esgotamento". A disponibilidade de tempo (pelo nosso convívio diário) favoreceu o trabalho ao possibilitar a retomada da temática em ocasiões variadas, assim como as manifestações espontâneas suscitavam discussões também em momentos não planejados: o *hic et nunc* da pesquisa.

Destaca-se aqui que o retorno aos dados é uma tarefa que exige do pesquisador um olhar atento a cada nova leitura. É possível que surjam outras interpretações, pois a atribuição de significados à fala do outro é extremamente subjetiva e, em conseqüência, também passível de distorções, pois "não é simples reedição da percepção dos atores da cena educativa" (SARMENTO, 2003, p. 92). Embora nos preocupemos com a fidedignidade no tratamento dos dados, faz-se necessário ressaltar que

> (...) o rigor é uma exigência do discurso científico, não porque ele seja a réplica não rebatível de uma realidade objectivada, mas porque é fiel às informações que colheu, às fontes que utilizou, às vozes que escutou e às concepções que perfilhou, envolvendo tudo isso numa subjectividade interpretativa, que é também a marca de autor de uma ciência que não erradicou o sujeito" (SARMENTO, 2003, p.108).

[23] Quanto a isto, creio não estar exagerando ao dizer que, mesmo que sejam bem escolhidas, as palavras não serão capazes de descrever a magia destes momentos de descoberta.

Desta forma, ao retomar o material coletado e as diversas anotações feitas no *locus* da pesquisa, empreendemos um esforço para sistematizar a discussão partindo de uma das grandes palavras-chave desta pesquisa: o **CONSUMO** nas sociedades contemporâneas. Mais adiante trabalharemos com o seu desdobramento fenomênico, nomeado como **INDÚSTRIA CULTURAL** por Horkheimer e Adorno[24]. É necessário então que se façam algumas considerações gerais sobre cada grande tema, pois as categorizações derivam e convergem para estes.

[24] O termo aparece no capítulo *Kulturindustrie - Aufklärung als Massenbetrug* na obra *Dialektik der Aufklärung* de 1947, sendo usada nesta pesquisa uma tradução de 1985.

4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

4.1. A Escola de Frankfurt

A Teoria Crítica trabalhada pelos filósofos da Escola de Frankfurt se constitui no principal referente desta pesquisa, em especial as contribuições de Theodor Wiesengrund Adorno, ensaísta e também crítico musical. Trabalhando temas como Indústria Cultural, sociedade de consumo e formação política, seus escritos lançam luz ao perigo da sociedade de informação nos conduzir à barbárie dos sentidos, algo que aparece refletido em diversos espectros das relações humanas. Souza (1996) pontua que

> Aos fundadores da Escola lhes era insuportável o puro fato da ocorrência da injustiça, como também o era o refúgio do pensamento em um corpo sofismático, idealista ou de outro teor, que acabasse por justificar, de alguma forma, o injustificável (p.34).

Na Alemanha da década de 20 do século passado, depois do advento da Revolução Russa, os chamados "intelectuais de esquerda" trabalharam na ampliação dos horizontes teóricos do marxismo (DUARTE, 2003). Identificando o momento de então como uma espécie de anti-iluminismo, propuseram-se à criação de um instituto de pesquisa *permanente*, com a finalidade de tornar constante a reflexão sobre os rumos da sociedade capitalista, se interpondo também à *miopia ideológica* do Partido Comunista (id., p.14). A necessidade de legitimação acadêmica do projeto fez com que o inicialmente denominado "Instituto para o Marxismo" fosse sediado na Universidade de Frankfurt. Tal instituto, depois rebatizado de

"Instituto de Pesquisa Social", mantinha independência em relação à administração da Universidade de Frankfurt, considerada mais *liberal* que as demais academias alemãs.

Facilmente se deduz que a ascensão de Hitler ao poder torna o Instituto alvo da Gestapo[25]. Começa então um período de exílio, iniciado em 1933, estando o Instituto sob a direção de Max Horkheimer. Genebra, Paris e Londres tornaram-se novas sedes antes da "migração" para Nova York, quando uma Europa em guerra não poderia mais contar com um espaço de resistência intelectual.

É neste contexto que Theodor Wiesengrund Adorno (1903 – 1969) chega aos Estados Unidos. O convite para trabalhar na *Princeton Radio Research Project* deveu-se principalmente ao impacto causado pela publicação na América de um artigo sobre a situação social da música[26]. A profundidade dos textos de Adorno nos coloca frente a outras dimensões da organização social, além da econômica. Os ensaios dos filósofos que alicerçaram a chamada Teoria Crítica constituem-se numa visão pós-marxista de indivíduos marcados pelo período de ascensão do nazismo na Alemanha. Dispostos a empreender uma crítica radical à cultura moderna, propõem um novo aparato filosófico que investigue as contradições internas da história do pensamento (TIBURI,1995). Nesta perspectiva, Adorno aprecia a música do ângulo da problematização da cultura.

No ensaio *Teoria Tradicional & Teoria Crítica*, Max Horkheimer expõe as bases gerais do aparato filosófico trabalhado por ele e pelos demais frankfurtianos. Neste escrito, ressalta as diferenças essenciais entre o que denominaram Teoria Tradicional e interpretações mais pragmáticas do mundo social. Os mecanismos de dedução da realidade, herança do paradigma cartesiano, levaram à idéia de que as intelecções sobre o mundo social seriam tão evidentes quanto deduções matemáticas, considerando que a ciência pudesse ser um *saber suprassocial* (HORKHEIMER, 1980, p.123). Segundo Horkheimer, essa concepção tradicional de ciência e de mundo redunda numa sinopse de faticidade: conhecimento e aceitação das "engrenagens" que movem a vida cotidiana, condizente com a metáfora do mundo-máquina.

A chamada Revolução Científica operada a partir do século XVII transformou as bases conceituais em que se pensavam as relações naturais, científicas e culturais. A ânsia por

25 Polícia Política da Alemanha Nazista (**Ge**heime **Sta**ats**po**lizei).

[26] O artigo intitulado "A situação Social da Musica", de 1932 marca a primeira participação de Adorno na Revista do Instituto de Pesquisa Social. Neste ensaio, segundo Pucci, Adorno traça as "linhas básicas de uma estética materialista da música como modelo para a prática filosófica" (2003, p. 5).

libertar a ciência do teocentrismo da Idade Média compôs uma nova forma de interpretação do mundo, desvinculada da herança mítica de povos primitivos ou das orientações teológicas do poder eclesiástico. A libertação do dogma religioso - que havia obrigado Galileu a retratar e renegar suas teses heliocêntricas[27]- levou os filósofos modernos a reviver o atomismo na construção de uma "nova" ciência, donde Descartes foi inspirador e mestre.

A aplicação do método matemático às demais áreas do entendimento humano construiu uma nova postura frente à Natureza, criando no fazer filosófico um alicerce intelectual fundamentado no ceticismo metodológico. Daí decorrem novas concepções sobre espírito, matéria, humanidade e natureza, bases de dualismos que passaram a ser considerados intransponíveis. A este respeito, Pelizzoli ressalta que:

> É sob a bandeira da certeza e do rigor científico, e da noção de progresso que vem com a Revolução Industrial, que a Razão – que é cooptada pelo crivo científico – ao mesmo tempo em que alarga o conhecimento dos seres e ambientes, toma posse de todo sentido, ou seja, põe-se como fundamento racionalista último- a partir do qual se determina o destino de todos os outros seres, e mesmo dos humanos. (...) é desde aí que a Razão, alardeada como motivo de emancipação e felicidade, degenera em Razão instrumental (2007, p.17).

A Teoria Crítica pretende ser uma racionalidade auto-esclarecida, tomando o pensamento como hipótese, e não como absolutização de certezas. O reinado das ditas ciências objetivas significou também uma *reificação da existência social* (DELACAMPAGNE, 1997, p.176). Se a filosofia cartesiana foi a *forma canônica do pensamento moderno,* a Teoria Crítica procurou ampliar a reflexão sobre o próprio fazer filosófico, suas implicações, e do que Horkheimer e Adorno consideraram como *ruína progressiva* da cultura teórica: " (...) assim como a proibição sempre abriu as portas para um produto mais tóxico ainda, assim também o cerceamento da imaginação teórica preparou o caminho para o desvario político" (1985, p.15).

A origem comum da ciência e do mito – especialmente ilustradas pelas experimentações ou ritos que possam exercer o *controle* das forças desconhecidas da natureza - foi minimizada pelo homem iluminista com a supervalorização da racionalidade, como se

[27] "Em astronomia, **heliocentrismo** é a teoria que o Sol está estacionário no centro do universo. A palavra vem do grego (ήλιος *Helios* = sol e κέντρον *kentron* = centro). Historicamente, o heliocentrismo era oposto ao geocentrismo, que colocava a Terra no centro. Apesar das discussões da possibilidade do heliocentrismo datarem da antiguidade clássica, somente 1.800 anos mais tarde, no século XVI, que o matemático e astrônomo polonês Nicolaus Copernicus apresentou um modelo matemático preditivo completo de um sistema heliocêntrico, que mais tarde foi elaborado e expandido por Johannes Kepler." Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Heliocentrismo

nada existisse além do que pode ser apreendido e verificado pelo *cogito*. A relação ética que toda corrente filosófica deveria estabelecer com o mundo transformou-se numa *perversão das aparências*, onde *o* impulso para dominação nasce do medo da perda do próprio Eu (MATOS, 2005, p.40).

Considerando fracassado o projeto de autonomia da razão humana, tomando como exemplo as grandes barbáries do século XX - em especial Auschwitz, a Teoria Crítica ensaiou uma aproximação de suas bases com alguns fundamentos psicanalíticos. Auschwitz foi a concretização da idéia de que os ditames da razão não foram capazes de resolver os conflitos e os reflexos de uma sociedade pautada pelo autoritarismo e massificação de consciências. As relações entre teoria e cultura através da teoria da personalidade denotam a influência das idéias de Freud, especialmente quanto à premissa de que "a história do homem é a história da sua repressão" (TIBURI, 1995, p.35).

Nesta medida, o confronto entre o princípio de prazer e o princípio de realidade resulta num pessimismo sem consolo (MERQUIOR, 1969, p. 24). A concepção de que a civilização é fruto da frustração dos instintos é compartilhada por Adorno, e este fato poderia explicar a agressividade na cultura contemporânea. A coesão social necessária a um projeto de dominação de grande alcance - como ocorreu na ascensão do nazismo na Alemanha, sugere a existência não apenas de uma ideologia operante, mas de mecanismos psicológicos de repressão, identificação e projeção patológica que acabam sendo uma sofisticada regulação das atividades da mente. A agressão da técnica seria o *disfarce industrial da angústia* (MERQUIOR, 1969, p.49), o anti-iluminismo. Para Adorno, a essência do iluminismo era libertar a humanidade do medo, porém ao invés disso o homem teria se tornado vítima de uma nova falácia: *o progresso da dominação técnica.*

O resgate da razão emancipatória, considerada a utopia dos frankfurtianos, fiel ao propósito iluminista de "livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores" (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p.19), aparece como base da Teoria Crítica. Daí a necessidade de ocupar-se do questionamento de "tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da individualidade e da autonomia do homem" (PUCCI, 2007b, p.30).

Segundo Pucci (2007b), a Teoria Crítica surge como *denúncia de irracionalismos*, sendo um dos interesses constantes da mesma a supressão das relações de dominação. As

formulações filosóficas dos fundadores da Teoria Crítica podem ser interpretadas como uma oposição à "racionalidade que separa sujeito do objeto, corpo e alma, eu e mundo, natureza e cultura", e que "acaba por transformar as paixões, as emoções, os sentidos, a imaginação, a memória em inimigos do pensamento" (MATOS, 2005, p.42).

4.1.1. *Homo Ludens Musicus* – Ulisses e o Esclarecimento

A *Dialética do Esclarecimento* foi concebida na segunda fase da Escola de Frankfurt por dois de seus maiores expoentes: Theodor Adorno e Max Horkheimer. Esta obra é emblemática especialmente pela crítica feita ao predomínio da Razão Instrumental, assim como pela revisão histórica do conceito de Iluminismo.

Para os autores, a Razão humana conformou-se às exigências da sociedade capitalista, voltando-se prioritariamente para *fins* (em especial os econômicos). Isso fez com que ela *degenerasse* em Razão Instrumental, tornando-se a principal causa da alienação, ou seja, da "banalização do mal" (MATOS, 2005, p.29). Horkheimer e Adorno consideram que, neste contexto, a Razão é utilizada como justificativa para a violência, para o domínio da natureza e para a negação da alteridade.

A emergência da figura da Razão Instrumental aparece na obra supracitada através da figura de Ulisses, herói mítico que, para não sucumbir ao canto das sereias, lança mão de estratégias para o domínio de si e dos demais companheiros de viagem. Para os autores, Ulisses é o protótipo do sujeito burguês que, embora tenha esperança no progresso, "se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos" (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p.14).

Considerando que a Música é também uma manifestação da racionalidade humana, e – fato interessantíssimo – o engenho de Ulisses é desafiado justamente numa situação em que a Música é mais do que trilha sonora para uma narrativa, tecemos a seguir algumas reflexões a respeito do espaço concedido à Música na educação grega, fechando o capítulo com uma retomada do canto XII da Odisséia.

Nesta perspectiva, ao falar sobre racionalidade humana, cabe destacar que de tão convencidos estamos de nossa "superioridade" pelo uso da Razão, nos auto- intitulamos *Homo* duplamente *sapiens*. A evolução do nosso gênero foi marcada por habilidades práticas que garantiram a sobrevivência ao clima hostil. Herdamos as façanhas daquele que foi *habilis* na construção de utensílios; se pôs *erectus* e pôde ampliar sua visão de mundo ao tornar-se

bípede; aprendeu a controlar o fogo quando se tornou *ergaster*; evidenciando que nossa dimensão *ludens* nem sempre é destacada com a veemência das anteriores.

O *ludens*- dimensão criativa e criadora- é também necessidade humana e realidade originária da Arte. A Arte propõe um jogo com o seu destinatário: na *contemplação ativa*, cria sentidos e outras formas de conhecimento sobre o mundo. A dimensão *ludens* na Música não se restringe ao entretenimento que ela possa proporcionar ao ouvinte. Quando afirma que "a música constitui, ao mesmo tempo, a manifestação imediata do instinto humano e a instância própria para o seu apaziguamento" (2000, p.65), Adorno refuta a simplicidade de interpretação atrelada ao mero deleite dos sentidos.

Assim, é possível pensar a Música como um espaço de diversidade (SNYDERS, 2008) que não renuncia o sentido de unidade humana, à ontologia de um *Homo* que se sabe múltiplo e incompleto. Isso nos remete ao conceito de *mousiké* desenvolvido pelos gregos. Pitágoras e sua escola filosófica (século VI a. C) fizeram as primeiras tentativas de teorização, apresentando a arte musical como c*onstructo lógico do mundo* (TOMÁS, 2002) e, portanto, fundamental na educação dos jovens. Segundo Nasser, a formação musical era requisito básico na educação de qualquer indivíduo livre, já que a função da Música, *acima de tudo era buscar o equilíbrio da alma* e, para os gregos, "(...) os conceitos de concordância e proporção constituíam a base de todas as manifestações, éticas, estéticas e intelectuais, e a música por si só agregava todos esses princípios" (1997, p.2).[28]

Contudo, a percepção sonora era apenas parte superficial do tema, já que para os gregos, a Música os fazia refletir sobre a própria existência, assim como a Medicina, a Matemática, a Astronomia, a Poesia, a Filosofia e as demais ciências. Ou seja, neste contexto, o universo musical refletia o ideal de formação harmônica e a própria organicidade do pensamento grego, evidenciando que:

> (...) a relação mútua entre a música e a harmonia, aliada a um caráter de fundo pedagógico do *ethos*, se irradia por todas as atividades educacionais, por apresentar-se como um poderoso instrumento de efetivação do ideal de paidéia grega. (TOMÁS, 2002, p.47)

Seria o músico um colaborador para a efetivação da *pólis* ou um mediador de planos distintos – o das coisas terrenas e as do Olimpo? Considerando a constante aspiração

[28] NASSER, Najat. ***O ethos na Música Grega***. Boletim do CPA, nº4. Campinas: jul/dez 1997. Disponível em: http://venus.ifch.unicamp.br/cpa/boletim/boletim04/22nasser.pdf

humana de assunção de novos patamares para a existência, a arte musical transitava entre a esfera mítica e as tentativas de organização da realidade objetiva. Segundo D'Olivet (2004), os povos da Antigüidade concebiam a Música como presente divino, trazida à humanidade por algum deus ou ser sobrenatural. Nestas sociedades, seria possível reconhecer formas de organização social com base nas características rítmicas e tonais de sua música. Por isso o autor afirma que "as inclinações das pessoas poderiam ser reconhecidas com base no tipo de música que elas escutavam" (idem, p. 28), reforçando o argumento de formação do *ethos* supramencionado.

Se na História da Música as matizes culturais dos grupos humanos são estudadas a partir do seu fazer rítmico e melódico, é evidente que haja associação entre música e movimentos culturais, especialmente os de ruptura. Origem e reflexo, gênese e ocaso. Reconstrução. Subjetividade e objetivação. Na Grécia Antiga, tal qual a Filosofia, a Música constitui-se em possibilidade de "compreensão da passagem do mito ao logos*"* (TOMÁS, 2002, p.28), por ser parte importante da constituição cultural dos helenos. Interessante a polissemia do vocábulo *mousiké*, que confirma a vocação humana à plenitude e à multiplicidade. A este respeito, Tomás salienta que:

> (...) se a *mousiké* é possuidora de um poder intrínseco que regula e ordena o universo, tal só ocorre porque ela também não apenas se equipara ao *lógos*, mas ainda aos conceitos de cosmos e harmonia. Em razão do seu poder encantatório – pois ela é Musa-, domina o mundo e a vida (...). Sendo também palavra, a *mousiké* tem duplo poder: evocador e sempre invocador; sendo razão, é o elemento ordenador das tendências incontroláveis do impulso musical; como som mostra seu controle da razão, pode revelar sua verdade, embora seja, antes de qualquer coisa, sentido: ouvir o *lógos* (op.cit., p. 109 e 110).

Inadequado então encerrar a Música - ou a qualquer outra manifestação artística- no papel de "instrumento para" determinado fim. Mesmo que esse fim seja o de educar. Isto esvazia o processo comunicativo da Arte e nega sua autonomia. Esta autonomia reside no fato de o conhecimento suscitado por ela não se processar com fins utilitaristas, já que a significação que um objeto artístico produz independe do referente imediatamente exterior. O sujeito da recepção – aquele que frui, é que fará as relações entre a linguagem simbólica e suas próprias experiências empíricas. Quanto maior a experiência e domínio do código utilizado pelo artista, maiores serão as possibilidades de aprofundar as interpretações e construir novas relações.

A constituição do "Homem Musical", que na história da Filosofia encontrou formulações desde Platão, Agostinho de Hipona e até de Nietzsche, tem sido rediscutida por educadores musicais, na tentativa de delimitar um espaço formal nos currículos escolares. A idéia de música como ferramenta de ensino parece estar consagrada no ambiente pedagógico desde o início da formação de nosso ideário educativo. A pura associação a momentos da rotina escolar, ou a utilização em projetos isolados, muitas vezes destitui a Música do seu valor em si: de manifestação intimamente relacionada à comunicação de afetos e ao potencial ético-estético da humanidade.

Sabemos que filosofias inspiradas pelo ideário iluminista apostaram na auto-suficiência da Razão na tarefa de *encaminhar as sociedades ao progresso*. Libertar-se das superstições, do medo mitológico, do cerceamento ao livre pensamento, das ideologias tradicionais e dos legados da Idade Média eram alguns dos objetivos destas correntes. A crítica empreendida por Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento fundamenta-se no fenômeno de totalização da Razão, que serviu às aspirações de classe burguesa para atender seus interesses de autoconservação. Em um dos excursos[29] da obra, os autores trabalham a epopéia de Odisseu/Ulisses, apresentando-a como uma imagem do *elemento esclarecedor burguês.*

O retorno de Ulisses à Ítaca foi marcado por façanhas que Homero imortalizou em seu poema épico. Após a participação na Guerra de Tróia, o herói empreende uma viagem marcada por aventuras e desventuras atribuídas à sua astúcia de guerreiro e aos favores dos deuses. Ulisses depara-se com a perda de companheiros da nau, encontra seres fantásticos, resiste aos efeitos do lótus e não se entrega ao canto das sereias.

Segundo Bulfinch, "as sereias eram ninfas do mar que tinham o poder de encantar, com suas canções, todos aqueles que as ouvissem, de modo que os marinheiros infelizes eram impelidos irresistivelmente a jogarem-se no mar em busca da própria destruição" (2006, p.313). Seguindo os conselhos de Circe[30], Ulisses preenche os ouvidos de seus

[29] Dissertação apensa a uma obra e que contém uma exposição mais extensa de algum ponto ou tópico. Fonte: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=excurso

[30] "**Circe** (em grego: Κίρκη, *Kírkē* — "falcão") era, na mitologia grega, uma deusa cuja característica principal era a capacidade para a ciência da feitiçaria. Era capaz de criar filtros e venenos que transformavam homens em animais. Por esse motivo morava num palácio encantado, cercado por lobos e leões (seres humanos enfeitiçados). Crê-se que essa ilha se encontra no que é hoje o monte Circeu. Existe, igualmente, a versão de que é filha de Hélios com a oceânide Perseis. Perseis também pode significar Hécate, filha de Perses ("destruição"). Circe, figura mítica, é retratada como filha de Hélio, deus-sol e da oceânide Perseis. Por ter envenenado seu marido, foi obrigada a exilar-se na ilha de Ea ou Eana, localizada no litoral oeste

companheiros com cera e ordena que o amarrem ao mastro do navio, a fim de que possam seguir o percurso. Os viajantes não ouvem o canto devido à cera, mas ele se expõe ao som, lutando contra o prazer causado pelo canto, o que marca a luta pela contenção de *Eros* e *Thanatos*. Mesmo com a força que fez para se libertar das amarras, Ulisses se manteve no "percurso original", com a repressão dos seus impulsos. Na interpretação de Adorno e Horkheimer, a resistência oferecida pelo herói mítico ao canto sedutor das sereias é o modelo organizado de vida da sociedade burguesa: "(...) a constituição de uma razão astuciosa, calculadora é contemporânea da renúncia de si" (MATOS, 2005, p.42).

A razão ordenadora de Ulisses, ao elaborar uma estratégia de autodomínio (amarrar-se ao mastro da nau) para escapar ao *fatum*, ilustra a temática do domínio da natureza/realidade exterior, a partir da interiorização da repressão. Nesta perspectiva, onde se evidencia a influência do ideário de Freud, observamos a incompatibilidade entre a plena satisfação do indivíduo e a concretude da vida social. Adorno e Freud partilham uma concepção próxima de *civilização.* Esta seria um produto de uma atitude repressora à natureza e, em conseqüência, continente da felicidade humana. Tiburi destaca que para Adorno, "(...) a história do homem é a história da repressão do animal contido nele mesmo em prol da civilização nutrida pela vontade de Razão" (1995, p.36).

Ao usar a *astúcia* como um recurso de autopreservação do Ego, o herói Ulisses faz com que a narrativa homérica se constitua não só em um *texto fundamental da civilização européia* (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p.55), como também em uma alegoria que demonstra o "extravio da razão ocidental", onde "(...) o navegador Ulisses logra as divindades da natureza, como depois o viajante civilizado logrará os selvagens oferecendo-lhes contas de vidro coloridas em troca de marfim" (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p.57).

---

da Itália. O nome da ilha "Ea" ou "Eana" é traduzido como "prantear" e dela emanava uma luz tênue e fúnebre. Essa luz identificava Circe como a "deusa da Morte horrenda e de terror". Era também associada aos vôos mortais dos falcões, pois, assim como estes, ela rodeava suas vítimas para depois enfeitiçá-las. O grito do falcão é "circ-circ" e é considerado a canção mágica de Circe, que controla tanto a criação quanto a dissolução. Sua identificação com os pássaros é importante, pois eles têm a capacidade de viajar livremente entre os reinos do céu e da terra, possuidores dos segredos mais ocultos, mensageiros angélicos e portadores do espírito e da alma". Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Circe

A auto-repressão inerente à idéia de sacrifício é também gênese dos impulsos de dominação, já que "os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao Eu" (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p.43). Obviamente os sacrifícios diferem, dependendo da posição em que os sujeitos se encontram. A divisão dos papéis sociais na sociedade burguesa, a despeito da promessa de ascensão, encontra-se bastante determinada: enquanto ao "patrão" resta a atitude contemplativa - *amarrar-se ao mastro*, aos subordinados compete a *alienação ao canto* (e das experiências de prazer). A alegoria traz a imagem de uma nova submissão, que se antes era em relação a um deus-natureza, agora seria ao capital (CHAVES, 2007, p.98). Assim,

> O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens em relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p.40).

Estas idéias ilustram algumas características da Racionalidade desenvolvida no capitalismo tardio. Há a evocação de uma liberdade que não se concretiza plenamente, pois a promessa de progresso material, por exemplo, não tem como se efetivar para todos, pois o sistema não se sustentaria. O fato de estarmos impregnados pelo que o sistema "oferece" (adesão involuntária ou voluntária a suas regras), nos oblitera os sentidos, a ponto de não ousarmos imaginar um canto diferente. A seguir faremos algumas considerações sobre as fases do capitalismo, enunciando alguns conceitos desenvolvidos por Marx, a fim de aprofundar um pouco mais a discussão.

4.2. Racionalidade no capitalismo tardio: a sociedade de consumo

Para compreender a Racionalidade desenvolvida no capitalismo tardio, é necessário que reconheçamos as características basais deste modo de produção, compreendendo assim o alcance de uma crise que não se manifesta só economicamente. A partir disso é provável que venhamos a constatar a impossibilidade de realização justa da livre iniciativa, uma vez que a idéia cara a Marx no que diz respeito à organização da vida social: "(...) de cada um segundo sua capacidade, a cada um segundo sua necessidade" (LOPEZ-VELASCO, 2008, p.154) não se concretiza efetiva e universalmente, pois a realidade social está organizada em pólos antagônicos, que subsistem pela sua interdependência. A grosso modo, isso equivaleria a dizer que não haveria opressores sem que houvesse oprimidos.

Em Marx temos o materialismo histórico-dialético como método de investigação da realidade. O autor entendia os processos históricos de mudança como decorrência das

contradições ligadas estruturalmente às condições materiais de existência. A oposição entre interesses díspares tornaria as estruturas instáveis, levando-as à extinção e criando um *novo estado de coisas*. Este seria o movimento básico que impulsiona o curso da História. Assim foi com as organizações sociais primitivas, com o sistema feudal, com o escravismo colonial e provavelmente será com o capitalismo. Para tanto, é necessário que os homens e as mulheres reconheçam sua condição histórica de opressão, investindo-se de seus atributos racionais para compreender e transformar a realidade. Daí o slogan emblemático do ***Manifesto do Partido Comunista***, de 1848: "Proletários de todo o mundo, uni-vos!".

Assim, na teoria marxista - raiz dos escritos dos pensadores de Frankfurt - há uma ênfase na análise da produção da vida material, pois tal abordagem compreende que as forças econômicas determinam as situações sociais de cada tempo, suas necessidades e aspirações. No contexto das sociedades capitalistas, o objeto da consciência humana acaba por se restringir ao acúmulo de capital e ao que seus subprodutos representam: poder, opressão, *status*; *mais* poder, *mais* opressão, *mais* status, estabelecendo um círculo vicioso em torno do *dinheiro*, que é um símbolo concreto das perversidades do sistema. Nas palavras de Marx,

> (...) cada homem especula sobre a maneira como criar no outro uma *nova* necessidade para o forçar a novo sacrifício, o colocar em nova dependência, para o atrair a uma nova espécie de *prazer* e, dessa forma, à destruição.(...)Todo produto novo constitui uma nova *potencialidade* de mútuo engano e roubo. O homem torna-se cada vez mais pobre como homem, necessita cada vez mais de *dinheiro*, para poder tomar posse do ser hostil. (...) A necessidade de dinheiro constitui, assim, a verdadeira necessidade criada pelo moderno sistema econômico e é a única necessidade que ele produz. (...) O excesso e a não-moderação tornam-se a sua verdadeira medida. É o que se manifesta no plano subjetivo, em parte porque a expansão dos produtos e das necessidades se transforma em subserviência engenhosa e sempre baseada nos apetites inumanos, corrompidos, antinaturais e fantasiosos. (MARX, 2006, p.149).

Nesta perspectiva, é possível afirmar que a fase econômico-social que por ora nos encontramos difere das anteriores no sentido em que os avanços dos meios tecnológicos (especialmente pela quantidade de instrumentos e velocidade de transmissão de dados) contribuem para a *coesão das massas.* Já não somos controlados apenas pelo *tic-tac* do relógio da fábrica, mas atingidos em praticamente todas as esferas de nossa vida pública: no lazer, nas religiões, nas artes - espaços que ajudam a criar incessantes necessidades, que resultam em uma nova espécie de escravidão. A seguir nos ocuparemos brevemente das fases do capitalismo para que compreendamos as engrenagens que operam na sociedade de consumo.

Começamos a exposição lembrando que mudanças importantes no modo de produção econômico das sociedades européias iniciaram no período chamado Baixa Idade Média[31], com as transformações na sociedade feudal. Entre elas, pode-se citar o início do processo de urbanização, as baixas demográficas causadas pela Peste Negra[32], o acúmulo de capital decorrente do desenvolvimento do comércio nos recém-formados centros urbanos, etc. Se no feudalismo praticamente inexistia mobilidade social, visto havia uma espécie de princípio de hereditariedade - baseado numa "aristocracia de sangue", a organização capitalista constrói promessas de ascensão a partir do *esforço individual*.

O arrendamento de terras, a remuneração da mão-de-obra com salários, a lógica econômica dos burgos - onde paulatinamente o valor de uso das mercadorias passou a ser substituído pelo seu valor de troca, a monetarização, o isolamento dos feudos e a descentralização do poder foram condições que favoreceram a implementação do capitalismo como sistema econômico predominante.

A primeira fase do capitalismo, que coincide com a transição da Idade Média para Idade Moderna, é chamada de **mercantil,** onde o âmbito de crescimento de capital se situava em mercados domésticos. Com as navegações, há expansão destes mercados e aumento da acumulação de capital a partir dos processos de colonização nos continentes americano e africano. Nos séculos XVI e XVII, além da exploração de novos territórios, a Revolução Científica e Reforma Religiosa contribuíram para a formação de um *novo conceito de homem*, com o declínio do poder econômico e político da aristocracia e do clero. Esse deslocamento de poder coloca o homem como centro da nova filosofia política, construindo a matriz ideológica e psíquica do sujeito moderno: um indivíduo autocentrado, alienado e narcísico.

Em relação a este pressuposto, é importante lembrar que toda organização social necessita de fundamentos ideológicos que formem e reproduzam suas bases. A corrente

[31] Séculos XI a XV

[32] "A **Peste Negra** é o nome medieval dado à **Peste Bubônica**, doença que atacou a Europa durante o século XIV e dizimou cerca de 25 milhões de pessoas, um quarto da população da época. A doença é causada pela bactéria *Yersinia pestis* que se transmite através das pulgas dos ratos pretos *Rattus rattus* ou outros roedores. A peste é, de todas as doenças, uma das poucas que tiveram influência determinante no desenvolvimento da história da Humanidade". Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Artigos_destacados/arquivo/Peste_negra

liberal clássica[33], por exemplo, formulou teorias para a aceitação do regime capitalista incentivando o livre mercado e apontando quais seriam os comportamentos ideais do cidadão e do Estado capazes de levar ao "Bem-Comum". Esta teoria imbui o Estado do papel de "mediador civilizador", onde os indivíduos, mesmo buscando seus interesses próprios, acabam sendo reunificados pelo capital. Sendo o sujeito político orientado a partir de um projeto individual, viu-se a impossibilidade de realização dos ideais da Revolução Francesa, e isso é a própria falência do *sonho liberal.*

A Revolução Industrial e a independência dos Estados Unidos agregam-se à Revolução Francesa como movimentos-chave na **passagem do capitalismo mercantil ao industrial**. A crise no *Ancien Régime*, a utilização da máquina a vapor, o maior controle sobre o processo produtivo e as novas relações de trabalho trouxeram desdobramentos sociais e econômicos até então não vistos em tão larga proporção. A tensão entre a vida coletiva e a vida individual traz à tona as contradições inerentes ao capitalismo, onde a promessa de liberdade é antagônica à necessidade de formação de uma subjetividade massificada. Os exageros do tecnicismo, que segundo os frankfurtianos conduziram à maldição do progresso irrefreável[34], são definidos por Matos como uma questão importante na compreensão do *expatriamento transcendental* da humanidade:

> Todo problema é: como romper o ciclo fatal de uma história que se naturalizou, perdeu seu papel humano, e de uma natureza que se artificializou e se tornou fantasmal, irreconhecível e estranha ao homem que nela vive? (2005, p.59)

A produção teórica de Marx - além de ser uma crítica radical ao modo de produção capitalista - elucida como se dão as relações de exploração humana em uma sociedade que subsiste a partir da desigualdade. Um de seus pressupostos é a afirmação de que as condições materiais de existência são a base da estrutura social e da consciência humana. Sendo o trabalho *situação histórica e permanente de autoprodução do gênero humano* (LOPEZ-VELASCO, 2008, p.37), a exploração da força de trabalho com vistas à acumulação de

[33] "Liberalismo pode ser resumido como o postulado do livre uso, por cada indivíduo ou membro de uma sociedade, de sua propriedade. O fato de uns terem apenas uma propriedade: sua força de trabalho, enquanto outros detêm os meios de produção não é desmentido, apenas omitido no ideário liberal. Nesse sentido, todos as homens são *iguais*, fato consagrado no princípio fundamental da constituição burguesa: *todos são iguais perante a lei*, base concreta da igualdade formal entre os membros de uma sociedade". Fonte: http://www.usp.br/fau/docentes/depprojeto/c_deak/CD/4verb/liberal/index.html

[34] HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p.46.

capital leva à alienação[35] em diferentes níveis. A inspiração no modelo fordista[36] de organização dos movimentos – objetivando a otimização do tempo e da produtividade, acaba por *mortificar o corpo e arruinar o espírito.*

Em seus ***Manuscritos Econômico - Filosóficos***, Marx explica que o objeto produzido pelo trabalho opõe-se ao trabalhador como algo estranho a ele: "a realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação" (2006, p.112). O que o trabalhador cria não lhe pertence, pelo contrário, o escraviza:

> A alienação do trabalhador no objeto revela-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais sem valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza (MARX, 2006, p.113).

Em Lopez- Velasco (2008) encontramos uma releitura de Marx que nos remonta às considerações acima. Organizamos um diagrama a partir de tais reflexões, salientando como relevantes as idéias de alienação do trabalhador em relação:

[35] Situação resultante de fatores materiais, em que o trabalho do homem se processa de modo a produzir coisas que imediatamente são separadas dos interesses e do alcance de quem as produziu, para se transformarem indistintamente em mercadorias.
Fonte: http://www.rebedo.psc.br/Artigos/gramsalt.htm

[36] Modo de acumulação baseado nos princípios de uma organização científica do trabalho. O objetivo primeiro seria o aumento da produtividade através da elevação constante do ritmo de trabalho, renovando assim o mecanismo de produção da mais-valia. Modelo idealizado por Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motors.

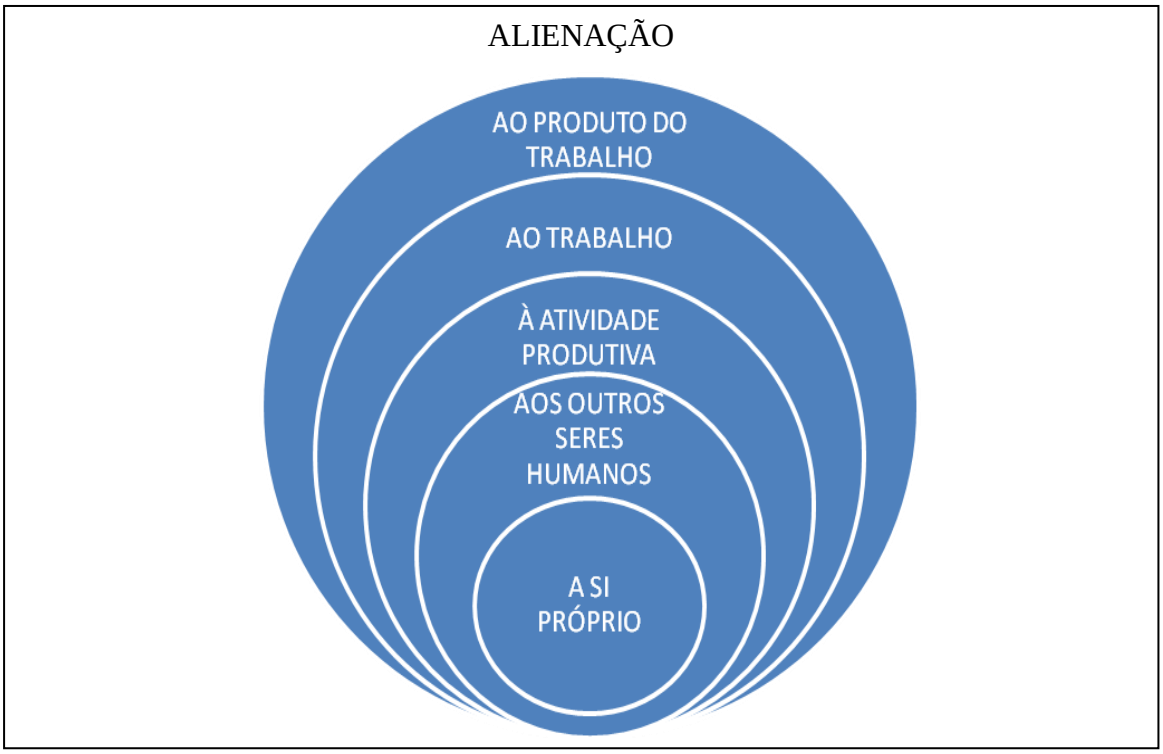


Figura 4- Releitura de Marx a partir de Lopez-Velasco (2008)

Conforme o esquema acima, vimos que, a partir de Marx, Lopez –Velasco (2008) salienta a alienação que se dá quanto:

a) **ao produto do trabalho:** pois o produzido não pertence ao trabalhador, mas ao dono do meio de produção.

b) **ao próprio trabalho**: isto redunda na relação que se estabelece com o empregador/capitalista – não é o trabalhador quem decide se terá o emprego, podendo perdê-lo a qualquer momento para outro que se mostre mais adaptado ou produtivo, ou seja: "o assalariado está sempre à mercê do desemprego" (id., p.138);

c) **à atividade produtiva**: a vida produtiva e o impulso criador transformam-se apenas e tão-somente em meio de garantir a subsistência física. Isto distancia-nos da visão de trabalho como situação de autoprodução (referenciada anteriormente);

d) **a outro ser humano**: é a alienação do homem a respeito do homem. Se o produto do trabalho pertence a outro que não o trabalhador, a relação assalariada representa uma relação de escravidão, onde o *suplício de um é gozo de outro* (id., p.139);

e) **a si próprio**: se a natureza é o *corpo inorgânico do homem* (p.138), o trabalho alienado acaba por separar o homem dele mesmo. Visto que ele é um ser da natureza, aliena-se a si próprio. Marx reconhece o capitalista como outro indivíduo

> não-realizado, pois não realiza sua capacidade produtiva em interação direta com a natureza humana e não-humana, negando a possibilidade de desenvolver-se *multilateralmente* (id., p.141).

É evidente que existe violação ética no trabalho alienado, a começar pela impossibilidade do assalariado em participar da construção de propostas consensuadas e na própria negação de sua liberdade individual de decisão. O capitalismo acaba por colocar os atores sociais em uma espécie de 'guerra de todos contra todos': capitalistas *versus* capitalistas, capitalistas x assalariados, assalariados x assalariados.

No primeiro embate temos a lógica escravizante do lucro, onde os donos dos meios de produção lançam-se em concorrência pela acumulação de *mais-valia*. A seguir, o que é mais evidente, o enfrentamento capitalista/assalariado, pelas condições de trabalho, salário, duração das jornadas, etc. E, enfim, temos assalariados *versus* assalariados, na luta pela conquista e permanência no emprego. Lopez-Velasco aponta uma conseqüência fundamental destes embates ao afirmar que: "Ao mesmo tempo essa guerra acompanha-se pela indiferença crescente de cada ser humano para com os outros no egoísmo crescente que o capitalismo causa e incentiva ao glorificar a concorrência" (2008, p.142).

O período entre o final do século XIX e a Grande Depressão de 1929, quando acontece o *crash* da Bolsa de Nova Iorque, marca a fase denominada como **capitalismo monopolista-financeiro**. Aqui começa a fusão do capital dos monopólios industriais e das grandes instituições bancárias. Surgem os *trustes*[37] e a formação de conglomerados, havendo controle da oferta de produtos e serviços. São criadas estratégias para neutralização da concorrência dos agentes econômicos, havendo investimento na expansão do mercado de consumidores e no domínio de regiões produtoras de matéria-prima - o chamado *neocolonialismo*. O sentido de globalização foge, nesta perspectiva, da mera idéia de livre circulação do capital financeiro, pois

> O termo globalização é de tal modo indeterminado e polissêmico que omite qualquer referência ao sentido social das mudanças concretas que acontecem na vida das sociedades e dos indivíduos. Trata-se de escamotear o

[37] "Distinguem-se três tipos de trustes: o grupo voluntário de empresas juridicamente distintas visando entendimento principalmente sobre os preços (emprega-se mais a denominação de cartel ou *pool*); a empresa única que resulta da fusão de várias empresas; e a *holding*, sociedade financeira, sem atividade produtiva própria, que, através de participações, controla ou dirige diferentes empresas, cada uma conservando sua personalidade jurídica. O truste se propõe a vários objetivos: criar em proveito próprio um monopólio no mercado para dominar as quantidades produzidas e escoadas ou os preços; racionalizar a produção e baixar o preço de custo; constituir conjuntos para produções diversificadas (conglomerados)". Fonte: Enciclopédia Larousse, 1999, v.23, p. 5779.

> significado das mudanças econômicas e políticas que, de fato, são socialmente regressivas porque colocam a sociedade e o Estado a serviço exclusivo da economia, ou melhor, do capital financeiro (...). Analisado com essa perspectiva, o discurso da globalização aparece como o que realmente é, como um instrumento de dissimulação das desigualdades e contrastes sociais, destinado a legitimar políticas autocráticas, chamadas neoliberais, impulsoras daquela recomposição dos processos de produção e circulação de mercadorias e moedas que garanta a valorização máxima exigida pelo capital financeiro mundializado. (CASTRO, 2001, p. 31).

A invasão de capitais transnacionais e a superprodução ancorada nos meios tecnológicos desenvolvidos principalmente no período subseqüente à Segunda Grande Guerra, criaram uma nova racionalidade, condizente ao "espírito" de uma fase que se convencionou chamar de **capitalismo tardio**[38]. A elevação do potencial técnico e da quantidade de bens de consumo disponibilizados traz a idéia de que "o mercado mundial é a forma moderna do destino" (MATOS, 2005, p.28). A grande pergunta dos frankfurtianos diz respeito ao não cumprimento das promessas iluministas, já que os fenômenos da contemporaneidade parecem apontar para a perda de nossa destinação ontológica de humanização.

Os desvios da Razão se mostraram concretamente nas grandes barbáries do século XX (regimes totalitários, guerras, genocídios e outras *mazelas sociais*), onde a dissolução do indivíduo na coletividade levou à supervalorização do que Matos (2005) chama de *universais abstratos*: Povo, Nação, Pátria, etc. Nesta interpretação estes *universais* acabam por se tornar "constructos da identidade a encobrir as divisões e conflitos neles existentes" (MATOS, 2005, p.46), ou seja, é mais um artifício para garantir a coesão das massas.

Percebe-se então que a promessa de liberdade para homens racionais que fazem uso da vontade e do livre-arbítrio não se efetivou. Os filósofos de Frankfurt ao conceberem a Teoria Crítica como negação do *status quo* da *sociedade unidimensional*[39], fizeram a denúncia de que a Razão recaiu na mitologia do "mundo administrado". Marcuse afirmava que "a sociedade unidimensional em desenvolvimento altera a relação entre o racional e o irracional" (1982, p.227). Ao abrir mão de seu potencial crítico, ao não questionar o que compromete o espaço de liberdade e afirmação da autonomia humana, estamos sujeitos a barbáries semelhantes à Auschwitz. Delacampagne compartilha desta *decepção filosófica*, pontuando

[38] Conceito desenvolvido na tese intitulada *Der Spätkapitalismus – Versuch einer marxistischen Erklärung* ("Capitalismo tardio - uma tentativa de explicação marxista"), de Ernest Mandel, em 1972, pela Universidade de Berlim.

[39] Termo cunhado por Herbert Marcuse (1898-1979), que caracteriza as sociedades industriais. É a denúncia da sociedade sem oposição, onde "(...) sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento dependente da repressão das possibilidades reais de amenizar a luta pela existência- individual, racional e internacional" (MARCUSE, 1982, p.14).

que “(...) Auschwitz destrói toda esperança de reconciliação da Filosofia com a experiência. Depois de Auschwitz somos todos culpados (...)” (1997, p.181).

Desta forma, a racionalidade no capitalismo tardio vem se mostrando como um pensar “responsável pela produção do irracional, pois manipula o homem e a natureza exterior para fins egóicos” (MATOS, 2005, p. 56). O resgate da formação cultural como *postulado pedagógico da emancipação* (PUCCI, 2007b, p.48) é alternativa de luta contra a identificação cega com o coletivo e a massificação que impede a *consideração do singular*; contra a *onipresença* do espírito alienado e a adaptabilidade existencial que gera o conformismo. Pucci ressalta que a auto-reflexão crítica significa para Adorno “a busca da autonomia, da autodeterminação kantiana, do homem enquanto sábio fazendo uso público de sua razão, superando os limites trazidos pela barbárie, pela semicultura” (p.47).

Dando continuidade à reflexão, trataremos a seguir do conceito de Indústria Cultural - que é uma das palavras-chave deste estudo- e algumas subcategorias teóricas presumidas a partir dos referenciais já delineados. Trabalhamos com a hipótese de que a fetichização da música está relacionada com os artifícios utilizados pela Indústria Cultural para “ocupar as mentes”, mudando as formas com que as pessoas percebem o mundo e interagem umas com as outras.

5. INDÚSTRIA CULTURAL E SUBCATEGORIAS TEÓRICAS

A partir destas páginas nos lançamos à empresa de compor uma matriz esquemática do referencial teórico que subsidia esta pesquisa, assumindo o risco de cometer alguma grande generalização ou omissão, falha que reconhecemos ser inerente aos limites que um trabalho de dissertação apresenta.

Podemos encontrar, por exemplo, em Pucci et alii (2008) o enfoque de três grandes categorias crítico-expressivas no pensamento de Adorno, a saber: *Esclarecimento, Dialética e Estética*. Somadas a estas, diferentes autores já delinearam marcos ligados à questão da formação cultural nas sociedades contemporâneas, algo do qual viemos tratando no decorrer desta pesquisa. A *mão invisível* do mercado[40] se presentifica também na produção dos bens culturais, e daí incorremos em uma cultura regressiva como é a dita *cultura de massa*, onde "sua lei é a novidade, mas de modo a não perturbar hábitos e expectativas, a ser imediatamente legível e compreensível pelo maior número de expectadores ou leitores" (MATOS, 2005, p. 62 e 63). Esta seria um dos vértices da *semicultura* a que Adorno se referiu, uma distorção do conceito de *Bildung*, que será explicitado nas próximas páginas.

A partir de um grande eixo denominado de **Indústria Cultural**, se delineará uma reflexão sobre os seguintes temas:

- Mediação Tecnológica, que consiste em acepções quanto à expansão quantitativa dos bens culturais, especialmente a partir do desenvolvimento e acesso às novas tecnologias de informação;

[40] Conceito que o filósofo Adam Smith (1723 – 1790) introduziu em seus escritos de economia para descrever o funcionamento do mercado e suas regulamentações internas, dentro da lógica do sistema econômico em que se fundamenta.

- **Processos Psicológicos**, onde se fazem aproximações da Teoria Crítica com o referencial psicanalítico, em especial os mecanismos de identificação e projeção, necessários à adesão aos hábitos e produtos da sociedade de consumo;

- **Experiências Estéticas**, tópico em que são feitas algumas reflexões a respeito do lugar que as experiências estéticas promovidas pela Indústria Cultural têm ocupado nas sociedades contemporâneas;

- **Bildung,** que consiste em alguns apontamentos sobre o conceito de *Formação Cultural* em Adorno e os processos de semiformação que ora temos presenciado nas sociedades hodiernas.

Ressalta-se que a discussão sobre a produção uniformizada de bens simbólicos é um esforço que exige o despojamento de algumas idéias pré-concebidas, e o reconhecimento de que muito do que temos "aceitado" como produção e retrato de um extrato social específico, não foi necessariamente criado por este grupo, mas **fabricado** para seu consumo. Aqui se desmascara a idéia de cultura de massa, pois ela não é feita *pela* dita "massa" e sim *para* ela. Nisto reside uma das obviedades da Indústria Cultural, o fato de estar intimamente ligada ao modo de produção econômico dominante. Conforme Costa

> Ao contrapor ao conceito de comunicação de massa a categoria Indústria Cultural, Horkheimer e Adorno acusaram a natureza da produção industrial de uma cultura que não é feita pela "massa", e que corresponde a mecanismos de seriação e segmentação de bens culturais produzidos de forma parcelar e para públicos diferenciados a escala social. Ou seja, a produção da cultura, da arte, dos bens simbólicos, assume uma relação direta com o modelo de produção material (2007, p. 181).

Feitas esta considerações, destacamos que o termo Indústria Cultural aparece na ***Dialética do Esclarecimento*** como uma *crítica à totalidade*, onde os instrumentos de dominação[41] acabam por converter os homens em "meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força" (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p. 47).

Fazendo um paralelo com o contexto industrial, em que a rotina dos trabalhadores é padronizada pelas *necessidades de produção*, Adorno e Horkheimer utilizam o vocábulo

[41] Horkheimer e Adorno (1985) apontam como instrumentos de dominação "a linguagem, as armas e por fim as máquinas" (p.48) num contexto em que "a cultura deixou de ser uma decorrência espontânea da condição humana (...) para se tornar mais um campo de exploração econômica*"* (DUARTE, 2003, p.9).

indústria[42] no âmbito da vida cultural para indicar que também esta é passível de ideologização e controle:

> (...) subordinando do mesmo modo todos os ramos da produção espiritual com o único fito de ocupar – desde a saída da fábrica à noite até sua chegada na manhã seguinte, diante do relógio de ponto - os sentidos dos homens com os sinetes dos processos de trabalho que eles próprios devem alimentar durante o dia, a indústria cultural, sarcasticamente, realiza o conceito de cultura orgânica, que os filósofos da personalidade opunham a massificação. (...) Aquele que resiste só pode sobreviver integrando-se (ADORNO, 2007, p.22 e 23).

Da mesma maneira em que o *mercado* vende os bens de consumo, a Indústria Cultural "vende" os produtos culturais, também como condição de afiliação social e meio para a universalização de uma ideologia dominante. Neste processo, continuamente se reafirma o que está posto, com a destituição da singularidade do indivíduo pela assunção muitas vezes irrefletida de modelos que lhe são oferecidos.

É um mecanismo simples e complexo ao mesmo tempo, pois, pela *repetição do sempre mesmo,* não se cogitam outras formas de vida social, já que há uma espécie de *continuidade* no poder de grupos que já o mantém, através da disseminação e validação de determinados valores. Funciona como conservar cada qual no seu lugar, cada grupo na posição social que já ocupa, fenômeno que Fabiano (2001) denomina como um "processo manipulativo da cultura no ambiente da sociedade industrial" (p.137).

Ao cunhar o termo Indústria Cultural, Adorno e Horkheimer (1985) salientaram a diferença entre este e o conceito de "cultura de massa", pois os produtos da Indústria Cultural são **planejados para o consumo** e não manifestações que "brotam espontaneamente" dos grupos que os *consomem*. Na visão dos autores, "o alimento que a indústria cultural oferece aos homens permanece como **pedra da estereotipia** [grifo meu**]**" (ADORNO, 2002, p.47), daí que se forme, através da Indústria Cultural, um sistema de relações que coincide com um "instrumento hipersensível de controle social" (id., p.48 e 49), onde "a escala do teor de vida corresponde exatamente ao elo íntimo das castas e dos indivíduos com o sistema" (id., p.49).

[42] Adorno explica em ***Resumé sobre Indústria Cultural:*** "A expressão 'indústria', contudo, não deve ser tomada ao pé da letra: ela se refere à estandardização da própria coisa, por exemplo, à estandardização dos filmes western, familiares a todo freqüentador de sala de cinema, e a racionalização das técnicas de divulgação; não ao processo de produção no sentido estrito". Originalmente este ensaio "Résumé über Kulturindustrie" foi uma conferência radiofônica pronunciada por Adorno na Internationalen Rundfunkuniversität des Hessischen Rundfunk de Frankfurt, de 28 de Março a 04 de Abril de 1963, depois incluído no livro Ohne Leitbild. Parva Aesthetica. Frankfurt. Suhrkamp, 1967. Disponível em: http://adorno.planetaclix.pt/tadorno17.htm

A este respeito, temos também em Marcuse uma crítica a uma sociedade que se faz unidimensional:

> Nesta sociedade, o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais. Oblitera assim a oposição entre existência privada e pública, entre necessidades individuais e sociais. A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social (1982, p.18).

Daqui se compreende a origem e existência dos discursos que endossam a veiculação nas escolas (nos horários de recreio ou em festas comunitárias, por exemplo) de determinados *hits* inadequados para a apreciação infantil, sob a justificativa de que "é o que eles gostam de ouvir". Será que é uma escolha soberana entre outras tantas opções ou é o que se disponibiliza insistentemente para a escuta? O que se pretende no incentivo a este tipo de experiência, ou ainda no estímulo à imitação dos figurinos e movimentos dos bailarinos, à repetição dos conteúdos destas letras? Pensamos sobre isto ou apenas "deixamos passar", pois concordando com um dos alunos- sujeitos da pesquisa, também nos sentimos tão impotentes a ponto de afirmar que "*Eu não preciso entender, só preciso copiar e pronto"* (Aluno 8, Transcrição mp3)*?*

Neste contexto, pela contínua assunção dos "rostos" que as estruturas sociais oferecem, acabamos entrando num processo de *crise identitária*, na medida em que abrimos mão de nossa condição de sujeitos ativos, que necessitam do diferente para se auto-construir[43]. Num mundo padronizado, qual é o espaço para a plurissignificação, inerente no processo de *transfiguração do real* proposta pela Arte? Araújo (2005) comenta que

> (...) consentindo com a assertiva da existência de uma produção musical em série estamos pressupondo uma uniformidade estética a elas, isso quer dizer que um produto qualquer somente será fabricado em série a partir do momento que o modelo estético foi assimilado por um público ouvinte e pagante dessa estética-mercadoria[44].

[43] "Para a Antropologia, **Identidade** consiste na soma nunca concluída de um aglomerado de signos, referências e influências que definem o entendimento relacional de determinada entidade, humana ou não-humana, percebida por contraste, ou seja, pela diferença ante as outras, por si ou por outrem. Portanto, Identidade está sempre relacionada a idéia de alteridade, ou seja, é necessário existir o outro e seus caracteres para definir por comparação e diferença com os caracteres pelos quais me identifico". Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Identidade

[44] ARAÚJO, João Francisco ***Os ídolos de Francis Bacon e as ideologias na cognição social*.** In: Revista Eletrônica de Musicologia, vol IX, out/ 2005. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/araujo.html

Para Adorno, a Indústria Cultural absolutiza a imitação (2007, p. 22), já que "na base do divertimento, planta-se a impotência" (id., p.41). Esta **relação entre o estético e o social** é o cerne do pensamento de Adorno, juntamente com a *aversão* à razão tecnológica e instrumental, que desumaniza os homens e as mulheres. Segundo o autor, esse tipo de "fazer artístico" forjado e exigido pela Indústria Cultural leva ao *declínio da arte,* conforme aqui se evidencia:

> (...) a arte e as obras de arte estão votadas ao declínio, porque são não só heteronomamente dependentes, mas porque na própria constituição da sua autonomia, que ratifica a posição social do espírito cindido segundo as regras da divisão do trabalho, não são apenas arte; surge também como algo que lhe é estranho e se lhe opõe (ADORNO, 1970, p.15).

Adorno considera que o ocaso da experiência estética "desinteressada" era característico da época em que escrevia[45]. Há, no caso da música, uma valorização do sucesso acumulado e um culto à celebridade. Em outras palavras, o que conta são as chances de venda, não necessariamente da "música" em si, mas de todos os subprodutos a que ela se ligam (revistas, imagens dos ídolos, modos de vestir, cortes de cabelo, bonecos, DVDs, etc.). É possível observar que a participação em *reality shows*[46] auxilia muito na "impulsão da carreira" de alguns, não importando muito se o que se tornam públicos não sejam necessariamente os atributos artísticos dos participantes, mas seus corpos e até seus vícios, agrupados sobre o genérico signo de suas "humanidades". Nesta concepção, errar é humano e mostrar as próprias misérias em rede nacional é mais humano ainda. Via de regra, estes programas têm fornecido ao público "novos artistas" (embora muitos não saibam ainda se serão atores ou cantores ou apresentadores ou o que aparecer como oportunidade, como costumam dizer), além é claro de ilustrarem capas de revistas eróticas, caminho quase que obrigatório para o reconhecimento de sua condição de "celebridade".

Em *O Fetichismo na música e a regressão da audição*, o autor explica que "o princípio do estrelato tornou-se totalitário" (2000, p.74), com vista a atender uma apreciação materialista e vulgar, já que, no caso da música, "(...) requer-se tão somente que a sua voz seja particularmente potente ou aguda para legitimar o renome de seu dono" (id.,p.76). A Indústria

[45] Obviamente estendemos a assertiva ao presente, em que os meios de comunicação têm uma penetração social quantitativa e significativamente maior do que nas décadas de 40 e 50 do século passado.

[46] Os elementos comuns que caracterizam o *reality show* são os personagens e suas histórias supostamente tomadas da vida cotidiana. O protagonista, normalmente, apresenta-se como um cidadão médio, gente comum que está disposta a atuar como uma estrela das telas (...) fazer pública sua vida privada. O sujeito anônimo da grande massa se converte numa "estrela" dado que uma das funções dos meios de comunicação é outorgar *status.* Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Reality_show

Cultural cultua o aparente, reforça uma falsa idéia de individuação (como ser singular em uma coletividade forçada?), e, sobretudo, cria necessidades, como muitos anos antes parece ter previsto Karl Marx:

> A produção não se limita a fornecer objetos materiais às necessidades, fornece também uma necessidade aos objetos materiais. Quando o consumo se liberta de sua grosseria primitiva, perde seu caráter imediato (...) é ele próprio solicitado pelo objeto como causa excitadora (...). Portanto, **a produção não produz apenas um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto** [grifo meu] (s/d, p. 74).

Neste panorama acabamos por vislumbrar um contexto *regressivo*, onde deliberadamente uma complexidade maior de pensamento é evitada, já que "pensar é o contrário de obedecer" (MATOS, 2005, p. 64). O fato de dispor de um aparato tecnológico que divulga seus conteúdos com extrema rapidez (e com grande amplitude), aliado a diferentes facilitações psicológicas e às *deficiências de formação*, permite que a educação retorne "à condição do segredo, conhecimento de uma elite" (id., p. 63). Ainda a este respeito, Matos (2005) complementa: "o direito à cultura é o ponto de acesso aos bens culturais, e a compreensão desses bens é o ponto de partida para a transformação das consciências" (p.64).

Passamos agora a uma reflexão mais detalhada sobre cada subcategoria, visto que elas auxiliam na compreensão do fenômeno que nos propomos a investigar neste estudo. Que postulados teóricos podem aclarar as possíveis origens do processo de fetichização do objeto artístico que transparece no grupo?

5.1. Mediação Tecnológica:

Como subtema dentro da categoria Indústria Cultural, temos a Mediação Tecnológica. Sabe-se que um dos pontos que recebe bastante destaque nos textos de Adorno é sua crítica à expansão/reprodução indiscriminada dos bens culturais. O filósofo e os demais fundadores da Teoria Crítica sustentavam que o vínculo entre desenvolvimento tecnológico e dominação estreitou-se a partir do momento em que foi estimulado o "adestramento do homem por meio da técnica" (MAIA & ANTUNES, 2008).

Kothe (1978) destaca a objeção que Adorno faz à reprodução técnica da arte com fins comerciais, que seria para o filósofo frankfurtiano um "retorno à barbárie", pois não há real liberdade de escolha quando há um *reforço ideológico para a manutenção do existente* (DUARTE, 2003). Considerando a formação de Theodor Adorno como musicólogo, o

ambiente familiar que lhe proporcionou as primeiras experiências musicais[47] e o contexto histórico em que se desenrolou sua juventude, é de se imaginar sua surpresa ao confrontrar-se com a realidade norte-americana, em plena era de expansão do rádio. O estranhamento com as novas formas de apreciação da arte musical incentivaram a escrita de um dos seus mais conhecidos ensaios: ***O fetichismo da música e a regressão da audição,*** de 1938.

Nesta obra, Adorno trata da crescente incapacidade do grande público para avaliar aquilo que lhe é oferecido, pois está cada vez mais sujeito ao bombardeio de mensagens da Indústria Cultural, inclusive nos seus momentos de lazer. Se no ambiente de trabalho o indivíduo já se defronta com uma realidade pré-fixada e enrijecida, também *fora dos muros da fábrica* participa de um processo manipulativo com vistas à adaptabilidade existencial, conforme aponta Fabiano (2001): "Não se tenha dúvida de que no reverso da regressão dos sentidos está um nível de controle social tão eficiente que, não por acaso, os seus tentáculos se disfarçam subliminarmente de entretenimento e cultura facilitada" (p.141).

Se desde a invenção do fonógrafo[48] não é mais necessária a presença física do musicista para que a Música *aconteça*, em nossos dias a distribuição da Música em formato digital ampliou consideravelmente as formas de acesso, uma mudança talvez tão significativa quanto a criação da notação musical[49]. Segundo Daniel Gohn,

> Foram as inovações de Guido D'Arezzo, por volta do ano 1000, que nos levaram ao desenvolvimento da pauta de quatro linhas e posteriormente à pauta de cinco linhas utilizada até hoje, como um padrão que foi continuamente lapidado, aumentando a quantidade de informações contidas nas partituras e dando um maior controle ao compositor sobre a sua obra. Com a notação, um músico poderia receber a partitura de um compositor que nunca havia conhecido e aprender com suas idéias. Até aquele ponto, a única maneira de aprender com um mestre era estar presente fisicamente junto a

[47] Sua mãe, Maria Barbara Calvelli-Adorno era cantora lírica, e sua irmã, Agathe, pianista.

[48] O **fonógrafo** foi inventado em 21 de Novembro de 1877, por Thomas Edison. Apesar de ter sido desenvolvido por Edison como um equipamento para o registro da voz falada, o Fonógrafo foi rapidamente adotado como meio para registro musical, abrindo possibilidades ainda não existentes para o registro da música popular pelo Mundo. http://pt.wikipedia.org/wiki/Fon%C3%B3grafo

[49] Grande parte do desenvolvimento da notação musical deriva do trabalho do monge beneditino Guido d'Arezzo (aprox. 992 - aprox. 1050). Entre suas contribuições estão o desenvolvimento da notação absoluta das alturas (onde cada nota ocupa uma posição na pauta de acordo com a nota desejada). Além disso foi o idealizador do solfejo, sistema de ensino musical que permite ao estudante cantar os nomes das notas. Com essa finalidade criou os nomes pelos quais as notas são conhecidas atualmente (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Si). Os nomes foram retirados das sílabas iniciais de um Hino a São João Batista, chamado *Ut queant laxis*. Como Guido d'Arezzo utilizou a italiano em seu tratado, seus termos se popularizaram e é essa a principal razão para que a notação moderna utilize termos em italiano. http://pt.wikipedia.org/wiki/Nota%C3%A7%C3%A3o_musical

> ele. A partir do instante em que a informação podia viajar separadamente de seu criador, teve início uma nova era para a educação musical[50].

O declínio da *aura* – uma das conseqüências das novas formas de apreciação dos fazeres musicais na contemporaneidade- caracteriza o ocaso de um certo tipo de experiência cultural (MERQUIOR, 1969). É sabido que a seleção e organização dos sons é um processo histórico, que envolve a própria evolução nas formas de representar a Música. Adorno não se opõe ao movimento da História, mas a um *mundo racionalizado*, onde

> (...) a Música, mobilizada pelas instâncias administrativas e pelos poderes políticos por causa da sua força criadora de sentimento comunitário (...) é capaz de produzir a ilusão do imediato no interior de uma sociedade reificada e alienada (ADORNO, 1980, p.260).

Adorno voltava sua crítica especialmente ao *deleite vulgar*[51], já que considerava também a Música como suscetível de utilização ideológica. Entendendo que a racionalidade da técnica identificava-se com a racionalidade do próprio domínio sócio-econômico, Adorno questionava a escolha soberana dos ouvintes num contexto em que, através principalmente do rádio, lhes eram oferecidas incessantemente mercadorias musicais padronizadas (ADORNO, 2000, p.66).

Nesta perspectiva, o "gosto" estaria relacionado ao "reconhecimento" de determinado *sucesso*, ou seja, "gostamos" de ouvir algo a que nossos ouvidos já estão acostumados, mediante exposição voluntária ou involuntária. Daqui decorre a preocupação com o acesso que as crianças têm (às vezes mais do que os adultos, pela facilidade em operar as mídias eletrônicas) a conteúdos inadequados veiculados em muitas *canções comerciais*.

Como lidar com as mensagens explícitas ou subliminares que muitas produções musicais carregam? Como lidar com o excesso de informações atrelado ao crescente desenvolvimento das tecnologias de informação? Horkheimer bem entendia que "não se emprega mais tanta energia em formar e desenvolver a capacidade de pensar, independente de seu tipo de aplicação" (1980, p.128). Assim, um dos fracassos das sociedades modernas consiste em não saber o que fazer com suas próprias criações, pois crentes da superespecialização da nossa capacidade racional e técnica, estamos sempre no limiar do outro extremo, a irracionalidade.

---

[50] GOHN, Daniel. ***Aspectos Tecnológicos da Experiência Musical***. In: Música Hodie, v.7, nº2, 2007. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/3295/3235

[51] Merquior explica que para Adorno este tipo de fruição se resume a um "prazer estético rebaixado à sensualidade do agradável" (1969, p.56).

Na medida em que a própria Razão tem se tornado responsável pela produção do Irracional[52] criou-se um novo mito, que consiste na "crença moderna na onipotência da ciência e da técnica" (DELACAMPAGNE, 1997, p. 176). Não estamos libertos do medo e de nossas angústias, pelo contrário: criamos novos mitos. Estes já não explicam o desconhecido tal como outrora, mas conduzem à *impossibilidade da reflexão como transcendência* (GUR-ZE'EV, 2006[53]).

Marcuse salienta a tendência dos diferentes aparatos produtivos e tecnológicos tornarem-se totalitários e condicionantes da vida humana e, em conseqüência, virem a *formatar*[54] a vida política:

> (...) **A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado** [grifo meu]; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas (...) *[neste contexto]* a racionalidade técnica ter-se-á tornado racionalidade política (1982, p. 19).

A Teoria Crítica questiona a *condição administrada do mundo*, que se vale do desenvolvimento técnico para legitimar a chamada Racionalidade Instrumental[55]. Tiburi (1995) alega que a *prática divinizada pela sociedade burguesa* é a práxis da produtividade (um dos temas que Adorno desenvolve em ***Mínima Moralia***). Neste sentido, Adorno afirma que "a racionalidade técnica hoje é a própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena" (2007, p. 9), ou ainda, ao relacionar a vida privada com os processos de produção tão conhecidos nas unidades industriais: "a indústria cultural perfidamente realizou o homem como ser genérico. Cada um é apenas aquilo que qualquer outro pode substituir: coisa fungível, um exemplar" (id., p.43).

Ao converter a dimensão técnica da racionalidade humana em algo *pseudo-sagrado,* acabamos por ter uma *arte* e, possivelmente, uma vida *sem sonho* (Adorno, 2007). A esta combinação de circunstâncias Guy Debord chama de ***Sociedade do Espetáculo,*** um *estado de*

---

[52] Concordamos com os Frankfurtianos ao relembrar Auschwitz como uma das maiores irracionalidades que a Humanidade já cometeu. Isso sem esquecer da Fome e dos flagelos que poderiam ser eliminados por meio de todo o aparato técnico que nossa civilização já foi capaz de criar e desenvolver. O que há de racional em viver uma vida pouco ética e pouco digna?

[53] GUR-ZE'EV, Ilan in: ***A Bildung e a Teoria Crítica na Era da Educação Pós-Moderna***. Disponível em: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n22/A_BILDUNG_E.pdf

[54] Em informática, formatar significa: "Estabelecer a disposição (ordem, extensão e codificação) dos registros de um arquivo de dados, ou a disposição dos parágrafos, tipos de letras, números de páginas etc. de um arquivo de texto". Fonte: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=formatar

[55] "Agora é o domínio técnico que impera sobre o homem e não o contrário; o mundo retorna à barbárie" (TIBURI, 1995, p.16).

coisas que visa à "conservação da inconsciência na modificação prática das condições de existência" [56].

O mesmo autor vê na sociedade que se especializa em criar simulacros através da técnica - *reconstrução material das ilusões* - um retrato de um sistema sócio-econômico fundado no isolamento: "(...) Do automóvel à televisão, todos os bens selecionados pelo sistema espetacular são também as suas armas para o reforço constante das condições de isolamento das 'multidões solitárias'" (DEBORD, 2003, p.18).

O *endeusamento* da técnica nas sociedades contemporâneas acaba por se constituir como instrumento de estandardização de produtos e pessoas, e, mais do que uma forma de universalização de ideologias, é, segundo Debord, uma *afirmação da aparência*. O *espetáculo* surge como principal produção da sociedade atual, onde há uma "evidente degradação do ser em ter" (2003, p. 13). A mediação tecnológica que se converte em um meio de ocupação quase que total da vida social dos indivíduos aparece na obra de Debord como um mau sonho de uma sociedade acorrentada, algo do qual só a recuperação do potencial crítico da Razão poderia nos libertar.

5.2. Processos Psicológicos:

O contexto que estamos estudando (e vivendo) nesta pesquisa nos permite reiterar uma questão que Merquior levantava - já na década de 60 do século passado - a respeito das transformações de nosso tempo: "seriam elas deliberadas ou inconscientes, revolucionárias ou puramente evolutivas?" (1969, p.14). O dilema existencial humano[57], bem como o caráter repressivo presente nas mensagens da Indústria Cultural envolvem processos psicológicos que foram abordados pelos teóricos de Frankfurt especialmente a partir da ótica freudiana.

Na obra *Teoria Estética*, Adorno confirma e amplia esta perspectiva ao explicar que:

> Se a arte tem raízes psicanalíticas, são as da fantasia na fantasia da omnipotência. Na arte, porém, actua o desejo de construir um mundo melhor, libertando assim a dialéctica total, ao passo que a concepção da obra de arte como linguagem puramente subjectica do inconsciente não consegue apreendê-la (1970, p.20).

[56] DEBORD, Guy. ***A Sociedade do Espetáculo***. Digitalizado em 2003. Disponível em: http://www.arq.ufsc.br/esteticadaarquitetura/debord_sociedade_do_espetaculo.pdf

[57] No prefácio do livro "A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora" (Santos, José Eduardo & Sato, Michele, [orgs.]), Philippe Layrargues apresenta como dilema existencial do homem a oposição entre a imanência e a transcendência da natureza.

Freud explicou os mecanismos de defesa[58] como processos subconscientes ou inconscientes utilizados para amenizar conflitos não solucionados no nível da consciência. A tensão entre forças opostas é uma constante na vida mental, e a *psique* se vale de recursos que reduzam os perigos do que se constitua como ameaça à integridade do Ego[59].

Dentre os mecanismos de que a Indústria Cultural se vale para expandir e consolidar suas redes podemos destacar a **identificação,** que, em linhas gerais, é um processo psíquico de internalização de características ou modelos. A Psicanálise considera a identificação como um meio de ajustamento e redução de ameaças externas. Ao assimilar um aspecto ou característica de um modelo, o indivíduo sente-se protegido e aceito, bem como tenta aumentar seu valor pessoal adquirindo atributos de algum indivíduo ou grupo que admire.

Daqui compreendemos melhor o que Adorno chamou de *princípio do estrelato:* a figura do cantor, por exemplo, se sobressaindo à sua "arte" pelas inúmeras aparições públicas que faz, revelando detalhes de seus gostos pessoais, vida sentimental, etc. O fazer musical é deixado em plano secundário – embora seja seu primeiro meio de persuasão -, pois o que *rende* mais são as questões periféricas à sua atividade principal. É pela identificação que se constroem os ídolos[60], que se vendem as revistas, as bonecas temáticas, os cortes de cabelo, o vestuário, as imagens e toda sorte de itens relacionados ao *ícone* do "artista".

Associadas à identificação, estão a **introjeção** e a **projeção.** A primeira diz respeito à integração de crenças e valores à estrutura do próprio Ego. A contínua exposição a mensagens - explícitas ou subliminares – veiculadas por meios de grande alcance de público, como a televisão e a internet, contribuem para a assunção de discursos e modos de ser por parte dos espectadores ou ouvintes. Há uma transformação no processo de transmissão cultural: o que antes se baseava na tradição e história oral - sendo fenômeno com delimitações geográficas -, hoje se apresenta em escala abrangente, condizente com o panorama de uma realidade que

[58] Freud explicitou tal idéia no artigo ***"As neuro- psicoses de defesa***" (Die Abwehr- Neuropsychosen), de 1894, cujos fragmentos podem ser encontrados no endereço: http://www.faef.edu.br/testergb/downloads/images/Texto%2002%20-%20As%20neuropsicoses%20de%20defesa.pdf

[59] São apresentados na obra de Freud como Mecanismos de Defesa primários: repressão, negação, racionalização, formação reativa, isolamento, projeção, regressão e sublimação. "Todos estes mecanismos podem ser encontrados em indivíduos saudáveis, e sua presença excessiva é, via de regra, indicação de possíveis sintomas neuróticos".Fonte: http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?sec=53&art=159

[60] Curiosamente, nome de um programa de audições musicais, inspirado em um modelo britânico, conforme informa seu site oficial: "Sucesso absoluto em mais de 40 países, o programa Ídolos, produzido pela Fremantle Media e exibido no Brasil pela Rede Record de Televisão, tem a missão de revelar o novo talento da música nacional" Fonte: http://entretenimento.r7.com/idolos-2010/programa-idolos/historia/

pretende ser totalizante. A globalização traz uma perspectiva de cidadania ampliada, mas também de emudecimentos localizados.

Já a projeção podemos explicar como um processo em que características do Ego – muitas vezes inaceitáveis – são gradativamente afastadas do indivíduo em direção a outros objetos ou pessoas. O caso mais emblemático para Adorno está relacionado à figura de Hitler, pois a identificação de parte do povo alemão com a política nazista pode ser interpretada como projeção de características inaceitáveis socialmente (como a xenofobia, o sadismo, o preconceito, etc.) em um líder que as personifica. No caso da Indústria Cultural, a projeção se manifesta na admiração por personalidades "singulares" (às vezes violentas, promíscuas, desafiadoras das convenções sociais, ou até beirando à criminalidade, por exemplo), por reconhecerem nelas traços que lhes são inadmissíveis a nível consciente.

Zuin estende essa análise incluindo as instituições religiosas como esferas provocativas deste tipo de reação nas *massas*:

> A disseminação desse tipo de percepção faz-se possível principalmente pelo fato de que tanto Cristo quanto o general são objetos que passam a ocupar o ideal de ego dos seus respectivos simpatizantes, os quais identificam-se entre si nos seus egos. Se, por um lado, as agruras que são impostas pelo cotidiano muitas vezes obstam o livre exercício da vontade, os seguidores dos preceitos dessas organizações regidas pelos seus líderes encontram o espaço necessário para que as ambições daquele ego – que na infância julgava ser o senhor de si, mas cujas pretensões foram rechaçadas pelas injunções das figuras parentais, pela convivência com as exigências de outros educadores e, portanto, da própria realidade – possam ser novamente satisfeitas no objeto que é posto no lugar do seu ideal de ego, herdeiro daquele narcisismo que prevaleceu durante a infância[61] (s/d, p.7).

Erich Fromm[62], colaborador do grupo de Frankfurt, tenta conciliar Marx e Freud na perspectiva de uma *sociedade integrada* (Merquior, 1969). Isto significaria a superação de conflitos interiores a partir do momento em que o indivíduo assume um *caráter maduro*, *altruístico* em seu ambiente. Por considerar a impossibilidade de resolução do conflito entre vida comunitária e plena satisfação individual, Marcuse denuncia a *esperança* de Fromm como uma "falácia conservadora", pois:

[61] ZUIN, Antônio Álvaro no artigo: ***A Indústria Cultural Globalizada e a possibilidade de reincidência do fascismo***. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1621t.PDF

[62] **Erich Pinchas Fromm** (1900 - 1980) é considerado um dos principais expoentes do movimento psicanalista do século 20. Dono de uma carreira controversa e polêmica, Fromm estudou principalmente a influência da sociedade e da cultura no indivíduo. Para o psicanalista, a personalidade de uma pessoa era resultado de fatores culturais e biológicos, o que contrastava com a teoria de Freud, que privilegiava, principalmente, os aspectos inconscientes do psiquismo. Fonte: http://abrafp.blogspot.com/2009/11/biografia-de-erich-fromm.html

> (...) em virtude do modo pelo qual organizou sua base tecnológica, a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária, pois "totalitária" não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não terrorista que opera através da **manipulação das necessidades** [grifo meu] (...) (MARCUSE, 1982, p. 24 e 25).

É através da *manipulação de necessidades* que se constrói a base psicológica necessária à objetivação da(s) ideologia(s) da Indústria Cultural e da própria organização capitalista. A satisfação irrestrita dos desejos a partir da livre iniciativa é uma promessa não cumprida, donde advêm frustrações e, muito provavelmente, a agressividade em larga escala nas sociedades contemporâneas. Merquior recorre a Marcuse ao conceituar a *sociedade de massa* como uma *sociedade sem pai*, pois existe um "controle impessoal, não mais mediatizado pelos superegos individuais" (1969, p. 30). Do automóvel ao míssil, a agressividade tecnológica seria uma *projeção do ato agressivo em relação à própria coisa,* algo decorrente da desumanização nos processos de produção e consumo, da falta de conexão destes com as necessidades vitais e ainda das arbitrariedades publicitárias que promovem tais objetos ou conteúdos. É a submissão disfarçada de escolha:

> Nós nos submetemos à produção pacífica dos meios de destruição, à perfeição do desperdício, a ser educados para uma defesa que deforma os defensores e aquilo que estes defendem (...). Em **tais circunstâncias, os nossos meios de informação em massa encontram pouca dificuldade em fazer aceitar interesses particulares como sendo de todos os homens sensatos** [grifo meu]. As necessidades políticas da sociedade se tornam necessidades e aspirações individuais, sua satisfação promove os negócios e a comunidade, e o conjunto parece construir a própria personificação da Razão (MARCUSE, 1982, p.13).

O sentido repressivo das formas culturais surge no momento em que a fruição artística também se faz objeto de controle, inclusive inconsciente. Os conteúdos carregados de estereotipia, de "fácil digestão mental" (FABIANO, 2001, p.140) se constituem como alívio da resignação coletiva (id., p. 142), algo muitas vezes já vivenciado no trabalho. Tal paralisia da crítica intenta forjar uma sociedade sem oposição, algo que inviabiliza o processo de *Aufkalärung*[63], pois

> Toda libertação depende da consciência de servidão e o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações que se tornaram, em grande proporção, do próprio indivíduo (MARCUSE, 1982, p. 28).

[63] Esclarecimento, em alemão.

Como ter consciência da servidão se, em certa medida, ela acaba por ser voluntária? Ou se, como afirma Pucci, "a vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da racionalidade técnica, se esgota na reprodução de si mesma"?(2007b, p.27). Apesar de mencionar a *coação coletiva da música* como fenômeno que se vale do que é levemente melodioso para consolidar uma subjetividade massificada (a partir de escutas -e vidas- tornadas atomísticas e sem sentido), Adorno também afirma que

> Não é possível estabelecer com clareza um nexo causal, por exemplo, entre as "repercussões" das músicas de sucesso e seus efeitos psicológicos sobre os ouvintes. Se realmente hoje em dia os ouvintes não pertencem mais a si mesmos, isto significa também que já não podem ser influenciados (2000, p. 88).

Estabelece- se aqui uma questão de difícil análise, um nó sem pontas, pois não se trata de imputar responsabilidades ou culpas individuais, simplificando um fenômeno que é bastante abrangente e complexo. As condições subjetivas envolvidas no processo de apreciação musical (inclinações, desejos, vivências anteriores, atrações particulares, etc.) se fundem às objetividades da vida pública (condições materiais de existência, formação cultural, questões de escolarização, etc.), numa contradição difícil de ser resolvida. Explica-se: se, em última instância, consumir significa uma *condição de afiliação social* (BAUMAN, 2008), a audição de determinados tipos de música mais do que um fator de estratificação social é parte de um processo de construção de identidade. Assim, se não tenho a possibilidade de conhecer algo além do que já estou acostumado, **não tenho condições de avaliar minhas próprias escolhas**, pois a construção da identidade se dá no confronto de diferenças.

Freud embasa ainda a discussão sobre este tema ao ilustrar a interiorização da repressão social como a vitória de Eros sobre Thanatos[64]. O pai da psicanálise se utiliza das figuras mitológicas para teorizar sobre a inibição sistemática dos instintos primários, atribuindo a vitória de Eros ao aumento da sublimação e à repressão da agressividade, algo que nem sempre conseguimos. A contradição entre o princípio do prazer e o princípio da realidade *não conhecerá nunca uma solução definitiva* (MERQUIOR, 1969, p.24), por isso as

[64] "Freud postulated that human beings are dominated by two basic instincts: **Eros** (the sexual drive or creative life force) and **Thanatos** (the death force or destructiveness). The mythical characters of Eros and Thanatos were used by Freud in his formulation of drive theory to represent the two primary outlets of biological energy. Eros represents life, creativity, growth, and increase in tension; and Thanatos represents the movement toward homeostasis (elimination of all tensions), dissolution, negation, and death. We are constantly stimulated and driven into action by a balance of these energies". Disponível em: http://www.trans4mind.com/mind-development/freud.html

promessas de satisfação plena feitas pela Indústria Cultural são absurdamente enganosas, como aponta Bauman:

> A sociedade de consumo prospera enquanto consegue tornar perpétua a não satisfação de seus membros (...). Sem a repetida frustração dos desejos, a demanda de consumo logo se esgotaria e a economia voltada para o consumidor ficaria sem combustível (2008, p. 64 e 65).

A rejeição de outras opções culturais é uma das formas de alienação relacionada à apreciação musical, algo que Adorno detectou ao afirmar que "a liquidação do indivíduo constitui o sinal característico da nova época musical em que vivemos" (2000, p. 73). O filósofo discorre especificamente sobre a valorização do "sucesso" acumulado, da manipulação das produções com base nas chances de venda, e também do prestígio social atribuído à chamada música séria, de que muitos não são profundos conhecedores:

> É habitual alegar (...) que as pessoas na realidade apreciam a música ligeira, e só tomam conhecimento da música séria por motivos de prestígio social, ao passo que o conhecimento de um único texto de canção de sucesso é suficiente para revelar que função pode desempenhar o que é realmente aceito e aprovado (2000, p.73).

Este trecho a meu ver elucida mais claramente a fragilidade da crítica feita a Adorno como "elitista". Entendo que o que ele fazia não era um repúdio puro e simples às formas musicais ditas populares, mas ao caráter fetichista a que nem a música dita séria está imune. Quando uma obra de arte assume um caráter utilitário, seja em relação às possibilidades de venda, ou assunção de prestígio, ou mesmo de mera "decoração sonora", ela se toma de uma materialidade que enfraquece sua intenção de transcendência ou ascese[65]. A obra parte sim do real, pois é concebida por alguém que vive em um mundo concreto, porém ela produz um conhecimento que está nela, e não a serviço de outra finalidade. Destarte, o exame de Adorno é uma proposição mais ampla, não uma classificação e censura dividida em dois pólos, o da música séria e o da música ligeira. A crítica da cultura transparece como radicalização da crítica social, pois a Arte "(...) focaliza com nitidez perfeita a crise da civilização" (MERQUIOR, 1969, p.15).

5.3. Experiências estéticas:

Temos dito até aqui que a lógica cultural do sistema capitalista aparece em Adorno como reflexo de uma sociedade massificada. Os bens culturais também são tratados como

[65] Entendida por Adorno como "possibilidade de prazer onde cessa a mera aparência" (ADORNO, 2000, p. 71).

mercadorias e a música passa a ser consumida como um bem material por um indivíduo que, segundo o autor, "não consegue mais viver empiricamente" (ADORNO, 2000, p.65).

A Indústria Cultural, permeada pela racionalidade do trabalho, cria mecanismos de mercantilização da produção simbólica, fazendo com que a *diversão* se constitua em um prolongamento do trabalho adaptativo, especialmente ao intensificar a passividade social dos indivíduos (MATOS, 2005). Isto redunda em um processo de *coisificação:* se no animismo considera-se a presença do *anima* – princípio vital - em todos os entes, no industrialismo a auto-alienação leva ao silenciamento dos atributos reflexivos da alma, pois

> (...) quanto mais o processo da auto-conservação é assegurado pela divisão burguesa do trabalho, tanto mais ele força a auto-alienação dos indivíduos, que têm que se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p 41).

Merquior (1969) aponta que a metamorfose no marxismo clássico empreendida pelos frankfurtianos passava por outras dimensões além da organização econômica das sociedades, envolvendo "religião, arte, vida política, linguagem em geral e práticas compartilhadas pelos '*socii*'" (p.13 e 14). Tais considerações encaminham a discussão para a dimensão estética e redefinição das necessidades sociais na cultura contemporânea, tema alvo das diagnoses de Adorno. Tiburi lembra que Adorno descobre na arte "o único lugar de uma verdade ainda possível e a prova da insuficiência do conceitual" (1995, p.19). Este *desmascaramento* do pensamento racional concede à arte sua autonomia, pois "(...) a arte não é um mero acesso ao conhecimento, ela mesma é conhecimento" (TIBURI, 1995, p.82).

Entende-se que a arte ultrapassa a práxis, pois se constitui em *poiesis*. Enquanto a práxis (embora conjugue reflexão e ação) é um agir em si mesmo, a *poiesis* é um agir produtivo, no sentido de extrair novas possibilidades do mundo empírico, num movimento extremamente criativo. Dentre outras, estas apreciações são objetos da Estética[66], termo cunhado por Alexander Baumgarten em 1750, em plena Modernidade. Baumgarten não é o fundador da Estética como ciência, porém o termo por ele difundido na obra *Aesthetica* auxiliou na construção de uma abordagem autônoma em relação a outros ramos da Filosofia como a Metafísica, a Lógica, a Ética etc.

[66] "**Estética** (do grego *αισθητική* ou *aisthésis*: *percepção*, *sensação*) é um ramo da filosofia que tem por objeto o estudo da natureza do belo e dos fundamentos da arte. Ela estuda o julgamento e a percepção do que é considerado belo, a produção das emoções pelos fenômenos estéticos, bem como as diferentes formas de arte e do trabalho artístico; a idéia de obra de arte e de criação; a relação entre matérias e formas nas artes. Por outro lado, a estética também pode ocupar-se da privação da beleza". Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A9tica

Rohden (2007) traça um histórico do desenvolvimento da Filosofia da Arte, questionando se existe um critério racional que transcenda o subjetivo na apreciação do Belo (o Belo e o Feio são relativos?). Segundo o mesmo autor, os primeiros pensadores gregos e romanos não deram ao Universo o qualificativo de Bom (*agathós*, *bonus*), e sim de *kosmos* (belo) ou *mundus* (puro). O Universo estaria identificado por critérios estéticos (belo e puro), numa racionalidade que foi minimizada pelos paradigmas da ciência moderna, favorecendo a supremacia daquela dita cognitivo-instrumental.

O surgimento do sentido estético reside num tipo de percepção do que necessariamente não é utilitário ao homem, na assimilação de algo que está além do próprio conteúdo do objeto. A sistematização do pensamento estético principia na Grécia Antiga, havendo Platão formulado explicitamente a questão *O que é o Belo?*[67], identificando-o com o Bem, a Verdade e a Perfeição. Já Aristóteles o associa à conformidade com a norma: a justa proporção. Na Idade Média, há a identificação do Belo com Deus e o êxtase místico, e assim vemos as transformações de juízo, de acordo com os referenciais de cada época. Para Adorno, "a imagem do belo, enquanto imagem do uno e do diverso, surge com a emancipação da angústia perante a totalidade esmagadora e a opacidade da natureza" (1970, p.66).

Há ainda em Rohden a distinção entre o dever compulsório e a vontade consciente, pois "só um **ser consciente e livre** [grifo meu] pode estar realmente dentro da zona do bom e do belo" (2007, p. 50), já que "tudo que envolve dificuldade, sofrimento, sacrifício, virtuosidade, dever compulsório, não é belo, embora possa ser bom. O *ser-belo* é o esplendor do *ser-bom*" (id., p.51).

No ensaio ***O Fetichismo na Música e a Regressão da audição***, Adorno levanta questões a respeito do desenvolvimento do juízo estético numa sociedade pautada pelo controle da consciência individual: a sociedade administrada. Neste ensaio Adorno contrapõe *música séria* e *ligeira*[68], saindo em defesa de uma música que "não continuasse a fingir

[67] "No diálogo intitulado 'O Grande Hípias', Platão formulou muita das questões que se tem suscitado logo, em estética e em filosofia geral, acerca da natureza do belo (da beleza) e acerca das posições fundamentais que podem adotar-se com respeito a tal natureza. Nesse diálogo, Sócrates mantém a atitude racionalista e absolutista; Hípias, a atitude empirista e relativista" FERRATER-MORA, 2001, ***Dicionário de Filosofia***, disponível em: http://books.google.com.br/books?id=Tm38cSpH1vAC&pg=PA279&lpg=PA279&dq=h%C3%ADpias+dicionario+de+filosofia+ferrater&source=bl&ots=yNAiR8C77Y&sig=U6J3BusLkemtrLMsFoUGK6LWfjc&hl=pt-BR&ei=hcGLTJyYHIScIge4_61h&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBUQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

[68] Segundo Aguiar (2008), a diferença estrutural entre *música séria* e *ligeira* seria que "(...) as partes individuais, ou detalhes da música de entretenimento, não estabelecem uma relação singular com o todo da composição. Já na música 'séria', erudita, cada momento parcial, único, é levado em consideração pela totalidade da obra, fazendo um prenúncio de que a sociedade

harmonia e melodia num mundo com pouco de melodioso ou harmônico" (KOTHE, 1978, p.48).

Concebendo que o empobrecimento do sentido estético está relacionado à produção e oferta padronizadas de uma *arte sem sonho* (ADORNO, 2007), a "decadência" do gosto musical seria o reflexo de uma fraude cultural, das perdas de alguém que já não tem liberdade de escolha. Adorno avalia este *uso* da música como uma espécie de coação coletiva, onde o prazer do momento causa o *embotamento do espírito* (ADORNO, 2000, p.70).

O autor parte do princípio de que há um fascínio pelo que está na moda e *todas as variantes da banalidade*, sendo que a Indústria Cultural encarrega-se de compor a matriz ideológica para a *integração vertical dos consumidores* (ADORNO, 2000, p.8), conforme discutimos no tópico anterior. Sob uma aparência de liberdade de escolha, tal como propaga o ideário capitalista, o julgamento estético associa-se ao reconhecimento de determinado "sucesso". E o que faz sucesso é justamente o que é mais reproduzido pelos meios de comunicação. Neste sentido, considera que a música de entretenimento "(...) preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências" (id., p.67).

Para o filósofo, a destruição da *aura* (existência no singular) da música implica na incapacidade de julgamento, pois o sujeito acaba gostando do que foi mais repetido. O engano das massas (*Massenbetrug)*, que fortalece o monopólio cultural, converte-se em um ciclo perverso. Os ouvintes acabam confirmando uma necessidade neurótica, exigindo exatamente aquilo que lhes é imposto de maneira insistente. A reprodução técnica com fins comerciais acaba com o *único e diferente*. A materialidade da existência econômica se expande à esfera artística, havendo forte relação entre a qualidade do que é *vendido* e a lucratividade na comercialização destes bens.

A arte reprodutiva, a serviço do domínio do capital - que venera o sucesso fabricando ídolos - resulta, na visão de Adorno, na despolitização dos sujeitos e na regressão da audição. Seria possível, nesta perspectiva, libertar-se de algo com o qual já estamos forçosamente identificados? A fachada da variedade impede o sujeito de perceber o todo; a música é vivida

---

seria o livre associar de indivíduos autônomos e não de homens submissos a uma lógica de sobrevivência" (p.3). AGUIAR, Wisley. ***Música e Crítica Social em Adorno***. Revista Controvérsia, vol.4(1): 27-38, jul/dez 2008. Disponível em: http://www.controversia.unisinos.br/pdf/92.pdf

como um momento isolado para um homem igualmente isolado (solidão na multidão), havendo pouca resistência ao que o autor denomina como *alienação coisificante*, tomando emprestado o conceito em Marx.

O encantamento pelo o que é levemente melodioso, a escuta desatenta e atomística de *canzonetas* que hoje explicitam conteúdos sexistas, por exemplo, são indicações desta perda da capacidade de apreciar o fazer musical. O atrativo particular, sensual, é bem aceito por ouvintes com pouca ou nenhuma exigência. O apelo comercial forja caricaturas, pois a experiência estética tem consistido basicamente na apreciação pública do sucesso acumulado. Chaves (2007) argumenta que

> A semiformação realizada pela indústria cultural não é a imposição de produtos, como mercadorias, a sujeitos deformados, mas a produção de sujeitos sujeitados, a adesão voluntária de sujeitos ao processo de reprodução da sociedade em sua configuração vigente (p.139) [69].

Desta forma, o caráter abstrato dos bens culturais transmutado no valor de troca econômico vem a presentificar o imediatismo e a valorização do aparente, tão característico da cultura capitalista. O jugo da opinião pública enfatiza o estado de dispersão do espectador moderno, que julga transitar livremente sobre as opções que se lhe apresentam. Sarcasticamente, Adorno emprega a metáfora de um prisioneiro ao dizer que este "ama a sua cela porque não lhe é permitido amar outra coisa" (2000, p.80). Temos mesmo tantas opções? Como aprender a fazer escolhas?

A experiência estética, embora considerada *utopia lúdica*- já que pressupõe uma sociedade sem repressão, reconciliaria a humanidade com a natureza, onde o Belo seria um imperativo de aspiração suprema do espírito humano. A possibilidade de reconstruir a realidade empírica pela arte é a própria recuperação de nossa *autenticidade ontológica* (MERQUIOR,1969), contra a tirania do idêntico e a universalização do particular. Segundo Merquior, há em Adorno a convicção básica de que "(...) a música, a despeito de seu 'abstracionismo', é tão suscetível de utilização ideológica quanto as outras artes" (1969, p.60).

Se a música não escapa à reificação, cabe discutir sua significação social, relacionando-a com as experiências oportunizadas e/ou privações culturais sofridas. Que tipo de experiências estético-musicais o espaço escolar tem oportunizado, construído ou (des)

[69] Idem referência 1.

valorizado? Nogueira (2001) afirma que "o que se pretende é desmistificar a idéia de gosto pessoal como opção soberana. É preciso admitir o papel preponderante que as mídias desempenham na 'escolha' musical da população" (p.189).

No convívio com meus alunos, sujeitos empíricos desta pesquisa, observei que a formação do "gosto" musical se identificava com o reconhecimento do que é mais reproduzido nos meios de comunicação, especialmente a televisão. Isto não significa que este trabalho tenha a pretensão de categorizar suas escolhas no sentido de desprestigiá-las. Porém, mesmo reconhecendo que toda obra contém em si mesma o seu interlocutor, no sentido de contemplar as necessidades e expectativas do grupo ao qual ela se destina, a questão que se coloca é se estes sujeitos estão tendo ou tiveram a oportunidade de vivenciar outras experiências de escuta, além da insistente reprodução de *hits*[70], com letras que incitam, por exemplo, a violência, ou a banalização do erotismo, ou ainda a depreciação do feminino.

Nos seus *Ensaios Morais, Políticos e Literários,* Hume[71], por exemplo, apóia sua argumentação na diferenciação entre julgamento e sentimento. O sentir tem referente no próprio sujeito, enquanto o entendimento e o julgamento estão calcados em fatos exteriores. Nenhum sentimento representa o que realmente está no objeto, embora haja, segundo o filósofo escocês, alguns princípios gerais de aprovação ou censura. E como estar aberto a emoções mais sutis? A este respeito, ele salienta o papel da experiência:

> Quem nunca teve oportunidade de comparar os diversos tipos de beleza indubitavelmente se encontra completamente incapacitado de dar opinião a respeito de qualquer objeto que lhe seja apresentado. Só através da comparação podemos determinar os epítetos da aprovação e da censura, aprendendo a decidir sobre o devido grau de cada um (2000, p.342).

Se *gostar* acaba sendo sinônimo de *reconhecer* determinado *sucesso,* "o conceito de estilo autêntico se desmascara, na indústria cultural, como o equivalente estético da dominação" (ADORNO, 2007, p.21). Esta idéia de entretenimento como um *desabituar* o sujeito do contato com a subjetividade (id., p.42), leva a uma *vida modelada até suas últimas*

---

[70] "Um **hit** é um *single* que se tornou muito popular. Embora por vezes seja utilizado para descrever qualquer canção amplamente reproduzida ou campeã de vendas, o termo "hit" é normalmente reservado para um single que tem aparecido constantemente em uma parada musical através do airplay do rádio e/ou vendas comercialmente significativas". Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hit_(m%C3%BAsica)

[71] **David Hume** (1711-1776) ,filósofo e historiador escocês. Foi, juntamente com Adam Smith e Thomas Reid, entre outros, uma das figuras mais importantes do chamado iluminismo escocês. É visto por vezes como o terceiro e o mais radical dos chamados empiristas britânicos, depois de John Locke e George Berkeley. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/David_Hume

ramificações (PUCCI, 2007b, p.27), seja pela perda ou diminuição da capacidade de resistência, seja pelo despojamento do potencial crítico da Razão, ou ainda pela adesão forçada, pela "aceitação incondicional do existente tal qual ele se apresenta" (DUARTE, 2007, p.35). A "diversão" se torna o *alívio da resignação coletiva* (FABIANO, 2007) e o circo dos que nem sempre têm o pão.

5.4. *Bildung*

Encerrando esta parte do estudo, apresentamos alguns apontamentos sobre *Bildung*, já que a formação cultural é uma expressiva categoria teórica do pensamento de Adorno. No ensaio ***Teoria da Semicultura,*** de 1959**,** o autor explica que a crise da formação cultural abrange uma realidade extra-pedagógica. Ou seja, além das *insuficiências do sistema e dos métodos de educação*,

> (...) a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização[72].

Apontando para o fato de que a Teoria Crítica tem como interesse constante suprimir a dominação de classe, bem como se opor à "reprodução crescente da escravidão do trabalhador na sociedade capitalista e de todo tipo de miséria que o ameaça" (PUCCI, 2007b, p. 31), a questão da formação cultural é vital para a compreensão dos anacronismos de nossa época, bem como se constitui numa esperança de resgate da Razão emancipatória, promessa não cumprida pelo Iluminismo.

Segundo Tommaselli (2010) [73], o termo *Bildung* não possui equivalente em outras línguas. Seria o *desenvolvimento da emancipação*, não adquirido apenas pela educação escolar, pois se liga a reflexões sobre o homem, a sociedade e a humanidade. Pucci et alii (2008) acrescentam que os conceitos de *Kultur* e *Bildung*[74] estão atrelados à ascensão da classe burguesa alemã, que ao fazer-se autora e protagonista de diferentes manifestações

[72] ADORNO, 1959, ***Teoria da Semicultura***. Este ensaio está disponível para download no endereço: http://www.planeta.clix.pt/adorno

[73] TOMMASELLI, Guilherme in ***A constituição do conceito de Bildung***, disponível em: http://novo.guiaassis.com.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=1573

[74] Os conceitos de ***Kultur*** e ***Bildung*** se diferenciam pelo fato de o primeiro dizer respeito às realizações objetivas da humanidade, enquanto no segundo predominam os aspectos subjetivos, às próprias transformações que decorrem da formação cultural humana.

culturais[75], distanciou-se da tradição da "ociosa nobreza européia" (PUCCI et alii, 2008, p.56), criando assim um novo estrato social, o chamado **mandarinato alemão**.

O florescimento das atividades intelectuais deste grupo, cujos membros são especialmente os servidores civis, administradores, clérigos e professores (id., p.56), trouxe como ônus um gradual afastamento das questões de natureza política, o que acabou por distorcer o conceito de formação cultural, pois favoreceu a criação de uma mentalidade passiva em relação às questões do mundo objetivo e uma sacralização das formas culturais como mais uma forma de distanciamento entre as classes. A este respeito, Adorno pondera que "(...) na hipóstase do espírito, mediante a cultura, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito" [76].

Da distorção do conceito de *Bildung*, que pretendia a formação de um *homem humanizado* (TOMMASELLI, 2010, p.3) [77], difundiu-se o seu inverso: a ***Halbbildung***, que é a semiformação, que "reproduz o processo de reificação da consciência, dos sentidos, padroniza os gostos e submete os indivíduos ao todo social" (id., p.3). A semicultura alcança todas as camadas sociais (PUCCI et alii, 2008), pois, segundo Adorno diagnostica,

> (...) no lugar da autoridade da Bíblia, se instaura a do domínio dos esportes, da televisão e das histórias reais, que se apóiam na pretensão da literalidade e de facticidade aquém da imaginação produtiva (...) para a consciência, as barreiras sociais são, subjetivamente, cada vez mais fluídas[78].

A Bildung representa para a Teoria Crítica uma utopia positiva, já que é considerada como meio de autoconstrução interior e *meta histórica* (GUR- ZE'EV, 2006). Segundo Zuin et alii, ao dar primazia à semicultura, a sociedade promove um processo de "difusão de uma produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo" (2008, p. 59). As manifestações musicais (que neste trabalho são um recorte de uma realidade social mais ampla, que se vale também de outros meios para legitimar-se), surgem neste contexto como um elemento bastante sedutor e persuasivo, que, como temos visto, povoam tanto o nosso imaginário como o das crianças:

[75] Pucci et alii (2008) citam a Filosofia, a Arte, A Ciência e a Música como integrantes da "miríade de manifestações culturais" da época (p.56).

[76] Adorno, 1959, in ***Teoria da Semicultura***. Ver referência 3, p.10.

[77] Ver referencia 73.

[78] Idem à referência 76.

> Os ritmos binários dos últimos hits são facilmente memorizados e fornecem a sensação de um eterno déjà vu[79]. (...) A capacidade do sujeito de receber os dados imediatos e sobre eles exercer reflexão crítica rarifica-se cada vez mais, pois a autoconservação praticamente exige o fim da individualidade (PUCCI et alii, 2008, p. 61 e 63).

Como temos discutido nestas páginas, o processo de universalização do mercado na sociedade de consumo criou um paradoxo cultural. Tommaselli (2010) [80] aponta que ao transformar a cultura em mais um objeto de consumo, a sociedade capitalista não está empreendendo um processo de democratização das formas culturais, e sim investindo no seu oposto, pois, como bem aponta Adorno[81], "quando a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, **impediu que os homens se educassem uns aos outros** [grifo meu]". Pucci et alii ampliam esta reflexão no seguinte trecho:

> Tal como no mito, situamo-nos diante de uma sociedade em que seus fatos suplicam pela reprodução do sempre idêntico. E a mesmice caminha de mãos dadas com o conformismo e com a resignação ao horror (2008, p. 53).

Costa (2007) considera que a Indústria Cultural contribui para a socialização da semicultura, na medida em que investe na produção de cultura de acordo com a estratificação social, ao deixar subjacente que "cada um deve se comportar à maneira de sua classe" (p. 185), ou ainda quando há uma "imposição de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais" (p. 184). Essa *normatização de padrões estéticos* leva também à criação de novos estilos de vida e pressupostos morais, para atender a exigência de "perda da resistência diante da estrutura autorizada e hierárquica", especialmente através do entretenimento idiotizado:

> Sobretudo a distração, o lazer, o grotesco dos programas humorísticos e de penetração popular dão à Indústria Cultural um ar de neutralidade, uma espécie de salvo-conduto para transitar livremente na formulação da realidade pelos indivíduos (COSTA, 2007, p. 187).

---

[79] **'Déjà vu** already seen"; also called **paramnesia,** from Greek παρα "para," "near, against, contrary to" + μνήμη "mēmē," "memory") or **promnesia**, is the experience of feeling sure that one has witnessed or experienced a new situation previously (an individual feels as though an event has already happened or has happened in the recent past), although the exact circumstances of the previous encounter are uncertain. The term was coined by a French psychic researcher, Émile Boirac (1851–1917) in his book L'Avenir des sciences psychiques ("The Future of Psychic Sciences"), which expanded upon an essay he wrote while an undergraduate. The experience of déjà vu is usually accompanied by a compelling sense of familiarity, and also a sense of "eeriness," "strangeness," "weirdness," or what Sigmund Freud calls "the uncanny." The "previous" experience is most frequently attributed to a dream, although in some cases there is a firm sense that the experience has genuinely happened in the past'. Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9j%C3%A0_vu

[80] TOMMASELLI, Guilherme in ***O conceito de Halbbildung em Adorno***. Disponível no endereço: http://novo.guiaassis.com.br/index.php?/O-conceito-de-Halbbildung-semiforma%E7%E3o-em-Adorno.guia

[81] In ***Teoria da Semicultura***, cf. referências anteriores.

A formação incompleta ou semiformação faz com que haja concentração em torno de poucos interesses (a indústria cultural se encarrega de decidir qual produto é adequado para minha classe, com vistas a uma melhor adaptabilidade), o que dificulta a comunicação entre as pessoas, minando assim a possibilidade de efetiva mudança social. Segundo Jaehn[82], a cultura intencionalmente produzida e sistematizada pelo mercado, especialmente através da chamada indústria do entretenimento, faz com que aumentem as diferenças econômicas, se desfaçam os projetos comuns (cada grupo tem os seus, ou julga que os tem) e se reduza a capacidade de autodeterminação, algo que também abre espaço para abismos cada vez maiores entre os indivíduos, pois "(...) cada um se concentra no seu próprio mundo, demonstrando-se alheio, desinteressado e intolerante com todos que estão fora dele" (2008, p.7).

Para os frankfurtianos, a transcendência da condição de identificação forçada, que visa à reprodução do *sempre mesmo* é a não só meta da *Bildung*, mas um projeto que, em essência, é inerente à nossa própria condição humana, visto que "(...) na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem status e sem exploração" [83]. Daqui se depreende que a *Bildung* é também um projeto de resistência, em que a Música também surge como alternativa de recusa ao existente. A este respeito Fubini (1994) explica que "Adorno (...) tendía a demostrar que, en la sociedad capitalista avanzada, la única vía de supervivencia de que dispone la música aunque sea precaria para ella, consiste em **ser la antítesis de la sociedad** [grifo meu]" (p.150).

Como tal estudo se ocupa da temática da formação cultural, focando a Música como recorte da realidade, julgamos necessário fazer um *intermezzo*. Antes de passarmos às categorias de análise dos dados coletados em campo, cabem algumas considerações sobre aspectos históricos da Educação Musical no Brasil, situando-nos também a respeito das políticas públicas que a fomentam e legitimam.

[82] JAEHN, Lisete in ***Semi-formação e Formação Cultural***, artigo disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1929/1768

[83] ***Teoria da semicultura***, referenciada anteriormente.

6. *INTERMEZZO:* CAMINHOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Em agosto de 2008, ao sancionar lei sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, o Governo Federal trouxe à sociedade brasileira uma discussão que de certa forma se encontrava silenciada ou restrita aos *militantes da causa*: qual o lugar e o espaço da Educação Musical na escola?

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

"Art. 26. .....

.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm

Memórias dos que foram contemplados com algum tipo de formação musical em suas histórias escolares mesclaram-se ao espanto quanto à evidência de que tais experiências não são tão habituais às gerações mais jovens. Já que é necessária uma lei que garanta a presença do ensino de Música nos espaços escolares, é sinal de que algo se perdeu no decorrer dos anos.

Propõe-se neste capítulo uma breve descrição histórica dos caminhos da Educação Musical no Brasil, a fim de melhor fundamentar a discussão aqui posta. Difícil não concordar com Fonterrada (2005) quando afirma que a ausência de uma formação cultural mais ampla reforça o *danoso hábito* de simples *imitação do que é oferecido pela Indústria Cultural*. Assim, a ausência (ou supressão) da Música nos currículos oficiais contribuiu para que a mesma fosse vista como uma questão periférica da formação humana, pois no contexto que temos vivido "a música tornou-se simulacro" (FONTERRADA, 2005, p.14).

Antes de fazer alguns apontamentos sobre o ensino de Música na Educação Básica brasileira, é preciso expor uma acepção de Educação Musical coerente com a abordagem que se pretende defender neste trabalho. Recorremos para tanto a Bellochio, quando a autora afirma que:

> A Educação Musical compreende o processo de ensino e de aprendizagem escolar que potencializam o desenvolvimento de competências musicais, a partir de experiências musicais de natureza diversificada. Trata-se da relação que o indivíduo estabelece com os eventos sonoros do seu cotidiano, e também com sons de diferentes culturas, principalmente em relação ao seu próprio tempo histórico, seu cotidiano, permitindo entender que existe(m) "música(s)". Dessa forma, o ensino de Música na escola deve expressar seu caráter social, de modo dialético, amplo e localizado. A Educação Musical implica o desenvolvimento musical como instrumento de intermediação social que possibilita ao sujeito o desenvolvimento das habilidades de ouvir, apreciar, compor, executar, falar sobre música(s) (2000, p.38).

Depreende-se daqui que a Educação Musical não se resume à aquisição de habilidades técnicas, embora estas sejam necessárias em algum momento do aprendizado. Os motivos pelos quais a Educação Musical foi negligenciada na educação básica nas últimas décadas são resultados de políticas educacionais que privilegiaram outras competências intelectuais, especialmente devido ao modelo de desenvolvimento econômico[84] vigente na década de

[84] Os anos de 1969 a 1973 foram o período de maior crescimento da história da economia brasileira. A disponibilidade externa de capital e a determinação dos governos militares de fazer do Brasil uma "potência emergente" viabilizam pesados investimentos em infra-estrutura (rodovias, ferrovias, telecomunicações, portos, usinas hidrelétricas, usinas nucleares), nas indústrias de base (mineração e siderurgia), de transformação (papel, cimento, alumínio, produtos químicos, fertilizantes), equipamentos (geradores, sistemas de telefonia, máquinas, motores, turbinas), bens duráveis (veículos e eletrodomésticos) e na agroindústria de alimentos (grãos, carnes, laticínios). O setor de bens de consumo duráveis foi o que mais se expandiu. O

setenta do século passado, em que foi promulgada a penúltima Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71), que ficou em vigor por mais de vinte e cinco anos. Serão destacados alguns fatos históricos ligados à difusão e regulamentação do ensino de Música no Brasil, para que possamos nos situar a respeito da presença (e ausência) do mesmo na educação formal brasileira.

Loureiro (2001) assinala que as raízes do ensino de Música no país reportam aos jesuítas. O ensino promovido pela Companhia de Jesus (que chegou ao Brasil em 1549) estava consonante com o projeto colonialista: através da música, procurava-se sensibilizar os povos nativos, havendo também a divulgação da doutrina católica. Segundo a mesma autora, os jesuítas "usaram a música para comunicar sua mensagem de fé, ao mesmo tempo em que buscavam uma aproximação com o habitante nativo" (2001, p.45). Sejam nas atividades corais (organizadas pelos mestres-de-capela[85]) sejam nas apresentações dos autos[86], os jesuítas seguiam os princípios da *Ratio Studiorum* - espécie de sistematização da pedagogia da Companhia de Jesus - procedimento necessário para unificar os métodos de ensino em suas casas[87].

A herança do canto litúrgico medieval aprendido nos mosteiros e catedrais européias se fez presente nas "escolas de ler e escrever" e nos internatos. O modelo da *Schola Cantorum*[88] romana - que difundiu o canto gregoriano como forma de "oração cantada" - foi empregado pelos jesuítas em terras brasileiras, pois era um *recurso para a formação do bom cristão*.

"modelo brasileiro" seria organizar o governo de modo a tornar a economia plenamente desenvolvida no espaço de uma geração**.** Fonte: http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.phtml?cod=1553&cat=Teses_Monologos

[85] "**Kapellmeister** (*mestre de capela* em português) é uma palavra alemã que designa a função de uma pessoa que, entre outras obrigações, deve ser responsável por compor música. A palavra é composta das raízes germânicas *Kapelle* (coro) and *Meister* (mestre). *Kapelle*, por sua vez, se origina da palavra latina para "Capela" que foi, durante a Idade Média o centro da atividade musical. (...) Na Era dos Reis, na Europa, *Kapellmeister* designava o diretor de música de um monarca ou de um nobre. Esta era uma posição sênior e envolvia a supervisão de outros músicos. Um *Kapellmeister* também podia ser o diretor de música de uma igreja". Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Kapellmeister

[86] Conforme Loureiro, os ***Autos*** consistiam em "pequenas peças teatrais de teor moral e religioso" (2001, p. 45).

[87] Segundo Borges (2007) os jesuítas contavam com cento e trinta e uma casas no Brasil, sendo que dezessete delas eram colégios.

[88] "A **Schola Cantorum** foi uma importante escola de música de Roma, fundada no fim do século VII ou no início do século VIII a partir do modelo do Orphanotropheion de Constantinopla.A escola, na verdade um orfanato, recebeu inicialmente o nome Orphanotrophium, e seus integrantes recebiam um cuidadoso preparo no canto coral, desempenhando várias funções musicais para o papado, tanto que logo o orfanato passou a ser chamado de Schola Cantorum. A instituição manteve suas atividades educacionais em música num alto nível por um longo tempo, ganhando uma reputação internacional e atraindo candidatos de vários países para serem ali instruídos. A Schola Cantorum teve um papel importante no estabelecimento do canto gregoriano". Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Schola_Cantorum

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, ocorre a Reforma Pombalina[89], com vistas a secularizar a educação e "alinhar o Estado português ao pensamento iluminista" (BORGES, 2007). As chamadas *aulas- régias* preservaram algumas marcas da tradição jesuítica, especialmente no que diz respeito à presença da Música nos currículos. Loureiro (2001) cita a criação de escolas de Música para filhos de escravos, donde foram introduzidos instrumentos como a cuíca, o ganzá e o atabaque em nossa cultura musical, importantes para compor a matriz rítmica do *samba*.

Em 1808, a vinda da Família Real Portuguesa com uma comitiva de assessores, funcionários, criados e pessoas ligadas à Corte redesenhou a estrutura social da época, diferenciando também o modo de educação destinado aos escravos, índios e nativos, daquela educação dirigida à recém formada "elite brasileira". Há uma reorganização da capela real e, em 1813, inicia a edificação do Teatro São João, no Rio de Janeiro, para "melhor receber" a Corte. Neste contexto, ocorre também uma reformulação da política educacional com vistas a suprir a demanda do Estado por carreiras liberais e militares (Borges, 2007).

Passados os movimentos pela Independência, há um novo investimento nas "Belas Artes" com a fundação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1841, havendo em 1854 a promulgação de um decreto federal a respeito do ensino de Música, conforme descreve Amato (2006):

> Um decreto federal de 1854 regulamentou o ensino de música no país e passou a orientar as atividades docentes, enquanto que, no ano seguinte, um outro decreto fez exigência de concurso público para a contratação de professores de música. Na primeira república, a legislação educacional evoluiu diversamente em cada estado, fazendo com que em cada região a estrutura e o funcionamento das escolas adquirissem características muito específicas (p.23).

A partir de então se consolidam duas vertentes na educação musical: a do ensino formal e a do informal (Loureiro, 2001). A criação de Conservatórios, baseados nos padrões do Conservatório de Paris, se estende a outras capitais além da Capital Federal (na época com sede no Rio de Janeiro). Loureiro (2001) ainda aponta que com o advento da República surgem sociedades e clubes, sendo o ensino profissionalizante o foco do recém-criado *Instituto Nacional de Música*[90].

---

[89] "Quando em 1750 o rei de Portugal, D. José I, escolheu Sebastião José de Carvalho e Melo - conde de Oeiras e futuro marquês de Pombal - para ocupar o cargo de primeiro-ministro, começava ali uma nova fase da história do Brasil. Pombal ficou conhecido pelo conjunto de reformas realizadas tanto na metrópole como nas colônias portuguesas. Sua posse como secretário de Estado do Reino de Portugal ocorreu em meio à crise do Antigo Regime e à emergência do Iluminismo". Fonte: http://educacao.uol.com.br/historia-brasil/periodo-pombalino.jhtm

[90] Anteriormente chamado Conservatório de Música até a Proclamação da República, quando este passou a se chamar **Instituto Nacional de Música** (janeiro de 1890). Após 1937 passou a se chamar Escola Nacional de Música; em 1965 passou

Nas primeiras décadas do século XX desponta no cenário educacional o movimento ***Escola Nova***[91], e seu característico "otimismo pedagógico"[92]. Martins (1992) atenta para o fato de que o escolanovismo entra em choque com o ensino de Música baseado no modelo de conservatório, o que faz com que fora do sistema oficial de ensino circulem outras teorias sobre a construção do conhecimento:

> Fala-se sobre ou menciona-se Piaget. A noção de educação musical começa a se reerguer com a possibilidade de um reencontro com a sua vocação original: os processos de aprendizagem em música, o desenvolvimento da expressividade, a função da música como conhecimento (p. 10).

Segundo Borges (2007), a educação das massas era vista como uma *dívida republicana,* donde se originaram as primeiras tentativas de organizar um orfeão[93] no Brasil. O maestro Heitor de Villa-Lobos se identifica com a proposta e implementa o projeto de canto orfeônico nas escolas brasileiras, iniciativa regulamentada pelo Decreto 18.890/1931, no inicio da Era Vargas.

O canto orfeônico foi também um veículo de divulgação do "novo regime", já que com as medidas políticas que culminam na controversa Constituição de 1934, o governo de Getúlio Vargas acaba por sepultar a chamada República Velha[94]. O sentimento de nacionalismo transparecia nos hinos de exaltação patriótica e nas apresentações ao ar livre, consideradas grandes manifestações públicas de civismo. Loureiro explica que:

> O clima de nacionalismo dominante no país a partir da Revolução de 30, fez com que o ensino de música, em virtude de seu potencial formador, dentro de um processo de controle e persuasão social, crescesse em importância nas escolas, passando a ser considerado um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade, que veio determinar sua difusão por todo o país (2001, p.55).

---

a ter a nomenclatura atual de Escola de Música da UFRJ (Decreto nº. 4.759). Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Nacional_de_M%C3%BAsica

[91] "O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do ***Manifesto da Escola Nova*** (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita". Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Nova

[92] O "otimismo pedagógico" foi subsequente à vertente do "entusiasmo pela educação". Enquanto esta privilegiou questões quantitativas como ampliação das redes de ensino e redução das taxas de analfabetismo, aquela defendia melhorias nas condições didáticas, com vistas à otimização do ensino.

[93] A nomenclatura foi utilizada pela primeira vez em 1833 por Bouquillon-Wilhem, professor de canto nas escolas de Paris. O termo seria uma homenagem ao mitológico Orfeu, deus músico na mitologia grega que está vinculado à origem mítica da música e à sua capacidade de gerar comoção naqueles que a ouvem. UNGLAUB, Tania. ***A prática do canto orfeônico e cerimônias cívicas na consolidação de um nacionalismo ufanista em terras catarinenses-*** in: Revista Linhas, Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 105 – 127, jan. / jun. 2009. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1831/1407 (nota de rodapé, p.2)

[94] Denominação convencional para a história republicana que vai da Proclamação (1889) até a ascensão de Getúlio Vargas em 1930. Período marcado pelo domínio político das elites agrárias, especialmente de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

A fundação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico em 1942[95], a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), as estratégias para a formação musical de alunos e professores e o próprio carisma de Villa-Lobos frente ao público, fizeram de sua figura um ícone deste período da história da Educação Musical no país (isso sem falar da sólida carreira e do brilhantismo do maestro e compositor, cujos méritos dispensam quaisquer comentários). Apesar disso, o modelo de canto orfeônico não atendia às especificidades das diferentes regiões do país, ou às particularidades dos sistemas de ensino regionais, muito menos permitia intervenções das comunidades na escolha dos repertórios, por exemplo. De acordo com Bellochio,

> O modelo de Canto Orfeônico tinha por base a reprodução e repetição de um repertório musical preparado por pessoas alheias à escola. Também excluía a possibilidade de que o repertório fosse socialmente contextualizado. O importante para o projeto, cívico e disciplinador, de Canto Orfeônico, era fazer a escola cantar e reunir-se em grandes concentrações de demonstração coletiva da escola brasileira (2000, p. 85).

Neste contexto, o declínio do Canto Orfeônico se dá com o próprio fim do Estado Novo, numa época em que crescem no país os sistemas de educação profissionalizante, dentro da política desenvolvimentista condizente com o período de industrialização do Brasil. Na década de 60 têm início os movimentos de contracultura[96], porém a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB 4024/61) ainda garante a presença da Música nos currículos oficiais, agora não mais sob o nome de Canto Orfeônico, e sim de "Iniciação Musical" (BELLOCHIO, 2000, p.88).

Há uma "importação" de métodos europeus (Dalcroze[97], Orff[98], etc.), contudo a educação musical escolar continuou ainda bastante centralizada nas práticas de canto.

---

[95] A partir do Decreto 61.400, de 1/10/ 1967, passa a se chamar Instituto Villa-Lobos.

[96] **Contracultura** é um movimento que tem seu auge na década de 1960, quando teve lugar um estilo de *mobilização e contestação* social e utilizando novos meios de comunicação em massa.(...) A contracultura pode ser definida como um ideário altercador que questiona valores centrais vigentes e instituídos na cultura ocidental.(...) Na década de 1960, o mundo conheceu o principal e mais influente movimento de contra cultura ja existente, o movimento *Hippie*. Os *hippies* se opunham radicalmente aos valores culturais considerados importantes na sociedade: o trabalho, o patriotismo e nacionalismo, a ascensão social e até mesmo a *"estética padrão"*. O principal marco histórico da cultura "hippie" foi o "Woodstock," um grande festival ocorrido no estado de Nova Iorque em 1969. (...) O discurso crítico que o movimento estudantil internacional elaborou ao longo dos anos 60 visava não apenas as contradições da sociedade capitalista, mas também aquelas de uma sociedade industrial capitalista, tecnocrática, nas suas manifestações mais simples e corriqueiras. Neste período a contracultura teve seu lugar de importância, não apenas pelo poder de mobilização, mas principalmente, pela natureza de idéias que colocou em circulação, pelo modo como as veiculou e pelo espaço de intervenção crítica que abriu. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Contracultura

[97] "El Método de Dalcroze es un método de enseñanza musical a través del ritmo y el movimiento. Utiliza una gran variedad de movimientos como analogías para hacer referencia a los conceptos musicales, para desarrollar un sentimiento integrado y

Expandem-se os movimentos em prol da livre expressão, o que Loureiro (2001) chama de um *despontar de uma nova estética*. Os movimentos pró-criatividade fundamentados na psicologia cognitivista trazem novas percepções sobre Educação e Arte. Isto transpareceu na Lei 5692/71 numa concepção do ensino de Arte como uma modalidade chamada de ***Educação Artística***: uma tentativa de situar a Arte nos currículos escolares como uma "atividade educativa, não disciplina", conforme explicam com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ainda a este respeito, o texto do PCNs para o Ensino de Arte versa que

> (...) Em fins dos anos 60 e na década de 70 nota-se uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele: é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes. Esses momentos de aproximação — que já se anunciaram quando algumas idéias e a estética modernista influenciou o ensino de Arte — são importantes, pois sugerem um caminho integrado à realidade artística brasileira, considerada mundialmente original e rica (1997, v.6, p.18).

A idéia de uma proposta abrangente para o ensino de Arte (que transitasse por diferentes linguagens) trouxe uma "confusão entre a noção de integração e polivalência" (HENTSCHKE & OLIVEIRA, 2000, p. 50). Houve mudanças nos cursos de formação de professores com a criação de licenciaturas curtas, por exemplo, que reduziam o tempo usual para a conclusão dos cursos superiores. Bellochio avalia que

> As mazelas da polivalência proposta para a área de arte pela lei 5692/71, sob a denominação de Educação Artística, até hoje, mesmo com uma nova LDB, se entrejogam no cotidiano da sala de aula, praticamente em todos os níveis da escola básica. O que percebo é que houve um esvaziamento de conteúdos no campo das artes, o que conduziu gradativamente a uma interpretação de que o ensino da arte é qualquer coisa que deixe a aula mais descontraída e feliz (...). Nesse sentido, a presença da Educação Artística no currículo escolar poderia ter contribuído (devem existir boas experiências nesse sentido) para ampliação do conhecimento estético e sensível de muitas crianças e jovens que têm somente a escola como mediadora formal dos seus

---

natural para la expresión musical. Para su método, señala tres elementos centrales: Rítmica, Solfeo e Improvisación".Fonte: http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Jaques-Dalcroze

[98] "L'**Orff-Schulwerk** è una metodologia di insegnamento della musica che nasce da una serie di esperienze didattiche avviate e spinte alla maturazione da Carl Orff. Prima della nascita dello *Schulwerk* era già diffuso un nuovo metodo basato sulla relazione e l'importanza tra musica e movimento, il metodo Dalcroze (didatta e compositore svizzero). Orff, invece, teneva in particolare considerazione il fattore ritmico nella sua totalità, quindi la sua importanza nel movimento, nella voce e nella musica strumentale. Attraverso le sperimentazioni effettuate da Orff possiamo conoscere le caratteristiche fondamentali dello Schulwerk: la *ricerca dell'elementarità* e la *metodologia pratica*. Musica elementare è musica a misura di bambino, comprensibile e accessibile attraverso l'utilizzo della scala pentatonica (ad esempio Do Re Mi Sol La). Lo Schulwerk oggi è diventato il mezzo attraverso il quale il bambino si avvicina alla musica "facendola", usando mezzi da lui conosciuti, incoraggiandolo a trovare un nuovo accesso a nuove esperienze musicali sollecitando anche la sua fantasia. Nello stesso tempo viene sviluppata la sua formazione generale, individuale e sociale: coordinazione motoria, fantasia, senso critico, inserimento nel gruppo, confronto non competitivo". Fonte: http://it.wikipedia.org/wiki/Orff-Schulwerk

> aprendizados de caráter artístico. Infelizmente, na maioria das vezes, não o fez (2000, p.93 e 94).

Nas duas décadas posteriores (anos oitenta e noventa do século XX), viveu-se a realidade de professores não conseguindo efetivar a proposta de uma *educação artística polivalente*, pois seus conhecimentos sobre as áreas que não se constituíam como seu objeto de estudo principal (ou preferência) muitas vezes eram superficiais e, conseqüentemente, periféricos em suas práticas. Posso citar que minha experiência como aluna em escola pública foi basicamente centrada nas artes plásticas. Simplificando a questão, poderia dizer que não tive experiência com educação musical na escola, a não ser quando a música servia de pano de fundo para que se fizesse alguma outra tarefa.

Com os movimentos de Arte-Educação ganhando força nos anos oitenta, se ampliou a discussão sobre o papel do professor e o lugar da Arte na escola. Os PCNs apresentam a problemática da falta de delimitação da área, conforme vemos a seguir:

> O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas (1997, p.21).

Na década de noventa é criada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), com o intuito de fomentar a pesquisa e promover "encontros, debates e a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da educação musical dos diversos níveis e contextos de ensino" [99]. Este também é um evento marcante na história da Educação Musical brasileira, pois a ABEM propõe-se - desde sua fundação em 1991- a divulgar pesquisas, consolidando assim um *corpus* teórico nacional relativo ao tema.

A Lei 9394/96 é mais um capítulo que vem sendo escrito em relação à Educação Musical nos espaços escolares, e é complementada pelos PCNs, que distinguem quatro grandes áreas no ensino de Arte: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. O próprio termo "Educação Artística" é substituído e, ao menos no papel, é conferida tanta importância ao componente curricular "Arte" quanto aos demais campos do conhecimento:

> Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas

[99] Conforme informa o site oficial: http://www.abemeducacaomusical.org.br/index2.html

> e tem suas especificidades. (...) O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (PCN, 1997, v.6, p.19).

A explícita obrigatoriedade da Educação Musical decretada pela Lei 11.769/08 significa **potencialmente** a concretização de uma realidade há tempos almejada. *Potencialmente*, pois sabemos que para que isto se efetive, não basta reconquistar um espaço formal no currículo, ainda terão que ser revistas políticas, diretrizes, metodologias, questões de formação profissional, assim como também há necessidade de redefinir o perfil do educador musical, questões que ultrapassam as intenções deste estudo.

7. CONSUMO E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: reflexões a partir das manifestações de uma turma de alfabetizandos

Considerando os pressupostos trabalhados na presente pesquisa, pretende-se retomar algumas das acepções dos teóricos aqui privilegiados– em especial os frankfurtianos e, sobretudo, Theodor Adorno – problematizando-as juntamente com categorias emergentes no trabalho de campo, desdobradas a partir de um abrangente signo, aqui denominado CONSUMO. O retorno aos dados trouxe novas possibilidades reflexivas, que, com vistas à sistematização da argumentação interpretativa, levaram-nos a destacar como subcategorias para análise quatro eixos. Em linhas gerais, é possível apresentá-las da seguinte forma:

- **ACESSO:** referente às principais vias pelas quais o grupo chegou às produções musicais mencionadas nos relatos;
- **REPRODUÇÃO:** intenta aprofundar a reflexão a respeito da formação dos padrões de escolha de escuta do grupo, diante das experiências estético-musicais que as crianças descreveram e/ou manifestaram durante o período de interação com a pesquisadora;
- **MÍDIA TELEVISIVA:** está relacionada com as duas anteriores, entendendo que a televisão se faz um meio facilitador de grande alcance na difusão de determinadas produções musicais, especialmente pela veiculação das mesmas em programas de auditório, telenovelas, etc.
- **SIGNIFICADO E REFLEXÃO:** nas conversas, oficinas, mostra de CDs e demais atividades (planejadas ou espontâneas), procurou-se dialogar sobre as preferências

musicais dos alunos, na tentativa de perceber quais as origens de suas escolhas e motivações. Foi proposta específica discutir o significado que o grupo atribuía ao que estava sendo dito (em letras de música), bem como em falar sobre como participavam desse processo de reprodução, na medida em que repetiam palavras ou gestos das quais muitas vezes não tinham idéia do real sentido.

O grande tema que agrupa estas subcategorias é o **CONSUMO,** motor e motivo de sustentação da sociedade capitalista como tal a conhecemos. Ao rever seus aspectos fundamentais, partindo especialmente da distinção entre *necessidade* e *desejo*, podemos perceber com mais clareza onde se forjam os exageros de uma situação sócio-histórico-econômica a que Bauman (2008) já não chama de Sociedade de Consumo e sim *Sociedade de Consumidores*. Segundo o autor, a última se caracteriza por um "(...) conjunto peculiar de condições existenciais em que é elevada a probabilidade de que a maioria dos homens e das mulheres venha a abraçar a cultura consumista em vez de qualquer outra" (BAUMAN, 2008, p.70).

Zygmunt Bauman é feroz na crítica à conversão das próprias pessoas em **mercadorias**, para que sejam merecedoras de "prêmios sociais" como aceitação, por exemplo. A manipulação das probabilidades de escolha conduz à padronização de comportamentos individuais, e à construção de uma *cultura agorista* (2008, p.46), ou seja, permeada de rupturas e descontinuidades, onde a própria vida se torna apenas uma *sucessão de momentos presentes*.

Disto advêm situações a que acabamos por nos familiarizar, como o decréscimo da existência de vínculos duradouros; rejeição ao que é tido como "tradição" [100]; a velocidade, excesso e as altas taxas de desperdício; bem como a descartabilidade a que os bens – inclusive os culturais- estão sujeitos. Mais do que uma condição prevista em um ciclo produtivo, o consumo tem se convertido em *propósito de existência* (BAUMAN, 2008, p.38).

Assim, refletir sobre as intrincadas relações que se estabelecem no seio da organização sócio-econômico-política de cunho capitalista, fazendo esta análise de dentro de um sistema que aderimos voluntária ou involuntariamente nos coloca ante o desafio de enxergar para além das possibilidades do próprio sistema e de nossas *cegueiras paradigmáticas* (MORIN, 2006). É preciso que percebamos como reproduzimos em nossas relações cotidianas os

[100] Valor da novidade acima do valor da permanência, típico da *Síndrome Consumista* (BAUMAN, 2008, p.118)

patamares sobre os quais se funda a lógica do capital. Mais ou menos funciona como formular para si a questão: qual é a minha parcela nisso?

Importante então pensar a respeito do conceito de *necessidade*, para que se faça uma reflexão sobre nossas motivações de consumo. Preciso adquirir determinado produto porque ele me é necessário ou sou *convencida* a acreditar que preciso dele?[101] Para a Psicologia, considera-se que um estado interno de insatisfação traria a **necessidade,** estando esta ligada a aspectos básico-biológicos de sobrevivência (fome, sede, repouso, etc.). Em linhas gerais, quando a insatisfação está ligada à auto-preservação temos a *necessidade*; quando esta insatisfação tem um caráter psicogênico, existe a manifestação do **desejo**, que também se liga à *vontade* [102]do indivíduo.

Apesar da proximidade, **desejo** e **vontade** são conceitualmente diferenciados pela tradição filosófica, em especial no Racionalismo[103]. Atender a uma necessidade é fonte de satisfação. Como animais, temos necessidades; como humanos, temos desejos. Chauí (2006) diferencia vontade de desejo por três características essenciais: a primeira diz respeito ao esforço que um ato voluntário demanda (perseverança, resistência, etc.), por isso se fala em *força de vontade*; a segunda característica envolve o julgamento, pois "a vontade pesa, compara, avalia, discute, julga antes da ação" (p.327); e, enfim, a terceira está ligada à **responsabilidade** que um ato da vontade implica. Nas palavras da autora,

> O desejo é paixão. A vontade, decisão. O desejo nasce da imaginação. A vontade se articula à reflexão. O desejo não suporta o tempo, ou seja, desejar é querer a satisfação imediata e o prazer imediato. A vontade, ao contrário, realiza-se no tempo; o esforço e a ponderação trabalham com a relação entre meios e fins e aceitam a demora da satisfação. *Mas é o desejo que oferece à vontade os motivos interiores e os fins exteriores da ação*[104] (CHAUÍ, 2006, p.327).

[101] Sem falar que muitas vezes o que compramos são idéias...

[102] "O conceito de vontade foi tratado no decorrer da história da filosofia desde quatro pontos de vista: (1) psicologicamente (ou antropologicamente), falou-se da vontade como de certa faculdade humana, como expressão de certo tipo de ato; (2) moralmente, tratou-se da vontade em relação com os problemas da intenção e com as questões referentes às condições requeridas para alcançar o Bem; (3) teologicamente, o conceito de vontade foi usado para caracterizar um aspecto fundamental e, segundo alguns autores, o aspecto básico da realidade, ou personalidade, divina; (4) metafisicamente, considerou-se, às vezes, a vontade como um princípio das realidades e como motor de toda mudança" (MORA, 1996, p.722).

[103] Concepção filosófica que afirma a razão como única faculdade capaz de propiciar o conhecimento adequado da realidade. Disponível em: http://www.philosophy.pro.br/racionalismo_empirismo_02htm.htm

[104] O grifo é da autora.

Desta forma, a reflexão a respeito dos *preceitos da cultura de consumo*[105] (BAUMAN, 2008) mostra-se essencial para que se cogitem outras opções de vida social, menos marcadas pela exclusão e responsabilização individual de fracassos[106] que, em sua essência, são de todos nós.

Nesta linha de raciocínio, ao considerar que a problemática do consumo exagerado está ligada à crescente produção de bens - facilitada pelo desenvolvimento da indústria- e ao trabalho ideológico feito prioritariamente através da mídia (reproduzido por nós em nossos ambientes de relações), é premente falar sobre o **culto à mercadoria**, que para Marcuse representa uma nova *forma de controle* dos indivíduos:

> O precondicionamento não começa com a produção em massa de rádio e televisão e com a centralização de seu controle. As criaturas entram nessa fase já sendo de há muito receptáculos precondicionados; a diferença está no aplanamento do contraste (ou conflito) entre as necessidades dadas e as possíveis, entre as satisfeitas e as insatisfeitas (1982, p.29).

Na mais referenciada obra de Marx – O Capital[107]- temos uma extensa elaboração teórica a respeito do *valor de uso* e do *valor de troca* da mercadoria. Estes conceitos são fundamentais para a compreensão do fenômeno que ele chama de **fetichização**. Em Marx este termo adquire um significado ampliado, a partir da idéia de fetiche que a Antropologia desenvolveu ao analisar rituais de sociedades primitivas, onde objetos ou entes eram dotados de poderes mágicos ou sobrenaturais. Aqui o que é dotado de valor supra-sensível é a própria mercadoria, como veremos a seguir.

No Livro I, capítulo inicial da obra, Marx explica que o **valor de uso** de uma mercadoria se vislumbra em sua existência natural e palpável, que se efetiva – e é comprovada- na atividade de consumo. Ou seja, a partir do emprego de uma força vital (trabalho) há objetivação de algo que satisfaz uma necessidade, cuja utilidade está mais ou menos ligada à subsistência. Nas palavras do filósofo, "o valor de uso é diretamente a base

---

[105] O sociólogo polonês Zygmunt Bauman aponta que a "vocação consumista" se apóia em desempenhos individuais, onde ser um *consumidor falho* resulta em uma espécie de *invalidez,* pois incorporar tais preceitos é o passaporte para a aceitação social e proteção da auto-estima. Bauman ainda acrescenta que "o segredo de toda 'socialização' bem sucedida é fazer os indivíduos *desejarem realizar* o que é *necessário* para capacitar o sistema a se auto-reproduzir" (2008, p. 90).

[106] Destaco aqui o fracasso das estruturas sociais em amparar os cidadãos em questões básicas como saúde, habitação, acesso à educação, etc.

[107] **O Capital** (***Das Kapital***) é um conjunto de livros (sendo o primeiro de 1867) de Karl Marx como crítica ao capitalismo (crítica da economia política). Muitos consideram essa obra o marco do pensamento socialista marxista. Em ***O Capital*** existem muitos conceitos econômicos complexos, como mais valia, capital constante e capital variável, uma análise sobre o salário; sobre a acumulação primitiva, resumindo, sobre todos os aspectos do *modo de produção capitalista*, incluindo uma crítica exemplar sobre a teoria do valor-trabalho de Adam Smith e de outros assuntos dos economistas clássicos. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Capital

material onde se apresenta uma relação econômica determinada – o *valor de troca"* (MARX, 2000, p.58).

As características peculiares dos objetos definem seus valores de uso (embora os usos de um mesmo objeto possam ser diversos, dentro das propriedades que ele tem) não havendo aqui expressão de nenhuma relação social de produção. Marx clarifica esta assertiva com o exemplo do uso de um diamante. Quer "no colo de uma dama", quer "na mão de um cortador de vidro", o objeto está desempenhando uma função específica, indiferentemente da *determinação econômica formal* (idem, p.58), ou seja, da classe a que pertence cada indivíduo. Aqui o objeto atende a uma necessidade, somente isso. Destarte, valor de uso *antecede* o valor de troca.

Embora possuidora destes atributos qualitativos (valor de uso), a mercadoria também assume um caráter quantitativo quando empregada como um **valor de troca.** Estes valores de troca foram constituídos como convenções sociais, antes mesmo do "aparecimento" do dinheiro. Em relações de produção simples, a noção de equivalência se dava pela quantidade (tantas varas de linho equivalem a tantas de chita, ou a tantas sacas de café, etc.). A seguir, passou a ser considerado o tempo de trabalho empregado na produção e por fim o uso da moeda sistematizou as trocas[108].

O valor de troca de uma mercadoria é uma "determinidade social natural dos valores de uso" (MARX, 2000, p. 63). Há uma relação social como pano de fundo, porém a relação entre as pessoas está encoberta por *coisas* (id. p.63). Duclós (2009) ressalta que no capitalismo

> (...) a igualdade do esforço humano de produção (trabalho) fica disfarçada sob a igualdade dos produtos como valores. A mercadoria tem características sociais, na medida em que os homens trabalham uns para os outros. O homem que consegue se manter sozinho foi superado desde a aparição da primeira sociedade, a tribal. Na primeira forma de interação social, a família, já está implícita a dependência dos membros de um grupo entre si. Um ferreiro que só mexe com ferro necessita de pão. E o padeiro que só mexe com pão necessita de ferro. Esta característica da produção foi levada ao máximo no sistema capitalista, onde o trabalho é especializado e há padrões universais para o intercâmbio de trabalhos e de mercadoria, como o valor do ouro e do dinheiro[109].

[108] Marx apresenta equações de proporcionalidade entre mercadorias diferentes para demonstrar que não só o produto, mas o tempo empregado em sua finalização também era considerado no estabelecimento dos valores de troca.

[109]DUCLÓS, Miguel. ***A maturação do pensamento de Marx***. Última modificação: Julho de 2009. Disponível em: http://www.consciencia.org/marx.shtml

O fetichismo da mercadoria ocorre então com a *omissão da história social da produção dos objetos* (MATOS, 2005, p. 28), especialmente das evidências de exploração da força de trabalho pelos proprietários dos meios de produção. Isso equivaleria a dizer que a mercadoria é *cultuada* a partir do que *aparenta* ser, como puro produto final, independente da trajetória percorrida/produzida até seu resultado último. A esta idéia soma-se o fato de que não será desfrutada por aquele que a produziu, mas servirá de objeto de gozo de Outro que possa pagar por ela.

Diversos autores trabalharam a partir desta idéia de fetiche, analisando os conflitos sociais que a produção em massa tem gerado, em especial o empobrecimento das relações humanas, que tem transformado as próprias pessoas em mercadorias. Em tempos de capitalismo tardio, Bauman aponta que o espaço social que predomina é o mercado, onde nos modelamos e nos expomos como mercadorias, a fim de obter o que ele chama de prêmio social: ter visibilidade e ser "vendável". Assim,

> "Consumir", portanto, significa **investir na afiliação social de si próprio** [grifo meu], o que, numa sociedade de consumidores, traduz-se em "vendabilidade": obter qualidades para as quais já existe uma demanda de mercado, ou reciclar as que já se possui transformando-as em mercadorias para as quais a demanda pode continuar sendo criada (BAUMAN, 2008, p.75).

As promessas de bem-estar e sucesso ligadas aos objetos de desejo compõem a matriz psicológica necessária para o funcionamento da sociedade de consumo. Consumimos para conquistar estabilidade emocional, auto-afirmação, aceitação. É uma nova forma de subsistir: sobreviver socialmente. Adorno considera que "quem não se adapta é massacrado pela impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do isolado" (2007, p. 26).

Nesta perspectiva, o fato da mercadoria objetivar o desejo dos sujeitos, faz com que ela esteja "projetada para o futuro do consumo individual mais que para o passado de produção coletiva" (WILLIS, 1996, p. 116). O poder que a mercadoria exerce sobre os indivíduos faz com que ela transcenda a sua condição de materialidade objetiva. Stallybrass (2008) faz uma interpretação brilhante sobre isto ao dizer que

> Fetichizar as mercadorias significa, em uma das ironias menos compreendidas de Marx, reverter toda a história do fetichismo. Pois significa fetichizar o invisível, o imaterial, o supra-sensível. O fetichismo da mercadoria inscreve a imaterialidade como a característica definidora do capitalismo (p. 41 e 42).

Horkheimer e Adorno (1985), na sua *Dialética do Esclarecimento*, consideram que a quantidade de bens destinados à massa é o que condiciona a sua dirigibilidade. Aí reside um dos componentes ideológicos mais fortes do fenômeno de fetichização da mercadoria, pois esta passa a representar algo que habilita o indivíduo ao convívio social. Poderíamos dizer que constantemente são "disponibilizados" os meios que intentam criar as condições para uma (pseudo) liberdade de escolha. Há uma variedade de informações, mercadorias e serviços que o capital vende como acessível – e necessário- a todos, já que o sistema se funda no impreciso conceito de livre iniciativa. Porém, o que temos vivenciado é uma nova versão da "lei" de seleção natural: só os mais fortes (os que melhor se adaptam) sobrevivem. Aqui a sobrevivência se dá pela plena assunção dos valores do sistema. E quanto a isto, Marx parece desesperançado, pois afirma que:

> (...) na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um nível determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se edifica uma superestrutura jurídica e política e a que correspondem determinadas formas de consciência social (...) NÃO É A CONSCIÊNCIA DOS HOMENS QUE DETERMINA A SUA NATUREZA, MAS, PELO CONTRÁRIO, É A SUA NATUREZA SOCIAL QUE DETERMINA A SUA CONSCIÊNCIA [grifo meu] (s/d, p. 61).

Feitas estas considerações, iniciamos uma nova etapa na discussão, onde as vozes dos sujeitos da pesquisa nos convidam a continuar refletindo sobre a fetichização, neste caso do objeto artístico "Música". Como mencionado nas Orientações Metodológicas, optamos por substituir o nome das crianças por um código, a fim de preservar suas identidades. Este consistiu na atribuição de números para os alunos e alunas do grupo, de acordo com a chamada oficial do ano letivo de 2009. Assim, nas suas falas serão referenciadas como ALUNO 1, ALUNA1, etc. Passemos então às categorias de analise dos dados do trabalho de campo.

7.1. ACESSO: meios que favorecem a aproximação com as produções musicais

Classificamos sob o título de ***acesso*** as principais vias pelas quais os alunos entraram em contato com as produções musicais que trouxeram à discussão em nossos encontros. Observamos que estes meios de acesso também fazem o trabalho de retroalimentação, pois, a partir deles, a divulgação e reprodução das obras se efetivam. Aliás, a *essência da audição*

das massas, segundo Matos (2005), é um ciclo que se baseia na popularização de determinado gênero, iniciado com a sua divulgação intensa. A veiculação na televisão, por exemplo, é um gatilho que desencadeia o processo, pois a partir da primeira audiência, segue-se indefinidamente a repetição de um padrão, até o surgimento de um novo "sucesso" que reinicia o ciclo.

De modo geral, o grupo citou como exemplos prioritários de acesso à música a veiculação - *fabricação*, na ótica da Indústria Cultural - de *hits* na televisão; a possibilidade de realizar *download* de arquivos de música ou vídeos por celulares e computadores; a sonorização mecânica em ambientes públicos e **apenas uma** manifestação de acesso a um espetáculo musical ao vivo. Os meios tecnológicos vêm mudando as formas de apreciação musical, donde se avalia que

> (...) a multiplicação de canais de informação e de entretenimento, provocada pela mediação dos veículos de comunicação, quando dissociada do interesse do receptor e de seu grupo social, ou vinculada aos interesses exclusivos da multimídia, em vez de estimular o esclarecimento, pode gestar atitudes passivas. Conhecimento, neste caso, não equivale à participação ativa, autoconsciente (COSTA, 2001, p.150).

A vasta reprodutibilidade das obras, a facilidade em dispor dos objetos artísticos em qualquer tempo e lugar, a perda da singularidade dos constructos estéticos suscitaram a oposição contundente de Adorno e Benjamin. Ambos consideravam que, nestas condições, existe um divórcio entre o prazer estético e o posicionamento crítico (DUARTE, 2003), levando a uma "fetichização da linguagem sonora sobre as condições dadas pelos monopólios culturais" (id, p.30).

As crianças demonstraram um interesse bastante acentuado pelo que consideram "música de adulto". Endossam as escolhas musicais dos adultos mais próximos e/ ou compartilham com eles os momentos de escuta. Quando uma aluna levou a canção "Pode Chorar" para escutar na sala, a aceitação foi grande entre as crianças, dada a popularidade do *hit* e de seu intérprete com os adultos de suas famílias, em especial com as mães. Algo semelhante aconteceu com a música "Fada", até porque a temática também era - segundo interpretaram - sobre namoro (assunto que despertava muito interesse no grupo). Ao perguntar sobre onde as escutaram pela primeira vez, obtive respostas variadas, tais como: *baixei do celular* (ALUNO 3); *cd no caminhão do meu pai* (ALUNO 8); *no celular da mãe e no meu*

aniversário (ALUNA 9); *no celular da minha vó* (ALUNO 9); *no Chuí, no rádio da vó* (ALUNA 4); *no carro* (ALUNA 11); *nos camelôs* (ALUNA 12); *no rádio* (ALUNA 7)[110].

Aqui também se percebe a atração que a preferência musical de um adulto significativo exerce na criança, talvez pelo próprio momento de partilha, de descoberta de afinidades e construção de proximidade afetiva, e, obviamente, pelos processos imitativos inerentes ao aprendizado infantil. Por meio de repertórios comuns a criança também se inicia como membro de um grupo, primeiro o familiar.

Em relação aos meios de acesso eletrônico aos conteúdos culturais, Paiva (2009) cita as **quatro telas** que caracterizam a comunicação na era digital: a da televisão, a do computador, a do celular e a do cinema. O autor analisa a *eleição* da infância como segmento de interesse relevante para os meios de comunicação, já que "grande parte do caráter das novas gerações está entregue aos cuidados eletrônicos" (PAIVA, 2009, p.53). Disto advêm considerações sobre o condicionamento de nossas percepções, inclusive as estéticas, pois os meios tecnológicos acabam por exercer o papel de catalisadores da nossa afetividade, havendo uma reorientação das necessidades individuais e coletivas.

No grupo de alunos estudado, além da presença da televisão na casa de **todas as crianças,** salienta-se o fato de terem acesso à internet com facilidade e a relativa destreza – considerando as idades de seis anos - no uso de suas ferramentas. Quatro alunos do grupo possuíam um perfil em redes sociais como o Orkut[111] (na maioria dos casos a mãe da criança administrava a página, acrescentando fotos ou trocando recados), e, apesar de ainda não terem fluência na leitura e escrita, também se cadastravam em serviços de mensagens instantâneas, como o MSN[112], onde podiam se comunicar através de câmeras ou emoticons[113]. Um aluno

[110] Fonte: Planos de aula

[111] O **Orkut** é uma rede social filiada ao Google (**Google Inc.** é uma empresa desenvolvedora de serviços online, sediada na Califórnia, Estados Unidos. Seu primeiro serviço foi o Google Search, hoje o site de busca mais usado no mundo, que foi criado a partir de um projeto de doutorado dos então estudantes Larry Page e Sergey Brin da Universidade de Stanford em 1996). Criado em 24 de Janeiro de 2004, o nome "orkut" é originado do seu projetista chefe, Orkut Büyükkokten, engenheiro turco do Google. Fontes: http://pt.wikipedia.org/wiki/Google e http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut

[112] **MSN Messenger** é um programa da mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation, anunciando-se como um serviço que permitia falar com uma pessoa através de conversas instantâneas pela Internet. O programa permite que um usuário da Internet se relacione com outro que tenha o mesmo programa em tempo real, podendo ter uma lista de amigos "virtuais" e acompanhar quando eles entram e saem da rede. Ele foi fundido com o Windows Messenger e originou o Windows Live Messenger. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/MSN_Messenger

[113] Forma de comunicação paralinguística, um **emoticon**, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado **smiley**) é uma seqüência de caracteres tipográficos, tais como: **:)**, ou ^-^ e **:-)**; ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico,

possuía celular próprio, funcionando em perfeitas condições. Outras quatro meninas portavam o celular antigo dos pais, sem bateria, apenas "para brincar". Tais elementos já estão incorporados ao universo infantil, cabendo a nós, adultos formadores, orientar os usos.

O acesso à música por meios digitais se mostrava amplamente difundido neste grupo, não havendo dificuldades em manejar equipamentos eletrônicos ou sistemas de som de uso doméstico. Assim, percebe-se que

> Além da importante reconfiguração tecnológica dos sentidos, o ambiente acústico foi fortemente remodelado e a música deixou de ser ouvida apenas nos momentos em que é executada ao vivo, passando sua reprodutibilidade técnica a ganhar cada vez mais pregnância no dia-a-dia das pessoas comuns (CASTRO, 2005, p.1). [114]

Ao observar um aluno cantarolando um trecho da Habanera da ópera Carmen, de Georges Bizet (1838-1875), questionei onde a havia escutado, já que era uma música estranha ao repertório musical apresentado pelo grupo até então. O menino contou à turma que havia assistido a um espetáculo do Grupo Tholl[115], onde havia a cigana Carmen. Fascinado pela música, descobriu que a avó possuía o disco de vinil com a ópera em casa. A avó (falecida em janeiro deste ano) era quem cuidava da criança, e participou algumas vezes das nossas conversas musicais. Ela dizia-se acometida por uma doença mental (esquizofrenia) e mantinha o sustento da família (filha e dois netos) sozinha, com sua remuneração previdenciária.

A avó em um diálogo com a turma

---

emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. Exemplos: (isto é, sorrindo, estou alegre); (estou triste, chorando), etc. Normalmente é usado nas comunicações escritas de programas mensageiros, como o MSN Messenger ou pelo Skype e outros meios de mensagens rápidas. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon

[114] Artigo de Gisela Castro, pesquisadora da ESPM- SP, intitulado ***Para pensar o consumo de música digital.*** Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3334/2591

[115] Grupo circense da vizinha cidade de Pelotas/RS

Destaco isto por admirar o fato de uma pessoa que passava por dificuldades de várias ordens ainda cultivar este tipo de hábito intelectual. Ela contou ao menino o argumento da ópera, e ainda comparecia à nossa sala para dar dicas de músicas e filmes que ela considerava "bonitos para criança ver". Pelo vocabulário que empregava, podíamos perceber que havia uma prática de leitura em torno destes temas, que eram assuntos recorrentes nas conversas dela com os netos.

Nesta categoria, este episódio ilustra um momento inesperado para mim. Não poderia supor, pelas idéias pré- concebidas, que uma criança teria acesso a este tipo de informação em casa, considerando as condições de privação que notadamente passava. Não quero pender para a supervalorização dos repertórios eruditos, pois não é disto que esta discussão se ocupa. Porém foi uma surpresa agradável encontrar outro tipo de escuta, **outro tipo de presença em uma casa que eu sabia estar repleta de ausências**.

Assim, não se trata de tiranizar os meios de comunicação social, que, segundo os dados que observei nesta pesquisa, se mostraram influentes e até determinantes na formação das preferências musicais dos alunos. A preocupação que compartilho com os frankfurtianos diz respeito à expansão quantitativa dos bens culturais que se desassocia da reflexão. É como se a realidade fosse composta de *etapas progressivas de alienação*, onde "há apenas uma dimensão, que está em toda parte e tem todas as formas" (MARCUSE, 1982, p.31).

Infelizmente vejo como nociva esta crescente realidade de *digitalização* da vida, pois considero que as propostas de "democratizar o acesso às tecnologias de informação" também trazem o ônus de *moldar* os indivíduos a um determinado paradigma de sociedade, que cria incessantes necessidades. Tem-se muita informação e não se sabe o que fazer com ela. As crianças aprendem a acessar conteúdos – inclusive música- e não a selecioná-los, dar significados ou mesmo contestá-los.

Neste sentido, a massiva divulgação de algumas produções musicais acaba por empobrecer a capacidade de apreciação estética. Não creio estar exagerando ao dizer que assistir a uma criança cantar e dançar algo como o *funk* "Créu", seja uma espécie de retorno à barbárie. A tão propalada liberdade de escolha não se efetiva, pois outras opções musicais não são apresentadas com a mesma ênfase ou espaço na televisão, por exemplo.

Discutir sobre os tipos de produções musicais que têm sido enfatizadas, promovidas e divulgadas nos meios de comunicação, é também pensar sobre como são forjados os desejos

de consumo. Essa mensagem constante, nem sempre subliminar, de televisões que não se desligam, computadores que não se desconectam, mostra a influência que acabamos sofrendo, bem como nosso *patamar* de dependência destes meios. Em relação ao acesso a estes aparelhos, também temos a relativa facilitação em sua aquisição, com a flexibilização de crédito, por exemplo. Investe-se muito no último lançamento do mercado, muitas vezes em detrimento de outras necessidades. Quanto a isso, Adorno postula que

> (...) O progresso evidente, a elevação geral do nível de vida com o desenvolvimento das forças produtivas materiais não se manifesta nas coisas espirituais com efeito benéfico. As desproporções resultantes da transformação mais lenta da superestrutura em relação à infra-estrutura aumentaram o retrocesso da consciência[116]

7.2. REPRODUÇÃO: reflexões sobre a formação dos padrões de escolha de escuta do grupo

O caráter de *mercadoria* que as manifestações artísticas por vezes assumem no contexto de nossa sociedade capitalista está também relacionado - como bem apontou Benjamin - às suas possibilidades de reprodução, devido ao aparato tecnológico que esta mesma sociedade foi capaz de desenvolver. A tipografia, a litografia, a fotografia, a arte cinematográfica revolucionaram as formas de divulgação e de produção das obras, o que significou um aumento expressivo nas possibilidades de acesso, assim como suscitaram novas formas de apreciação estética.

Se no início do século passado era necessário dirigir-se a uma casa de espetáculos para desfrutar de uma apresentação teatral, hoje podemos assistir a esquetes pela televisão, ou acompanhar o enredo de novelas no sofá de casa. Se para ouvir um concerto era preciso esperar por uma apresentação orquestral, hoje se pode escutar este e qualquer outro gênero de música no conforto do lar, ou em *players* portáteis. Isso sem falar no uso da internet, que permite divulgação/ acesso em larga escala e em tempo real de qualquer conteúdo que se deseje, seja este relacionado à arte ou não.

No ensaio "A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução", Benjamin analisa o que ele considera como conseqüência desta reprodução indiscriminada dos objetos artísticos: a perda da *aura* ou valor de culto das obras. A cópia (simulacro), pode se aproximar da forma com que a obra original se apresenta, mas acaba por destituí-la de seu

[116] ***Teoria da semicultura,*** ver referência 72.

status de raridade, por vezes vulgarizando sua apreciação. Lembro do professor que nos dizia que o sujeito pode ter uma cópia da Monalisa[117] pendurada no guarda-roupa, ou querendo que combine com a cor da parede, mas esta experiência nunca será como contemplar a obra original, prestando-lhe seu devido valor de culto.

Para Benjamin, a *tendência das massas* seria assumir o domínio do objeto e depreciar o caráter "daquilo que é dado apenas uma vez" (1980, p.9). Isto significaria um alinhamento da realidade, uma *identificação de tudo com tudo*, o ***massenbetrug***[118] de que falavam os frankfurtianos.

Esta crítica da razão identitária é um dos conteúdos principais dos escritos dos filósofos de Frankfurt, algo que passa pala análise dos fenômenos culturais, dentre eles as estratégias da Indústria Cultural. A preocupação quanto à *circunstância administrada de mundo*, onde se desenvolve uma unicidade conceitual e uma identificação indiscriminada - uma absolutização da imitação, segundo Adorno (1997)- leva Benjamin a afirmar que

> Na medida em que se diminui a significação social de uma arte, assiste-se, no público, a um **divórcio entre o espírito crítico e o sentimento de fruição** [grifo meu]. Desfruta-se do que é convencional, sem criticá-lo; o que é verdadeiramente novo, critica-se a contragosto (1980, p. 21).

Neste sentido, é preocupante constatar que para muitas crianças, a repetição de canções que são veiculadas massivamente nos meios de comunicação social é uma atividade que já se encontra desvinculada da reflexão. Seja pela pouca idade ou pela falta de orientação dos adultos responsáveis por sua formação, o fato é que não só o acesso facilitado, mas a própria reprodução destas obras em seus ambientes de convívio forja este tipo de apreciação como suas principais referências de escuta.

A reprodução das canções (e também suas coreografias e gestos específicos) acontecia em momentos diversos da aula. Não poucas vezes as brincadeiras eram imitar a *cantora tal*, ou ainda cantar em uníssono determinado *hit*, enquanto realizavam alguma tarefa escrita.

---

[117] **Mona Lisa** (também conhecida como ***La Gioconda*** ou, em francês, ***La Joconde***, ou ainda ***Mona Lisa del Giocondo***), é a mais notável e conhecida obra do pintor italiano Leonardo da Vinci. Sua pintura foi iniciada em 1503 e é nesta obra que o artista melhor concebeu a técnica do *sfumato*. Este quadro é provavelmente o retrato mais famoso na história da arte, senão, o quadro mais famoso e valioso de todo o mundo. Poucos outros trabalhos de arte são tão controversos, questionados, valiosos, elogiados, comemorados ou reproduzidos. A pintura a óleo sobre madeira de álamo encontra-se exposta no Museu do Louvre, em Paris, com o nome oficial de *Lisa Gherardini, mulher de Francesco del Giocondo*. Fonte*:* http://pt.wikipedia.org/wiki/Mona_Lisa

[118] Engano das massas.

Nestes momentos eu podia observar que não são necessárias muitas audições para que as letras fossem decoradas, pois quem não sabia alguma por completo, acabava aprendendo na brincadeira com os colegas. Nem sempre foi propício intervir, fazendo questionamentos sobre cada canção que entoavam, pois quando isso ocorria eu acabava perdendo a ocasião de apenas observar, sem conduzir a reflexão do grupo.

Confesso que era difícil não interferir. Várias vezes não consegui manter-me apenas observando, sem conversar para procurar compreender a origem daquelas escolhas de escuta. Outras vezes, alguns alunos denunciavam os outros, quando intuíam que eu não iria aprovar a letra: "*profe, olha o que ele está cantando" ou ainda* "*tão* (sic) *dizendo bobagem ali*" (Oficina Rafael).

Dentre o que foi mais citado e cantado em aula (espontaneamente e nos momentos de discussão), destaco as seguintes produções:

1) **Créu:** um funk cuja letra não apresenta variações, pois está centrado na coreografia e no refrão de uma só palavra. O "criador" tem um site em que exalta o espaço que teve na mídia para a divulgação de seu trabalho. Quem se interessar pelo endereço www.mccreu.com.br encontrará as informações sobre o *personagem* (assim ele se denomina) Mc Créu, que apresenta seu perfil revelando que "hoje com a ajuda da mídia só se utiliza um único bordão o crééééuuu" (assim mesmo, com três Es e três Us). Uma aba de texto revela a participação do DJ em projetos voltados para a infância, dada a sua popularidade com crianças de cinco a doze anos. Eis o texto:

> Está em primeiro lugar nas operadoras de telefonia celular como download mais baixado, onde o assunto foi capa de jornais e revistas. O universo paralelo do funk nos EUA e Europa também curtiram o artista e suas dançarinas. A maioria de fãs do Mc Créu vem do gênero funk em diversificadas faixas etárias com uma parcela significativa de crianças dos 5 aos 12 anos de idade[119]. Recentemente participou do CONEXÕES URBANAS, projeto social que teve a presença de XUXA e vários artistas.

Numa das discussões, questionei as crianças sobre o significado de *créu*, a primeira resposta foi que se trata de um tipo de dança, e então eu quis saber por que este nome. Uma aluna explicou que "créu" quer dizer "*dançar até o chão*" (ALUNA 9), encenando para mim. Indaguei sobre as dançarinas: por que não estavam de vestido? Então dialogamos:

ALUNO 1: - *Elas botam uma roupa pequena pra se exibir*.

[119] Infelizmente pude constatar toda essa popularidade, endossada e promovida pelos programas de televisão, inclusive os infantis.

ALUNA 9: - *A música é feia e as mulheres ficam feias.*

ALUNO 4: - *O Sílvio Santos manda vestir as roupas porque ele é o dono. Ele disse isso pra Maysa.*

ALUNA 9: - *O Sílvio Santos acha as mulheres gostosas*.

EU: - *O que é gostosa?*

ALUNA 9: (risos) – *Gostosa é bonita*

(Diálogo)

2) **A periquita**: Um aluno manifestou sua preferência, que vários anuíram: ALUNO 6: *Sabia que eu gosto da música da periquita?* (Anotações). [Do que se trata? Uma letra medíocre que, complementada pela respectiva coreografia, deprecia a sexualidade feminina: "Uma águia passou pelo meu quintal/ Num vento muito forte querendo namorar/ Acho que tá querendo a minha periquita,/ Que há muito tempo estou doida pra dar"]. Uma menina já tinha idéia de que estava relacionado às mulheres: Eu: *e o que isso quer dizer? O que é periquita?* / ALUNA 9: *É uma coisa que tem nas meninas*. (Anotações)

3) **Fada**: interpretada pela dupla Vitor & Leo. Letra de fácil reconhecimento, com finais de frase rimados e muito tocada em rádios AM. No site dos cantores, é ressaltada a empatia do público infantil, que também comparece aos shows:

> Devido a um estilo próprio e inovador, a dupla possui um público muito variado. Pessoas de todas as idades, classes e gostos integram uma multidão que se forma aonde vão. **Destaque para o enorme e impressionante público infantil** [grifo meu]. É comum chamarem crianças ao palco para cantarem junto[120].

A repetida entoação desta melodia me levou a propor um trabalho específico com a letra, como poderá ser visto nos anexos. Segundo as crianças manifestaram, o principal atrativo desta canção é que ela fala de namoro. Os artistas justificam o sucesso que fazem com o grande público afirmando que

> Victor & Leo fazem questão de demonstrar sua intenção espiritualista para com a música. Acreditam que as virtudes interiores de cada um podem ser transformadas em felicidade quando despertadas através de atitudes com base no amor e em Deus. Por isso, usam sua música para dividir estas energias com as pessoas em busca de um mundo melhor[121].

[120] http://www.victoreleo.com/index_site.php

[121] Idem referência anterior

4) **Faz um milagre em mim:** canção gospel[122], muito divulgada - como o cantor informa em seu site – no *meio secular*[123]. As crianças a sabiam de cor, a letra é sobre a história bíblica do publicano Zaqueu[124]. Duas crianças acompanhavam as avós em cultos evangélicos, onde diziam escutar a canção. As demais indicavam o rádio como principal divulgador, *confirmando* o que é exaltado no site:

> A música destaque 'Faz Um Milagre em Mim' se torna um hit nacional e invade as programações de rádio e TV do mercado secular. O sucesso é tanto que a faixa permanece durante meses em primeiro lugar em grandes emissoras como Band FM, Nativa, UOL entre outras, além se ser regravada em vários estilos musicais[125].

5) **Voltei**: Pagode que surgiu muitas vezes em nossas conversas ou nos momentos de recreação das crianças. Um menino em especial era admirador da canção e, como exercia certa liderança no grupo, sempre era acompanhado pelos demais colegas. Este menino gosta bastante de cantar, e não se intimidava em assumir o microfone em locais públicos quando saía com a mãe. Seu desembaraço rendia admiração dos colegas. Atribuo a ele a maior divulgação desta música no grupo. Eis o refrão: "Vou voltar pra sacanagem, pra casa de massagem/ ali sempre foi meu lugar/ Já tava (sic) com saudade das velhas amizades/ hoje vou me embriagar". A questão que toda vez se levantava "O que é casa de massagem?" era entendida pelo grupo pela simples junção das palavras "casa" e "massagem". Aos seis anos de dade dificilmente teriam condições de compreender a referência a um prostíbulo. A reprodução de letras sem compreensão do significado foi muito evidente nesta canção, como se pode observar nestas falas:

---

[122] **Música gospel** (do inglês, *gospel*; em português, "evangelho") é uma composição escrita para expressar a crença individual ou de uma comunidade com respeito a vida cristã (http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAsica_gospel).

[123] Leigo, laico.

[124] Zaqueu é apresentado na Bíblia como o símbolo do homem pecador. Conta-se que Zaqueu era muito rico e era o chefe dos publicanos (coletores de impostos do Império Romano). Certo dia, ao saber que Jesus iria passar pela cidade, Zaqueu quis encontrar-se com Ele. Sua baixa estatura e a multidão impediriam este encontro, então Zaqueu usou do artifício de subir em uma árvore para ser visto por Jesus, conforme aparece no Evangelho de Lucas: "E, tendo Jesus entrado em Jericó, ia passando. E eis que havia ali um varão chamado Zaqueu; e era este um chefe dos publicanos, e era rico. E procurava ver quem era Jesus, e não podia, por causa da multidão, pois era de pequena estatura. E, correndo adiante, subiu a uma figueira brava para o ver; porque havia de passar por ali. E, quando Jesus chegou àquele lugar, olhando para cima, viu-o e disse-lhe: Zaqueu, desce depressa, porque hoje me convêm pousar em tua casa" (Lucas 19:1-5).

[125] Fonte: http://www.regisdanese.com.br/perfil.html.

EU: *e depois? Ô [nome do aluno], tá (sic) escutando? E depois? Que diz que ele vai voltar pra sacanagem pra casa de massagem, não sei mais o quê... eu já perguntei isso pra vocês, o que era casa de massagem, que era sacanagem...*

ALUNO 3: *é fazer massagem*

EU: *Fazer massagem?*

ALUNO 2**: *É ... ELE COPIOU DA MUSICA***

vozes

EU: *Tu copiou (sic) da música, [nome do aluno]? Tá mas vocês tão (sic) cantando a música, vocês não tão (sic) entendendo o q vocês tão(sic) cantando?*

ALUNA 11: *EU COPIEI*

ALUNO 2: *EU SÓ COPIEI*

EU: *Mas é assim,a gente canta qualquer coisa, sem saber o que quer dizer, sem conhecer, sem entender o que é?*

ALUNO 8**: *EU NÃO PRECISO ENTENDER, SÓ PRECISO COPIAR E PRONTO.***

(Transcrição mp3)

A repetição de algo do qual não se tem completa compreensão foi um dado bastante comum no trabalho de campo. Era até previsível que grande parte das crianças tivesse esta postura, pois a própria faixa etária as situa em outras zonas de interesse que não os estritamente sexuais, como é o caso da letra há pouco mencionada. Preocupa-me a pouca (ou nenhuma) intervenção dos responsáveis no sentido de orientar as escutas ou, se elas forem inevitáveis - como é o caso das "escutas involuntárias"-, estimular a criança à reflexão, dentro do vocabulário e da informação que for mais apropriada à idade. Como continuar assistindo meninos e meninas de seis anos, como os alunos deste grupo, cantando verdadeiras obscenidades e manter-se omisso? Ou pior: continuar estimulando-as a isso, considerando "engraçadinho" o fato de elas serem precocemente expostas a um mundo que não necessariamente precisam se inserir quando se tornarem adultas? Sinceramente, espero que não seja esta a visão e expectativa de mundo que elas tenham quando maiores. Não posso desejar que sejam inclinados a acreditar que a vida adulta seja *isso* que algumas letras de música promovem. Daqui a importância de uma formação cultural verdadeiramente comprometida com a promoção humana, não com a sua degradação. Passemos a outra letra de música:

6) **Amigo Fura-olho:** interpretada por Latino e pelo *rapper* Daddy Kall, a letra fala de uma traição entre amigos, onde um ficou com a mulher do outro. Eu não conhecia a canção até escutar em aula. É extensa, cheia de rodeios até a revelação do "triângulo". As crianças mencionaram que era bastante tocada em uma das rádios FM da cidade. Era comum um menino iniciar a música, depois surgia um "coro de seguidores". Em uma de nossas

conversas gravadas, pude perceber que em parte das crianças havia a interpretação de que era uma atitude errada o fato da traição, porém não possuíam entendimento completo do que acontecia quando o homem e a mulher saíam. Mais uma vez, ocorria a pura reprodução da letra. Um aluno demonstrou perceber do que se tratava, mas não quis se manifestar. Eis a transcrição:

> CORO: *amigo vou te dar uma ideia amigo foi mal/ a minha atitude foi irracional/ instinto animal, fora da lei/ tanta tentação eu não aguentei/ o papo é reto não vou te enganar/ eu tô arrependido não dá pra voltar/ amigo perdão faça o que quiser mas eu te confesso peguei tua mulher/ o que? Eu peguei tua mulher / eu sai sai sai sai com a tua mulher/ Que deus que me perdoe eu não vou perdoar*
>
> ALUNO 4: *sabe que era tudo mentira o que ela disse*
>
> VOZ: *não era assim, é antes*
>
> Risadas
>
> (...)
>
> ALUNO 4: *amigo vou te dar uma idéia amigo foi mal*
>
> VOZ: *tá, tá, tá, tá*
>
> ALUNO 4 continua: *instinto animal*
>
> JEDI (RAFAEL): *Tá e essa música aí, o que que essa música quer dizer?*
>
> ALUNO 4: *é que.. o d.. o latino pegou a mulher do daddy kall, né [nome de um aluno]?*
>
> EU: *pegou como? Dos braços?Assim e sacudiu?*
>
> ALUNO 4: *nãão*
>
> VOZ: *vamos dormir?*
>
> ALUNO 5: *pegou pra sair*
>
> EU: *Ah ele saiu com ela*
>
> ALUNO 4: *nãão o o o o latino não sei que que ...*
>
> EU: *tá, o Latino saiu com a mulher de outro cara, é isso?*
>
> ALUNO 4: *é, do Daddy kall*
>
> Vozes
>
> ALUNO 2, corrigindo a pronúncia: *D-a-d-d-y k-a-l-l*
>
> **EU: *tá, mas ele saiu pra ir aonde?***
>
> **ALUNO 4: *não sei***
>
> ALUNO 8: *namorar*
>
> ALUNO 3: *numa, numa festa*
>
> ALUNO 8: *namorar*
>
> EU: *pra namorar?*
>
> VOZES: *não*
>
> ALUNO 8: *é, namorar... ele roubou a mulher do outro, namorou com a mulher do outro se eles já tinham casado*

ALUNO 4: ***É AI, AÍ, AÍ,... ELES FICARAM FAZENDO AMOR NA CAMA DEITADO, NÃO SEI FAZENDO***

Risadas

ALUNO 5: ***eu sei***

Mais risadas

EU: *tu sabes, [nome do aluno]?*

Risadas

ALUNO 5: ***NÃO POSSO FALAR***

EU: *por quê**?***

ALUNO 5: ***É MUITO DE ADULTO***

(Transcrições mp3)

7.3. MÍDIA TELEVISIVA (e a difusão de produções musicais):

A presença da televisão nos lares de TODAS as crianças do grupo e o tempo que os responsáveis permitem que permaneçam "aos cuidados" dos programas televisivos -tendo acesso a conteúdos nem sempre apropriado às suas idades -, motiva alguns apontamentos a respeito da influência da mídia televisiva na construção dos padrões de escolha musical.

Eleanor Hilty, em artigo intitulado ***"De vila Sésamo a Barney e seus amigos: A televisão como professora"*** (in STEINBERG & KINCHLOE, 2004) fala sobre a formação da infância norte-americana, que está cada vez mais sujeita aos chamados "programas educativos". A esta altura alguém mais apressado argumentaria que um artigo que trata da cultura norte-americana nada tem a ver com a realidade das infâncias latina ou brasileira. Em parte isto é um engano, pois o que mais temos visto na televisão são dublagens de produções estrangeiras (norte-americanas ou asiáticas), estando estes personagens cada vez mais incorporados ao imaginário de "nossas" crianças, e também ao nosso:

> Para os *baby boomers* e seus filhos, a televisão foi lugar- comum em suas vidas quase que desde o nascimento, tanto quanto qualquer outro equipamento da modernidade. Poucos de nós podem lembrar de um tempo em nossas casas em que a televisão não estivesse ligada; muitos de nós jantam com o noticiário como pano de fundo. Lembranças da infância são muitas vezes marcadas por recordações daqueles programas infantis mais populares de uma determinada época. (...) **Para muitas famílias, ver televisão é a *única* atividade que praticam como família**[grifo meu] (id. 2004, p. 112).

Tem-se observado que os programas "educativos" para a infância são, em grande maioria, recheados de ofertas de produtos, de brinquedos e, sobretudo, de estereótipos. Esgotada a fórmula de apresentadoras com o mesmo padrão estético, a hora e a vez são de

crianças visivelmente precoces comandando brincadeiras na televisão e, em nome da dita espontaneidade, muitas vezes sendo agressivas com quem divide seus momentos de atenção no vídeo. Assim, o protótipo do ser competitivo e narcísico começa a ser *fabricado* na infância.

Nas sociedades contemporâneas, a indústria do entretenimento tem contribuído com toda sorte de materiais ideológicos agrupados sobre o signo de "arte". Filmes, músicas, eventos, programas em canais pagos ou abertos distribuem idéias e constroem simulacros. A crítica que os filósofos de Frankfurt- em especial Adorno – fazem à Indústria Cultural adquire contornos mais graves se nos referirmos ao público infantil, que ainda não tem claramente delimitadas as fronteiras entre fantasia e realidade.

Apostando no universo onírico, as estratégias de marketing vêem na infância um segmento promissor, pois os adultos, tentando compensar os espaços de sua ausência, confundem **presente** com **presença**, e muitas vezes cedem ao que é pedido- em alguns casos exigido – pelos filhos. Isto vale tanto para a aquisição de brinquedos (ou qualquer tipo de bem propagandeado nos meios de comunicação) quanto para a permissão para continuar se expondo a estas fontes: assistir "mais um pouco" de televisão, vestir-se como determinado personagem, jogar no computador até tarde, etc.

Torna-se impossível, nesta perspectiva, endossar a idéia de infância como um período de limbo[126], com a atribuição de uma idéia de inocência que seja sinônimo de alheamento. A infância é também um produto da História, o que põe em crise o "mito da infância feliz" [127]. A esperança de uma infância que *faça frente à corrupção adulta* é absurda, pois esta mesma infância se insere num mundo de valores que nós mesmos temos criado, assumido ou reproduzido. Assim como nós, os pequenos interagem com estes constructos, pois são atores sociais.

---

[126] É uma espécie de um não-lugar, privado de pena, mas privado de gozo. Na Teologia, "a figura do Limbo foi criada por São Gregório no século IV e depois aperfeiçoada por São Tomás de Aquino no século XIII com o fim de resolver o problema teológico das crianças que morriam sem ter sido batizadas e que, segundo a doutrina anteriormente vigente, eram enviadas ao Inferno" (http://pt.wikipedia.org/wiki/Limbo#cite_note-Limbo-0).

[127] Delgado e Müller mapeiam conceitos de infância através dos tempos, revisitando estudiosos como Ariès (1979), Arroyo (1994), Calligaris(1994), num interessante texto intitulado ***ABORDAGENS ETNOGRÁFICAS NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS E SUAS CULTURAS.*** Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt0781int.rtf

A discussão sobre formação cultural que estamos propondo neste trabalho também é perpassada pela influência da mídia televisiva, pois ela despontou, neste grupo específico, como um fator importante na construção das escolhas de escuta das crianças. Mais do que os programas infantis ou campanhas publicitárias, as novelas surgiram em nossas conversas como um agente ímpar de divulgação de determinadas canções, sendo estes programas meios propícios para a *fetichização da linguagem sonora* (DUARTE, 2001, p.30). O exercício da percepção, com esse tipo de exposição diária, incisiva e abrangente, acaba passando **de contemplação a hábito**, e é justamente neste ponto que incorremos ao que Adorno chama de **regressão da audição**. Os trechos a seguir ilustram a idéia:

> ALUNO 4: *tio Jedi... Sabia sabia que tem umas MÚSICAS DE NOVELA?*
>
> ALUNO 2: *tio Jedi....*
>
> JEDI: *música de novela? Qual é outra música que vocês gostam?(...)*
>
> ALUNO 6, cantando: *você não vale nada mas eu gosto de você...*
>
> CORO, bem alto: *você não vale nada mas eu gosto de você/ você não vale nada mas eu gosto de você/ tudo que eu queria era saber por quê/ tudo que eu queria era saber por quê*
>
> ALUNO 8: *você brigou comigo, bagunçou minha vida/ e o meu sentimento não tem explicação* ...indecifrável ... *seu sangue é de barata, a boca é de vampiro ... "o resto eu não sei"*
>
> EU: *e aonde, aonde vocês escutaram essa música aí?*
>
> ALUNO 7: ***NA NOVELA***
>
> ALUNA 11: ***NA NOVELA***
>
> ALUNO 2: ***CAMINHO DAS ÍNDIAS***
>
> VÁRIOS: ***CAMINHO DAS ÍNDIAS***
>
> Confusão de vozes ... *No ano novo*
>
> ALUNA 11 puxa: *hare hare, hare hare hare baba*
>
> (Transcrição mp3)

Neste trecho observamos que as trilhas de novela que hoje entoam – embora às vezes não tenham compreensão completa do sentido – ganham um espaço privilegiado no cotidiano e nas mentes destas crianças. Em ***Televisão e Formação*** (publicação originada de um debate na Rádio de Hessen, em 1963), Adorno afirmava que "(...) a televisão evidentemente está comprometida em sua própria ontologia com a sociedade" (2006e, p. 81). Acredito também no caminho inverso: a televisão que *esta* sociedade produz também está comprometida com o jeito de ser que ela acaba *sugerindo* aos seus espectadores. A televisão até pode retratar algumas realidades, mas constrói tantas outras num fenômeno que Adorno denomina como *ideologização da vida.*

É evidente que o *vício televisivo* contribui para que se construa uma espécie de prazer dirigido, pois existe uma oferta padronizada que impede uma real liberdade de escolha. É a cultura da generalidade, da ilusão do individual. Como não conhecer uma letra que invade o cotidiano? Mesmo que se opte por não ligar a tevê ou que se evitem certas programações, o fenômeno continua existindo e chega até nós no ônibus que apanhamos para ir ao trabalho ou local de estudo, na rádio comunitária que ouvimos ao cruzar um espaço público (como a Praça Tamandaré[128], por exemplo), nos ambientes que oferecem música ambiente, enfim, em diferentes espaços de convívio. Fonterrada (2004) clarifica este fenômeno ao explicar que "(...) ao contrário dos olhos, cujas pálpebras protegem o indivíduo daquilo que não quer ver, os ouvidos não dispõem de tal aparato, permanecendo abertos aos sons do mundo" (p.44).

Assim, a questão não é abolir a televisão do cotidiano infantil, mas refletir com as crianças sobre esta realidade caricaturada, limitar o tempo de exposição aos programas (existem outras formas de entretenimento, existe um mundo fora do diâmetro de alcance da tevê); é necessário que se ofereçam outras possibilidades de escuta, que se favoreça o desenvolvimento de aptidões críticas. Acredito que seja necessário proteger a infância de identificações fabricadas. Supor que a produção musical em nosso país se resuma a apelações eróticas ou a ridicularização dos relacionamentos afetivos, por exemplo, é um insulto à própria história da Musica Brasileira, tão profusa de sons e potencial criativo.

Em uma de nossas oficinas, as crianças trouxeram CDs com suas preferências musicais, onde apareceu a trilha sonora da novela Viver a Vida. A canção de abertura é *"Sei lá... a vida tem sempre razão"*, de Toquinho e Vinícius de Moraes, em gravação de Chico Buarque, Miúcha e Tom Jobim. Ao mencionar que um dos intérpretes da canção era Chico Buarque, ocorreu a seguinte associação:

EU: *Vocês sabem quem é que canta essa música?*
ALUNA 11 e outros: *Não*
EU: *Chico Buarque, já ouviram falar?*
ALUNA 11 faz uma careta
CRIANÇAS: *Nãão*
Eu: *Chico Buarque. Ninguém conhece nenhuma música?*
ALUNO 3: ***Chico da novela. É o macaco***
Risadas

[128] A Praça Tamandaré é a maior praça do interior do Rio Grande do Sul e está localizada ente as ruas General Neto e Vinte Quatro de Maio no município do Rio Grande. Também sedia o terminal rodoviário de Rio Grande, por onde circulam diariamente centenas de pessoas.

EU: *Não, não é o macaco*

ALUNA 11*: Chico é o macaco da novela Caras & Bocas.*

(Vídeos)

Esta situação ilustra um paradoxo, pois se por um lado poderíamos nos entusiasmar com escolha de um repertório que foge das chamadas "músicas comerciais" como tema de uma produção veiculada em horário nobre, por outro, esta repetição diária favorece que a mesma canção também se torne um objeto desprovido de *aura*. Grosseiramente falando, de nada adianta escutar Chico diariamente se a representação mais forte para o grupo é de que Chico seja um personagem (animal) de uma novela.

Tais fatos legitimam a assertiva de que "o conceito de informação é mais apropriado à televisão do que o conceito de formação" (ADORNO, 2006, p.79). O simples ato de escutar se torna inócuo se não acompanhado de reflexão. Não sugiro a **imposição** de um repertório, pois a isso já estamos todos acostumados (escuta passiva), mas possibilitarmos a gradual ampliação das experiências daqueles por quem somos responsáveis, e não falo só das experiências estéticas. Precisamos nós também a aprender a ouvir outras vozes, não apenas as sugeridas por um projeto (velado ou não) de identidade forçada.

7.4. SIGNIFICADOS E REFLEXÕES: o que pensam as crianças sobre aquilo que cantam

Estamos discutindo até aqui as categorias emergentes no trabalho de campo e, embora estejam sendo tratadas com nomes diferentes, todas acabam convergindo para os **significados** que as crianças atribuem às suas escolhas de escuta. Aliás, esta é uma tarefa bastante difícil, pois acaba por encerrar contradições em si mesma. Em uma pesquisa, a sistematização dos dados para análise nos conduz à seleção de temas mais recorrentes – donde se fazem CATEGORIZAÇÕES. Porém, não deixo de observar que ao estruturar esta discussão, senti que também nos aproximamos de um dos recursos de que a Indústria Cultural dispõe: uma tentativa de *administrar* um universo que não é puramente objetivo. É possível que se incorra na tentativa de enquadrar a realidade em tipos ou subtipos, sendo este adendo que agora faço uma espécie de *mea culpa*, um reconhecimento das limitações desta pesquisa.

A intenção deste trabalho é travar um diálogo a respeito das manifestações musicais que o grupo trouxe para nosso espaço de convívio, compreendendo que predileções e rejeições ou ainda a adesão a estilos também são, além de "escolhas" individuais, *criações*

sociais. A partir do momento em que consideramos esta premissa, percebemos mais claramente o quanto somos seduzidos por **necessidades fabricadas.**

O que se mostrou mais evidente nas oficinas musicais e em conversas espontâneas com a turma foi o fato de não terem compreensão completa das letras de suas músicas favoritas. Algumas crianças arriscavam interpretações, outras ruborizavam, por ter idéia de que era "algo feio":

> Sobre a música "voltei":
>
> EU**:** ***Tu copiou (sic) da música, [nome do aluno]? Tá mas vocês tão (sic) cantando a música, vocês não tão entendendo o que vocês tão cantando?***
>
> ALUNA 5: ***Não***
>
> EU: *Não?????*
>
> **ALUNA 5:** ***AINDA BEM QUE A GENTE NÃO ENTENDE, SE FOR UMA COISA FEIA*****?**
>
> EU: *e se for uma coisa feia, vocês vão continuar cantando?*
>
> CORO: *Nãão*
>
> JEDI: *então vocês tão dizendo que vocês não entendem o que vocês cantam, é isso?*
>
> Vozes: *é*
>
> **ALUNO 4:** ***EU NÃO ENTENDO NADA***
>
> (Transcrição mp3)

Questionei como poderíamos descobrir se "era uma coisa feia" o que estavam cantando, porém percebi que para alguns do grupo (especialmente em função da idade) é complicado ter este discernimento. O que ficou bastante marcado foi o fato de as preferências musicais não serem as canções tidas como "para o público infantil". Mais do que não figurar entre as preferências, tal tipo de canção foi repudiada, conforme podemos observar no trecho a seguir:

> **ALUNO 8:** ***eu odeio música infantil***
>
> **(...)**
>
> ALUNO 8: *eu odeio música de criança*
>
> JEDI: *tu só gosta de música de, de...*
>
> ALUNO 8: *de adulto*
>
> JEDI: *tu só gostas de música de adulto?*
>
> VOZ: *eu também*
>
> JEDI: *quem mais? Quem é que...*
>
> VOZES: *eu! Eu!*

JEDI: ... *gosta só de música de adulto?*

VOZES: *é, é!*

ALUNO 3: eu gosto de hiphop

JEDI: *mas porque que gostam de música de adulto?*

Confusão de vozes

ALUNO 8: *música infantil é chata*

Confusão de vozes

ALUNA 5: *é música de bebê ...* ***Porque é música de bebê e a gente já tá (sic) quase crescendo***

JEDI: *vocês gostam das músicas de adulto porque vocês tão (sic) crescendo é isso?*

Vozes

ALUNO 8: *não ... É porque as músicas infantis são chatas*

ALUNA 5: *é... Como a borboletinha... É chata*

VOZES: *é chata! É chata!*

JEDI: *borboletinha é chata... E aí vocês preferem as músicas de adulto?*

VOZES: *é.... Aham*

(Transcrição mp3)

Escutar "música de adulto" significaria um passaporte para crescer mais rápido, o inverso da síndrome de Peter Pan[129]? Mais do que uma forma de se apropriar precocemente do universo adulto, penso que estas opções estão também relacionadas à substituição das brincadeiras cantadas de outrora por outros meios de divertimento, e também à ilusão da variedade de opções apregoada pela indústria de entretenimento.

Maia & Antunes (2008) [130] discorrem sobre a limitação da consciência como decorrência da *adesão voluntária à lógica da dominação*, algo que condiz com o que Adorno denominou como **regressão da audição**. Os autores questionam se há liberdade de escolha em um contexto que se caracteriza pela "estandardização, facilitação, banalidade e vulgaridade" (p.3). Se observarmos atentamente, o que surge nos depoimentos das crianças é a exaltação da popularidade das canções ou da *performance* dos intérpretes. As escolhas estão bastante relacionadas ao que é amplamente divulgado nos meios de comunicação, em especial na televisão, dado o *predomínio das sensações visuais* em nossa sociedade, "que deixam

[129] Termo popularizado em obra de Dan Kiley (*The Peter Pan Syndrome: Men Who Have Never Grown Up, de 1983)* que traduz o desejo de ser criança indeterminadamente, na recusa em crescer, tal qual o personagem do conto infantil homônimo.
[130] Em artigo intitulado ***Música, Indústria Cultural e Limitação da Consciência***. Disponível em: http://www.unifor.br/joomla/joomla/images/pdfs/pdfs_notitia/2989.pdf

nossas relações com a música próximas das reações inconscientes" (MAIA e ANTUNES, 2008, p. 29). A grande preocupação a respeito deste tema é que esta passividade na escuta seja estendida à conduta social, pois

> O potencial destrutivo da cultura administrada acaba por inviabilizar práticas emancipatórias ao exterminar a reflexão crítica, na medida em que mina as bases sociais objetivas que permitiriam aos indivíduos realizá-la. (MAIA & ANTUNES, 2008, p.5). [131]

O fato de as letras que venho criticando até aqui estarem envoltas em uma atmosfera rítmica e melódica que o grupo considerava agradáveis aos seus ouvidos não impediu que alguns tivessem a percepção de que em algumas delas havia algo de desagradável ou inadequado:

> ALUNA 9: *Tem muitas músicas que não podemos copiar e cantar, pois tem muitas bobagens que não é pra criança falar.*
>
> (Anotações aula)
>
> *****
>
> EU: *tá. E a letra dessa música? Dessa música que a gente cantou é legal?*
>
> ALUNO 4: *nãão*
>
> ALUNO 8: *é meio legal*
>
> EU: *é meio legal? Que que (sic) ela tem de legal? Vamos pensar o que que (sic) ela tem de legal... Nessa música...*
>
> VOZ: *a música*
>
> ALUNA 5: *a música*
>
> ALUNO 2: *a música...inteira*
>
> EU: *a música inteira?*
>
> ALUNA 5: *é*
>
> EU: *mas o quê?*
>
> Vozes
>
> ALUNO 2: *é tudo*
>
> EU: *é de dançar, e de cantar?O que que (sic) é bom nessa música?*
>
> ALUNA 5: *pode ser os dois*
>
> EU: *pode ser os dois?*
>
> ALUNO 2: *é tudo, tudo, tudo bom*
>
> EU: *e por que vocês acham que ela não pode ser legal? O que tem que não pode ser legal nessa música?*
>
> ALUNA 5: *ah, porque eu pensei numa parte que.., eu acho esqueceram dessa parte e* ***eu acho que essa parte é feia***

[131] Idem referência anterior

VOZES

EU: *qual parte?*

ALUNO 8: *é uma parte que ele fala...*

ALUNO 4: *palavrão*

EU: *[nome de um aluno]?*

ALUNO 8: *ele fala covarde só, covarde*

ALUNA 5: *é ... Covarde*

EU: *que que(sic) ele fala?*

CORO: *covarde!*

EU: *covarde? É a pior parte dessa música?*

ALUNA 5: *é*

ALUNO 8: ele fala... *As partes que eu não canto é as partes do covarde*

Indecifrável:

EU: ***por que que (sic) tu não cantas essa parte?***

ALUNA 5: ***porque é feia***

ALUNO 8: *porque é meia (sic) chata. Ele canta pra se exibir*

(...)

ALUNO 8: *é que eu já entendi* ***quase*** *toda a música*

(Transcrição mp3)

O interessante foi observar o constrangimento que tinham em cantar estes trechos que apontaram, mesmo quando julgavam que eu não estava ouvindo. Não se importavam de cantar o *Créu*, que para eles era só um som aleatório, mas *covarde* eles sabiam o que queria dizer, por isso evitavam a palavra. Isto foi muito recorrente nas observações. Havia uma espécie de restrição ao que eles consideravam como "palavra feia", e quando um desavisado cantava, era repreendido pelo grupo. Ou vinham queixar-se para mim, esperando que eu endossasse a proibição. Embora eu pudesse anteriormente supor (e tenha afirmado isto aqui nestas páginas) que a reflexão aos seis anos de idade fosse limitada, fui surpreendida com a menção de um princípio ético fundamental:

ALUNO 6: *Sabia que tem o mal e o bem?*

FREI GIRIBONE: *é, a gente tem que pegar só o bem.*

(Vídeos)

A questão que se pauta a partir disso é a promoção de uma Educação (não apenas estético-musical) que nos habilite a fazer **outras** escolhas. Falo em escolhas que não tolham

as liberdades individuais, nem a percepção do *Bom* e *Belo*, tão obscurecida pelos subprodutos da Indústria Cultural. Não se trata aqui de tapar os olhos ao que consideramos inadequado – fingir que não existe -, mas poder ter outros referenciais, que não apenas os insistentemente "oferecidos" por um determinado grupo (seja ele ou não o ideologicamente dominante). É preciso que se faça o "protesto do particular frente à generalidade" (PUCCI et alii, 2008 p.59), especialmente quando isto diz respeito à Arte, em que há a "possibilidade do prazer onde cessa a mera aparência"[132]. Caso contrário, continuaremos alimentando as engrenagens da **semiformação,** supostamente horrorizados com algo que, de tão corriqueiro, se tornou parte de nossas vidas.

[132] Conceito de *ascese na música* encontrado em Adorno, 2000, p. 71.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar às considerações finais deste estudo tenho a sensação de ter apenas iniciado uma jornada. Embora não seja Ulisses, posso dizer que nesta travessia também tive idas e vindas, aventuras e desventuras, esperanças e desesperos. Para que lado fica Ítaca?

Pude perceber que em alguns momentos um viajante precisa se desapegar de suas rotas pré-fixadas. Certamente é possível encontrar outras belezas fora (e além) do caminho inicialmente previsto. Considerar que existem outras formas de fazer um trajeto é um grande aprendizado. Não quero dizer que uma bússola não seja necessária, mas é aconselhável que se possa ser flexível e aberto: isto enriquece a jornada.

Assim aconteceu com o trabalho que ora temos em mãos. Assim aconteceu comigo, com a maneira de olhar e viver os fenômenos, com o próprio desenho da pesquisa, especialmente pelo fato de eu precisar abrir mão das muitas idéias que tinha *a priori*. O esboço inicial foi reformulado diversas vezes, os caminhos foram alterados. Já havia ouvido que a primeira transformação que uma dissertação suscita é no próprio pesquisador. Posso afirmar que eu vivi isso, com toda a alegria e com toda dor que tal experiência pode trazer.

Ditas estas palavras, há alguns pontos que exigem um retorno. Os apontamentos aqui feitos não pretendem ser definitivos. Por ser um recorte de uma realidade e por estar privilegiando o ponto de vista de sua autora, reconheço que tal trabalho se mostra, em sua essência, demarcado entre alguns limites. Estes seriam, entre outros, os limites de tempo do Curso de Mestrado, os da disponibilidade dos sujeitos da pesquisa – considerando um grupo

cujas idades se situam em torno dos seis anos-, os das condições objetivas em que nos movemos diariamente[133], os inerentes à condição de pesquisadora iniciante, e, finalmente, os das palavras que nunca apreenderão a totalidade dos fenômenos, quaisquer que eles sejam.

Proponho nestas páginas algumas últimas considerações, visando salientar os pontos de intersecção entre as categorias, que são a alma deste trabalho. A partir dos gráficos expostos na apresentação da pesquisa, que davam uma idéia geral das ligações entre as categorias teóricas e empíricas, podemos ter o seguinte desdobramento:

INDÚSTRIA CULTURAL & CONSUMO

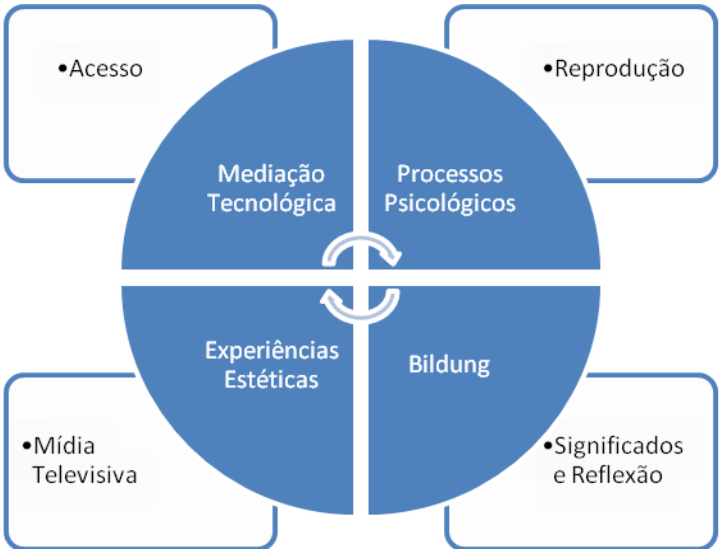


Figura 5- Relações entre as Categorias

Conforme podemos observar, as categorias guardam relações entre si, e destes pontos de conexão é possível que se façam tantas outras considerações que resultariam em novas categorias de análise. Como não é este o momento, cabem apenas poucos apontamentos, o retorno a algumas idéias e o plano de, talvez, desenvolvê-las com maior profundidade em outro trabalho.

Do quadro acima, a partir das categorias denominadas **Mediação Tecnológica** e **Acesso**, podemos destacar a crescente facilitação para a comunicação de quaisquer tipos de informação, tanto as que podem ser formativas quanto as que carregam estereotipias e trazem prejuízos para a vida social, como por exemplo a erotização precoce (algo que se evidencia no gestual que acompanha as canções, nas letras com duplo sentido que as crianças, em sua

[133] Posso citar o fato de não ter me afastado da docência durante o tempo de redação da dissertação, por exemplo, algo que em alguns momentos tornou-se extenuante física e psicologicamente.

maioria, ainda não têm condições de compreender, e etc.). No trabalho de campo, notou-se que os sujeitos da pesquisa tinham acesso a diferentes meios de reprodução de música, não apenas aos aparelhos com o uso específico para este fim. O **excesso de informação** é algo com o qual ainda temos dificuldade para lidar, pois a velocidade com que os dados circulam exige certa habilidade para selecioná-los, organizá-los e, principalmente, dar-lhes significação.

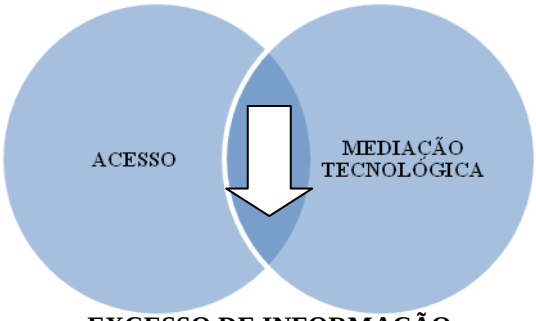


Figura 6 – Intersecção de categorias: Acesso e Mediação Tecnológica

A ansiedade pelo *sempre novo* impulsiona a alta rotatividade de equipamentos, de informações e de relações. A superficialidade se torna evidente: não há tempo para se deter em nada, o amanhã sempre virá. Disto advém o fenômeno da descartabilidade nas sociedades capitalistas ocidentais e as montanhas de lixo virtual que preenchem, sobretudo, as nossas mentes.

No trabalho de campo pude observar o quanto as crianças construíram um repertório, muitas vezes com letras extensas, de canções que não eram completamente compreendidas. O rádio, a televisão, o computador aparentam ser os grandes formadores de opinião das novas gerações, que nem sempre encontram na escola ou na figura dos adultos com quem convivem o contraponto das informações a que elas têm acesso (no contexto desta pesquisa, nos referimos às informações sonoras cultivadas e diferentes momentos de seus cotidianos).

Assim, torna-se um tanto óbvio dizer que os ambientes em que travamos nossas relações oferecem repertórios gestuais, lingüísticos, musicais, etc. que atendem às necessidades do grupo ao qual pertencemos ou nos identificamos. Nesta mesma linha se dão também as rejeições a determinadas produções, exatamente pelo fato de que a Música é, como outras manifestações culturais, um fator que declara características peculiares dos grupos sociais. É por isso que em determinado momento da pesquisa se falou sobre as circunstâncias em que a escuta é involuntária (ambientes de circulação pública, carros de som que transitam

pelas ruas, etc.). Como continuar alheio a letras que são muitas vezes ofensivas, em especial em relação às mulheres? Nem sempre é possível decidir **não acessar** determinadas canções. Elas chegam até nós, invadindo o cotidiano de forma que, de tão familiares, se *naturalizam*, sendo este fato pouco – ou nada -discutido.

Num contexto em que os presentes que as crianças exigem não são mais os anteriormente populares carrinhos e bonecas, temos uma geração que é possuidora de seus próprios *players*, celulares, *ipods*, computadores. Os equipamentos não são mais da família, e sim da criança, que tem a **sua** televisão no quarto, o **seu** computador, o **seu** telefone, etc. A destreza em manipulá-los faz com que ela prescinda da presença de um adulto para auxiliar com manuais, botões, controles e outros. A criança escolhe e acessa o que desejar, muitas vezes sem que seus responsáveis tenham total conhecimento dos conteúdos com que ela se ocupa por horas. Quando os responsáveis avaliam que a criança está passando muito tempo diante do computador ou do videogame, já é um pouco mais complicado descontinuar o processo, pois o hábito já se instalou e os conteúdos se tornam difíceis de serem *deletados*.

Passando a outro ponto de intersecção do quadro de categorias, é bastante evidente que o fenômeno de **reprodução** de comportamentos[134] liga-se a **processos psicológicos** que são constitutivos da personalidade dos indivíduos em diferentes fases da vida. Em primeira instância, destaco que os processos imitativos na infância compõem as formas iniciais de aprendizado e também os laços afetivos primários. Posteriormente, na medida em que passa a conviver em outros ambientes, a criança atribui à figura do professor e/ou outros adultos significativos o papel de modelo, algo que na adolescência será transferido aos *pares*. Se o modelo próximo não é suficientemente saudável para o desenvolvimento psíquico, é bastante grande a possibilidade de que haja problemas no processo de individuação[135], essencial para o desenvolvimento de um Ego adequado à realidade.

[134] Acrescento aqui imagens, movimentos corporais, canções, modos de vestir, etc.

[135] "O conceito de **individuação** foi criado pelo psicólogo Carl Gustav Jung e é um dos conceitos centrais da sua psicologia analítica. A individuação, conforme descrita por Jung, é um processo através do qual o ser humano evolui de um estado infantil de identificação para um estado de maior diferenciação, o que implica uma ampliação da consciência". Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Individua%C3%A7%C3%A3o

Vimos no decorrer da análise que a Música também é suscetível de ideologização, sendo muitas vezes um fator de estratificação social. Temos um mundo dividido por classes, que são mais do que modelos psicológicos: são *amarras* sócio-econômicas. A Indústria Cultural se encarrega de decidir o que é melhor para seus consumidores, adequando-os ao que se julga ser seu "modelo" mais favorável. E nós, no processo de construção da **identidade social,** pouco refletimos sobre aquilo que "compramos" e reproduzimos, perpetuando um ciclo a ponto de não sabermos mais onde seria seu início e seu fim, algo com a pergunta: *escuto muito por que gosto ou gosto por que escuto muito?*

Também discutimos sobre o fato da identidade social ser um *situar-se* no mundo. Como saber o que existe fora do "meu" mundo se não tenho (ou percebo) a possibilidade de que haja algo fora do meu contexto mais imediato? Compreendo que a interiorização de letras, comportamentos, modos de vestir, etc. possam estar ligados à assunção desta identidade, porém saliento que nenhuma escolha é soberana enquanto o indivíduo desconhece que existem outras opções, além daquelas que insistentemente lhes são apresentadas.

Falamos nos mecanismos de defesa que estão envolvidos na gênese das preferências musicais. Estes são, conforme vimos, recursos utilizados pelo Ego para se manter íntegro ante às ameaças do meio. Por isso a figura do artista muitas vezes se sobressai a sua arte, pois num mundo tão carente de sentidos de existência (onde a proximidade física não é sinal de proximidade afetiva), o indivíduo que se expõe na mídia se torna um ícone, um modelo, a projeção de uma parte do que somos ou queríamos ser.

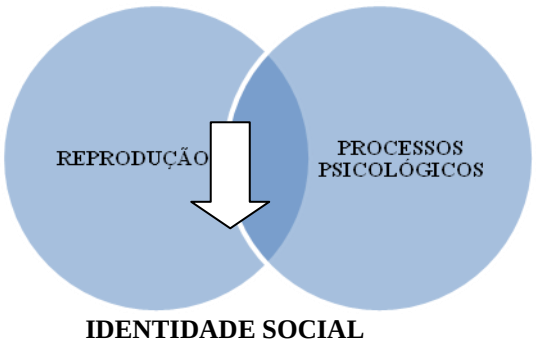


Figura 7- Intersecção de categorias: Reprodução e Processos Psicológicos

Desde cedo a criança é exposta a estes *estímulos*, que às vezes são os modelos que os pais também admiram. A criança brinca de imitar, escuta, dança o que assiste na televisão.

Tive exemplos (com este e com outros grupos com que trabalhei anteriormente) em que as próprias mães ensaiavam os passos de dança com as crianças, mesmo estes sugerindo obscenidades. A criança era aplaudida, valorizada pela habilidade em imitar as dançarinas dos DVDs, as mulheres de nomes de incontáveis frutas[136], chegando até a se apresentar para as visitas da família, com total incentivo dos pais.

Hoje, na observação das brincadeiras em sala de aula, tenho visto que a menina que fantasia que é adulta pouco brinca de imitar sua mãe, mas quer ter o seio grande para se caracterizar melhor como a *artista* "tal". Aliás, se atribui o conceito de artista indiscriminadamente. Aparecer na televisão é um passaporte para tornar-se uma *celebridade*, como se auto-denominam os mais "cautelosos". E ser como *aquele* ou *aquela* que ocupa seu imaginário é uma aspiração de muitas das crianças, que desde cedo incorporam ao seu vocabulário sonoro e corporal aquilo que é reproduzido por um de seus maiores cuidadores: os programas de televisão.

Assim, a cada momento em que a Música se manifestava em nosso cotidiano com estas conotações que venho assinalando, era possível perceber a abrangência dos *tentáculos* da Indústria Cultural, pois para cada segmento social se forja um tipo de necessidade capaz de incrementar e fomentar o consumo. Mesmo assim, já não há tanta separação entre o que é para adulto ou para criança, as fronteiras são mais fluidas, tanto que um dos diálogos se pautou pela sentença de que as crianças "odiavam música infantil" ou ainda que preferiam "música de adulto".

Indo um pouco mais longe nos apontamentos aqui feitos, poderíamos supor que este tipo de experiência há pouco mencionada é uma forma de perversão da infância, e constitui um paradoxo. A mesma sociedade que se choca com o absurdo da pedofilia e outros tipos de abuso contra a criança, promove, no próprio seio familiar, a semiformação de seus filhos, expondo-os a situações inadequadas como foi o caso da *performance* de dança há pouco descrita ou a própria manutenção de páginas na internet que divulgam fotos, dados e põem em risco a segurança da criança. Nem sempre sabemos quem é o interlocutor do outro lado da tela. Se no mundo real já é difícil conhecer as pessoas, nas *amizades* virtuais as simulações são facilitadas pelo uso de pseudônimos, pela falta de proximidade física (algo que pode impedir a percepção adequada das emoções) ou outros recursos que mascaram as reais

[136] Há grupos que apresentam suas dançarinas com apelidos que derivam de suas características físicas, como tamanho dos seios, do quadril, etc. São as mulheres-jaca, mulheres-melancia, mulheres-morango, e por aí vai a lista.

identidades, as características doentias de personalidade, etc. Este para mim é um dos grande danos que a expansão tecnológica tem trazido, juntamente com os exageros do consumo desenfreado.

Seguindo adiante nas últimas considerações desta dissertação, saliento que o terceiro ponto de intersecção a ser mencionado diz respeito à ligação entre a categoria que trata da **Mídia Televisiva** e a que fala das **Experiências Estéticas.** A presença da televisão nos lares das famílias brasileiras (que neste grupo atingia a marca de 100%) mudou não apenas a maneira como se desfruta do tempo livre. Não é só do lazer que a televisão se ocupa. Sabemos que há uma gama de programas que tratam dos mais variados assuntos e que também se outorgam o título de formadores de opinião, algo que de fato acabam por se tornar. Em alguns contextos, a televisão exerce uma influência tão grande que o modelo de aprendizado não é mais o dos adultos próximos, como há pouco foi dito, mas o dos personagens criados e veiculados por este tipo de mídia.

Tal situação conduz a uma espécie de **padronização das experiências estéticas**, pois se a audiência está ligada à vendabilidade, é preciso que estereótipos sejam reforçados insistentemente, para que sejam considerados necessários e possam ser comprados. Nada mais apropriado que um veículo de grande alcance e de relativa facilidade para aquisição contribua para a *manutenção do que já está dado*. Neste contexto - e somado ao fato de que as crianças têm passado muito tempo aos cuidados da televisão -, é de se compreender que os modelos de comportamento sejam em grande parte aprendidos deste veículo, algo que se agrava pelo fato de que pouco se encontra nas relações não-virtuais o contraponto da experiência televisiva, algo de que há pouco falamos.

Figura 8- Intersecção entre categorias: Mídia Televisiva e Experiências Estéticas

Assim é difícil de precisar se o tipo de Música que neste trabalho estamos problematizando continua a ser produzida porque há uma exigência de um público que

aprecia seus atributos ou se é resultado de uma exposição tão freqüente a ponto de tornar-se familiar ou até mesmo viciante. Aposto na segunda opção, admitindo que necessitaria de um trabalho de campo com uma amostra maior a fim de não fazer uma generalização equivocada.

No texto *Televisão e Formação*, citado no corpo do trabalho, Adorno se posiciona duramente quanto ao conceito de *formação* quando este está relacionado à televisão. De um lado destaca a televisão educativa como aquela com fins pedagógicos e de outro a "função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas" (ADORNO, 2006e, p.76). De acordo com os dados que temos da pesquisa de campo, pudemos observar que o *vício televisivo* tem se tornado a principal opção de lazer do tempo livre das famílias. Em relação a isto vemos que o tipo de entretenimento oferecido pela televisão acaba confirmando a idéia de que o lazer torna-se um *prolongamento da realidade da fábrica*, tal é a maneira com que oblitera as consciências.

A padronização das experiências estéticas é uma das conseqüências de pensar as sociedades humanas como *massas*. A *massa* tende à uniformidade, à dirigibilidade de quem a manipula e, embora dentro dela possam haver alguns focos que queiram subverter a ordem do que está posto, ela tende a perpetuar-se enquanto a idéia de sociedade que tivermos seja a de um grupo dominando os demais. A *massa* precisa de uma diversão condizente com a sua condição de dominada, caso contrário poderia organizar-se em seu tempo livre para transformar suas condições de existência, muitas vezes desfavoráveis.

A ressalva que Adorno faz em relação à televisão é justamente a *suspeita* de que o seu grande alcance seja nocivo à adequada percepção da realidade social. A divulgação de ideologias - de forma explícita ou implícita -, cria os comportamentos esperados, desejáveis para a manutenção do *status quo*. Na medida em que a Arte é reduzida à *diversão* temos uma deturpação de seu principal atributo: a existência *per se*, desinteressada. É por isso que a padronização da experiência estética sugere que a Arte está sendo utilizada para algum fim e, pelo que analisamos a partir do trabalho de campo, não é um fim muito edificante para a existência humana.

Enfim, ao aproximarmos o conceito de **Bildung** da categoria que nomeamos por **Significados e Reflexão**, temos a questão da **atribuição de sentidos**, algo intimamente relacionado com o processo de formação cultural e seu oposto: a semiformação. Adorno salienta o fato de que "(...) por inúmeros canais se fornecem às massas bens de formação

cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro" (*Teoria da Semicultura*). O pouco exercício das capacidades interpretativas culmina numa espécie de nivelamento das consciências, algo extremamente danoso à vida pública (política). A intersecção destas duas últimas categorias pode ser desenhada da seguinte maneira:

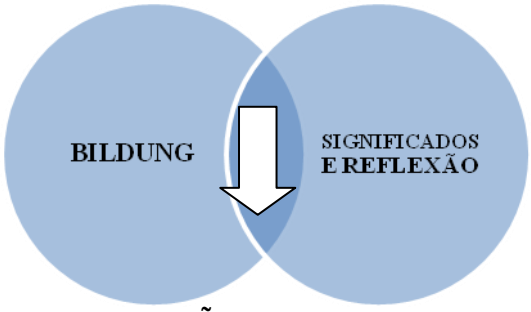


Figura 9- Intersecção entre as categorias: Bildung e Significados & Reflexão

Num contexto em que a semiformação está disseminada através de estereótipos criados socialmente, podemos afirmar que a Indústria Cultural tem contribuído para a *limitação das consciências*, conforme apontam Maia & Antunes (2008). Se a sensibilidade dos indivíduos é permanentemente adequada aos produtos que tal aparato intenta *vender*, atesta-se que a formação cultural não está atendendo ao objetivo de ampliar o horizonte de significações do sujeito, pois as experiências de vida (sejam elas estéticas, afetivas, acadêmicas, etc.) de muitos de nós têm caminhado dissociadas da reflexão.

Na análise do repertório que as crianças traziam para as nossas discussões percebi que o conhecimento do significado das palavras obviamente as orientava na atribuição de sentidos. Porém nem sempre as crianças estavam cientes do que estavam cantando, ou vinham a considerar que algumas palavras aleatórias[137] fossem mais "graves" do que o significado implícito no texto todo da canção. Neste ponto é que evidencio os danos que a ausência de um espaço para Educação Musical nos currículos escolares vem causando, no sentido em que priva os alunos de experiências qualitativamente diferentes das que são oferecidas pela Indústria Cultural.

Entretanto, é preciso atentar para o fato de que um Decreto de Lei não garante que a presença da Educação Musical na escola seja, de fato, uma experiência que corrobore para a "meta da Bildung". Há de se considerar questões de formação dos profissionais envolvidos,

[137] Como aconteceu com a palavra "covarde", ver p. 112

além da proposta metodológica a ser implementada. Ter um espaço formal garantido no currículo é, sem dúvida, uma grande conquista, mas é preciso ter uma proposição de ensino que garanta que a Educação Musical não seja um simples momento de recreação na grade curricular. Daí advém outra discussão que ultrapassa os objetivos deste trabalho, tocando inclusive na questão da evidente valorização de alguns campos do saber em detrimento de outros, por exemplo.

Voltando à discussão sobre atribuição de sentidos (ao que se vê, ao que se aprende, ao que se ouve, ao que sentimos...) é preciso ter claro que **se a vida redunda em padronizações, perdemos a possibilidade de transcendência**. A fragmentação da consciência nos processos alienatórios é um fato que confirma os danos de uma formação incompleta: a redução da vida em torno de poucos interesses. O poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre a formação é uma constante nas conversas dos especialistas em educação e se constitui num desafio para todos nós, educadores profissionais ou não.

Gur- Ze'ev (2006) destaca que para os frankfurtianos a Bildung tem como meta "realizar o pleno desenvolvimento de cada ser humano" (p. 2). Este deveria ser o propósito de qualquer tipo de formação, seja ela profissional, religiosa, técnica ou cultural: desenvolver ao máximo as potencialidades dos homens e das mulheres a fim de que tenhamos uma sociedade mais humana. Afinal, a grande pergunta que deve pautar os processos educativos e a própria vida é uma reedição de uma questão filosófica básica: o que vamos fazer da humanidade do Homem?

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *A educação contra a barbárie*. In: *Theodor W. Adorno: Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

_____. *Educação após Auschwitz*. In: *Theodor W. Adorno: Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

_____. *Educação e Emancipação*. In: *Theodor W. Adorno: Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006c.

_____. *Educação para quê?*. In: *Theodor W. Adorno: Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006d.

_____. *Idéias para a Sociologia da Música*. In: *Os Pensadores – Benjamin, Adorno, Horkheimer, Habermas – Textos Escolhidos.* São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. *Indústria Cultural e Sociedade.* São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *O fetichismo na Música e a Regressão da Audição.* In: *Os Pensadores – Adorno, Textos Escolhidos.* São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

_____. *Resumé sobre Indústria Cultural.* Disponível em**:** http://adorno.planetaclix.pt/tadorno17.htm

_____. *Televisão e Formação*. In: *Theodor W. Adorno: Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006e.

_____. *Teoria Estética*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

ALBINO, Cesar; LIMA, Sônia Regina Albano de. *A aplicabilidade da Pesquisa-Ação na Educação Musical.* Revista Música Hodie v. 9, nº 2. Goiânia: 2009. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/viewFile/11251/7394

AMATO, Rita de Cássia Fucci. *Breve Retrospectiva Histórica e Desafios do Ensino de Música na Educação Básica Brasileira*. Revista Opus, nº12. Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Campinas: ANPPOM, 2006. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/opus12/08_Rita.pdf

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

ARAÚJO, João Fernando de. *Os ídolos de Francis Bacon e as ideologias na cognição musical. Revista Eletrônica de Musicologia*. Volume IX, Out/2005. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/araujo.html

ASSOUN, Paul Laurent. *A Escola de Frankfurt*. São Paulo: Editora Àtica, 1987.

AUDI, Robert (org.). *Dicionário de Filosofia de Cambridge*. São Paulo: Paulus, 2006.

BANDEIRA, Belkis Souza. Formação Cultural e Educação: Adorno e a Semiformação. (s/d) Disponível em: http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/035e4.pdf

BAUMAN, Zygmunt. *A Arte da Vida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1999.

_____. *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.* Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BELLONI, Maria Luiza (org.). *A Formação na Sociedade do Espetáculo*. São Paulo: Loyola Edições, 2002.

BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na época de suas técnicas de reprodução.* In: Os pensadores - *Benjamin, Adorno, Horkheimer e Habermas - Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BEYER, Esther. *Educação musical no Brasil: tradição ou inovação?* In: Anais da Associação Brasileira de Educação Musical. v.3, n. p. 97-116. Junho, 1994.

BOFF, Leonardo**.** *Ecologia: Grito da Terra, Grito dos Pobres***.** São Paulo: Ed. Ática, 1995.

BORGES, Gilberto André. Educação Musical e Política Educacional no Brasil. Florianópolis: 2007. Disponível em: http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalepoliticaeducacional.pdf

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *As Flores de Abril: Movimentos Sociais e Educação Ambiental*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. Série saber com o Outro v.1, São Paulo: 2003.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf

BULFINCH, Thomas. *O Livro de Ouro da Mitologia: História de deuses e heróis*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

CALDEIRA, Laura Bianca. *O conceito de infância no decorrer da História*. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf

CAPRA, Fritjof et alli. .*Alfabetização Ecológica: e a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTELLS, Manuel et alii. *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CASTRO, Gisela. *Música, Juventude e Tecnologia: novas práticas de consumo na cibercultura.* Revista LOGOS nº 26: comunicação e conflitos urbanos. Ano 14, 2007. Disponível em: http://www.logos.uerj.br/PDFS/26/04_GISELA%20_CASTRO.pdf

_____. *Para pensar o consumo da Música Digital*. Revista FAMECOS, nº 28, Porto Alegre: dezembro 2005. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3334/2591

CASTRO, Manuel Antônio de. *Ecologia: a cultura como habitação*. In: SOARES, Angélica Maria Santos (Org.). *Ecologia e literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

CASTRO, Ramón Peña. *Crítica da Globalização como Ideologia Economicista do Capitalismo Total* in: LASTÓRIA, Luiz A. (org) *Teoria Crítica, Ética e Educação*. Piracicaba/ Campinas: Editora UNIMEP/ Editora Autores Associados, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2006 (13ª ed.).

CORDEIRO, Sandro da Silva; COELHO, Maria das Graças Pinto. *Descortinando o conceito de infância na História.* Disponível em: http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/76SandroSilvaCordeiro_MariaPintoCoelho.pdf

COSTA, Belarmino César da. *Indústria Cultural: análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade.* In: PUCCI, Bruno (org). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. São Paulo: EDUFSCAR, 2007.

CRAGNOLINI, Alejandra. *Soportando la Violencia: Modos de reproducir y de resignificar la exclusión social através de la producción y el consumo musicales*. In: ULHÔA, Martha; OCHOA, Ana Maria (orgs.). *Música Popular na América Latina*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

DELACAMPAGNE, Christian. *História da Filosofia no Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

DELGADO, Ana Cristina Coll. *O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas?* Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. *Sociologia da Infância – Pesquisa com Crianças.* Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91. Campinas: Maio/ Ago 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf

DIAS, Cleuza Maria Sobral. *Processo Identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos espaços e tempos***.** Porto Alegre, 2003. 201 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

D'OLIVET, Fabre. *Música apresentada como ciência e arte: estudo de suas relações análogas com os mistérios religiosos, a mitologia antiga e o estudo do mundo*. São Paulo: Editora Madras, 2004.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola*. Revista da Abem, nº7. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2002. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo3.pdf

DUARTE, Rodrigo. *Mundo Globalizado e Estetização da Vida* in: RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN, PUCCI. *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

_____. *Reflexões sobre Dialética Negativa, Estética e Educação* in: PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato (orgs.). *Dialética Negativa, Estética e Educação*. Campinas: Alínea, 2007.

_____. *Teoria Crítica da Indústria Cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da Educação*. Campinas: Papirus, 2007.

ENCICLOPÉDIA Larousse Cultural. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. 24v.

ENGEL, Irineu. Pesquisa-Ação. Educar em Revista, nº 16. Curitiba: Editora da UFPR, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf

ESPERANÇA, Joice Araújo; DIAS, Cleuza M. S. *Das infâncias plurais a uma única infância: mídias, relações de consumo e construção de saberes*. Revista Educação, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 191-206, jan./abr. 2008.

_____. *Mídia televisiva e culturas das infâncias: entretenimento e propaganda transformando as concepções e os modos de ser criança*. UNIrevista (UNISINOS. Online), v. 1, n. 2, p. 01-10, abril, 2006. Disponível em: http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Esperanca_e_Dias.pdf

FABIANO, Luiz Hermenegildo. *Bufonices culturais e degradação ética: Adorno na contramão da alegria* in: RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN, PUCCI. *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp,2005.

_____. *Música E Meio Ambiente – Ecologia Sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. Revista Educação e Pesquisa, v.31, nº3. São Paulo: set/dez 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia***.** Editora Paz e Terra. São Paulo, 1996.

FREIRE, Vanda. Currículos, Apreciação Musical e Culturas Brasileiras. Revista da Abem, nº6. Porto Alegre: set/2001. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/artigo_7.pdf

FREITAG, Barbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FUBINI, Enrico. *Musica y Lenguage en la estetica contemporánea*. Madri: Alianza Editorial, 1994.

GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente. *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental.* Ijuí: Unijuí, 2007

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1998.

GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na Educação*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.

HABERMAS, Juergen. *A crise de legitimação no capitalismo tardio.* Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1980.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. *A Educação Musical no Brasil*. In: HENTSCHKE, Liane (org). *A Educação Musical em países de língua neolatinas*. Porto Alegre: Ed.Universidade/UFRGS,2000.

HOMERO. Odisséia. Tradução de Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Martin Claret, 2006.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. In: Os pensadores - *Benjamin, Adorno, Horkheimer e Habermas - Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HUME, David. *Ensaios Morais, Políticos e Literários* in: *Os Pensadores – Hume Vida e Obra*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de Música? Considerações sobre as funções da Música na Sociedade e na Escola. Revista da ABEM, v. 11. Porto Alegre: set/2004. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo2.pdf

KOTHE, Flávio. *Benjamin & Adorno: Confrontos.* São Paulo: Editora Ática, 1978.

LAW, Stephen. *Filosofia.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LIMA, Sônia Regina Albano de. *As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na Educação Musical.* Revista da Abem, nº 7. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, set, 2002. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo2.pdf

LOPEZ VELASCO, Sírio. *Introdução à Educação Ambiental Ecomunitarista*. Rio Grande: editora da FURG, 2008.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino da Música na Escola Fundamental: um estudo exploratório.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2001. Disponível em: http://bib.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf

LOUREIRO, Carlos Frederico. *Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Robson e DELLA FONTE, Sandra. *Indústria Cultural e Educação em Tempos Pós-Modernos*. Campinas: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Ari Fernando; ANTUNES, Deborah Cristina. *Música, Indústria Cultural e Limitação da Consciência*. Fortaleza: Revista Mal-Estar e Subjetividade, v.III, nº4, Dez/2008. Em: http://www.unifor.br/joomla/images/pdfs/pdfs_notitia/2989.pdf

MANCEBO, Deise et alli. *Consumo e Subjetividade: Trajetórias Teóricas. Estudos de Psicologia*, v. 7. Natal: Universidade Federal do rio Grande do Norte, Jul/dez 2002. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26170213.pdf

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da Sociedade Industrial: O homem Unidimensional.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

_____. *Cultura e Sociedade*, vol.1. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997.

MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso*. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

MARTINS, Raimundo. *Educação Musical: uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de Educação Musical no Brasil no século XX*. Revista da ABEM, v.1. Porto Alegre: 1992. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1_artigo1.pdf

MARX, Karl. *Do Capital*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural: 2000.

_____. *Manuscritos Econômico- Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____. *Textos Filosóficos*. Biblioteca do Socialismo Científico. Santos: Marins Fontes, s/d.

MATOS, Olgária. *A Escola de Frankfurt – Luzes & Sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 2005.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MERQUIOR, José Guilherme. *Arte e Sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin – ensaio crítico sobre a Escola Neohegeliana de Frankfurt.* Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* São Paulo: Hucitec, 2006.

_____(org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 2007.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Editora, 1996.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

NOGUEIRA, Monique Andries. *Música, Consumo e Escola: reflexões possíveis e necessárias* in: RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN, PUCCI. *Teoria Crítica, Estética e Educação.* Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

PAIVA, Flávio. *Eu era assim: Infância, Cultura e Consumismo*. São Paulo: Cortez, 2009.

PELIZZOLI, Marcelo. *A emergência do Paradigma Ecológico.* Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Correntes da Ética Ambiental.* Petrópolis: Vozes, 2007.

PELLANDA, Nilze Maria Campos. *A Música como reencantamento: um novo papel para a educação.* Revista da Abem, nº10. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, março/2004. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo2.pdf

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato (orgs.). *Dialética Negativa, Estética e Educação*. Campinas: Alínea, 2007.

PUCCI, Bruno. *Teoria Crítica e Educação* in: PUCCI, Bruno (org). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. São Paulo: EDUFSCAR, 2007.

REIGOTA, Marcos. *Meio Ambiente e representação social*. - 2. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 1997.

RICHARDSON, Roberto Jarry et alii. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação.* Revista Perspectiva, v.15, nº 28, Florianópolis: jul/dez 1997.

ROHDE, Geraldo Maria. *Epistemologia Ambiental: uma abordagem filosófico-científica sobre a efetuação humana alopoiética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

ROHDEN, Huberto. *Filosofia da Arte – A Metafísica da Verdade revelada na Estética da Beleza*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Andréia; GROSSI, Patrícia. *Infância Comprada: Hábitos de Consumo na Sociedade Contemporânea.* Revista Virtual Textos & Contextos, n° 8, dez. 2007. Disponível em: http://www.alana.org.br/banco_arquivos/arquivos/docs/biblioteca/artigos/Inf%C3%A2ncia%20e%20Consumeo.pdf

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Quotidianos Densos- A Pesquisa Sociológica dos Contextos de Acção Educativa* in GARCIA, Regina Leite (org.). *Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar Música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Totalidade & Desagregação: sobre as fronteiras do pensamento e suas alternativas.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

STALLYBRASS, Peter. *O Casaco de Marx: roupas, memória, dor.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

STEINBERG, Shirley; KINCHLOE, Joe. *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SUAREZ, Rosana. *Nota sobre o Conceito de Bildung (Formação Cultural).* Belo Horizonte: Revista Kriterion, v. 46, nº 112, Dez/ 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Uma escola: texto e contexto* in: GARCIA, Regina Leite (org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

TIBURI, Márcia. *Crítica da Razão e Mímesis no pensamento de Theodor Adorno*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

TOMÁS, Lia. *Ouvir o logos: música e filosofia*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

TRAVASSOS, Elisabeth. *Pontos de Escuta da Música Popular no Brasil*. In: ULHÔA, Martha; OCHOA, Ana Maria (orgs.). *Música Popular na América Latina*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

TRIPP, David. *Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica*. Revista Educação e Pesquisa, v. 31, nº 3. São Paulo: set/dez005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf

VAN ZENTEN, Agnès. *Pesquisa Qualitativa em Educação: Pertinência, Validez e Generalização.* Florianópolis: Revista Perspectiva, V. 22, nº 1, 2004. Disponível em: http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/10098

WASLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Denise de; MAHEIRE, Kátia. Significados e Sentidos da Música: uma breve composição a partir da psicologia histórico-cultural. Revista Psicologia em Estudo v. 12, nº1. Maringá: jan/abr 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a12.pdf

WILLIS, Paul. *A metamorfose das mercadorias culturais* in CASTELLS, Manuel et alii. *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.

ZUIN, Antônio Álvaro; PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, Newton Ramos de. *Adorno: O poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZUIN, Antônio Álvaro. *Seduções e Simulacros – Considerações sobre a Indústria Cultural e os Paradigmas da Resistência e da Reprodução em Educação*. In: PUCCI, Bruno (org). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. São Paulo: EDUFSCAR, 2007.

10. ANEXOS

ANEXO A

FOTOS OFICINA RAFAEL (JEDI)

Foto 1

Foto 2

ANEXO B

VISITA À SALA DOS INSTRUMENTOS DA BANDA

Foto 3

Foto 4

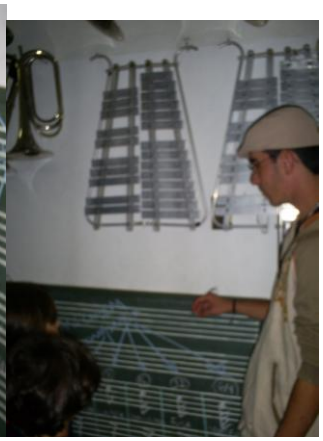


Foto 5- Felipe

Foto 6

Foto 7

Foto 8

ANEXO C

OFICINA JULIETA

Foto 9

Foto 10

Foto 11

ANEXO D

ALGUNS REGISTROS DE AULA

Foto 12

Foto 13

Foto 14

Foto 15

Foto 16

Foto 17

Foto 18

Foto 19

Foto 20

Foto 21 – Passeio na Palma

Foto 22 – Frei Giribone

Foto 23

Foto 24

Foto 26

Foto 27 – Visita da Avó

Foto 28

Foto 29 - Alessandra

ANEXO E

LETRAS DAS CANÇÕES MENCIONADAS NO TRABALHO

1) Eu puxo o seu cabelo:

Eu puxo o seu cabelo
Faço o que você gosta
Dou tapa na bundinha vou de frente, vou de costas (2X)

Gatinhas, bonitinhas
Demorou puxa o bondão
Vai ne mim [sic] e companhia é uma nova sensação.
Sensaçao do amor, e também do prazer
porque essa companhia, elas vão sacudir você

Eu puxo o seu cabelo
Faço o que você gosta
Dou tapa na bundinha vou de frente, vou de costas (2X)

O nosso objetivo é te ensinar a dançar
Impina [sic] a bundinha, é claro, vai requebrar (2X)

Eu puxo o seu cabelo
Faço o que você gosta
Dou tapa na bundinha vou de frente, vou de costas. (2X)

Composição: Mc Biju

Fonte: http://letras.terra.com.br/mc-biju/1284541/

2) **Dança do Créu:**

É créu!
É créu nelas!
É créu!
É créu nelas!
"Vambora, que vamo"![sic]
"Vambora, que vamo"!
Prá dança créu
Tem que ter disposição
Prá dança créu
Tem que ter habilidade
Pois essa dança
Ela não é mole não
Eu venho te lembrar
Que são 5 velocidades...(2x)
A primeira é devagarzinho
Só o aprendizado.
É assim, oh!
Créeeeu...(3x)
Se ligou? De novo!
Crééééu...(3x)
Número 2!
Créu, créu, créu
Continua fácil, né?
De novo!
Créu, créu, créu,
Número 3!
Créu, créu, créu, créu...(3x)
Tá ficando dificil, hein?
Créu, créu, créu, créu (3x)!
Agora eu quero ver a 4!
Créu, créu, créu, créu
Tá aumentando mané!
Créu, créu, créu, créu
Segura DJ!
Vou confessar a vocês
Que eu não consigo
A número 5
DJ!
Velocidade cinco
Na dança do créu!!
Créu-Créu-Créu-Créu
Créu-Créu-Créu-Créu...(6x)
Hahahahaha

Composição: Mc Créu

Fonte: http://letras.terra.com.br/mc-creu/1105512/

3) **A Periquita:**

Quem vai querer a minha *piriquita* [sic] ? A minha piriquita? A minha piriquita?

Uma águia passou pelo meu quintal
Com um grito muito forte querendo namorar
Acho que ta querendo a minha piriquita
Que a muito tempo estou doida pra dar (2x)

Já passou uma semana e essa águia sumiu
Eu não ouvi o grito dela por aqui
O que que eu faço pra dar minha piriquita
Que a muito tempo não dá uma puladinha (2x)

Quem vai querer a minha piriquita? A minha piriquita? A minha piriquita?

Composição: Indisponível

Fonte: http://letras.terra.com.br/forro-real-musicas/1059909/

4) **Fada:**

Fada, fada querida
Dona da minha vida
Você se foi
Levou meu calor
Você se foi mas não me levou
Lua, lua de encanto
Ouça pra quem eu canto
Ela levou minha magia
Mas ela é minha alegria
Vejo uma luz, uma estrela brilhar
Sinto um cheiro de perfume no ar
Vejo minha fada e sua vara de condão
Tocando meu coração
(Refrão)
Madrugada de amor que não vai acabar
Se estou sonhando não quero mais acordar
Minha história linda, meu conto de amor
Algo aqui me diz que essa paixão não é em vão
O meu sentimento é bem mais que uma emoção
Eu espero o tempo que for
Minha fada do amor

Composição: Victor Chaves

Fonte: http://letras.terra.com.br/victor-leo/792884/

5) **Faz um milagre em mim:**

Como Zaqueu
Eu quero subir
O mais alto que eu puder
Só pra te ver
Olhar para Ti
E chamar sua atenção para mim.
Eu preciso de Ti, Senhor
eu preciso de Ti, Oh! Pai
Sou pequeno demais
Me dá a Tua Paz
Largo tudo pra te seguir.
Entra na minha casa
Entra na minha vida
Mexe com minha estrutura
Sara todas as feridas
Me ensina a ter Santidade
Quero amar somente a Ti,
Porque o Senhor é o meu bem maior,
Faz um Milagre em mim.

Composição: Régis Danese/ Gabriela

Fonte: http://letras.terra.com.br/regis-danese/1401252/

6) **Voltei:**

Venho trabalhando, venho me esforçando
Pra ter você ao lado meu
Mas já tô cansando não tá adiantando
Ainda não reconheceu(2x)
Só por você eu parei de beber
Não faço festa lá no meu ap
Já tô magrinho voltei a correr
Todos notaram só você não vê
E Palavrão é coisa do passado
Eu já não ando todo amarrotado
Na minha boca não tem mais cigarro
Você não ve mas sei todos notaram

Amor que tal a gente ficar direitinho
Eu e você você e eu
Olho no olho beijo na boca
Vai me dar uma chance
Ah não vai não éI

h ialá covarde
Eu me ajeitando e você nada Então escuta aqui
Essa rotina já tá estressante
Não aguento mais beber refrigerante
O meu pulmão sabe que eu sou fumante
Vive pedindo trago a todo instante
Vou confessar uma coisa pra você
Só fui um dia e parei de correr
A minha barba voltou a crescer
Amor vem logo ou você vai ver

Vou voltar pra sacanagem, pra casa de massagem
Ali sempre foi meu lugar
Já tava com saudade das velhas amizades
Hoje eu vou me embreagar(2x) [sic]

Tu chega logo ou vai se arrepender
Vou fazer festa lá no meu ap
Pensando bem vou falar pra você
Se não vier vai ter cine privê
Eu não renego mais o meu passado
Não vou pagar mais de bom namorado
Pensando bem já tô mais sossegado
Posso guardar todo amarrotado.

Composição: Indisponível

Fonte: http://letras.terra.com.br/molejo/1437486/

7) **Amigo fura-olho:**

[Daddy Kall]
Quando as coisas têm que acontecer
Elas simplismente [sic] acontecem
[Latino]
E a gente têm que compreender
Daddy Kall
[Daddy Kall]
[Latino]
Amigo... é uma loucura
Tô vivendo uma aventura castigada pelo amor
Um labirinto sem saída
Onde o medo se converte em tanta dor
Vivo um triângulo
[Daddy Kall]
Amigo... a relação com a minha mina
Nunca foi espinho e flor
Mulher perfeita toda uma beleza meiga
Luz do Arpoador... e a minha vida tem cor (tem cor)

[Latino]
Amigo...
Ela só quer me encontrar a escondida alimentando
esse amor
Mesmo sabendo que no fundo tenha dono
Quero ser seu protetor
Vivo um triângulo
[Daddy Kall]
Irmão, tu tem que lutar por amor
[Latino]
Não me aconselha isso por favor
[Daddy Kall]
O marido dela não manda em seu coração
[Latino]
Você não sabe um terço dessa confusão
[Daddy Kall]
Minha mina e eu
Somos felizes, duas almas matrizes
Sei o que é o amor
Por isso te entendo
Ela tem compromisso e você tem temor
Não desista amigo!
[Latino]
Amigo.... ela já sabia que era loucura toda essa
pegação
Mas é que a carne falou bem mais alto que a nossa
razão
Vivo um triângulo
[Daddy Kall]
É o que eu falei... se existe verdade
Esse sentimento tem que vencer
E o marido dela querendo ou não terá que entender
Alguém tem que perder
[Latino]
Aí irmão... a parada é entre nós
de amigo pra amigo
[Daddy Kall]
Fala aí!!!
Qual é a parada?
[Latino]
Amigo de verdade conta tudo
[Latino]
Vou te dar uma idéia amigo foi mal
A minha atitude foi irracional
Instinto animal, fora da lei
Tanta tentação que eu não agüentei
O papo é reto eu não vou te enganar
Estou arrependido e não dá pra voltar
Amigo, perdão faça o que quiser,
Mas eu te confesso, eu peguei tua mulher...

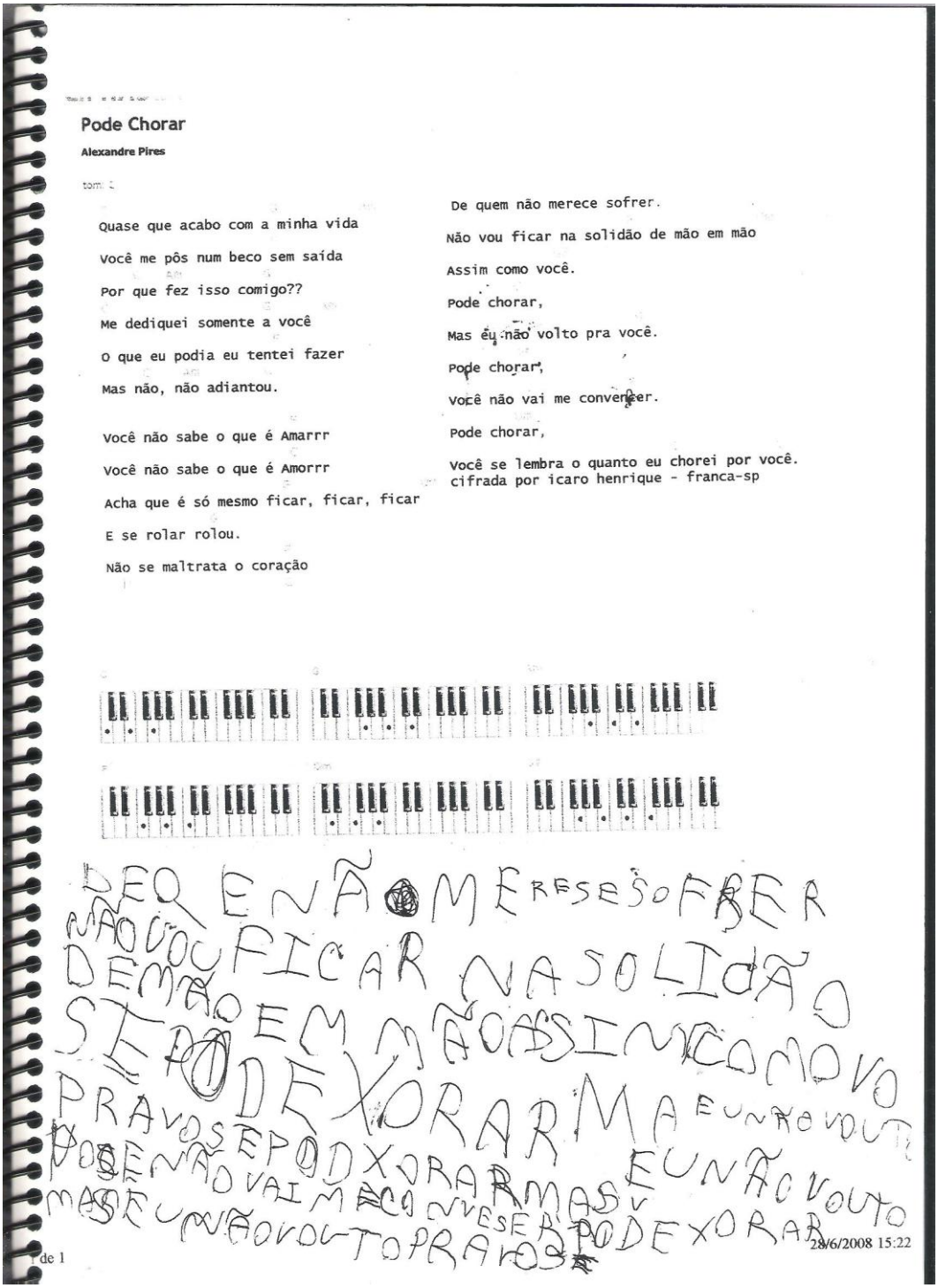
[Daddy Kall]
O quê?
[Latino]
Sai com tua a mulher;
Eu sai com a tua mulher;
Eu sai, sai, sai, sai, sai, sai...
[Daddy Kall]
Que Deus te perdoe, eu não vou perdoar
Em momento algum se pôs no meu lugar
Já vi que tudo era mentira quando ela me dizia
Que ia pra Maresias, viajar com sua amiga... Me enganou!
Você e ela numa cama... Fazendo amor...
De Ilha Bela à Salvador
Quantos lençóis ela sujou?
Desprezou nós dois...
[Latino]
Amigo...
Quem mais sofre com tudo isso sou eu...
[Daddy Kall]
Uma traição...
[Latino]
Perdi um amigo pro fantasma da tentação.
Perdão!!!
[Daddy Kall]
Fui!!

Composição: Daddyl/ Latino

Fonte: http://letras.terra.com.br/latino/1355923/

ANEXO F

LETRA CIFRADA TRAZIDA POR UMA ALUNA



Pode Chorar

Alexandre Pires

tom: E

Quase que acabo com a minha vida
Você me pôs num beco sem saída
Por que fez isso comigo??
Me dediquei somente a você
O que eu podia eu tentei fazer
Mas não, não adiantou.

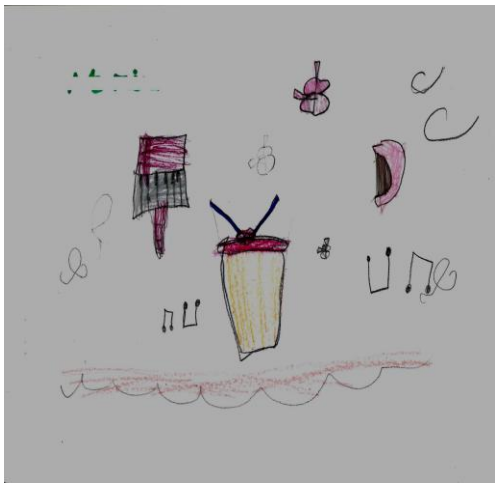
Você não sabe o que é Amarrr
Você não sabe o que é Amorrr
Acha que é só mesmo ficar, ficar, ficar
E se rolar rolou.
Não se maltrata o coração
De quem não merece sofrer.
Não vou ficar na solidão de mão em mão
Assim como você.
Pode chorar,
Mas eu não volto pra você.
Pode chorar,
Você não vai me convencer.
Pode chorar,
Você se lembra o quanto eu chorei por você.
cifrada por icaro henrique - franca-sp

1 de 1

28/6/2008 15:22

ANEXO G

ALGUNS REGISTROS DOS ALUNOS



NOME: .....

FADA (VICTOR CHAVES)

FADA, FADA QUERIDA
DONA DA MINHA VIDA
VOCÊ SE FOI
LEVOU MEU CALOR
VOCÊ SE FOI MAS NÃO ME LEVOU

LUA, LUA DE ENCANTO
OUÇA PRA QUEM EU CANTO
ELA LEVOU MINHA MAGIA
MAS ELA É MINHA ALEGRIA

VEJO UMA LUZ, UMA ESTRELA BRILHAR
SINTO UM CHEIRO DE PERFUME NO AR
VEJO MINHA FADA E SUA VARA DE CONDÃO
TOCANDO MEU CORAÇÃO

(REFRÃO)
MADRUGADA DE AMOR QUE NÃO VAI ACABAR
SE ESTOU SONHANDO NÃO QUERO MAIS ACORDAR
MINHA HISTÓRIA LINDA, MEU CONTO DE AMOR

ALGO AQUI ME DIZ QUE ESSA PAIXÃO NÃO É EM VÃO
O MEU SENTIMENTO É BEM MAIS QUE UMA EMOÇÃO
EU ESPERO O TEMPO QUE FOR
MINHA FADA DO AMOR

NOME: .....

FADA (VICTOR CHAVES)

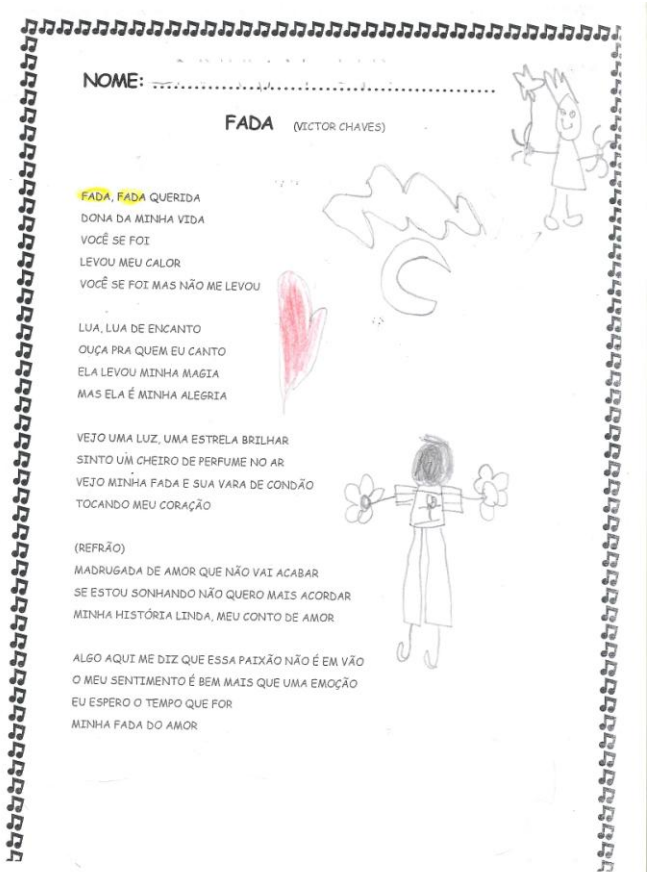
[redacted], [redacted] QUERIDA
DONA DA MINHA VIDA
VOCÊ SE FOI
LEVOU MEU CALOR
VOCÊ SE FOI MAS NÃO ME LEVOU

LUA, LUA DE ENCANTO
OUÇA PRA QUEM EU CANTO
ELA LEVOU MINHA MAGIA
MAS ELA É MINHA ALEGRIA

VEJO UMA LUZ, UMA ESTRELA BRILHAR
SINTO UM CHEIRO DE PERFUME NO AR
VEJO MINHA FADA E SUA VARA DE CONDÃO
TOCANDO MEU CORAÇÃO

(REFRÃO)
MADRUGADA DE AMOR QUE NÃO VAI ACABAR
SE ESTOU SONHANDO NÃO QUERO MAIS ACORDAR
MINHA HISTÓRIA LINDA, MEU CONTO DE AMOR

ALGO AQUI ME DIZ QUE ESSA PAIXÃO NÃO É EM VÃO
O MEU SENTIMENTO É BEM MAIS QUE UMA EMOÇÃO
EU ESPERO O TEMPO QUE FOR
MINHA [redacted]DO AMOR



NOME: .....

FADA (VICTOR CHAVES)

FADA, FADA QUERIDA
DONA DA MINHA VIDA
VOCÊ SE FOI
LEVOU MEU CALOR
VOCÊ SE FOI MAS NÃO ME LEVOU

LUA, LUA DE ENCANTO
OUÇA PRA QUEM EU CANTO
ELA LEVOU MINHA MAGIA
MAS ELA É MINHA ALEGRIA

VEJO UMA LUZ, UMA ESTRELA BRILHAR
SINTO UM CHEIRO DE PERFUME NO AR
VEJO MINHA FADA E SUA VARA DE CONDÃO
TOCANDO MEU CORAÇÃO

(REFRÃO)
MADRUGADA DE AMOR QUE NÃO VAI ACABAR
SE ESTOU SONHANDO NÃO QUERO MAIS ACORDAR
MINHA HISTÓRIA LINDA, MEU CONTO DE AMOR

ALGO AQUI ME DIZ QUE ESSA PAIXÃO NÃO É EM VÃO
O MEU SENTIMENTO É BEM MAIS QUE UMA EMOÇÃO
EU ESPERO O TEMPO QUE FOR
MINHA FADA DO AMOR

ANEXO H

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE VOZ E IMAGEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, ..., responsável legal por ....., autorizo a utilização de materiais gravados de voz e/ou imagem deste (a) aluno (a) em oficinas musicais realizadas no ano letivo de 2009, onde a professora e pesquisadora **THAIS DE OLIVEIRA NABAES** reúne materiais que se constituem como base de dados para sua dissertação de Mestrado.

Os registros são, em sua maioria, fotos, conversas gravadas e aulas filmadas, além de anotações de escuta de materiais coletados pelos alunos, experimentação de instrumentos, visitas de instrumentistas ao espaço escolar e registros em diário de campo. A pesquisa em questão visa refletir a respeito das **manifestações musicais na infância**. A pesquisadora se dispõe a prestar qualquer esclarecimento a respeito da natureza da pesquisa em desenvolvimento, disponibilizando o email nabaes.prof@ibest.com.br. A privacidade dos sujeitos será preservada quando (e se) forem revelados dados confidenciais em seus depoimentos/respostas, não sendo revelados seus nomes.

O presente termo de consentimento abrange autorização para o uso dos dados tanto em material impresso como também em mídia eletrônica (ou banco de dados informatizado) necessários para divulgação científica da pesquisa, sem nenhum ônus a quaisquer das partes. Tal documento será emitido em duas vias: uma delas a ser retida pelo responsável e a outra a ser arquivada pela pesquisadora.

Thaís de Oliveira Nabaes
Thaís de Oliveira Nabaes

Rio Grande, ____ de _____ de 2009.

_____
Assinatura do Responsável

Nome do Responsável :
Endereço:
Cidade:
RG Nº:
CPF Nº:
Telefone para contato:

ANEXO I

TRANSCRIÇÃO mp3

Transcrição mp3
Tempo total: 35:48
Jedi: Pro trabalho da Música, ela precisa...
Eu: Como é que o Elvis era? Se ele já morreu tu já viu uma foto dele?
Aluno 6: Não sei...
Aluno 4: Elvis, Elvis...
Eu: Como é que era então?
Aluno 2: (falando bem alto) Ele era branco e tinha um chapéu. (Aluno 4 falando algo indecifrável ao mesmo tempo)
Eu: Ele usava um chapéu?
Jedi: Quem que é esse daí que tu tá falando?
Aluno 6: Elvis
Jedi: Elvis Presley o nome desse?
Eu: Tu sabe uma música do Elvis, [nome do aluno]?
Aluno 6: Eu sou o Elvis
Corda do violão
Eu: O [nome do aluno] sabe uma música do Elvis, tio Jedi
Jedi: Qual é a música do Elvis que tu sabe?
Eu: [nome do aluno], senta aqui do meu lado que senão o tio Jedi vai dar com o violão no teu rosto. Pega tua cadeirinha e vem pra cá.
Jedi afinando o violão ao fundo
Eu: Tu conhece [nome do aluno] o Elvis?
Aluno 4: Não... Nunca vi...
Eu: Que música é que tu conhece, [nome do aluno]?
Aluno 4: Eu vi na televisão
Eu: Tu conhece também [nome do aluno]?
Aluno 3 fazendo sons com a boca
Aluna 7: Eu conheço
Eu: Tu conhece? Quem conhece?
Sons de corda
Eu: A [nome da aluna]? Quem e que escuta contigo, [nome da aluna]?
Aluna 7: A vó
Eu: A vó? (Aluno 2: Olha aquilo ali tá azul) Tu gosta das músicas, das músicas que ele canta? Como é que são essas músicas? São lentas, são rock, como é que é?
Voz: Rock
Som de cordas
Aluna 11: Não toca [nome do aluno]
Aluno 6 cutucando os colegas e mexendo no braço do violão
Eu: Ah, [nome do aluno], não aporrinha, rapaz

Então olha aqui, ó: O tio Jedi agora afinou o violão e eu queria saber uma música que vocês gostem muito, muito, muito, muito. Ou seja, (Risadas, Vozes: Como Zaqueu, como Zaqueu) ...a favorita.
Aluno 8: ah, não é
Eu (ao ver aluno 8 discordando): Qual é a tua favorita, [nome do aluno]?
Aluno 8: Não consigo me lembrar... (em voz baixa)
Aluno 5: Eu não gosto "como zaqueu"
Jedi: Mas vocês sabem essa música aí do como zaqueu? Sabem cantar?
Vozes: sabeeemo
Jedi: Como é que é então? Canta aí
Coro: "Como Zaqueu, eu quero subir/ o mais alto que eu puder/ só pra te ver, olhar para ti/ e chamar sua atenção para mim/ eu preciso de ti, Senhor/eu preciso de ti oh pai/ sou pequeno demais/ me dá sua paz/ faço tudo pra te seguir/ pra te seguir..."
(Incompreensível)
(discordam um pouco da letra) Entra na minha casa... na minha vida
Juntos, puxados pelo Jedi: "Entra na minha casa/ entra na minha vida/ mexe com minha estrutura/ sara todas as feridas/ me ensina a ter santidade/ quero amar somente a ti/ porque o Senhor é meu bem maior/ faz um milagre em mim..."
Aluna 10: Eu tenho essa música no computador
Eu: Sobre o que que essa música fala?
Aluno 3: (bem alto) Sobre Deus vozes: sobre Deus
Eu: Sobre Deus?
RISADAS e palmas
Eu: O que ela fala sobre Deus? (Palmas) O que que ela fala sobre Deus?
Voz: Não seeeeeei
Aluno 5: Não seeeeei
Eu: Vocês acabaram de cantar a música, como é que vocês não sabem?
Aluno 2: Eu aprendi na igreja
Eu: Tu aprendeu na igreja?
Voz: eu também
Voz: eu aprendiii
Outras vozes: eu aprendi
Aluno 3: eu aprendi no computador da minha mãe
Voz: eu aprendi no rádio
Confusão de vozes Eu aprendi, aprendi ...
Aluno 2: (indignado) Ô tia, um monte de aprendi
Voz: Régis da Neve (sic)
Eu: Da neve?
Aluno 3: (?) da Neve
Aluno 2: (corrigindo) Régis da Neve
Eu: Ah... Mas eu queria entender o que que diz nessa música... Do que que ela fala? O que que fala nessa música?
Aluno 2: sobre de deus Vozes: de Deus, quer subir mais alto
Eu: quer subir mais alto? Aonde quer subir, numa montanha?
Aluno 2: Nãoo... no céu
Eu: No céu? Pra que que ele quer subir mais alto no céu?
Vozes: pra ver
Aluno 3: Pra ver ela mais ... melhor
Eu: Ver quem melhor?
Vozes: ele
Voz: sei lá
Voz: o Deus
Aluno 3: a minha vó, o meu vô
Eu: a tua vó e o teu vô?
Vozes
Aluno 3: o meu vô... o meu vô morreu
Aluna 11: meu bisa, meu tataratatara ...tataravô
Aluno 2: ô tia eu sei a história :o...o... é o cara que era pequeninho e subiu numa árvore
Continua a voz: meu tatara...
Eu: Ah... olha aqui ó, o [nome do aluno] está contando o que ele acha que é.
(Aluno 8 discorda)

Eu: O que que é [nome do aluno], vamos ver se é, vamos ver se tu concorda.
Aluno 2: Tá, mas é, eu escutei na, na ..
Eu: Na igreja tu escutou? Aluno 2: na igreja. Eu: Como é que contaram a história na igreja?
Aluno 2: Era que subiu na árvore, o cara era pequeno e Deus falou com ele.
Aluna 11 e Aluna 4: meu tataratataratataravô
Eu: ô [nome da aluna 11]? [nome da aluna 11], [nome da aluna 4]? O [nome do aluno 2] tá contando a história da música que eu perguntei, vocês não estão escutando.
Aluno 2: Só isso.
Eu: o cara era pequeno
Aluno 2: e subiu numa arvore pra ver ele, aí Deus falou com ele
Eu: o que Deus falou pra ele?
Aluno 2: Não me lembro
Eu: e o que que fala na música de fazer um milagre? O que que é um milagre? Pausa O que é um milagre?
Aluno 5: é porque... ele era cego e deus deixou ele vendo
Eu: ele era cego?
Aluno 2: quando quando... pra acontecer tudo bom
Aluno 3: pra acontecer tudo bom
Eu: Tudo bom?
Aluno 8: um milagre não é isso
Eu: que que é um milagre?
Aluno 8: um... tipo tu conhece a doença de mama?
Eu: conheço
Aluno 8: que não dá pra se curar?
Eu: com tratamento dá né? às vezes dá, as vezes não dá
Aluno 8: às vezes então ... se uma mulher tem doença de mama e ela se cura isso vai ser um milagre
Eu: Hum... é uma coisa boa que aconteceu pra ela
Vozes
Aluno 5: o cego
Eu: O homem tava cego e se curou?
Aluno 5: não. Deus curou ele.
Eu: Deus curou ele? E isso é um milagre?
Pensando
Eu: É. Então milagre é ficar curado?
Aluno 3, Aluno 2: É.
Eu: Legal. Muito bem. Agora eu queria outra música
Aluno 2: Aquela que..
Eu: Que o tio jedi vai tentar tocar pra nós
Aluno 2: Aquela que o [nome do aluno 8] canta
Eu: Qual [nome do aluno 8]? Ô [nome da aluna 11] guarda tua bolsinha?
Vozes
Começam a entoar "venho trabalhando, venho me esforçando" junto com "já tava com saudade das velhas amizades", vou voltar pra sacanagem pra casa de massagem
Eu: tá mas peraí. peraí, todo mundo junto, assim não dá
Aluno 8: isso é o fim da música
Eu: Como é que começa então? O [nome do aluno 8] puxa e vcs vão atrás do [nome do aluno 8]. E o tio Jedi tenta.../
Coro: "venho trabalhando venho me esforçando/ pra ter vc ao lado meu/ mas já tô cansando não tá adiantando/ainda não reconheceu/ só por vc eu parei de beber/ não faço festa lá no meu apê/
Aluno 8: já to magrinho voltei a correr/ todos notaram/ só vc não vê/ palavrão é coisa do passado/ eu já não ando todo amarrotado/na minha boca não tem mais cigarro/ vc não vê mas todos já notaram /
Coro: venho trabalhando/ venho me esforçando/ pra ter vc ao lado meu/ mas já tô cansando/ não ta adiantando/ ainda não reconheceu
Aluno 8 se salienta: esta rotina já ta estressante/ não agüento mais beber refrigerante/ o meu pulmão sabe que eu sou fumante/ vive pedindo trago a todo instante/ vou confessar uma coisa pra vc/ só fui um dia e parei de correr/ a minha barba voltou a crescer/ amor vem logo ou vc vai ver
Coro: vou voltar pra sacanagem, pra casa de massagem /aí sempre foi meu lugar/ já tava com saudade das velhas amizades/ hj eu vou me *embreagar (sic)*
Aluno 8: chega logo ou vai se arrepender/ vou fazer festa lá no meu ape/
Vozes: pensando bem vou falar pra você – indecifrável- arrepender

Aluno 8: eu não renego mais o meu passado/ não vou pagar mais de bom namorado/pensando bem to mais sossegado/ posso guardar todo amarrotado
Risadas
Coro: vou voltar pra sacanagem/ pra casa de massagem/ ai sempre foi meu lugar/ já tava c saudade das velhas amizades/ hj eu vou me *embreagar (sic)*
Eu: tio jedi, a gente conversa em aula sobre as músicas que eles cantam; semana passada foi um dias que... vcs lembram q a tia Alessandra veio aqui?
Aluno 3: eu gosto do armandinho
Eu: tu gosta do armandinho também?
Aluna 11: eu Tb gosto
Aluno 4: eu gosto
Aluna 11: eu gosto do NXZero
Eu: Do NXZero? A [nome da aluna 11] é meio emo
Aluna 4: Eu também gosto do NXZero
Vozes: Eu também,
Aluno 3: eu também gosto do NXZero
Jedi: tá. Mas assim ó, mas assim ó, essa música que vcs cantaram, que vcs cantaram pra mim agora... eu nunca tinha escutado ela... e o que que essa música significa? Vozes O que que ela diz assim? Eu ouvi vcs falando assim é ... que o cara tava melhorando assim, ele já tava se cuidando e tal e ai parece que alguém deixou dele, daí ele meio que deixou a ... as roupa amarrotada e deixou a barba pra fazer ... é mais ou menos isso, é assim?
Vozes: confusão – não sei, eu não sei
Aluno 8: Não!
Eu: O que vcs tavam cantando?
Jedi: como é que é então?
Aluno 8: ele gostava de uma guria.
Aluno 4: ah!
Aluno 8: só que ela não gostava dele porque ele... ele era todo amarrotado – vozes- e aí ele parou de fazer o que ele fazia
Eu: pra ficar com ela?
Aluno 8: É, pra ver se ela gostava mais dele
Jedi: aham
Aluno 8: aí depois ele não agüentou mais e se estressou e não quis mais fazer... o que ele tava fazendo
Jedi: Tá
Eu : e depois? Ô [nome do aluno 3], tá escutando? E depois? Que diz que ele vai voltar pra sacanagem pra casa de massagem, não sei mais o quê... eu já perguntei isso pra vcs o que que era casa de massagem, que que era sacanagem
Aluno 3: é fazer massagem
Eu: Fazer massagem?
Vozes: confusão,
Aluno 2: é ... ele copiou da música
vozes
Eu: tu Copiou da música, [nome do aluno 8]? Tá mas vcs tão cantando a música, vcs não tão entendendo o q vcs tão cantando?
Aluna 5: Não
Eu: Não?????
Aluna 5: Ainda bem que a gente não entende, se for uma coisa feia
Eu: e se for uma coisa feia, vcs vão continuar cantando?
Coro: Nãão
Jedi: então vcs tão dizendo que vcs não entendem o que vcs cantam, é isso?
Vozes: é
Aluno 4: eu não entendo nada
Jedi: Pq se fosse uma coisa feia de cantar vcs não cantariam?
Aluno 3: não, seguido pelo coro nãão
Vozes: não, não , sim
Eu: como a gente vai saber se é uma coisa feia ou se não é? Vozes: ihh Eu: o que que a gente pode fazer pra descobrir se o que a gente tá cantando é uma coisa feia ou não é?
Aluno 2: ô tia, outra coisa que eu ia te fa... te falar uma coisa
Vozes
Eu: pode falar
Aluno 2: no ouvido

Eu: No ouvido? Tá
Aluna 5: falar em outras línguas?
Eu: ah pode ser também... quando a gente canta uma música em inglês que ...
Aluna 11: eu sei cantar em inglês
Eu: que a gente não sabe o que tá dizendo... se é uma coisa que tá xingando alguém?
Aluna 5: ou em francês
Eu: ou em francês
Aluna 5: eu conheço uma música... duas músicas em francês, minha dinda ensinou
Aluna 11:eu sei dez músicas em francês
Eu: Tá, então olha aqui , se vcs não sabem se a música é feia ou bonita
Aluno 6: é feia
Eu: é feia essa música? Por que [nome do aluno 6]?
Aluna 5: mas eu conheço a minha música, eu sei, eu sei
Eu: essa tu conhece? Tá, mas e essa que a gente cantou agora? Da casa de massagem?
Aluna 5: eu não conheço
Eu: vcs tavam cantando, quase todo mundo tava cantando... vozes - né [nome do aluno 4]?
Aluno 4: hã?
Eu: Quase todo mundo tava cantando a música essa, não tava?
Aluno 2: eu tava
Vozes: eu tava
Eu: a maioria tava... ai o [nome do aluno 8] disse... o nome do aluno 8] e mais alguns disseram que tavam só copiando a letra não é?
Aluna 11: eu copiei
Aluno 2: eu só copiei
Aluno 3: ô tia, eu também copiei - vozes
Eu: tá. E a letra dessa música? Dessa música que a gente cantou é legal?
Aluno 4: nããão
Aluno 8: é meio legal
Eu: é meio legal? Que que ela tem de legal? Vamos pensar o que que ela tem de legal... nessa música
voz: a música
Aluna 5: a música
Aluno 2: a música...inteira
Eu: a música inteira?
Aluna 5:é
Eu: Mas o quê?
Vozes
Aluno 2: é tudo
Eu: é de dançar, e de cantar?o que que é bom nessa música?
Aluna 5: pode ser os dois
Eu: pode ser os dois?
Aluno 2: é tudo, tudo, tudo bom
Eu: e por que vcs acham que ela não pode ser legal? O que tem que não pode ser legal nessa música?
Aluna 5: ah, pq eu pensei numa parte que.., eu acho esqueceram dessa parte e eu acho que essa parte é feia
Vozes
Eu: qual parte?
Aluno 8: é uma parte que ele fala...
Voz: palavrão
Eu: [nome do aluno 4]?
Aluno 8: ele fala covarde só, covarde
Aluna 5: é ... covarde
Eu: que que ele fala?
Coro: covarde!
Eu: covarde? É a pior parte dessa música?
Aluna 5: é
Aluno 8: ele fala... as partes que eu não canto é as partes do covarde
Indecifrável:
Eu: por que que tu não canta essa parte?
Aluna 5: porque é feia
Aluno 8: porque é meia (sic) chata. Ele canta pra se exibir
Eu: ahhh ele canta pra se exibir...

Aluno 8: essa parte que...
Eu: mas vcs não responderam uma coisa que eu perguntei
Vozes: o que?
Eu: eu acho que vcs não entenderam o que eu perguntei
...
Vocês disseram que vocês copiam a música e as vzs na música pode ter uma coisa feia, não é isso?
Vozes: é
Eu: como é que a gente vai saber se na música vai ter uma coisa feia ou não tem?
Aluna 11: a [nome da aluna 6] que mandou
Burburinho
Eu: como que pode descobrir isso?
Burburinho
...
Eu: hein [nome da aluna 6]? Tens alguma idéia de como a gente pode descobrir isso?
Aluna 6: eu não tenho nada
Aluno 4: eu não tenho
Vozes: nem eu, nem eu
Eu: então a gente vai seguir cantando sem saber?
Vozes
Aluno 2: sim, eu já sei a maioria
Aluno 8: eu só sei uma metade
Vozes: vou voltar pra sacanagem...
Jedi: como é que é?
Vozes: ô tia
Eu: só um pouquinho, só um pouquinho, ó: o [nome do aluno 5] tem uma idéia, o [nome do aluno 8] também. [nome da aluna 11] e [nome da aluna 6], vcs tão falando do que a gente tá falando?... acho que não, né?
Aluno 2: eu to
Eu: o [nome do aluno 5] disse que tem uma idéia e o [nome do aluno 8]também. [nome da aluna 4]? Tem alguma idéia sobre isso? que que o [nome do aluno 8] tava falando que eu não escutei?
Aluno 8: é que eu já entendi quase toda a música
Eu: o que que tu entendeu dessa música?
Aluno 8: eu entendi várias coisas...
Eu: por exemplo? Vamos ajudar o [nome do aluno 8]
Vozes
Aluno 8: eu entendi as partes que não era feia e as partes que eram feias.
Eu: tá. Quais eram as partes que não eram feias?
Aluno 8: as partes que não eram?
Eu: é
Aluna 5: vou voltar pra sacanagem?
Eu: essa parte não era feia?
Aluna 5: não
Aluna 11: tio jedi, o [nome do aluno 6] ta me chutando!
Burburinho
Eu: tá. Quais são as partes então feias?
Aluno 8: as feias? As que eles falam pra se exibir...
Aluna 5: a covarde
Eu:covarde. Que que é covarde?
Aluna 5: covarde é uma coisa feia
Eu: que que é uma pessoa covarde?
Aluno 5: é um palavrão
Eu: é um palavrão covarde?
Aluna 5: é um palavrão e muito feio
Eu: e o [nome do aluno 5]?que que o [nome do aluno 5] tinha começado a falar?
Burburinho
Eu: [nome do aluno 3]? [nome do aluno 3] troca de lugar com o tio jedi por favor? Chega aqui pertinho do [nome do aluno 5], ó... isto!
burburinho
Eu: tio jedi, acho que eles não querem nos explicar né o que a gente tá precisando saber
Jedi: qual é .. olha aqui ó...
Eu: ah o [nome do aluno 6] acha que sabe?tu sabe? Que que tu acha [nome do aluno 6]? Tá então vamos ver

Aluno 6: eu acho que...
Burburinho
Jedi: não tem? então vamos fazer assim ó: qual é outra música que a gente podia cantar então pra mim aprender com vocês aí... outra música...
Vozes; outra?
Jedi: qual?
Coro: borboletinha tá na cozinha
Eu: ah.. olha o que ela falou
Aluno 8: eu odeio música infantil
Jedi: perai perai
Eu: olha o que a [nome da aluna 8] falou
Jedi: só um pouquinho
Aluno 8: você não vale nada mas eu gosto de você
Burburinho
Eu:tá ó... o frei falou... o frei falou... que que é?
Vozes
Eu: ah... na sexta feira tio jedi, a visita que veio aqui e contou pra eles algumas coisas. Eu não sei se todo mundo lembra o que que fizeram sexta.... a [nome da aluna 8] lembrou isso do cigarro ... que mais?
Aluno 2: a televisão!
Vozes
Aluna 11: que não pode ver novela
Agitação
Aluno 8: ele disse que a televisão destrói
Eu: a televisão destrói a família das pessoas?
Vozes
Eu: por que a televisão destrói a família das pessoas?
Aluno 3: sabia que eu já tomei cachaça?
Eu: tu já tomou cachaça, Aluno 3?
Agitação. Voz: eu tomei aquela cerveja preta
Aluno 2: eu tomei uma Skol
Eu: quem já tomou? Quem já tomou um golinho de alguma bebida? Levanta a mão... bebida que não seja água e que não seja refrigerante nem suquinho
Aluno 3: eu tomei bastante
Eu: bebida alcoólica
Vozes: eu também
Agitação
Eu: eu vou perguntar. Ó a [nome da aluna 3] tomou o que?
Aluno 8: eu tomei vinho e cerveja
Eu: eu to perguntando pra [nome da aluna 3] agora
Aluna 3: eu tomei champagne
Eu: no ano novo só? Um golinho? No copo de quem [nome da aluna 3]?
Aluna 3: da...
Eu: a [nome da aluna 7] tomou o que?
Aluna 7: vinho
Eu: quando?
Voz baixa
Eu: com açúcar?
Aluna 7: é, o vô me deu
Eu: o vô te deu? Um golinho ou bastante?
Voz baixa
Eu: duas colherinhas?
Eu: a [nome da aluna 5] tomou o que e quando?
Aluna 5: no aniversário do meu pai e eu não me lembro quando eu tomei vinho e cerveja
Eu: e tu gostou do gosto do vinho e da cerveja?
Aluna 5: mais ou menos
Eu: a [nome da aluna 4] já tomou também?
Aluna 4: já tomei cerveja no copo...
Eu: tá e tu tomou o que? Um copo?Um golinho?
Voz baixa
Eu: um golinho. A [nome da aluna 6]?

Aluna 6: tomei cerveja no copo da mãe ... um golinho
Eu: A [nome da aluna 11]?
Aluna 11: Tomei cerveja com a ... com meu pai um golinho só
Eu: O [nome do aluno 8]?
Aluno 8: Eu tomei cerveja e vinho
Eu: Quando?
Aluno 8: Eu tomei nesse mês o vinho e a cerveja também. Eu gostei mais do gosto da cerveja do que do vinho
Aluna 11: Ah é bom...
Eu: Quem é que te deu cerveja, [nome do aluno 8]?
Vozes
Aluno 8: A cerveja eu tomei na casa da minha tia. Tomei quase um copo inteiro –vozes- e o vinho...
Eu: Quase um copo inteiro tu tomou?
Aluno 8: eu tomei o vinho um golinho
Vozes
Eu: a [nome da aluna 12] já tomou?
Aluna 12: não
Eu: Não? Quem mais que tá com o dedinho levantado? O [nome do aluno 3] já tomou?
Aluno 3: eu já tomei todo o copo
Eu: com quem [nome do aluno 3]?
Aluno 3: com a minha vó
Eu: Com a tua vó? A tua vó bebe cerveja?
Aluna 5: eu já tomei meio copo de cerveja
Aluno 3: cachaça
Eu: cachaça a tua vó bebe? E o [nome do aluno 6] já tomou o que?
Aluno 6: Já *tomi* [sic]vinho de uva
Eu: Vinho de uva não. Tu tomou suco de uva, suquinho?
Aluno 8: Não tem vinho de uva
Aluno 6: eu já *tomi* [sic] vinho
Eu: Vinho da garrafa? Que tira a rolha assim? Com quem tu tomou [nome do aluno 6]?
Aluno 6: Só só eu
Eu: Tá, mas alguém abriu a garrafa pra ti. Quem foi que abriu? Vocês não conseguem abrir a latinha do refri as vzs sozinhos
Vozes: eu sei, eu consigo
Eu: Alguns. Alguns
Aluna 5: A Luisa abriu e colocou meio copo pra ela tomar, ela tomou todo meio copo
Eu: a Luisa tua coelha?
Aluna 5: não, a Luisa minha prima
Eu: ah, tá... O [nome do aluno 7] já tomou também?
Aluna 12: a Luisa também é minha prima, é o nome da minha prima
Corda
Eu: e o [nome do aluno 4]?
Voz baixa
Eu: tu tomou vinho com quem [nome do aluno 4]?
Aluno 4: com meu pai.
Eu: com teu pai?
Aluno 4: é, tomo todos os dias
Eu: todos os dias tu toma? Por que tu toma todos os dias, [nome do aluno 4]?é remédio pra tomar todos os dias?
Aluno 4: é porque tem um cheiro tri bom
Eu: tem um cheiro bom?
Aluno 8: ah, a Ca... a cerveja tem um cheiro tri bom
Vozes
Aluno 6: O pofessora [sic]...pofessora [sic]?...
Vozes
Eu: fala, [nome do aluno 6]
Aluno 2: hoje – vozes- o meu tio....
Jedi: tem...
Vozes : eu tomei quase um copo
Aluna 11: eu tomei aquela cerveja preta
Aluno 8: eu tomei Skol
burburinho

Eu: agora...
Jedi: olha aqui ó
Eu: olha aqui ó
Vozes. Sons do violão
Eu: [nome da aluna 4], onde tu vai?
Vozes
Aluna 4: eu quero falar uma coisa
Eu: depois a [nome da aluna 4] me fala no ouvido
Eu: agora, olha aqui ó, nós já cantamos a música
Vozes
Eu: nós já cantamos a música do Zaqueu, ...
Aluno 3: eu me lembrei de uma coisa
Eu: o que é?
Aluno 3: era do meu pai
Vozes
Eu: fala... agora o tio Jedi... [indecifrável]. Olha aqui ó
Vozes, risadas
Eu: olha aqui ó, nós estamos fazendo a lista das músicas.... a lista das músicas que nós mais gostamos. [nome da aluna 8] troca de lugar com a [nome da aluna 4] pra mim?
Vozes
Aluno 6: pofessora [sic]...
Eu: [nome da aluna 4], aqui
Aluno 8: ...mas não é infantil, eu odeio música infantil
Aluno 6: pofessora que tal fazer a música– [indecifrável]
Jedi: tu não gosta de música infantil?
Aluno 2: tia vamo cantar avião sem asa? É Do claudinho e bochecha
Aluno 8: eu odeio porque...
Jedi: como é que é?
Aluno 8: eu odeio música de criança
Jedi: tu só gosta de música de, de
Aluno 8: de adulto
Jedi: tu só gosta de música de adulto?
Voz: eu também
Jedi: quem mais? Quem é que...
Vozes: eu! Eu!
Jedi: Gosta só de música de adulto?
Vozes: é, é!
Aluno 3: eu gosto de hiphop
Jedi: Mas porque que gostam de música de adulto?
Confusão de vozes
Aluno 8: música infantil é chata
Confusão de vozes
Aluna 5: é música de bebê ... porque é música de bebê e a gente já ta quase crescendo
Jedi: vocês gostam das músicas de adulto porque vocês tão crescendo é isso?
vozes
Aluno 8: não ... é porque as músicas infantis são chatas
Aluna 5: é... como a borboletinha... é chata
Vozes: é chata! É chata!
Jedi: borboletinha é chata... e aí vocês preferem as músicas de adulto?
Vozes: é.... aham
Aluno 4: tio jedi... sabia sabia que tem umas música de novela?
Aluno 2: tio jedi....
Jedi: música de novela? Qual é outra música que vocês gostam?
Confusão de vozes
Aluna 6: eu e a [nome da aluna 4]...
Aluno 2: avião sem asa
Aluna 6: eu e a [nome da aluna 4] temos uma
Eu: ó, a [nome da aluna 4] quer dizer uma aqui
Aluno 4 cantando uma : Vou te dar uma idéia amigo foi mal...
Eu: peraí que a [nome da aluna 4] tá dizendo uma aqui

Voz: ô tia... eu tenho selinho na boca
Eu: Selinho na boca?
Jedi: como é que é então?
Coro: selinho na boca lalalalala /intimidade doida lalalalala/ selinho na boca lalalala/ não posso ficar sem – (barulho de beijo)
Risadas
Jedi: é assim? Mas tem mais coisa, não?
Vozes: tem
Jedi: como é que é?
Aluna 11: mas eu não sei
Aluna 6: nem eu
Aluno 2: é beijinho na boca
Jedi: ah... selinho na boca é o nome da ...?
Eu: eu acho que vão tudo no correio colar selo nas bocas
Risadas
Aluno 3: ah não.. é pra beijar
Eu: é pra beijar?
Jedi: selinho na boca...
Eu: então essa música é música de adulto não é música de criança
Jedi: selinho na boca é colocar o selo de carta na boca?
Risadas
Coro: nãão
Jedi: não é isso?
Vozes: é beijar na boca
Jedi: selinho na boca é beijar na boca?
Coro: éééé
Jedi: ah... selinho na boca é beijar na boca
Risadas
Eu: a gente aprende com eles, né?
Jedi: sim, sim, eu não sabia. Eu achava que tu ia.. eu achava que tu ia lá no correio e colava um selo na boca
Confusão de vozes
Aluna 11: [nome da aluna 4] .... não tá se lembrando da música, [nome da aluna 4]?
Risadas
Jedi: que que é?
Eu: O [nome do aluno 6] que quer cantar uma outra aqui também. Vamos ver qual é [nome do aluno 6]
Jedi: qual é?
Aluno 6: você não vale nada mas eu gosto de você
Coro, bem alto: você não vale nada mas eu gosto de você/ você não vale nada mas eu gosto de você/ tudo que eu queria era saber por quê/ tudo que eu queria era saber por quê
Aluno 8: você brigou comigo,bagunçou minha vida/ e o meu sentimento não tem explicação ...[indecifrável] ... seu sangue é de barata, a boca é de vampiro ... o resto eu não sei
Eu: e aonde, aonde vocês escutaram essa música aí?
Aluno 7: na novela
Aluna 11: na novela
Aluno 2: caminho das índias
Vários: caminho das índias
Confusão de vozes ... no ano novo
Aluna 11 puxa: hare hare, hare hare hare baba
Jedi: isso tudo é música de adulto
Vozes: é
Confusão de vozes
Aluno 6: também também
Vozes: ô tia
Jedi: olha aqui ó, o [nome do aluno 2], o [nome do aluno 2] quer cantar avião sem asa...
Aluno 3: armandinho!
Jedi: só um pouquinho agora
Aluna 5: mas o nome da música ....
[confusão]
Vozes: ô tio,eu também tenho tio
shhhh

Confusão de vozes
Eu: tio jedi, tem uma aqui
confusão
Eu: olha aqui, ó... só um pouquinho ...
Jedi: vamos cantar aqui ó
Vozes
Eu: vamos organizar
Jedi: prime.. primeiro olha aqui ó ... só um pouquinho
Confusão de vozes
Eu: A gente tá fazendo ... [nome do aluno 8]... a gente tá fazendo uma lista das músicas que a gente mais gosta. Então se cada um começa a cantar uma música ao mesmo tempo a gente não se entende e o tio Jedi vai acabar... não vai tocar nenhuma
Jedi: isso
Eu: vamos esperar, um de cada vez
Jedi: ó .. a fila vai ser assim, nós vamos escolher três de cada vez. O [nome do aluno 2], ...
Risadas
Jedi: ... o [nome do aluno 3] ...
Eu: e o [nome do aluno 4]
Jedi: e o [nome do aluno 4]. Vamos cantar as três deles e ...
Aluna 11: e a [nome da aluna 4]
Eu: depois
Jedi: depois a [nome da aluna 4]
Eu: e ai o tio Jedi toca
Aluna 4: eu não
Jedi: a [nome da aluna 5]
Aluna 11: eu sim eu tenho uma música bem legal
Confusão de vozes
Jedi: vamos cantar primeiro essa três e depois *cantemo*[sic] outras três. Vai, [nome do aluno 2]
Coro: avião sem asa, fogueira sem brasa/ sou eu, assim sem vc/ futebol sem bola/ piu-piu sem frajola/ sou eu assim sem você/por que que tem que ser assim/ se o meu desejo não tem fim/ eu te quero a todo instante/ nem mil alto-falantes/ vão poder falar por mim ... eu não ...
[divergem da letra]
Aluno 8: não, senão vai parecer, senão vai parecer hãaaa eu não existo longe de você e a solidão e meu pior castigo
Aluna 11: é assim
Aluno 8: eu conto as horas pra poder te ver, e ai vai trocar o circo sem palhaço e amor sem amasso
Voz: vai trocar?
Aluno 8: nem mil alto falantes vão poder falar por mim
Aluna 11: mas é assim
Aluna 7 (gritando) : aiê [nome da aluna 11]
Jedi: vai vai, canta, canta, canta, vai vai
Eu: vai, vai [nome da aluna 7]
Aluno 8 puxa: circo sem palhaço, namoro sem amasso sou eu assim sem vc/ to louca pra te ver chegar/to louca pra te ter nas mãos/deitar no teu abraço/ retomar o pedaço que falta no meu coração/ eu não existo longe de vc e a solidão é meu pior castigo/ eu conto as horas pra poder te ver, mas o relógio tá de mal comigo... por queeee/ amor sem carinho, bochecha sem Claudinho/ sou eu assim sem você/ neném sem chupeta/ Romeu sem Julieta, sou eu assim sem vc/por que que tem que ser assim/ se o meu desejo não tem fim/ eu te quero a todo instante, nem mil auto-falantes vão poder falar por mim/ eu não existo longe de vc e a solidão é meu pior castigo/ eu conto as horas pra poder te ver/ mas o relógio tá de mal comigo porqueee
Aluna 11: não é assim
Eu: Onde é que vocês aprenderam essa?
Aluno 8:é assim, sim
Aluno 2: aqui no colégio
Vozes
Aluno 3: falta mais um pedaço
Eu: tá, mas daonde [sic] vcs tiraram essa ai?
Aluno 8: eu sei, a tia [nome de uma professora] me ensinou
Eu: ah, a tia [nome de uma professora] ensinou pra vocês... tá qual era a do [nome do aluno 4]?
Vozes: eu sei
Eu: é a outra do [nome do aluno 4]

Aluno 4 puxa: vou te dar uma ideia amigo foi mal/ a minha atitude foi irracional/ instinto animal, fora da lei/ tanta tentação eu não aguentei/ o papo é reto não vou te enganar/ estou arrependido não dá pra voltar/ amigo perdão faça o que quiser mas eu te confesso peguei tua mulher/ o que? O que?/ eu sai com a tua mulher/ eu sai sai sai sai com a tua mulher/ era tudo mentira o que ela disse que ia pra Maresia viajar com suas amigas me enganou você e ela numa cama fazendo amor, você e ela numa cama fazendo amor...
Aluno 4 continua: e depois ah
Eu: como é que é [nome do aluno 8] o resto?
Vozes
Eu : o [nome do aluno 8] sabe
Aluno 2: não tia
Vozes
Aluno 2: é assim
Aluno 4: vamos cantar tudo de novo; amigo vou te dar uma idéia
Eu: devagarinho pra ele poder lembrar, vamos ver, quem sabe ajuda
Coro: amigo vou te dar uma ideia amigo foi mal/ a minha atitude foi irracional/ instinto animal, fora da lei/ tanta tentação eu não aguentei/ o papo é reto não vou te enganar/ eu tô arrependido não dá pra voltar/ amigo perdão faça o que quiser mas eu te confesso peguei tua mulher/ o que? Eu peguei tua mulher / eu sai sai sai sai com a tua mulher/ Que deus que me perdoe eu não vou perdoar
Aluno 4: sabe que era tudo mentira o que ela disse
Voz: não era assim, é antes
Risadas
Jedi: E aí, e a música?
Aluno 3: o Armandinho...
Jedi: vai lá então
Aluno 4: amigo vou te dar uma idéia amigo foi mal
Voz: tá, tá, tá tá
Aluno 4 continua: instinto animal
Jedi: Tá e essa música aí, o que que essa música quer dizer?
Aluno 4: é que.. o d.. o latino pegou a mulher do daddy kall, né [nome do aluno 2]?
Eu: pegou como? Dos braços?Assim e sacudiu?
Aluno 4: nãão
Voz: vamos dormir?
Aluno 5: pegou pra sair
Eu: Ah ele saiu com ela
Aluno 4: nãão o o o o Latino não sei que que ...
Eu: tá, o Latino saiu com a mulher de outro cara, é isso?
Aluno 4: é, do daddy kall
Vozes
Aluno 2, corrigindo a pronúncia: D-a-d-d-y K-a-l-l
Eu: tá, mas ele saiu pra ir aonde?
Aluno 4: não sei
Aluno 8: namorar
Aluno 3: numa, numa festa
Aluno 8: namorar
Eu: pra namorar?
Vozes: não
Aluno 8: é, namorar... ele roubou a mulher do outro, namorou com a mulher do outro se eles já tinham casado
Aluno 4: é ai, aí, aí,... eles ficaram fazendo amor na cama deitado, não sei fazendo
Risadas
Aluno 5: eu sei
Mais risadas
Eu: tu sabes, [nome do aluno 5]?
Risadas
Aluno 5: não posso falar
Eu: por que?
Aluno 5: é muito de adulto
Eu: é muito de adulto? Ué mas vocês tão cantando música de adulto
Risadas
Eu: não queres contar pra nós?
Confusão de vozes

Aluna 4: eu também sei
Eu: sabes [nome da aluna 4]?
Vozes
Eu: tu sabe? Ah alguém vai ter que me explicar
Aluna 11: ah, eu não vou
Aluna 7: nem eu
Eu: olha aqui quando vcs, quando vcs não sabem uma coisa
Aluno 2 interrompe
Vozes
Eu: ta as olha aqui só uma coisa: quando vcs, quando vcs querem que eu explique uma coisa pra vcs, uma coisa que vcs não sabem ainda eu não explico?
Voz: sim
Eu: ta então quem e que pode me explicar isso dessa música? Se alguém sabe, alguém pode me explicar?
Voz: o [nome do aluno 5]...
Eu: o [nome do aluno 5] sabe?
Aluno 5: O que?
Aluna 5: sabia. Ele tava pensando uma coisa engraçada
Eu: tu sabes [nome da aluna 5]? E tu [nome do aluno 4] que cantou a musica? Tu sabes?
Risadas
Aluno 8: é só entender a música. Eu não sei a música
Eu: tu sabes entender a música?
Aluno 8:eu só entendi
Pausa
Aluno 8: é que esse cara ele tinha ó... Tinha um cara né?Tinha um cara
Eu: tinha um cara
Aluno 8: ai ele casou com uma mulher
Eu: tá
Aluno 8: e ai esse tal de Latino ele saiu com a mulher dele e... [vozes] e namoraram e ela tinha casado com outro
Vozes
Aluno 8: e esse cara saiu com a mulher do outro e a mulher disse que ela viajou com a amiga ela tava saindo com o outro, com o Latino
Eu: ah ela mentiu pro marido dela
Aluno 8: é
Aluno 4: ai ela ficou em casa
Eu: ela ficou em casa e ai encontrou com o outro namorado?
Aluno 4: é ela encontrou o Latino
Eu: tá e ai ele ta pedindo desculpa pro amigo é isso?
Vozes
Aluno 8: ele ta confessando que ele saiu com a mulher
Eu: ah, então essa música vcs entenderam o que que quer dizer
Aluna 11: eu e a [nome da aluna 6] a gente... [nome da aluna 4] tu começa
Jedi: vai
Aluna 6: [nome da aluna 4] tu começa
Aluna 11: tu começa [nome da aluna 4]
Eu: vai [nome da aluna 11], começa tu. Começa que eu ajudo se eu souber
Aluna 11: ah eu não sei
Eu: {nome da aluna 4, 2 x] começa que ela ajuda
Aluna 11: tio Jedi
Jedi: como é que é?
Eu: vamos aproveitar que a gente tem o violeiro hoje
Aluna 11: ah eu disse eu disse
Eu: diz pra ele ali
Aluna 11 baixinho: piripiripiri piriguete
Vários: ah piriguete
Jedi: tá fala ai
Eu: tá, vamos lá, ajudem elas então
Aluno 8:eu entendi só uma piriguete
Coro: piripiripiripiriguete, rebola devagar depois mexe – confusão de vozes, começam de novo
Aluno 2: tavam cantando isso ontem!
Coro de meninas: piripipiripiriguete rebola devagar depois mexe

Aluna 7: eu sei toda
Eu: tu sabes toda [nome da aluna 7]?Então canta do início. Como é que começa? Vcs ajudam a [nome da aluna 7]
Meninas continuam
Aluna 7: sai a rodar...
Aluna 11: ah eu não sei
Aluno 3: canta [nome do aluno 8], tu sabe
Aluno 8: eu não sei
Eu: O [nome do aluno 8] outro dia cantou outra tio Jedi
Aluno 8: Qual?
E: que falava de um gavião... não sei o que
Aluna 11: não, não
Confusão de vozes
Aluno 8: mas eu conheço uma que eu vi numa festa
Eu: então canta
Vozes: não não
Vozes: fala, fala, fala
Eu: fala o nome pro tio Jedi
Aluno 3: poderosaaa
Coro ...rainha do funk poderosaaa olhar de diamante
Aluno 8: depois eu não sei, depois eu sei que não sei quê, agita o salão, balança gostoso e vai quebrando até o chão
Coro: poderosaaa, rainha do funk poderosaaa olhar de diamante
Eu: é essa?
Coro: agita o salão, balança gostoso e vai quebrando até o chão poderosaaaaa rainha do funk, poderosaaaaaaa olhar de diamante
Eu: ta
Jedi: ta
Eu: olha aqui...agora nós vamos combinar uma coisa. Nós vamos merendar agora
Voz: uhuuuu
Eu: vamos fazer um trabalhinho e depois o tio Jedi vai tocar mais um pouquinho pra nós.
Voz: êêê
Confusão de vozes
Eu: vamos aproveitar que hoje...
Encerra a gravação