

ANAMARIA BRANDI CURTÚ

**MÚSICA, EDUCAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL: O
LOTEAMENTO DO ESPAÇO SONORO NO ESPAÇO ESCOLAR**



ARARAQUARA - SP
2011

ANAMARIA BRANDI CURTÚ

MÚSICA, EDUCAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL: O LOTEAMENTO DO ESPAÇO SONORO NO ESPAÇO ESCOLAR

Trabalho de Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar – exemplar apresentado para defesa de Tese.

Linha de pesquisa:
Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador:
Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia.

ARARAQUARA - SP
2011

Curtú, Anamaria Brandi

Música, educação e indústria cultural: o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar / Anamaria Brandi Curtú – 2011

307 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Denis Domeneghetti Badia

1. Indústria cultural. 2. Música. 3. Padronização musical. 4. Filosofia da educação. 5. Semiformação. 6. Loteamento do espaço sonoro. I. Título.

ANAMARIA BRANDI CURTÚ

MÚSICA, EDUCAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL: O LOTEAMENTO DO ESPAÇO SONORO NO ESPAÇO ESCOLAR

Trabalho de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar - exemplar apresentado para defesa de Tese.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador:

Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia.

Data da defesa: 25/03/2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia
UNESP – Professor do Departamento de Ciências da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-UNESP-CAr

Membro Titular: Prof. Dr. José Carlos de Paula Carvalho
USP - Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP

Membro Titular: Profa. Dra. Myrlla Fonsi
Universidade de Girona – Espanha

Membro Titular: Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
UNESP - Professora do Departamento de Ciências da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-UNESP-CAr

Membro Titular: Profa. Dra. Paula Ramos-De-Oliveira
UNESP - Professora do Departamento de Ciências da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-UNESP-CAr

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Aos meus pais,
Geraldo (in memoriam) e
Gilda (in memoriam).
Pelos naturais exemplos de integridade, amor ao conhecimento e à arte.*

À Aray pelo “Já pra faculdade, menina”, junto com bolsa de estudos para graduação. À Silvia, pelos financiamentos para a Pós-Graduação. Vocês reacenderam em mim o desejo de estudar e com o desprendimento de irmãs me supriram de recursos materiais e afetivos. Pelas comemorações que ainda faremos, pela intimidade que o tempo construiu e distância não desfaz.

À D. Lidia, D. Ilda, Terezinha (Tera) e D. Maria, pelas orações e palavras de inabalável ânimo. Ao José (Zezito) pela dedicação e humanismo cristão.

Meire e Vando, a presença e a voz de vocês têm cheiro de feijão feito na hora, casa onde o amor é o melhor alimento, resistindo ileso às nossas briguinhas. Não é para menos que os chamo de *Mamis* e *Papis*, que telefono perguntando sobre remédios para o corpo e para a alma.

Aos amigos (*in memoriam*) de plena doçura, competência e alegria. Havia uma festa para cada conquista minha. Além da festa, os conhecimentos acadêmicos Dr. Alessandro (Lê) e os tecnológicos e artísticos do Edenilson (Xuxa). Com vocês aprendi que a vida deve sempre ser celebrada.

Aos amigos que por quatro anos foram incansáveis e infalíveis no transporte: Sr. Oswaldo (*in memoriam*), Silvana, Vagner, Lenita, José Carlos e Silvia. Transportando eu e bagagens se fizeram participantes deste sonho.

Ao Marcelo (Celô), pelo apoio de chefe e artista desde a graduação.

À Karina, guerreira de idéias, cuja persistência e desprendimento constantemente me reafirmam os ideais da Educação; À Ângela: “*passarim* quis voar”. E voamos! À Marilei: pelo recorrente envolvimento nas minhas andanças.

À Mônica, Denise, Heloisa e Adriana: a amizade inestimável de cada uma.

À Patrícia Maria, pela firmeza com que permaneceu ao lado de minha mãe em tempos tão difíceis. Seus cuidados deram a guarida sem a qual eu não teria podido me manter nesta pesquisa. É muito bom ter você por perto.

À Silvana, Silvia, (de novo vocês aqui), Lucilene (Lucinha), Beatriz (Bia) e Vladimir (Vlad): diligências amigas em maus e bons tempos.

À Claudia, *personal training* que virou amiga e “*personal tudo*”!; À Denise (Bebedouro) cujo divã ajudou a encarar a dor e a delícia de viver.

Aos professores da graduação (excelentes!). Em especial à Lucy Mary: com você o primeiro passo, o mais importante e mais difícil; Nelson: para delinear hipóteses, deliciosas conversas com um sociólogo pianista; Luci Mara: cantar, tocar, procurar república, estudar na escrivaninha que você me deu, ter você numa

permanente e antológica banca de defesa, dentre outros feitos que não caberiam nestas páginas. Afinal, você está presente desde o início.

Na hospitalidade de amigos, por causa das viagens que este curso exigiu, Patrícia (Paty) e Conceição: pelo impasse maravilhoso entre dormir numa cama macia ou desfrutar de inesgotável conversa.

Aos amigos/funcionários que configuram a piscina do SESC-Araraquara: solução para refrescar as idéias e reaver os ânimos; À Edheine, cujas aulas musicais de francês me valeram na prova de proficiência.

Ainda que na fragmentação dos tempos, encontros acadêmicos que trouxeram fôlego. Alexandre: ajuda para os gráficos, conversas banais e altos papos. Risadas, choro e canja de galinha na divertida e imprescindível hospitalidade; Maurício: com você aprendi que é a generosidade (compaixão!), e não o brilhantismo, que livra os homens da mediocridade. Sua maravilhosa Tese é só um prolongamento do seu jeito de ser. Carolina (Carol), Ademilson, Isabela, Maria de Fátima, Arlete; extensão universitária para essas amizades.

Fátima, não encontrei palavras para lhe agradecer pela sua participação na Tese. Vou continuar procurando-as e peço que espere me concedendo o bônus de sua companhia.

Ao CNPq pela bolsa de Mestrado. À Biblioteca da FCL-CAR, em especial Ana Paula e José: esclarecimentos e livros em ambiente acolhedor.

À Lidiane e à Rosimar (Rose): foi (é) muito bom contar com vocês para deixar o difícil menos difícil.

À Profa. Dulce: sua sensibilidade descobriu a moldura ideal para o texto final. Quando me lancei na reestruturação, as palavras fluíram naturalmente para a nova estrutura. Acompanha e apóia esta pesquisa desde a gestação; ao Prof. José Carlos: sempre encontrando o cerne das questões, o *ethos* do oculto revelado em poucas palavras e ainda, o presente da Aula no curso de música em educação; à Profa. Myrla: pelo olhar renovado e renovador e pela indicação de material; à Profa. Paula: pela simplicidade e firmeza teórica com que trata os temas complexos, prova de que Teoria Crítica e leveza combinam. Também ligada à minha vida acadêmica desde meus primeiros artigos.

Prof. Denis, querido orientador: difícil saber o que ressaltar dentre aprendizados, orientações, conversas, leituras, idéias que tiveram liberdade para respirar e amadurecer, curso de extensão e batalhas ganhas. Você percebe as

ligações entre vida e pesquisa e esteve comigo em todas as questões. Logo nos primeiros dias de orientação você se posicionou com as seguintes palavras: “Aqui ninguém diz por favor nem muito obrigada. Estamos juntos nisso.” Desde então permaneço encantada.

À Vera, minha querida irmã, revisora existencial e textual: clareando idéias escritas ou vividas. Sempre ajudando que eu enxergue a mim ao túnel e a luz no fim do túnel, por permanecer ao meu lado quando me decido por um novo caminho.

À Doraci (Dora): em final de Tese só você para me tirar da frente do computador. Que a amizade com você e sua família seja sempre mais velha que os vinhos que tomarmos.

Aos entrevistados, às diretorias e equipes pedagógicas das duas escolas pesquisadas: não posso citar os nomes, mas saibam que vocês viabilizaram esta pesquisa e transformaram coleta em agradável colheita.

À Janaína, Izabel e Regina: por (in)plantar um sonho para que se colha música; aos professores de Educação Musical, em especial Claudia Helena e Daniel, pela forma como receberam o Programa de Ensino para a Educação Musical, e atuam para sua concretização; aos seus, (nossos) alunos: que alcem vôo cantando.

A Deus, sem o qual nenhum de nós seria possível.

A tantos outros que participaram direta ou indiretamente deste trabalho, que torcem por mim e por ele. Agradecer é reconhecer a presença de vocês, tomem essas palavras por abraço. Conseguimos.

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “Música, Educação e Indústria Cultural: o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar”, estudou o uso sistemático das possibilidades de comunicação sonora, com ênfase para as produções musicais padronizadas pela indústria cultural e para a presença da tecnologia. A este uso deu o nome de “loteamento do espaço sonoro”. A partir da Teoria Crítica – principalmente de Adorno – foi elaborado um trabalho de compatibilização paradigmática entre os fundamentos da Teoria Crítica, os estudos antropológicos de Garcia Canclini e entre autores e músicos contemporâneos. Tal compatibilização possibilitou cunhar, no âmbito teórico, o termo “loteamento do espaço sonoro” como um dos fenômenos da indústria cultural hodierna. Na pesquisa de campo o mesmo termo assumiu a função e o sentido de categoria de análise, para a pesquisa qualitativa, com abordagem antropológica, que identificou especificidades do fenômeno do loteamento do espaço sonoro dentro do espaço escolar. Duas escolas de ensino fundamental, sendo uma pública e uma particular, foram os principais campos para a coleta de dados, que utilizou observação livre, observação do repertório musical, entrevistas semi-estruturadas, testes de percepção musical e levantamento do acervo sonoro-musical.

Palavras - chave: Indústria Cultural. Música. Padronização Musical. Filosofia da Educação. Semiformação. Loteamento do Espaço Sonoro.

ABSTRACT

This research, entitled "Music, Education and Culture Industry: the blending of the sound space in the school," studied the systematic use of the possibilities of acoustic communication with emphasis on music productions for the cultural industry and standardized for the presence of technology. In this usage gave the name "blend of sonic space." From the Critical Theory - mainly Adorno - was an elaborate work of compatibility between the paradigmatic foundations of Critical Theory, anthropological studies of Garcia Canclini and contemporary authors and musicians. This compatibilization allowed to mint, in the theoretical realm, the term "blend of the sound space" as one of the phenomena of cultural industry today. In the field research took the same term the function and meaning of a category of analysis for qualitative research, an anthropological approach, which identified specific characteristics of the phenomenon of blending the sound space within the school environment. Two elementary schools, one public and one private, were the main fields for data collection, which used free observation, observation of the musical repertoire, semi-structured interviews, tests of musical perception survey and collection of sound-musical.

Key - words: Culture Industry. Music. Standardization Musical. Philosophy of Education. Half-formation. **Key - words:** Culture Industry. Music. Standardization Musical. Philosophy of Education. Half-formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.13
1 TEORIA CRÍTICA: ESCOLHER, ENCONTRAR OU RECONHECER-SE?	p.20
1.1 Da subjetividade do instrumento metodológico a um pensamento crítico e eticamente comprometido	p.24
1.2 Metodologia.....	p.37
2 DA INDÚSTRIA CULTURAL À INDUSTRIALIZAÇÃO DA CULTURA: LIMITES E ALCANCES DA TEORIA CRÍTICA NESTA PESQUISA	p.43
2.1 Contribuições da antropologia para a pesquisa.....	p.45
2.2 Atualidade do conceito de indústria cultural.....	p.50
2.3 Elemento estético – conceitos adotados.....	p.54
3 PADRONIZAÇÃO, REPETIÇÃO E RECONHECIMENTO.....	p.61
3.1 O procedimento protocolar na padronização musical	p.63
3.2 Semiformação e regressão da audição	p.67
3.3 Algumas conseqüências da semiformação no contexto da padronização musical	p.70
4 LOTEAMENTO DO ESPAÇO SONORO	p.74
4.1 Papéis da tecnologia no loteamento do espaço sonoro.....	p.83
4.1.1 Papéis da tecnologia na saturação do espaço psíquico	p.85
4.2 Adorno e pesquisas em neuropsicologia: a objetividade da linguagem musical	p.88
4.2.1 Reações fisiológicas aos sons, independentes do gosto.....	p.92

5 INTERPRETANDO OS DADOS	p.95
5.1 Relação de coletas realizadas	p.95
5.2 Presença invariável da tecnologia: educação de massa, música de massa e veículo de comunicação de massa numa arquitetura favorável à massificação	p.97
5.3 Da audição involuntária para a naturalização da audição compulsória	p.108
5.4 Inviabilização do silêncio com sons principais e secundários	p.114
5.5 As músicas dos meios de comunicação de massa orientam o repertório da escola	p.115
5.6 A terceira programação no espaço escolar	p.130
5.7 Testes de percepção de timbres da coleta realizada junto a educadores	p.132
6 SEIS REFLEXÕES COM CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA CRÍTICA	p.137
6.1 Sob o perigo da <i>hybris</i> epistemológica: ressalvas para a música popular brasileira (MPB)	p.138
6.2 “Fala de criança”, segundo Adorno, nas canções de axé e <i>funk</i> : observando a massificação musical no espaço escolar	p.143
6.3 Triângulo <i>versus</i> teclado eletrônico: a dimensão humana e concreta na percepção estética <i>versus</i> padronização e simulacro	p.152
6.4 Música no tempo livre: das diferenças entre lazer e entretenimento e da fruição ao consumo de sensações padronizadas	p.161
6.5 Aporia da arte	p.170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.180
REFERÊNCIAS	p.183
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	p.190
REFERÊNCIAS MUSICAIS	p.191
REFERÊNCIAS MUSICAIS UTILIZADAS NO TESTE DE PERCEPÇÃO DE TIMBRES	p.193
ANEXOS	p.195

ANEXO A – Termos de consentimento livre e esclarecido (TECLEs).....	p.196
ANEXO B - Formulários de coleta.....	p.200
ANEXO C – Coleta de dados e etnografia.....	p.206
ANEXO D – Letras de devaneios musicais; Outras músicas citadas	p.284
ANEXO E – Referências das músicas utilizadas no teste de percepção de timbres	p.291
ANEXO F – Programa de ensino para a educação musical – proposta curricular e metodológica.....	p.293
ANEXO G – Cd de áudio com músicas do anexo D	p.307

INTRODUÇÃO

Hoje, nesta passagem de século, vemos este cimento – que unifica alicerces político-econômicos à produção da sociedade por atingir também seus estratos culturais – cada vez mais atuante em todos os domínios. A técnica moderna que cria e revoluciona constantemente instrumentos novos, dentre os quais o chamado ciberespaço, alia-se à agressiva globalização modelo único, tornando-se onipresente e oni-atuante. Constitui-se a indústria cultural, portanto, cada vez mais, num tema inescapável para quem se interessa pela educação tanto em sentido estrito de ação no espaço escolar quanto no sentido amplo de força maior deformante que se exerce sobre todos em todos os momentos. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2002, p. 137).

Com olhares trazidos da Filosofia da Educação e da Antropologia aqui trouxemos e tratamos algumas questões sobre a padronização musical e seu uso pela indústria cultural. Aprofundamos teoricamente as idéias que orientaram a construção do conceito de “loteamento do espaço sonoro” (CURTÚ e VALENTIM, 2003) e verificamos o fenômeno do loteamento dentro do espaço escolar, investigando suas especificidades.

Trabalhando desde 1987 com música e educação, observamos uma lacuna na capacitação dos ouvintes de modo geral para a apreciação autônoma da arte musical, bem como para distinguir arte de entretenimento. Esta lacuna estaria relacionada a deficiências no aprendizado da música enquanto linguagem, deficiências estas, em grande parte, causadas pela padronização dos produtos de baixa qualidade artística destinados sistematicamente ao consumo das massas. Segundo Adorno (1999, p.66):

[...] não conseguiremos furtar-nos a suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real [...] Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser reconhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo. O comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas. Tal indivíduo já não consegue subtrair-se ao julgo (sic) da opinião pública, nem tampouco pode decidir com liberdade quanto ao que lhe é apresentado uma vez que tudo o que se lhe oferece é tão semelhante ou idêntico.

Adorno atribui o consumo dos produtos culturais destinados às massas e o aprisionamento do gosto ao que chamou de semiformação. Contudo, antes ainda de apresentarmos melhor este conceito, convém alertar para o fato de que a submissão aos padrões da indústria cultural é diretamente proporcional ao grau de heteronomia dos sujeitos; isto é, sujeitos que buscam uma autoridade que lhes dirija as orientações estéticas, que lhes indique como e com o que podem sentir prazer, numa heteronomia tanto de apreciação como de denominação do que se aprecia. Almeida (2004, p. 27-28) nos permite uma análise objetiva neste sentido, a partir do que chamou de infância cultural:

Infância cultural: metáfora que uso para um conjunto de estados sociais e psicológicos, tais como: interação com produtos da indústria cultural de maneira singela, repetitiva. A necessidade de sempre ver/ouvir o mesmo; absorção imediata e ingênua das novidades culturais, principalmente as de grande divulgação, e o conseqüente abandono quando a estimulação mercadológica diminui e a moda passa; rejeição às coisas da cultura que demandem esforço de entendimento, sensibilidade, ou atenção, como filmes ou textos considerados difíceis ou complexos; insegurança e medo ante objetos da cultura que não se apresentem já legitimados e autorizados pelos produtores de opinião ou pelo mercado. Dificuldades em ter uma visão pessoal, levando à busca de juízos de autoridade ou a defender-se em conceitos opacos como: elitista, popular, moderno, pós-moderno, conservador, progressista, avançado, de vanguarda, atual, etc., que produzem no usuário certa sensação de segurança intelectual.

Conteúdos de violência e sexo na TV e na internet têm sido objeto de preocupação de sociólogos e educadores. Acreditamos que a música deva suscitar para a Educação o mesmo cuidado, uma vez considerados os valores contidos na dimensão estética e que ficam implícitos/explicitos na linguagem musical. Enquanto os discursos oficiais do governo indiquem, de modo geral, que os esforços concentrados na educação escolar sejam um dos veículos para uma sociedade mais democrática, a indústria cultural oferece padrões musicais cuja hegemonia conduz a valores e comportamentos que, juntamente com outros fatores, dificultam este desenvolvimento educacional desejado.

Constatamos que a difusão destes padrões utiliza o espaço escolar, beneficiando-se de uma visão ingênua dos educadores. Essa visão não nos surpreende, visto que acreditamos ser reflexo de uma omissão generalizada dos governos, em relação à atuação da indústria cultural na produção e distribuição dos

bens simbólicos. Se aqui nos referimos especificamente ao espaço escolar e à visão dos educadores, e nos dispomos a tocar em pontos que nos parecem distantes das iniciativas mais concretas sobre educação, um paralelo pode ser feito com o relato abaixo em que o autor observa a dinâmica dos encontros internacionais a respeito de políticas culturais:

O que aterrissa e o que decola nessas reuniões onde se trata das políticas culturais? Fala-se de pianistas que vão chegar e de pintores ou escritores que serão enviados, conversa-se sobre o patrimônio histórico que não deve ser mexido nem tocado e que começa a ser comercializado. Do que quase ninguém quer falar é das indústrias culturais. É como se há cem anos os presidentes se tivessem negado a mencionar as ferrovias; há cinquenta anos, os carros, os caminhões e os tratores; há trinta, os eletrodomésticos ou as fontes de energia. O que se pretende ao excluir da esfera pública os recursos estratégicos para o desenvolvimento e enriquecimento das nações? Não há possibilidade de que os gigantescos lucros hoje obtidos com os usos industriais da criatividade cultural beneficiem as sociedades geradoras, além de permitir-lhes uma melhor compreensão e fruição de si mesmas, uma comunicação mais diversificada com um maior número de culturas? Sem dúvida, há razões políticas e econômicas para esse negligente descaso, típicas de um tempo em que governar se resume a administrar um modelo econômico que entende o global como subordinação das periferias a um mercado onipotente. Um tempo em que a política e a cultura – enquanto gestão das diferenças – são subsumidas na homogeneidade econômica. (GARCIA CANCLINI, 2007, p.174-175).

Por isso, afirmamos também que os prejuízos resultantes na semiformação dos indivíduos, mediante a oferta de uma estética musical padronizada, têm escapado ao olhar dos educadores, uma vez que estes, de forma geral, encontram-se igualmente submetidos ao estado de audição regredida e de semiformação. Dado que a padronização musical atua como poderoso meio de comunicação e educação sobre ouvintes de diversos níveis sócio-econômicos, diríamos que todos são atingidos pela padronização musical e pelos valores que ela divulga, na medida em que sejam pessoas com possibilidades de apreciação musicais mais ou menos refinadas.

A investigação do loteamento do espaço sonoro dentro do espaço escolar nos chamou a definir este último. Dessa forma, por espaço escolar, abarcamos tanto os acontecimentos formais (aulas) como os informais (intervalos, festas e comemorações, entrada/saída das aulas), entendendo que tudo o que ocorre dentro do processo de escolarização, seja intencional ou não, tem alguma forma de

influência e de responsabilidade pedagógica. Pensamos que o espaço escolar não deva ser apenas preservado da atuação da indústria cultural, mas que deva ser usado para possibilitar experiências musicais formativas, uma vez que a escola é – ou deveria ser – o local de difusão do conhecimento, no qual se incluem as obras musicais e o domínio dos códigos necessários para maior capacidade de apreciação estética.

Tendo sido constatada a sujeição da escola ao loteamento do seu espaço sonoro pela indústria cultural, de forma análoga aos espaços não escolares, se faz relevante esta pesquisa. Pensamos que, levantadas essas questões, a pesquisa beneficiará aos educadores no sentido de terem uma visão mais clara da problemática por eles vivida e por nós levantada, e conseqüentemente, uma preocupação em preservar a escola desta forma de assédio da indústria cultural colaborando, assim, para uma educação mais ampla, culturalmente mais democrática e formadora de pessoas com o comportamento musical mais livre, o que acaba se refletindo também em outros âmbitos da vida que não o musical.

Entendendo a indústria cultural como um fenômeno do capitalismo e o espaço escolar como um local potencialmente interessante para os que se beneficiam da difusão dos valores capitalistas¹, consideramos que:

O capital, puro ou como mercadoria e mercado, tem moldado, constituído e integrado o ensino, às vezes com estardalhaço e outras, as ocasiões talvez mais perigosas, subterraneamente, imperceptivelmente. Exerce um encanto a que tudo invade. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001a, p.20).

Conforme o autor supracitado, algumas vezes, o ensino é influenciado pelo capital de modo não explícito. Entendemos que esta influência seja acompanhada por um caráter de subjetividade, não menos perigoso do que quaisquer outras intenções meramente comerciais e descomprometidas com a repercussão dos

¹ A Lei Federal 11.769/08, torna obrigatório o ensino de música para todas as séries do Ensino Fundamental, a partir de 2012. Na seção 3 do capítulo 6 fizemos considerações a respeito da utilização do timbre sintético na imitação de timbres originalmente produzidos por sons acústicos, e, na pesquisa de campo, indicamos que foram encontrados nas escolas materiais didáticos que empregam timbres sintéticos. Ainda em campo, investigamos a percepção dos sujeitos (professores) sobre as duas formas de produção dos timbres (por instrumento acústico e por sintetizador eletrônico). Embora a abordagem deste tema não tenha se dado para uma discussão no âmbito da Educação Musical como conteúdo curricular, pensamos que, as considerações aqui feitas possam contribuir para a avaliação do material pedagógico destinado à Educação Musical que chegará às escolas.

valores estéticos sobre a educação, contidos na ação mercadológica de produção e venda de materiais destinados à educação. A semiformação musical se dá por elementos subjetivos, e, segundo nosso referencial teórico, um desses elementos é a padronização musical (ADORNO, 1996, 1986). Precisamente, quando abordamos neste trabalho a semiformação, levando em conta os elementos subjetivos no fenômeno da padronização musical – abarcados pelo estudo do loteamento do espaço sonoro, e as suas repercussões psicossociais – nosso estudo adquire a objetividade necessária, para tal abordagem, pois

O fato de não podermos demonstrar com precisão como essas coisas funcionam, naturalmente não significa uma contraprova desse efeito, mas apenas que ele funciona de modo imperceptível, muito mais sutil e refinado, sendo por isso, provavelmente muito mais danoso. (ADORNO, 1995 p. 88).

Dadas a complexidade e subjetividade do estudo do loteamento do espaço sonoro e as suas repercussões psicossociais as questões da pesquisa foram encaminhadas no sentido de compreender como a indústria cultural atinge o espaço escolar, se encontra barreiras, quais são, e como as supera. Dessa forma contemplamos a percepção dos sujeitos do espaço escolar: como e em que medida educadores e educandos percebem o processo de loteamento, o que pensam sobre ele – ainda que, provavelmente, sem conhecimento nominal dele – e como interagem com ele; quais os fatores/elementos que influenciam os sujeitos facilitando ou obstaculizando o loteamento do espaço sonoro nas escolas; se para os educandos a escola legitima os produtos da indústria cultural ou se, é a escola que, ao consumi-los é por eles legitimada e quais os critérios que os responsáveis pela escolha de repertório usam para selecionar as músicas executadas.

Uma vez que a tecnologia é componente fundamental no processo de loteamento, pois foi encontrada em todas as situações de loteamento do espaço sonoro, ela foi objeto de especial atenção. Para tanto observamos como os equipamentos eletrônicos foram usados no contexto.

De acordo com a revisão de literatura constatamos a presença da indústria cultural no espaço escolar. A hipótese inicial, então, originada de nossa *práxis* pedagógica, era de que parte dessa presença se fizesse pelo loteamento do espaço sonoro e que isso ocorresse sem que os educadores se dessem conta de tal processo e de sua relevância. Esta hipótese foi comprovada na análise de dados e

podemos constatar, ainda, que as músicas chegam às escolas por caminhos alheios a qualquer critério formal de preocupação educativa sobre os hábitos musicais, e que esta ausência de critérios é beneficiada pela ingenuidade pedagógica e pela supracitada infância cultural.

Notamos, ainda, que existem produtos musicais produzidos pela indústria cultural especificamente para as escolas – para atividades musicais de forma geral, bem como para a educação musical de forma específica – anunciados como música de boa qualidade, mas que, segundo os parâmetros de nosso referencial teórico, seriam qualificados como padronizados, o que equivale a um demérito da qualidade. Esses produtos dificultariam experiências estéticas mais amplas por conservarem as mesmas características de padronização dos elementos estéticos difundidos pela mídia, e responderiam não só à intenção da indústria cultural em expandir mercado, mas, à de superar possíveis obstáculos para entrar no espaço escolar. Neste sentido, em quatro escolas em que lecionamos pudemos encontrar este tipo de material, sempre com indicações, na embalagem ou no conteúdo, como sendo produto indicado para a atividade musical.

A fim de ampliar o tratamento teórico, autores não pertencentes à Teoria Crítica foram trazidos para o debate. Dessa forma utilizamos os conceitos de CANCLINI (2007 e 1997) e BOURDIEU (2007). Além deles, músicos contemporâneos que não se pronunciam como intelectuais vinculados à Teoria Crítica também contribuíram para o diálogo, à medida que encontramos os pontos de convergência entre o que eles pensam – ou que se manifestou em suas produções artísticas, segundo nossa interpretação – sobre o fazer artístico e a Teoria Crítica. São eles: BRITO S.; MELLO B. (2001), WISNIK, J.M. (1999), GUDIN, E.; NATUREZA, S. (1994), SHURMANN, E.F. (1990), MEDAGLIA, J. (1988), TINHORÃO, J. R. (1986), TÁVOLA, A. ²(1996), COPLAND, A. (1974). Nosso intuito foi enriquecer a análise pela experiência desses músicos, e ao mesmo tempo, indicar a factualidade do pensamento teórico por nós escolhido.

Por tratar-se de uma pesquisa no campo da música e pela relevância das experiências musicais no nosso processo particular de formação, usamos em alguns capítulos epígrafes musicais, direta ou indiretamente relacionadas à temática

² Embora não sendo músico, pelo trabalho como crítico de arte e divulgador da arte musical, e, pela pertinência das referências por nós utilizadas para este estudo, foi incluído aqui na categoria de autores/músicos contemporâneos.

tratada. As epígrafes foram chamadas de “devaneios musicais”, todas trazendo letras de músicas.

1 TEORIA CRÍTICA: ESCOLHER, ENCONTRAR OU RECONHECER-SE?

Meu³ encontro com Adorno e a Teoria Crítica deu-se ainda na graduação, (Pedagogia, 2001-2003) quando abordei a relação entre música, educação e padronização no trabalho de conclusão de curso intitulado: *“Elemento Estético: a padronização na música pela Indústria cultural”*, e que recebeu tratamento pela Filosofia. Naquela ocasião esbocei o conceito de “loteamento do espaço sonoro” e ao fazer um levantamento bibliográfico percebi a existência de pontos comuns entre os fundamentos da Teoria Crítica e o pensamento de alguns músicos e de alguns teóricos contemporâneos.

Tenho percorrido o tema da padronização musical desde a entrada na graduação (2001), tomando como base minha prática musical anterior a este período. Professora de violão desde 1987, percebia que a maior parte dos meus alunos se interessava regularmente pelos produtos oferecidos pela mídia, no caso trilhas sonoras das novelas e músicas em evidência, muito executadas no rádio e na televisão, músicas estas que depois desapareciam, sendo sucedidas por outras que me pareciam muito semelhantes. No entanto, quando eu lhes apresentava uma canção de estilo diferente ao que estavam habituados a ouvir, e se esta apresentação fosse contextualizada – para tanto comentava a letra, associava a fatos do presente, indicava alguma passagem harmônica por interesse didático – eles ouviam de bom grado, gostavam e muitas vezes demonstravam arrebatamento.

Outras vezes íamos a alguma apresentação musical que eu ocasionalmente lhes indicava, que embora não pertencendo ao estilo de música que lhes era familiar, recebia deles uma resposta que me parecia demonstrar interesse.

Cantora e filha de cantora, tive contato com alguns músicos e artistas diversos. Perturbava-me comparar o nível técnico de músicos, concertistas e estudiosos que se empenhavam em divulgar seu trabalho para conseguir apresentações com cachês muito menores que os recebidos pelos músicos em evidência na mídia e de habilidades musicais que, por ordem técnica, eram visivelmente inferiores a dos músicos da categoria anterior.

³ Usaremos a primeira pessoa do singular, pela estreita relação com nossa história pessoal.

Além dessas situações, era eu mesma uma das musicistas que, com repertório de música popular brasileira tradicional⁴, numa cidade do interior de São Paulo, de cem mil habitantes, mal conseguia trabalho como cantora, o que me levou a lecionar para obter remuneração. Ainda assim, em 1999, participei de um programa de seleção musical de âmbito nacional, “Novos Talentos”, promovido pela Rede Globo de Televisão, dentro do programa do apresentador Fausto Silva. As eliminatórias eram regionais, não transmitidas pelo programa, mas, *flashes* delas iam ao ar nos telejornais das respectivas regiões. Classificada na fase eliminatória, um fragmento de aproximadamente quinze segundos de minha apresentação foi ao ar por três vezes e gerou um sensível – e temporário – aumento de oferta de trabalho, de valor de cachê, além de visibilidade na imprensa da cidade e muitas manifestações entusiasmadas de conhecidos meus. Telefonemas, flores e propostas de trabalho às quais eu aquiescia por razão financeira, mas com sensação interior de humilhação. Como podiam, após doze anos de trabalho, essas pessoas passarem a me dar mais valor por causa de quinze segundos na televisão? Quinze segundos que em nada mudavam minha forma de fazer música, e que na verdade representavam a menor parte disso.

Eu estava indignada e intimamente menosprezava a capacidade de apreciação artística das pessoas que passaram a dar mais valor ao meu trabalho por causa dessa momentânea visibilidade na mídia. A isto se somavam outras questões: por que meus alunos, apesar do contato prazeroso com as músicas que eu lhes apresentava, não respondiam com uma efetiva mudança de comportamento, mas permaneciam comprando e ouvindo o mesmo repertório a que estavam habituados? Por que as pessoas valorizavam as músicas e os músicos que estavam em evidência na mídia, por que lhes eram tão receptivas?

Bourdieu, em “*Esboço e Auto-Análise*” (2005), vincula a escolha do objeto de estudo pelo pesquisador às problemáticas pessoalmente vivenciadas por este. Aponta que o olhar é tanto mais aguçado quanto mais experimentado e familiar lhe seja este objeto, sendo que o rigor científico está na precisão metodológica do estudo e não no distanciamento pesquisador/objeto.

⁴ Existe uma discussão sobre a aplicação do termo “música popular brasileira”. Usamos o acréscimo “tradicional” para designar aqui, pontualmente, os estilos musicais em que predominam o choro, o samba, o baião, o samba canção e a bossa-nova – apesar da influência jazzística sobre ela – ficando excluídos, apenas para efeito dessa referência, a música nacional com influências do *pop* norte-americano.

Assim, uma vez na graduação, a Teoria Crítica me foi indicada para tratamento teórico das questões que eu trazia da minha experiência para o trabalho de conclusão de curso. Recordo-me que a um comentário dos professores de que eu estava compreendendo bem Adorno eu respondi que não. Era Adorno quem me entendia e explicava boa parte de minha vida. A leitura de Adorno me surpreendia frequentemente com a sensação de “isso aconteceu comigo”.

Portanto minhas vivências musicais mais frustrantes na dimensão social foram elaboradas de forma inteligível e abrangente. Era um alento que uma teoria explicasse meu fracasso profissional como cantora, minha privação como apreciadora – eram muitos os eventos artísticos a que eu não tinha acesso por serem uma mercadoria que eu não podia comprar – e o conflito estético existente no campo da música entre o meu gosto musical e o de parte de meus amigos e alunos, os quais apreciavam as músicas divulgadas na mídia.

Mas Adorno também explicou meus pequenos êxitos, episódios de fazer artístico que representam oásis de fruição estética na sociedade massificada. Êxitos que compuseram os motivos para me manter envolvida nessa pesquisa que, mesmo apontando fenômenos tão opressores como a padronização musical e o loteamento do espaço sonoro, experimentaram a ruptura deles, ainda que em breves e fragmentados momentos. Foram vezes em que, mesmo trabalhando com alunos na condição de semiformação – se é que esta não é igualmente, em alguma medida, a minha condição e/ou talvez não somente a deles – pude com eles construir momentos de arte genuína.

Lecionei em escolas de ensino fundamental e superior, e sempre me chamou a atenção o contraste que havia entre o tipo de música que os alunos ouviam cotidianamente, suas práticas e preferências musicais e o repertório que usávamos nas aulas de Educação Musical. Eu costumava apresentar algumas opções de músicas para os grupos escolherem. Uma delas foi a canção “*Onde está você*”, de Luvercy Rodrigues e Oscar Castro Neves. Os alunos – de segunda a oitava série do ensino fundamental – não só a escolheram como pediram para ouvi-la no CD repetidas vezes, com demonstrações de enlevo e arrebatamento. Lembro-me ainda de ter sido surpreendida quando duas alunas, recém chegadas ao grupo de flautas doce, demonstraram familiaridade e quase total domínio do nosso repertório. Eram duas alunas residentes na zona rural, como praticamente um terço dos sessenta e quatro alunos que compunham um grupo musical formado por coro,

flauta doce, violão e algumas percussões. Mediante minha surpresa, responderam que desde que entraram para o grupo, um aluno mais experiente lhes ensinava as músicas e ensaiavam com as flautas enquanto esperavam o ônibus escolar buscá-los na fazenda.

Os êxitos citados chamam a atenção para uma possibilidade altamente positiva em relação à massificação musical: a fragilidade da condição de semiformação, conforme encontramos no texto:

[...] talvez possamos dizer que o mesmo esforço e determinação, que os homens empreendem para se deixarem enganar pelas fugazes satisfações da indústria cultural, que na verdade não o são, se empregados na contramão das imposturas e dos logros, possam gerar, quiçá, espaços de vida e de formação. (PUCCI 2003 p.27).

A fragilidade percebida a partir das rupturas mencionadas justificaria a grandeza dos empreendimentos da indústria cultural a fim de manter cativos seus ouvintes que, se por um lado lhes são tão economicamente rentáveis, estão, por outro, mais próximos da autonomia do que supomos. Isto indica que a semiformação, mesmo sendo um estado limítrofe, requer elementos para sua manutenção, uma vez que os aspectos humanos pertencentes à apreciação e ao fazer artístico se conservam latentes, e o homem – quando em contato com material propício à fruição – almejará sempre caminhar na direção da autonomia, da reflexão e da transcendência. Conforme discorre Adorno (1986, p. 146) no texto *Sobre a Música Popular*, a força da vontade individual é ambivalente, podendo ser usada para submeter-se à massificação ou para revoltar-se contra ela: “Essa transformação da vontade indica que a vontade está viva neles, e que, sob certas circunstâncias, ela pode ser suficiente forte para os livrar das influências que lhes foram impostas e que perseguem os seus passos.”

Resgatei aqui o caminho percorrido para a escolha teórica, porque, tratando-se de etnografia, objeto de pesquisa e pesquisador são igualmente importantes.

1.1 Da subjetividade do instrumento metodológico a um pensamento crítico e eticamente comprometido

Devaneio musical

*Crer no que se cria / Ver o que não via / Ser onde a energia está
Êxtase alegria / Sonho e fantasia / Coisa boa de cantar
Nada que só doa / Tudo que se entoa / Voa como a voz no ar
Ave quando migra / Corda quando vibra / Tudo que nos diga vá
Pra fazer a liga / Da idéia ao fato / Doce ato de criar
(GUDIN, E.; NATUREZA, S. Doce ato, 1994.).*

O valor objetivo dos significados subjetivos parece estar muito presente nessa canção. Contudo, os materiais musicais com finalidade didática, que encontrei nas escolas, não têm corda vibrando, pele percutindo. Apenas soam e simulam, numa audição entorpecida, anestesiada, regredida.

Fim do devaneio musical

A neutralidade científica dos postulados teóricos, de modo geral, já está desacreditada (AZANHA, 1992, p. 135-163), mas, de modo particular, entendemos que a Teoria Crítica pratica de forma explícita, certo juízo de valor, na medida em que fundamenta alguns de seus conceitos. Apesar de sabermos que tal postura esteja nas entrelinhas do nosso discurso, julgamos adequado explicitar nossa concordância em que a boa música deva atender a alguns aspectos, e em valorar positiva ou negativamente determinados processos e manifestações musicais.

No exercício de fazer definições quantitativas acerca do caráter artístico de determinadas manifestações, nos deparamos com o antagonismo entre a facilidade de dizer na teoria, de forma geral, o que é a arte e a dificuldade de dizer se algo específico é ou não arte. Isto porque, enquanto sujeito interpretante, nossa subjetividade atua podendo atribuir significados artísticos ao objeto em análise. Também é possível que, ao dirigir um olhar analítico, interpretativo e classificatório a um determinado objeto, percebamos nele elementos que pertencem à arte, mas que não se fizeram notar num primeiro olhar. Na complexidade do julgamento estético, entendemos que:

Uma terceira “faculdade” deve mediar entre a razão teórica e a prática – uma faculdade que propicie uma “transição” do reino da natureza para o da liberdade e estabeleça a ligação das faculdades inferiores e superiores, as do desejo e as do conhecimento. A terceira faculdade é a do julgamento. Uma divisão tripartida da mente sublinha a dicotomia inicial. Enquanto a razão teórica (entendimento) fornece os princípios apriorísticos da cognição e a razão prática os do desejo (vontade), a faculdade de julgamento é a medianeira entre essas duas, em virtude do sentimento de dor e prazer. Combinando com o sentimento de prazer, o julgamento é estético, e o seu campo de aplicação é a arte. (MARCUSE, 1969, p.157).

Apoiando nossa preocupação sobre a necessidade de uma visão crítica e – por que não? – valorativa das manifestações musicais, encontramos sínteses de pesquisas em neuropsicologia no campo da música⁵ que corroboram o pensamento de Adorno sobre o efeito pedagógico da audição musical. Estas pesquisas, ao estudarem os efeitos da audição musical nos indivíduos, agregam significativos dados de objetividade para nossos argumentos.

O problema da padronização musical a que se refere nosso estudo é aquele que, pela ação pedagógica da audição musical, produz a regressão da audição, mediante os padrões musicais divulgados nos veículos de comunicação de massa, bem como a sistematicidade que encontramos nos modos de divulgação, aos quais chamamos de loteamento do espaço sonoro.

A respeito da padronização aqui tratada, notamos que cada estilo musical conserva sua riqueza à medida que conserva também as variações no uso dos seus elementos característicos. Já os produtos da indústria cultural conservam somente os elementos mais marcantes ou os padrões estereotipados do estilo original. Quando esses produtos são divulgados na mídia, soam de forma semelhante a um dos estilos de arte oriunda do povo, mas não passam da mera reprodução dos padrões musicais básicos, sem oferecer as variações de elementos matizados que compunham a riqueza do estilo original⁶. Desse modo, pensamos que nem tudo o

⁵ Sínteses dessas pesquisas e a relação delas com o pensamento de Adorno estão apresentadas nos capítulo 4, na seção 2.

⁶ A exemplo disso, consideramos o pagode enquanto variação do samba de raiz um estilo musical da música popular, mas às canções dos grupos que contemporaneamente se autodenominam pagodeiros, consideramos como resultado do uso padronizado de alguns elementos do samba canção – sobretudo a divisão dos tempos dos compassos binários em grupos de oito semicolcheias em determinados instrumentos rítmicos – e não como um outro estilo pertencente à categoria da autêntica música popular. Um caso que ilustra os diferentes usos da designação de popular entre os folcloristas e os comunicadores do meio massivo, conforme Garcia Canclini (1997).

que se classifica como estilo é consequência da evolução musical por um processo histórico de criação artística, mas a derivação por padronização mediada pela indústria cultural. Esta mediação industrial e essa descaracterização da arte foram dois dos nossos parâmetros para avaliar e valorar os estilos musicais sobre os quais se lançaram nosso olhar.

Também utilizamos comparações referentes ao comportamento dos ouvintes de determinados estilos, no sentido de detectar os processos de reconciliação forçada e de adesão à massificação, para termos a indicação de que estávamos diante de música padronizada. Esses processos se evidenciam na conduta histórica dos ouvintes, em um comportamento a que Adorno & Simpson (1986, p.146) comparam a insetos nervosos (*jitterbugs*, os frenéticos do *jazz*): “Para ser transformado em inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem”. Interpretamos que a vontade necessária para a autonomia e a liberdade é usada na mesma intensidade, porém perversamente, no processo de abandono e de negação de si, ao aderir às massas:

Entusiasmo pela música popular requer deliberada resolução do ouvinte que precisa transformar a ordem externa a que é submetido em uma ordem interna, implica uma decisão de se conformar, um “cerrar fileiras”. [...] Pelo contrário, a espontaneidade é consumida pelo tremendo esforço que cada indivíduo tem de fazer para aceitar o que lhe é imposto. (PUCI, 2003 p. 25-26).

O instrumento pelo qual fizemos a avaliação da mediação da indústria cultural na recepção e na padronização musical foi nossa experiência como ouvinte, musicista e educadora. É verdade que este instrumento pode ser questionado e, para comprovar o rigor metodológico de nossas avaliações, seria necessário fazer uma descrição histórica e objetiva do uso objetivo e subjetivo dos elementos estéticos de cada estilo musical avaliado, o que seria trabalho de pesquisa para uma vida toda, quiçá com uma equipe de pesquisadores. Neste aspecto observamos uma situação bastante desigual entre o poder da pesquisa acadêmica em analisar os procedimentos da indústria cultural e o da indústria cultural em realizar a padronização.

A indústria cultural conta com um processo histórico que antecede a criação do seu conceito, em 1947, quando Adorno e Horkheimer lançam a *Dialética do Esclarecimento*. Se ela não tem uma equipe organizada de pesquisadores

acadêmicos para desenvolver formalmente a padronização musical, tem o objetivo comum do lucro como unificador de interesses, sendo isto o bastante para levar os agentes musicais (produtores, compositores, intérpretes e criadores de *softwares* musicais) a atuarem utilizando o mesmo meio – a padronização – para o mesmo fim – o lucro. Acreditamos que, mesmo não contando com um arcabouço equivalente, não iluminar esta questão com a análise científica seria o mesmo que omitir-se sobre ela, e isto equivaleria a legitimar a liberdade de atuação da indústria cultural no universo da subjetividade. Neste sentido, se os instrumentos metodológicos adotados em nosso trabalho vierem a ser questionados, responderemos que tanto esse questionamento, como o que estamos realizando em forma de autocrítica, foram, e continuam sendo inerentes ao campo epistemológico:

Portanto, segundo me parece, questionar, radicalmente, a modernidade, implica, necessariamente questionar a autoridade da ciência, assim como questionar radicalmente a Idade Média foi questionar a autoridade dos textos sagrados, nas mesmas condições, doadores do sentido ao mundo medieval. (PALANCA 2003 p. 134).

Se nossa pesquisa é ousada, é igualmente necessária por questionar um processo de danificação da sensibilidade (RAMOS-DE-OLIVEIRA 2002, 2001b), ao mesmo tempo em que questiona a tecnologia no tocante ao seu uso social, desenvolvida em paralelo – ou graças – à extrema instrumentalização da razão. Esta é uma lacuna da ciência para a qual reivindicamos a ação da sensibilidade artística somada ao pensamento reflexivo. É delicada nossa tarefa de empreender uma análise da subjetividade e da sensibilidade tendo nossa própria sensibilidade e subjetividade como instrumentos de avaliação, entretanto, nos respalda teoricamente Ramos-De-Oliveira (2002, p.137) ao dizer que: “Não chega a compreender a força da indústria cultural quem não mantém um forte vínculo com as artes. Se não há sensibilidade, não se pode aquilatar o prejuízo da dessensibilização.”

Admitimos certa limitação no que se refere à subjetividade do instrumento de avaliação usado para dizer o que se entende como música padronizada. Cientes disso, consideramos que esta pesquisa seja então apenas um empreendimento para utilizar o pensamento adorniano a fim de criar o conceito de loteamento do espaço sonoro, tendo em vista ser este a mais comum das formas pela qual hoje a música

se faz cotidianamente presente na sociedade massificada. Contudo, em relação a abordar o campo da subjetividade estética, o autor supracitado nos diz que:

Adorno analisou em profundidade várias modalidades de resistência artística [...] Quem não compreende o que é arte poderá compreender o que é desvirtuar a arte? Como resistir à indústria cultural e à sua conseqüente invasão semiformativa se não se atingiu a sensibilidade perante obras artísticas? (RAMOS-DE-OLIVEIRA 2002, p.144).

É necessário compreender que, neste caso, subjetividade não equivale a imprecisão ou à falta de rigor científico.

Além de questionar a subjetividade, quando se trata de avaliar a qualidade artística, também é comumente levantada a questão da legitimação/deslegitimação de culturas segundo valores etnocêntricos. Entretanto, se entendemos o conceito frankfurtiano de *mas media*, via a atuação da indústria cultural na criação de uma cultura para as massas, temos necessariamente que admitir que parte do que hoje se classifica como estilos da música popular não tem uma origem legitimamente popular (GARCIA CANCLINI, 1997), ainda que tenha se originado nas massas. A criação/veiculação do conceito de indústria cultural em 1947, possibilitou maior clareza na diferenciação entre cultura de massas e cultura para as massas e por isso, levamos em conta que as massas de hoje introjetaram de tal modo os elementos estéticos da indústria cultural, que toda sua produção musical está de certo modo comprometida (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2002 p.135-146).

Não questionamos a autenticidade e legitimidade social dos estilos musicais da atualidade, muitos deles engajados em movimentos sociais. A manifestação musical enquanto aparecimento legítimo de grupos sociais não está em discussão, mas sua qualidade artística sim. Também podemos encontrar a diferenciação entre objeto artístico e processo de produção social do objeto artístico

Na perspectiva antropológica e relativista de Becker, que define o artístico não segundo valores estéticos *a priori* mas identificando grupos de pessoas que cooperam na produção de bens que ao menos eles chamam arte, abre caminho para análises não etnocêntricas nem sociocêntricas dos campos em que se praticam essas atividades. Sua dedicação aos processos de trabalho e agrupamento, mais que às obras, desloca a questão das definições estéticas que nunca chegam a um acordo sobre o repertório de objetos que merece o nome de arte, para a caracterização social dos

modos de produção e interação dos grupos artísticos. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.41).

Entendemos que a discussão em que nos lançamos solicite que se considere o processo social pelo qual determinado grupo se tornou grupo, e tudo que paralelamente ao seu processo de caracterização como grupo lhe tenha sido socialmente negado no campo da cultura, da educação e da estética. Pensamos existir manifestações culturais incontestáveis no que tange à legitimidade social, mas, ao pensar crítica e valorativamente, questionamos a validação da qualidade artística delas, se elas representarem um universo musical reduzido cuja redução tenha se dado por injustiça social.

É base de uma sociedade democrática criar as condições para que todos tenham acesso aos bens culturais, não apenas materialmente, mas dispondo dos recursos prévios – educação, formação especializada no campo – para entender o significado concebido pelo escritor ou pelo pintor. Porém há um componente autoritário quando se quer que as interpretações dos receptores coincidam inteiramente com o sentido proposto pelo emissor. Democracia é pluralidade cultural, polissemia interpretativa. Uma hermenêutica, ou uma política que fecha a relação de sentido entre artistas e públicos é empiricamente irrealizável e conceitualmente dogmática. Tampouco se trata apenas de buscar uma comunidade cultural cooperativa e plural. As diferenças baseadas em desigualdades não se ajustam com democracia formal. Não basta dar oportunidades iguais a todos, se cada setor chega ao consumo, entra no museu ou na livraria, com capitais culturais e *habitus* dispares. Embora o relativismo cultural, que admite a legitimidade das diferenças seja uma conquista da modernidade, não podemos compartilhar a conclusão a que alguns chegam de que a democratização modernizadora não deve manipular valores nem hierarquizá-los. Podemos concluir que uma política democratizadora é não apenas que socializa os bens “legítimos”, mas a que problematiza o que deve entender-se por cultura e quais são os direitos do heterogêneo. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.156).

Além de considerar o surgimento de determinadas manifestações musicais, avaliamos também a desapropriação dessas manifestações. Com a atuação da indústria cultural, as músicas que surgem como produção de raiz popular, em muitos momentos, são separadas do contexto social de origem e se descaracterizam como prática folclórica ou popular: transformadas em produtos culturais segmentados na sociedade do espetáculo, custam mais caro e são acessíveis a poucos. A origem social não mais coincide necessariamente com a origem cultural. Ao contrário. Muito

comumente a produção musical ligada à cultura genuinamente popular é feita também por aqueles cuja educação privilegiada possibilitou acesso a um universo musical agora economicamente restrito, uma vez que na sociedade massificada o retorno às origens existe em forma de bem de consumo e o mais barato não é necessariamente o artesanal, mas o industrializado em grande escala.

*O popular não é monopólio dos setores populares. Ao conceber o folk como práticas sociais e processos comunicativos, mais que como amontoados de objetos, quebra-se o vínculo fatalista, naturalizante, que associava certos produtos culturais a grupos fixos. Os folcloristas prestam atenção ao fato de que nas sociedades modernas uma mesma pessoa pode participar de diversos grupos folclóricos, é capaz de integrar-se sincrônica e diacronicamente a vários sistemas de práticas simbólicas: rurais e urbanas, suburbanas e industriais, microsociais *mass média*. Não há folclore exclusivo das classes oprimidas, nem um único tipo possível de relações interfolclóricas, são as de dominação, submissão ou rebelião. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.220).*

Devaneio musical

Isso também o disseram João Bosco e Aldir Blanc em 1977, antes do sambódromo – esse cordão de isolamento feito concreto. Mas há muito estava o carnaval transformado em espetáculo. O que teria dito Adorno a esse respeito?

*Não põe corda no meu bloco, nem vem com teu carro chefe
 Não dá ordem ao pessoal
 Não traz lema nem divisa, que a gente não precisa
 Que organizem nosso carnaval
 Não sou candidato a nada, meu negócio é madrugada
 Mas meu coração não se conforma
 O meu peito é do contra e por isso mete bronca
 Nesse samba plataforma
 Por um bloco que derrube esse coreto
 Por passistas à vontade, que não dancem o minueto
 Por um bloco sem bandeira ou fingimento
 Que balance e abagunce o desfile e o julgamento
 Por um bloco que aumente o movimento
 Que sacuda e arrebente o cordão de isolamento
 Não põe no meu
 (BOSCO, J.; BLANC, A. Plataforma. 1977).*

Fim do devaneio musical

Se os diferentes grupos sociais produzem suas manifestações de uma determinada forma musical/estética utilizando seu repertório cultural, isto também nos remete à produção do belo na arte. A arte é linguagem. Sendo linguagem é cultural, portanto, em qualquer cultura podemos pensar em efeitos dessa cultura específica produzindo arte, mas, também, em elementos comuns a todas as culturas, que sejam considerados artísticos em todas elas.

[...] a transformação estética revela a tradição humana no concernente à história (Marx: pré-história) da humanidade inteira, acima de qualquer condição específica; e a forma estética responde a certas qualidades constantes do intelecto, sensibilidade e imaginação humanos – qualidades que a tradição da estética filosófica interpretou como a idéia de Belo. (MARCUSE, 1973, p.88-89).

As manifestações se dão no campo da linguagem que contém elementos da estética, o que nos faz pensar que linguagem e estética sejam um binômio inseparável na comunicação. Portanto, consideramos que negar a pobreza das manifestações musicais comprometidas pela massificação é negar também a pobreza que essas mesmas manifestações denunciam; é legitimar a desigualdade social ignorando a privação cultural. Lançar essa produção na mídia e reproduzi-la no universo do entretenimento é torná-la inócua, desviando dela o caráter contestatório e reivindicador, tornando-a neutra e assimilada indistintamente como mais um dos modismos musicais. Neste sentido, notamos que os *hits* da música *funk* e do *rap* mais divulgados na mídia são os de maior apelo erótico e não os que narram os problemas sociais. Há um desvirtuamento dos movimentos. Adeptos do *Hip-Hop* denunciam essa descaracterização e reivindicam o retorno às origens do movimento:

[...] me deparei com uma questão que para nós negros é extremamente preocupante. A falta de irmãos e irmãs negras usufruindo da atual situação em que o Movimento Hip-Hop se encontra. [...] vejo filósofos falando de um movimento “pluralista” SEM RAÇA, COR OU CREDO, que não se pode monopolizar a cultura pois o Hip-Hop é de Todos. Todos???? Pois te digo uma coisa o Hip-Hop tem cor sim! E essa cor é NEGRA, com Certeza! E nasceu pra tirar os negros e negros dos conflitos constantes que muitas vezes terminavam em morte. Hoje esse conceito “pluralista” na verdade faz de nós meros carregadores de piano enquanto outros grupos étnicos (brancos, japoneses) aparecem no cenário via mídia ganhando dinheiro explorando nossa cultura sem responsabilidade

social com o grupo racial que desenvolveu essa cultura: NÓS NEGROS! [...] Cadê a juventude negra do Hip-Hop? [...] Talvez boa parte dessa juventude não se vê mais nesse movimento estando sujeita a retroceder às ocorrências que fizeram o Hip-Hop nascer que é a violência, as drogas, a falta de perspectiva e identidade que fazem nossos irmãos e irmãs matarem uns aos outros...O que nos sobrou foi um Rap violento, sem solução, que incentiva o uso de drogas e a prática de delitos, e por outro lado um hip-hop que se diz underground que fala muito e não diz nada com nada, assuntos que os barões das gravadoras adoram pois a elas geram muitos lucros e a nós os prejuízos pela má assimilação desses temas. (OADQ, 2005).⁷

Considerando a complexidade de elementos contraditórios no mesmo fenômeno, conforme abordado no capítulo 2, é possível à música padronizada, originada nos grupos populares, ser libertária, se a análise partir da origem, do tempo/lugar social em que surge e da ação humana sobre os elementos estéticos disponíveis, bem como da aceitação e reconhecimento destes elementos como formadores da identidade de um grupo, refletindo sua problemática e também sua forma de diversão e diletantismo⁸. Mas se a análise for feita em outra direção, a produção dessa música pode ser considerada como aprisionadora, dada a mediação da indústria cultural na produção, gravação e divulgação em massa. A indústria cultural se apropria dos estilos musicais que surgem, e os divulga de modo que representem uma imagem estereotipada do grupo social de origem, com uma linguagem musical simbolicamente descontextualizada e com padrões musicais cada vez mais reduzidos.

O comprometimento com a indústria cultural por parte dos artistas pode se dar tanto pela origem do material estético que utilizam nas suas criações como pela expropriação que a indústria cultural faz da produção artística deles, uma vez que é ela a quase absoluta agente de divulgação e veiculação. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2002 p.135-146).

A respeito de contextualizações adequadas para a apreciação estética das manifestações musicais, podemos pensar que a forma como ouvimos *blues* é em certa medida descontextualizada, e alienada até. O fazemos em ambiente pacífico,

⁷ Retirado de um folheto de divulgação do movimento *Hip-Hop*.

⁸ Teixeira Coelho (1989) alerta para a postura elitista de se exigir que os pobres sempre façam uma arte engajada, enquanto aos ricos se permite o diletantismo socialmente descompromissado. Schurmann, (1990, p. 33) indica que a elite foi a classe que primeiro usou a música como puro entretenimento, numa fase em que ela ainda estava associada à produção agrícola, pela magia ou pela religiosidade.

nos remetendo apenas por saber literário ao cenário do passado americano negro. Não presenciamos a dor tornada canção, dor da morte de um negro morto por um branco, que por ser branco estaria supostamente autorizado a matar negros. Dor cantada no funeral repleto de negros que sabem não poder esperar por justiça ou punição e para suportarem-na cantam o que não podem reivindicar legalmente. Cantam, talvez, não só pelo morto, mas por estarem todos potencialmente sujeitos à mesma morte. Percebemos a linguagem estética do contexto, ainda que sublimado, nos elementos musicais: na *blue note* (nota bemolizada) que remete ao lamento, na escala pentatônica africana a negar o padrão musical europeu – mas que a ele se submete no espírito da junção forçada⁹, dolorida e conflituosa entre a música negra africana e a música branca de origem européia praticada na América do Norte – na estrutura em que o uso do coro possibilita o pranto coletivo, como era/é o canto coletivo no cotidiano africano. Não é uma música apenas sobre a dor da morte, mas da morte no contexto da escravidão negra americana.

Se essa análise da representação dos elementos musicais do *blues* soa adequada, porque não fazer o mesmo com outros estilos?

O processo de surgimento do rock a partir da expropriação branca do *jazz* no contexto da cultura de massa é assim indicado:

A música viva tem, de fato, uma base autêntica: a *música negra* como grito e canção dos escravos e dos guetos. Nessa música, a própria vida e morte dos homens e mulheres negros são revividas: a música é corpo; a forma estética é o “gesto” de dor, sofrimento, mágoa, denúncia. Com a sua encampação pelos brancos, ocorreu uma mudança significativa: o “*rock*” é o que o seu paradigma negro *não é*, mormente, *desempenho*. É como se os gritos e prantos, os saltos e o balanço, a execução, tudo tivesse lugar num espaço artificial, organizado; como se tudo se dirigisse a um *público* (favorável). O que tinha sido parte da permanência da vida, converte-se num concerto, um festival, um disco. “O grupo” torna-se uma entidade fixa (*verdinglicht*), absorvendo os indivíduos; é “totalitário” no modo como subjuga a consciência individual e mobiliza um inconsciente coletivo, que permanece sem fundamento social. E à medida que a música perde seu impacto radical, ela tende para a massificação: os ouvintes e os co-interpretres numa platéia são massa fluindo para um espetáculo, uma *performance*. (MARCUSE, 1973, p.113).

É necessária uma análise destemida de ser acusada de preconceituosa, para constatar a redução de elementos que ocorreu do *jazz* para o *rock*, do *rock*

para o *tecno*, e do *tecno* para um subproduto seu denominado de pancadão e, mais contemporaneamente, para o *funk*.

Adorno (1986, p.115-146 e 1999, p. 65-108) já denunciava o *jazz* pelo seu potencial de redução de padrões, pela fetichização (ADORNO, 1999, p.77-78), pela exploração exibicionista que seu uso como entretenimento realiza.

As manifestações culturais urbanas de hoje carregam a problemática das cidades. Ignorar isso em nome da neutralidade estética é ignorar também a opressão que afeta de maneira diversa os grupos sociais e, sobretudo, a miséria e a opressão – também estética – às quais estão submetidos. Mas, se há alguma riqueza em que o humano se mostra, é pela persistência humana em dizer, em dar-se a ver, em criar uma aparição que, de algum modo, se manifesta em arte. Riqueza em dizer sem poesia que há falta de poesia, riqueza quando usa o dizer erotizado para buscar uma pseudo-gratificação imediata, indicando que o ser desejante sobrevive.

Novamente tomando o *Hip-Hop*, por objeto de análise ilustrativa, percebemos que, no sentido da reflexão aqui iniciada, ele não nos soa como arte, mas podemos entendê-lo como superação – e nesse sentido, transcendência – justamente da falta do que consideramos ser arte. Os desapropriados da sociedade que se apropriam da rua como espaço possível – espaço para estar e não apenas para transitar – desenvolvem, a partir da rua, um repertório gestual específico. Os movimentos que o corpo adquire na rua, pela intimidade do corpo com o chão, pela proximidade ou possibilidade da briga, pelo sentar-se na calçada ou na guia, exigem e oferecem um repertório gestual específico, forjado na interação entre corpo humano, espaço concreto da rua e códigos culturais trazidos pelo grupo que inicia o processo de apropriação da rua. Rua esta, lembramos, contemporânea: rua do concreto, do sol pela camada de ozônio esburacada, da fumaça, do barulho, dos carros, da violência e da multidão que permite e gera o anonimato.

As manifestações do que se chama arte de rua (movimentos corporais que muitos podem considerar deselegantes, o grafite nos muros, a música urbana, a dança de rua) receberam todas, em alguma medida, a ação humana e podem, enquanto manifestação artística, indicar a transcendência. Indicam a ação humana, sobretudo, pela necessidade – suprida – em construir os códigos estéticos, de por

⁹ Lembrando que nessa adaptação o ouvido musical negro se depara com instrumentos europeus.

eles humanizar as relações, construindo um grupo cultural e reconhecendo-se nele por pertencimento.

Entendemos que exista arte quando há transcendência, imaginação manifesta, transformação do mundo dado, fruição, autonomia e interdependência entre a criação artística e o criador¹⁰. Na arte, estão unidos pela fruição, ainda que em direções diferentes, criador e apreciador. Neste viés, entendemos que, mesmo numa forma de expressão padronizada, perceber o homem nessa expressão é perceber a arte e perceber a arte é constatar o homem.

Podemos lembrar que os signos do belo, da subjetividade e da intersubjetividade de quem cria e de quem frui são forjados a partir de códigos compartilhados, socialmente construídos. Contudo, a construção social dos códigos delinea parte, mas não a totalidade da dimensão subjetiva em que a arte se expressa. Uma parte dessa dimensão se conserva única para cada pessoa, de modo a permitir que cada sujeito receba da arte significados pessoais. Embora o conhecimento dos códigos estéticos compartilhados que orientam a arte seja importante fundamento para a recepção/interpretação, o que cada sujeito sente no processo de recepção/interpretação e fruição não diz respeito apenas ao consciente, e aí está a dádiva da arte: a de, pelos sentidos, comunicar-se com o homem integralmente, unindo sentimento e razão.

[...] se há no mundo diversidade e unidade de diferentes modos de existência sensível e no nível do corpo diversidade e unidade de sentidos, é porque há um só corpo, onde dois olhos vêem, duas mãos tocam, onde visão e tato se articulam sobre um único mundo que vem ecoar nesse mesmo corpo. Em outras palavras, há entre corpo e coisa, entre meus atos perceptivos e as configurações das coisas comunicação e reciprocidade. E isto porque corpo e coisa são tecidos de uma mesma trama: a trama expressiva do Sensível. Nessas condições desenha-se em paralelo uma teoria da expressão corporal e uma estética, considerando-se que o ato de expressão, isto é, a instituição do sentido que encontra sua origem em nossa corporeidade será comparável à realização propriamente estética que instaura a arte. (FRAYZE-PEREIRA, J. A., 2003, p.14).

Na arte, o artista é aquele que nega o cotidiano concreto. Pode inspirar-se no cotidiano, como ocorre com a dança de rua, mas os dançarinos de rua não andam da mesma forma como dançam. Na dança seus corpos se movem de forma

¹⁰ No capítulo 2, seção 3: “Elemento estético: conceitos adotados”, tecemos alguns comentários sobre esta interdependência.

muito diferente de como o fazem no cotidiano. A poesia e o romance também nos oferecem um exemplo da diferença entre o cotidiano que inspira a arte e a arte inspirada no cotidiano. Um escritor não faz uma lista de compras para o supermercado, não escreve um bilhete doméstico da mesma forma que faz um poema ou um conto. Ainda que o escritor possa usar como tema para um poema algo trivial como uma lista de compras ou um bilhete doméstico, a escrita se concretiza na arte de forma diferente do cotidiano, incompatível com a necessidade instrumental deste. Essa incompatibilidade se mostra na ação humana, ação do artista-homem que, conhecedor e vivente da realidade concreta e cotidiana a transcende:

Essa contradição nunca é “direta”, imediata e total; não assume a forma de um romance, poema, quadro etc. social ou político. Ou, quando assume [...] a obra permanece comprometida com a estrutura da *arte*, com a *forma* do drama, do romance, da pintura, articulando, por conseguinte, a distância da realidade. A negação está “contida” pela forma, é sempre uma contradição “interrompida”, ‘sublimada’, que transfigura, transubstancia a realidade dada – e a transubstanciação desta. [...] Nesse universo, o destino do indivíduo (tal como é retratado na obra de arte) é mais do que individual: é também o de outros. Não há obra de arte onde esse universal não se manifeste em configurações, ações e sofrimentos particulares. (MARCUSE, 1973, p.88).

A transcendência e a ação humanas são dois elementos essencialmente artísticos e estes elementos podem ser percebidos com mais facilidade por quem tenha mais familiaridade com a linguagem artística e com os códigos estéticos da manifestação artística em questão. Então, tendo em vista as características de nosso campo de estudo e os referenciais teóricos adotados, afirmamos que a subjetividade de nosso instrumento metodológico corresponde à qualidade necessária para ampliar a precisão e o rigor de nossas análises, dando conta das especificidades do objeto de estudo.

1.2 Metodologia

A pesquisa realizou, no âmbito bibliográfico, um trabalho de compatibilização paradigmática, através do qual construímos a categoria de análise “loteamento do espaço sonoro”. No âmbito da pesquisa de campo realizamos uma investigação qualitativa, de cunho antropológico, a fim de verificar e compreender as particularidades do loteamento do espaço sonoro no espaço escolar.

Torna-se apropriado, neste momento, pontuarmos os dois significados distintos – porém relacionados – que a expressão “loteamento do espaço sonoro” avoca em nosso texto. Nas seções em que realizamos o debate teórico, a nomenclatura adquire o sentido de fenômeno¹¹, mas na pesquisa de campo o termo assume o sentido e a função de categoria de análise.

Os campos de nossa pesquisa foram uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino e uma escola particular, também de ensino fundamental, ambas em uma cidade do interior de São Paulo. Essas escolas foram escolhidas por representarem significativamente parte do universo escolar da cidade de vinte mil habitantes, de economia predominantemente rural.¹² Não há intenção de comparação entre as escolas, e sim de reunir os dados coletados nestes dois espaços escolares.

A rede particular municipal é composta por duas escolas e a escolhida por nós é a única que possui todas as séries da educação básica, iniciando no ensino infantil. Além desse fator, esta escola possui também um projeto de educação musical, oferecido a todas as séries, e uma rádio interna. Na rede pública, composta

¹¹ Motivo de trabalho intitulado “Loteamento do espaço sonoro: especificidades e repercussões de um dos fenômenos da indústria cultural hodierna na semiformação das massas” apresentado no “VII Congresso Internacional de Teoria Crítica: Natureza, sociedade: crises.” Unicamp-2010.

¹² Situa-se no centro-oeste no Estado de São Paulo, tem 20 mil habitantes e uma economia agrária (laranja, cana-de-açúcar e escritórios de agro-negócio). Tem apenas duas indústrias (de bombas submersas) e pequenas empresas de móveis manufaturados.

A rede municipal local é formada por duas escolas de ensino fundamental, sendo que uma delas possui de 1ª à 4ª série e a outra de 1ª à 8ª série, por uma escola de ensino infantil e por cinco creches. Além destas, o distrito que pertence ao município, possui uma escola de 1ª a 8ª série e uma creche.

Na rede estadual, a cidade conta com duas escolas com todas as séries do ensino fundamental, médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Na rede particular, há duas escolas com as salas iniciando na educação infantil, sendo que o ensino médio é oferecido apenas em uma dessas escolas. No início de 2010, uma terceira escola particular, de 1ª a 8ª série, e dois cursos à distância (Pedagogia e Administração) foram abertos no município.

por duas escolas estaduais e duas municipais, escolhemos a escola municipal que possui os dois primeiros ciclos da educação básica. Esta escola também possui uma rádio interna e aulas de Educação Musical.

As coletas que ofereceram o lastro aos nossos dados foram realizadas mediante autorização dos sujeitos entrevistados, bem como dos responsáveis legais – no caso dos sujeitos menores de idade – e dos responsáveis pelas escolas que foram campo, conforme expresso pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) assinado por essas pessoas.

Por trabalharmos na Rede Municipal de Ensino da cidade da pesquisa desde 2000 e por conhecermos as outras escolas das redes municipal, estadual e particular da mesma cidade, algumas reflexões agregaram elementos para nossa análise sobre alguns outros espaços escolares da mesma localidade. Igualmente, ocasiões de trabalho às quais estivemos presente com a função de observar/assistir, somam dados à pesquisa.

Realizamos observação livre, registro contextualizado do repertório escutado nas duas escolas e em outros espaços escolares, entrevistas semi-estruturadas com alunos, funcionários e professores, testes de percepção musical com professores e levantamento do acervo sonoro musical.

Todas as coletas foram registradas por anotações de campo de natureza descritiva e reflexiva, entendendo-se que estes dois tipos de descrição são indissociáveis na abordagem antropológica.

Considerando a complexidade da pesquisa, fizemos a observação em duas etapas: inicialmente, o campo foi objeto de observação livre, a fim de percebermos quais os elementos de relevância para a investigação. A partir desta observação elaboramos um formulário para os procedimentos de coleta, pois tendo criado a categoria de análise, foi necessário, também, instituímos critérios específicos para tais procedimentos.

Na maioria das vezes não preenchemos todos os campos dos formulários, ou por não nos parecer relevante no momento, ou por impossibilidade técnica, como freqüentemente ocorreu no caso de cronometrar cada evento sonoro/musical.

Por evento sonoro/musical chamamos toda música ou todo efeito sonoro (trecho de músicas executadas, toque de celular, carro de som que passasse na rua) que ouvíssemos dentro do espaço escolar. Contudo, mesmo sem a relevância do

preenchimento completo dos formulários, percebemos que estes nos serviram eficazmente como um roteiro de coleta, a fim de mantermos claros nossos objetivos.

Após a observação livre (Formulário 1 - Observação livre) iniciamos a coleta pelo registro contextualizado do repertório escutado, no qual foram relacionadas todas as músicas que ouvimos dentro do espaço escolar e a origem/contexto de sua execução: se no intervalo, nas aulas – de música ou de outras matérias – ou em outro momento, por iniciativa e responsabilidade de quem as músicas foram reproduzidas, e qual o papel desse sujeito (ou desses sujeitos) dentro da escola. Por este procedimento de pesquisa buscamos aferir se, e até que ponto, as músicas escutadas dentro do espaço escolar acontecem na forma de loteamento do espaço sonoro.

Também após o período de observação livre, foram escolhidos – entre educandos, professores, e funcionários da escola – os sujeitos para entrevistas semi-estruturadas. (Formulário 3 - Entrevista semi-estruturada para professores e funcionários; Formulário 4 - Entrevista semi-estruturada para professores de música; Formulário 5 - Entrevista semi-estruturada para alunos).

Foram também determinados o momento, a duração aproximada e o espaço físico para as entrevistas, o período de tempo e horário das observações para registro contextualizado do repertório escutado, estes seguindo um roteiro (Formulário 2 - Repertório escutado) elaborado após o primeiro contato com o campo.

Para as entrevistas, tivemos ficha do informante em forma de questionário. Todas as transcrições – livres e textuais – foram realizadas, pela entrevistadora, durante as entrevistas e apresentadas para o entrevistado na intenção de conferir as informações registradas.

O objetivo principal foi obter, pelos relatos, informações sobre o processo do loteamento, se e como os sujeitos interagem com ele e qual a percepção que possuem deste processo.

Realizamos também um teste de percepção auditiva/musical com cinquenta e sete professores, (Formulário 6 - Percepção de timbres) no qual estes sujeitos deveriam identificar se os timbres das músicas eram produzidos por instrumento acústico ou por sintetizador eletrônico. Fizemos uma breve exposição dos procedimentos deste teste e das duas formas de produção do timbre (por instrumento acústico e por sintetizador, indicando que o canto à capela é

considerado timbre acústico). Esta exposição se ateve aos aspectos técnicos/conceituais da origem e do modo de se produzir esses timbres, não se remetendo às nossas considerações a respeito neste estudo. O teste se dividiu em duas fases. Na primeira os sujeitos utilizaram apenas a escuta para distinguir os sons/timbres acústicos dos sintéticos. Na segunda fase os sujeitos receberam cópias xerocadas dos encartes dos CDs, dos quais as gravações foram retiradas. De posse desse novo elemento foi-lhes pedido que novamente indicassem se os sons/timbres eram acústicos ou sintéticos.

O teste utilizou trechos iguais de três músicas, de gênero erudito, executados uma vez com gravação de instrumentos acústicos e uma vez com sintetizador, por meio de teclado eletrônico, e utilizou trechos de mais cinco músicas diferentes sendo dois de músicas à capela¹³ e três de músicas de roda.

As respostas da primeira fase foram confrontadas com as da segunda fase, buscando avaliar em que medida os sujeitos conseguiram, pela escuta, fazer a distinção dos timbres e, pela leitura dos encartes, compreender as informações sobre a produção daqueles¹⁴.

O teste conteve também questões sobre as impressões dos sujeitos para com o teste, e o conhecimento que os sujeitos tinham da diferença dos timbres, questões estas realizadas oralmente pela pesquisadora e respondidas pelos sujeitos no espaço para observações. As respostas permitiram registrar quantos dos sujeitos envolvidos neste procedimento não sabiam existir diferença entre timbre acústico e sintético e quantos sabiam. Perguntados se, uma vez sabendo dessa diferença, por qual tipo de timbre optariam, registramos também quantos responderam que optariam pelo timbre dos instrumentos acústicos, quantos pelos sons sintéticos, e quantos se pronunciaram indiferentes.

A pertinência deste procedimento de pesquisa se deve ao fato de que, segundo nosso referencial teórico, o timbre sintético apresentado em lugar do acústico é considerado simulacro da música e objetivação desta¹⁵.

Igualmente, o procedimento se faz pertinente por termos encontrado nas escolas, dentro de nossa prática educativa, materiais considerados como recurso

¹³ Em música, a expressão “à capela” indica o canto realizado sem acompanhamento instrumental.

¹⁴ Os arquivos sonoros, utilizados no teste, encontram-se anexados ao exemplar depositado para defesa de Doutorado.

¹⁵ Conforme as considerações do capítulo: “Triângulo *versus* teclado eletrônico: a dimensão humana e concreta na percepção estética *versus* padronização e simulacro.”

pedagógico para atividades musicais ou mesmo para a Educação Musical. Contudo, esses materiais empregam largamente os sons sintéticos nas músicas – eruditas e canções infantis – que integram o repertório desse material, sem deixar claro que o fazem.

O desconhecimento dos professores sobre a diferença entre a origem dos sons (timbres) e/ou a aceitação dos timbres sintéticos, em lugar dos acústicos, constituiria, assim, um facilitador para o loteamento do espaço sonoro, uma vez que oferece uma abertura para o emprego da tecnologia na música, desconsiderando a necessidade de conteúdos artísticos e expressivos.

Também os materiais (acervo de CDs, DVDs, e arquivos de natureza sonoro-musical) que a escola possui foram observados e relacionados (Formulário 7 - Levantamento do acervo sonoro-musical). Por este procedimento buscamos identificar quais os tipos/estilos de músicas chegavam à escola, por que tipo de mídia, em que medida elas eram utilizados na escola e se eram músicas peculiares ao loteamento do espaço sonoro.

A apreciação dos dados foi procedida de modo a identificar pontos característicos ao fenômeno de loteamento do espaço sonoro e, a partir deles, identificar e registrar suas especificidades dentro do espaço escolar, utilizando então o loteamento do espaço sonoro enquanto categoria de análise.

Para tanto, num primeiro momento, organizamos a etnografia segundo a cronologia da coleta, os campos e os procedimentos de pesquisa. Numa segunda ocasião analisamos estes materiais, destacando neles os trechos que melhor indicavam a presença de um, ou de mais de um, dos elementos característicos do loteamento do espaço sonoro, bem como registrando de qual, ou de quais, desses elementos se tratavam.¹⁶

Por este procedimento pudemos sistematizar tanto os elementos fundamentais – ou primários – do loteamento do espaço sonoro, quanto os elementos secundários, ou seja, as especificidades do fenômeno dentro dos espaços escolares estudados. Além destas duas classes de elementos, outros foram encontrados, indicando aspectos que interpretamos como pouco generalizáveis, mas de amplo valor etnográfico. Eles também foram elencados e utilizados para

¹⁶ A etnografia, bem como todo o material de coleta anexado a este exemplar, traz os trechos destacados com os registros dos respectivos elementos em negrito e entre parênteses.

compreender o fenômeno do loteamento do espaço sonoro nos espaços pesquisados.

2 DA INDÚSTRIA CULTURAL À INDUSTRIALIZAÇÃO DA CULTURA: LIMITES E ALCANCES DA TEORIA CRÍTICA NESTA PESQUISA

Na atualidade a indústria cultural assume peso e espaço crescentes. Onipresente e atuante em todos os instantes e em todos os lugares, obriga-nos a refletir sobre suas velhas formas e a surpreender suas novas manifestações. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2002, p. 135).

Se fôssemos estudar, pela teoria crítica, determinadas manifestações musicais contemporâneas estas poderiam – grosso modo – ser classificadas de música de massa, e, enquanto tal, causadoras e conseqüentes da semiformação e da regressão da audição. Contudo, um olhar mais atento e adequado à natureza do fenômeno, poderia detectar nessas músicas – e nos respectivos movimentos estéticos que as encerram – as mesmas ocorrências do fazer artístico, reflexão e transcendência que a teoria crítica reivindica para a categoria das artes. Possivelmente poderia, ainda, constatar a apropriação da indústria cultural¹⁷ na assimilação dos movimentos estéticos, da mesma forma como faz para transformar em mercadorias diversas criações artísticas.

Neste aspecto foram as idéias de Garcia Canclini (1997), a respeito da hibridação entre o culto e o popular na contemporaneidade, que nos permitiram abranger teoricamente o objeto de pesquisa de forma apropriada ao contexto em que ele está inserido. Segundo Garcia Canclini (1997) os bens simbólicos produzidos atualmente sofrem influências diversas, cuja complexidade solicita um novo parâmetro para o estudo das artes: “Há uma mudança de estudo na estética contemporânea. Analisar a arte já não é analisar apenas obras, mas as condições textuais e extratextuais, estéticas e sociais, em que a interação entre os membros do campo gera e renova o sentido”. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.151).

Quando Adorno e Horkheimer conceituaram “cultura para as massas”, a indústria cultural atuava prioritariamente na música e no cinema. Na contemporaneidade esta atuação se modificou, justamente pelos desdobramentos da indústria cultural na geração de bens simbólicos, pelo que, Garcia Canclini (1997), usa na forma ampliada a expressão “indústrias culturais” para especificar a

atuação de ações específicas, em campos culturais específicos, campos estes que extrapolaram a música e o cinema.

Assim, julgamos adequado acrescentar ao conceito de “cultura para as massas”, segundo Adorno e Horkheimer (1988), alguns dos principais conceitos que em Garcia Canclini (1997) elucidam o hibridismo cultural e o entrecruzamento dos campos culturais. A criação do termo indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER 1988), foi um marco paradigmático para os estudos sobre arte, cultura e educação. Atualmente, para avaliar a amplitude dessa indústria cultural, a partir do mesmo princípio que permitiu a concepção original do termo, foi necessário utilizarmos o conceito de “industrialização da cultura”, oferecido por Garcia Canclini. Desse modo, entendemos que hoje, além de manter-se uma produção específica de “cultura para as massas”, toda a cultura, de modo geral, está, em alguma medida, potencialmente sujeita à industrialização.

A noção de indústrias culturais, útil aos frankfurtianos para produzir estudos tão renovadores quanto apocalípticos, continua servindo quando queremos nos referir ao fato de que cada vez mais bens culturais não são gerados artesanal ou individualmente, mas através de procedimentos técnicos, máquinas e relações de trabalho equivalentes aos que outros produtos nas indústrias geram; entretanto, esse enfoque costuma dizer pouco sobre o que é produzido e o que acontece com os receptores. Também ficam de fora do que estritamente essa noção abrange, os procedimentos eletrônicos e telemáticos, nos quais a produção cultural implica processos de informação e decisão que não se limitam à simples manufatura industrial dos bens simbólicos. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.257).

Associado à industrialização da cultura, há o hibridismo entre o popular e o culto e o cruzamento dos diferentes campos culturais, cujos universos simbólicos se comunicam, se alimentam e atingem novos campos. É o caso do filme que vende música, que se transforma em roupa, em moda e em grife. É também o caso do ator que transformado em marca se torna produto (cosmético, bebida, alimento, ou outros). Estes bens materiais, carregados de simbolismo, podem até mesmo se transformar em bens meramente simbólicos: jeito, gesto e comportamento.

Pudemos perceber a problemática da pesquisa a partir de determinados fundamentos da teoria crítica, e, por isso, a convidamos para ser o instrumento

¹⁷ Ver capítulo 1, seção 1: “Da subjetividade do instrumento metodológico a um pensamento crítico e eticamente comprometido”.

paradigmático com o qual tratamos o objeto de estudo. O que prioritariamente nos interessou nesse instrumento foram os fundamentos da teoria, na medida das potencialidades que tais fundamentos encerram. O que exploramos para compreender nosso objeto de estudo foram as potencialidades dos fundamentos. Ora, no objeto de estudo, essas potencialidades adquirem desdobramentos dinâmicos que chamam ao diálogo fundamentos de outras teorias. Desse modo, pela leitura aplicada da teoria à diligência da própria pesquisa, alcançamos a compatibilização paradigmática das teorias.

Assim, por ilustração, o que fez sentido, para nós, ao tratarmos nosso objeto de estudo com o conceito de padronização formulado por Adorno, foi precisamente o desenvolvimento e o desdobramento das potencialidades desse conceito, manifestas no nosso objeto de estudo, ou seja, a torção do elemento latente em patente.

A gênese do trabalho de compatibilização paradigmática reside em nossa postura como leitora e pesquisadora. Adotamos uma leitura e uma escrita fundamentadas na teoria, sem, contudo, praticar a leitura e a interpretação fundamentalistas.

Esta forma de utilizar o paradigma, como resultado de elementos que se articulam de modo dinâmico, nos permitiu uma fidelidade teórica proporcional aos limites da própria teoria. Permitiu que trouxéssemos fundamentos de outras teorias¹⁸, para dar continuidade ao estudo. As questões formuladas a partir dos conceitos de Adorno, só puderam ser respondidas pela pesquisa quando foram reelaboradas, e incorporaram os conceitos de Canclini que contemplavam as especificidades da imanência entre objeto de estudo e contexto.

2.1 Contribuições da antropologia para a pesquisa

Pela leitura realizada do antropólogo Garcia Canclini percebemos que a pluralidade, o cruzamento e a sobreposição de influências na formação da

¹⁸ Garcia Canclini é o autor por quem mais significativamente ampliamos os conceitos da teoria crítica. Mas, além dele, conforme consta na introdução, o debate teórico deu-se também pela contribuição do trabalho de músicos contemporâneos.

linguagem estética são maiores na contemporaneidade que em períodos históricos precedentes, o que confere a qualidade de hibridismo cultural aos bens simbólicos atuais. Diz o autor:

Ainda que muitas obras permaneçam dentro dos circuitos minoritários ou populares para que foram feitas, a tendência predominante é que todos os setores misturem em seus gostos objetos de procedências antes separadas. Não quero dizer que essa circulação mais fluida e complexa tenha dissolvido as diferenças entre as classes. Apenas afirmo que a reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.209).

Trouxemos, de forma introdutória, os conceitos sobre hibridismo cultural abaixo relacionados, acompanhados das citações em que estão mais objetivamente apresentados. Eles não foram indicados explicitamente no desenvolvimento dos capítulos, mas conforme o exposto, contribuíram significativamente para nossa reflexão. São eles:

a) Não linearidade temporal na formação do campo cultural no presente:

A cultura industrial massiva oferece para os habitantes das sociedades pós-modernas uma matriz de desorganização-organização das experiências temporais mais compatível com as desestruturações que supõem a migração, a relação fragmentada e heteróclita com o social. Enquanto isso, a cultura de elite e as culturas populares tradicionais continuam comprometidas com a concepção moderna da temporalidade, de acordo com a qual as culturas seriam acumulações incessantemente enriquecidas por práticas transformadoras. Mesmo nas rupturas mais abruptas das vanguardas artísticas e intelectuais acabou predominando a suposição de que esses cortes eram regressos a um começo ou à renovação de uma herança que se continuava. (Por isso acreditou-se que era possível escrever a história das vanguardas.) (GARCIA CANCLINI, 1997, p.363.).

b) Cruzamentos, influências e convergências entre o popular e o culto:

Demonstrou-se que nas cerâmicas, nos tecidos e retábulos populares é possível encontrar tanta criatividade formal, geração de significados originais e ocasional autonomia com respeito às funções práticas quanto na arte culta. Esse reconhecimento deu entrada a certos artesãos e artistas populares em museus e galerias. Mas as dificuldades para redefinir a especificidade da arte e do artesanato e interpretar cada um de seus vínculos com o outro não se resolvem

com aberturas de boa vontade ao que opina o vizinho. A via para sair dessa estagnação em que se encontra essa questão é um novo tipo de investigação que reconceitualize as transformações globais do mercado simbólico levando em conta não apenas o desenvolvimento intrínseco do popular e do culto, mas seus cruzamentos e convergências. Como o artístico e o artesanal estão incluídos em processos massivos de circulação das mensagens, suas fontes de aproveitamento de imagens e formas, seus canais de difusão e seus públicos costumam coincidir. (p.245).

c) Especificidades das experiências simbólicas propiciadas pelas culturas industriais:

De outro lado, a televisão e os *video games*, os *videoclips*, e os bens descartáveis propõem relações instantâneas, temporariamente plenas e rapidamente descartadas e substituídas. Por isso, as experiências simbólicas propiciadas pelas culturas industriais se opõem às estudadas por folcloristas, antropólogos e historiadores. (p.363).

d) Distinção de modernismo e modernização – sendo o primeiro relativo à linguagem estética e o segundo ao desenvolvimento social pelo uso do conhecimento e da tecnologia em benefício da sociedade:

A frustração do voluntarismo político foi examinada em muitos trabalhos, mas não aconteceu o mesmo com o voluntarismo cultural. Atribui-se seu declínio ao sufocamento ou à crise das forças insurgentes em que se inseria, o que em parte é verdadeiro, mas falta analisar as causas culturais do fracasso dessa nova tentativa de articular um modernismo com a modernização. (p.87).

e) Distinção dos sentidos dos termos “popular/popularidade” sofridas no discurso de folcloristas, comunicólogos e políticos:

Diferenciamos três usos do popular. Os folcloristas falam quase sempre do *popular tradicional*, os meios massivos de *popularidade* e os políticos de *povo*. Ao mesmo tempo, identificamos algumas estratégias sociais que estão na base de cada construção conceitual. Vimos suas incompatibilidades, sua incomensurabilidade, no sentido de Kuhn (maneiras diferentes de ver o mundo e de praticar o conhecimento), o que coloca o estudo do popular em uma situação pré-paradigmática. Tem sentido abranger com o termo o popular modalidades tão diversas como as que estudam os folcloristas, antropólogos, sociólogos e comunicólogos, das que falam os políticos, os narradores e educadores de base? Qual é a vantagem para o trabalho científico de denominar cultura popular a indígena e a

operária, a rural e a urbana, a que é gerada por diferentes condições de trabalho, pela vida suburbana e pelos meios de comunicação? (p.272).

No autor aqui evidenciado (1997, p.245), destacamos uma ação capital para apreender a complexidade do cenário cultural hodierno e seu hibridismo. Ele inclui igualmente “[...] a indústria cultural, o turismo, as relações econômicas e políticas com o mercado nacional e transacional de bens simbólicos” na categoria de “agentes modernos formadores dos campos culturais”. A partir dessa consideração, pudemos entender as contradições, mencionadas no início deste capítulo, não apenas como tais, mas como hibridismos culturais e, ainda, fazemos uma abordagem teórica pensando a indústria cultural enquanto recorte do elenco dos demais agentes formadores dos campos culturais.

Seria possível avançar mais no conhecimento da cultura e do popular se se abandonasse a preocupação sanitária em distinguir o que teriam a arte e o artesanato de puro e não contaminado, e se os estudássemos a partir das incertezas que provocam seus cruzamentos. Assim como a análise das artes cultas requer livrar-se da pretensão de autonomia absoluta do campo e dos objetos, o exame das culturas populares exige desfazer-se da suposição de que seu espaço próprio são comunidades indígenas auto-suficientes, isoladas dos agentes modernos que hoje as constituem tanto quanto suas tradições: as indústrias culturais, o turismo, as relações econômicas e políticas com o mercado nacional e transacional de bens simbólicos. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.245).

Da mesma forma, compreendendo a indústria cultural contemporânea como um dos agentes do campo cultural – ou campos culturais – ainda em Garcia Canclini (2007, *A globalização imaginada*), encontramos aporte para melhor compreender as especificidades do funcionamento da indústria cultural sob o influxo da globalização, e ainda, para notar criticamente o uso ideológico do termo globalização: “A modernização globalizada é oferecida como espetáculo para aqueles que, a rigor, estão excluídos dela, e se legitima configurando um novo imaginário de integração e memória com os *souvenir* do que ainda não existe.” (Garcia Canclini, 2007, p.156).

Concordando com nossa preocupação em relação à importância da música e do seu uso e exploração pela indústria cultural – no caso, também beneficiada pelo processo de globalização, como veremos no decorrer do texto – este autor avalia que:

Onde a globalização aparece mais claramente é no mundo audiovisual: música, cinema, televisão e informática vêm sendo reordenados, por umas poucas empresas, para serem difundidos em todo o planeta. O sistema multimídia que integra parcialmente esses quatro campos oferece possibilidades inéditas de expansão transacional até nas culturas periféricas. (GARCIA CANCLINI, 2007, p.13.).

Conforme o exposto, as contribuições de Garcia Canclini (2007 e 1997) viabilizaram a aplicação, em nossa pesquisa, do conceito de indústria cultural bem como dos fundamentos da Teoria Crítica sem que, por isso, fosse necessário reduzir o objeto de estudo aos limites da teoria.

Dada como premissa epistemológica que o fenômeno estudado é sempre maior que a teoria usada para compreendê-lo, utilizamos o viés teórico não com impulso dogmático, mas investigativo. Por isso, ter encontrado dentro do processo de loteamento do espaço sonoro, elementos não ajustados – e até antagônicos¹⁹ – às especificidades que inicialmente nortearam a elaboração deste conceito não diminuiu a objetividade do estudo.

O universo das artes se transformou: por esta premissa procuramos considerar o quanto dessa transformação deve-se ao hibridismo entre a arte culta e popular, e o quanto deve-se à ação homogeneizante da indústria cultural. Consideramos que a indústria cultural pode realizar, pelos seus veículos de comunicação, a divulgação e circulação do culto e do popular e, destarte, favorecer simultaneamente a homogeneização e o hibridismo. Esta dupla influência da indústria cultural (homogeneização/hibridação) é imbricada, e, por isso, nos detivemos em diferenciar o processo de hibridismo – pelas contribuições de Canclini – do processo de homogeneização – pelos conceitos de Adorno.

¹⁹ Um antagonismo da mesma categoria é encontrado na indicação que Adorno (1995, Educação e Emancipação) faz do uso da televisão. Embora sendo um forte veículo de comunicação de massa, ela foi indicada pelo autor como recurso para promover a educação reflexiva na população alemã do campo. Adorno, inclusive, usou o rádio em significativa parte de seu trabalho. Os dois veículos, tão criticados pelo filósofo como meios de massificação cultural, tiveram seu uso apontado de forma oposta ao uso senso comum. Entendemos, assim, que este antagonismo surge pelas diferentes qualidades que as situações *a priori* e as possibilidades *a posteriori* conferem a um dado objeto.

2.2 Atualidade do conceito de indústria cultural

A plasticidade da indústria cultural lhe permite manter-se atuante dentro dos valores e dos espaços da sociedade contemporânea, sendo um desses espaços o escolar. Contrariamente Puterman (1994), no livro *“Indústria cultural: a agonia de um conceito”*, especificamente no capítulo “Cultura: massificação *versus* segmentação”, indica que a massificação e a padronização previstas por Adorno, não se concretizaram, mas que a tecnologia possibilitou a diversidade de estilos musicais e democratizou o acesso a eles. Por este argumento o autor fixa como datado o conceito de indústria cultural.

Acreditamos que a plasticidade da indústria cultural foi capaz de tornar a homogeneização total desnecessária e que, mesmo havendo uma diversidade de estilos possibilitada pela tecnologia, a diversidade é acessível apenas para uma minoria. A teoria crítica contemporânea anuncia o imperativo de se perceber as mudanças da indústria cultural nos novos feitos de sua transmutação.

Neste viés trazemos uma síntese dos conteúdos extraídos de Ramos-De-Oliveira (2003 p. 115-122, *Para não imobilizar o conceito de indústria cultural*):

Existe uma necessidade de se confrontar a realidade presente com o conceito original de indústria cultural, conservando o foco na imposição da indústria cultural sobre as massas e nas formas como esta imposição se dá e se mantém. A indústria cultural se faz cada vez mais impositiva, muda sua política e procedimento apenas tecnicamente, com o uso de recursos que aparentam participação popular na sua produção, com a finalidade de fazer parecer cultura de massas o que continua sendo cultura para as massas. A tecnologia viabiliza o aumento quantitativo de comunicação que é anunciado como participação (interatividade ou aumento qualitativo). Contudo, a verdade é que a interatividade não resulta em mudança de curso da produção cultural.

As produções culturais que se insurgem contra a indústria cultural são por ela assimiladas e tornadas inócuas, a indústria cultural recebe a diversidade cultural e a incorpora no uso hegemônico do poder; no contexto da tecnologia, anuncia como mudanças reais e democráticas processos que são insignificantes no conjunto da sociedade.

Ainda que não tenha um pacto incondicional de apoio à ideologia dominante, mas por ter com ela interesses comuns, indústria cultural e ideologia dominante trabalham de forma que se fortalecem mutuamente. Neste aspecto, mensagens que pela linguagem estética são disseminadas pela mídia viabilizam uma volatilização da ideologia, que deixa de necessitar do discurso pontual. A ideologia passa a se manifestar fragmentada na forma, mas preservando o sentido e a coesão da mensagem ideológica autoritária.

Os conteúdos do autor supracitado nos apontaram três fatores que estavam implicados nos processos de apreciação musical e de escolhas musicais dos sujeitos dos campos de nossa pesquisa. Estes fatores estão diretamente ligados aos produtos da indústria cultural hodierna. São eles: a pseudo-individação no contexto das novas tecnologias, a oferta da sensação como mercadoria e a idéia de globalização e intercomunicação.

A indústria cultural é capaz de suprir, e até mesmo de criar, segmentos diferentes, fazendo a homogeneização apenas dentro de cada segmento. Ainda assim, esses estilos utilizam padrões musicais comuns, o que permite que sejam compreendidos de forma geral por todos os ouvintes e que, ao mesmo tempo, formem um leque de segmentos musicais apenas aparentemente diferenciados. Adorno não previu esse processo em extensão, nos modos como se daria na interface tecnológica contemporânea, mas anunciou a essência deste funcionamento na pseudo-individação:

O correspondente necessário da estandardização musical é a *pseudo-individação*. Por pseudo-individação entendemos o envolvimento da produção cultural de massa com uma auréola da livre-escolha ou do mercado aberto, na base da própria estandardização. A estandardização de *hits* musicais mantém os usuários enquadrados, por assim dizer escutando por eles. A pseudo-individação, por sua vez, os mantém enquadrados, fazendo-os esquecer que o que eles escutam já é sempre pré-escutado por ele, “pré-digerido”. (ADORNO, 1986, p.123).

Sobre interatividade e improvisação administrada, diz Adorno (1986, p. 130): “Quanto mais a improvisação de fato desaparece com o processo de estandardização e quanto mais isso é soterrado por esquemas elaborados, tanto mais a idéia de improvisação precisa ser mantida diante do público”.

Vejamos o que acontece na transferência do mesmo valor (o imprevisto como idéia de espontaneidade) em outra forma: Adorno fala que a improvisação no *jazz*, apesar de presa a esquemas estandardizados, confere a sensação de renovação e espontaneidade. É o sucesso da liberdade possível dentro da rigidez esquemática, também um ingrediente ou uma das formas da reconciliação forçada. Essa espontaneidade administrada permanece hoje como pseudo-indivuação no contexto das novas tecnologias. Estão nos programas interativos de computadores, nos programas de *reality shows* com a participação de votos do público, estes, inclusive, promovendo suas personalidades como descobertas súbitas da mesma forma que os *band leaders* do *jazz* eram promovidos como talentos oriundos do povo.

Também em relação à plasticidade potencializada pela tecnologia, esta oferece, cada vez mais, produtos que contemplam os sentidos (interatividade, vídeos em terceira dimensão, *soundround*, e outros), a tal ponto que as sensações que eles provocam também se transformaram em mercadoria. A valorização das sensações pode ser confusamente tomada como um fenômeno natural da sociedade contemporânea, mas, contrariamente a isso, acreditamos que esta valorização seja uma demanda criada pelas novas formas de indústria cultural, para ser, também, por ela suprida.

A idéia de globalização e de intercomunicação, implementada e explorada pela indústria cultural, se estrutura a partir de elementos da padronização e de seu par – a pseudo-indivuação – elementos estes que, aplicados aos bens simbólicos regionais e nacionais, promovem uma internacionalização da cultura híbrida.

Fala-se de um *world-cinema*, de uma *world-music* e de um “estilo internacional em literatura”. Nos três casos, as grandes corporações realizam uma reconstrução globalizada dos repertórios simbólicos locais, descontextualizando-os para torná-los mais compreensivos nas áreas culturais de vários continentes. Ao mesmo tempo, instalam filiais regionais ou fazem acordos com empresas locais para “indigenizar” sua produção. [...] Poucas empresas mostraram tanta flexibilidade em seu projeto globalizador como a MTV. Se essa empresa, fundada apenas em 1981, conquista a audiência de jovens em quase todo mundo, é graças à sua capacidade de combinar várias inovações: mistura de gêneros e estilos, rebeldias roqueiras a melodramas hedonistas e “pensamento liberal normalizado”, associa-se a “grandes causas” (luta contra a pobreza, o analfabetismo, a AIDS e a poluição), propondo exercícios de cidadania internacionalizados compatíveis com um sentido moderno e sensual da vida cotidiana. (GARCIA CANCLINI, 2007, p.150.).

Devaneio musical

Nesta gravação de Los Hermanos, para o filme “*Lisbela e o prisioneiro*” ouvimos um fidelíssimo retrato do que seria, no imaginário das massas, a idéia de globalização, conforme difundida pela indústria cultural.

*Eu quero a sina do artista de cinema
Eu quero a cena onde eu possa brilhar
Um brilho intenso, um desejo, eu quero o beijo
Um beijo imenso onde eu possa me afogar*

*Eu quero ser o matador das cinco estrelas
Eu quero ser o Bruce Lee do Maranhão
A Patativa do Norte, eu quero a sorte
Eu quero a sorte do chofer de caminhão*

*Pra me danar
Por essa estrada mundo afora, ir embora
Sem sair do meu lugar*

*Ser o primeiro, ser um rei, eu quero um sonho
Moça-donzela, mulher-dama, ilusão
Na minha vida tudo vira brincadeira
A matinê verdadeira, domingo e televisão*

*Eu quero um beijo de cinema americano
Fechar os olhos, fugir do perigo
Matar bandido e prender ladrão
A minha vida vai virar novela*

*Eu quero amor, eu quero amar
Eu quero o amor de Lisbela
Eu quero o mar e o sertão
(VELOSO, C.; ALMINO, J. Lisbela, 2003.).*

Fim do devaneio musical

Feitas estas considerações, destacamos que a pseudo-individação no contexto das novas tecnologias, a oferta da sensação como mercadoria e a idéia de globalização e intercomunicação são três aspectos que permearam a abordagem desta pesquisa, no que tange ao conceito original de indústria cultural tendo em vista suas formas contemporâneas de atuação.

2.3 Elemento estético – conceitos adotados

Em sua essência a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através dos saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente. (BENJAMIN, 1986, p.166).

As idéias que norteiam o conceito de elemento estético nesta pesquisa, e amplamente usadas em seu curso, foram estabelecidas do seguinte modo: consideramos como elemento estético musical todos os componentes musicais – ritmos, desenhos melódicos, timbres, estruturas de composição e harmonias, nas quais, uma vez que falamos em padronização, se inclui o uso muito freqüente dos clichês harmônicos²⁰ bastante simplificados. Também puderam ser considerados os elementos que fazem parte da execução e interpretação musical, tais como técnica vocal, recursos de expressão e de performance. Naturalmente, em se tratando de música, todos os elementos são, essencialmente, estéticos. Mas, interessa evidenciar o quanto da dimensão estética do elemento pode ser reduzida no processo de padronização musical.

Para isso, lançamos uma grosseira sistematização atribuindo ao elemento estético duas dimensões: uma dimensão física, percebida pelos órgãos dos sentidos, e uma dimensão espiritual, percebida pela sensibilidade enquanto emoção. O elemento estético, uma vez recebido pelos sentidos repercute no sujeito em forma de sentimento e atinge a dimensão espiritual com caráter individual e subjetivo que se agregará ao caráter coletivo e objetivo que se constrói ao redor dos elementos musicais associando a eles determinados sentimentos – melancolia, euforia, alegria e outros. Assim, a sensibilidade enquanto sentimento depende da sensibilidade enquanto sensualidade/sentido e ambas atuam na leitura objetiva e subjetiva que se

²⁰ Uso da mesma seqüência de acordes empregada em várias músicas, feitas as necessárias transposições tonais, a ponto de ser possível acompanhar a melodia de várias músicas com a mesma harmonia e muitas vezes o mesmo arranjo com que foi gravada uma canção.

faz das músicas. Portanto, diremos que a audição se dá *a priori* e o gostar *a posteriori*, porque não se gosta do som em si, mas do que se sente ao ouvi-lo.

Um exemplo bastante elucidativo sobre a articulação das duas formas de sensibilidade está na audição dos intervalos²¹. Os intervalos não podem ser ouvidos, mas apenas sentidos. Tomemos como exemplo o trítono em intervalo harmônico – intervalo de três tons entre duas notas, percorrendo quatro notas, da primeira até a última nota do intervalo, sendo uma a nota fundamental e outra a quarta aumentada. Ele não pode ser ouvido porque não há o que se ouvir no intervalo. O intervalo é a diferença/distância das notas, e estas sim é que são ouvidas, porque a distância entre elas não possui som. Assim o intervalo não é ouvido e sim percebido/sentido. O que se ouve são apenas as notas que delimitam a distância do intervalo, mas perceber este intervalo causa uma sensação. Wisnik (1999, p.28), discorre sobre os sentimentos causados pela audição:

Mexendo nessas dimensões, a música não se refere nem nomeia coisas visíveis, como a linguagem verbal faz, mas aponta com uma força toda sua para o não-verbalizável; atravessa certas redes defensivas que a consciência e a linguagem cristalizada opõe à sua ação e toca em pontos de ligação efetivos do mental e do corporal, do intelectual e do afetivo. Por isso mesmo é capaz de provocar as mais apaixonadas adesões e as mais violentas recusas.

Uma grande contribuição para se compreender o processo de audição musical na busca da formatividade necessária à audição crítica pode ser encontrada na divisão didática que Copland (1974) fez do processo de audição musical. Ele dividiu os planos de audição em três: plano sensível, plano expressivo e plano puramente musical.

No plano sensível a música é ouvida por mera distração, apenas pela mudança que propicia ao ambiente. Ela será um objeto-satélite de algo mais

²¹Intervalo é a diferença de altura entre duas notas de alturas diferentes. A distância entre a nota inferior (mais grave) e a nota superior (mais aguda) define o intervalo. A exemplo, para o trítono citado, tomemos o intervalo formado pela distância entre as notas dó – fá. Este é chamado de intervalo de quarta, porque envolve um grupo de quatro notas (dó e fá, que delimitam o intervalo, e ré-mi, que ficam entre dó e fá). Se as duas notas que delimitam o intervalo forem emitidas uma de cada vez, o intervalo é chamado de melódico. Já, no caso das notas serem emitidas ao mesmo tempo, o intervalo é chamado de harmônico. Pode haver ainda a emissão de mais de duas notas, como no caso dos acordes, no qual várias notas estabelecem diferentes intervalos umas entre as outras. O que destacamos em relação à sensibilidade na audição musical, é que diferentes intervalos oferecem diferentes sensações, e esta sensação vem da percepção do intervalo em si, e não da escuta do intervalo. Objetivamente, apenas as notas que delimitam o intervalo podem ser escutadas, já a distância intervalar pode apenas ser percebida.

importante e mais merecedor de nossa atenção. Segundo o autor este é o plano mais elementar da audição.

No segundo plano, o plano expressivo, a música transmite pelo elemento estético a sua mensagem – que Adorno, em alguns momentos (1986, p,108-114), chama de aspecto espiritual. O elemento estético é intrínseco à própria linguagem musical e a mensagem não pode ser traduzida em outra linguagem sem que, em alguma, medida se perca:

É tolice querer comentar e explicar o significado de uma música, pois ele é pessoal. Além do que, a palavra não é adequada para reportar o que está sendo transmitido através da música. Por melhor que seja a capacidade descritiva, jamais conseguiremos, por exemplo, explicar qual a mensagem que recebemos de uma determinada sinfonia, tocada por orquestra. (COPLAND,1974).

O terceiro é o plano puramente musical. Nele a música é ouvida tecnicamente, e o ouvinte analisa principalmente o que ocorre com o ritmo, a melodia, a harmonia e o timbre. Ainda que sendo leigo, é possível fazer a audição neste plano, apenas observando como a música se comporta, por exemplo se ela ralenta ou acelera, e quais os instrumentos mais importantes num determinado trecho. Copland não usa, como Adorno, o termo formação ou formatividade, mas encontramos nele um paralelo quando usa o termo “ouvinte ideal”:

O ouvinte ideal está ao mesmo tempo dentro e fora da música [...] desfrutando dela, desejando que ela fosse para um lado e observando que ela vai para o outro. [...] Uma atitude subjetivo-objetiva está implícita na criação e na apreciação da música. [...] simplesmente tornando-se um ouvinte mais atento e consciente, não alguém que está apenas ouvindo, mas alguém que está ouvindo alguma coisa. (COPLAND, 1974, p.27).

Ainda sobre a maneira como a dimensão física e a espiritual do elemento estético se articulam na assimilação e na codificação estética, num esquema elementar e sem caráter cronológico, teríamos: a sensibilidade/sensualidade, como receptora da música, a sensibilidade/emoção – como reação geradora de sentimentos e de significados e a razão como organizadora desses sentimentos e significados.

Os dados da sensibilidade se convertem em matéria expressiva de tal maneira que configuram o próprio conteúdo da obra de arte [...] O motor que organiza esse conjunto é a sensibilidade: a emoção (*emovere* quer dizer o que se move) desencadeia o dinamismo criador do artista. A emoção que provoca o impacto no apreciador faz ressoar, dentro dele, o movimento que desencadeia novas combinações significativas entre as suas imagens internas em contato com as imagens da obra de arte. Mas a obra de arte não é resultante apenas da sensibilidade do artista, assim como a emoção estética do espectador não lhe vem unicamente do sentimento que a obra de arte suscita nele. Na produção e apreciação da arte estão presentes habilidades de relacionar e solucionar questões propostas pelas organizações dos elementos que compõem as formas artísticas: conhecer arte envolve o exercício conjunto do pensamento, da intuição, da sensibilidade e da imaginação. (BRASIL, 2001, p.40).

O processo citado acima é bastante complexo e refere-se à apreciação de obras de arte e não das músicas padronizadas. Entretanto, em analogia à problemática levantada, podemos observar tanto um empobrecimento do processo como uma objetivação dele, gerando respostas pré-programadas no ouvinte mediante o uso de elementos estéticos padronizados cuja dimensão espiritual é diminuída.

Nosso conceito de dimensão espiritual, como par para a dimensão material do elemento estético, encontra correspondência no conceito benjaminiano de aura. Compõem a aura de um objeto os elementos e circunstâncias ímpares que o tornam único e que estão envolvidos na recepção do sujeito. Entendemos que essa forma de recepção mais refinada e individualizada ocorre no plano que chamamos de dimensão espiritual do elemento estético:

Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja. Observar em repouso, numa tarde verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, até que o instante ou a hora participem de sua manifestação, significa respirar a aura dessa montanha, desse galho. (BENJAMIN, 1986, p. 170).

Mas se estes elementos ímpares forem retirados, restará ao elemento estético apenas sua dimensão material, ou seja, sua forma de recepção imediata pela via dos sentidos. Contudo, ainda neste caso, como dissemos que a dimensão espiritual é aquela que é percebida pela sensibilidade enquanto emoção, pensamos que uma pequena dimensão espiritual permanece, e, justamente por ser reduzida,

pode ser mais objetivamente dirigida nos processos de massificação. Neste sentido, a padronização dos elementos estéticos musicais pela indústria cultural seria um processo de mera reprodução material (sonoro/imagética) de elementos estéticos na sua dimensão material, cujo empobrecimento da dimensão espiritual equivale ao que o autor supracitado indica como destruição da aura:

Mas fazer as coisas se aproximarem de nós, ou antes, das massas, é uma tendência tão apaixonada do homem contemporâneo quanto a superação do caráter único das coisas, em cada situação, através da sua reprodução. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto de tão perto quanto possível, na imagem, ou melhor, na sua reprodução. E cada dia fica mais nítida a diferença entre a reprodução, como ela nos é oferecida pelos jornais ilustrados e pelas atualidades cinematográficas, e a imagem. Nesta, a unicidade e a durabilidade se associam tão intimamente como, na reprodução, a transitoriedade e a reprodutibilidade. Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o “semelhante” no mundo é tão aguda que, graças à sua reprodução, ela consegue captá-lo até no fenômeno único. (BENJAMIN, 1986, p. 170).

É pela dimensão espiritual do elemento estético que ocorre a experiência formativa, possibilitadora da fruição artística. A fruição, enquanto recepção, requer e possibilita um certo abandono do sujeito para com o objeto artístico, que os distancia e os torna emancipados: “Involuntariamente e à margem da consciência, o contemplador assina um contrato com a obra, para se lhe ajustar e a fazer falar. Nesta receptividade aplaudida subsiste a exaltação à natureza, o puro abandono.” (ADORNO, 1970, p. 90). Ao contrário do que num primeiro momento possa parecer, a fruição não é uma forma de recepção passiva, e sim ativa, pois é no distanciamento e no abandono que o sujeito capta as mensagens estéticas e as torna significantes a partir de sua recepção.

Os processos de criação das músicas que não se submetem à padronização da indústria cultural também demonstram um distanciamento, inclusive entre autor e obra: uma vez emancipados e distantes o sujeito criador e a obra, surge uma margem de imprevisibilidade. O criador vê a própria obra sugerir para si caminhos que ele não cogitou *a priori*, e que ele só percebe, *a posteriori* – porque também frui enquanto cria, estabelecendo com a obra uma relação dialógica. Vejamos os depoimentos:

Anamaria: Você se surpreende com o resultado de uma composição? Acontece, de começar com uma idéia e mudar para outro caminho?

Eduardo Gudin: É o que acontece sempre comigo. O tempo todo. [...] Tanto na melodia, como na letra. Na letra eu procuro controlar mais, que eu tenho uma idéia mais definida, eu comando. [...] A melodia eu faço primeiro. **Ela tem mais (pausa) ela vai, leva a música pra algum lugar. Eu vou um pouco atrás. Eu não tenho muito controle do que estou fazendo. E isso é que é, e por isso que eu não faço música todo dia. Se não for pra ter esse tipo de atividade eu não gosto de fazer. Se eu não tiver uma sensação assim: eu mandando nela ela mandando em mim.** Aí é que fica bom. (GUDIN, E. apud CURTÚ, 2003).

Diante da mesma questão responde Sérgio Natureza:

Sérgio Natureza: Quase sempre me surpreendo, mesmo porque faço de tudo para que isso aconteça. A não ser quando a letra "vem pronta" - e isto acontece nos casos isolados em que a melodia sugere um tema de imediato [...].

A: Quem ou o quê faz você mudar de idéia?

SN: Não é bem mudar de idéia, **é estar aberto para um virtual/novo possível caminho, antes insuspeitado**, que acaba sendo a via principal de acesso a algo mais rico ou, por assim dizer, menos esperado.

A: Fale um pouco sobre seu processo criativo.

SN: **A minha relação com a criatividade é tanto de caçador quanto de caça. Por vezes persigo uma forma, já dando por completo o conteúdo. Em contrapartida, posso ser caçado pela criatividade [...].** (NATUREZA, S. apud CURTÚ, 2003)

O potencial de fruição é o aspecto intrinsecamente humano que a obra de arte encerra, responsável pela emissão e recepção da mensagem estética: o sujeito apreciador reconhece que sobre aquele objeto agiu um outro homem, o sujeito criador, e corresponde à ação deste com fruição.

Sobre essas bases, a estética da recepção questiona que existam interpretações únicas ou corretas, como tampouco falsas dos textos literários. Toda escrita, toda mensagem, está infestada de espaços em branco, silêncios, interstícios, nos quais se espera que o leitor produza sentidos inéditos. As obras, segundo Eco, são "mecanismos preguiçosos" que exigem a cooperação do leitor, do espectador, para completá-las. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.150 -151).

Contrariamente a isto, as reações pré-programadas dos ouvintes diante das músicas padronizadas estariam associadas ao estado de semiformação deles, de modo que quanto maior o grau de semiformação, melhor a resposta à pré-

programação. A função totalizante da ideologia de massa realiza a fetichização da cultura que “[...] manifesta-se por meio da total identidade entre a totalidade e o particular, conduzindo à mais completa alienação do pensamento e da própria subjetividade. (AMARAL, 1997, p. 36). O processo de semiformação seria, por sua vez, facilitado pela existência de elementos musicais estereotipados, a fim de permitir um rápido reconhecimento por parte do ouvinte.

Se o prazer ou desprazer do ouvinte não vem da audição *a priori* e sim do sentimento *a posteriori*, por sua vez a memória musical e o ouvido interno²² trazem à lembrança o que se ouviu e que gerou aquele sentimento. Pensamos que a repetição de sensações/sentimentos associados aos padrões musicais gera, por sua vez, no ouvinte, uma associação padronizada entre som e sentimento, que potencializa a padronização dos elementos estéticos e a pré-programação das respostas dos ouvintes.

²² Habilidade que associada à memória musical permite reproduzir uma música mentalmente, em silêncio.

3 PADRONIZAÇÃO, REPETIÇÃO E RECONHECIMENTO

Hoje, os hábitos de audição das massas gravitam em torno do reconhecimento. Música popular e sua respectiva promoção estão orientadas para a criação desse hábito. O princípio básico subjacente a isso é o que basta para repetir algo até torná-lo reconhecível para que ele se torne aceito. Isso serve tanto à estandardização do material quanto à sua promoção. O que se faz necessário para entender as razões da popularidade do tipo corrente de música *hit* é a análise teórica dos processos envolvidos na transformação da repetição em reconhecimento, e do reconhecimento em aceitação. (ADORNO, 1986, p.130).

Quando Adorno (1986), se referindo à diferença entre o que chama de “música séria” e de “música ligeira”, diz: “Padronização e não padronização são os termos contrastantes fundamentais para estabelecer a diferença.” (ADORNO, 1986, p.120), nos introduz a reflexão sobre a padronização que ocorre dentro dos estilos musicais, mediante a manipulação dos elementos estéticos. A indústria cultural reduz esses elementos à sua dimensão física, para estereotipá-los e disseminá-los como elementos padronizados.

Segundo Adorno; (1986, p. 114), na música séria, o elemento estético se constrói no todo da obra e o mesmo elemento (enquanto fenômeno musical) assume diferenças em cada obra, pois sua significação estética é construída *a posteriori*. Na música ligeira há uma série de elementos de significados estéticos dados *a priori* e, independente da peça em que estejam, seu significado estético (suspense, repouso, afastamento, abertura, encerramento, passagem e outros) é sempre reconhecido como tal. Ainda que na música erudita, ou como Adorno costuma chamar, música séria, exista uma estrutura formal para a composição, os temas são compostos a partir de detalhes. Estes detalhes seriam os elementos estéticos, cujos sentidos se dão somente mediante uma escuta do todo, em que se percebe a sutileza da relação entre os elementos e o todo da obra. Na música ligeira a intenção estética do tema já está dada a princípio, é prontamente percebida pelo ouvinte, que pode, assim, prescindir da escuta dos detalhes.

Pela padronização os elementos musicais são simplificados e estereotipados, a fim de que o ouvinte os assimile com mais facilidade. Além disso, a

repetição dos padrões musicais favorece o reconhecimento dos elementos que se tornam familiares:

É precisamente essa relação entre o reconhecido e o novo que é destruída na música popular. [...] O reconhecimento do mecanicamente familiar na melodia de um *hit* não deixa nada que se possa ser tomado como novo mediante a conexão entre os vários elementos. É um fato que na música popular a conexão entre esses elementos é tão ou mais dada *a priori* que os próprios elementos. (ADORNO, 1986. p.131).

Os detalhes funcionam neste caso, apenas como enfeites que podem ou não ser usados, e cuja substituição ou supressão não afeta a mensagem estética dos principais elementos – padronizados – da peça. Entendemos que esta padronização reduza o elemento estético à sua dimensão física.

Potencializando nos ouvintes a assimilação dos elementos padronizados, a indústria cultural explora a memória musical associando imagem à música, para fazer uso também da memória imagética, como nos filmes, trilhas sonoras e *hits* de cantores e grupos com forte apelo imagético. As roupas, danças, iluminação e aparatos de imagem integram cada vez mais os produtos musicais. Neste sentido observamos, ainda, o surgimento de DVDs de música e de formatos de mídia²³ a partir do MP4 anunciados como produtos que, por trazerem imagens, seriam superiores ao CD.

Esse processo de padronizar para repetir e de repetir para tornar o padrão reconhecível se configura num modo de produção musical que Adorno chama de procedimento protocolar.

²³ MORAES 2002, p.91 faz distinção entre meio e mídia. Para o autor *meio* é um tipo de canal ou comunicação entre duas pessoas ou mais. *Meio de massa* é a comunicação envolvendo muitas pessoas. Se essa comunicação for realizada por um conjunto de meios, temos a *mídia de massa*. Aqui usamos a palavra mídia, conforme o uso corrente no ramo da informática, referindo-se ao meio/tipo de arquivo. Em outros momentos o fazemos nos referindo ao conjunto de meios de comunicação de massa. Neste sentido mídia e imprensa são organizações distintas, sendo que a imprensa opera segundo as possibilidades da mídia.

3.1 O procedimento protocolar na padronização musical

No cinema, nos discos, no rádio, na televisão e no vídeo, as relações entre artistas, intermediários e público implicam uma estética distante da que manteve as belas-artes: os artistas não conhecem o público, nem podem receber diretamente suas opiniões sobre as obras; os empresários adquirem um papel mais decisivo que qualquer outro mediador esteticamente especializado (crítico, historiador da arte) e tomam decisões fundamentais sobre o que deve ou não deve ser produzido e transmitido; as posições desses intermediários privilegiados são adotadas dando maior peso ao benefício econômico e subordinando os valores estéticos ao que eles interpretam como tendências do mercado; a informação para tomar essas decisões é obtida cada vez menos por meio de relações personalizadas (como do dono da galeria com seus clientes) e mais pelos procedimentos eletrônicos de pesquisa de mercado e contabilização do rating; **a “estandardização” dos formatos e as mudanças permitidas são feitas de acordo com a dinâmica mercantil do sistema, com o que é manipulável ou rentável para esse sistema** e não por escolhas independentes dos artistas. É possível perguntar o que fariam hoje, dentro desse sistema, Leonardo, Mozart ou Baudelaire. A resposta é a que um crítico deu: “Nada, a menos que eles jogassem conforme as regras”. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.63. Grifo nosso.).

Gostaríamos de destacar a importância da fruição na experiência formativa e o aspecto acumulativo, diríamos, espiral, desta, posto que a experiência formativa tanto requer uma experiência anterior quanto possibilita uma ulterior que, por sua vez, retroage, ampliando e reelaborando para o indivíduo os significados de suas experiências formativas anteriores.

A fruição enquanto resultado intra-artístico não pode ser produzida ao gosto capitalista, por outro lado pode ser impedida com a extinção dos elementos que a favorecem, e este impedimento é realizado pela Indústria cultural. Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à pressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado. (MAAR, 1995, p. 25).

Em relação à padronização, notamos que a ausência da transcendência e a resultante imobilidade dos conceitos e das relações entre sujeito-sujeito e sujeito-objeto são uma constante nos regimes políticos autoritários e na concepção

tecnicista, produzindo esta última, no campo da música, o que Adorno (1999, 1986) conceituou como procedimento protocolar.

Conforme vimos, a indústria cultural reduz os padrões musicais a uma forma caricata para divulgá-los sistematicamente junto às massas, a ponto de nelas produzir uma audição que se limita a reconhecer como música apenas as peças que utilizem os padrões estereotipados e que, pela repetição, se tornaram familiares, e por isso, aceitos. No mercado musical (produção-consumo-demanda) isso funciona de modo que, determinado elemento presente em uma canção que se tornou sucesso, passa a ser visto como uma das razões para este sucesso. Tal elemento é então incorporado pelas técnicas de composição e arranjo que, por sua vez, reproduzirão este elemento em novas músicas:

Os padrões musicais da música popular foram originalmente desenvolvidos num processo competitivo. Quando uma determinada canção alcançava um grande sucesso, centenas de outras apareciam, imitando aquela que obtivera êxito [...] tendo o processo culminado na cristalização de *standards* [...] eles foram controlados por agências cartelizadas, resultado final de um processo competitivo, e rigidamente imposto sobre o material a ser promovido. O não seguir as regras do jogo tornou-se critério para a exclusão [...] os modelos *standards* acabaram sendo investidos e revestidos com a imunidade de grandeza: “o rei não pode errar”. (ADORNO, 1986, p.121).

A audição que reconhece como música apenas as peças que utilizem os padrões estereotipados é tão pouco aberta para a apreciação da pluralidade estética quanto pouco crítica em relação ao que é oferecido nos meios de comunicação de massa. Adorno chamou tal estado de audição de regressão da audição e o atribuiu ao que chamou de semiformação.

Percebemos que a semiformação é consequência e ao mesmo tempo causa da continuidade da padronização do elemento estético musical, uma vez que ela atinge tanto os processos de apreciação auditiva dos compositores como os dos ouvintes desses compositores. O uso dos padrões musicais por músicos semiformados dá-se de maneira sistematizada, transmitida e assimilada como técnica e como método de manipulação dos elementos estéticos. Esta situação artística distorcida faz com que as composições e os arranjos se distanciem da criatividade artística e se aproximem de simples produções protocolares. Conforme matéria publicada:

Os candidatos a músicos de sucesso podem ficar tranquilos. A se acreditar na empresa Polyphonic HMI, a partir de agora será fácil descobrir se uma canção pode chegar ao topo das paradas ou não. A empresa de Barcelona acaba de desenvolver um software chamado Hit Song Science (HSS), feito para descobrir sucessos antes de seu lançamento. A empresa jura que determinou que Nora Jones seria uma estrela meses antes que seu disco de estréia levasse oito Grammy. “O software HSS procura por canções que compartilhem de traços musicais com sucessos conhecidos”, disse a revista ‘New Scientist’. O programa identifica características como melodia, harmonia e ritmo, que podem levar uma canção para o sucesso. (SERÁ SUCESSO? APERTE ENTER. Jornal da Tarde, 2003).

O programa realiza as seguintes operações:

[...] analisa os padrões matemáticos escondidos num tema musical, isolando e separando cerca de 20 elementos que são usados na construção de uma canção, como o ritmo, a harmonia, a melodia, ou o tempo. De seguida, o sistema cruza os dados obtidos com os de outros temas musicais retirados dos discos mais vendidos dos últimos 30 anos e atribui uma pontuação que indica se a música atingirá os primeiros lugares no top de vendas. (EMPRESA LANÇA SOFTWARE QUE PREVÊ SUCESSO DE UMA MÚSICA. Diário Digital, 2005.).

O processo de produção industrial da cultura massiva está ontologicamente ligado ao espírito moderno da dominação científica, abaixo indicado como “projeto renovador”. À serviço da indústria cultural, este espírito abastece as necessidades do mercado de constantemente apresentar novos produtos para o consumo:

O projeto *renovador* abrange dois aspectos, com freqüências complementares: de um lado, a busca de um aperfeiçoamento e inovação incessantes, próprio de uma relação com a natureza e com a sociedade liberada de toda prescrição sagrada sobre como deve ser o mundo; de outro, a necessidade de reformular várias vezes os signos de distinção que o consumo massificado desgasta. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.31-32).

Mas, dentro do mercado da indústria cultural, os produtos musicais que são apresentados como novos, não podem ser novos de fato, uma vez que para serem aceitos devem estar dentro dos padrões musicais já cristalizados nos processos de audição regredida das massas, para que permitam uma imediata recepção – recepção por reconhecimento. O *novo* corresponde apenas ao anúncio da novidade

de mais um produto para estímulo do consumo, mas o que se espera desse novo produto, é que o ouvinte reconheça nele os tradicionais padrões musicais difundidos pela indústria cultural. Vinte e sete anos antes do surgimento do *software* supracitado, Adorno escreve sobre a exploração da indústria cultural na recepção do ouvinte e sobre os processos de padronização, de reconhecimento e de distinção musical:

[...] para ser promovido, um *hit* deve ter ao menos um traço através do qual possa ser distinguido de qualquer outro, e ainda possuir a completa convencionalidade e trivialidade de todos os demais. O presente critério, pelo qual uma música é julgada digna de promoção, é paradoxal. A gravadora quer uma peça musical que seja fundamentalmente idêntica a todos os *hits* concorrentes e, ao mesmo tempo, fundamentalmente distinta deles. Só sendo a mesma é que tem chance de ser vendida automaticamente, sem requerer nenhum esforço da parte do usuário [...] E só sendo diferente é que ela pode ser distinguida de outras canções – o que é um requisito para ser lembrado e, portanto, ser um sucesso. [...] O traço distintivo não precisa necessariamente ser melódico, mas pode consistir em irregularidades métricas, acordes, ou timbres sonoros peculiares. (ADORNO, 1986, p.126).

A criação de um *software*, para medir a fidelidade de uma canção aos padrões musicais comercialmente mais aceitos, se ajusta à descrição abaixo sobre as circunstâncias da produção cultural industrializada, na qual os artistas trabalham submetidos ao critério de especialistas:

Quais são esses acontecimentos não artísticos reproduzidos no filme? A resposta está na forma *sui generis* com que o ator cinematográfico representa o seu papel. Ao contrário do ator de teatro, o intérprete de um filme não representa diante de um público qualquer a cena a ser reproduzida, e sim diante de um grêmio de especialistas – produtor, diretor, operador, engenheiro de som ou da iluminação, etc. – que a todo momento tem o direito de intervir. (BENJAMIN, 1986, p. 178).

A padronização é o pilar da produção para as massas, porque possibilita a rápida assimilação dos sucessos do momento, bem como sua substituição à mercê da indústria cultural, que anuncia como novo o que é, de novo, tão igual. Vemos que o espírito do *fast food*²⁴ está presente no modismo sempre tão passageiro do seu

²⁴ Após a redação deste tópico, encontramos uma passagem que ilustra com precisão o sentido da rapidez como valor na produção e assimilação dos bens simbólicos: "Todos os anos se realiza em Alcalá de Henares um concurso de literatura rápida, em que os participantes devem escrever um

relativo musical: o *fast music*. O depoimento do compositor E. Gudin traz a questão do tempo no fazer musical de músicos que não trabalham com sistema protocolar:

Anamaria: Se você tiver que fazer música encomendada, com prazo, ou musica em larga escala, você acha que ficaria prejudicado?

Eduardo Gudin: Ficaria, mas eu faço também. Agora, depende do tempo, viu. Por exemplo, se o cara pede um para você fazer, (pausa) vamos supor, se tiver um tempo grande, ou se for uma coisa que você queira muito fazer, uma canção pra um filme, e que você veja aquele filme e que você tenha um tempo bom pra fazer...não pro dia seguinte, não é? Então se você tiver vontade, fatalmente vai te levar pra um estado de espírito tal que você vai acabar fazendo uma coisa bonita mesmo, sem se prejudicar. Mas aí tem a questão do tempo.

A: De você ter um tempo pra se envolver naquele clima...

EG: É claro, pra poder dar o tempo de maturar, de fazer direito, não é? Agora se tiver que fazer correndo, a gente também faz, pela prática, pelo conhecimento não tem problema.

Ana: Mas você acha que fica prejudicado?

EG:Acho. Eu acho. (GUDIN, E. apud CURTÚ, 2003).

Dentro do contexto exposto, no sentido da produção industrial para o mercado musical, observamos que o tempo deve ser diminuído em todas as etapas. Pouco tempo para a produção musical, utilização de padrões musicais que requeiram pouco tempo para serem reconhecidos e assimilados pelos ouvintes e pouco tempo de apreciação para o ouvinte, que, em pouco tempo, deverá consumir um novo/quase idêntico produto musical.

3.2 Semiformação e regressão da audição

Vimos anteriormente que o elemento estético das músicas produzidas no sistema protocolar tem uma diminuta capacidade de significado artístico e espiritual e fica reduzido à dimensão material, apenas tornando a música em objeto audível, com padrões estéticos facilmente reconhecidos. As possibilidades auditivas dos ouvintes, deste tipo de música, também se aproximam menos da autêntica apreciação artística e mais do simples consumo, bem ao gosto do valor capitalista e da função de entretenimento atribuída ao produto musical.

conto em menos de três minutos. O vencedor é premiado pelo Mcdonald's na filial mais próxima à

O termo semiformação sugere a idéia de um estágio antecedente à formação plena, mas do ponto de vista de Adorno (1986) a semiformação não é um estágio do processo de formação e sim um estado limítrofe, que paralisa a formação. Um estado em que a formação é estagnada sem ter sido concluída.

Segundo Adorno, (1995) e Pucci (2003), na relação entre o estado de semiformação e os hábitos de audição musical, o indivíduo não escolhe autonomamente as músicas para apreciação – ou mesmo para criação. A individualidade torna-se inoperante e o sujeito passa a compor a massa de consumidores de mercadorias culturais, cuja produção é orientada pela indústria cultural. Já, para aqueles indivíduos que tiveram experiências formativas, o bem cultural não adquire o valor de mercadoria, mas responde a escolhas individuais que não seguem os modismos massificados da indústria cultural²⁵. Tampouco responde ao valor comercial atribuído por fetichismo (ADORNO, 1999, p.77-78) a muitas de suas mercadorias, como no caso dos *shows* de cantores e grupos musicais que estejam na moda. Adorno (1996, p.400) indica que: “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria.”

A formatividade, processo tecido na experiência e na reflexão, capacita o indivíduo para uma apreciação estética crítica, plena e pluralista. Tal pluralismo vem reforçar a individualidade tanto do apreciador como do artista e também, da diversidade e da riqueza das obras de arte em si. Observa Maar (1995, p. 25), que:

[...] o conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento [...] mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. [...] Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à pressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado.

casa onde nasceu Miguel de Cervantes.” (GARCIA CANCLINI, 2007, p.151.).

²⁵ É adequado considerar que a indústria cultural é o veículo de criação e distribuição de uma gama inumerável de diferentes produtos. Na meta de alcançar os mais diversos segmentos de consumo, são oferecidos produtos para os vários perfis de consumidores culturais. Não ignoramos que haja dentro da indústria cultural segmentos que trabalham com alta qualidade artística. Estamos tratando aqui da música de massa, cujo modismo é imposto, cujos estilos e os intérpretes apontados como os predominantes variam, às vezes, a cada verão. É por esta massificação e pela exploração do modismo, que é possível criar, estimular e manipular o consumo dos bens culturais. O mesmo não se observa em relação aos apreciadores dos segmentos considerados como diferenciados, cuja apreciação, ainda que pelas vias do consumo, obedece mais às escolhas pessoais do que à moda da indústria cultural.

Não seria possível à indústria cultural manter as massas em um estado de audição regredida sem que as mesmas estivessem também num estado mais amplo e comprometedor do desenvolvimento, que é o estado de semiformação. Neste contexto, a música massificada, com elementos estéticos padronizados, é por nós entendida como um dos objetos da mediação sujeito-realidade que aprisiona o sujeito no estado de semiformação.

A regressão da audição, como o próprio termo indica, é uma diminuição da capacidade de ouvir. Esta diminuição não se dá no sentido imediato do sensível – da dimensão material do elemento musical – mas, no sentido subjetivo, que se refere à recepção e apreciação estética na dimensão espiritual do elemento. O sujeito no estado de audição regredida fica condicionado a perceber como música apenas determinados padrões musicais. Da mesma forma que um analfabeto funcional enxerga letras e lê palavras, mas não compreende o texto lido, o sujeito com a audição regredida escuta, mas é incapaz de perceber e interpretar combinações musicais complexas, inesperadas, ou diferente das que está habituado. Embora a questão de gosto musical possa estar aqui incluída, não é dela de que tratamos. Tratamos sim da recepção de determinados estilos e padrões musicais por parte dos ouvintes; da forma condicionada como esses ouvintes reagem e se comportam e da forma como esta reação se associa aos modelos e padrões musicais da indústria cultural, conforme indicada na epígrafe desta seção.

O ouvinte ideal, ainda que de formação leiga, é apontado pelo músico e compositor americano Copland (1.974) como um sujeito capaz de distinguir e apreciar a música de forma autônoma nos seus diferentes aspectos. Entendemos que a existência de tal ouvinte, seja, necessariamente, resultado da possibilidade de experiências formativas no campo da música e da linguagem estética em geral, experiências estas que, conforme constatamos, são dificultadas pelo loteamento do espaço sonoro, uma vez que este loteamento utiliza músicas padronizadas.

3.3 Algumas consequências da semiformação no contexto da padronização musical

Duas consequências da semiformação e da regressão da audição têm significados complementares em relação ao comportamento social dos ouvintes da música industrializada. Uma é a interpretação que a sociedade, em geral, faz acerca dos sujeitos que resistem às músicas padronizadas, que estejam nas paradas de sucesso, interpretando essa resistência como sinal de má cidadania (ADORNO, 1986, p.142). A outra consequência é o entusiasmo com que as massas, compostas por sujeitos em estado de semiformação, respondem aos sucessos musicais do momento. Este entusiasmo – às vezes furioso – é uma tentativa de solução individual para o conflito no qual o sujeito, enquanto indivíduo, constrói uma adesão forçada (ADORNO, 1986, p.141-145) aos produtos da indústria cultural, aos quais ele, enquanto massa, encontra dificuldades em resistir.

A experiência formativa constrói a autonomia do sujeito para que ele se torne o responsável pelas suas escolhas musicais, independente da pressão e da opressão da indústria cultural – o que elimina a necessidade de se recorrer ao artifício da adesão forçada. Neste contexto, a experiência formativa é por nós compreendida como uma possibilidade estratégica de fortalecer o indivíduo, para que ele identifique e enfrente a relação opressiva que se dá quando a sociedade interpreta sua resistência aos produtos da indústria cultural como sinal de má cidadania.

Adorno (1986, p.144-145), usa fundamentos da Psicanálise para compreender de que modo as massas reagem às imposições musicais da indústria cultural:

Entusiasmo pela música popular requer deliberada resolução por parte dos ouvintes, que precisam transformar a ordem externa a que são subservientes em uma ordem interna. A atribuição da energia libidinal a mercadorias musicais é algo manipulado pelo ego. [...] Todo o âmbito do fanatismo e da histeria coletiva do *jitterbug* em relação à música popular está sob o ditame da decisão voluntária carregada de rancor. [...] O ego, ao forçar o entusiasmo, precisa hiperforçá-lo, na medida em que o entusiasmo “natural” não bastaria para cumprir a tarefa e vencer a resistência.

Contudo, existe por parte da indústria cultural a estratégia comercial de constantemente oferecer novos produtos para consumo. Uma vez que os sujeitos aderem aos produtos da indústria cultural esta promove novos músicos e estilos com a mesma rapidez com que os abandona. O desprezo que sucede por parte do público aos cantores e grupos musicais quando estes deixam de ser sucesso, tem origem no sentimento de rancor. Rancor pela aceitação forçada a que foram anteriormente submetidos.

Os hábitos de audição em massa hoje são *ambivalentes*. Essa ambivalência, que se reflete sobre toda a questão da popularidade da música popular, precisa ser cuidadosamente examinada, para que se lance alguma luz sobre as potencialidades da situação. [...] A rapidez com que o moderno se torna obsoleto tem uma implicação muito significativa. [...] A “loucura” ou frenesi por uma determinada moda contém em si a latente possibilidade de fúria. [...] gostos que tenham sido impostos aos ouvintes provocam desforra no momento em que a pressão é relaxada. Os ouvintes compensam sua “culpa” por terem tolerado o sem valor, tornando-o ridículo. (ADORNO, 1986, p. 141-142).

A adesão forçada está diretamente ligada ao sistema de coerção social sob a interferência da indústria cultural. Benjamin (1986, p. 187-188) indica o processo de coerção na apreciação dos produtos culturais, analisando o que ocorreu com o cinema neste aspecto:

A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin. O comportamento progressista se caracteriza pela ligação direta e interna entre o prazer de ver e sentir, por um lado, e a atitude do especialista, por outro. Esse vínculo constitui um valioso indício social. Quanto mais se reduz a significação social de uma arte maior fica à distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica, como se evidencia com o exemplo da pintura. Desfruta-se do que é convencional, sem criticá-lo; critica-se o que é novo, sem desfrutá-lo. Não é assim no cinema. O decisivo, aqui, é que no cinema, mais que em qualquer outra arte, as reações do indivíduo, cuja soma constitui a reação coletiva do público, são condicionadas, desde o início, pelo caráter coletivo dessa reação. Ao mesmo tempo que essas reações se manifestam, elas se controlam mutuamente.

O sujeito experimenta um conflito ao perceber que seu desejo de autonomia enfrenta a imposição externa exercida pela indústria cultural – ainda que não tenha o conceito de indústria cultural. Como ele não percebe o mesmo desejo de autonomia

nos grupos dos quais faz parte, submete-se ao que está sendo imposto. Os indivíduos que dão voz ao seu desejo de autonomia e se mostram resistentes, recusando-se a compartilhar a apreciação das músicas cotidianamente divulgadas pela indústria cultural, recebem a desaprovação dos que se submetem a ela. Desse modo:

A resistência é encarada como um sinal de má cidadania, como incapacidade de se divertir, como falta de sinceridade do pseudo-intelectual, pois qual é a pessoa normal que poderia se colocar contra essa música normal? [...] Assim, a desproporção entre a força de qualquer indivíduo e a concentrada estrutura social fazendo pressão sobre ele destrói a sua resistência e, ao mesmo tempo, adiciona-lhe má consciência devido a sua vontade de resistir a tudo. (ADORNO, 1986, p.142-143).

Entendemos que a decisão do sujeito, por reagir de forma a aceitar a cultura musical massiva, implique numa auto-avaliação de sua vulnerabilidade e de suas condições objetivas de resistência. Os escritos de Adorno que tratam das relações entre indústria cultural e massa podem, num primeiro momento, parecer atribuir a esta uma feição predominantemente passiva e até certo ponto ingênua. Contudo, as considerações que Adorno faz, em relação ao processo de adesão forçada e de repúdio à resistência, devolvem às massas a perspicácia e o raciocínio – ainda que em estado inconsciente – dos quais, em alguns textos, elas pareciam estar desprovidas. Acreditamos que os objetos centrais das preocupações do filósofo, nos estudos que realizou acerca dos modos de dominação psicossociais, tenham sido justamente a danificação da consciência nas massas e as reações das massas a essa danificação.

Uma vez identificados conteúdos do inconsciente, de ordem narcísica e paranóica, na formação e dominação das massas, esses conteúdos são objeto de atenção no sentido de tornar claro o funcionamento e o potencial desses, pois esses conteúdos, apesar de subjetivos, são instrumentos objetivamente utilizados para a formação da cultura de massas, caracterizada por uma dominação: “[...] psicológica, não em função do apelo às convicções racionais, mas pela imposição autoritária de objetivos irracionais, que são alcançados despertando-se habilmente nas massas uma porção de sua ‘herança arcaica’ ”. (AMARAL, 1997, p.24).

Além de a sociedade assentir à música padronizada com o entusiasmo decorrente da adesão forçada e de atribuir às possíveis resistências o caráter de má

cidadania (ADORNO, 1986, p.142), o processo de produção musical standardizada por procedimento protocolar, é reforçado pela distorção do conceito de criatividade artística.

Podemos notar que, apesar de habitar num mundo excessivamente construído e em renovações constantes, a criatividade tem sido uma palavra de ordem e vem ocupando o lugar de honra entre as exigências pessoais e profissionais [...] evoca uma reflexão sobre se aquilo que mais exibimos de fato não seria o que mais nos falta. (OLIVEIRA, 2001, p.41).

A criatividade está sendo confundida com produtividade e se distanciando, cada vez mais, da criatividade artística, ancorada na estética e nas experiências psíquicas, e se aproximando de um modo de produção objetivado, onde produz a si mesma como mercadoria. Neste sentido, a terceira consequência da semiformação no contexto da padronização musical se vincula à objetificação e à massificação dos processos artísticos, e aos produtos da indústria cultural que por eles são gerados. Esses produtos são destinadas ao consumo das massas com a finalidade de, na categoria de entretenimento, oferecer a pseudo-gratificação pela dessublimação repressiva.

Para Adorno (1986), as conexões entre os regimes totalitários e a sociedade de massa indicam a sempre presente necessidade de compreender o nazismo não como um fato histórico isolado, mas como a manifestação de sintomas que existem na sociedade. Para Marcuse (1969) a arte possibilita a gratificação do indivíduo, por objetos cuja síntese estética oferece a sublimação não repressiva.

Entendemos que os produtos musicais padronizados, produzidos pela lógica da criatividade pervertida em produtividade, concorram para a diminuição na capacidade de intersubjetividade dos sujeitos, e que estes, tendo que se relacionar com a realidade sem o recurso da sublimação, sejam capazes de lançar mão da barbárie para a gratificação. “Como já notamos, a falta de intersubjetividade provoca o intersubjetivo, quer dizer, corre-se o risco de predispor, à vida psíquica, a realização alucinatória do desejo.” Oliveira (2001, p. 41-42).

4 LOTEAMENTO DO ESPAÇO SONORO

Devaneio musical

*Até quem sabe a voz do dono
Gostava do dono da voz
Casal igual a nós, de entrega e de abandono
De guerra e paz, contras e prós*

*Fizeram bodas de acetato – de fato
Assim como os nossos avós
O dono prensa a voz, a voz resulta um prato
Que gira para todos nós*

*O dono andava com outras doses
A voz era de um dono só
Deus deu ao dono os dentes, Deus deu ao dono as nozes
Às vozes Deus só deu seu dó*

*Porém a voz ficou cansada após
Cem anos fazendo a santa
Sonhou se desatar de tantos nós
Nas cordas de outra garganta
A louca escorregava nos lençóis
Chegou a sonhar amantes
E, rouca, regalar os seus bemóis
Em troca de alguns brilhantes*

*Enfim, a voz firmou contrato
E foi morar com novo algoz
Queria se pensar, queria ser um prato
Girar e se esquecer, veloz*

*Foi revelada na assembléia - atéia
Aquele situação atroz
A voz foi infiel trocando de traquéia
E o dono foi perdendo a voz*

*E o dono foi perdendo a linha - que tinha
E foi perdendo a luz e além
E disse: Minha voz, se vós não sereis minha
Vós não sereis de mais ninguém*

*O que é bom para o dono é bom para a voz
O que é bom para o dono é bom para a voz
(HOLANDA, C.B. Almanaque, 1982).*



Os primeiros artistas do mundo gravam
discos para a Victrola e n'ella
desejam que V. Sa. os oiça

Ao ouvir, na sua casa, os primeiros cantores
do mundo, V. Sa. sentirá a mesma sensação como
se os estivesse ouvindo em qualquer dos grandes
theatros da opera ou salas de concertos. V. Sa.
ouve estes artistas exactamente como elles que-
rem que V. Sa. os oiça. Os proprios artistas
experimentaram e aprovaram na Victrola todos
os discos que gravaram para a Victor.

Ha uma grande variedade de Victrolas em
todos os estabelecimentos dos comerciantes Victor.

Victor Talking Machine Company
Camden, N. J., E. U. da A.

Victrola

REG. U. S. PAT. OFF. M & F. MARCA INDUSTRIAL REGISTRADA



Distribuidores geraes PAUL J. CHRISTOPH COMPANY

RIO DE JANEIRO Rua do Ouvidor, 98

S. PAULO - Rua São Bento, 48

FIGURA 1 – Anúncio Victrola.

Fonte: FON - FON [Revista], 1923, nº 22, verso da contra-capa.

O público não percebe as estratégias e sim o lado visível das técnicas. (TÁVOLA, 1966, p.126).

Fim do devaneio musical

A fim de fazer máximo uso da memória musical, a indústria cultural alia à padronização o que chamamos de loteamento do espaço sonoro. Desenvolvemos este conceito para responder à questão de como a indústria cultural realiza pedagogicamente a padronização musical como elemento de regressão da audição nas massas. Este mecanismo permite difundir maciçamente a música padronizada, até que pela audição repetida e pelo processo de reconhecimento ela se efetive nas massas como valor desejável para consumo.

Definimos a idéia de loteamento como veiculação sonora com a utilização dos meios de comunicação e da mídia eletrônica, de modo que as massas ouçam sistematicamente os padrões musicais. Os elementos fundamentais do loteamento do espaço sonoro são: uso da tecnologia para atingir o ouvinte; audição involuntária (a música chega até o sujeito sem uma escolha deliberada em ouvi-la); inviabilização do silêncio²⁶ (pela ocupação do espaço/tempo, que poderia ser de silêncio, com sons de sinalização, que acompanham determinados produtos, serviços ou equipamentos); execução de músicas padronizadas e de fácil acesso nos meios de comunicação de massa (rádio, televisão, cinema e internet).

Conforme revelou a pesquisa de campo, os elementos que são fundamentais à idéia de loteamento do espaço sonoro – elementos primários – podem vir acompanhados de outros elementos – elementos secundários. São estes: terceira programação no espaço escolar (ADORNO, 1995. *Televisão e formação*); validação pela indústria cultural às atividades envolvendo música; repertório musical orientado pela mídia; ingenuidade pedagógica (ou desconsideração por parte dos educadores e responsáveis pelo espaço escolar dos efeitos negativos em relação ao teor e à mensagem das músicas); prática da Educação Musical nos moldes da indústria cultural (tomar o uso da tecnologia e/ou atividades musicais de entretenimento por fazer artístico); dissonância perceptual (ARNHEIM, 1988).

²⁶ Não nos referimos à ausência do som, mas a não execução de músicas ou de sinais sonoros.

O que chamamos por espaço sonoro encontra correspondência na definição de Garcia Canclini (2007, p.175) sobre “esfera pública”, considerando a transformação que a interface dos atuais meios de comunicação realizam: “[...] os contornos espaciais do [espaço] público se esbarram e hoje devemos concebê-lo com imagens de circuitos e fluxos que extrapolam os territórios.” Este autor baliza também o caráter político e ético contido nesse redimensionamento do espaço público:

Pergunto-me como construir uma esfera pública transacional onde as concepções culturais, e suas respectivas políticas, não sejam incomensuráveis. Quatro modelos entram em jogo: o sistema republicano europeu de direitos universais, o segregacionismo multicultural dos estados Unidos, as integrações multiétnicas sob o Estado-Nação nos países latinoamericanos, e – atravessando todos eles – a integração multicultural propiciada pelos meios de comunicação. (GARCIA CANCLINI, 2007, p.12).

Nosso conceito de espacialidade baseia-se na recepção do sujeito. Assim, o espaço sonoro equivale a toda e qualquer possibilidade de um som ser escutado e, neste sentido, contabilizamos a tecnologia e a interface dos meios de comunicação, pela solicitação que fazem dos sentidos. Ao uso comercial do espaço sonoro chamamos de loteamento, e podemos dizer que é predominantemente a indústria cultural que, de alguma forma, compra e utiliza esse espaço, embora não consigamos indicar quem o vende. Entretanto, não nos pode escapar que, pertencendo o espaço sonoro à esfera pública, o Estado tem – ou deveria ter – a tarefa de zelar por ele, e precisamente por isso, acreditamos ser oportuno conceituá-lo voltando os olhos para uma noção de espacialidade que se harmonize com o presente²⁷.

Sobre a responsabilidade do Estado na preservação e no uso democrático da esfera pública, e sobre importância da circulação e recepção dos bens simbólicos, Garcia Canclini (2007, p.177, grifo nosso) diz:

“O Estado não deve interferir na cultura”, ouvimos com frequência. Esse princípio foi útil para opor-se à censura, ao autoritarismo e ao paternalismo que sufocam a criatividade social. Mas, se aplicado não

²⁷ Para fins de ilustração, diríamos que definir a idéia de espaço sonoro a partir das possibilidades de comunicação sonora contemporâneas, pode ser tão oportuno quanto foi definir o conceito de espaço aéreo, que, aliás, supomos, só passou a existir em virtude da aviação.

apenas à criação, mas ao conjunto de processos de criação de bens culturais, implica em deixá-lo entregue ao arbítrio dos atores mais poderosos. Pressupõe, segundo concepções idealistas, que a criação cultural só é realizada por indivíduos e na intimidade. **Isto é difícil de sustentar em face das pesquisas antropológicas, sociológicas e comunicacionais que mostram que a criação cultural se faz também na circulação e na recepção.** As empresas privadas, embora declarem defender a liberdade criativa dos indivíduos, ao mesmo tempo realizam as maiores intervenções na seleção do que vai circular ou não, condicionam a “criação” ou “invenção” de indivíduos e grupos. Não cabe ao Estado indicar aos artistas o que eles devem compor, pintar ou filmar, mas ele tem responsabilidade sobre o destino público desses produtos para que sejam acessíveis a todos os setores e para que a diversidade cultural possa ser manifestada e apreciada.

Tão distante estão de nós e tão despersonalizados aqueles que se beneficiam do loteamento do espaço sonoro pela indústria cultural, que a idéia deste processo se dar de modo sistemático pode parecer, até certo ponto, exagerada. Quem, afinal, são os autores deste processo? Tratar-se-ia apenas de um sistema, cujo funcionamento escapa à administração comercial/industrial, e que esteja circunstancialmente existindo e se auto-beneficiando? Para uma idéia mais concreta da existência e funcionamento desse sistema, a dimensão econômica dele nos serve de aporte para compreender o quão concreto e objetivo, ou, diríamos, objetivado é o uso do que aqui chamamos de loteamento do espaço sonoro. As cifras e os dados abaixo indicados nos parecem concretos o suficiente para deduzirmos que se liguem a pessoas que deles se beneficiam economicamente:

Onde a globalização é mais patente como padrão reordenador da produção, da circulação e do consumo, é nas indústrias audiovisuais: cinema, televisão, música, mais os circuitos informáticos, como um quarto sistema que funciona, em parte, associado aos outros na integração multimídia. A rápida expansão das indústrias culturais encerrou a época em que a cultura era considerada um luxo improdutivo. Tampouco pode ser entendida como mero instrumento de influência ideológica, como se fez com os meios de comunicação de massa até duas décadas atrás, embora sem dúvida ainda tenha esse papel dentro de cada nação, agora para divulgar e tornar persuasivos os discursos globalizadores. Mas economia mundial tem nas indústrias culturais muito mais do que um recurso para moldar imaginários. É uma de suas atividades econômicas mais rentáveis. Quantas indústrias rendem lucros comparáveis aos da audiovisual, que giram em torno dos US\$ 300 bilhões a ano? Só o do mercado fonográfico saltou, entre 1981 e 1996, de US\$ 12 a 40 bilhões, sendo que 90% deste montante se concentra em cinco *major*s: BMG, EMI, Sony, Warner e Polygram Universal. A disputa entre os Estados

Unidos, a Europa e o Japão não é apenas pela influência ideológica, uma vez que os lucros com as exportações são o primeiro item da economia norte-americana, e em vários países europeus as indústrias culturais geram cerca de 3% do PIB, e aproximadamente meio milhão de empregos em cada uma das sociedades mais desenvolvidas. (GARCIA CANCLINI, 2007, p.144-145).

Outra expressiva colocação é a da relação entre origem e comercialização dos produtos musicais, uma vez que as *majors* são as empresas que comercializam os produtos musicais em diversos países:

Quanto ao mercado fonográfico, 70% do espanhol é controlado por aquelas mesmas cinco empresas que dominam a América Latina [BMG, EMI, Sony, Warner e Polygram Universal]. Mas as vendas na região, da ordem de US\$ 2,5 bilhões anuais, superam em muito as do setor na Espanha, que fatura cerca de 600 milhões por ano. Falar em mercado latino-americano, porém, não é muito pertinente no caso, já que 56% das transações se concentra no Brasil. Mas o que melhor expressa a pouca integração do continente no campo musical é o fato de que, nos países maiores, Argentina, Brasil e México, perto de 60% da música comercializada pertence ao repertório do próprio país (Bonet e Gregório, 1999:105 apud GARCIA CANCLINI, 2007, p.148).

Conforme dissemos acima, a recepção é o que norteia nosso entendimento sobre a dimensão do espaço sonoro. A esse respeito, observamos que cotidianamente somos submetidos ao loteamento do espaço sonoro, muitas vezes sem que o percebamos. A música ambiente, por exemplo, é tida como algo que preenche o vazio e diminui o tédio dos momentos ociosos ou proporciona prazer quando se realiza uma atividade qualquer. Usada em salas de espera, banheiros de lojas, *shoppings*, academias de ginástica, restaurantes e ambientes diversos, constitui um assédio involuntário que o ouvinte sofre, pois ele vai aos lugares para outras atividades, mas é obrigado a ouvi-la. Anunciada como uma vantagem extra, que se oferece junto com determinado produto ou serviço, a música ambiente não só impede o silêncio, como também inviabiliza que a maioria das pessoas use a memória musical e o ouvido interno para realizar a audição interna de uma música, de sua escolha. Dessa forma, todos, que em determinado momento estiverem no mesmo ambiente, se tornam ouvintes da mesma música.

Esta utilização concorda com o pensamento capitalista do *time is money*: o tempo passado em silêncio, ou seja, o espaço sonoro não utilizado é considerado um desperdício, tanto para o ouvinte, que passaria o tempo em silêncio, como para a

indústria cultural que deixa de assediar pedagogicamente – segundo os conceitos de semiformação e de regressão da audição – os ouvintes. Com o loteamento do espaço sonoro a indústria cultural exhibe seus produtos e valores para que as pessoas ouçam, a princípio involuntariamente, sem comprar, o que posteriormente comprarão para ouvir. Em *Sobre a música popular*, na seção *Teoria do ouvinte*, Adorno (1986, p.130-136) sustenta que a receptividade do sujeito para com determinada música é proporcional ao grau de reconhecimento que encontra nos padrões dela. O processo de reconhecimento é potencializado pelo uso de músicas padronizadas, com modelos e elementos estéticos estereotipados. Estereotipar elementos estéticos, padronizá-los e difundir-los maciçamente é o mecanismo que permite à indústria cultural apropriar-se das criações genuinamente artísticas e derivar da arte autônoma os produtos de baixa qualidade artística, destinado ao consumo das massas. As consequências dessa apropriação e distorção têm grande alcance, e retroagem de modo a alterar mundialmente a criação artística e as produções simbólicas como um todo.

O que significa essa transformação para a cultura de elite? Se a cultura moderna se realiza ao tornar autônomo o campo formado pelos agentes específicos de cada prática – na arte: os artistas, as galerias, os museus, os críticos e o público – , as fundações de mecenas, totalizadoras atacam algo central desse projeto. Ao subordinar a interação entre os agentes do campo artístico a uma única vontade empresarial, tendem a neutralizar o desenvolvimento autônomo do campo. Quanto à questão da dependência cultural apesar de a influência imperialista das empresas metropolitanas não desaparecer o enorme poder da Televisa, da Rede Globo e de outros órgãos latino-americanos está transformando a estrutura de nossos mercados simbólicos e sua interação com os dos países centrais. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.93).

Neste cenário os produtos eletrônicos tornam-se significativos instrumentos do loteamento do espaço sonoro. Através da mídia eletrônica, com seus timbres e modelos musicais característicos, tanto obras clássicas como composições específicas para estes produtos, podem ser igualmente ouvidas, de forma estereotipada, em telefones celulares, em mensagens de espera telefônica, na sonorização de *vídeo-games* e computadores e em uma infinidade de sons que acompanham os modernos utensílios eletrônicos. Dessa forma a tecnologia é a grande aliada no processo de loteamento do espaço sonoro:

Foram essas concepções frankfurtianas que inspiraram uma crítica à política que toma prioritariamente a questão da técnica como dominação. **Não se trata, pois, de discutir a democracia, mas de questionar a tecnologia.** O *modus operandi* da televisão é, para os frankfurtianos, uma das formas da destituição e do ataque aos direitos humanos, pois oblitera a autonomia do pensamento e inflaciona a mente de preconceitos e adestramento das consciências de maneira subliminar. (MATTOS, 1993, p. 70, grifo nosso).

Por sua vez, o potencial que os diversos segmentos da indústria cultural têm, para lotear o espaço sonoro, é diretamente proporcional ao poder – poder de compra – para utilizar a tecnologia existente. Destarte, o monopólio do capital possibilita o monopólio ideológico, no uso de linguagem musical que loteia o espaço sonoro. Se a música padronizada encontra, na sociedade, a função de distrair as massas para que elas mantenham o modo de produção, podemos dizer que há um acordo de conveniências entre a indústria cultural e os beneficiários do modo de produção.

O poder da indústria cultural se amplia a partir da globalização e da tecnologia. Neste sentido, o maestro Julio Medaglia (1988, p.248) comenta a difusão da música pela tecnologia no processo de globalização:

É que o satélite tem mão única. Se ele agisse sempre como na área da telefonia, ou seja, na base do vaivém, estaria tudo OK. Mas, culturalmente, ele é tendencioso. Quem é dono do satélite faz passar por ele a informação que quer e, evidentemente, a dele, a de seus interesses. Depois que começou a funcionar o satélite que transformou a humanidade numa “aldeia global”, como afirmam alguns, a mesma humanidade não passou a conviver com a música de Bali, da Índia ou de Caruaru. Em compensação, nessas localidades ouve-se diariamente tudo o que é produzido e gravado nos estúdios de som de Nova Iorque ou Los Angeles.

Tendo em vista a interface atual dos meios de comunicação, que configura o universo audiovisual, temos uma representativa descrição de como o uso associado dos sentidos potencializa a recepção. O aprisionamento da música à imagem (ADORNO e HORKHEIMER, 1988) levado do cinema para a televisão, viabilizou o

aparecimento de uma nova²⁸ indústria cultural: a indústria fonográfica de trilhas sonoras.

O que aconteceu foi o seguinte. No final dos anos 60, pelo trabalho realizado na Tupi e na Excelsior de São Paulo pelo Roberto Freire, Walter Avancini, Guarnieri, Bráulio Pedroso e outros, as novelas abandonavam aquela linha do dramalhão méxico-cubano à la “Direito de nascer” para se voltarem para a realidade nacional. Tornando-se mais “crônica de costumes”, elementos daquela atualidade passavam a comparecer mais nas teleteatralizações. Como a música era muito criativa na época e muito diversificada, e um excelente repertório internacional também se ouvia no Brasil – o da *rock age* – ela passou a integrar a feitura das novelas de uma forma mais ativa. Salatiel Coelho fez a experiência de colocar inclusive música cantada no seu desenvolvimento. Com isso descobriu-se que a trilha de novela com canções vendia disco pra burro. Cada uma passou a contar com um LP especialmente montado – inédito ou não – e assim o cancionismo passou a agir também na área da sonoplastia, como “fundo” da novela. Com a ascensão da Globo nos anos 70, essa emissora chegou a criar uma empresa paralela para comercializar esses LPs, a Som Livre. Com isso, com o passar do tempo, a sonoplastia deixa de ser composta da chamada “música incidental” para se transformar quase num elemento de *merchandising* da firma de disco. (MEDAGLIA, 1988, p.283-284).

Constatamos que o loteamento do espaço sonoro se tornou tão ostensivo na sociedade hodierna que, juntamente com os ruídos característicos das cidades, gerou uma demanda pelo silêncio. A indústria cultural também se aproveita dessa demanda, e oferece produtos que funcionam como pretensos substitutos ao silêncio. O turismo ecológico²⁹, os Cds com sons da natureza, as mini-fontes de água e os produtos afins, cumprem a afirmação de Adorno (1970, p.85): “Sentir a natureza, o seu silêncio, tornou-se um privilégio raro e comercialmente explorável”.

Embora tanto a poluição sonora, como o loteamento do espaço sonoro, configurem formas de abuso sonoro, diferenciamos cada uma delas. A poluição sonora realiza o abuso sonoro como consequência não intencional de ações intencionais. Já no loteamento do espaço sonoro, tal abuso constitui finalidade específica, cujo disfarce em que se oferece como benefício e em que busca

²⁸ Garcia Canclini, (2007) utiliza indistintamente as expressões indústria cultural e indústrias culturais. Entendemos que isso se deva às multiplicidades e especialidades a que chegou a industrialização da cultura na sociedade contemporânea.

²⁹ O turismo ecológico não é produto da indústria cultural da mesma forma que o Cd, mas para a reflexão proposta, ambos se adequam como oriundos dos impedimentos do modo de vida urbano ao que o capitalismo percebe como demanda de mercado e para a qual oferece seus produtos.

legitimar-se como comportamento social espontâneo, este trabalho se empenha em esquadriñar.

4.1 Papéis da tecnologia no loteamento do espaço sonoro

Um relevante aspecto, que observamos no processo de loteamento do espaço sonoro, diz respeito aos produtos eletro-eletrônicos. Estes produtos, por integrarem o universo de bens que, de forma geral, são desejados para o consumo, em certa medida também induzem ao consumo da música fetichizada e da produção cultural coisificada, em virtude da mediação simbólica que realizam. O autor abaixo indica a percepção de Adorno sobre a forma como o homem se relaciona com os produtos tecnológicos, para em seguida comentá-la, tendo em vista a dimensão que esta tomou na contemporaneidade:

E teve [Adorno] a sensibilidade para captar a relação de simpatia e identificação que as pessoas estabelecem com os objetos tecnológicos. Estes, que deveriam ser instrumentos criados para propiciar uma existência digna do ser humano, se transformaram em seres com vida própria, descolados da realidade do homem, utilizados para exigir dele amor, submissão, paixão. [...] Combater a tecnologia equivale hoje em dia a opor-se ao espírito do mundo contemporâneo. As pessoas parecem resignadas à multiplicação indiscriminada dos “objetos vigilantes, comunicantes” e de todos os produtos da tecnificação. Têm com eles uma relação libidinosa. E as relações entre as pessoas, mediadas pela tecnologia, tornam-se insensíveis, funcionais, deixam-se congelar. (PUCCI, 2003, p.13-14).

A tecnologia acompanha muitos produtos da indústria cultural e lhes empresta seu status de modernidade. Esse status simboliza a mentalidade de uma época em que a ciência, enquanto paradigma de racionalidade, tem modificado seu próprio caminho, de modo que, na contemporaneidade:

Terão seu lugar todos os que passem das tradições à modernidade, das humanidades clássicas às ciências sociais, ou, melhor, das ciências brandas às duras. Os símbolos de prestígio que são menos encontrados na cultura clássica (livros, quadros, concertos) são transferidos aos bens tecnológicos (computação, sistemas), ao equipamento doméstico suntuoso, aos lugares de lazer que

consagram a aliança das tecnologias avançadas com o entretenimento. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.357.).

A depender do grau de autonomia que o sujeito tenha para a apreciação musical, ao comprar um equipamento de reprodução sonora (CD *Player*, DVD, MP4, celular ou outro) ele se submete automaticamente a uma audição involuntária, porque a maioria desses aparelhos inclui, como brindes, músicas, CDs e arquivos de demonstração que, em alguma medida, orientam a escuta e o aprendizado de padrões musicais. Dessa forma o meio de reprodução sonora (equipamento) se funde com o produto (música) a ser reproduzido e influencia a escolha do sujeito em relação ao que irá ouvir.

Consideramos que os objetos tecnológicos atuem no loteamento do espaço sonoro em dois sentidos: objetivamente, possibilitam a audição dos padrões musicais pela reprodução e amplificação sonoras e, subjetivamente, emprestam a estes padrões parte da credibilidade de que gozam, enquanto bens desejáveis para o consumo, desenvolvidos e aprovados pela ciência. Neste viés foi possível perceber certa correspondência entre a autoridade da indústria cultural como “[...] sabedoria de uma utilidade pública [...]” (PUCCI, 2003, p.25) e a fé no sistema de peritos (GIDDENS, 1991), como mecanismo validador dos aparelhos tecnológicos existentes no mercado. Segundo este autor as pessoas usam, cotidianamente, produtos e tecnologias cujo funcionamento não compreendem. Assim, embora não saibamos explicar como certo equipamento eletrônico funciona, como identifica, lê e amplifica o sinal sonoro, nem tenhamos como saber com certeza se o equipamento que temos em mãos funcionará corretamente ou se fará algum dano à nossa saúde, o usamos corriqueiramente, sabendo que, para ser legalmente fabricado e vendido, o equipamento deve ser aprovado por órgãos avaliadores e reguladores, criados na sociedade para esse fim. Temos, por isso, uma expectativa positiva de que o equipamento funcione conforme este se anuncia e não nos ofereça danos.

A depender da dimensão dessa expectativa, o autor faz uma distinção entre confiança e fé: o sujeito que tem confiança no sistema de peritos admite a possibilidade da falha desse sistema, e por isso compartilha a responsabilidade do consumo e/ou da utilização que faz dos produtos e dos recursos em questão. Já, o sujeito que tem fé no sistema de peritos, toma como infalível a eficiência do sistema

e se orienta por ele, outorgando-lhe um amplo poder de autoridade sobre sua vida e eximindo-se da sua capacidade de avaliação e da responsabilidade em utilizá-los.

A respeito da aceitação dos sujeitos aos produtos oferecidos pela indústria cultural Paes (2007) aponta que consumidor não precisa se dar ao trabalho de pensar, “é só escolher o que já foi eleito por especialistas”. Nesse sentido, ao adquirir um equipamento de reprodução sonora cujo funcionamento foi desenvolvido e aprovado por terceiros, os sujeitos que têm fé no sistema de peritos estão potencialmente mais expostos aos produtos culturais e às músicas que os acompanham, do que os sujeitos que têm confiança no sistema, e fazem uso da sua razão crítica:

Hoje, a arte degenerada industrial – ao mesmo tempo em que o usufruto de suas produções se encontra cada vez mais à disposição dos clientes – leva ao extremo a contradição entre os produtores e os consumidores de cultura: estes últimos não tem necessidade de elaborar a mais simples cogitação, a equipe de produção pensa o tempo todo por eles. [...] a obra aligeirada industrial extirpa da sua forma estética os elementos críticos presentes na cultura, explicita a todo momento seu caráter afirmativo e glorifica o perenemente e sempre dado. (PUCCL, 2003, p.21).

Tendo em vista tais argumentos, entendemos que em virtude da fé no sistema de peritos, os equipamentos eletro-eletrônicos estejam, para certos sujeitos, simbolicamente carregados da aprovação social. Conseqüentemente, o mesmo caráter de “má cidadania” (ADORNO, 1986), na resistência aos produtos da indústria cultural se acentua em face da tecnologia, na medida em que resistir ao loteamento do espaço sonoro implique também em se opor ao uso da tecnologia.

4.1.1 Papéis da tecnologia na saturação espaço psíquico

“Estamos a cada dia mais solicitados e não nos sobra o espaço de conviver, trocar, apreciar, analisar, duvidar. [...] Perdemos a chance do silêncio, do espaço interior, do cantochão d'alma.” (TÁVOLA, 1966, p.125).

Pelas diversas leituras realizadas e também pela nossa experiência pessoal, percebemos que a arte e seus processos artísticos – sejam eles de produção ou de recepção – necessitam de um espaço psíquico vazio para tornarem-se, de fato, arte. O mundo dado e a reação pré-programada dos receptores não se coadunam com a fruição.

Na sociedade contemporânea, esse vazio para a recepção da arte encontra-se sobremodo assediado pela superabundância de ofertas aos sentidos, excitados e estimulados ao consumo, marcadamente com a idéia da interatividade e da multimídia. A tecnologia é a primeira responsável por viabilizar um apelo constante aos sentidos. Ela nos oferece – e até mesmo nos impõe – um mundo habitado de sons, imagens e sensações diversas:

Frase-pensamento da mística suffi: *A palavra e o som pertencem a este mundo. O que ouvis no silêncio pertence ao espírito.* Observando anos a fio o eclodir de técnicas de convencimento e persuasão; o desenvolvimento dos idiomas visuais e auditivos contemporâneos; o som subordinado à síndrome do agudo e instrumentos eletronicados, denuncio a exacerbação de falas na vida contemporânea e a distância do silêncio, *que pertence ao espírito*, como dizem os suffis, e onde *pode-se encontrar Deus*, como querem os cristãos. (TÁVOLA, 1966, p.123-124).

Tal profusão de assédio aos sentidos tem importante função no mercado competitivo. Os produtos culturais com mais possibilidades de venda são aqueles que mais solicitam os sentidos, ou melhor, que mais os atingem. Este fato tem reconfigurado a forma pela qual o homem faz e recebe os produtos culturais e os bens simbólicos, utilizando uma técnica que se distancia da forma humana de fazer e receber esses objetos³⁰:

[...] essa técnica emancipada se confronta com a sociedade moderna sob forma de uma segunda natureza, não menos elementar que a da sociedade primitiva, como provam as guerras e as crises econômicas. Diante dessa segunda natureza, que o homem inventou mas há muito não controla, somos obrigados a aprender, como outrora diante da primeira. Mais uma vez a arte põe-se a serviço desse aprendizado. Isso se aplica, em primeira instância, ao cinema. O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e

³⁰ Usaremos produtos culturais nos remetendo ao conceito frankfurtiano de produtos da indústria cultural e bens simbólicos para qualquer forma de representação estética, podendo incluir os produtos culturais.

reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. (BENJAMIN, 1986, p. 174).

Uma segunda consequência dessa reconfiguração é o fortalecimento das *majors*, pois para ser melhor divulgado, um produto musical não se representa apenas pelo Cd, mas sim, pelo seu trabalho em DVD, *videoclips*, site com material audiovisual, e, possivelmente associação à alguma marca de produtos não musicais (roupas, calçados, cosméticos e afins). Uma vez que a feitura desse material – obedecendo aos critérios da indústria cultural e visando a competição mercadológica – representa um alto investimento, muitos artistas e gravadoras nacionais buscam recursos externos:

Como as empresas latino-americanas não podem investir os US\$ 100 mil que custa a produção de um disco, ao que se somam os recursos complementares de produção – programas de televisão, videoclipes, sites na Internet – , possivelmente se associará a um *major* e, se o produto vender, o artista acabará vivendo em Miami. De acordo com a complementação multimídia que ocorre entre música, cinema e televisão, muitos protagonistas transnacionais desses circuitos aspiram a morar nessa cidade. (GARCIA CACLINI, 2007, p.148).

Pela leitura de Benjamin (1986, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*), concluímos que a tecnologia, nas possibilidades audiovisuais e interativas dos produtos culturais contemporâneos, não corresponda apenas ao mero implemento tecnológico nas manifestações estéticas iniciadas pelos *happenings* e pelas instalações de artes visuais. Tampouco, a tecnologia visa reproduzir as obras de arte, mas, solapando os sentidos e objetivando a recepção humana, tem servido mais para reproduzir-se a si mesma, esvaziada do sentido artístico.

Entendemos que, na reprodução das obras de arte, a tecnologia possa ser útil, não a fim de popularizar o acesso a elas, mas a fim de permitir que sejam memoradas. Se não podemos ouvir uma suíte de Bach, executada ao vivo com uma orquestra de câmara, com a mesma frequência em que a ouviríamos reproduzida em Cd, se não podemos ver cotidianamente o original da Mona Lisa, é útil que suas reproduções habitem os espaços diários e banais. Neste sentido a reprodução da obra de arte serve para manter intocada a aura benjaminiana, à medida que, preservados os originais em museus e espaços de patrimônio artístico

– estes sim, dignos de abrigar a aura – apenas suas representações fiquem à disposição dos espaços triviais. Neste caso, a reprodução cumpre, sem o caráter da substituição, o papel da alusão – e não de ilusão.

A utilização da tecnologia na reconfiguração da produção e da recepção dos bens culturais e simbólicos, especificamente para nós, no campo da música e dos sons, se atrela a um aspecto de importância capital para o fenômeno do loteamento do espaço sonoro. Diferentemente do espaço visual, pela imanência da espacialização do objeto, não podemos desviar os ouvidos da mesma forma como desviamos o olhar. Então, em relação ao receptor, o som ocupa o espaço de um modo potencialmente muito mais poderoso do que o faz a imagem, e a tecnologia é que viabiliza explorar tais possibilidades de apelo aos sentidos. Retirar a tecnologia deste contexto abala o loteamento do espaço sonoro, e retirar o loteamento abala o funcionamento da indústria cultural, na qual o identificamos como sustentáculo.

4.2 Adorno e pesquisas em neuropsicologia: a objetividade da linguagem musical

Adorno, como músico e filósofo, através da reflexão, anteviu o processo de educação musical, tanto na forma positiva enquanto alfabetização, ou melhor, enquanto desenvolvimento da habilidade de percepção para a apreciação autônoma, como na forma negativa, a qual chamou de regressão da audição. As duas formas envolvem a audição enquanto sentido e a percepção estética do que se ouve, enquanto cognição, cognição esta que, por sua vez, utiliza indistintamente razão e emoção para a sintaxe da codificação estética.

*A standardização estrutural busca reações standardizadas. A audição da música popular é manipulada não só por aqueles que a promovem, mas, de certo modo, também pela natureza inerente dessa própria música, num sistema de mecanismos de resposta totalmente antagônico ao ideal de individualidade numa sociedade livre. [...] O ouvido enfrenta as dificuldades do *hit* encontrando substituições superficiais, derivadas do conhecimento dos modelos padronizados. O ouvinte, quando se defronta com o complicado, ouve, de fato, apenas o simples que ele representa, percebendo o complicado somente como uma parodística distorção do simples. [...] A construção esquemática dita o modo como ele deve ouvir,*

enquanto a música popular é “pré-digerida”, de um modo bastante similar à moda dos *digest* de material impresso. Em última análise é a estrutura da música popular contemporânea a responsável por aquelas mudanças nos hábitos de ouvir que discutiremos mais tarde. (ADORNO, 1986, p.120-121).

Os padrões, ou, melhor dizendo, as estruturas musicais, são marcas de uma cultura de forma ampla. Assim, o tonalismo está arraigado na cultura ocidental porque há muito³¹ é um modelo praticado e ouvido cotidianamente por ela. É possível que o homem ocidental comum, aprecie e compreenda a música que use um sistema tonal diferente do seu, ou qualquer outro tipo de estrutura musical incomum, mas isto requer um aprendizado externo às audições musicais possibilitadas pelo cotidiano informal.

Para desenvolver as habilidades da percepção musical basta ouvir. Neste caso, quanto mais amplo for o leque de elementos estéticos oferecidos para a audição, mais ampla e aguçada se fará a percepção, e quanto mais reduzido, mais limitada será a capacidade de perceber e interpretar os elementos musicais que não fizerem parte dos modelos a que o ouvido se habituou. Adorno demonstra preocupação, no sentido de que audição repetitiva das músicas padronizadas leve à regressão da audição, aqui entendida como habilidade restrita para a apreciação musical:

Essa linguagem natural, para o ouvinte americano, provém de suas primeiras experiências musicais, as cantigas de ninar, os hinos cantados no culto dominical, as pequenas melodias assoviadas no caminho de volta da escola para a casa. Tudo isso é muito mais importante na formação da linguagem musical do que a habilidade em distinguir entre o início da *Terceira* e o da *Segunda sinfonia* de Brahms. A cultura musical oficial é, em larga medida, a mera superestrutura dessa linguagem musical subjacente, ou seja, a tonalidade maior e menor, e todas as relações tonais aí implicadas. Mas essas relações tonais da linguagem musical primitiva colocam barreiras para tudo o que não se conforme a elas. Extravagâncias são toleradas somente na medida em que podem ser reenquadradas na assim chamada linguagem natural. (ADORNO, 1986, p.122).

Pesquisas em neuropsicologia comprovam que o aprendizado dos padrões musicais ocorre pela escuta:

³¹ “A formação gradativa do tonalismo remonta à polifonia medieval e se consolida passo a passo ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII (quando se pode dizer que o sistema está constituído).” (WISNIK,

[...] operações cognitivas abstratas [...] colocam em atividade capacidades de atenção e memória, e operações de categorização e raciocínio. [...] Com base na constatação de que existem muito mais similaridades que diferenças entre os cérebros de músicos e de não-músicos, postulamos que as redes neuronais postas em jogo nas atividades musicais se desenvolvem mesmo na ausência de um aprendizado intensivo. Em outras palavras, a simples escuta (e não a prática) basta para tornar o cérebro “músico”. A idéia de que um cérebro não-músico possa ser *expert* no processamento das estruturas musicais surpreende. Trata-se, no entanto, de uma conclusão apoiada em numerosos estudos feitos sobre a aprendizagem implícita, isto é, aquela de que não temos consciência [...] Essas pesquisas demonstram a extraordinária capacidade do cérebro de interiorizar estruturas complexas do ambiente, mesmo quando só estamos expostos a elas de maneira passiva. Tal aprendizado implícito inconsciente é fundamental para a adaptação e sobrevivência da espécie. Além disso, é observado em todos os domínios e foi adquirido logo cedo no nosso curso de evolução. Os recém-nascidos passam por aprendizados de grande complexidade tanto para a linguagem quanto para a música: quando bebês de alguns meses ouvem uma melodia, eles manifestam forte reação de surpresa no momento em que uma nota é substituída por outra que infrinja as regras musicais. Os bebês denunciam a própria surpresa sugando o seio mais rápido ou virando a cabeça para o outro lado de onde vem o som. [...] Ao que tudo indica a simples escuta da música torna o cérebro “músico”, e as aptidões musicais surpreendente dos não-músicos demonstram a grande plasticidade do cérebro humano no domínio musical. Graças a essa plasticidade, qualquer um pode se tornar especialista num campo que lhe é familiar, mesmo que permaneça incapaz de verbalizar as estruturas musicais percebidas. (BIGAND, E. *Viver Mente e Cérebro*, 2005, p.63, pesquisa realizada na Universidade de Bourgogne em Dijon).

Entendemos que haja um caráter subjetivo na mensagem estética, entretanto, esta subjetividade reivindica, ao mesmo tempo, certa objetividade, na medida em que a música enquanto linguagem estética tem uma base de códigos comuns socialmente construídos. A origem dessa base é o mundo concreto percebido pelos sentidos:

A experiência básica, nessa dimensão, é mais sensual do que conceptual; a percepção estética é essencialmente intuição, não noção. A natureza da sensualidade é a “receptividade”, a cognição obtida por meio da sua afetação por determinados objetos. É em virtude da sua relação intrínseca com a sensualidade que a função estética assume a sua posição central. A percepção estética é acompanhada do prazer. Esse prazer deriva da percepção da *forma*

1999, p. 113). O tonalismo a que este autor se refere é o que se utiliza da escala cromática de doze notas, construindo a partir dela melodias que tem um centro tonal.

pura de um objeto, independentemente de sua “matéria” ou de seu “propósito” (interno ou externo). Um objeto representado em sua forma pura é “belo”. Tal representação é obra (ou, melhor o jogo) da *imaginação*. Como imaginação, a percepção estética é sensualidade, ao mesmo tempo, mais do que sensualidade (a “terceira” faculdade básica): dá prazer, e portanto, é essencialmente subjetiva; mas na medida em que esse prazer é constituído pela forma pura do próprio objeto, acompanha universal e necessariamente a percepção estética – para *qualquer* sujeito que percebe. Embora sensual e, portanto, receptiva, a imaginação estética é criadora: numa livre síntese de sua própria criação, ela constitui beleza. Na imaginação estética, a sensualidade gera princípios universalmente válidos para uma ordem subjetiva. (MARCUSE, 1969, p.159).

A música é entendida como uma linguagem estética de base comum objetiva, mas com possibilidades de variações no entendimento dos indivíduos, o que a torna, ao mesmo tempo, subjetiva. Os estudos abaixo indicam que padrões musicais familiares causam pouca alteração na atividade cerebral:

[...] as reações emocionais de músicos e pessoas sem formação musical são bastante parecidas, o que comprova que a percepção das emoções musicais é muito estável, tanto no plano individual como entre diferentes ouvintes. Assim, as respostas emocionais à música são reproduzíveis de um momento a outro, na mesma pessoa e em diversos indivíduos, o que seria compatível com a idéia de que as emoções musicais garantem uma função de coesão social numa dada cultura [...] (VIEILLARD, S. Viver Mente e Cérebro, 2005, p.54, pesquisada realizada no Instituto de Pesquisa e Coordenação Acústica/Música de Paris e no Laboratório de Estudo das Aprendizagens e do desenvolvimento em Dijon).

Os dados acima se referem à percepção de modo e de andamento. As mesmas pesquisas indicam que são estes os elementos mais evidentes na percepção musical e na interpretação estética e que se associam a categorias de sentimentos:

Os modos³² maior e menor são reconhecidos e associados respectivamente à – utilizando as grandes categorias de emoção – sentimentos positivos e sentimentos negativos. Também o andamento é reconhecido e a combinação desses elementos produz reações fisiológicas, independentemente das pessoas apreciarem ou conhecerem as músicas que os apresentam. “[...] um modo menor e um andamento lento conferem uma equivalência emocional negativa e uma dinâmica franca (calmante) ao trecho, percebido como triste. Um modo menor e uma dinâmica estimulante evocam um sentimento

³² Em música, o modo é a maneira como se dispõem os intervalos de tom e meio-tom numa escala.

de raiva ou medo. Ao contrário, um modo maior e um andamento estimulante é alegre, e uma música tocada no modo maior com o agrupamento lento é julgada apaziguadora.” (VIELLARD, S. Mente e Cérebro, 2005, p.56, 56, pesquisa realizada no Laboratório de Neuropsicologia da Música e da Cognição Auditiva da Universidade de Montreal).

Paralelamente a essas informações, percebemos o atual uso dos compassos binários acelerados e bem marcados nas músicas das festas, bailes e nas destinadas ao entretenimento de modo geral, o que pode ser uma forma de oferecer prazer e gratificação no uso do tempo livre da sociedade contemporânea.

4.2.1 Reações fisiológicas aos sons, independentes do gosto

As supracitadas pesquisas em neuropsicologia nos permitem uma aproximação do conceito adorniano (1986, p.115- 146) de música superior e inferior. Entendemos que por superior o autor considerasse as músicas de estruturas complexas e, por inferior, as de estruturas simples.

Pelo anteriormente exposto, podemos concluir que familiaridade e hábitos de audição são importantes elementos da codificação estética. Contudo, a essa subjetividade de elementos soma-se, segundo os dados abaixo, outros elementos cuja recepção é estritamente objetiva, havendo reações fisiológicas a determinadas músicas que não perpassam pelo gosto, ou por outras questões culturais:

[...] o córtex auditivo dispõe de uma faculdade natural para reconhecer motivos sonoros particulares, estressantes ou tranquilizantes. Com efeito, as músicas que comportam disparidades de ritmo e dissonâncias seriam mais estressantes, enquanto os tempos lentos e regulares seriam tranquilizadores. Um outro estilo musical sem dúvida teria resultados diferentes. Um estilo precedente mostrou que a música *techno*, mesmo quando é apreciada por aqueles que a ouvem, aumenta a concentração de cortisol³³ no sangue. [...] Tudo isso nos leva a relativizar nosso ponto de vista inicial [de que a música acalma os ânimos]. Não é totalmente verdadeiro que a música acalma os ânimos. Ela pode igualmente agitá-los se sua estrutura rítmica for nervosa e se tiver dissonâncias. (KHALFA, S. Viver Mente e Cérebro, 2005, p.73, pesquisa realizada na Universidade do Mediterrâneo).

³³ Hormônio liberado no sangue quando o cérebro se coloca em alerta por agente estressante

Notamos que é cultural o conceito de consonância/dissonância, mas não o efeito fisiológico do som percebido como consonante ou dissonante. Entramos assim num desdobramento para o efeito do elemento estético musical, que é sua repercussão na fisiologia do sujeito. Esta repercussão é um dos objetos de estudo da musicoterapia do qual não trataremos, não obstante, iremos considerar os efeitos das alterações fisiológicas que os sons causam nas pessoas, como um componente que pode influenciar os hábitos e comportamentos musicais, de forma subliminar, para o sujeito e para a sociedade.

O crescente uso das músicas com elementos percebidos, segundo as pesquisas citadas, como positivos, pode ser fisiologicamente estimulante, e além de contribuir para a alienação, favorecer o consumo e a produtividade. O uso social da música como forma de controle não é uma novidade histórica:

Foi através desses meios de coerção que caberia ao Estado, pelo poder emanado de sua soberania, impor o respeito à autoridade em relação às normas instituídas. Entre tais meios destacava-se tanto a *repressão*, de ordem militar e policial, como a *persuasão*, de ordem ideológica, sendo que, nas primeiras formações sociais da civilização, principalmente no âmbito desta última caberia um papel relevante à cultura em geral e à *arte* e à *música*, em particular. Foi assim que, instituída ora como essencial, ora como complementar, se passaria a exercer a *dominação cultural*. (SCHURMANN, 1990, p. 34).

Os gregos atribuíam à música o conceito aristotélico de Ethos, no qual a música, como microcosmo de todo o universo, repercute no corpo físico e no caráter do homem. Por isso a educação musical era considerada parte da educação do cidadão grego.

Platão chega a propor uma efetiva repressão de tais tendências, dizendo que “é preciso que os Conselheiros de Estado cuidem para que este não se deteriore, para que não se introduzam inovações contrárias à ordem nem na ginástica, nem na música. Deve-se evitar o surgimento de uma nova espécie de música, porque esta colocaria em perigo o todo. Nunca se pode alterar a essência da música sem que daí resultem abaladas as leis fundamentais do Estado”. (SCHURMANN, 1990, p. 35).

Segundo Tinhorão (1986, p.33-35), na Grécia Antiga, o ritmo funcionava como elemento coletivizador, adequado à religião que também se dava de forma

coletiva. Somente com o advento do cristianismo o homem adquire espaço para uma relação individual com o sagrado, e por isso a melodia assume predominância nas representações individuais e subjetivas que passam a se desenvolver na religião.

Platão tem a música como objeto de cuidado, no tocante à sua direta repercussão na formação do homem e da sociedade, (NASSER, 1997). O pensamento de Platão sobre a estreita relação entre música e modo de organização/controle social muito se aproxima da preocupação sugerida pelo filósofo alemão, a respeito do possível uso da música massificada como dominação social:

Os custos de produção não aumentariam se os vários compositores de melodias *hit* não seguissem certos padrões estandardizados. Por isso, precisamos procurar outras razões para a estandardização estrutural – razões muito diferentes daquelas que se levam em conta para a estandardização de carros e alimentos para o desjejum. (ADORNO, 1986, p. 121).

5 INTERPRETANDO OS DADOS

Analizamos os dados da pesquisa de campo tendo em vista os objetivos dos procedimentos pelo qual foram coletados. Por estes procedimentos (repertório escutado, entrevistas, testes de percepção e levantamento do acervo sonoro musical) também obtivemos informações sobre as especificidades do fenômeno do loteamento do espaço sonoro no espaço escolar, o que, desde o princípio, foi um dos objetivos de nossa pesquisa.

Os dados obtidos indicaram que, efetivamente, o loteamento do espaço sonoro ocorre no espaço escolar. Indicaram ainda a presença associada de dois ou mais dos elementos constituintes do loteamento do espaço sonoro (uso da tecnologia, audição involuntária, inviabilização do silêncio e execução de músicas padronizadas e de fácil acesso nos meios de comunicação de massa). O uso da tecnologia foi um elemento absolutamente constante em todos os episódios de loteamento do espaço sonoro.

As subseções deste capítulo destacam os elementos do loteamento do espaço sonoro nelas tratados, trazendo os dados da coleta e a leitura que a eles se aplicou. O mesmo dado pôde ser utilizado para indicar mais de um componente do loteamento do espaço sonoro. Optamos por apresentar as partes da coleta com formatação de texto corrido, barra na margem esquerda e separadas da interpretação por um espaço. O registro integral de cada coleta que ofereceu o dado pode ser localizado no anexo, a partir das referências do dado (local, procedimento de coleta e data).

5.1 Relação de coletas realizadas

Coletas realizadas na escola 1, de 20 de maio a 20 de setembro de 2008:

Caracterização da escola.

1. Primeiro período de observação livre/Entrada na escola: de 20 a 27 de maio de 2008.

2. Repertório escutado: 03 de junho, período da manhã; 19 de junho, períodos da manhã e da tarde; 20 de junho, período da tarde; 01 de julho, períodos da manhã e da tarde; 05 de julho, período da noite e 19 de agosto, períodos da manhã e da tarde.
3. Seis entrevistas com professores: 02 de junho; 01 e 02 de julho, 26 de agosto (duas entrevistas) e 03 de setembro.
4. Levantamento do acervo sonoro-musical: 19 e 20 de setembro, períodos da manhã e da tarde.
5. Encerramento da coleta: 20 de setembro de 2008.

Coletas realizadas na escola 2, de 30 de novembro a 17 de dezembro de 2009.

Caracterização da escola.

1. Entrada na escola/Repertório escutado: 30 de novembro de 2009, períodos da manhã e da tarde; 01 de dezembro, períodos da manhã e da tarde; 09 de dezembro, período da noite.
2. Quatro entrevistas com alunos: 01 e 03 de dezembro; 10 de dezembro (duas entrevistas).
3. Duas entrevistas com funcionários: 17 de dezembro (duas entrevistas).
4. Encerramento da coleta: 17 de dezembro de 2009.

Coletas realizadas em outros espaços escolares que não os das escolas 1 e 2³⁴, de 04 a 10 de dezembro de 2009.

1. Repertório escutado: 04 de dezembro de 2009, período da tarde na Escola Municipal de Ensino Infantil; 08 de dezembro de 2009, período da noite em Cerimônia de conclusão de curso; 10 de dezembro de 2009, período da manhã em Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Coleta realizada junto a educadores em 07 de dezembro de 2009.

1. Teste de percepção de timbres, em 07 de dezembro de 2009, período da manhã (primeiro grupo) e período da tarde (segundo grupo).

³⁴ Por trabalhar na Rede Municipal de Ensino, algumas das ocasiões nas quais estive presente, a trabalho, ocasiões estas em que minha função precípua era observar/assistir, resultaram em três coletas que constituem esta categoria de coleta e que oferecem dados adicionais à pesquisa.

5.2 Presença invariável da tecnologia: educação de massa, música de massa e veículo de comunicação de massa numa arquitetura favorável à massificação

Já havíamos estabelecido a tecnologia para atingir o ouvinte como uma das características do loteamento do espaço sonoro, de modo que, no capítulo 4 dissemos “[...] a tecnologia é a grande aliada no processo de loteamento do espaço sonoro”. Na fase inicial do estudo, a tecnologia era entendida, por nós, como elemento primário, constituinte do loteamento do espaço sonoro, sendo ela o recurso que tornava possível ampliar o som para atingir/assediar os ouvintes involuntários e também para realizar uma mediação simbólica de validação quanto aos produtos musicais por ela veiculados – conforme ponderamos na subseção *“Papéis da tecnologia no loteamento do espaço sonoro”*.

Neste sentido, iniciaremos trazendo os dados relacionados às rádios internas que cada uma das duas escolas pesquisadas possui.

a) Localização do equipamento:

A escola possui uma rádio interna, cujo equipamento central fica na sala da coordenação pedagógica, com caixas de som nos corredores e em todas as salas de aula. (Escola 1. Primeiro período de observação livre/Entrada na escola: de 20 a 27 de maio de 2008).

A escola possui uma rádio interna, cujo equipamento central fica numa pequena sala, exclusiva, sem janela, com caixas de som em todas as salas de aula e na sala dos professores. (Escola 2. Caracterização da escola, 30 de novembro de 2009).

b) Execução automática, programada por computador, de músicas, do sinal de início e final de aulas com vinhetas e fragmentos musicais:

A seleção está programada no computador e se repete pela terceira vez. (Escola 1. Repertório escutado, 01 de julho de 2008).

O equipamento utilizado é o da rádio interna, de propriedade da escola. O responsável técnico/papel no espaço escolar é a diretora. As vinhetas de som foram elaboradas pelo professor de música e a razão da execução é sinalizar a entrada.

São executadas automaticamente, programadas por computador. A vinheta da Aquarela, e o horário se repetem a cada troca de aulas. (Escola 2. Entrada na escola/Repertório escutado: 30 de novembro de 2009).

c) Amplitude/quantidade de espaços atingidos pelo loteamento sonoro que as rádios realizam – conforme discorremos na subseção *“Papéis da tecnologia na saturação do espaço psíquico”*:

No corredor e nas salas de aula, entre uma aula e outra, uma voz masculina anuncia o horário e, um minuto após esse anúncio, toca uma música que não consigo identificar. É um solo de guitarra, dura 10 segundos e parece ser trecho de *rock* americano. No início e no final do intervalo (recreio) e na saída e na entrada de cada período, dura um minuto. Durava sempre um minuto (entre as aulas), mas os professores reclamaram que os alunos ficavam muito agitados. (Escola 1. Repertório escutado: 03 de junho de 2008).

A proprietária, que é também diretora e professora de Filosofia, entra na sala da rádio e abaixa o sinal, antes de entrar para dar a aula de Filosofia. Diz que o volume é sempre aumentado, muito acima do volume adequado, mas não se sabe por quem. Outro dia ela me disse que era aumentado pelo inspetor. (Escola 1. Repertório escutado: 19 de junho de 2008).

Às 14 horas e 39 minutos uma aluna entra na sala da rádio querendo saber como abaixa o volume, mas não consegue fazê-lo. Às 14 horas e 39 minutos a psicóloga, que presta serviços para a escola e que tem atendimentos neste dia, entra na sala da rádio e quer saber como abaixa o volume da rádio. Ela desliga o som da sala em que estará. Alguns minutos depois volta para usar um armário e diz que o som da rádio a assusta sempre. (Escola 1. Repertório escutado: 20 de junho de 2008).

Continuo observando que o volume da rádio parece mesmo ser um problema comum. É a própria lei de Murphy: as pessoas que querem aumentar o volume sabem qual é o botão, e as que querem abaixar, não. (Escola 1. Repertório escutado: 20 de junho de 2008).

A partir de 2006 todas as salas de aula e a sala dos professores receberam caixas de som. O controle de volume dessas caixas é individual e fica na sala onde estão os equipamentos da rádio. (Escola 2. Do histórico musical. 30 de novembro de 2009).

Na entrada (7:00) ouço o sinal (sirene), e o sinal musical (vinheta com o horário e com trecho da música Aquarela). A diretora utiliza a rádio interna para avisos, com os alunos no pátio, em fileiras em frente às suas salas. [...] O volume da sirene, para quem está no pátio é muito alto, chega a ser agressivo. Assusta inicialmente, mas depois o sinal musical e a voz da diretora se diluem em meio aos outros sons. Após o anúncio do horário seguem duas notas (parece-me um intervalo de quinta justa descendente), com som de campainha eletrônica. O final da última nota é distorcido, abaixando a tonalidade dela. (Escola 2. Repertório escutado, 30 de novembro de 2009).

As rádios escolares indicam outros dados que traremos mais adiante, por se referirem aos demais elementos – primários e secundários – do loteamento do espaço sonoro. Por ora continuaremos com os dados mais diretamente relacionados ao uso da tecnologia, do qual, em campo, passamos a uma visão ampliada.

Observamos que o uso da tecnologia no cotidiano escolar, para atividades relacionadas à música, gerou um dos elementos secundários do loteamento do espaço sonoro, no universo escolar cingido por esta pesquisa. Constatamos que o emprego da tecnologia, ou a operação de produtos a ela relacionados, é tomado por arte, é anunciado como arte e ocupa na escola os lugares conceitualmente – segundo nossos fundamentos teóricos – destinados à arte.

a) Na escola 1 a aula de Música e Tecnologia prioriza o aprendizado no *software* de edição de música. Alguns dos entrevistados utilizam a expressão “fazer música” para as produções realizadas por meio deste *software*. A isto se soma que tal atividade passou a ser oferecida em substituição à aula de teclado, por necessitar menos tempo de dedicação dos alunos. A proposta da aula é ensinar os alunos a utilizarem os recursos tecnológicos do computador para arquivar, alterar e compilar músicas em formatos digitais.

Dia letivo comum. Na aula de “Música e Tecnologia” há vários eventos musicais. A aula é oferecida como atividade optativa de Educação Musical, em período contrário ao das aulas e tem quatro alunos inscritos [...]. O conteúdo da atividade é aprender como se faz edição de músicas com o programa *Sound Forge*. [...] Os alunos não têm o programa de edição das músicas (*Sound Forge*) e o professor me informa que eles receberão o resultado do trabalho em CD ou pen-

drive. O professor, juntamente com dois alunos [de outras séries] mais adiantados nessa atividade, está montando um arquivo de áudio com vinte e uma músicas da década de setenta para uma feira de ciências da escola. A montagem consiste em organizar o repertório e na introdução de cada música gravar um aluno ou o professor anunciando o nome, o autor e o intérprete dela e outros dados relacionados.

Na aula ouvimos a parte inicial das cinco músicas e a vinheta de abertura da feira, com contagem regressiva. Nesta, a música é *tecno*, com sons sintetizados e ritmo dançante, e um aluno contando de dez a zero.

A primeira música é “*Você abusou*”, anunciada como interpretação de Maria Bethânia e Toquinho, depois, “*As rosas não falam*”, “*Cio da Terra*” e “*Bandolins*”.

[...] Observo que na música anunciada como interpretação de Maria Bethânia, o timbre não me parece o dela e não consigo identificar a cantora. Igualmente, pela audição (e conhecimento da gravação da canção), “*Cio da Terra*” é anunciado como interpretação Paulinho da Viola e Renato Teixeira, mas me parece ser de Renato Teixeira e Pena Branca.

[...] O meio sonoro/equipamento utilizado era TV, de propriedade da escola (usada como monitor conectado ao notebook) e notebook com os programas *Sound Forge* e *Windows Média Player*, assim como os arquivos de músicas, todos de propriedade do professor [...].

Espanta-me que a música nessa aula tenha um espaço menor que a tecnologia, pois pouco se fala dos autores, intérpretes e músicos envolvidos, apenas esses dados são colocados na montagem. Não sei se em outro momento (além da feira prevista) a escuta do CD pelos alunos estará garantida, pois em aula ouviu-se apenas a introdução. [...]

[...] Do histórico musical. (Transcrição nossa, resumida do depoimento oral do professor de Educação Musical, realizado cerca de uma hora após a aula observada. Frases na íntegra estão entre aspas).

[...] No período da manhã, antes da aula de Música e Tecnologia, e na mesma sala, há a aula de flauta, feita pelos mesmos alunos. Seria o apelo à tecnologia uma forma de trazê-los para a escola? Mas na feira de ciências o CD que será executado, e que parece ser o carro chefe das atividades da Educação Musical, não tem nada de flauta gravado, nem tocado pelos alunos, nem por músicos

profissionais. Na sala vejo equipamentos eletrônicos e não vi nenhum instrumento musical. [...]

O professor conversa comigo. Observo que usa a expressão 'fazer música' para se referir ao uso do programa de edição e isso, inicialmente, me confunde, porque entendo fazer música, enquanto compor. Ele diz que 'os alunos fizeram a música', 'fazem músicas'. O professor falava tão entusiasmado que os alunos 'fazem música' e eu os imaginei compondo letra e melodia de canções.

Aos poucos compreendo que isso se refere a usar trechos de gravações, em arquivos digitais, e fazer deles uma montagem, usando o programa de edição musical. Isso me deixa muito frustrada e procuro disfarçar minha decepção, procuro mostrar imparcialidade enquanto conversamos, mas sinto um lamento. [...]" (Escola 1. Repertório escutado. 03 de junho de 2008).

Ainda sobre essas aulas, em entrevista o professor diz que

[...] as aulas de Música e Tecnologia vieram para substituir as aulas de teclado, porque os alunos precisariam de menos tempo para ter resultados e que estas aulas tiveram muito sucesso. (Escola 1. Entrevista com professor. Professor 5. 26 de agosto de 2008).

Neste sentido, um dos entrevistados (professor de violão) manifesta o mesmo estranhamento que eu:

Eu não gosto muito do sinal, porque ele começou de um jeito, com Aquarela, aí foi se dando opções de fazer as músicas em casa, no computador. Eles pegam montagem das coisas que são gravadas. Você quer ensinar o aluno a aprender e apreciar uma melodia mais elaborada. Mas como, se o próprio sinal da escola toca uma coisa diferente? Atualmente é um trecho de rock. Comento que os alunos passam horas no computador fazendo a edição, mas não estudando um instrumento. Ele concorda. (Escola1. Entrevista com professores. Professor 6. 03 de setembro de 2008).

Naturalmente, não pensamos que todos os sujeitos envolvidos neste processo (professores, educadores em geral e alunos) prefiram a execução desta

música eletrônica ou de seus equivalentes. Consideramos, porém, que as condições estruturais dos espaços escolares associada aos modelos daquilo que a pior vertente da indústria cultural veicula como arte, acabe por permitir que se realize na educação de massa o entretenimento para as massas, em lugar de qualquer outra produção transcendente e mais carregada de expressão humana, a que, então, chamaríamos de arte.

Não nos deteremos aqui nos motivos que levaram à disciplina da Educação Musical a utilizar a tecnologia em lugar de instrumentos acústicos, mas não podemos deixar de considerar que tal fato potencializa o uso da tecnologia no loteamento do espaço sonoro dentro do espaço escolar, contribuindo para uma distorção do conceito de processo artístico. Tampouco seríamos categóricos em dizer que tal distorção é absoluta e equivalente para todos os sujeitos, e para isso nos apoiamos na entrevista:

Diz que fora da escola faz curso de computação no qual aprendeu a baixar música, ouvir música e montar música. Está aprendendo a montar “pegar a música e colocar outro toque” e transferir arquivos.

Ana: Você: Já observou alguma diferença em se fazer música por equipamento ou com instrumentos?

Aluna 1: “Por computador eu acho que é mais fácil, por instrumento mais difícil. [Faz uma pausa e inclina-se na minha direção. Retoma a fala em tom mais baixo e mais lento] Professora, vou contar uma coisa que nunca contei pra ninguém. Quando minha prima vai lá em casa a gente compõe músicas juntas”. [...] Conversamos um pouco sobre o processo de composição delas, ela diz que descartam muita coisa, e que fazem letra e melodia junto. Que só compõem escondido e que ninguém sabe disso. Diz que seria muito bom tocar violão e que ajudaria na composição das músicas.

Ana: Como você acha que seria tocar o violão?

Aluna 1: “Se soubesse tocar violão eu ia me sentir mais [ela faz pausa, parece que procurando a palavra e eu fico com vontade de sugerir ‘plena’, mas resisto e aguardo ela continuar] mais ligada com música, sabe, e também ia sentir mais a música que estou tocando, as notas. Às vezes tenho vontade de me gravar no celular pra me ver tocando. No site eu escrevo a música e procuro a nota de violão. E isso vem pronto, mas eu acho mais legal a pessoa inventar do que vir pronto. Se

eu lançar eu prefiro fazer no meu quarto [conversamos sobre tentativas e erros no processo de composição dela]. Sinto mais à vontade. Se for para escolher do computador ou a do meu quarto eu prefiro a do meu quarto.” (Escola 2. Entrevista com alunos. Aluna 1. 01 de dezembro de 2009).

Ao realizar o procedimento da escuta de repertório em apresentações na escola 2 e em uma escola municipal de ensino infantil, observamos que os profissionais responsáveis pela educação musical estiveram, praticamente todo o tempo do evento, ocupados em operar os equipamentos de som e imagem. Isto se deu tanto nas apresentações musicais, diretamente sob a responsabilidade deles, como nas demais apresentações, seja, os professores de educação musical exerceram mais a função de técnicos de som do que de professores de música:

O responsável técnico pela execução das músicas era o professor de música e o repertório foi escolhido por cada professor para a apresentação de sua sala, havendo salas em que há dois professores. (Outros espaços escolares - Escola Municipal de Ensino Infantil. Repertório escutado: 04 de dezembro de 2009).

O professor de música utilizou em um dos momentos do evento uma flauta doce. Nos demais momentos esteve operando notebook e equipamentos de som, estes, juntamente com os contratados para sonorizar o ambiente. (Escola 2. Repertório escutado, 09 de dezembro de 2009, período da noite).

Não observamos nenhum comportamento, tanto nesses professores, como nos organizadores dos eventos, que indicasse estranhamento em relação ao exercício dessa função de técnico de som por professores de educação musical, tampouco nenhuma menção de que eles estivessem fazendo algo fora de suas atribuições principais. Ao contrário, percebemos que esses professores assumiram a função de técnicos de som com muita naturalidade, e que passaram a maior parte do tempo dos eventos nesta função. Teríamos chegado a tal estágio de distorção da função da arte musical nas escolas, a ponto de a comunidade escolar ter introjetado que operar produtos relacionados à tecnologia é atribuição do educador musical? Que o fazer musical perpassa, compulsória e até exclusivamente, pelo uso da tecnologia? Encontramos o uso de expressões que originalmente indicavam um processo musical artístico indicando o emprego da tecnologia para desenvolver um

processo paralelo, e não como um recurso adicional, mas suprimindo uma lacuna de conhecimentos e habilidades técnicos musicais.

Assim, na escola 2 (coleta de 30 de novembro, repertório escutado), o emprego de um acompanhamento pré-programado, disponível no menu do teclado eletrônico foi chamado de “arranjo”, por uma professora:

[...] Aí fomos entender porque tinha que fazer alguns ajustes pequenos na letra, para dar certo na música. O professor de música ajudou e fez o arranjo e a gravação com eles. (Escola 2. Repertório escutado, 30 de novembro de 2009, período da manhã).

Na mesma escola a apresentação de três alunos e do professor do projeto de flauta se fez com a harmonia da 9ª Sinfonia em midi e em volume que quase suplantava o som das flautas que faziam a melodia:

O som do acompanhamento, com bateria bem marcada soa um pouco mais alto do que as flautas. (Escola 2. Repertório escutado, 09 de dezembro de 2009, período da noite).

Na mostra de final de ano, de uma escola municipal de ensino infantil, todas as apresentações de alunos cantando se deram junto com a execução de um CD. Este uso da tecnologia se torna representativo dos pontos supra indicados justamente pelo contexto em que está inserido, que é o de apresentações da disciplina de Educação Musical:

Na abertura, todas as salas juntas apresentam quatro músicas, sob a orientação do professor de música. As crianças cantam com as gravações dessas músicas, feitas em uma voz feminina e piano. Nestas apresentações a ênfase da participação das crianças era na sincronia de gestos (colocar a mão em determinadas partes do corpo, bater palmas acima e ao lado do corpo) e nos sons vocais (“hei”, “tsss”, “ual”). O som da gravação prevalecia sempre, exceto nos sons vocais supracitados. (Escola Municipal de Ensino Infantil. Repertório escutado, 04 de dezembro de 2009).

b) Para pessoas com a formação musical semelhante à nossa e com alguma afinidade ao referencial teórico deste trabalho, perguntaríamos: que objetos supõem que os professores de música utilizam, carregam e manuseiam? Instrumentos musicais, diriam. No entanto, em coleta realizada numa escola de 1ª à 4ª série um fato nos saltou aos olhos. Percebemos que nesta coleta, e em todas as outras que já havíamos realizado, os professores de música não apenas se ocupavam de operar os equipamentos tecnológicos, mas transportavam e manuseavam exclusivamente³⁵ notebooks, data-show, mesas de som, DVDs e caixas amplificadas, estando na dependência desses equipamentos para suas atividades musicais, fato este que se manteve nas coletas posteriores.

Até o momento, em todas as coletas anteriores já havia constatado a presença do equipamento tecnológico como uma constante nas apresentações e atividades musicais. Todavia, especificamente nesta coleta, tal fato se tornou mais significativo. Acredito que por se tratar de uma mulher (a professora de educação musical) transportando um equipamento pesado (para carregá-lo é necessária a força de dois adultos) sobre um carrinho de duas rodas e pela atividade se dar com crianças de 1ª à 4ª série, com vozes delicadas dessa faixa etária. Neste contexto o equipamento e a tecnologia se revelaram não como uma presença invariável nas apresentações musicais escolares, mas como uma dependência absoluta, um fardo que literalmente se deve carregar. (Outros espaços escolares. Escola Municipal de Ensino Fundamental. Repertório escutado. 10 de dezembro de 2009).

Ao analisar este dado identificamos um segundo dado, este, específico dos espaços escolares estudados. Esse dado pode ser de grande utilidade para compreendermos as proporções que a tecnologia tomou no loteamento do espaço sonoro nas escolas. Constatamos que nesses espaços há uma forte relação entre tecnologia e arquitetura, de grandes comprometimentos para os processos formativos no campo da educação e da arte.

³⁵ Exceção feita à coleta na Escola 2 (Repertório escutado, 09 de dezembro de 2009) na qual em uma das apresentações o professor de música utilizou a flauta doce junto com o acompanhamento eletrônico, o que citamos apenas para rigor do registro, pois, sendo a única vez que utilizou um instrumento musical, permanece o caráter de dependência da tecnologia para as práticas musicais escolares aqui indicadas.

Em todas as escolas que serviram de campo para coleta e também nos outros espaços escolares, que conhecemos na cidade da pesquisa, observamos que não existe nenhum local acusticamente apropriado para apresentações de música ou teatro. Tanto na rede pública como na rede particular, as apresentações musicais são realizadas regularmente nos pátios ou nas quadras (fechadas, cobertas e abertas), o que torna imperativo o uso da tecnologia para amplificação sonora. Porém os equipamentos empregados nestas circunstâncias quase sempre são inadequados: causam eco e distorções na música.

Na música cantada pela Elba Ramalho (Bê-à-bá) quase não consegui ouvir o timbre dela. A música toda pareceu distorcida. O mesmo aconteceu com as demais músicas que tem mais melodia do que baixo e bateria. Parece que nada no local (quadra fechada) favorece acusticamente a audição dessas músicas. Já os elementos das músicas tecno-pop foram mais audíveis. Estas usaram pouca voz (pequenos trechos cantados, mais próximos da fala e com efeitos distorcendo a voz). Ou a distorção nelas é menor, ou não causa o mesmo efeito que nas músicas estruturadas a partir da canção e da melodia. (Escola 2. Repertório escutado, 09 de dezembro de 2009).

Na escola inicialmente citada verificamos:

Final de ano letivo. Observo e registro uma apresentação de final de ano dos alunos de Educação Musical de 1ª à 4ª série em uma Escola Municipal. Esta escola fica no centro da cidade. Em 2001 era finalizada a reforma e expansão do seu prédio, que incluiu no rol das novas instalações uma piscina olímpica, um ginásio de esportes e banheiros com detalhes de acabamento em mármore.

As novas salas de aula estão localizadas em blocos, distribuídos em diferentes níveis no térreo, em virtude da inclinação do terreno. No nível mais alto, e mais antigo, referente à frente da escola e à construção que já existia, há um bloco com primeiro e segundo andar, este com acesso por dois lances de escada. No térreo, do portão dos fundos, por onde entram os alunos, até a frente da escola, o acesso se dá por níveis diferentes, em conjuntos de quatro degraus, com aproximadamente 3 metros de largura, separados por uma área plana de aproximadamente 16 metros quadrados. Entre o portão de entrada de alunos até o

primeiro conjunto de degraus há uma grande área plana, capaz de acomodar em pé todos os alunos de um período, o que corresponde a aproximadamente 400 pessoas.

A maior parte das apresentações e comemorações, dos avisos e agrupamentos se dá no ginásio de esportes ou na área plana localizada entre o portão de entrada e o primeiro conjunto de degraus, ficando nestes as pessoas (alunos e professores) que se apresentam, dão avisos ou que dirigem as comemorações, de modo que estas pessoas ficam acima do público. Quando chego, por um acesso lateral e secundário, a professora de Educação Musical, responsável pela apresentação, está próxima ao primeiro conjunto de degraus ligando o equipamento: uma caixa de som amplificada, na qual se conecta um CD *Player* e um microfone. Todos de propriedade da escola. A caixa de som é pesada e está em um carrinho com duas rodas. Ao final da apresentação ela se ocupa em recolher os equipamentos e empurrar o carrinho com a caixa para a sala de aula. [...] *Estes pontos me saltaram aos olhos porque conheço o trabalho desta professora, e seu empenho em tornar as atividades musicais e apresentações em momentos compartilhados democraticamente pelos alunos. Contudo, observei o quanto o resultado destes esforços é diminuído por uma arquitetura acusticamente desfavorável e pela conseqüente necessidade de um equipamento de som, com o agravante de o equipamento disponível ser inadequado.* (Outros espaços escolares. Escola Municipal de Ensino Fundamental. Repertório escutado. 10 de dezembro de 2009).

Mesmo quando se tratou de equipamento contratado de prestadores de serviço especializados, estes deixavam o som da voz no microfone baixo demais e o som das músicas, principalmente das músicas eletrônicas, muito alto. Raramente foram utilizados os equipamentos adequados e do modo adequado.

Uma construção acusticamente adequada às práticas musicais, nos moldes de um anfiteatro, certamente favoreceria a escuta das vozes e dos instrumentos acústicos, eliminando, ou ao menos relativizando, a dependência da tecnologia para reprodução e amplificação. Do modo como as práticas musicais acontecem hoje, reunindo 400 alunos numa quadra, colocando um CD de música com fotos num telão, ou um grupo dançando uma coreografia de música eletrônica, nos parece

apenas que tudo favorece uma música de massa, para uma educação de massa, utilizando um veículo tecnológico de massa.

5.3 Da audição involuntária para a naturalização da audição compulsória

Na pesquisa de campo, constatamos a audição involuntária, elemento primário do loteamento do espaço sonoro. No tocante ao assédio involuntário sobre os ouvintes, este elemento é similar ao seu par, a inviabilização do silêncio, contudo dele difere no conjunto de sons que se impõe aos ouvintes. Escolhemos a expressão audição involuntária para designar a escuta involuntária dos repertórios musicais executados na forma de loteamento do espaço sonoro. Já a inviabilização do silêncio – conforme indicamos no capítulo 4 “*Loteamento do espaço sonoro*” – refere-se à escuta de sons eletrônicos e padronizados, bem como de fragmentos de músicas que acompanham determinados produtos e equipamentos eletrônicos, servindo de sinalizadores e efeitos auxiliares, sons estes que são executados automaticamente.

Feitas estas considerações, trouxemos os dados referentes à audição compulsória.

Na festa junina da escola 1 o ambiente da boate era o que tinha menos pessoas, em alguns momentos chegando a estar completamente vazio. No entanto era dele o som que se ouvia logo na entrada, na barraca de venda de fichas (nesta, junto com o som de outro ambiente também), na cadeia do amor e adjacências. Na mesma ocasião de coleta, no ambiente da quadra, a conversa entre pessoas próximas, na mesma mesa, era inviável, sendo necessário gritar:

Logo na entrada ouve-se som de música *tecno*, marcada em tempos binários. Há dois ambientes na festa. No ambiente maior onde está propriamente a festa (quadra aberta) há mesas, comidas e apresentação de uma dupla de cantores. Um deles é o tecladista e toca predominantemente música sertaneja e um pouco de forró. Tocam algumas músicas seguidas (no máximo 3) e param para apresentações de alunos, bingos e falas dos organizadores. [...] Os equipamentos utilizados neste ambiente são teclado eletrônico, CD *player*, mesa de som, caixas amplificadas e

microfones, todos pertencentes aos cantores contratados. O volume é muito alto. Mesmo próximas, sentadas às mesas para quatro pessoas, é preciso falar muito alto para sermos ouvidos. A música inicia e para sucessivas vezes, para as apresentações dos alunos e, antes que estas comecem, há um curto tempo (cerca de um minuto) sem música, em que se pode conversar melhor. Um visitante, de 11 anos, conversa comigo e quando a música reinicia diz: “Música muito alta”. [...] O segundo ambiente é o da boate. É bem menor, centralizado no um hall e é dele que se ouve a música no primeiro momento em que se entra na escola. Toca incessantemente música *tecno*. Quando entro nele está vazio e custo a perceber que o ambiente denominado de boate é ele. A diretora entra, entra um funcionário, conversam. Ela conversa comigo e diz que é o primeiro ano que os jovens não estão concentrados neste ambiente. Não conseguimos explicar o motivo deste comportamento.

A cadeia do amor tem cerca de 20 pessoas presas e fica em frente ao ambiente da boate e aos alto-falantes desta. É também o som da boate que se ouve naquele espaço, assim como na entrada. (Escola 1. Repertório escutado, 05 de julho de 2008, período da noite).

Também nesta escola, conforme descrição (coleta da Escola 1. Repertório escutado, 03, 20 de junho, 01 de julho de 2008) o funcionamento da rádio realiza a audição compulsória. Constatamos que não existe um consenso sobre o repertório executado e sobre o volume dessas execuções, bem como do sinal musical. Observamos que professores, funcionários e alunos foram até o equipamento para abaixar e aumentar o volume, e que a diretora disse não saber quem o aumentava.

As ocasiões de coletas da escola 2 nos propiciaram uma reflexão ampliada sobre a audição compulsória, no sentido de compreender o comportamento dos sujeitos em relação a esta forma de assédio sonoro. Partamos da seguinte ocasião:

Ouçô uma música, vinda do pátio, mas não consigo identificar a fonte sonora. Pergunto para a professora responsável pelo teatro de onde vinha aquele som. Ela me diz não saber e indica que deve vir da creche ao lado. (Há uma creche, fazendo divisa com o pátio). Chego a achar possível e me encaminho em direção à creche, mas depois vejo uma aluna com um celular na mão, segurando-o na altura dos ombros. Pergunto se a música vem do celular dela e ela responde que sim, e

que também há outro celular tocando música. Percebo então que se trata de dois celulares tocando músicas diferentes. Uma vez tendo sido indicadas as fontes sonoras, consigo percebê-las, mas não consigo identificar a linha melódica de nenhuma das músicas. Os alunos parecem estar à vontade com os celulares. Indicam que as músicas são “*Chicletinho*” e “*Calma, amor*”. Identifico-me e pergunto o nome das músicas e se eles aceitam dar uma entrevista para a pesquisa. Eles aceitam. A aluna comenta que está “ficando famosa”. Seguem outras música não identificadas, por aproximadamente 20 minutos. Eles me indicam uma terceira aluna que é proprietária de um dos celulares. No dia seguinte só uma das alunas (a proprietária de um dos celulares) traz o TECLE assinado pelo responsável e marcamos a entrevista para o dia 03. (Escola 2. Repertório escutado. 30 de novembro de 2009).

Na mostra de final de ano letivo, tendo esta sido encerrada, e já sem nenhuma presença de público, estando na quadra apenas os organizadores (direção e coordenação), alguns professores e os contratados para colocar o equipamento de som, eu e a vice-diretora conversamos gritando – sem que ela ou outra pessoa que também tivesse autoridade para isso, pedisse que o som fosse abaixado ou desligado:

Ficam na quadra apenas os organizadores (direção e coordenação), alguns professores e os contratados para colocar o equipamento de som. Eu e a vice-diretora conversamos gritando.

O que faz com que as pessoas, na escola se submetam a conversar gritando nesse momento? Não vi ninguém dançando ou aparentemente apreciando a música que estava sendo tocada. Todo o público já havia saído. Porque ninguém que estava na liderança do evento, e que estava na quadra neste momento, a minha interlocutora, por exemplo, não solicitou que o som fosse desligado ou abaixado? (Escola 2. Repertório escutado, 09 de dezembro de 2009, período da noite).

Nos momentos de espera que antecedem a apresentação de uma peça de teatro, e nos momentos posteriores a ela, o volume das músicas estava totalmente inadequado, muito acima do necessário e era necessário gritarmos para conversar com quem estivesse próximo:

Por volta das 10 horas e quarenta e cinco minutos, na quadra de esportes, alunos e professores aguardam o início do teatro (esquete, o mesmo teatro em cujo ensaio, no dia 30, dois celulares tocavam ao mesmo tempo). Inicialmente identifico as músicas como “*Macho Man*”, em *remix*, no estilo *dance*. Depois duas outras, uma no mesmo estilo e um *funk*. (Escola 2. Repertório escutado. 01 de dezembro de 2009).

As situações supra-indicadas e a coleta seguinte evidenciam uma submissão das pessoas ao loteamento do espaço sonoro, ante a qualquer voz ou música que estiver sendo emitida por um equipamento de som:

Na secretaria, o local é fechado, o balcão de atendimento ao público é fechado por um vidro com pequena abertura em baixo para passar papéis. O local é composto por três salas interligadas e dois banheiros (masc. e fem.). Na primeira sala funciona a secretaria, e nas outras duas, com ligação direta (porta) a diretoria e a coordenação pedagógica. Na secretaria, podendo ser ouvido em menor volume, o rádio fica o tempo todo ligado, sintonizado na emissora Nova Era. Segundo minha percepção, o repertório é predominante de pagode, axé, música sertaneja e, com canções de outros estilos musicais que são ou que foram *hits*.

O volume costuma permitir que as pessoas ouçam umas às outras sem precisar alterar voz. Especificamente hoje, quando a diretora irritou-se na busca de soluções para questões organizacionais da escola, falando mais alto e mais rápido do que o habitual, o rádio foi abaixado ou desligado, mas não consigo perceber por quem. Alguns minutos depois retornou em volume menor do que estava. O equipamento utilizado é um Cd *Player* da escola, que fica em cima de um arquivo de aço. (Observação, em 18 de dezembro: O responsável pela execução sonora, ou pela iniciativa em ligar o equipamento, é a secretária da escola, conforme posteriormente descobrimos, em uma das entrevistas com funcionários.) (Escola 2. Repertório escutado. 01 de dezembro de 2009).

Ana: Eu percebi que na secretaria o rádio costuma estar ligado.

Funcionária 1: “Na secretaria eu ligo e a diretora desliga. [Ela liga no início do expediente e a diretora desliga no final do expediente.] Não tinha hábito de ouvir

musica, fui eu também.” (Escola 2. Entrevistas com funcionários. Funcionária 1. 17 de dezembro de 2009).

Quando identificamos e caracterizamos o fenômeno do loteamento do espaço sonoro, no início do nosso trabalho, trouxemos a audição involuntária como um dos quatro elementos característicos. A pesquisa de campo não apenas corroborou nossa afirmação, mas revelou que essa audição se dá de uma forma muito mais ostensiva, a ponto de haver uma naturalização da audição involuntária, cujo objeto sonoro, mesmo perturbando e incomodando as pessoas, não suscita nestas nenhuma medida efetiva para a diminuição do volume ou para o retorno ao silêncio.

Na audição involuntária, destarte naturalizada, os sujeitos ouvem as músicas executadas, mas, a princípio não atribuem a elas o significado de músicas escutadas, mas sim o de ruídos ou de sons a serem ignorados. Somente quando nós indicamos objetivamente aos sujeitos entrevistados as músicas que foram executadas e as circunstâncias específicas em que o foram, eles passaram a mencioná-las na categoria de músicas ouvidas.

Percebemos tal comportamento como uma distorção da percepção em relação ao que se passa no espaço escolar e encontramos o correspondente a esta distorção no conceito de “dissonância perceptual”, termo usado por ARNHEIM (1988) em *“O Pensamento Visual: arte e percepção estética”*. O autor indica a dissonância perceptual como uma ausência de consciência imediata em relação a algum fato ou evento ao qual o sujeito tem acesso pelos sentidos.

A interpretação das coletas acima e a comparação entre os dados obtidos pelo repertório escutado (coletas de 01 de dezembro de 2009) e pelas entrevistas, (coletas de 01, 03 e 10 de dezembro de 2009) nos conduziu a explicar a naturalização da audição involuntária pela dissonância perceptual. Os três alunos entrevistados estavam presentes na situação de coleta de repertório escutado, em 01 de dezembro de 2009, na apresentação da peça de teatro, mas nenhum deles mencionou as músicas executadas naquela ocasião:

Ana: 1 Que músicas você ouve na escola?

[A aluna hesita]

A aluna não mencionou as músicas que ouviu na espera e no encerramento do teatro antes de nossa entrevista. A Aquarela, que toca junto com o sinal, tocou no momento da nossa entrevista e ela hesitou em responder. (Escola 2. Entrevista com alunos. Aluna 1. 01 de dezembro de 2009).

Ana: Quais delas [músicas] já escutou na escola, sem ser no seu equipamento?

Aluna 2: “Essa agora [a que ela tocou no celular para eu ouvir] e Com é grande meu amor por você. Eu cantei na rádio. [...] E todas que eu falei assim eu canto na sala [sala de aula], mas de ouvir no rádio eu não ouvi.”

Ana: Você canta?

Aluna 2: “ Faço o salmo, é bem calmo.” A aluna conta que é solista na igreja católica.

Ana: Das músicas que tocam na escola, quais você não conhecia?

Aluna 2: “Ah, acho que não. Nenhuma.”

Comentamos a escuta das músicas que foram executadas antes e depois da apresentação do teatro, e que ela não mencionou.

Ana: Porque você acha que essas músicas foram tocadas na escola?

Aluna 2: “É verdade tocou um monte de música em inglês, eu não gosto muito de inglês, não escuto muito.” (Escola 2. Entrevista com alunos. Aluna 2. 03 de dezembro de 2009).

Ana: quais músicas você lembra que ouviu na escola?

Aluno 3: “Aquarela, escuto um pedacinho dela todo dia na escola. Pelo que eu lembro.”

Ana: Qual mais?

Aluno 3: “Ah [...] eu esqueci.” Percebo que o aluno não citou outras porque esqueceu. Eu cito algumas que passaram numa filmagem da aula de música, a que ele assistiu ainda hoje, (primeiro dia em que foi assistir o ensaio do Trenzinho do Caipira).

Ana: Quais você não conhecia?

Aluno 3: Trenzinho do caipira. (Escola 2. Entrevista com alunos. Aluno 3. 10 de dezembro de 2009).

Pensamos que, se a dissonância perceptual passa a ser considerada por nós como uma propriedade da audição compulsória assim naturalizada, tal naturalização talvez seja resultado de uma estratégia que os sujeitos desenvolvem

para se defender do assédio sonoro. Ignorar as músicas que não se escolheu ouvir do mesmo modo como se procura ignorar ruídos indesejáveis e inevitáveis, resultando na dissonância perceptual, não deixaria de ser, ainda que inconscientemente, um recurso para suportar a audição involuntária. Contudo, um dos aspectos para o qual nosso trabalho aponta, é para o fato de que tal recurso não se configuraria em uma forma de resistência ou de enfrentamento ante a audição compulsória. Ao contrário, a dissonância perceptual, enquanto forma de minimização da consciência imediata e de dessensibilização, realiza uma analgesia nos sentidos e abre espaço para que o loteamento do espaço sonoro aconteça sem resistência.

5.4 Inviabilização do silêncio com sons principais e secundários

A inviabilização do silêncio foi também um dos pilares para a construção de nosso conceito de loteamento do espaço sonoro, no sentido da audição involuntária dos sons eletrônicos e padronizados que acompanham os produtos eletroeletrônicos. As coletas realizadas pelo procedimento de repertório escutado, de levantamento do acervo sonoro-musical e observação livre indicaram que a inviabilização do silêncio se dá por sons executados automaticamente, como na abertura e encerramento de programas de computadores, nos toques de celulares, no sinal de início e de final de aulas, bem como em diversos produtos e serviços.

No caso do sinal musical da escola 2, além do anúncio do horário e do trecho da música *Aquarela*, há um intervalo de duas notas (coleta de 30 de novembro, repertório escutado). A peculiaridade deste assédio sonoro no espaço escolar é que parte dele (músicas e sinal musical) se dá por iniciativa, ou com apoio, da direção da escola, como parte das atividades escolares, e, segundo constatamos, com as mesmas características do loteamento do espaço sonoro fora do espaço escolar.

Alguns professores indicam desaprovação em relação ao sinal musical nesta escola (anúncio do horário e trecho de *rock* com um grito):

Perguntado sobre o repertório usado na escola responde que alteraria. Concorda com o sinal musical, mas diz que: “Por ser semestral, enjoa um pouco.”

Percebe que o sinal com sirene é mais respeitado pelos alunos, e com música não, e que este demora mais. Ainda assim prefere o sinal musical. Pergunto o que pensa do repertório executado na escola. Responde que é: “Para agradar todos os tipos de gosto. A música pra mim é como política, religião, esporte. Cada um vai ouvir o que faz bem pro seu ouvido. [...]. Renato Russo é dez, pelo conteúdo. Créu, Quadrado, Priguet é zero. Porque não tem conteúdo.” Diz que se agrada da música do quadrado, (*funk*) mas acha que tem falta de conteúdo. (Escola 1. Entrevista com professores. Professor 1. 02 de junho de 2008).

O trecho da entrevista, anteriormente citado para indicar o uso da tecnologia, indica também a desaprovação em relação ao uso do sinal musical:

Professor 6: “Eu não gosto muito do sinal, porque ele começou de um jeito, com Aquarela, aí foi se dando opções de fazer as músicas em casa, no computador. Eles pegam montagem das coisas que são gravadas. Você quer ensinar o aluno a aprender e apreciar uma melodia mais elaborada. Mas como, se o próprio sinal da escola toca uma coisa diferente?” (Escola 1. Entrevista com professores. Professor 6. 03 de setembro de 2008).

Na escola 2, o mesmo acontece com o sinal musical, (coleta de 30 de novembro de 2009, repertório escutado) que na sala dos professores assusta a estes. No caso dos celulares que tocam música no pátio, (coleta de 30 e novembro de 2009, repertório escutado) enquanto a professora preparava o ensaio do teatro, sequer foi possível identificarmos (ela e eu) a fonte sonora, o que só consegui fazer depois com a ajuda dos alunos. A professora achou que o som dos celulares que tocavam no ambiente (pátio) em que estávamos pudesse vir de uma creche vizinha.

5.5 As músicas dos meios de comunicação de massa orientam o repertório da escola

As músicas padronizadas representam uma forma importante e eficaz da indústria cultural explorar a memória musical a fim de domesticar o ouvinte para o loteamento do espaço sonoro, de modo que ele aprenda, memorize e aceite com

docilidade os padrões musicais. Neste contexto “[...] os professores são, do mesmo modo como seus alunos, consumidores, igualmente submetidos às sugestões da mídia e por ela influenciados.” (BERTONI, 2001 p.79).

Se o repertório ouvido no espaço escolar é orientado pelos meios de comunicação de massa, percebemos que os aspectos envolvidos nesse fato são: validação pela indústria cultural às atividades musicais desenvolvidas na escola, inadequação da tecnologia às necessidades do espaço escolar, Educação Musical nos moldes da indústria cultural – pelo uso não autoral da tecnologia, tomando a mera utilização desta por fazer artístico – e a ingenuidade pedagógica (desconsideração por parte dos educadores e responsáveis pelo espaço escolar dos efeitos negativos em relação ao teor e à mensagem das músicas).

Sobre a ingenuidade pedagógica encontramos os seguintes dados:

Sobre o repertório usado na escola ela concorda. “Sim. Acho que a gente tem que ir junto com a moçada. Se está bom pra eles, está bom pra mim [...] Não interfiro nem me incomoda.” Diz que na escola estadual, o funk, com palavrão, com apelo erótico, incomoda. “Os alunos levam. Os alunos levam no celular e tocam isso dentro da aula. [...] Na minha casa eu ouço o que eu quero, aqui a escola é deles. Eles tem que ouvir o que eles querem, não sendo uma coisa agressiva não há impedimento.” (Escola 1. Entrevista com professores. Professor 3. 02 de julho de 2008).

Na escola 2, os dois funcionários entrevistados e que na maioria das vezes são os responsáveis técnicos pela execução musical indicam:

Ana: Alguém direcionava, orientava ou proibia alguma escolha sua?

Funcionária 1: “Eu tinha total liberdade pro funcionamento da rádio. “

(Escola 2. Entrevista com funcionários. Funcionária 1. 17 de dezembro de 2009)

Ana: Você já recebeu alguma orientação aqui sobre o que pode ou o que não pode?

Funcionário 2: “Ninguém chegou em mim e falou, não toca isso, não toca aquilo, esse tipo de música pode, esse não, mas a gente tem consciência. Eu não gostaria que meus filhos estivessem aqui na escola ouvindo esse tipo de música. A gente tenta evitar. [...] A escola poderia trabalhar bem primeiro o próprio aluno em saber

ouvir não só o que ele gosta. Saber a hora de ouvir certos tipos de música.” Na escola tem que tentar ter um pouco mais de cultura pra eles do que em casa, porque musica é cultura.

Ana: Por quê?

Funcionário 2: “Pra não virar um ôba-ôba.”

Ana: Porque você se preocupa com isso?

Funcionário 2: “Independente da função, numa escola a gente se vê como educador.” (Escola 2. Entrevista com funcionários. Funcionário 2. 17 de dezembro de 2009).

Interpretamos a fala do funcionário 2, como amostra do que pode ser uma semente de resistência. A partir dela seria possível uma tomada de consciência em relação às implicações éticas e estéticas da educação musical e de, assim, resistir à educação musical perversa que o loteamento do espaço sonoro realiza. Percebemos que embora exista certa preocupação com o caráter ético da música, esta preocupação não se formaliza, ao contrário, segue um senso comum, ou ainda, o senso particular de quem opera os equipamentos sonoros. Esse senso é ainda relativo ao momento escolar em que as músicas são tocadas:

Funcionária 1. [...] E muitos pediam músicas cantadas, como Djavan, Ivete Sangalo. Rolava de tudo. [...] E também o que alunos pediam. Eles pediam, mas não podia, funk, pagode, sertaneja, dentro da classe não podia, mas no recreio podia. (Escola 2. Entrevista com funcionários. Funcionária 1. 17 de dezembro de 2009)

Na escola 1, chamou-me a atenção o teor da letra executada durante a festa junina.

Uma das músicas tocadas é “Beber, cair e levantar”, um forró com acompanhamento musical de estilo sertanejo. Chama-me atenção que, mesmo se ignorando a subjetividade da melodia, do ritmo como aspectos tratados neste trabalho, a letra tem uma mensagem objetiva e explícita sobre a bebida. Essa mensagem não é encarada, ou percebida como nociva ao ambiente escolar. Todos estão ouvindo essa música, mas neste mesmo ambiente as bebidas alcoólicas não são vendidas aos menores. Esta é a letra da música

Vamos simhora, pra um bar/ Beber, cair, levantar/ Vamos simhora, pra um bar/ Beber, cair, levantar [este ultimo verso é repetido como refrão, por mais oito vezes, em estrutura melódica simples de pergunta e resposta] Cabra safado, cara zoeira/ Só gosta mesmo é de mulher treiteira/ Mulher direita o cara não quer/ Fica travado e até briga com a mulher./ Eu já tentei mudar pro meu amor/ Mais a cachaça me pegou e a farra agora é o meu lugar./ Eu já tentei mudar pro meu amor/ Mais a cachaça me pegou e a farra agora é o meu lugar./ Mais se você quiser me acompanhar, eu vou te convidar/ Pra ir pra onde?/ Vamos simhora, prum bar/ Beber, cair e levantar. (ANDRÉ e ADRIANO, 2008).

Eu percebo esta música como uma apologia ao uso excessivo da bebida. A mensagem dela é muito diferente de outras que atribuem caráter dramático ao uso do álcool. A música tem ritmo rápido e dançante, e os cantores – tanto na gravação original, com Bruno e Marrone, como na festa, com a dupla contratada – têm no rosto e na voz expressões alegres enquanto cantam. Então vivemos com essa contradição: propagandas na televisão com “Se dirigir não beba” e uma trilha sonora de ‘Beber cair e levantar’ muito fácil de ser memorizada. Agora, ao escrever, tenho dúvidas se é se dirigir não beba, ou se beber não dirija, mas não tenho nenhuma dúvida sobre o refrão nefasto que sei inclusive cantar.” (Escola 1. Repertório escutado. 05 de julho de 2008).

A ingenuidade pedagógica, que indicamos aqui, abriu espaço para episódios pontuais que transcenderam a mera desconsideração sobre o caráter ético da mensagem estética, e revelaram mesmo o que interpretamos como distorções e perversões neste caráter.

É a sala da 2ª série. Quando entro na sala os alunos estão sentados nas carteiras e em silêncio para ouvir a música. A professora, que já me conhecia, explica do que se trata a música. Estão revendo o resultado de um trabalho realizado sobre o lixo (“*Lixo no lixo*”, um *rap* composto por quatro alunos e gravado com auxílio do professor de música). Neste momento saio do foco do loteamento do espaço sonoro e passo a me deter mais no processo de composição da música, em compreender como se dá o envolvimento dos alunos e da professora nesta atividade musical. Há matéria no jornal local da cidade sobre este trabalho. A professora me dá um depoimento e disponibiliza a gravação da música em áudio.

(Depoimento da professora de uma 2ª Série)

Nosso projeto surgiu pelo “Projeto Respeito”, da escola. Cada sala ou série escolheu um tema que indicasse a necessidade de respeito. Nós escolhemos trabalhar o lixo e fizemos um trabalho de base. Estudamos as questões referentes ao lixo e também outras sociedades que são mais civilizadas em relação ao lixo (Japão, Europa, sul do Brasil). Assistimos um filme “O desafio do lixo.”

Ana: Porque você escolheu o filme?

Professora da 2ª Série: Cheguei no filme porque fui ver na escola o material que tinha disponível sobre o assunto. Trabalhamos esse filme que tinha uma música do Gilberto Gil. Aí decidimos fazer uma música. “A princípio saiu um texto, não dava uma música ainda, aí surgiu um poema e do poema pra música foi mais fácil, e aí perguntamos que música que é crítica, que gênero de música que é crítico? O *rap*.” Foram quatro alunos envolvidos e eu fui fazendo intervenções, para auxiliar na composição. “Aí o professor de música ajudou. O ritmo da música já estava montado, e precisou adaptar melhor em algumas palavras pra dar certo com o arranjo.”

Ana: O que fez você pensar no *rap* para uma música crítica?

Professora da 2ª Série: “Eu já havia pensado no *rap*. Os alunos gostam de *rap* e é um gênero crítico. Pensamos no potencial que a música tem para passar mensagens para outras pessoas.” [...] O professor de música ajudou e fez o arranjo e a gravação com eles. Abaixo, a letra da música cujo áudio está anexado a este exemplar.

Lixo, o Lixo, lixo, o lixo / Jogado no ambiente não!
Somos brasileiros / Temos que honrar nossa nação
O mundo está perdido / A falta de respeito
Parece não ter jeito / O homem não enxerga
O que está acontecendo / Todas as enchentes
São por causa da gente / Irmão, preste atenção
Não jogue lixo no chão / No chão da sua escola e da sua cidade
Não vê que isso volta pra você / Prejuízo..., desabrigo...,
Quanta tristeza / Pessoas sumindo na correnteza
Irmão preste atenção / No seu coração
Olhe com respeito / Com muito jeito
E com grandeza / Cuide da natureza
Faça sua parte / Deus fez o mundo
Com muita arte / Seja diferente
Respeite o ambiente / Falou irmão
Não jogue lixo no chão / Não jogue lixo no chão
Não jogue lixo no chão

(Quatro alunos da Segunda Série, com intervenções da professora, como parte do projeto sobre o lixo. 2009).

(Escola 2. Repertório escutado. 30 de novembro de 2009).

Embora a ingenuidade pedagógica presente neste caso não se relacione ao loteamento do espaço sonoro, conforme sugestão da Banca do Exame de Qualificação de Doutorado, tornou-se relevante indicar o que foi gerado numa situação de Educação Musical distorcida. O objeto de atenção foi o desvio da culpabilização do problema do lixo, afastando a questão do âmbito do sistema de produção industrial e da administração pública e reduzindo-o aos domínios das crianças, como se estas pudessem de fato diminuir as enchentes e as vítimas que ela faz.³⁶

A música traz estrutura padronizada e timbre sintético imitando instrumentos acústicos.

Outro episódio a enfatizar um caráter perverso expresso na mensagem estética é o da música “*Maria Bochecha*”, esta parte integrante de material destinado à Educação Musical infantil. Na apresentação de final de ano, todos os alunos do período da tarde de uma escola de ensino infantil, ensaiados pelo professor de música, se reúnem na quadra coberta da escola, e participam com várias músicas, além desta, cantando junto com as gravações e fazendo gestos.

[...] Uma das músicas tem uma letra que me parece ser uma apologia ao Bulling, e espanta-me ela ser composta especialmente com finalidade pedagógica para o ensino infantil.

31 de janeiro: Posteriormente (10 de dezembro) em função do meu trabalho na rede municipal de educação, tenho acesso aos relatórios elaborados pelo professor de música nos quais constam a letra da música e o relato da atividade didática que a acompanha:

Atividade Maria Bochecha (com música)
João olhou pra cá

³⁶A banca observa que, nesta mesma época, o então prefeito de São Paulo, Gilberto Kassab, ia para a televisão mostrando que as enchentes de São Paulo acontecem por causa do lixo jogado nos bueiros.

João olhou pra lá
 Quando viu Maria Bochecha
 Começou a bochechar
 Bochecha, tchu, tchu, tchu. [Este trecho foi repetido na música, e no tchu as crianças soltavam o ar pelos lábios, em br, enquanto apertam as próprias bochechas com as mãos, tudo ritmadamente, ao som da canção.]
 Enriquecer a história com detalhes enquanto é contada assim a música será enriquecida e prepara a atenção das crianças.
 Relato da atividade realizada.
 Pedir às crianças que formem um círculo e sentem-se no chão perguntar como João fazia quando via Maria Bochecha reproduzindo o som juntas, dar lápis e folha para cada criança e pedir que registrem da sua maneira as bochechas de Maria. Como estímulo pedir que cada um leve sua folha para casa conte e cante a história para os pais e amigos. Com esta atividade foram trabalhados os seguintes aspectos: lateralidade, longe e perto, pulso, freio inibitório, movimento, expressão facial, criatividade, concentração, desenvoltura.
 (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO MUSICAL. Elaborado pelo professor. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação da cidade. 2009.)

É difícil registrar esse dado repugnante. Também é fascinante tê-lo encontrado. Bulling é eufemismo. Barbárie é mais adequado. É interessante lembrar que a canção tem uma gravação em voz feminina, muito melodiosa, acompanhada por piano.” (Coletas realizadas em outros espaços escolares que não os das escolas 1 e 2. Repertório escutado. 04 de dezembro de 2009, período da tarde, Escola Municipal de Ensino Infantil).

Os critérios de escolha e execução das músicas nos espaços escolares estudados, e que favorecem a influência da indústria cultural, foram: a prevalência da facilidade de acesso ao repertório musical, os pedidos informais de alunos e educadores e o gosto pessoal de quem opera os equipamentos de reprodução sonora. Isso porque, permeados pela ingenuidade pedagógica – acompanhada da infância cultural, conforme traz a Introdução deste trabalho – os responsáveis pelo espaço escolar desconsideram os conteúdos educativos de caráter ético, contidos nas letras e na formas de se apresentar as músicas, e se submetem aos padrões musicais da indústria cultural para validar as atividades escolares que envolvam música.

Sobre a quantidade de música executada na escola diz ser “Pouca música. Muito pouca música.” Deveria haver projetos pra um leque de opções maior. O espaço do aluno para colocar música no recreio é usado com os produtos da mídia. Percebe muita semelhança entre o repertório usado na escola e o executado no rádio e na TV. (Escola 1. Entrevista com professor. Professor 1. 02 de junho de 2008).

Diz que não gosta de trabalhar música internacional – se refere a esta como música americana. Mas na escola, com os alunos da manhã usa este repertório “pra não comprar briga. À tarde eles são mais receptivos. Aí eu ponho o que eu acho que eles têm que conhecer e recebo a deles, que não é nada absurdo.” Pergunto quem ganha no balanço do repertório. Ele diz que de manhã a cada dez músicas que tocam na rádio sete são escolhidas pelos alunos e três por ele. (Escola 1. Entrevista com professor. Professor 5. 26 de agosto de 2008).

Ana: Você concorda com o repertório usado na escola? Você alteraria?

Professor 6: “Não. Não concordo. Eu acho que tem professoras que passam músicas, principalmente em fim de ano, mas elas não conhecem a música, não tem música dentro delas, aí elas falam pro aluno cantar mais alto, ou mais baixo, sem considerar as possibilidades e as técnicas. [...] Na banda também não considero muito bem, poderia ser melhor. Mas se não fosse assim, não teria banda. Fizemos um trabalho com décadas, pegando uma música de cada década. O resultado disso foi apresentado em Jaboticabal, na faculdade, e com o reconhecimento das pessoas lá, eles [alunos] passaram a gostar e facilitou o trabalho dentro da banda.”

Ana: Porque acha que esse repertório é executado?

Professore 6: “Porque musicalmente é pobre, é sempre uma bateria de teclado, por limitações técnicas.” [...]

Ana: Você acha que existe alguma relação entre a imagem da banda da escola com a novela *Malhação*? [Novela dirigida ao público juvenil, cujas tramas se passam com alunos da mesma escola, e esta escola possui bandas de música.]

Professor 6: “Sim, já vi várias. Modo de se vestir, vocabulário, ‘caracas’” [o uso da expressão] e sugestão de repertório. Acho que se propuséssemos uma *Malhação cover* ia ter fila de espera para entrar na banda. A banda começou com dezesseis pessoas, e ficaram oito porque os que entraram queriam apenas tocar o que quiseram. A direção [da escola] resistiu ao meu jeito de trabalhar, e eu também resisti e ela viu que meu jeito de trabalhar deu resultado. Teve a experiência em

Jaboticabal, eles foram aplaudidos cantando MPB. (Escola1. Entrevista com professor. Professor 6. 03 de setembro de 2008).

A validação das atividades musicais escolares pelos padrões da indústria cultural também refletiu no modo como essas atividades se efetivam. Assim, pudemos ver que a simples aplicação/manipulação da tecnologia é tomada por fazer artístico. Em outra coleta, temos – como na maioria dos eventos comemorativos observados – o professor de Educação Musical envolvido com a operação de equipamentos tecnológicos.

É noite (19:15) e na quadra coberta aguardamos a apresentação de final de ano para os pais e familiares, de alunos de todas as séries, reunindo mostra do trabalho realizado. A mostra foi feita por apresentação de *Power-Point* em data-show com mostra do trabalho de cada série e disciplina, com fotos, trilha sonora e fala do professor (esta ao vivo, com microfone) e algumas apresentações de esquetes de teatro, de dança e quatro apresentações de música. [...]

Os responsáveis técnicos pelas execuções musicais no espaço escolar foram o professor de música (que montou as apresentações no *Power-Point*, escolheu a trilha sonora e operava os equipamentos) e o prestador de serviço contratado que alugava o equipamento de som. As músicas que não fazem parte da apresentação (músicas de espera e de encerramento) foram tocadas por escolha do proprietário do equipamento de som, contratado, a quem pertence os respectivos arquivos de áudio. [...]

O professor de música utilizou em um dos momentos do evento uma flauta doce. Nos demais momentos esteve operando notebook e equipamentos de som, estes, juntamente com os contratados para sonorizar o ambiente. (Escola 2. Repertório escutado. 09 de dezembro de 2009).

Na mesma coleta, outro fato indica o uso não autoral da tecnologia. Embora essa tecnologia possa, a princípio, ampliar as possibilidades de acesso à informação e à comunicação, constamos que seu uso fica reduzido ao emprego desta segundo

suas possibilidades imediatas, na medida da formação/semiformação dos sujeitos que a utilizam.³⁷

A convite da orientadora pedagógica, eu e os alunos do grupo musical que coordeno nesta escola (O Trenzinho do Caipira) gravamos um vídeo, com músicas e depoimentos, que seria reproduzido no evento. Optamos por usar o vídeo porque a maioria dos alunos, residente na zona rural, não poderia comparecer ao evento. Algumas das famílias que compareceram foram de trator. No início do evento a vice-diretora me avisa que o vídeo não seria apresentado porque ninguém soube como executar o arquivo e incluí-lo na apresentação em *Power-point*, ou de nenhum outro modo possível de ser exibido no data show. [...]

Contei 28 computadores na escola. A maioria deles em rede e ligados a internet. Um estagiário presta serviço na escola como técnico em informática. O professor de música que ficou encarregado de fazer as apresentações no Power-Point possui na escola um projeto com a proposta de ensinar os alunos a usarem a tecnologia digitam para edição e reprodução de música em áudio e vídeo. (Escola 2. Repertório escutado. 09 de dezembro de 2009).

A tecnologia que pode representar uma novidade de condições temporais e espaciais, e um novo meio para produções autorais, tem se efetivado na utilização rudimentar dos seus recursos e se consolidado como mais um veículo de comunicação de massa e de massificação propriamente dita.

Além de a tecnologia ser usada com caráter meramente de reprodução não sendo instrumentalizadora para trabalhos autorais, entendemos que, tomar o emprego dela por fazer artístico favorece certa confusão. Falamos desta em relação às atribuições dos profissionais contratados para a Educação Musical e às de outros sujeitos que, dentro do espaço escolar, tenham os conhecimentos técnicos necessários para operar equipamentos tecnológicos, sejam eles inspetores, secretários, sonoplastas contratados para eventos e até mesmo alunos mais velhos. Dessa forma, o repertório musical que é executado no espaço escolar, de modo geral, segue as preferências dessas pessoas.

³⁷ Considerações a esse respeito são feitas na seção 2 do capítulo 2 “Atualidade do conceito de indústria cultural”.

Os alunos da manhã já deixaram a escola e aproximadamente ao meio dia e 55 minutos uma professora do ensino infantil, entra na rádio e aumenta o volume do sinal. Do pátio interno, onde não se costuma ouvir o sinal que era reproduzido nas salas, este passa a ser ouvido. Toca músicas diversas da Xuxa. Há um vozerio de crianças. Exatamente do meio dia e 59 minutos, até as 13 horas há o sinal do período da tarde, este cada dia com músicas variadas que os alunos colocam. (Escola 1. Repertório escutado 19 de junho de 2008).

À tarde a rádio interna da escola utiliza o som de emissora de rádio local, porque o computador em que está a programação da rádio da escola está quebrado. (Escola 1. Repertório escutado. 19 de agosto de 2008).

Pergunto se percebe alguma semelhança entre o repertório usado na escola e o executado no rádio e na TV. Responde que: “Em relação aos alunos sim, o que tem na moda. Sem ser *funk* não agrada.” (Escola 1. Entrevista com professor. Professor 1. 02 de junho de 2008).

Ana: Você concorda com o repertório usado na escola? Alteraria?

Professora 4: “Eu acho justo, é o que eles estão ouvindo agora. Eu acho que é o momento deles. Mas tenho medo de que nunca conheçam mais nada, Renato Russo por exemplo.”

Ana: Porque você acha que esse repertório é executado?

Professora 4: “Por causa das solicitações, há quem goste infelizmente. [...] O acesso é muito fácil, o poder de opção é maior. O acesso maior é mais específico, e a pessoa nem passa para conhecer outras músicas.”

A professora explica-me que pensa que a facilidade de acesso às músicas pelos meios de comunicação e principalmente pela internet é muito grande, mas muito específica quanto aos estilos de música. Diz que as pessoas acabam por não conhecer outros estilos. Eu já havia pensado nisso, mas ela coloca esse fato com muita clareza e eu abandono a transcrição para ouvi-la. (Escola 1. Entrevista com professor. Professor 4. 26 de agosto de 2008).

De fato, em virtude do repertório escutado nas coletas – parte dele conseguido pela internet – que, na sua maioria, é o mesmo das músicas padronizadas encontradas nos veículos de comunicação de massa, constatamos que a tecnologia (informática e internet) não foi utilizada para expandir o universo

cultural e possibilitar o acesso a músicas que não as dos veículos de comunicação de massas. A tecnologia facilita o acesso, possibilita a diversidade, mas isso não tem eficácia se o capital cultural não permitir a expansão da diversidade. A tecnologia, por si, não ajuda as pessoas a encontrarem o que não conhecem, o que não lhes é familiar.

Os equipamentos utilizados são CD *player*, caixa amplificadora e microfone da escola. Os responsáveis pela execução/sonorização no espaço escolar são a professora de ciências, um inspetor e os alunos do teatro. A razão da execução é abrir e encerrar o evento. As músicas foram escolhidas pelos alunos que fizeram o teatro, de quem também são os arquivos sonoros. (Escola 2. Repertório escutado. Teatro na quadra. 01 de dezembro de 2009).

Ana: Se você pudesse escolher, pedir, sonhar algo para a escola, o que seria?

Funcionária 1: “Eu queria ter uma rádio chique, e que não precise usar o som de outras pessoas, e um lugar maior pra rádio. Já pensou ter essas músicas bem antigonas, de jovem guarda?”

Ana: Você já colocou essas músicas? O que acharam?

Funcionário 1: “Os alunos gostaram, mas perguntam onde eu arrumei.” (Escola 2. Entrevista com funcionários. Funcionária 1. 17 de dezembro de 2009).

Na sequência cada sala faz uma apresentação sob orientação das professoras de sala. As músicas são:

Agora eu vou cantar – Xuxa

Vamos brincar – Xuxa

Pop-Pop – Eliana

Carimbador Maluco – Canta Raul Seixas, no Cd Balão Mágico.

O circo – Xuxa

Bate o sino, Papai Noel e Natal das crianças.

O responsável técnico pela execução das músicas era o professor de música e o repertório foi escolhido por cada professor para a apresentação de sua sala, havendo salas em que há dois professores. (Coleta realizada em outros espaços escolares que não os das escolas 1 e 2. Repertório escutado. 04 de dezembro DE 2009, período da tarde, Escola Municipal de Ensino Infantil).

O levantamento do acervo de material sonoro musical também indica a prevalência de repertório musical fartamente encontrado nos veículos de comunicação de massa.

Os arquivos estão em uma sala que funciona como almoxarifado, onde tem vários materiais e muitos livros. Não é a biblioteca, mas há muitos livros. Os materiais com música estão em estantes, nas prateleiras do meio e nas de baixo. [...]

Os CDs encontrados foram:

- 1 CD de história: Chapeuzinho Vermelho
 - 1 CD de história: Patinho Feio
 - 1 CD de enciclopédia multimídia dos seres vivos dentro da capa do CD de um Fábio Júnior (o CD não foi encontrado).
 - 1 CD Conta outra Vez, Lojas Americanas, BMG. Faixas com elenco teatral da Rádio Nacional e fundo musical de Zacarias e sua Orquestra. Produto exclusivo das lojas americanas.
 - 1 CD As melhores músicas das novelas do SBT. As Pupilas do Senhor Reitor & Éramos seis. SBT/ Velas.
 - 1 CD Angélica. Columbia.
 - 1CD Sítio do Pica-pau Amarelo. Caçadas de Pedrinho. Sivad Editorial/Uol.
 - 1CD com encarte/livro. Volta ao mundo em 80 músicas, vol. 2. Editora Europa.
 - 1 CD Luz no meu caminho. Som Livre 1995.
 - 1 CD diversos (copiado/compilado por usuário), Arca de Noé e Orquestra dos bichos.
 - 1 CD Positivo Canta – Educação Infantil Nível I. Sob licença de Alma Sintética Produções Artísticas LTDA. Coletânea de músicas diversas, com temática infantil de vários álbuns que utilizam indistintamente arranjos sintetizados (principalmente nas músicas tradicionais, de roda) e acústicos.
 - 2 CDs com 64 faixas da mesma música “*Mamãe é uma estrela*”. (copiado/compilado por usuário).
 - 1 CD chamado seleção 2, (copiado/compilado por usuário) com músicas de Renato Russo, Caetano Veloso, Raul Seixas, Lulu Santos e Skank.
- Vários CDs-room, de aulas do sistema apostilado, de *games* didáticos e de histórias infantis com sonorização digital.
- 1 CD Xuxa, Luz no meu coração.

Avaliação: muitos CDs de música padronizada da indústria cultural, inclusive os apresentados como material didático. Muitos empregam timbres sintéticos imitando timbres acústicos. Nada confere um diferencial por tratar-se do material que há em uma escola. Durante o tempo em que estive no local ninguém entrou, o que indica que os materiais não são muito utilizados.

[...]

Outros arquivos sonoros estão na rádio. A coordenadora diz que são CDs dos alunos. Estes ficam em duas pilhas, ao lado do aparelho de som que reproduz as músicas para a rádio. Os alunos escalados para operar a rádio têm livre acesso ao equipamento. Os CDs estão, na sua maioria, sem capa, riscados e são cópias/compilação de usuários. Foi preciso ouvir partes dos CDs, para verificar do que se tratava, e se o conteúdo correspondia ao que estava escrito com caneta-marcador.

Os CDs encontrados foram:

- 1 CD (cópia) identificado como "*Semana da Criança, 2007*", com músicas da Xuxa.
- 1 CD (cópia) identificado como "*Xuxa depois da terceira série*".
- 1 CD (cópia) identificado como "*Músicas de Festa Junina*", com 22 faixas contendo, dentre elas, arquivos de áudio do Caldeirão do Huck (programa da Rede Globo, apresentado por Luciano Huck), com a dupla sertaneja Chitãozinho e Xororó cantando Como nossos Pais, que Luciano Huck apresenta como música da Elis Regina e Moreninha linda com Almir Sáter, Pena Branca & Xavantinho e um em solo de sanfona.
- 1 CD (cópia) identificado como "*Hinos Nacionais*".
- 1 CD (cópia) identificado como "*Hino Solidéia*", contendo o Hino da cidade. (Uma das professoras chama-se Solidéia.)

Alguns CDs trazem na capa o nome do professor de música e uma identificação, conforme segue:

- 1 CD (cópia) identificado como "*Queen Dia dos Pais Colégio X 2007*"
- 1 CD (cópia) identificado como "*Rasta Pé*" que ao ser colocado no computador este identifica como sendo "*Rasta Pé/Fala comigo/Forró universitário*"
- 1 CD (cópia) identificado como "*Spider Man*". Trata-se de uma cópia do filme homônimo.
- 1 CD (cópia) identificado como "*X-MEN*". Trata-se de uma cópia do filme homônimo.
- 1 CD (cópia) identificado como "*Hinos Nacionais*"

- 1 CD (cópia) identificado como “*Forró*”
- 1 CD (cópia) identificado como “*Aquarela*”
- 1 CD Torre de babel internacional (trilha da novela)
- 1 CD Sertanejo Country – Ezzo Ultron Music Collection
- 1 CD Vila Madalena (Com várias músicas nacionais). Este tem sinais de muito manuseio, pois mal é possível ler a impressão, contendo Xuxa, Pedro Luis e a Parede, Milton Nascimento.
- 1 CD “*OMO, 26 cantigas de roda. Fundação Victor Civita*”. (Com instrumentos sintetizados).
- 1 CD “*Ezzo Ultron Music Colection – Romântico Nacional e internacional*”
- 1 CD (cópia) identificado como “*Poesia*.” Inicia com poesia, parece Drummond lendo a primeira faixa. Sim, é Drummond. São 14 faixas, 10 com poesias e as 4 ultimas com músicas: Caetano, Bethânia, Renato Russo, Elis Regina.
- 1 CD “*Contos clássicos para ler e ouvir*”. Arranjos, gravação e mixagem: Marcos Scheiber. Produção Estúdio Cidade 300. Ciranda cultural.

Avaliação idem à anterior e: muitos CDs de música padronizada da indústria cultural, inclusive os apresentados como material didático. Muitos empregam timbres sintéticos imitando timbres acústicos. Nada confere um diferencial por tratar-se do material que há em uma escola. Os materiais pertencem a alunos e professores, e apresentam sinais de manuseio (riscos).

No computador há cerca de 80 músicas arquivadas. São músicas de vários estilos, com MPB, sertanejo, pop nacional, pop americano, country nacional, rock nacional, rock americano, trilhas de filmes, axé e pagode. Estas músicas são as que ficam na programação do computador e são executadas pela rádio automaticamente. Para executar as músicas dos CDs, pelo aparelho de som ou pelo computador é necessário que uma pessoa coloque o CD no equipamento. (Escola 1. Levantamento do acervo sonoro-musical. 19 e 20 de setembro de 2008).

Os procedimentos de observação livre e de repertório escutado indicaram que os arquivos de áudio guardados na sala de almoxarifado raramente são usados, e que os mais usados ficam no próprio computador da rádio escolar, bem como os CDs que ficam na sala onde a rádio funciona.

Pelos dados trazidos acima, juntamente com todos os demais coletados, identificamos que a maioria das músicas executadas no espaço escolar pertence à

mesma categoria das músicas padronizada dos veículos de comunicação de massa, e que são utilizadas no loteamento do espaço sonoro. Estas músicas chegam à escola levadas pelas pessoas que operam os equipamentos sonoros e não encontram nenhum tipo de resistência por parte da equipe pedagógica, que por desconhecimento – supomos – desconsideram o caráter ético/educativo do conteúdo musical.

Uma vez que o repertório musical escolar é diretamente influenciado pelos veículos de comunicação de massa da indústria cultural, dois dos elementos que caracterizam essa produção foram encontrados no espaço escolar: a terceira programação – ou melhor, um paralelo escolar a este segmento musical – e o farto emprego de timbres sintéticos imitando timbres acústicos³⁸ em gravações diversas. Estes dois elementos são tratados nas seções a seguir.

5.6 A terceira programação no espaço escolar

Os artistas que resistem e se recusam a trabalhar com os padrões da indústria cultural encontram muitas dificuldades para a distribuição dos seus trabalhos. A indústria cultural encampa parte dessa produção artística não padronizada e a apresenta como segmento cultural alternativo, caracterizado por glamour e pompa, segmento este que a Teoria Crítica chamou de terceira programação (ADORNO, 1995. *Televisão e formação*). Nela, as músicas são apresentadas como muito elaboradas, sugerindo que sejam de difícil entendimento e incapazes de agradar ao grande público.

Se por um lado a terceira programação possibilita o acesso de um público segmentado às obras de arte, por outro impede que estas estejam ao alcance das massas, porque todas as vezes que são a elas oferecidas já vêm com a sua propaganda subliminar negativa, reforçando a diferença que existe entre ela e a cultura de massa.

³⁸ As implicações do emprego de timbres sintéticos em lugar dos acústicos são tratadas na seção 3 do capítulo 6 “Triângulo *versus* teclado eletrônico: a dimensão humana e concreta na percepção estética *versus* padronização e simulacro.”

Se nos programas musicais de auditório, dançarinas sorridentes e com pouca roupa formam o cenário para um animado grupo musical, com coreografias que são ensinadas ao público, as orquestras e corais se apresentam tradicionalmente vestidos de preto e longo, cumprindo formalidades cujo sentido só os iniciados em música erudita compreendem.

Na televisão, concertos de Natal e solenidades de inauguração executam repertório erudito, da mesma forma que a escola, sobretudo nas formaturas, abre espaço para a execução do Hino Nacional e de músicas eruditas, ou mais melodiosas e de letras com potencial reflexivo e melancólico. Esses são exemplos de momentos, cuja importância ímpar a eles atribuída deva bastar para que os ouvintes se submetam a escutar músicas que não fazem parte de seus cotidianos: *Pompa e Circunstância* (Edward Elgar) para um evento de pompa circunstancial.

Na nossa coleta, observamos que a maior parte do repertório executado, em ambas as escolas e nos demais espaços escolares, era peculiar às músicas padronizadas e de fácil acesso nos meios de comunicação de massa, inclusive as que foram utilizadas em apresentações e atividades musicais. Contudo, nos momentos mais solenes havia uma mudança dentro deste repertório, de modo semelhante à função do repertório que a indústria cultural apresenta como terceira programação.

Enquanto se aguarda cerimônia há uma seleção de Djavan e Kenny Gee. Durante a solenidade, no momento da entrega dos certificados toca a música de abertura do programa *"Fantástico"*, da rede Globo. [...] Após a cerimônia há o coquetel, em que foram tocadas músicas nacionais dos estilos pop, sertanejo romântico e música eletrônica. (Coletas em outros espaços escolares que não os das escolas 1 e 2. Repertório escutado. 08 de dezembro de 2009).

Ana: E no momento das comemorações, das festas? Quem escolhe as músicas?

Funcionária 1: "Até o ano passado sempre foi eu que coloquei as músicas. Esse ano [para a formatura da 8ª série, da qual ela foi apresentadora] foi contratado um moço de fora que tinha o som, mas no final eles usaram o meu CD. [...] Eles perguntaram se tinha. Chegaram a tocar mais *tecno*. Mais no começo e no final. Durante toda a formatura foi usado o CD da escola, que eu fiz. Depois do Hino Nacional eu fui falar

uma mensagem e ele só tinha uma música pra servir de fundo.” (Escola 2. Entrevista com funcionários. Funcionária 1. 17 de dezembro de 2009).

Ana: Como foi o som na formatura este ano?

Funcionário 2: “Na formatura, o professor de música ia tocar na formatura, mas ele falou pro pessoal do som [contratados] que ele não tinha repertório pra tocar o tempo todo. Eles falaram comigo, se a gente tinha algum CD. Pegamos o da escola, da [nome da funcionária 1].” (Escola 2. Entrevista com funcionários. Funcionário 2. 17 de dezembro de 2009).

Embora Adorno se referisse à terceira programação como uma forma da indústria cultural apresentar a música erudita, encontramos no espaço escolar o equivalente à terceira programação, explicitado pela clara e intencional mudança de estilos das músicas executadas nos diferentes momentos do evento.

Entendemos que essa diferença no uso do repertório termine por criar e enfatizar a diferença entre a música para ser respeitada – possivelmente por representar valores de uma cultura considerada superior – e a música para diversão, que é oferecida no cotidiano, como autenticamente popular.

5.7 Testes de percepção de timbres da coleta realizada junto a educadores

Procedendo ao levantamento do acervo sonoro musical encontramos materiais para a Educação Musical que utilizam timbres sintéticos imitando os timbres de instrumentos acústicos. Parte destes de materiais é considerada recurso pedagógico para atividades musicais e parte é produzida especificamente para a Educação Musical.

(Início de transcrição de parte da coleta do teste de percepção de timbres. 07 de dezembro de 2009).

Esta coleta foi realizada no período da manhã com o primeiro grupo composto por 28 sujeitos, professores do Ensino Fundamental (especialistas e professores de 1ª à 4ª série) na escola 2, e no período da tarde, foi realizada com o

segundo grupo, composto por 29 sujeitos, professores do Ensino Infantil (estudantes de pedagogia e/ou educadores com magistério) em uma escola de educação infantil onde todos os professores deste nível de ensino, da rede municipal, estavam reunidos. [...] os dados dos dois grupos foram agregados de modo a compor uma só coleta, num total de 57 sujeitos.

Ainda, pelo fato de a maior parte dos professores especialistas, presentes no primeiro grupo, atuarem também como professores do ensino médio na rede estadual, e por parte dos sujeitos dos dois grupos atuarem na também na rede particular, posso dizer que este procedimento de pesquisa atingiu todos os níveis do ensino oferecido dentro do município.

Confrontando as respostas dos sujeitos para um total de vinte e duas questões, na primeira fase (distinguir o tipo de timbre pela escuta) e na segunda fase (indicar o tipo de timbre pelas informações do encarte do CD) registramos a quantidade de acertos que cada sujeito teve em cada uma das fases.

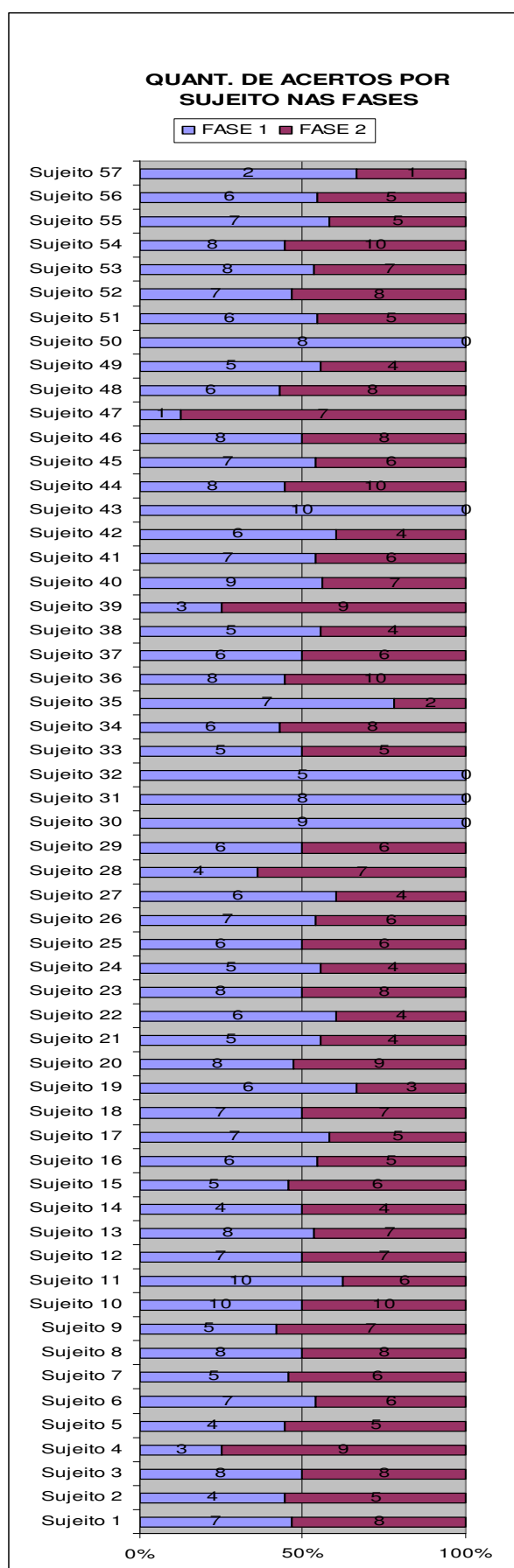


Gráfico 1 – Quantidade de acertos por sujeitos nas fases.

Foram colhidas e registradas as impressões dos sujeitos para com o procedimento de pesquisa nos sentidos do prazer/desprazer e da dificuldade/facilidade em realizar o procedimento. Para a opinião sobre a dificuldade as alternativas eram “fácil; pouco fácil; difícil” e para o prazer/desprazer em realizar o procedimento as alternativas eram “gostei de fazer este teste; não gostei; foi indiferente.”

Em relação ao prazer/desprazer quatro sujeitos deram respostas duplas, que foram consideradas e registradas. E no item facilidade/dificuldade as respostas de quatro sujeitos foram anuladas, pois não foi possível compreender, pela quantidade de rasura, se assinalaram todas as alternativas, algumas delas ou se cancelaram todas. Três sujeitos escreveram, no espaço para observações, que o teste era fácil de ser realizado, em relação à tarefa de assinalar as questões, mas que era difícil em relação à proposta de distinguir os timbres pela audição.

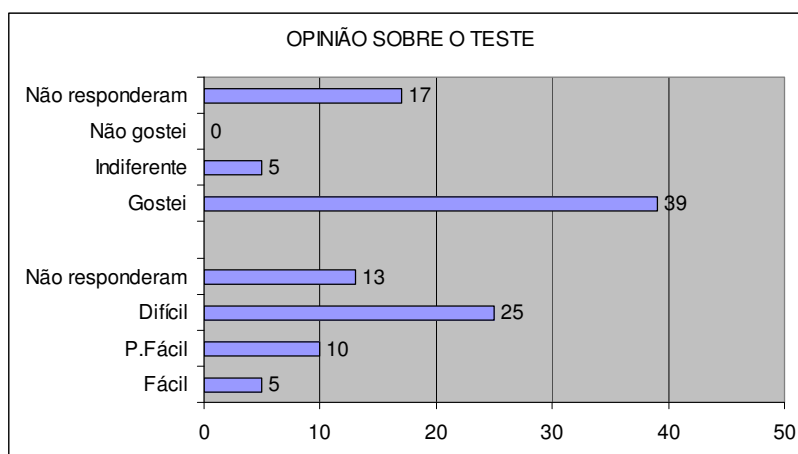


Gráfico 2 - Opinião sobre o teste. (Legenda: P. Fácil = Pouco fácil)

Oralmente, foi perguntado aos sujeitos se conheciam os dois modos de produção dos timbres (por instrumento acústico e por sintetizador), por qual tipo de timbre tinham preferência e – para os que não sabiam dos dois modos de produção – por qual timbre passaram a ter preferência, ou, para ambos os casos, se eram indiferentes nesta questão. Vinte e oito sujeitos não responderam a esta pergunta.

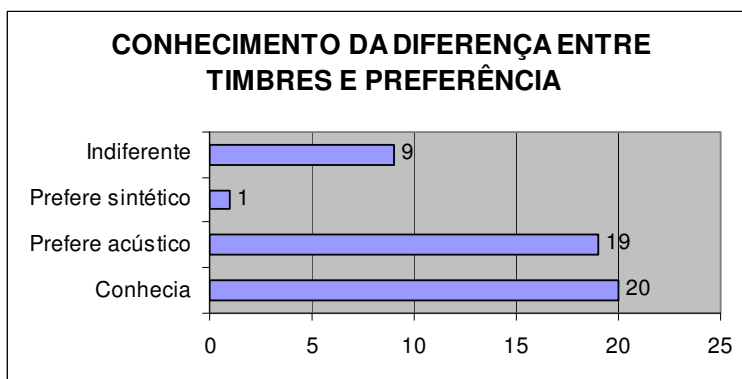


Gráfico 3 - Conhecimento da diferença entre timbres e preferência.

(Fim da transcrição de parte da coleta do teste de percepção de timbres. 07 de dezembro de 2009).

O teste de percepção de timbres inicialmente indicou que os professores desconhecem a diferença entre a origem dos timbres (gráfico 3, se por produção de instrumentos acústicos, ou o por timbres sintéticos imitando os acústicos). O teste (gráfico 1) indicou também que, uma vez sabendo desta diferença, é impossível que identifiquem de forma precisa a origem dos sons produzidos, seja pela escuta como pelos encartes dos CDs.

O gráfico 2, referente à opinião dos sujeitos sobre o teste, indica que apesar de 25 sujeitos terem achado o teste difícil, 39 gostaram de participar do processo. As perguntas referentes a este gráfico foram realizadas com o objetivo de medir o envolvimento dos sujeitos com o procedimento, o que foi avaliado como bom, numa graduação de “insatisfatório, satisfatório, bom e excelente”.

Segundo nosso referencial teórico, o timbre sintético apresentado em lugar do acústico é considerado simulacro da música e objetivação desta. Entendemos que a utilização dos timbres sintéticos, em lugar dos acústicos, causa uma educação da sensibilidade tal – ou uma deseducação da sensibilidade tal – que favorece o emprego da tecnologia na música, a ponto de se aceitar nesta a ausência de conteúdos artísticos e expressivos. Isto favoreceria a redução do elemento estético apenas à sua dimensão material³⁹ e, por sua vez, favoreceria o loteamento do espaço sonoro.

³⁹ Considerações sobre as dimensões material e espiritual do elemento estético estão no capítulo 2, seção 3 “Elemento estético – conceitos adotados”.

6 SEIS REFLEXÕES COM CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA CRÍTICA

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. Em lugar da ordenação observável no ciclo natural das coisas (as marés ou as fases da Lua, por exemplo), a cultura promove a sua própria ordenação ao estabelecer normas e regras de conduta que devem ser observadas por cada um de seus membros. Sendo assim, os gregos compreendiam que o homem habita o *ethos* enquanto a expressão normativa da sua própria natureza. Embora constitua uma criação humana, tal expressão normativa pode ser simplesmente observada, como no caso das ações por hábito, ou refletida a partir de um distanciamento consciente. (LASTÓRIA, 2001, p.63).

Inquietação. Foi este sentimento que permeou nossas primeiras percepções acerca daquilo que se transformou no objeto de pesquisa sobre o qual nos debruçamos. Mas esta figura de linguagem “debruçar-se sobre um objeto de pesquisa” representa uma inversão do que acreditamos ter sido a pesquisa. Não nos debruçamos sobre nada: estávamos sim, imersos no universo da pesquisa e foi necessário, a partir de nossa pequenez, olharmos para todas as direções e distâncias a fim de percorrer este universo, passear por ele colocando na sacola respostas para aplacar a inquietação. Esta inquietação formulou perguntas ingênuas que a colheita de pesquisador respondeu de forma complexa.

Trouxemos aqui seis reflexões sobre as perguntas que, ainda sequer tendo sido elaboradas de forma inteligível, fomentaram nossa inquietação inicial. Realizadas com fundamentos da teoria crítica, receberam também a contribuição de toda a bibliografia e foram escritas com a liberdade necessária à respiração do pensamento. Por tais características foram apresentadas nesta parte do estudo.

No final da pesquisa, mais precisamente por observação da Banca do Exame de Qualificação de Doutorado, descobrimos que, uma vez lançados os primeiros olhares para a problemática da pesquisa, o fundamento da nossa inquietação residiu sobre o *ethos* do comportamento musical. Por comportamento musical nos referimos às formas de se compor, registrar, veicular e divulgar músicas; às formas de se executá-las, escutá-las, de escolhê-las e de apreciá-las, no âmbito

de ações individuais que, percebidas no seu conjunto, se configurem em comportamentos enraizados num *ethos* fortemente influenciado pela indústria cultural. Influencia esta batizada de “loteamento do espaço sonoro”.

Portanto, nesse novo *ethos* cultural remodelado com o auxílio dos diversos instrumentais científicos, cuja conversão no mais recente reino de uma implacável heteronomia moral nos é apontada pelos autores, resta apenas aos indivíduos – ao contrário de outrora – mobilizarem as suas energias psíquicas não mais para se deterem diante da força dos costumes e leis sociais, mas para não se deterem entregando-se a ela. Noutras palavras, a dificuldade para os indivíduos modernos em estado de massificação é a de, justamente, transgredir as normas, e não a de observá-las; pois, como salientou Rouanet (1979), a sua observância é facilitada por todos os automatismos de uma cultura cujo poder de repressão se fez tão abrangente e profundo que deixou de ser percebido como tal. (LASTÓRIA, 2001, p.71).

Junto com a inquietação sustentamos também – sempre – a confiança na espiritualidade e na força de transcendência que os elementos humanos assumem ao se concretizarem nas obras de arte. Apesar da vilania da indústria cultural.

6.1 Sob o perigo da *hybris* epistemológica: ressalvas para a música popular brasileira (MPB)

(Dedicado à cantora Juliana Amaral e músicos do show, *Juliana Samba*, realizado em 15 de maio de 2008 no SESC-Araraquara, com produção de Moacyr Luz, nos possibilitou a clareza de idéias latentes.)

A produção da música popular é altamente centralizada em sua organização econômica, mas individualista em seu modo social de produção. A divisão de trabalho entre compositor, harmonizador e arranjador não é industrial, mas simula a industrialização, a fim de parecer mais atualizada, enquanto, na verdade, adaptou métodos industriais para sua promoção. (ADORNO, 1986, p. 121).

Nos textos *Sobre a música popular* (1986, p. 115-146) e *O fetichismo na música e a regressão da audição* (1999, p. 65-108) Adorno fala do processo de

estandardização como um recurso para apaziguar o ouvido diante das dissonâncias. Mas, ainda que considerando que todos os modelos musicais sejam, em maior ou menor grau, entendidos como padrões, temos na música popular brasileira uma considerável riqueza de modelos, combinações e formas de resoluções harmônicas esperadas que tranquilizam o ouvido. Contudo, são muitas e variadas dentro de cada estilo. E dentro de cada estilo o elemento humano ressalta, executando os mesmos padrões com sutis diferenças. Aí estaria a fuga do fazer padronizado e a transcendência dentro da própria padronização: as diferenças de interpretação ainda que dentro de determinados padrões.

Compartilhadas e respeitadas pelos músicos, as convenções tornam possível que uma orquestra funcione com coerência e se comunique com o público. O sistema sócio-estético que rege o mundo artístico impõe fortes restrições aos “criadores” e reduz a um mínimo as pretensões de ser um indivíduo sem dependências. Contudo, existem dois traços que diferenciam esse condicionamento nas sociedades modernas. De um lado, são restrições convencionadas dentro do mundo artístico, não resultantes de prescrições teológicas ou políticas. Em segundo lugar, nos últimos séculos foram abertas cada vez mais as possibilidades de escolher vias não convencionais de produção, interpretação e comunicação da arte, motivo pelo qual encontramos maior diversidade de tendências que no passado. Essa abertura e pluralidade é própria da época moderna, em que as liberdades econômicas e políticas, a maior difusão das técnicas artísticas, diz Becker, permitem que muitas pessoas atuem juntas ou separadas, para produzir uma variedade de fenômenos de maneira recorrente. A organização social liberal (ainda que Becker não a chame assim) deu ao mundo artístico sua autonomia, está na base da maneira moderna de fazer arte: com uma autonomia condicionada. E, ao mesmo tempo, o mundo artístico continua tendo uma relação interdependente com a sociedade, como se vê quando a modificação das convenções artísticas repercute na organização social. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.40).

Padrões são inerentes à linguagem, à cultura de um grupo e aos idiomas musicais. Qual o critério para a beleza que poderíamos então empregar na apreciação musical? Pensamos que a beleza estaria em criar novas e inesperadas necessidades, novos encadeamentos e caminhos sonoros, que mesmo sendo reconhecíveis dentro do padrão – ou dos padrões do estilo musical em questão – apontariam uma novidade que se amplia pelo agregar de novos elementos.

Há ainda que se considerar um equilíbrio em criar e satisfazer, em inovar e acomodar, diferente do padrão musical estereotipado que pretende oferecer a satisfação pela saturação e que força o indivíduo à fuga de si em vez de

proporcionar sublimação e transcendência. Não encontramos referências de que Adorno conhecesse a música popular brasileira. Possivelmente daria ao choro a mesma classificação do *jazz*, embora este tenha sido mais explorado para o exibicionismo e o choro tenha se mantido em um outro contexto social, com menos caráter dançante.

Apreciadores que somos da música popular brasileira tradicional e não reconhecendo nela os processos que levam à semiformação, acreditamos que sua beleza esteja na variedade de estilos musicais e na riqueza dos padrões dentro de cada estilo. Numa audição livre, um apreciador capaz é o que pode apreciar vários idiomas, inclusive os que não esteja habituado a ouvir. A diferença da arte e da não arte é a atuação humana, já que arte somente o homem faz, não a faz nem a natureza – ainda que esta ofereça modelos para o belo – nem a máquina. O belo na música popular é ver não o quê, mas *como* o homem atua sobre o concreto, a interpretação de cada sujeito como artista executante, e estes processos estão fortemente estabelecidos na superação do concreto pelo humano.

Músicos da atualidade questionam a divisão de música em erudita e popular, e Adorno fala em “boa música séria” (ADORNO, 1986, p. 143), dando indícios de haver uma música ruim, apesar de séria. Poderia assim haver, dentro dos padrões da música popular brasileira, espaços para a experiência formativa no contato, na abertura para entender, ou melhor, sentir diferentes estilos e as diferentes interpretações/execuções dentro dos mesmos estilos.

Não estamos certos se chamaríamos a isto de pseudo-individuação, porque apesar de haver uma pré-digestão, pensamos que se a música é uma linguagem essa pré-digestão, se pensada em termos de modelos característicos de cada estilo, é inevitável: ou estariam todos os músicos obrigados a um experimentalismo fundamentalista, sem fim. Mas retomemos a questão do equilíbrio na relação entre padrão/novidade na música e expectativa/surpresa no ouvinte, porque é o equilíbrio o que faz a diferença entre as variedades e possibilidades na estética musical dentro de um padrão e a interpretação/execução humana.

Adorno, ao tratar da padronização musical refere-se à “música séria” (1986, p. 131) como passível também de seguir certos modelos na sua estrutura formal: “Seria absurdo negar que tais modelos existem na música séria. Mas sua função é de ordem diferente. Mesmo que se assevere todo esse reconhecimento, isso ainda não é suficiente para compreender o sentido musical.”

Neste ponto faremos algumas considerações entre o processo de padronização na música popular em Adorno e a padronização nos estilos da música popular brasileira por nós observada. O ponto central da análise será a idéia de sentido musical, trazida pelo autor, e os desdobramentos dela na apreciação estética.

O **sentido musical** de qualquer música pode, de fato, ser definido como aquela dimensão que não pode ser captada só pelo reconhecimento, por sua identificação com alguma coisa que se saiba. Isso só pode ser construído pelo **espontâneo conectar dos elementos conhecidos** – uma reação tão espontânea por parte do ouvinte quanto **espontânea** ela foi no compositor – a fim de experimentar a novidade inerente à composição. O sentido musical é o **Novo** – algo que não pode ser subsumido sob a configuração do conhecido, nem a ele ser reduzido, mas **que brota dele**, se o **ouvinte vem ajudá-lo**. E precisamente essa relação entre o reconhecido e o novo que é **destruída música popular**. Reconhecer torna-se um fim, ao invés de ser um meio. O reconhecimento do mecanicamente familiar na melodia de um *hit* não deixa nada que possa ser tomado como novo mediante a conexão entre os vários elementos. É um fato que na música popular a **conexão desses elementos é tão ou mais dada a priori** que os próprios elementos. Assim, reconhecimento e compreensão precisam coincidir aqui, ao passo que, na música séria, a compreensão é o ato pelo qual o **reconhecimento universal** conduz ao surgimento de algo fundamentalmente novo. (ADORNO, 1986, p. 131, grifo nosso).

Em relação à música popular brasileira, é necessário fazermos uma distinção ao atribuir a ela as características do processo de padronização e reconhecimento supracitados. Faremos isso apenas em relação à música popular brasileira por esta ser a de nosso conhecimento e envolvimento pessoal, mas considerando que o mesmo seja possível com a de outros países e culturas. Avaliamos que este seja um dos pontos que permite, numa primeira leitura, dizer que os conceitos de Adorno sejam datados. Pensamos que o mais adequado seria dizer que seus conceitos são circunscritos a um fenômeno de ordem mundial, mas que não podem ser atribuídos a todas as músicas populares, pois a grande referência de música popular na crítica adorniana é a música norte-americana em geral e o *jazz* em particular, com raras referências ao folclore europeu.

Não nos surpreende que apreciadores da música popular brasileira não a identifiquem como padronizada a ponto de categorizá-la como música cuja audição se dê mecânica e passivamente, excluindo a participação do sujeito na sua

interpretação subjetiva. Assim, parafraseando Adorno (1986), ao usar a termo “boa música séria” – indicando a existência de uma música séria ruim – pensamos haver também a boa música popular, e isso apresenta uma realidade ambígua em relação ao uso de elementos musicais de caráter estético pré-definidos: a existência das relações funcionais dos componentes musicais, ainda que, mesmo dadas *a priori* de forma geral, e de forma específica dentro de cada estilo musical, não caracterizam a forma de reconhecimento e padronização de que trata Adorno. Ao contrário, compõem dentro de um, ou de vários estilos musicais, o repertório formador do conhecimento universal.

De modo semelhante, a existência de um ritmo constante e de sua possibilidade/estímulo à dança é por nós considerada como intrínseca à própria música, cuja expressão dançante dela não se dá como exibicionismo ou privação intelectual, e sim como uma das formas possíveis de sua fruição e manifestação. A presença da poesia, ou melhor, da força poética nas letras da música popular brasileira é um outro fator distintivo, bem como os significados semânticos forjados na relação melodia-letra. A possibilidade do novo existe e é o que caracteriza e distingue o trabalho dos músicos (autores, intérpretes, arranjadores e instrumentistas). Por isso pensamos ser oportuno pontuar que os perigos da padronização musical e da semiformação, denunciados pelo principal teórico em que fundamentamos nosso trabalho, não apenas se confirmam na nossa sociedade, mas também representam uma ameaça à cultura musical popular que, mesmo tolhida pela indústria cultural em extensão, resiste e sobrevive em profundidade.

É verdade que o sentido musical de uma peça popular pode sim ser compreendido a princípio por uma parte apenas da música, prescindindo de outros elementos. Mas isso não se configura como um problema, porque o material sobre o qual o compositor popular trabalha é diferente do utilizado pelo compositor erudito e a criação da canção se dá justamente a partir dos elementos melodia/letra⁴⁰, sendo natural que estes a representem suficientemente.

Sobre a supracitada divisão de trabalho simular a industrialização (ADORNO, 1986, p. 121), entendemos que, na boa música popular, essa divisão em etapas na produção da arte não descaracterize a produção artística, ao contrário: articula a criação de artistas diversos em etapas diferentes, tendo como fio condutor

⁴⁰ A análise das canções em TATTI, L. *O cancionista*. São Paulo: Edusp, 1996, evidencia a não dissociação de melodia e letra.

a subjetividade da canção. Os trabalhos – *shows* e Cds – são concebidos dentro de uma proposta estética única e essa individualidade é valorizada pelos artistas. Da mesma forma, o apreciador não fica limitado aos elementos fundamentais da canção, mas tem sua experiência formativa potencialmente ampliada pelos outros elementos musicais – arranjo, execução/interpretação, e outros.

O fato de Adorno referir-se à padronização musical da música popular não basta para enquadrar toda a música popular, brasileira ou não, na categoria de música padronizada. Isso seria um grosseiro equivoco que se chama “*hybris* epistemológica” (BADIA, aula, 2007).

6.2 “Fala de criança”, segundo Adorno, nas canções de axé e *funk*: observando a massificação musical no espaço escolar

Pesquisando como o processo de loteamento sonoro acontece no espaço escolar, o comportamento de quatro alunos, entre cinco e quatro anos, nos conduziu a algumas considerações sobre possíveis relações entre as canções de axé e de *funk*, e o que Adorno (1986, p.128-129), no texto *Sobre a Música Popular*, conceitua como fala de criança.

Numa aula de educação musical, solicitamos aos alunos que fizessem uma roda e quatro deles passaram voluntariamente a entoar uma canção *funk* na ocasião muito difundida na mídia, e a reproduzir os gestos que a acompanhavam. Pareceu-nos que, além do aparente caráter de indisciplina por saberem que a atitude não fazia parte do que esperávamos para a aula, o pequeno grupo também demonstrava prazer em cantar e fazer a coreografia de forma sincronizada. A melodia era, plana, quase falada, a letra com apenas uma palavra que se repetia e os gestos eram bastante simples.

Adorno estabeleceu a idéia de fala de criança a partir de termos e sons que se assemelham a ela, pois o uso coloquial de palavras nas canções populares ia além da informalidade: oferecia elementos característicos da fala infantil. Tal análise foi possível porque o autor utilizou a psicanálise e a filosofia na interpretação dos códigos estéticos da linguagem, utilizados na fala cotidiana e nas canções. As

características apontadas no texto a seguir serão retomadas no decorrer de nossas considerações.

As brincadeiras de criança, o uso de **expressões infantis** em propagandas, tudo isso assume uma forma de uma linguagem musical infantil na música popular. Há muitos exemplos de letras de músicas que se caracterizam por uma **ambígua ironia** nesse aspecto, pois, enquanto fingem uma linguagem infantil, mostram o contentamento do adulto pela criança ou até mesmo dão um **sentido pejorativo ou sádico** a expressões infantis [...]. Versos infantis ingênuos e falsos são combinados com alterações propositas das letras em canções originalmente infantis, para transformá-los em *hits* comerciais. [...] Algumas de suas principais características são: **incessante repetição de alguma fórmula musical particular** comparável à atitude de uma criança que manifesta incessante a mesma exigência [...] **a limitação de muitas melodias a bem poucos tons**, comparável ao modo de uma criancinha falar antes de dispor de todo o alfabeto; **harmonia propositalmente errônea**, lembrando o modo de criancinhas se expressarem com uma **gramática incorreta**; também **certos coloridos musicais superadocicados**, funcionando como doces e bombons musicais. Tratar adultos como crianças está envolvido nessa representação de divertimento que é buscada para relaxar o esforço diante de suas responsabilidades de adultos. (ADORNO, 1986, p. 128-129, grifo nosso).

A partir de 1980 as músicas de axé e de *funk* têm sido apresentadas com muita frequência na mídia, por grupos que utilizam coreografias de forte apelo sexual. Essas coreografias usam gestos fáceis de serem imitados, que associados à letra, constroem um discurso de duplo sentido, cuja ambigüidade de expressões o leva a ser confundido com uma brincadeira infantil. As melodias das músicas são planas, mais semelhantes à fala que ao canto, com frases curtas e estruturas que se repetem muitas vezes no decorrer da canção e o ritmo – principalmente no *funk*, e em outras músicas de estilo semelhante também conhecido como pancadão – apresenta batidas regulares e bem marcadas em compassos de dois ou quatro tempos. As letras enfatizam o chulo e o grotesco e utilizam expressões padronizadas e gírias características da linguagem das populações urbanas pouco letradas.

Pela “ambígua ironia” essas músicas atingem adultos e crianças, pois as mesmas palavras e os mesmos gestos adquirem significados diferentes na recepção de cada uma dessas fases. A estrutura e a estética das canções satisfazem as crianças pela semelhança com o universo infantil e as expressões de caráter

ambíguo permitem aos adultos e jovens satisfazerem-se com o “sentido pejorativo ou sádico” que a elas atribuem.

O poder de agradar adultos, jovens e crianças potencializa a adesão a esses produtos musicais. A esse respeito entendemos que a indústria cultural enquanto agente educador tem explorado de maneira ótima sua ação pedagógica, e segundo Almeida (2004, p. 14) sua eficácia ultrapassa a da escola:

É evidente que no pólo da produção há uma vontade de direção mercadológica, a exploração de impulsos e necessidades de grupos maiores ou menores de consumidores. Para grupos grandes, massas de consumidores, a produção é mais simples, estereotipada, sem dificuldades intelectuais que não possam ser solucionadas, sem questionamentos morais conflituados que não possam ser dicotomizados; enfim, a cultura para as massas, segundo os produtores, é uma produção que segue objetivos bem definidos, fins a serem alcançados e hábitos intelectuais a serem conservados. E nisso ela se parece muito com a escola. A cultura de massas e a escola de massa compartilham a segmentação, a simplificação do conhecimento, o oficialismo do poder econômico estatal. Só não compartilham a competitividade e o profissionalismo.

As construções simbólicas que correspondem à ambígua ironia repercutem diretamente no mundo perceptivo das crianças (BENJAMIN, 1986). Não ignoramos que este seja formado também pelas representações dos adultos sobre o universo infantil: os adultos constroem brinquedos cujos modelos obedecem a seu olhar adulto, porém infantilizado – de forma semelhante ao conto de Pinóquio, em que Gepeto, o carpinteiro idoso, constrói o boneco de madeira. As crianças, por sua vez, recebem estes brinquedos segundo sua percepção:

O mundo perceptivo da criança esta marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras. É impossível situá-las num mundo de fantasia, na terra feérica da infância pura ou da arte pura. Mesmo quando não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação – não tanto da criança como o adulto, como deste com a criança. Não são os adultos que dão em primeiro lugar o brinquedo às crianças? E, mesmo que a criança conserve um certa liberdade de aceitar o rejeitar, muitos dos mias antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de pena, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformaram em brinquedos. É, portanto, um grande equívoco supor que as próprias necessidades infantis criam os brinquedos. É uma tolice a tentativa contida em obra recente, no conjunto meritória, de explicar o chocalho de recém-nascido com a afirmação de que “via de regra a audição é o primeiro sentido a ser exercitado”. Pois,

desde os tempos mais remotos o chocalho é um instrumento para afastar os maus espíritos, que deve ser dado justamente aos recém-nascidos. (BENJAMIN, 1986, p.250).

Consideramos assim, que o uso da ambígua ironia no que parecem ser brincadeiras infantis nas canções de axé e de *funk* exerça influência direta na forma como as crianças aprendem e apreendem o mundo.

Observamos também um ciclo de valoração e aprovação entre jovens/adultos e crianças que contribui para a aceitação dos estilos musicais aqui tratados. A mídia é reconhecida pelas crianças como instituição social, com poder avaliador e validador. As crianças percebem-se contempladas na sua linguagem por esta instituição que lhes oferece produtos de fácil aprendizagem e semelhantes ao universo delas. Reproduzir esses produtos representa um certo poder e possibilita-lhes, de alguma forma, serem iguais àquilo que percebem como valorizado e validado. Entendemos que, com prejuízos incalculáveis para a formação desses sujeitos, aí estejam presentes os processos de heteronomia e de reconciliação forçada, pois, segundo Silva Batista (2002, p.17):

A substituição da consciência pelo conformismo é a expressão imediata da transformação dos homens em massa, dos sujeitos sociais em objetos, da preponderância das forças heterônomas sobre as autônomas. [...] impõe-lhes uma única saída – uma nova configuração: sua objetivação a partir de uma totalidade social (“reconciliação forçada”).

Os estilos musicais citados exploram acentuadamente os signos imagéticos pelas roupas, gestos e coreografias e, assim, aprisionam a música à imagem. Este aprisionamento denunciado por Adorno e Horkheimer (1988) na *Dialética do Esclarecimento*, era realizado inicialmente pelo cinema, mas nos estilos musicais em questão, conta com elementos estéticos bastante incorporados à canção, que, de certa forma, se tornam parte dela. Esta incorporação se deve ao fato de que, contemporaneamente, imagem e som estão cada vez mais associados, tanto nas apresentações de TV como em gravações para DVD – que progressivamente vêm substituindo os Cds – as quais, a partir da tecnologia dos aparelhos de MP4, podem ser vistas e ouvidas também nos equipamentos de bolso. Essas imagens aprisionam a dimensão musical – ainda que esta seja diminuta em decorrência da limitação da

composição – e transmitem mensagens que as crianças assimilam. Bertoni (2001 p.78), em Arte, Indústria Cultural e Educação, afirma que:

As implicações da chamada “música de mercado” influenciam, tanto no aspecto cultural como no social, a formação de crianças. De maneira especial, seduzem-nas pela sensualidade das danças e das letras musicais, acarretando um desenvolvimento precoce de aspectos da sexualidade que atropelam, de alguma forma, seu desenvolvimento afetivo. Isso sem falar em outros aspectos, pois o vocabulário pobre e equivocado de muitas músicas acaba por interferir, também, em seu processo de desenvolvimento cognitivo.

As manifestações de aprovação dos adultos que gostam dessas canções são, para as crianças, tão importantes quanto o constrangimento dos que não as aceitam, mas que ficam tolhidos na sua posição resistente, sem força suficiente para enfrentar o poder da mídia, que aprova e divulga os produtos musicais. Esses adultos, ainda que em diferentes níveis de consciência, também percebem a mídia como instituição social, como poder avaliador e validador e sentem que a “resistência é encarada como um sinal de má cidadania [...]” (ADORNO, 1986, p.142).

É recorrente à música, assim como à arte, de modo geral causar constrangimento e até mesmo escândalo, pela abordagem de temas tratados como tabus pelo senso comum. Neste sentido a representação do erótico na arte e nos produtos da indústria cultural se apresenta com uma diferença bastante significativa para nosso estudo. Podemos pensar que a abordagem estética que se dá às representações do erótico conduz, para efeitos de ilustração, à diferença entre um balé que utilize bailarinos nus e uma dançarina de *funk* com mini-saia e biquíni. Adorno e Horkheimer (1988, p.131) fazem uma afirmação pertinente à nossa análise:

A indústria cultural não sublima, mas reprime. Expondo repetidamente o objeto do desejo, o busto no suéter e o torso nu do herói esportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo. Não há nenhuma situação erótica que não junte à alusão e à excitação a indicação precisa de que jamais se deve chegar a esse ponto. [...] As obras de arte são ascéticas e sem pudor; a indústria cultural é pornográfica e puritana.

Sem a intenção de moralismo, mas apenas admitindo o constrangimento de pessoas ante o linguajar chulo, o duplo sentido e o erótico exibicionista, vemos que

a sociedade vai aos poucos assimilando tais comportamentos, não por uma modificação consciente de seus valores, mas porque:

A indústria cultural avança aos poucos, mas atinge patamares mais altos passo a passo. Coisas que a maioria não aceitaria num período – digamos numa década – a década seguinte acolhe sem estranheza. O escandalosamente baixo de ontem, o lixo de anteontem, torna-se o normal de hoje. O que ocorria envergonhadamente invade os salões com jeito vanguardista. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2002, p.137-138).

Entendemos, por isso, que nenhum avanço moral seja oferecido pela presença do erótico nos produtos da indústria cultural, pois ela apenas alimenta a mentalidade puritana para que o chulo e o pornográfico continuem a fazer sentido e promovam seus produtos.

Em relação aos jovens e adultos identificamos que as letras com expressões semelhantes às expressões infantis são usadas em festas e em momentos de descontração caracterizando-se como: “representação de divertimento que é buscada para relaxar o esforço”, e acentuam o caráter de divertimento no uso do tempo livre. Tal caráter compromete a capacidade de fruição em atividades de lazer que poderiam ser praticadas no tempo livre e corresponde a uma necessidade do entretenimento como diversão, como não-produção, por causa do sistema produtivo a que os indivíduos estão submetidos. Adorno (1986, p. 136) afirma que: “Uma experiência plenamente concentrada e consciente de arte só é possível para aqueles cujas vidas não colocam um tal *stress*, não impõem tanta solicitação, a ponto de, em seu tempo livre, eles só quererem alívio simultaneamente do *stress* e do esforço.”

Sobre a “ambígua ironia” associada ao sentido “pejorativo ou sádico atribuídos às expressões infantis” encontramos uma interessante ocorrência com a canção *funk* “Tapinha”, cuja letra reproduzimos:

Vai glamurosa /Cruze os braços no ombrinho/ Lança ele pra frente /E desce bem devagarinho/ Dá uma quebradinha / E sobe devagar/ Se te bota maluquinha /Um tapinha eu vou te dar porque: /Dói, um tapinha não dói/ Um tapinha não dói/ Um tapinha não dói /Só um tapinha. (MC NALDINHO, 2000).

Em fevereiro de 2008 a gravadora da canção, Furacão 2000 Produções Artísticas, foi condenada a pagar multa de quinhentos mil reais. O processo de autoria do Ministério Público e da Organização Não-Governamental Themis - Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero, alegou dano difuso e apologia à violência contra a mulher, em virtude da letra da canção que diz “um tapinha não dói”. Diante da mídia e da Justiça o autor da canção respondia:

Eu fiz a música para minha filha, Carolaine, por um simples desvio que ela teve. Uma vez, dei um tapa na bunda dela, que me disse: "Pai, um tapinha não dói". Aí, pensei em fazer a música. Fiz, e ela aconteceu. Foi gravada por vários artistas, virou um *hit* e até hoje toca. Eu tenho orgulho de ser autor e intérprete de uma das músicas mais executadas entre 2000 e 2005. Ela foi gravada pelos grupos É o Tchan e As Meninas; e saiu no DVD do Caetano Veloso. Se fosse como a Justiça está falando, a Xuxa, que trabalha com o público infantil, não gravaria. (MC NALDINHO, 2008).

Entendemos que a ambigüidade da frase “um tapinha não dói” repercutiu de forma a subsidiar parte do sucesso da música e a causar a indignação de grupos e entidades preocupados com o reforço à cultura machista e à legitimação da violência contra mulher.

Conforme as características do autor que fundamenta nossa análise, além da “ambígua ironia”, também encontramos em outras canções: “repetição de alguma fórmula musical particular”, “limitação de muitas melodias” e “coloridos musicais superadocicados”. Embora o texto que conceitua a “fala de criança” não se refira à pseudo-gratificação imediata pelo sentido erótico não sublimado, também identificamos esta representação nas letras das canções que examinamos. Em Marcuse (1973, p.81) temos uma referência sobre erotismo e não-sublimação que julgamos oportuno colocar em paralelo ao puritanismo e à pornografia dos produtos culturais:

Além disso, a linguagem obscena padronizada é dessublimação repressiva: satisfação fácil (embora indireta da agressividade). Volta-se facilmente contra a própria sexualidade. A verbalização da esfera genital e anal, que se tornou um ritual na fala da esquerda-radical (o uso “obrigatório” de “*fuck*” e “*shit*”), é uma degradação da sexualidade. Se um radical diz “*Fuck Nixon*” (Nixon que se f...), ele associa a palavra para a máxima gratificação genital com o representante máximo das instituições opressoras e “*shit*” para os produtos do Inimigo sucede à rejeição burguesa do erotismo anal. Nesta (totalmente inconsciente) degradação da sexualidade, o

radical parece punir-se a si próprio pela sua falta de poder; a sua linguagem está perdendo o impacto político.

Vejamos algumas das canções que analisamos:

Entrei numa loja, estava em liquidação/ Queima de estoque, fogão na promoção/ Escolhi da marca dako porque dako é bom!/ Dako é bom! Dako é bom! / Calma minha gente, é só a marca do fogão!!/ Calma minha gente, é só a marca do fogão!!/ Dako é bom! (QUEBRA BARRACO, T. Dako é bom. 2004).

Me chama pra sair/ Olha que decepção/ Me leva pro cinema/ Pra assisti o Pokemon/ Se liga no papo reto/ Que eu vo manda pra tu/ Eu quero é i pro motel/ Pra brinca com o Pikachu/ Vamos nessa Pikachu/ Tira bota, bota tira/ Vem dança e vai e vem/ Vai de frente, vai por trás/ De ladinho dá também/ Entra seco, sai molhado/ Équentinho e apertado/ Eu quero é i (sic) pro motel/ Pra brinca com o Pikachu/ Vamos nessa Pikachu. (QUEBRA BARRACO, T. Pikachu. 2005).

Pau que nasce torto/ Nunca se endireita/ Menina que requebra/ A mãe pega na cabeça/ Pau que nasce torto nunca se endireita/ Menina que requebra/ A mãe pega na cabeça/ Domingo ela não vai/ Vai, vai/ Domingo ela não vai não/ Vai, vai, vai / Segure o tchan/ Amarre o tchan/ Segure o tchan, tchan tchan, tchan, tchan/ Tudo que é perfeito agente pega pelo braço/ Joga ela no meio/ Mete em cima/ Mete em baixo/ Depois de nove meses/ Você vê o resultado/ Depois de nove meses/ Você vê o resultado. (LIMA, C. É o tchan. 1995).

A banalização da linguagem obscena nas canções de *funk* e de axé não se associa de imediato a nenhum discurso político, ainda que, nos termos de Marcuse, com perda do impacto político. Contudo, indiretamente, é possível que no *funk*, enquanto música urbana carregada de protestos e de narrativas do cotidiano das populações urbanas e pobres, o uso das expressões obscenas e da ambígua ironia, tenha, em certo sentido – sobretudo na fase de surgimento desse estilo musical – o caráter político que o autor indica. Para esta analogia, consideramos que, dentro da padronização musical realizada pela indústria cultural, existe também a apropriação de músicas que inicialmente estão ligadas a movimentos e contextos sociais específicos, e a posterior descaracterização delas enquanto tais, à medida que seu estilo musical se transforma em mercadoria.

Quanto ao aprisionamento da música à imagem que identificamos nesses estilos, pensamos ser relevante situar a difusão das músicas de axé e de *funk* no

cenário que nossa sociedade delineia para a comunicação de massa enquanto braço da indústria cultural. Almeida (2004, p.27), considera que a nova linguagem oral na sociedade contemporânea de massas se caracterize pelo avanço da oralidade vinculada à imagem, induzindo à objetificação e ao imediatismo do pensamento, em prejuízo das operações mentais mais complexas e reflexivas, que seriam, por sua vez, possibilitadas por um letramento mais amplo, necessário ao saber literário e histórico enquanto forma de conhecimento e de arte.

A imagem/som projetada, por mais fantasiosa que seja, é sempre real; está sendo vista/ouvida como no mundo real. A sua relação com a imaginação é direta e global, quase sem mediações, semelhante à situação da fala (oral). É muito diferente da imaginação reflexiva, mediada pela palavra escrita e pela sintaxe de um texto literário. É essa homologia com a fala (oral) e com a realidade visível/audível que dá ao cinema e à TV sua força e domínio sobre as populações orais atuais. São os instrumentos e o meio dominantes da educação cultural massiva.

O domínio da alfabetização está associado aos modos de recepção, fruição apreciação, registro e construção de bens simbólicos e, ao domínio da cultura de forma geral. Sobre a diferença social caracterizada pelos diferentes graus de alfabetização, Garcia Canclini (1997, p.143) aponta que:

Mesmo nos países que incorporaram, desde a primeira metade do século XX, amplos setores à educação formal, como os que citamos, o predomínio da escrita implica um modo mais intelectualizado de circulação e apropriação dos bens culturais, alheio às classes subalternas, habituadas à elaboração e comunicação visual de suas experiências. É fácil compreender o que isso significa em um continente onde até hoje 53% das crianças mal chegam ao quarto ano da escola primária, mínimo necessário para conseguir uma alfabetização duradoura. Ser culto implica reprimir a dimensão visual em nossa relação perceptiva com o mundo e inscrever sua elaboração simbólica em um registro escrito. Temos na América Latina mais história da literatura que das artes visuais e musicais; e, é claro, mais sobre literatura das elites que sobre manifestações equivalentes das camadas populares.

A caracterização da “fala de criança” ajusta-se ao fenômeno por nós observado no espaço escolar, e que, no âmbito deste estudo, evidencia o que pode ser um dos fatores para a adesão maciça à música *funk*, ao *axé* e possivelmente a outros estilos.

Dessa forma, pensamos ter respondido às nossas inquietações sobre as manifestações musicais dos nossos alunos, no tocante à assimilação e reprodução dos produtos da indústria cultural, neste caso, especificamente, em relação ao axé e ao *funk*. Entendemos que a precariedade do processo educacional, o letramento restrito, a opressão do sistema de produção e a intensidade com que se veiculam nos meio de comunicação de massa os produtos culturais têm beneficiado o crescimento da indústria cultural de forma geral, e de forma particular, no tocante à nossa análise, a exploração da “fala de criança” como mecanismo para a semiformação musical.

O loteamento do espaço sonoro no espaço escolar, nos termos observados, pode inclusive, extrapolar o emprego da tecnologia, e se manifestar no canto e na voz dos sujeitos, num caráter de introjeção, se eles estiverem submetidos aos processos de heteronomia e de reconciliação forçada. Neste sentido, a semiformação, aqui associada ao conteúdo das canções de axé e *funk*, representa uma agressão para o sujeito, e a massificação, uma regressão para cultura.

6.3 Triângulo *versus* teclado eletrônico: a dimensão humana e concreta na percepção estética *versus* padronização e simulacro

(Dedicado ao casal de percussionistas Ana Claudia e Haroldo, de Araraquara – cuja presença rítmica no palco diz sem palavras tudo o que, com elas, aqui me empenho em dizer.)

A padronização que a indústria cultural realiza caminha no sentido contrário ao dos processos artísticos. Se a arte apresenta o cotidiano transcendido e concretizado de maneira fantástica, os produtos padronizados apresentam a arte reduzida, a fantasia desencantada, o espírito do mítico desmistificado na técnica. A pior forma de arte – e que não é arte – é o simulacro, não do mundo, mas da própria arte, que a indústria cultural oferece ao substituir o artístico pela técnica e o homem pela máquina. E o que faz, se não isto, um teclado eletrônico, ao oferecer para uma melodia um acompanhamento automaticamente programado?

Para melhor compreender como funciona a reprodução dos timbres e arranjos em teclado eletrônico, trazemos a descrição do músico Ziskind (1999, p259), sobre as formas possíveis de se utilizar a eletrônica e a computação na produção dos timbres:

1. Um sampler é um instrumento que grava sons. Quaisquer sons. Um ruído, uma nota, uma palavra. E do mesmo modo que uma vitrola pode tocar um disco em 33 ou 78 rotações, o sampler pode “ler” em várias velocidades o som gravado dentro dele. Cada nota do teclado corresponde a uma velocidade de leitura. Cada nota do teclado pode acionar um timbre ou um som diferente.
2. Um sampler permite fazer *loops*: repetir indefinidamente um som ou parte dele.
3. Um seqüenciador é um tipo de programa de computador por meio do qual podemos gravar e transmitir instruções como esta: “toque tal nota em tal instante com tal intensidade e duração” (partituras inteiras são injetadas nele). O computador envia essas instruções para um sintetizador ou um sampler, que as executa com o som (o timbre) que estiver programado.
4. Uma mesma instrução pode ser parcial ou integralmente alterada. Você pode ter um timbre “de piano” executando uma sonata, e apenas [as notas] graves soando como um contrabaixo. As mesmas notas podem ser executadas com outros timbres: de vozes corais, de flautas, de cordas, etc.

Consideramos o uso dos timbres sintéticos na imitação de instrumentos acústicos um engodo, cujos efeitos não temos como provar serem ruins, se não pelo fato do engodo em si. Contudo, o conceito de autenticidade seguinte, contribui para refletirmos sobre a diferença entre o significado dos instrumentos acústicos e o empobrecimento desse significado pela imitação com os timbres sintéticos:

A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquia do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. Sem dúvida, só esse testemunho desaparece, mas o que desaparece com ele é a autoridade da coisa, seu peso tradicional. O conceito de aura permite resumir essas características: o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. (BENJAMIN, 1986, p. 168).

Sabemos haver uma diferença objetiva entre a série harmônica⁴¹ produzida pelos sons acústicos e a produzida pelos sons de timbres sintéticos que imitam os sons acústicos mas, se não tivéssemos esse dado concreto não poderíamos apontar esse fato apenas pelo seu efeito abstrato na recepção. Em nossa primeira fase de observação no campo, notamos que os professores utilizam indistintamente Cds cujas músicas são acompanhadas de instrumentos acústicos ou de sons sintetizados. Neste sentido, questionamos se a educação não estará falhando ao não ensinar a ler/ouvir/ver e, sobretudo, a distinguir o sintético do acústico e o real do simulacro virtual⁴². Uma educação musical para esse fim equivaleria a uma alfabetização ampla, entendida por nós como necessária para a compreensão do mundo contemporâneo, pois o que parece óbvio a uma geração fica cada vez menos óbvio para a outra. Se isso ocorre em relação aos sons, não será possível que, em algum tempo, venha a ocorrer também em relação às pessoas, e que as futuras gerações venham a confundir pessoas reais e personagens virtuais, ou quem sabe, numa projeção mais ousada, pessoas reais e robôs? O modo como têm sido realizadas as manifestações musicais nos produtos eletrônicos poderia, em alguma medida, possibilitar uma projeção sobre a modificação daquilo que entendemos como sensibilidade e valores estéticos?

Em outras palavras, refiro-me à questão muito específica, dirigida aos produtos do espírito, relativa ao modo como momentos da estrutura social, posições, ideologias e seja lá o que for, conseguem se impor nas próprias obras de arte. A extraordinária dificuldade do problema foi sublinhada sem subterfúgio por mim e, com isso, também a dificuldade de uma sociologia da música que não se satisfaça com rótulos externos; algo que não se limite a perguntar como a arte se situa na sociedade, como nela atua, mas que queira reconhecer como a sociedade se objetiva nas obras de arte. (ADORNO, 1986, p. 114).

A existência de teclados eletrônicos, de marcas e modelos variados, todos eles oferecendo acompanhamentos pré-estruturados, é a prova da consolidação da

⁴¹ A série harmônica é composta por uma seqüência de notas secundárias geradas a partir da nota fundamental. Esta série obedece a condições materiais e pode ser medida por instrumentos específicos. A série harmônica é responsável pela caracterização do timbre, e este, por sua vez, nos permite – por associação – identificar qual o material que produziu determinado som.

⁴² É oportuno que se faça uma distinção entre mundo virtual e mundo real. O virtual, enquanto meio é tão real quanto qualquer outro recurso de comunicação e de registro de informação. Contudo, ele tem possibilitado a criação e difusão de personagens, imagens e informações que, desde o princípio, não encontram um correspondente fora do mundo virtual. A essas criações é que chamamos de simulacro.

padronização da audição – ou da regressão da audição, em massa – instituída como critério para a apreciação musical.

Façamos algumas comparações entre um teclado eletrônico e um triângulo, para ilustrar o que pretendemos dizer. Um triângulo tocado por uma pessoa é apenas um triângulo, mas o fato de ser tocado por uma pessoa possibilita uma infinidade de pequenas variações de dinâmica e de timbres que não pode ser oferecida por uma reprodução eletrônica ainda que em *sampler*. Neste sentido, inserir em uma música o acompanhamento de um triângulo por reprodução eletrônica é uma “não arte”, uma vez que isso se tornou concretamente possível justamente por suprimir a superação da dimensão concreta homem/triângulo. O triângulo, instrumento concreto e solicitante da dimensão concreta humana (corpo) desaparece, e passa a ser simulado por um instrumento eletrônico. Esta realização é também reducionista, pois o triângulo só pode oferecer as variações supracitadas mediante a ação humana direta.

No caso da reprodução eletrônica, o som deixa de ser veículo de manifestação da transcendência e surge modificado, reduzido, aprisionado pela máquina/tecnologia, que reduz igualmente o homem, na sua possibilidade de interagir de formas variadas e sutis com o triângulo na concretude de ambos. Essa interação, ainda que necessite de conhecimentos técnicos, tem um caráter completamente diferente do conhecimento técnico necessário para operar equipamentos de funcionamento pré-programado. Entendemos que esse segundo caráter corresponde à execução musical em teclados eletrônicos, assim como a muitos outros usos de técnica/tecnologia que reduzem a ação humana no modo – ou, na intenção e imitação – de fazer arte.

Em uma civilização técnica de abstração operatória, na qual nem as máquinas, nem os objetos domésticos requerem mais que um gestual de controle, [a arte moderna] tem antes de mais nada como função salvar o momento gestual, a intervenção do sujeito inteiro. É a parte de nós desfeita pelo hábito técnico o que a arte conjura no gestual puro da arte de pintar e em sua aparente liberdade. (BAUDRILLARD, Jean, 1974 apud GARCIA CANCLINI, 1997, p.330-331).

O momento gestual supracitado pode ser mais bem compreendido a partir de uma análise dele enquanto gesto do artista que se realiza em uma dimensão mística da estética – mística porque a dimensão estética é que abarca mais

espécies de formas de existir precisamente por contemplar mais formas de perceber, contudo estas formas não pertencem (ainda?) a categoria da ciência:

A observação do artista pode atingir uma profundidade quase mística. Os objetos iluminados perdem os seus nomes: sombras e claridades formam sistemas e problemas particulares que não dependem de nenhuma ciência, que não aludem a nenhuma prática, mas que recebem toda sua existência e todo o seu valor de certas afinidades singulares entre a alma, o olho e mão de uma pessoa nascida para surpreender tais afinidades em si mesmo, e para produzir. (VÁLERY, S.d. apud BENJAMIN, 1986, p. 220).

Embora Adorno (1999, p. 65-108), ao conceituar a regressão da audição, não tenha se referido aos timbres, consideramos que a redução das variações destes nos sons sintetizados, termine por oferecer um número reduzido de padrões que formarão o repertório timbrístico no qual o ouvinte aprende a conhecer e identificar os sons musicais.

No processo descrito o homem tem seu corpo negado, invalidado, reduzindo a dinâmica corporal de instrumentista a uma execução técnica de apertar botões. O engodo que surge, para oferecer como ganho o que na verdade é perda, é o discurso do aumento de possibilidades. Viabilizado pela tecnologia – lembrando que ela tem se apresentado como aliada da indústria cultural, mais por seu uso social do que pela sua natureza – o uso de um teclado eletrônico permite que uma pessoa, sozinha, execute vários instrumentos, seja um a cada vez, gravando e sobrepondo um som ao outro sucessivamente, seja utilizando a pré-programação dos acompanhamentos instrumentais.

A substituição do triângulo acústico pelo som sintético é oferecida junto com a promessa da semi-onipotência, pois em vez do músico tocar um triângulo concreto poderá executar toda uma orquestra virtual. Desvaloriza-se o processo artístico envolvido em se tocar um instrumento apenas, em interagir, estudá-lo e tocá-lo dentro de uma música. Executar uma orquestra eletrônica é simulacro da arte, é aumento da produção sonora em detrimento de menor atuação humana, o que parece seguir a lógica da dominação pela substituição na qual: “o mais poderoso é aquele que pode se fazer substituir na maioria das funções.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1988).

Quando dizemos que há mensagens implícitas no elemento estético⁴³ é no discurso desses elementos que temos referências mais objetivas dessas mensagens. No caso do teclado em contraposição ao triângulo, a mensagem da lógica capitalista é transmitida de duas maneiras: na substituição de pessoas por tecnologia – semelhantemente à produção fabril – e no valor da posse. Uma vez que não se domina os códigos musicais necessários e não se participa do processo de orquestração que o teclado eletrônico realiza, o executante da música não é exatamente quem toca, mas o que possui o teclado e o opera. Já o músico que toca de fato o triângulo, é aquele que sabe tocar o instrumento cujo valor comercial é muito inferior ao do teclado. Ser e ter são condições de significados bem diferentes, sendo que dentro da lógica capitalista e do fetichismo ter e operar um teclado é melhor que ter e saber tocar um triângulo:

Pois a máquina só é um fim em si mesmo sob determinadas condições sociais: onde os homens são apêndices das máquinas em que eles trabalham. A adaptação à música de máquina implica necessariamente uma renúncia aos seus próprios sentimentos humanos, e, ao mesmo tempo, um fetichismo da máquina tal que seu caráter instrumental se torna obscurecido. (ADORNO, 1986, p.140).

Não estamos abordando a relação de proporção entre quantidade de som e atuação humana, indicando que mais arte implique em menos som. Se assim fosse, oportunizaríamos o argumento de que preferimos Debussy a Wagner, e sendo assim terminaríamos por classificar como arte somente o estilo minimalista. O que apontamos como parâmetro para arte é a possibilidade da ação humana sobre o concreto a fim de transcendê-lo na sua aparente impossibilidade de transcendência. A obra wagneriana assume grandeza, mas não só nos elementos concretos e no resultado sonoro, antes, permite que na mesma proporção desses elementos resultantes se dê a ação humana/artística. Entendemos que perceber essa ação é o que possibilita a grandeza, na acepção da intensidade artística da obra.

Tomando como ponto de partida que criador e receptor podem fruir por partilharem o universo concreto que lhes fala aos sentidos, apontamos que a tecnologia afasta desse universo não só o músico executante, mas também o receptor: reduz este a uma função passiva, numa condição mais próxima do

⁴³ Ver capítulo 2, seção 3: "Elemento estético: conceitos adotados".

consumo musical que da fruição, por não permitir que ele perceba a interação concreta corpo/movimento do músico sobre o instrumento.

Outra mensagem, não estética, mas com caráter educador, da música que utiliza timbres sintéticos em lugar de instrumentos acústicos, é que ela dissemina a idéia da necessidade da tecnologia para a prática musical. Em vez de instrumentos acústicos – no caso um simples triângulo e outros instrumentos – necessita-se de um teclado que é um produto tecnológico, mais caro e mais distante da maioria das pessoas, maioria esta, que fica cada vez mais restrita à condição de consumidor e não de fazedor de música. Esse sentido de consumo e de mercadoria é apontado como caracterizador dos produtos culturais destinados às massas:

As artes para as massas são sempre as da distância produtor-consumidor, entre os quais há uma infinidade de aparelhos eletrônicos e muitos trabalhadores técnicos, todos ligados por linhas e ondas de transmissão, fato este que potencializa a idéia antiga da cultura moderna e do conhecimento como algo que se transmite e se distribui. (ALMEIDA. 2004, p. 15-16).

Neste momento alguém poderia concluir que nossa concepção de arte é purista e refratária ao uso da tecnologia. Não é este o caso. Entendemos a tecnologia como um resultado da arte também, no caso uma arte pertencente ao mundo digital. A este respeito julgamos adequado fazer algumas distinções.

A arte envolve um processo e entendemos o artista como aquele que conhece e participa de todo o processo. Essa é uma das diferenças essenciais entre arte e produção industrial. Contudo o conhecer artístico é diferente do conhecer industrial, em relação ao sujeito conhecedor saber descrever o processo. Isto porque o fazer artístico não é teórico, e a lógica da estética prescinde de ser descrita em palavras. Arte se faz fazendo arte e nem sempre o artista que domina o processo, sabe descrever o processo que domina:

Há muitos tipos de desempenho inteligente cujas regras ou critérios não estão formulados. Um humorista seria incapaz de responder, se fosse solicitado a indicar as regras ou cânone que ele segue quando elabora e avalia piadas. Ele sabe como fazer boas piadas e como detectar as ruins, mas não sabe dizer a outros nem a si próprio qual a receita para fazer isso. (RYLE⁴⁴ apud AZANHA, 1992, p.138).

⁴⁴ Conforme Azanha: G. Ryle. *The Concept of Mind*. Londres, Penguin Books, 1978, p. 30.

Usando ainda o exemplo do nosso tocador de triângulo, pensamos em outras possibilidades de fruição oferecidas pelas apresentações musicais ao vivo e *in loco*. Nelas, o ouvinte não toma apenas a música como evento único, mas dela fazem parte eventos menores, formando um ritual em que pessoas se reúnem para ouvir pessoas. Gosta-se não apenas e nem necessariamente – da música executada, mas de se estar lá. Alguém tossir ou fazer barulho representa uma interferência em medida diferente da que ocorreria no caso de uma reprodução por gravação. A medida dessa diferença é a participação do público. A presença do público representa também para os músicos uma situação diferenciada. Há um pacto tácito entre público e músicos no desejo do êxito, na busca pelo silêncio, pelo bom desempenho dos músicos nas partes que exigem maior habilidade e pelo sucesso de todo o ritual⁴⁵. Todo o processo de execução musical dá-se a perceber, na tensão de se estar fazendo música ao vivo, não esquecendo também as expressões faciais e corporais dos músicos.

Sobre o caráter da apresentação ao vivo, como parte integrante e humanizante do fazer musical, Medaglia (1988, p.130) faz referência ao aumento das gravações de músicas com timbres eletrônicos em estúdio, na segunda metade do século XX, em detrimento das apresentações ao vivo:

E essa fábrica de “conservas sonoras” não deixa de ter um certo aspecto até desumano, segundo o testemunho que me foi prestado por instrumentistas de rádios européias, que passam suas vidas trancafiados em “aquários”, tocando e parando de tocar ao ascender de uma luz vermelha, um tipo de música que foi concebida para outro gênero de espetáculo onde a envolvimento artista/público e o decorrente “calor humano” dele faz parte vital.

Façamos, neste momento, uma distinção da medida em que difere a participação no processo musical entre um tocador de triângulo e um executante de uma orquestra virtual. O processo artístico que tem como material a tecnologia acontece na área das ciências da computação. Nesse processo, a tecnologia, ou seja, o material do mundo virtual pode fornecer uma nova dimensão e um novo material para a arte. Mas isto, apenas em se tratando de uma nova forma de arte, e

⁴⁵ Naturalmente, estamos falando de apresentação em forma de audição ou concerto, independente do gênero musical ser popular ou erudito. A interação entre público e artista ocorre de maneira muito diferente nos grandes *shows*, tendo em vista o caráter massificante, fetichista e a mediação tecnológica, que permite um grande volume de som por parte do músico e também por parte do público.

não do simulacro da arte, ou de sua imitação pelas vias da tecnologia. Sendo assim, consideramos que operar os aparelhos resultantes da tecnologia – no caso o teclado eletrônico – sem participação no processo, e nesse caso, recebendo prontos os timbres sintéticos que imitam instrumentos acústicos, não passe de simulacro da arte, ou até mesmo, seja o seu oposto.

Tanto o que consideramos como arte ou “não arte” se faz representar pelos mesmos códigos estéticos. A música desumanizada/maquinizada transmite sua mensagem estética pelo mesmo código que a música enquanto arte na sua manifestação mais transcendente.

As normas que governam a ordem estética *não* são “conceitos intelectuais”. Sem dúvida, não existe qualquer obra autêntica sem o máximo esforço intelectual e completa disciplina intelectual na formação do material. Não existe uma arte “automática” nem a arte “imita”: ela compreende o mundo. O imediatismo sensual que a arte alcança *pressupõe* uma síntese de experiências de acordo com os princípios universais, os quais são os únicos que podem emprestar à obra mais do que um significado particular. É a síntese de dois níveis antagônicos de realidade: a ordem estabelecida das coisas e a libertação possível ou impossível dessa ordem – em ambos os níveis, intenção do histórico e do universal. Na própria síntese, conjugam-se a sensibilidade, a imaginação e a compreensão. (MARCUSE, 1973, p.96).

Entendemos que os dados mais cabais e concretos que o cotidiano oferece no que concerne à realidade material que se deseja transcender sejam a morte, a dor e a dor da morte. Transcender o cotidiano através da arte é libertar o homem. Não nos referimos à sublimação – tão essencial à arte. Estamos pensando na possibilidade de uma ação positiva de transformação na dimensão concreta, que se aproxime, ainda que por representação, da superação da morte e da dor. Essa representação se utiliza dos códigos da estética, que articula a sensibilidade do mundo concreto, a imaginação transcendente e a compreensão da realidade dada e da realidade desejada, processos estes que só o homem é capaz de empreender.

6.4 Música no tempo livre: das diferenças entre lazer e entretenimento e da fruição ao consumo de sensações padronizadas

*“Descansar não descansa.
O que descansa é não cansar.”
(TÁVOLA, 1966, p.131).*

Devaneio musical: Lazer em Copacabana ou no Rancho da Goiabada

*Depois de trabalhar toda a semana
Meu sábado não vou desperdiçar
Já fiz o meu programa pra esta noite
E sei por onde começar
Um bom lugar para encontrar: Copacabana
Pra passear à beira-mar: Copacabana
Depois num bar à meia-luz: Copacabana
Eu esperei por essa noite uma semana
Um bom jantar depois dançar: Copacabana
Um só lugar para se amar: Copacabana
A noite passa tão depressa, mas vou voltar lá, pra semana
Se encontrar um novo amor: Copacabana
(CAYMMI, D.; GUINLE, C. Sábado em Copacabana, 2002).*

*Os bóias-frias quando tomam
Umas "birita" espantando a tristeza
Sonham com um bife a cavalo, batata frita
E a sobremesa é goiabada cascão com muito queijo
Depois café, cigarro e um beijo de uma mulata
Chamada Leonor ou Dagmar
Amar, o rádio de pilha, o fogão jacaré
A marmita, o domingo, no bar
Onde tantos iguais se reúnem contando mentiras
Pra poder suportar ai
São pais-de-santo, paus-de-araras, são passistas
São flagelados, são pingentes, balconistas
Palhaços, marcianos, canibais, lírios, pirados
Dançando, dormindo de olhos abertos
Na sombra da alegoria dos faraós embalsamados
(BOSCO, J.; BLANC, A. O rancho da goiabada, 2002).*

Fim do devaneio musical

Em 1978, no vestibular da Universidade Cândido Mendes (RJ) quando solicitados para fazer uma redação sobre o lazer, cerca de 80% dos candidatos falaram sobre as qualidades da tecnologia a *laser* (REIS, M. 2008). O fato, na época noticiado pelo Jornal Nacional nos veio à mente de forma obscura, enquanto refletíamos sobre as diferenças entre lazer e entretenimento no uso do tempo livre em relação à arte e aos produtos da indústria cultural.

Não faltam estudos a respeito da importância do lazer como atividade humana e não pretendemos aqui estudar o lazer em si, antes, as interposições que ele sofre, de forma geral enquanto possível atividade de tempo livre e de forma específica em relação às práticas musicais.

Para Adorno (1986), uma das características da arte é sua não utilidade dentro do sistema social, de forma que apenas a função diletante pode se associar à arte autônoma possibilitadora do prazer artístico. Já o entretenimento, ou a distração, tem a função social de proporcionar o descanso necessário às massas para que retornem à jornada de trabalho e sustentem os modos de produção. Portanto o entretenimento provoca nas massas semiformadas uma reação pré-programada pelos produtos destinados à distração – no âmbito desse estudo, os produtos musicais. Segundo Adorno (1986, p.136,137) o entretenimento corresponde à distração e à não produção, lógica essa que se baseia no modo de produção:

A distração está ligada ao atual modo de produção [...] tem o seu correlato no “não produtivo” no entretenimento [...] que não envolva nenhum esforço de concentração. [...] Ela induz ao relaxamento porque é padronizada e pré-digerida. [...] O tempo de lazer desses usuários serve apenas para repor sua capacidade de trabalho.

Enquanto o autor supracitado faz uma leitura do entretenimento pela psicanálise, Almeida (2004, p.24) faz uma abordagem comportamental a respeito do mesmo assunto, indicando também o que consideramos como interferências da indústria cultural no contexto:

Se a necessidade é legítima, nem sempre é legítimo o que se oferece para a sua satisfação. O espectador de cinema ou de televisão passeia ingênuo e desarmado, buscando seu prazer em meio a um mercado que não é nem ingênuo, nem desarmado. E é bom que se diga desde logo que o cinema e a televisão não são

meios democráticos como a sua intensa difusão popular parece demonstrar.

Uma vez que na perspectiva marxista o trabalho tornou-se alienado, o lazer, enquanto atividade possível do tempo livre, poderia um ser um tempo para a construção dos sujeitos por práticas humanas e humanizantes. A música enquanto atividade artística seria, então, um dos objetos do lazer, e o sujeito, enquanto executante, intérprete, compositor ou ouvinte, se envolveria nela pela via da fruição.

Adiante continuaremos a falar das interferências da indústria cultural no lazer e da transformação dele em entretenimento e consumo no tocante à música. Por ora queremos destacar que este lazer como espaço para experiências formativas encontra-se, *a priori*, comprometido na sociedade de massas porque:

Aquele sentido de experiência formativa, destacado pelos pensadores frankfurtianos, que não se esgota no processo de auto-reflexão, mas procurava experimentar o conceito aprendido na prática cotidiana, uma vez que há uma reapropriação do conteúdo histórico que é imanente ao próprio conceito, se arrefece assustadoramente na sociedade cujo processo de semiformação, ou seja, de danificação da experiência formativa se torna mais desvalorizado a cada dia. (ZUIN, 2003 p. 129).

Se produção associada a trabalho e não-produção associada a entretenimento estão claramente separadas na esfera conceitual – ou no nível actancial – é freqüente que entretenimento e produção se encontrem associados em situações práticas, ainda que esta união ocorra de forma subliminar. Analisando a partir da música, sobretudo da música eletrônica padronizada, observamos que os ritmos, a repetição das estruturas e o emprego de timbres que se assemelham à mecanização podem funcionar como agentes de educação para a massificação e condicionamento do indivíduo ao sistema industrial. As festas *have* e outros eventos oferecidos como diversão não escapam ao caráter de entretenimento semiformador para as massas. Em Zuin (2001 p.13) encontramos essa forma bastante positiva de atuação da indústria cultural no comprometimento do tempo livre de maneira subliminar:

Desta feita, é equivocado o pensamento de que, quando abandonamos os locais de trabalho, podemos finalmente desfrutar momentos que permitam fazer com que nos identifiquemos como sujeitos de nossas ações. Cotidianamente apreendemos aqueles

que, nessas ocasiões, nos lembram das enfadonhas situações de trabalho que são denominadas por seqüências de operações padronizadas. Todavia, esse devaneio se esvaece quando, diante de um olhar mais atento, percebemos que essas mesmas seqüências padronizadas estão também nas atividades de lazer, sem que tenhamos consciência disso. Os ritmos binários dos últimos *hits* são facilmente memorizados e fornecem a sensação do eterno retorno a uma eterna banalidade.

Prosseguindo no mesmo sentido, em relação à música e à pressão do cotidiano, Adorno (1986, p.137) diz:

Elas [massas] buscam novidade, mas a tensão e a monotonia ligadas ao trabalho de fato as levam a evitar o esforço nesse tempo de lazer, que oferece a única chance para experiências realmente novas. Como um substitutivo, elas imploram por um estimulante. A música popular vem oferecê-lo. Os seus estímulos são respondidos com a inabilidade de se investir esforços no sempre-idêntico. Isso significa mais monotonia. É um círculo que torna a fuga impossível. A impossibilidade de fugir causa a difundida falta de atenção da música popular. O momento de reconhecimento é o da sensação sem esforço.

Temos também uma reflexão que situa a função de fuga alienante para alívio momentâneo do trabalho alienado dentro da sociedade administrada:

Pobreza e experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza interna e externa, que algo de decente [asséptico??] possa resultar disso. [...] Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças. A existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contemporâneo. É uma existência cheia de milagres que não somente superam os milagres técnicos como zombam deles. (BENJAMIN, 1986, p. 118).

O lazer comprometido pelo entretenimento atualmente em tudo se assemelha ao sistema industrial. É administrado, ordenado, utiliza equipamentos tecnológicos e não permite a atuação direta do sujeito. Para comparecer a um *show*, a uma sessão de cinema ou a uma partida de futebol, as pessoas se submetem a filas e, uma vez no local do evento, também se submetem às regras de sua organização: há locais diferenciados para o público no teatro, nos ginásios, em

shows e festas. Em grandes festas, pulseiras de cores específicas indicam quanto as pessoas pagaram, quanto podem desfrutar do evento e por onde podem transitar.

Referimo-nos às aglomerações pacíficas e organizadas em torno do entretenimento que a indústria cultural legitima pela espetacularização da popularidade:

[...] a popularidade de cantores ou atores, dentro de espaços fechados – um estádio, um canal de televisão – , com um princípio e um fim programados, em horários precisos, é uma espetacularidade controlada; mais ainda se essa repercussão massiva se dilui na transmissão organizada dos televisores dos lares. O que há de teatral nos grandes *shows* se baseia tanto na estrutura sintática e visual, na grandiloquência do espetáculo, quanto nos índices de audiência, na magnitude da popularidade; mas trata-se de uma espetacularização quase secreta, submersa finalmente na disciplina íntima da vida doméstica. O povo parece ser um sujeito que se apresenta; a popularidade é a forma extrema da representação, a mais abstrata, a que o reduz a um número, a comparações estatísticas. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.260).

Seria oportuno refletirmos sobre o fato das pessoas se submeterem voluntariamente a uma organização tão rígida. Teriam as massas introjetado as promessas do entretenimento como alívio, a ponto de sentir que, para sobreviver ao cotidiano dependem das sensações oferecidas pela diversão? Ou, ainda, é possível que façam uma consideração valorativa, pela qual entendam merecer o entretenimento como compensação e recompensa pelo esforço do trabalho. Se assim for, podemos observar um outro fenômeno na objetivação, exploração e desfrute do tempo livre, que é sua transformação em mercadoria, transformando, por sua vez, o sujeito em consumidor. De todas as formas estão prejudicadas as possibilidades de práticas musicais com caráter artístico e a participação dos sujeitos a ponto de, a partir delas, criarem pela transcendência da arte a ruptura da realidade dada, pois

Em primeiro lugar, a indústria cultural favorece naturalmente, no domínio da cultura em geral e no da música em particular, o desenvolvimento desmedido da tendência de apenas consumir, em detrimento de um autêntico *ato de musicar*. [...] É através do consumo em massa de produtos culturais oficialmente promovidos e divulgados pela *mass media* que se consegue refrear o desenvolvimento natural da cultura popular, impedindo-se que esta venha a adquirir a potencialidade de contribuir efetivamente para a emancipação das classes populares. (SCHURMANN, 1990, p.181).

É bastante evidente que a oferta de produtos relacionados ao entretenimento se organiza também por diferenças de preço, seguindo a mesma lógica capitalista que separa e agrupa as pessoas segundo o poder de compra. Em relação à música, o consumo dos produtos culturais e as práticas musicais também estão condicionados a este poder. As mercadorias para uso do tempo livre, oferecidas indistintamente como lazer, entretenimento e até mesmo agregando o significado de saúde – como as academias de ginástica nas mais diversas modalidades – em nada diferem do comércio em geral e a isso agregam ainda um traço da sociedade contemporânea: objetificação da sensação e a transformação desta em mercadoria. Novamente, notamos que a tecnologia se faz presente nas formas contemporâneas de busca pelo prazer:

Os símbolos de prestígio que são menos encontrados na cultura clássica (livros, quadros, concertos) são transferidos aos bens tecnológicos (computação, sistemas), ao equipamento doméstico suntuoso, aos lugares de lazer que consagram a aliança das tecnologias avançadas com o entretenimento. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.357).⁴⁶

Podemos conceber a opressão que paira sobre a sociedade de massas em duas direções: descendente e ascendente. No primeiro caso a pressão/opressão é realizada pela alienação e pela exploração do homem pelo capital. Já no sentido ascendente é a própria sociedade que demanda pela pressão/opressão na forma de instrumentos de dessensibilização que lhes anestesiem as consciências, ainda que temporariamente. De maneira análoga à resistência que o organismo biológico desenvolve a determinadas drogas, a dose de estímulo que a princípio causou a sensação que levou à distração e ao relaxamento precisa ser aumentada, uma vez que estamos falando de sensações promovidas de fora pra dentro do sujeito, estando ele restrito ao papel de consumidor/receptor passivo. O entretenimento como ocupação do tempo livre cumpre a função de

[...] entorpecer e cegar os homens da moderna sociedade de massa, ocupar e preencher o espaço vazio deixado para o lazer, para que não percebam a irracionalidade e injustiça do sistema capitalista. Assim sendo, preenche sua função de seduzir as massas para o

⁴⁶ Utilizamos esta citação com abordagem semelhante na seção 1 do capítulo 4 “Papéis da tecnologia no loteamento do espaço sonoro”

consumo, com “promessa e felicidade”, transformando o consumidor em um indivíduo acrítico e inconsciente. (MEDRANO e VALENTIM 2002, p.77).

Em Franco (2002, p.59), encontramos o conceito de “cultura da adrenalina”, que trouxemos para estruturar nossa análise sobre o processo de dessensibilização e da necessidade de estímulos cada vez maiores. O autor fala na “sensação” e no “choque” como bens de consumo orientados para treinar as pessoas a reagirem de determinados modos. Estes treinamentos acompanham grande parte dos produtos para entretenimento (jogos eletrônicos, esportes radicais e tecnologia virtual) e teriam sido desenvolvidos inicialmente para uso militar, mas passam a ser úteis para formar um exército civil que suporte e obedeça ao sistema.

Não apenas isto: o treino pelo entretenimento com a oferta de sensações vem ainda para substituir a experiência pela vivência, pois aquela ficou inviabilizada pela precarização do tempo. O autor nos diz:

O que, enfim, podemos chamar de “vivência” (*erlebnis*), que se contrapõe à “experiência” (*erfahrung*)? Vivência é, por assim dizer, a experiência degradada, a qual estão condenados os indivíduos isolados, atomizados, por imposição da organização industrial do trabalho e da própria sociedade que o sustenta. A vivência é dada àquele que não dispõe de tempo para assimilar os estímulos exteriores mas, ao contrário, é obrigado a responder, instantaneamente, a tais estímulos ameaçadores, os quais, por seu ímpeto e fugacidade, impede o sujeito de assimilá-los, de sedimentá-los e, deste modo, de se apropriar deles na forma de conhecimento acumulado, como ocorre na experiência. Vivência é, assim, se não um fenômeno completamente original e inusitado, típico da moderna sociedade burguesa. (FRANCO, 2002, p.59).

O entretenimento traz hoje enquanto mensagem estética a lógica da barbárie e, enquanto forma, o choque. Nas palavras de Marcuse (1973, p.111):

E hoje, que linguagem possível, que imagem possível será capaz de esmagar e hipnotizar corpos e mentes que vivem em coexistência pacífica e tirando até lucro do genocídio, da tortura e do envenenamento? [...] O público, mesmo o público “natural” das ruas, não se familiarizou há muito com os ruídos violentos, os gritos, que são o equipamento diário dos meios de comunicação de massa, dos esportes de multidão, das estradas, dos lugares de recreio? Eles não rompem a familiaridade opressiva com a destruição; reproduzem-na.

A dessensibilização na sociedade contemporânea não é tão somente consequência do processo descrito. Pode a isto somar-se o fenômeno do desencaixe do tempo (Giddens, 1991). As diferenças de tempo antes de alguma forma mantida em proporções regulares – em relação ao espaço, ao estar no espaço e ao tempo de deslocamento do homem em espaços onde estaria para ter as experiências – foram sobremaneira relativizadas pelas possibilidades da comunicação virtual e pela rapidez dos meios de transporte. Desta feita, chamamos de espacialização do tempo o fenômeno contemporâneo, no qual o tempo passa a ser o espaço para as experiências que continuam a ser componentes da individual e grupal. Contudo, pensamos que a psique humana continue a prescindir de tempo para elaboração das experiências, devido ao caráter subjetivo e de constante resignificação que elas possuem. Pela grande oferta de muitas e variadas experiências no tempo espacializado, estas deixam de ter o caráter de experiências enquanto *erfahrung*, e degeneradas se reduzem a vivências, enquanto *erlebnis*.

Vem ao encontro dessas reflexões o crescente uso na música de elementos que, conforme indicam as pesquisa em neuropsicologia,⁴⁷ são facilmente percebidos, de forma a agudizar o processo de reconhecimento dos padrões musicais e assim potencializar a resposta pré-programada que se espera do ouvinte.

Contudo, a resposta pré-programada dos sujeitos não depende apenas da medida de elementos artísticos ou das distorções e padronizações destes, enquanto conteúdos do objeto apreciado. Pensamos que a mesma manifestação estética – no caso, até mesmo uma genuína obra de arte – adquira significados de experiência ou de vivência, na recepção do sujeito, a depender da condição para a apreciação em que este se encontre:

[...] as massas procuram na obra de arte *distração*, enquanto o conhecedor a aborda com *recolhimento*. Para as massas, a obra de arte seria objeto de diversão, e para o conhecedor, objeto de devoção. Vejamos mais de perto essa crítica. A distração e o recolhimento representam um contraste que pode ser assim formulado: quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve [...] A massa distraída, ao contrário, faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-se com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo. (BENJAMIN, 1986, p. 192-193).

⁴⁷ Ver capítulo 4, seção 2: "Adorno e pesquisas em neuropsicologia: a objetividade da linguagem musical".

Talvez – mesmo com esta pequena ironia que fazemos – a redução do lazer ao entretenimento e a estreita relação deste com produtos que envolvam tecnologia, expliquem, em parte, porque cerca de 80% dos vestibulandos confundiu lazer com *laser*.

Devaneio musical

(Esta reflexão romantizada sobre o caipira é dedicada ao Dr. Alessandro Fraga, nosso grande incentivador e exemplo de pesquisador acadêmico, que pegou o seu *Trenzinho do caipira* e foi cedinho pro no céu, onde deve estar, “tocando viola de papo pro á”.)

Sabe o caipira na sua descrença ante o moderno, mais do que todos, resistir ao capitalismo e seus ardis. É ele o ultimo guerrilheiro cujo preço da militância é seu estilo de vida. Militância ensimesmada, sem alarido, sem desabafo e até sem necessidade disso, porque permanecendo à margem da sociedade se põe à margem da opressão, quiçá acima dela, e por isso ao ceticismo jeca acompanha também o costumeiro desdém: a tudo quanto nos ilude e não podemos viver sem.

*Não quero outra vida pescando no rio de Gereré
Tem peixe bom, tem siri patola que dá com o pé
Quando no terreiro é noite de luá
E vem a saudade me atormentá
Eu me vingo dela tocando viola de papo pro á*

*Se compro na feira, feijão, rapadura, pra que que eu vou trabaíá
Sou filho do homem, o homem não deve se atormentá
Quando no terreiro é noite de luá
E vem a saudade me atormentá
Eu me vingo dela tocando viola de papo pro á
(Joubert de Carvalho; Olegário Mariano. De papo pro á. 1991).*

Fim do devaneio musical

6.5 Aporia da arte

“A cultura, [...] vive da insatisfação, do anseio, da fé, da dor, da esperança, em suma, vive do que não existe, mas que deixa suas marcas na realidade. Isso significa, porém, que a cultura vive da infelicidade.” (ADORNO, 1998).

Devaneio musical: Adorno e Paulinho da Viola

*Vem, quando bate uma saudade triste carregado de emoção
Qual aflito quando o beijo já não arde
No reverso inevitável da paixão
Quase sempre um coração amargurado pelo desprezo de alguém
É tocado pelas cordas de uma viola, é assim que um samba vem
Quando um poeta se encontra sozinho num canto qualquer do seu mundo
Vibram acordes, surgem imagens, soam palavras, formam-se frases
Magoas, tudo passa com o tempo
Lágrimas são as pedras preciosas da ilusão
Quando surge a luz da criação no pensamento
Ele trata com ternura o sofrimento e afasta a solidão
(VIOLA, P. Quando bate uma saudade: solução para a vida, molejo dialético. 1991).*

Fim do devaneio musical

Discorreremos aqui sobre dois aspectos que contribuem para a abolição da autonomia das artes, que são a expropriação dos movimentos artísticos pela indústria cultural, e a administração da força de ruptura das artes pela industrialização da cultura.

Existem formas de resistência artística que se manifestam de maneira bastante contraditória, uma vez que se situam dentro de produtos da própria indústria cultural. Shurmann (1990, p.36) afirma: “Embora dominada, e restringindo-se frequentemente a reproduzir à sua maneira a cultura dominante, está sempre inerente à cultura popular a tendência a se emancipar.” Uma vez que a arte sempre está, de alguma forma, sob o influxo da sociedade, ela se torna ao mesmo tempo prisioneira e baluarte de libertação. Adorno (1986, p.93), sugere que a arte nunca é plenamente o que gostaria de ser: “A autonomia das obras de arte, que, é verdade, quase nunca existiu de forma pura que sempre foi marcada por conexões causais, vê-se no limite abolida pela Indústria Cultural.”

A relação entre arte e engajamento político não é uma obrigatoriedade, mas de alguma forma o valor artístico representa potencialmente uma posição política, uma vez que a mensagem estética possui um caráter ético. Ao abordar esta questão no campo da literatura, Benjamin, (1986, p.122) afirma que

[...] a tendência de uma obra literária só pode ser correta do ponto de vista político quando for também correta do ponto de vista literário. Isso significa que a tendência politicamente correta inclui uma tendência literária. Acrescento imediatamente que é essa tendência literária, e nenhuma outra, contida implícita ou explicitamente em toda tendência política que *correta*, determina a qualidade da obra. Portanto, a tendência política correta de uma obra inclui sua qualidade literária, porque inclui sua *tendência* literária.

Retomamos aqui a discussão sobre a dominação cultural e sobre a deslegitimação que a cultura popular sofre ao ser absorvida pela indústria cultural⁴⁸ e divulgada em forma de produtos padronizados, no caso deste estudo, em forma de músicas padronizadas. Percebemos que, mesmo nessas condições, a música popular conserva certa capacidade crítica; ainda que usando elementos estéticos padronizados ela guarda um impulso para a reflexão e para a libertação.

Caso bastante ilustrativo é o da música "A Melhor Banda de Todos os Tempos da Última Semana", lançada no ano de 2001 pelo grupo pop "Os Titãs", abordando a imposição de padrões pela indústria cultural sobre as massas e a assimilação musical pelo processo de repetição:

[...] A melhor banda de todos os tempos da última semana
 O melhor disco brasileiro de música americana
 O melhor disco dos últimos anos de sucesso do passado
 O maior sucesso de todos os tempos entre os dez maiores fracassos
 Não importa a contradição / O que importa é televisão
 Dizem que não há nada a que você não se acostume
 Cala a boca e aumenta o volume então
 As músicas mais pedidas/ Os discos que vendem mais
 As novidades antigas/ Nas páginas dos jornais [...]
 (BRITTO; MELLO, A melhor banda de todos os tempos da última semana, 2001).

A mensagem explicitada na letra da canção vai ao encontro da teoria que denuncia o processo de criação e assimilação de sucessos musicais.

⁴⁸ Já tratada na seção 1 do capítulo 1.

Um ouvinte não vai agüentar que se toque repetidamente uma canção no piano. Tocada, através das ondas do rádio, ela é tolerada com alegria durante todo o seu tempo de sucesso. O mecanismo psicológico aqui envolvido pode ser pensado como funcionando do seguinte modo: se uma música é tocada sempre de novo no rádio, o ouvinte começa a pensar que ela já é um sucesso. Isso é fomentado pelo modo como canções promovidas são anunciadas nas estações de rádio, frequentemente com seguinte forma característica: “Agora você vai ouvir o ultimo sucesso do momento.” A própria repetição é aceita como um sinal de sua popularidade. (ADORNO, 1986, p.135-136).

Confrontando a canção supracitada de “Os Titãs”, que usa um sistema de composição padronizado, com a também supracitada afirmação de Benjamin (1986, p.122) sobre a relação entre tendência política e qualidade artística, como entender a denúncia que a canção faz de aspectos que ela mesma contém? Encontramos uma possível resposta em Garcia Canclini (1997, p.361). Segundo o autor, existe uma categoria de:

“[...] artistas anfíbios [...] capazes de articular movimentos e códigos culturais de diferentes procedências. Como certos produtos teatrais, como grande parte dos músicos de *rock*, eles mostram que é possível fundir as heranças culturais de uma sociedade, a reflexão crítica sobre seu sentido contemporâneo e os requisitos comunicacionais da difusão maciça. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.361).

Dada à presença ostensiva, diríamos, a onipresença da indústria cultural, é plausível considerarmos o que isso significa para a autonomia da arte no amplo cenário cultural, e perguntarmos até que ponto a prática dos artistas anfíbios fica também comprometida. Portanto

[...] concluímos que a arte já não pode ser apresentada como inútil nem gratuita. É produzida dentro de um campo atravessado por redes de dependências que a vinculam ao mercado, às indústrias culturais e a esses referentes “primitivos” e populares que são também a fonte em que se nutre o artesanal. Se talvez a arte nunca chegou a ser plenamente kantiana – finalidade sem fim, palco da gratuidade – , agora seu paralelismo com o artesanato ou a arte popular obriga a repensar seus processos equivalentes nas sociedades contemporâneas, suas desconexões e seus cruzamentos. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.244-245).

Ainda neste autor encontramos uma pertinente diferenciação entre ação cultural e atuação cultural, que no serve para avaliar os limites e as possibilidades das manifestações artísticas enquanto agentes de transformação da sociedade:

Essa eficácia simbólica limitada conduz a essa distinção fundamental para definir as relações entre o campo cultural e o político [...]: a diferença entre *ação* e *atuação*. Uma dificuldade crônica na avaliação política das práticas culturais é entender estas como ações, ou seja, como intervenções efetivas nas estruturas materiais da sociedade. [...] Espera-se que os expectadores respondam às supostas ações “conscientizadoras” com “tomadas de consciência” e “mudanças reais” em suas condutas. Como isso não acontece quase nunca, chega-se à conclusões pessimistas sobre a eficácia das mensagens artísticas. (GARCIA CANCLINI, 1997, p.350).

Por este autor entendemos que, no tocante às intenções políticas, as ações artísticas não produzem, de forma precisa, as atuações desejadas. Em vez disso, a atuação da arte na sociedade se dá de modo impreciso e avesso a qualquer controle, e esta porção de atuação da arte é seu poder expressivo de desafiar a realidade existente e apontar possibilidades de realidades não existentes, de criar e mostrar certa realidade, imaginando e perguntando como a realidade poderia ser. Sobre este potencial de expressão do imaginário e das aspirações utópicas, Mattos (1993, p.110), diz que: “A arte possui um tônus revolucionário especial: não pode mudar a sociedade, mas é capaz de transformar a consciência daqueles que modificam o mundo. Isso porque indica um ‘princípio de realidade’ incompatível com a coerção política e psíquica.” A problemática de se pretender dirigir a atuação da ação artística estaria em instrumentalizar esse tônus revolucionário de modo a comprometer a própria autonomia da arte. Neste sentido, Garcia Canclini (1997, p.34-35), refere-se a Habermas que

[...] tenta recuperar a versão liberadora do racionalismo promovida pela ilustração. Sua leitura iluminista da modernidade pareceria estar condicionada, acrescentamos, por dois riscos que Habermas, detectou nas oscilações modernas. Ao examinar Marcuse e Benjamin anotou que a superação da autonomia da arte para cumprir funções políticas poderia ser nociva, como ocorreu na crítica fascista à arte moderna e em sua reorganização a serviço de uma estética de massa repressora; na crítica recente aos pós-modernos aponta que o esteticismo aparente despolitizado das ultimas gerações tem alianças tácitas, e às vezes explícitas, com a regressão neoconservadora.

Dialogando com o autor supracitado, trazemos a seguinte afirmação:

Eis, aí, a função anti-industrial da arte, ou a função artística da arte: criar, provocar, sugerir, excitar um contraste potente entre a realidade tal como hoje está e tal como deveria estar; um confronto entre o real provisório e o ideal da plena humanização, da experiência formativa ("Bildung"). (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2003, p.121).

Constamos que a arte é de fato aporética, porque embora a lógica de sua estética seja imanente à liberdade, esta lógica não pode ser objetivamente utilizada para o mesmo fim cujo poder encerra (fim libertário pelo poder libertário). A arte tem uma função libertadora, mas cabe exclusivamente a ela a autonomia sobre esta função, e embora tendo repercussões políticas, sua forma de atuação é artística e não política. Neste sentido, podemos dizer em relação ao sentido político da arte que

[...] sua situação é aporética: a arte só obtém autonomia ao se opor à inércia do sistema ideológico. Ao fazê-lo contudo ela se perverte em "ideologia de oposição", unindo-se àquilo que procura combater. [...] Frequentemente, segundo Adorno, os movimentos revolucionários cometem os mesmos erros que a consciência reacionária. (JIMENEZ, 1997 p. 98).

A arte não é por si revolucionária, mas mostra o quanto queremos e podemos mudar. Dizer que os problemas da sociedade seriam superados somente pela arte equivaleria a ignorar o panorama cultural da Alemanha nazista. Mas o vislumbre da transcendência da realidade é algo que ocorre de forma poderosa nos processos artísticos, que podem, sim, serem instrumentos para a reflexão e para a liberdade.

Constatamos assim que, mesmo envolvidos pela padronização musical da indústria cultural, alguns músicos compreendem e contestam o processo de padronização e de massificação, o que nos remete à aporia da arte e nos indica a impossibilidade de afirmar que todos os produtos da indústria cultural cumprem necessariamente uma função de obliteração da capacidade crítica.

A arte se manifesta dentro de uma sociedade formada por possibilidades e limitações que, concomitantes aos elementos artísticos, geram a aporia da arte. Neste conjunto temos o artista-criador, cujo processo de criação artística se faz pela

sublimação. O processo artístico que abarca o conhecimento de uma realidade dada e o desejo de ruptura desta realidade é assim descrito:

A arte desafia o princípio de razão predominante; ao representar a ordem da sensualidade, invoca uma lógica tabu – a lógica da gratificação, contra a da repressão. Subtendido na forma estética sublimada, o conteúdo ao sublimado transparece: a vinculação da arte ao princípio do prazer. A investigação das raízes eróticas da arte desempenha um importante papel na Psicanálise; contudo, essas raízes estão mais na obra e função da arte do que no artista. A forma estética é forma sensual – constituída pela *ordem de sensualidade*. Se a “perfeição” do conhecimento sensorial for definida como beleza, essa definição ainda conterà uma conexão íntima com a gratificação instintiva, e o prazer estético ainda será prazer. (MARCUSE, 1969, p.165).

Dentro da relação entre intenção libertária imanente à arte e expropriação dos sentidos políticos dos movimentos artísticos pela indústria cultural, observamos que a fase inicial de cada movimento artístico é caracterizada por um impulso para a ruptura dessa relação de expropriação e manipulação. Nas artes em geral observamos haver um ciclo, que, de maneira esquemática definiríamos como o percurso de um grupo de manifestações estéticas associadas, desde o seu surgimento com o caráter de novidade (vanguarda)⁴⁹, até sua absorção e apropriação pela indústria cultural, encerrando com sua obsolescência, para ser sucedido por um novo grupo de manifestações estéticas. Mas, este percurso não é formado somente por elementos artísticos, ao contrário, sofre ação direta da indústria cultural. Neste aspecto, pensamos que os estilos musicais do rock, e mais contemporaneamente, do *pop*, do *funk* e do *axé*, se enquadrem, em alguma medida, no percurso de desvirtuamento do poder de ruptura, ou melhor, na administração desse poder pela indústria cultural. Medaglia (1988, p.319-320), no capítulo significativamente intitulado “*Rock: AIDS da Música Atual*”, aponta a indústria cultural como desvirtuadora artística do rock “[...] a forte indústria cultural de hoje. Essa grande máquina eletrônica que se encarrega da circulação ágil de idéias pode também, com seu poderio, exercer uma ação castradora como ocorreu com o rock em todos os países do mundo.” O autor prossegue dizendo que:

⁴⁹ Usaremos indistintamente as palavras *vanguarda* e *estilo*, sempre que esta representar um *novo estilo*. Contudo, entendemos que para o estudo das artes, o conceito de vanguarda refere-se a um

A ausência de um grupo ou personalidade forte e dinâmica nesse momento, aliada à expansão do mercado, facilitou a padronização dessa música. Destituído de qualquer motivação de natureza cultural, técnica, musical, sociopolítica, comportamental, ou seja lá o que for, o rock tornou-se uma manifestação inteiramente “descontextualizada”. [...] Essa grosseira e repetitiva máquina roqueira que impiedosamente martela em todos os meios de comunicação, não só acabou criando uma dependência psicológica – semelhante à do tóxico – como, por ser inteiramente destituída de qualquer motivação, condiciona um tipo de absorção passiva. Em outras palavras, torna o adolescente atual o mais careta das últimas gerações, já que um de seus mais fortes motos vitais não o leva a nenhuma ação criativa ou reflexiva. Esse rock é, ao contrário, bloqueador, instrumento de imbecilização coletiva. (MEDAGLIA. 1988, p.325-326).

Os estilos musicais supracitados surgiram reivindicando para si próprios o mérito de novidade, de novas formas de ver e mostrar o mundo. Contudo, vimos que sua crescente divulgação não promoveu, na mesma medida, as idéias que influenciaram o surgimento deles. Admitindo que esses estilos representem, a princípio, manifestações genuínas de arte, é também conveniente notar a modificação acarretada pela forma na qual essas manifestações artísticas são divulgadas para além de suas fronteiras de origem.

Os artistas garantem realmente o domínio sobre seu campo? Quem se apropria de suas transgressões? Ao aceitarem os ritos de egresso, a fuga incessante como a maneira moderna de fazer arte não legitima o mercado artístico e os museus não submetem as mudanças a um enquadramento que as limita e controla? Qual é, então, a função social das práticas artísticas? Não lhes foi atribuída – com êxito – a tarefa de representar as transformações sociais, de ser o palco simbólico onde acontecem as transgressões, mas dentro de instituições que limitam sua ação e eficácia, para que não perturbem a ordem geral da sociedade? (GARCIA CANCLINI, 1997 p.50).

Desvirtuar o poder de ruptura da arte é também uma descaracterização do processo artístico de produção, adaptando-o ao modo de produção industrial, porque:

A indústria tem como uma de suas normas não correr riscos enquanto a arte é, por natureza, uma ousadia infinda. [...] Aquele choque que a arte nos traz em seus grandes momentos, aquele choque agressivo que nos vira de fora pra dentro e de dentro pra fora não combina com a indústria cultural, que só percorre caminhos já

movimento artístico mais amplo, que pode, por sua vez, abrigar diversos estilos, desde que estes se coadunem com os aspectos de novidade típicos da vanguarda em questão.

percorridos e desgastados, tornados reafirmação do já afirmado. A indústria cultural se alimenta do obscurecimento do real. E também do fechamento das esperanças utópicas. E se alguma manifestação se abre com ares de renovação, de bafejos artísticos, a indústria cultural se não puder eliminá-la pelo ridículo ou por outras artimanhas, a integrará em seus produtos. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2002, p.137-138).

Ampliando o campo de visão da análise acima, passamos a considerar a expropriação das vanguardas artísticas pela indústria cultural, observando que uma das formas de descaracterizar o desejo de superação da realidade é pervertê-lo/revertê-lo em mera exibição da realidade,

[...] que faz da miséria um objeto de consumo. Comentando agora “A Nova Objetividade” como movimento literário, darei um novo passo, dizendo que ela transformou em objeto de consumo a luta *contra a miséria*. De fato, em muitos casos sua significação política esgotou-se na transformação de reflexos revolucionários, assim que eles afloravam na burguesia, em objeto de diversão, de distração, facilmente absorvíveis pelos cabarés das grandes cidades. O que caracteriza essa literatura é a metamorfose da luta política, de vontade de decidir em objeto de prazer contemplativo, de meio de produção, em artigo de consumo. (BENJAMIN, 1986, p. 130).

Pensamos que este desvirtuamento esteja hoje presente em todos os campos da arte, do entretenimento e da comunicação, de modo geral. No Brasil, o movimento da Nova Objetividade se manifestou de forma significativa, nos episódios em que os ícones da música popular brasileira – na época da ditadura política associados à canção de protesto – passavam de uma gravadora multinacional a outra, recebendo luvas de altas quantias e comprometendo sua produção musical. A produção destes músicos perdeu sua força política de contestação da realidade e passou a ser valorizada por uma forma de exibição romântica desta realidade, conforme indica o autor:

Assim, de “contestadores”, eles se transformam em “beneficiários” do “sistema”, resultando provavelmente poucas forças para questioná-lo. A corrupção, a miséria, as mais altas taxas de mortalidade infantil, a criação de uma sub-raça pela desnutrição [...] a Constituição mutretada [...] tudo isso enfim, não faz mais parte do seu universo lírico, intimista, multicolorido e melodioso que cantam, fundo musical composto sob medida para a Ilha da Fantasia em que vivem. Aliás, ao que tudo indica, todos estão jogando no time da situação, fabricando um ópio sonoro sentimentalóide e de efeito letárgico a fim de que as pessoas não despertem e se dêem conta de que país é este. (MEDAGLIA, 1988, p. 317-318).

Na década de sessenta, somava-se à repressão política a divisão dos movimentos musicais dentro da moderna música popular brasileira, e o surgimento dos novos estilos internacionais: o *rock* e o iê-iê-iê. Neste percurso o elemento de protesto, que marcava a canção popular, descaracterizou-se ainda mais:

Musicalmente – e levando em conta a chegada de novas gerações de jovens da classe média, massificados pela música de consumo internacional [o estilo *rock na ocasião* difundido pelos *Beatles*] – a interrupção do processo de criação das canções de participação e de protesto, que ingressava naquele ano de 1968 numa nova etapa e em um novo plano, com o movimento denominado Tropicalismo, serviu para desorganizar de vez o quadro cultural ao nível universitário. (TINHORÃO, 1986, p.244).

Pelas considerações realizadas, entendemos que o desgaste dos estilos musicais no cenário contemporâneo se dê tanto pelo processo historicamente tradicional de ruptura e superação dos estilos, mas, sobretudo, pelo desgaste acarretado pela indústria cultural, que transforma em mercadoria os elementos que, inicialmente, representavam a força de ruptura/superação.

As novidades tecnológicas e os altos investimentos econômicos facilitam hoje megaexposições itinerantes de artes visuais, produções editoriais, musicais e televisivas multinacionais, editar tudo com qualidade semelhante e difundi-lo imediatamente no mundo inteiro. Mas deixam pouco espaço e pouco tempo para o risco, a correção e os experimentos sem a garantia de grandes lucros. Dada a parcial regionalização da produção, atenta, até certo ponto, à diversidade do mundo, o mais inquietante da globalização perpetrada pelas indústrias culturais não é a homogeneização do diferente, e sim a institucionalização comercial das inovações, da crítica e da incerteza. (GARCIA CANCLINI, 2007, p.152).

Tais dados revelam facetas da comunhão de interesses entre forças políticas e indústria cultural, e podem contribuir para a compreensão das especificidades do loteamento do espaço sonoro na nossa sociedade, se considerarmos as conseqüências da ditadura política no cenário musical contemporâneo. A respeito da associação entre cenário político e entre os meios de comunicação que promovem o loteamento do espaço sonoro lembramos que

[...] o período dos anos 80 e 90, quando os Estados latino-americanos abriram mão de sua infra-estrutura produtiva no campo audiovisual e desistiram de participar das inovações tecnológicas, foi o mesmo em que terminaram as ditaduras militares e se desenrolou em diversos países os processos de democratização e participação social mais avançado de sua história. Além de se privarem dos meios em que a comunicação de massa crescia, os governos deixaram em mãos privadas – muitas vezes transnacionais – os instrumentos-chave para informar a cidadania e oferecer canais públicos para a sua expressão. (GARCIA CANCLINI, 2007, p.147).

Até aqui constatamos que a indústria cultural se apropria das vanguardas e dos elementos que nelas, inicialmente, compunham seu caráter de novidade, ousadia e risco. Trouxemos esta reflexão por entender que a expropriação sistematizou-se a tal ponto que não ocorre mais de maneira individual, sobre cada um dos novos estilos. Pensamos ter chegado a uma situação extrema, em que a indústria cultural apropriou-se do vanguardismo como um todo, capaz de comprometer o sentido transcendental da arte. Isto justifica nossas preocupações em olhar para os estilos da música popular contemporânea considerando não apenas os próprios estilos, mas também os modos de produção e de veiculação pelo qual alcançam os ouvintes.

Contudo, não obstante tais condições, e, sobretudo, não as subestimando, a arte de modo geral, e a música popular, de modo particular, mesmo com sua força de ruptura enfraquecida, e com seu poder de transcendência em alguma medida comprometido, retêm – aporéticamente – os princípios do desejo transcendente e sublimado na forma estética.

Devaneio musical

*Com este samba eu não vou tomar o poder
Com este samba uma revolução não vou fazer
Nem com milhares de sambas eu faria você voltar pra mim
Mas se você vier e eu puder e se der
Vou cantá-lo mesmo assim
Com este samba, eu não vou mais ganhar dinheiro
Com este samba, não vou mudar o Rio de Janeiro
Nem com milhares de sambas eu faria você voltar pra mim
Mas se você vier e eu puder e se der
Vou cantá-lo mesmo assim
(CAROLINA, A. Milhares de Samba, 2006)*

Fim do devaneio musical

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões iniciais da pesquisa, que estão na Introdução foram: aprofundar teoricamente o conceito de loteamento do espaço sonoro; verificar o fenômeno do loteamento dentro do espaço escolar, investigando suas especificidades; compreender como a indústria cultural atinge o espaço escolar, se encontra barreiras, quais são e como as supera; contemplar a percepção dos sujeitos do espaço escolar – como e em que medida educadores e educandos percebem o processo de loteamento – o que pensam sobre ele, ainda que, provavelmente, sem conhecimento nominal dele, e como interagem com ele; quais os fatores/elementos que influenciam os sujeitos facilitando ou obstaculizando o loteamento do espaço sonoro nas escolas; se para os educandos a escola legitima os produtos da indústria cultural ou se, é a escola que, ao consumi-los é por eles legitimada; quais os critérios que os responsáveis pela escolha de repertório usam para selecionar as músicas executadas, qual o papel da tecnologia e como se dá o uso dos equipamentos eletrônicos no contexto do loteamento.

As respostas complexas para estas questões estão apresentadas ao longo deste trabalho, tanto na exposição dos dados e fatos observados como nas análises e reflexões que compuseram nosso texto. Constatamos que o loteamento do espaço sonoro – agente da indústria cultural a contribuir para a semiformação e regressão da audição – está presente no espaço escolar. Constatamos ainda que, em virtude do modo como acontecem as atividades musicais na escola, esta valida a indústria cultural e ao mesmo tempo é por ela validada, o que nos permite afirmar que, enquanto fenômeno, o loteamento do espaço sonoro ocorre no espaço escolar tanto qualitativa quanto quantitativamente.

Também verificamos a naturalização da escuta compulsória no processo de dissonância perceptual e a forma variada como os educadores interagem com o loteamento do espaço sonoro: alguns procuram abaixar o som, outros pedem para desligar, alguns pedem músicas específicas, outros promovem ativamente este loteamento e ainda, outros fazem o que chamaríamos de uma ação afirmativa/educativa, incluindo músicas em suas praxes, no intuito de ampliar o universo musical dos alunos, como no caso do professor (da professora) 3.

Ao conceituar teoricamente o fenômeno do loteamento do espaço sonoro, tivemos a sensação de pioneirismo e antecipação em relação à etiologia da problemática levantada. Contudo, na pesquisa de campo tivemos a sensação inversa: de estarmos vivendo uma educação em que os efeitos do loteamento do espaço sonoro já se haviam cristalizado.

Por todo o exposto e por tudo que até o momento este trabalho nos permitiu vivenciar, acreditamos que o loteamento do espaço está onde o homem não está como ator e autor. O loteamento ocorre quando não há silêncio e também quando o ser humano não toca, não canta, ou quando não percebe que é impedido de fazer isto por uma audição involuntária que o faz calar ainda que sem silenciar.

O loteamento do espaço sonoro é, antes de mais nada, uma ação da indústria cultural de características anti-humanas: tão maquinais, tão inidentificáveis, tão despersonalizadas que não se pode sequer nomear as pessoas que a concretizam. Mas é também tão sistematizada e obediente e esse sistema, de modo tal, que seria um grande engano atribuir-lhe anomia.

Tomadas as *“Seis reflexões com conceitos fundamentais da teoria crítica”* enfatizamos que esta pesquisa denuncia a padronização musical que é promovida pela indústria cultural e não a tábua de valores do dialeto musical, na dimensão polissêmica que este assume na cultura multiforme, construído com ela no curso de suas histórias. Mas, considerando a história como o conjunto dos fatos promovidos pelo homem, coube a nós relatar o vilipêndio com o qual o loteamento do espaço sonoro fere a cultura. Se cultura e história estão intrinsecamente relacionadas, podemos – precisamos – relatar o que de anti-humano historicamente se instala. Não sabemos ainda medir os efeitos do loteamento do espaço sonoro sobre a cultura musical, sobre a deterioração dos elementos humanos que a compõem, mas compreendemos a comunhão de valores que existe entre ele e a barbárie.

Ao se consumir por músicas dos meios de comunicação de massa – estes contendo a pseudo-individação, a segmentação e a terceira programação – o loteamento do espaço sonoro se torna um dos agentes da indústria cultural hodierna que extingue a possibilidade de haver uma cultura que não seja de massa. A sociedade hodierna está toda, em alguma medida, massificada. Embasados na idéia de uma indústria cultural associada ao capital e aos meios de comunicação, nos será possível olhar para a contemporaneidade e dizer quais camadas estão poupadas da massificação?

A fetichização da produção cultural industrializada e a relação entre música e tecnologia instauram verticalmente, em todas as classes sociais, a recepção da música padronizada como comportamento norteado pelo desejo de consumo, este mais plenamente satisfeito por quem mais poder de consumo tem. Porém, na apologia ideológica a este tipo de música, tal música se torna eficazmente acessível a toda a sociedade. Seja como objeto de ostentação ou de distinção para sujeitos de *status* social elevado, seja como apanágio e compensação oferecidos para os mais pobres, a música padronizada perpassa a sociedade massificada.

No panorama assim delineado e considerando o caráter aporético da arte, indagamos: como ela conservará a si mesma? Estaremos no início do que seria uma era glacial da música? Onde estão os refúgios para o fazer musical transcendente? Onde estarão sendo mantidas as condições para se criar artisticamente músicas que, de algum modo, em algum momento, sejam restituídas a uma sociedade que a si mesma restitua sua humanidade?

Residem aqui nossas inquietações de pesquisadora e também nossas esperanças de artista.

Devaneio musical

Amanhã será um lindo dia / Da mais louca alegria
Que se possa imaginar
Amanhã, redobrada a força / Pra cima que não cessa
Há de vingar
Amanhã, mais nenhum mistério / Acima do ilusório
O astro rei vai brilhar
Amanhã a luminosidade / Alheia a qualquer vontade
Há de imperar, há de imperar

Amanhã está toda a esperança / Por menor que pareça
Que existe é pra vicejar
Amanhã, apesar de hoje / Será a estrada que surgir
Pra se trilhar
Amanhã, mesmo que uns não queiram / Será de outros que esperam
Ver o dia raiar
Amanhã, ódios aplacados / Temores abrandados
Será pleno, será pleno
 (ARANTES, G. *Amanhã*, 1987)

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. *Prismas: Crítica Cultural e Sociedade*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Teoria da semicultura*. In: Educação & Sociedade (Cedes). Campinas: Papyrus, 1996. (N. 56. Unicamp)

_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Teses sobre sociologia da arte*. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986. (Col. Grandes Cientistas sociais).

_____. *Sobre a música popular*. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986. (Col. Grandes Cientistas sociais).

_____. *Teoria Estética*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1970. (Série Arte e Comunicação).

ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. *O fetichismo na música e a regressão da audição*. In: *Theodor W. Adorno: textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Série Os pensadores.

_____; _____. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

ADORNO & SIMPSON. *Sobre a música popular*. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986. (Col. Grandes Cientistas sociais).

ALMEIDA, M. J. *De Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2004. (Col. Questões da nossa época, vol. 32).

ANDRADE, M. *Pequena história da música*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1944.

AMARAL, M. G. T. *O espectro de Narciso na Modernidade: De Freud a Adorno*. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual: uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1988.

AZANHA, J.M.P. *Uma digressão quase-metodológica*. In: *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.

BADIA, D.D. *A questão paradigmática e suas dimensões*. Mimeografado.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Brasiliense: São Paulo, 1986. 2ª edição. (Obras escolhidas, vol. 1.).

BERTONI, L.M. *Arte, Indústria Cultural e Educação*. In: PEDROSO, L. A. (Org.) *Indústria Cultural e Educação*. Campinas: Unicamp, 2001, p.76-81. (Cadernos CEDES, 54).

BIGAND, E. In: *Viver Mente & Cérebro*. São Paulo: Ediouro. Ano XIII, n.149. Junho de 2005. p.63. (Revista).

BIKLEN, S.K.; BOGDAN, R.C. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto editora, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço e auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre Zouke, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Vol. 6. Brasília, DF, 2001.

COELHO NETO, T. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Col. Primeiros Passos, vol. 8).

_____. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Primeiros Passos, vol. 216).

COPLAND, A. *Como ouvir e entender música*. Rio de Janeiro: Editora Artenova S/A, 1974.

CRITELLI, Dulce Mara. *Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica*. São Paulo Cortez, 1981. (Referência a ser utilizada)

CURTÙ, A.B. *Elemento estético: a padronização na música pela indústria cultural*. Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia (graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Bebedouro – FAFIBE. Bebedouro-SP, 2003.

CURTÚ, A.B.; VALENTIM, L.M.S. *Da criação à produção e da fruição ao consumo musical: a padronização de elementos estéticos pela indústria cultural*. In: BERTONI, L.M. & VAIDERGORN, J.(Orgs.) *Indústria cultural e educação: ensaios, pesquisa, formação*. Araraquara: JM Editora, 2003, p. 81-98.

EMPRESA LANÇA SOFTWARE QUE PREVÊ SUCESSO DE UMA MÚSICA. Diário digital. 15 de março de 2005. Diretor: Pedro Curvelo. Acesso em 18 de novembro de 2008. Disponível em <http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?section_id=44&id_news=163104>

FRANCO, R. *Censura, cultura e modernização no período militar: os anos 70*. In: VAIDERGORN J.; BERTONI L.M. (Orgs.) *Indústria cultural e formação: ensaios pesquisa e formação*. Araraquara: JM Editora, 2003. p.149-172.

_____. *De Baudelaire ao Bungee-jump*. In: BERTONI, L.M.; PEDROSO, L.M. (Orgs.) *Indústria cultural e educação (reflexões críticas)*. Araraquara: J.M. Editora, 2002. p.53-70.

FRAYZE-PEREIRA, J. A. *Prefácio: por uma obra de arte total*. In: CAZNOK, Y.B. *Música: entre o audível e o visível*. São Paulo: Editora UNESP, 2003 (p.11-14).

FON-FON: REVISTA SEMANAL ILUSTRADA. Rio de Janeiro, 1923, nº 22, verso da contra-capá. (Anúncio da “Victrola”).

GARCIA CANCLINI, Nestor. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

_____. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

JIMENEZ, M. *Para ler Adorno*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1997. (Série para ler).

KHALFA, S. In: *Viver Mente & Cérebro*. São Paulo: Ediouro. Ano XIII, n.149. p.73. Junho de 2005. (Revista).

LASTÓRIA, L. A.C.N. *Ethos sem ética: a perspectiva crítica de T.W.Adorno e M.Horkheimer*. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.76, Outubro/2001. p.63-75. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a04v2276.pdf>> Acesso em 24 de junho de 2010.

MAAR, W.L. Introdução. In: ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MARCUSE, H. *Eros e civilização: uma crítica filosófica ao pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____. *Contra-revolução e revolta*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MATTOS, O.C.F. *A escola de Frankfurt*. Col., Logos. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

MC NALDINHO. *Fundador da furacão 2000 Rômulo Costa, chama de censura a decisão sobre um tapinha não dói*. [mar. 2008]. O globo. Disponível em: http://oglobo.globo.com/cultura/mat/2008/03/28/fundador_da_furacao_2000_romulo_costa_chama_de_censura_decisao_sobre_um_tapinha_nao_doi_-426580460.asp>. Acesso em: 03 jun. 2008.

MEDAGLIA, J. *Música impopular brasileira*. São Paulo: Global, 1988. (Col. Navio Pirata).

MADRANO, L.M.O.; VALENTIM, L.M.S. *A indústria cultural invade a escola brasileira*. In: BERTONI, L.M.; PEDROSO, L.M. (Orgs.) *Indústria cultural e educação (reflexões críticas)*. Araraquara: J.M. Editora, 2002. p.75-81.

NASSER, N. *O ethos na música grega*. Boletim do CPA, Campinas, nº 4, jul./dez. 1997. p. 241-254. Disponível em <<http://xa.yimg.com/kq/groups/24960419/1196175542/name/O+Ethos+na+M%C3%BAsica+Grega.pdf>> Acesso em 10 de dezembro de 2010.

NAPOLITANO, M. *Escola e indústria cultural: entre o mesmo e o outro*. In: BERTONI, L.M.; PEDROSO, L.M. (Orgs.) *Indústria cultural e educação (reflexões críticas)*. Araraquara: J.M. Editora, 2002. p.113-127.

OADQ, H. Al-amin. *Hip-Hop Raíz*. In: *Posse Hausa* [panfleto informativo], n.2, 2005.

ORQUESTRA SINFONICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, (OSESF). *Material do curso de apreciação musical da OSESF Itinerante*. Arquivo em Power Point. DI GIORGI, C. H (Org.). (Curso realizado no SESC-Araraquara, em julho de 2008).

OLIVEIRA, M.L. *Contribuições da psicanálise para a criatividade*. In: ARAÚJO, U.F. *Criatividade, psicologia e conhecimento novo*. São Paulo: Editora Moderna, 2001. p.21-42. (Teorias e tendências).

PAES, A. B. *Teoria Crítica e Multiculturalismo: aproximação possível?* 2007. 12 f. Trabalho final para a disciplina Teoria Crítica e Educação. (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar-Doutorado.) FCLAr-Unesp-Araraquara. 2007, 1º semestre.

PALANCA, N. *Educação Moderna, indústria cultural & barbárie*. In: VAIDERGORN J.; BERTONI L.M. (Orgs.) *Indústria cultural e formação: ensaios pesquisa e formação*. Araraquara: JM Editora, 2003. p.133 -147.

PEDROSO, L.A. *Indústria Cultural: algumas determinação política, culturais e sociais na educação*. In: _____. (Org.) *Indústria Cultural e Educação*. Campinas: Unicamp, 2001. p. 54-68. (Cadernos CEDES, 54).

PUCCI, B. *Indústria cultural e educação*. In: VAIDERGORN J.; BERTONI L.M. (Orgs.) *Indústria cultural e formação: ensaios pesquisa e formação*. Araraquara: JM Editora, 2003. p.9-29.

PUTERMAN, P. *Indústria cultural: a agonia de um conceito*. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Série Debates).

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Para não imobilizar o conceito de indústria cultural*. In: VAIDERGORN J.; BERTONI L.M. (Orgs.) *Indústria cultural e formação: ensaios pesquisa e formação*. Araraquara: JM Editora, 2003. p.115-122.

_____. *Resistindo à indústria cultural*. In: BERTONI, L.M.; PEDROSO, L.M. (Orgs.) *Indústria cultural e educação (reflexões críticas)*. Araraquara: J.M. Editora, 2002. p.135 -146.

_____. *Do ato de ensinar nua sociedade administrada*. In: PEDROSO, L. A. (Org.) *Indústria Cultural e Educação*. Campinas: Unicamp, 2001. p. 19 -27. (Cadernos CEDES, 54).

_____. *Educação: pensamento e sensibilidade*. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (orgs.). *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Campinas/Piracicaba: Autores Associados, Editora UNIMEP, 2001. p.43-59.

REIS, M. *“Perolas” do vestibular: alunos e universidades lembram erros deste e de outros anos do concurso*. 2, fev. 2008. In: *Sala de aula: cotidiano social e educacional*. Disponível em: <<http://saladeaula.terapad.com/index.cfm?fa=contentNews.newsDetails&newsID=48566&from=archive>> Acesso em: 6 de junho de 2008.

SERÁ SUCESSO? APERTE ENTER. *Jornal da Tarde*. São Paulo, 14, mar. 2003.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: Unesp, 2002. (Referência a ser utilizada).

SILVA BATISTA, M.I.F.C. *Indústria cultural e ideologia: o primado da heteronomia na configuração das massas*. In: BERTONI, L.M.; PEDROSO, L.M. (Orgs.) *Indústria cultural e educação (reflexões críticas)*. Araraquara: J.M. Editora, 2002. p.13-28.

SHURMANN, E.F. *A música como linguagem*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

TATIT, L. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.

TÁVOLA, A. *Diário doido tempo: crônicas, reflexões, memória*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

TINHORÃO, J. R. *Pequena história da música popular*. São Paulo: Art Editora, 1986.

TRIVINOS, a.n.s. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEILLARD, S. In: *Viver Mente & Cérebro*. São Paulo: Ediouro. Ano XIII, n.149. p. 52-57. Junho de 2005. (Revista).

WIGGERSHAUS, R. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação e política*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006. (A ser citada na defesa).

WISNIK, J.M. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WHITAKER, Dulce C.A. *Ideologia e Cultura no Brasil: sugestões para uma análise do nosso processo cultural, à luz da teoria crítica da sociedade*. In: *Perspectivas* nº. 5. São Paulo, 1982.

ZISKIND, H. *O som e o sentido: "uma trilha para o som e o sentido"*. In: WISNIK, J.M. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 259.

ZUIN, A.Á.S. *O processo de industrialização da cultura na sociedade do espetáculo*. In: VAIDERGORN J.; BERTONI L.M. (Orgs.) *Indústria cultural e formação: ensaios pesquisa e formação*. Araraquara: JM Editora, 2003. p.123-131.

_____. *Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural*. In: PEDROSO, L. A. (Org.) *Indústria Cultural e Educação*. Campinas: Unicamp, 2001. p.9-18. (Cadernos CEDES, 54).

ZUIN A. Á. S; PUCCI B. (Orgs.) *Teoria crítica, estética e educação*. Piracicaba: Autores Associados, 2001. P. 43-60.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BADIA, D. D. *Imaginário e ação cultural: as contribuições de G. Durand e da escola de Grenoble*. Londrina: Editora UEL, 1999.

BENNETT, R. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

CALADO, C. *O jazz como espetáculo*. Col. Debates, vol. 236. São Paulo: Perspectiva. Secretaria do Estado da Cultura, 1990.

CONROY, F. *Corpo e alma*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COPLAND, A. *A nova música*. Rio de Janeiro: Gráfica Record Editora, 1969.

FREITAG, B. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

HOARD, W. *A música e a criança*. São Paulo: Summus editorial, 1984. (Col. Novas buscas em educação, vol. 19.).

LASTÓRIA, L.A.C.N. *Ética, estética e cotidiano: a cultura como possibilidade de individuação*. Piracicaba: Unimep, 1995.

PAYRESON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PEREIRA DE QUEIRÓZ, M. I. *Relatórios Oraís: do “indizível” ao “dizível”*. In: VON SINSON, O. de M. (Org.). *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, 1998.

REIS, S.L.F. *Educação artística: Introdução à História da Arte* Belo Horizonte: UFMG, 1993.

_____. *Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor Wiesengrund Adorno*. Belo Horizonte: Mãos unidas, 1996.

SCHAFFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

REFERÊNCIAS MUSICAIS

ANDRÉ; ADRIANO [Compositores]. *Beber, Cair e Levantar*. In: *Beber, Cair e Levantar 15 anos ao vivo. André e Adriano* [intérpretes]. Som Livre: 2008.
Letra disponível em: <http://www.cifras.com.br/cifra/andre-e-adriano/beber-cair-e-levantar>.
Acesso em 07 de julho de 2008.

ARANTES, G. [Compositor e intérprete]. *Amanhã*. In: Guilherme Arantes amanhã. Direção: Guti. Wea, Elektra: 1987. 1 Cd, faixa 9.
Letra disponível em:
<<http://www.musicexpress.com.br>>
Acesso em 20 de dezembro de 2010.

BOSCO, J.; BLANC. A. [Compositores]. *Plataforma*. In: *Tiro de Misericórdia*. BOSCO. J. [Intérprete]. Direção: Rildo Hora/Durval Ferreira. RCA Victor: 1977. 1 disco sonoro (long-play). Lado B, faixa 7.
Letra disponível em:
<<http://cifraclub.terra.com.br/cifras/joao-bosco/plataforma-jhzw.html>>
Acesso em: 25 de julho de 2008.

_____; _____. [Compositores]. *O rancho da goiabada*. In: *MPB4 & Quarteto em Cy*. Quarteto em Cy [Intérprete]. Universal Music: 2002. (Série Sem Limite). 2 Cds, cd 2, faixa 10.

BRITO S. e MELLO B. *A melhor Banda de todos os tempos da última semana*. In: *A melhor Banda de todos os tempos da última semana*. Titãs [Intérprete]. Rio de Janeiro: Abril Music, 2001. 1 Cd, faixa 2.

CAROLINA, A. *Milhares de Samba*. In: *Dois quartos*. [Compositor e intérprete]. Direção artística: Bruno Batista. 2 Cds, Cd 2, faixa 11. Sony BMG: 2006.
Letra disponível em:
<<http://cifraclub.terra.com.br/cifras/ana-carolina/milhares-de-samba-hpggw.html>>
Acesso em 03 de julho de 2008.

CARVALHO, J.; MARIANO, O. [Compositores] *De papo pro á*. In: *Renato Teixeira & Pena Branca e Xavantinho – Ao vivo em Tatuí*. Renato Teixeira; Pena Branca e Xavantinho [Intérpretes] Produzido por Mario de Aratanha e Leo Stinghen. Rio de Janeiro: Karup, 1991. 1Cd faixa 20.

CAYMMI, D.; GUINLE. C. [compositores] *Sábado em Copacabana*. In: BETHANIA, Maria. [Intérprete]. *Maricotinha ao vivo*. Direção Artística: Olívia Hime. Biscoito Fino,

2002. 2 Cds, cd2 faixa 6. Letra disponível em: <<http://letras.terra.com.br/maria-bethania/>> Acesso em: 03 de julho de 2008.

GUDIN. E. e NATUREZA. [Compositores]. S. *Doce ato*. In: *Vânia Bastos: canta mais*. BASTOS, Vânia. [Intérprete]. São Paulo: Velas, 1994. 1Cd, faixa 4.

HOLANDA. C.B. [Compositor e intérprete]. *A voz do dono e o dono da voz*. In: Almanaque. Direção: Eva Straus. Marola Edições Musicais Ltda. 1981
1 Long-play, 33 rpm. Lado B, faixa 4. Letra disponível em:
<http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=avozdo_81.htm>
Acesso em: 3 jun. 2008.

LIMA. C. *É o tchan*. [Compositor]. Gerasamba [Intérprete]. In: *Gerasamba: é o Tchan*. Polygram, 1995. 1Cd, faixa 7.

MC NALDINHO. [Compositor e intérprete]. *Tapinha*. In: CD Furacão 2000. Furacão 2000 Produções Artísticas Ltda.; 2000. Letra disponível em:
<<http://promotordejustica.blogspot.com/2008/05/um-tapinha-no-di.html>>.
Acesso em: 03 jun. 2008.

QUEBRA BARRACO, T. *Dako é bom*. In: Boladona, 2004. Line Records. 1 Cd, faixa 14.

_____. *Pikachu*. Line Records. [2005 ?] 1Cd [faixa ?].
Letra disponível em:
<<http://vagalume.uol.com.br/tati-quebra-barraco.pikachu.html>>
Acesso em: 03 jun. 2008.

VELOSO, Caetano; ALMINO, José. [Compositores]. *Lisbela*. In: *Lisbela e o Prisioneiro*. Los Hermanos [Intérpretes]. Natasha Records, 2003. 1 CD, faixa 9.

VIOLA, Paulinho da. [Compositor]. *Quando bate uma saudade*. In: *O essencial de Paulinho da Viola*. _____ [Intérprete]. Direção Artística: Adriana Ramos. BMG 1999. 1 CD, faixa 3. (Série Focus).

REFERÊNCIAS MUSICAIS UTILIZADAS NO TESTE DE PERCEPÇÃO DE TIMBRES

A ARAINHA/1,2,3 FORMIGUINHA. In: DOIS A DOIS. TADEU, Eugênio; QUEIROZ, Miguel [Intérpretes]. Palavra Cantada:1998. 1 Cd, faixa 10 (01min 30s). (Grupo Rodapião).

BEETHOVEN, L.V. [Compositor]. *Sonata Claire de Lune, 1º Movimento*. In: Músicas Clássicas 2. ORQUESTRA DIGITAL TONS/ SUZIGAN, Geraldo [Intérprete]. Direção Geral: Geraldo Suzigan. São Paulo: G4 Editora, 2005. 1 Cd, faixa 10 (05min 43s). (Músicas Clássicas vol. 2, Fundação Vitor Civita, Editora Abril).

_____. [Compositor]. *Sonata Claire de Lune, 1º Movimento*. In: Jóias da música. MARINNO, Giuseppe [Intérprete]. Editor Musical: Mikel Barsa. Caras. 1 Cd, faixa 7 (07min 25s). (Os clássicos dos clássicos, vol.1).

O CRAVO E A ROSA. In: *Alegria, alegria, as mais belas músicas da nossa infância*. HORTA, Carlos Felipe de Melo Marques (Org.). Belo Horizonte: Editora Leitura, 1999. 1Cd, faixa 1. (01min 14s). (Cd que acompanha livro homônimo).

PIRULITO QUE BATE-BATE. In: *Pirulito que bate-bate*. Produção e coordenação: BIANCARDI SOBRINHO, Oswaldo. São Paulo: Editora Criança Feliz Ltda, 2004. 1 Cd, faixa 1 (01 min 22s). (Coleção Criança Feliz. Parte integrante da revista sucesso da música infantil nº 4).

ROCK OF AGES. In: *Acappela/HYMNS*. ACAPPELLA [Intérprete]. Produção: Keith Lancaster. São Paulo: Bom Pastor, [199 -]. 1 Cd, faixa 4 (02min 54s).

SE ESTA RUA. In: *Músicas Folclóricas:para o professor ensinar os alunos a cantar*. SOZIGAN, Geraldo; LACERDA, Nilza. [Intérpretes]. Direção geral: Geraldo Suzigan. São Paulo: G4 Editora, 2000. 1 Cd, faixa 12. (02min 28s). (Fundação Vitor Civita, Editora Abril).

TCHAIKOVSKY. [Compositor] *Concerto para piano e orquestra, 1º Movimento*. In: Músicas Clássicas 2. ORQUESTRA DIGITAL TONS/ SUZIGAN, Geraldo [Intérprete]. Direção Geral: Geraldo Suzigan. São Paulo: G4 Editora, 2005. 1 Cd, faixa 6 (22min 41s). (Músicas Clássicas vol. 2, Fundação Vitor Civita, Editora Abril).

_____. [Compositor] *Concerto para piano e orquestra, 1º Movimento*. In: Jóias da música. ORQUESTRA SINFONICA DA RÁDIO DE BERLIM [Intérprete]. Regente: Gudolff Rendell. Editor Musical: Mikel Barsa. Caras. 1 Cd, faixa 2 (09 mim). (Os clássicos dos clássicos, vol.6).

VIVALDI, A. [Compositor] *Quatro Estações: A Primavera*. In: Músicas Clássicas 2. ORQUESTRA DIGITAL TONS/SUZIGAN, Geraldo [Intérprete]. Direção Geral: Geraldo Suzigan. São Paulo: G4 Editora, 2005. 1 Cd, faixa 1 (03min 29 s). (Músicas Clássicas vol. 2, Fundação Vitor Civita, Editora Abril).

_____. [Compositor]. *Quatro Estações: A Primavera*. In: Jóias da música. ORQUESTRA FILARMONICA DE BERLIN [Intérprete]. Regente: Franz Aaron Kiendrich. Editor Musical : Mikel Barsa. Caras. 1 Cd, faixa 1 (03mim 28 s). (Os clássicos dos clássicos, vol. 1).

ANEXOS

ANEXO A – Termos de consentimento livre e esclarecido (TECLEs)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO [para maiores de idade]

TERMO DE ESCLARECIMENTO

TÍTULO DO PROJETO: Música, Educação e Indústria Cultural – o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar. Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia. UNESP-Fclar. Pesquisadora: Anamaria Brandi Curtú.

Você está convidado(a) a participar da pesquisa Música, Educação e Indústria Cultural – o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar, desenvolvido na linha de pesquisa Estudos Filosóficos, Históricos e Antropológicos sobre Escola e Cultura pela UNESP-Fclar, com apoio do CNPq. Os avanços na área da educação ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é verificar como são utilizadas as possibilidades de reprodução sonora dentro do espaço escolar, se a indústria cultural interfere neste procedimento, qual a percepção que os sujeitos têm dele, bem como a capacidade dos mesmos para distinguir timbres sonoros. Na sua participação será necessário: responder a um questionário; b) participar de uma entrevista; c) ouvir trechos de músicas e responder por escrito a algumas questões.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro e não terá nenhuma despesa. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo preservando assim, sua identidade e as informações fornecidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO.

TÍTULO DO PROJETO: Música, Educação e Indústria Cultural – o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar. Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

Eu,

RG nº _____, li e/ou ouvi o esclarecimento sobre o projeto e compreendi para que serve a pesquisa, e quais procedimentos em que colaborarei. A explicação que recebi esclarece não haver os riscos e quais são os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por colaborar com o estudo. Diante desse entendimento eu concordo em participar da pesquisa.

Monte Azul Paulista, ...//.....

Assinatura do voluntário

Anamaria Brandi Curtú - pesquisadora
celular (17) 9115-3745 e-mail: anaemusicas@itelefonica.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO [para menores de idade]**TERMO DE ESCLARECIMENTO**

TÍTULO DO PROJETO: Música, Educação e Indústria Cultural – o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar. Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia. UNESP-Fclar. Pesquisadora: Anamaria Brandi Curtú.

Seu (sua) filho(filha) _____ está convidado(a) a participar da pesquisa Música, Educação e Indústria Cultural – o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar, desenvolvido na linha de pesquisa Estudos Antropológicos, Históricos e Filosóficos sobre Escola e Cultura pela UNESP-Fclar com apoio do CNPq. Os avanços na área da educação ocorrem através de estudos como este, por isso a participação dele(a) é importante. O objetivo desta pesquisa é verificar como são utilizadas as possibilidades de reprodução sonora dentro do espaço escolar e a percepção que os sujeitos têm dela, bem como a capacidade dos mesmos para distinguir timbres de instrumentos acústicos de sons sintetizados. Caso seu(sua) filho(a) participe, será necessário que ele(a):

a) responda a um questionário (); b) participe de uma entrevista (); c) ouça trechos de músicas e responda a questões por escrito (); c) permita a observação no espaço escolar e o acesso a materiais relacionados a som e/ou música ();

Você e seu(sua) filho(a) poderão obter todas as informações que quiserem e poderão não participar ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem justificativa. Pela participação você e seu(sua) filho(a) não receberão qualquer valor em dinheiro. Seu nome e o nome de seu(sua) filho/a não aparecerão em qualquer momento da pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DO PROJETO: Música, Educação e Indústria Cultural – o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar. Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia. Unesp-Fclar

Eu, _____, RG n.º _____ li e/ou ouvi o esclarecimento sobre o projeto e compreendi para que serve a pesquisa e quais procedimentos em que meu(minha) filho(a) participará. A explicação que recebi esclarece não haver riscos e quais são os objetivos do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper sua participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome e o dele(a) não serão divulgados, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Diante desse entendimento, autorizo meu/minha filho(a) _____ impúbere,

nascido aos

...../...../....., a participar do estudo, na qualidade de voluntário, se ele assim desejar.

Monte Azul Paulista, ...//.....

Assinatura do pai ou responsável

Assinatura do voluntário

Anamaria Brandi Curtú – pesquisadora

Celular: (17) 9115-3745, e-mail: anaemusicas@itelefonica.com.br

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (folha 1) E
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (folha 2)**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

TÍTULO DO PROJETO: Música, Educação e Indústria Cultural – o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar.

Sua escola está convidada a participar do estudo Música, Educação e Indústria Cultural – o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar, desenvolvido pela linha de pesquisa Estudos Antropológicos, Históricos e Filosóficos sobre Escola e Cultura na FCLAr-UNESP com apoio do CNPq. Os avanços na área da educação ocorrem através de estudos como este, por isso esta participação é importante. O objetivo do estudo é verificar como são utilizadas as possibilidades de reprodução sonora dentro do espaço escolar, se a indústria cultural interfere neste procedimento, qual a percepção que os sujeitos têm dele, bem como a capacidade dos mesmos para distinguir timbres sonoros e caso esta escola participe, será necessário: a) responder a um questionário; b) participar de uma entrevista; c) permitir a livre observação no espaço escolar e o acesso a materiais relacionados a som e/ou música; d) permitir que alunos, professores e funcionários sejam abordados para colaborar como voluntários, e, se aceitarem, serem entrevistados, responderem a um questionário e darem respostas por escrito após ouvirem trechos de músicas, sendo estes os sujeitos livres para aceitar ou recusar.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá retirar seu consentimento a qualquer momento. Pela participação no estudo, a escola não terá nenhuma despesa e não receberá qualquer valor em dinheiro. Os nomes dos entrevistados não aparecerão em qualquer momento do estudo, preservando assim, a identidade deles e as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Os resultados finais estarão disponíveis após o término do estudo.

Monte Azul Paulista, ...//.....

Anamaria Brandi Curtú - pesquisadora

(17) 9115-3745 (16) 9728-9500 anaemusicas@itelefonica.com.br

**AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO E TERMO DE
CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO.**

TÍTULO DO PROJETO: Música, Educação e Indústria Cultural – o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar.

Eu,

_____, RG _____, na qualidade de _____ (cargo) e respondendo legalmente pela _____ escola _____, localizada na cidade de Monte Azul Paulista – SP, à _____ (endereço) li e/ou ouvi o

esclarecimento sobre o projeto e compreendi para que serve o estudo, e quais procedimentos em que minha escola irá colaborar. A explicação que recebi esclarece não haver riscos e esclarece quais são os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que minha escola não terá despesas, não receberá dinheiro por colaborar com o estudo e que as informações aqui obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Diante desse entendimento eu concordo em autorizar a realização do estudo na escola.

Monte Azul Paulista, ...//.....

Assinatura do responsável pela instituição

Anamaria Brandi Curtú - pesquisadora
(17) 9115-3745 (16) 9728-9500
anaemusicas@itelefonica.com.br

ANEXO B – Formulários de coleta

Formulário 1 - Observação livre		
Data:		
Dados	Objetivo	observações
da cidade, do bairro, caracterização da escola, aspectos físicos, clientela, séries, alunos, corpo técnico e outros itens que parecerem relevantes.	Traçar o perfil da escola para melhor compreender o campo e o significado dos dados.	

Formulário 1 - Observação livre.

Formulário 2 - Repertório escutado				
escola:		data:		período:
Objetivo: verificar as especificidades do loteamento do espaço sonoro em relação às músicas.				
início da observação:		final da observação:		tempo de observação:
especificidade: (dia comum, de comemoração e afins):				
Evento nº:	início:	música (identificação inicial):	fim:	duração:
contexto/momento/local:				
comportamentos/fenômenos observados no ambiente:				
adequação do volume segundo a percepção da observadora em relação ao local: (P, MP, M, F, FF, ou abaixo, adequado, acima)				
meio sonoro/equipamento utilizado:			proprietário:	
responsável técnico/papel no espaço escolar:			razão da execução (segundo informado pelo responsável técnico ou):	
motivo da escolha da música, informado pelo responsável técnico:			proprietário do arquivo sonoro, informado pelo responsável técnico ou (especificar):	

Formulário 2 – Repertório escutado.

Formulário 3 – Entrevista semi-estruturada para professores e funcionários	
Apresentação da observadora e da pesquisa. Fazer primeiro contato, demonstrar respeito, deixar o informante à vontade.	Objetivo: Compreender o processo de loteamento e aspectos relacionados, pelos relatos do informante, ter dados sobre o informante para potencializar as informações dadas.
Escola	Data:
Local, situação da entrevista:	
Nome:	
Idade:	
Formação:	
Matéria(s) ou função na escola:	
Séries, períodos:	
Família: componentes na casa e ocupação	
Se ele ou alguém na família toca algum instrumento ou canta (contextualizar):	
Se tem o hábito de escutar música? Quando, onde, em que equipamento. Quem toma a iniciativa de por a música?	
Qual Cd, (música, grupo, compositor) está ouvindo da última vez, qual está no seu equipamento?	
Que tipo de música costuma ouvir?	
Tem algum(alguns) estilo(s) preferido(s)? Quais?	
Indicar pontos e objetivos da pesquisa.	
Você ouve música a escola? Quais? (se o informante não lembrar a entrevistadora indicará itens do repertório escutado)	
Usa música nas aulas? Como, quais, quando o fez pela última vez?	
Concorda com o repertório usado na escola? Alteraria?	
Porque acha que esse repertório é executado?	
(Se discordar) O que acredita impedir, dificultar uma possível modificação.	
O que pensa sobre a quantidade de música executada na escola?	
O que você acha do sinal com música da escola? Comentar histórico e percepção.	
Percebe alguma semelhança entre o repertório usado na escola e o executado no rádio e na TV? O que pensa sobre isso?	

Formulário 3 - Entrevista semi-estruturada para professores e funcionários.

Formulário 4 – Entrevista semi-estruturada para professores de música	
Apresentação da observadora e da pesquisa. Fazer primeiro contato, demonstrar respeito, deixar o informante à vontade.	Objetivo: Compreender o processo de loteamento e aspectos relacionados, pelos relatos do informante, ter dados sobre o informante para potencializar as informações dadas.
Escola	Data:
Local, situação da entrevista:	
Nome:	
Idade:	
Formação:	
Matéria(s):	
Séries, períodos:	
Família: componentes na casa e ocupação	
Qual atividade exerce (fora e dentro da escola)	
Se alguém família toca algum instrumento ou canta (contextualizar):	
Como começou a atividade musical na escola. Se havia outras pessoas, se era apostilada. (buscar dados sobre o histórico da Educação Musical na escola).	
Como percebe as preferências musicais dos alunos? Como se dá a escolha do repertório nas atividades da escola?	
Tem o hábito de escutar música? Quando, onde, em que equipamento. Quem toma a iniciativa de por a música?	
Qual Cd (música, grupo, compositor) está ouviu da ultima vez, qual está no seu equipamento?	
Que tipo de música costuma ouvir?	
Tem algum (alguns) estilo(s) preferido(s)? Quais?	
Você ouve música a escola? Quais? (se o informante não lembrar a entrevistadora deverá indicar algum item do repertório executado relacionado ao repertório escutado.)	
Concorda com o repertório usado na escola? Alteraria?	
Porque acha que esse repertório é executado?	
(Se discordar) O que acredita impedir, dificultar uma possível modificação.	
O que pensa sobre a quantidade de música executada na escola?	
O que você acha do sinal com música da escola? Comentar histórico e percepção.	
Percebe alguma semelhança entre o repertório usado na escola e o executado no rádio e na TV? O que pensa sobre isso?	
Como usa as músicas nas aulas?	
Como percebe o comportamento dos alunos em relação ao gosto musical? Já observou alguma relação com a novela Malhação?	

Formulário 4 - Entrevista semi-estruturada para professores de música.

Formulário 5 – Entrevista semi-estruturada para alunos	
Apresentação da observadora e da pesquisa. Fazer primeiro contato, demonstrar respeito, deixar o informante à vontade.	Objetivo: Compreender o processo de loteamento e aspectos relacionados, pelos relatos do informante, ter dados sobre o informante para potencializar as informações dadas.
Escola:	Data:
Local, situação da entrevista:	
nome:	
Idade:	
série:	
Gosta de música (SIM/NÃO/INDIFERENTE)	
costuma ouvir música (SIM/NÃO/INDIFERENTE)	
caracterização familiar:	
número de pessoas que moram na casa/grau de parentesco	
quantos trabalham e qual ocupação	
grau de instrução dos pais	
Você ou alguém na família toca algum instrumento ou canta? (contextualizar)	
(Apresentar a pesquisa, pontuando o tema e observadora falar de si)	
relação de equipamentos sonoros da família	
se algum e quantos são individuais do informante	
Gosta de estudar?	
Gosta de ir à escola?	
Ouve música e que tipo de música ouve?	
Relacionar 10 músicas que conhece (por nome, intérprete ou por trecho).	
Quais delas já escutou na escola/quando (Não considerar equipamento dele. Se o informante não lembrar a entrevistadora indicará itens do repertório escutado.)	
Quais você não conhecia?	
Porque você acha que essas músicas foram tocadas na escola?	
Você acha que a escola deve tocar essas músicas? Por quê? (questionar, se tudo que a escola oferece é bom e certo)	
Se você pudesse escolher (em não podendo) quais músicas seriam tocadas na escola, quais escolheria?	
Como/onde/com quem você costuma ouvir música/equipamento	
Você acha que deveria haver mais ou menos música na escola, ou que a quantidade de músicas está adequada?	
Você gosta das músicas que ouve na escola?	
O que você faria/faz num show ao vivo de um cantor que você gosta muito. Porque agiria assim? Como age quando ouve esse cantor sozinho ou em grupo?	

Formulário 5 - Entrevista semi-estruturada para alunos.

Formulário 6 – Percepção de timbres (Anônimo – Não colocar nome)		Data:
MÚSICA	FASE 1 (Só ouvindo)	FASE 2 (Lendo encarte do Cd)
1 A primavera. Vivaldi	1ª vez: acústico() sintético() 2ª vez: acústico() sintético()	1ª vez: acústico() sintético() 2ª vez: acústico() sintético()
2 Concerto para piano e orquestra. Tchaikovsky	1ª vez: acústico() sintético() 2ª vez: acústico() sintético()	1ª vez: acústico() sintético() 2ª vez: acústico() sintético()
3 Sonata ao luar. Beethoven	1ª vez: acústico() sintético() 2ª vez: acústico() sintético()	1ª vez: acústico() sintético() 2ª vez: acústico() sintético()
4 O cravo e a rosa. Canção tradicional	1ª vez: acústico() sintético() ~~2ª vez: acústico() sintético()~~	1ª vez: acústico() sintético() ~~2ª vez: acústico() sintético()~~
5 Pirulito que bate-bate. Canção tradicional	1ª vez: acústico() sintético() ~~2ª vez: acústico() sintético()~~	1ª vez: acústico() sintético() ~~2ª vez: acústico() sintético()~~
6 Rock of ages. Autor desconhecido.	1ª vez: acústico() sintético() ~~2ª vez: acústico() sintético()~~	1ª vez: acústico() sintético() ~~2ª vez: acústico() sintético()~~
7 A aranha. Canção tradicional	1ª vez: acústico() sintético() ~~2ª vez: acústico() sintético()~~	1ª vez: acústico() sintético() ~~2ª vez: acústico() sintético()~~
8 Nesta rua. Canção tradicional	1ª vez: acústico() sintético() ~~2ª vez: acústico() sintético()~~	1ª vez: acústico() sintético() ~~2ª vez: acústico() sintético()~~
Se prefere algum timbre e qual..... Fazer este teste foi: fácil () um pouco fácil () difícil () Gostei de fazer este teste () foi indiferente () não gostei () Observações (se houver).....		

Formulário 6 - Percepção de timbres.

Formulário 7 - Levantamento do acervo sonoro-musical			
Objetivo: Características dos arquivos que estão na escola/utilização deles			
Arquivo:(nº)	nome:	Mídia:	observações:
localização/caracterização/conservação/acessibilidade:			
estilo musical (estilo/gênero/categoria):		intérprete:	

Formulário 7 - Levantamento do acervo sonoro-musical.

ANEXO C – Coleta de dados e etnografia

Apresentamos aqui os dados da pesquisa de campo, contextualizando as situações de coleta conforme nos pareceu necessário. Os dados estão referenciados pelos procedimentos de pesquisa e pelas datas em que foram aplicados.

Os elementos do loteamento do espaço sonoro, bem como outros elementos que conferiram especificidades ao objeto de estudo, estão indicados entre parênteses e em negrito.

Conforme já indicado no capítulo “Metodologia”, nossos registros contêm, de forma indissociável, caráter descritivo e reflexivo. Todos estes registros estão escritos na primeira pessoa do singular. Os que foram feitos com o escopo da reflexão, fazendo alusões diretas aos nossos sentimentos, impressões e a episódios vividos na coleta ou a ela relacionados, vem com a fonte formatada em *itálico*.

Por comporem a base deste capítulo, juntamente com outros procedimentos, as entrevistas vêm com a formatação de texto e não de citação. As transcrições são nossas, partes delas livres e resumidas, e as partes com frases na íntegra estão entre aspas.

Relação de coletas realizadas

Coletas realizadas na escola 1, de 20 de maio a 20 de setembro de 2008:

Caracterização da escola.

6. Primeiro período de observação livre/Entrada na escola: de 20 a 27 de maio de 2008.
7. Repertório escutado: 03 de junho, período da manhã; 19 de junho, períodos da manhã e da tarde; 20 de junho, período da tarde; 01 de julho, períodos da manhã e da tarde; 05 de julho, período da noite e 19 de agosto, períodos da manhã e da tarde.
8. Seis entrevistas com professores: 02 de junho; 01 e 02 de julho, 26 de agosto (duas entrevistas) e 03 de setembro.

9. Levantamento do acervo sonoro-musical: 19 e 20 de setembro, períodos da manhã e da tarde.
10. Encerramento da coleta: 20 de setembro de 2008.

Coletas realizadas na escola 2, de 30 de novembro a 17 de dezembro de 2009.

Caracterização da escola.

5. Entrada na escola/Repertório escutado: 30 de novembro de 2009, períodos da manhã e da tarde; 01 de dezembro, períodos da manhã e da tarde; 09 de dezembro, período da noite.
6. Quatro entrevistas com alunos: 01 e 03 de dezembro; 10 de dezembro (duas entrevistas).
7. Duas entrevistas com funcionários: 17 de dezembro (duas entrevistas).
8. Encerramento da coleta: 17 de dezembro de 2009.

Coletas realizadas em outros espaços escolares que não os das escolas 1 e 2⁵⁰, de 04 a 10 de dezembro de 2009.

1. Repertório escutado: 04 de dezembro de 2009, período da tarde na Escola Municipal de Ensino Infantil; 08 de dezembro de 2009, período da noite em Cerimônia de conclusão de curso; 10 de dezembro de 2009, período da manhã em Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Coleta realizada junto a educadores em 07 de dezembro de 2009.

1. Teste de percepção de timbres, em 07 de dezembro de 2009, período da manhã (primeiro grupo) e período da tarde (segundo grupo).

⁵⁰ Por trabalhar na Rede Municipal de Ensino, algumas das ocasiões nas quais estive presente, a trabalho, ocasiões estas em que minha função precípua era observar/assistir, resultaram em três coletas que constituem esta categoria de coleta e que oferecem dados adicionais à pesquisa.

Relato das coletas realizadas na escola 1 - 2008

Caracterização da escola

Escola da rede particular, possui todas as séries do Ensino Infantil ao Ensino Médio (uma sala de cada série), utiliza sistema de ensino apostilado, tem aulas de Filosofia a partir da quinta série.

No período da manhã que funcionam as salas do sexto ano ao terceiro colegial. No período da tarde funcionam as salas do infantil até o quinto ano.

O prédio é alugado, térreo, em bairro residencial de classe média alta, afastado do centro, mas na região há alguns estabelecimentos comerciais de maior porte (oficinas, retíficas, escritórios e terminal rodoviário).

A escola possui uma rádio interna, cujo equipamento central fica na sala da coordenação pedagógica, com caixas de som nos corredores e em todas as salas de aula. **(presença da tecnologia)** Possui aulas de Educação Musical, oferecidas como disciplina obrigatória de primeira à quarta série e como atividade optativa para estas e para todas as demais séries, exceto as do Ensino Infantil. Neste as aulas foram oferecidas de 2006 a 2008, como parte integrante das atividades dos alunos, ministrada por professor específico, e retirada em meados de 2008.

1. Primeiro período de observação livre/Entrada na escola: de 20 a 27 de maio de 2008.

Pela manhã, às 9 horas e 45 minutos, tendo marcado horário pelo telefone, entro na escola e dirijo-me à secretária que vai até a coordenadora. Esta me recebe e conversamos por aproximadamente uma hora. Ela me orienta nos aspectos práticos da minha coleta (datas e horários para falar com professores, local onde posso perceber melhor os sons da escola, como posso conversar com os alunos e onde posso deixar o *notebook*).

Faço a observação livre em quatro dias, pois este período foi suficiente para perceber como posso iniciar a exploração do campo.

A secretária me recebe e diz não saber do que se trata, mas acaba por me levar até a coordenadora. Esta, durante a conversa, manifesta surpresa e contentamento na minha obtenção da autorização para entrar na escola como

pesquisadora, uma vez que eu dou aula na escola concorrente. Ela já me conhecia (pelo meu trabalho como cantora). Ao falar isso, lembro-me dela, acompanhada da família, me ouvindo em um bar. Ela tem um filho que faz colegial, com deficiência auditiva e indica outras pessoas com deficiência na escola. Parece-me que ela associa minha pesquisa com deficiência. Explico novamente do que se trata minha pesquisa, mas depois, durante a conversa, retomamos o assunto da deficiência e desisto de dizer que meu foco não está na deficiência e, então, passo a acolher as falas sobre o assunto. Afinal a deficiência esta sendo uma facilitadora para minha entrada na escola, embora por uma distorção da minha imagem como pesquisadora. Mas eu percebo, sinto, como se a coordenadora fosse se decepcionar caso eu não estivesse relacionando nada na minha pesquisa com a deficiência. Desse modo, passo a admitir, na conversa, que também me interessa pela forma como a música é utilizada pelas pessoas com deficiência. Sinto-me na militância compulsória.

Depois, no corredor, dois cartazes feitos por alunos, a respeito de nazismo e fascismo me chamam a atenção. Sinto-me bem ao perceber que a escola se preocupa com esses assuntos.

2. Repertório escutado: 03 de junho, período da manhã; 19 de junho, períodos da manhã e da tarde; 20 de junho, período da tarde; 01 de julho, períodos da manhã e da tarde; 05 de julho, período da noite e 19 de agosto, períodos da manhã e da tarde.

03 de junho.

Dia letivo comum. Na aula de “Música e Tecnologia” (**presença da tecnologia**) há vários eventos musicais A aula é oferecida como atividade optativa de Educação Musical, em período contrário ao das aulas e tem quatro alunos inscritos, três da 3ª série e um da 1ª. Todos estão presentes nesse dia. O conteúdo da atividade é aprender como se faz edição de músicas com o programa *Sound Forge*. Durante a aula o professor fala-me que usa a tecnologia como estratégia para suscitar o interesse dos alunos pela música, e a partir da tecnologia, colocá-los em contato com repertório musical diversificado. Fala que utiliza a curiosidade dos alunos em escutar a voz deles e dos colegas nas músicas, para, assim, colocá-los em contato com essas músicas.

Os alunos não têm o programa de edição das músicas (*Sound Forge*) e o professor me informa que eles receberão o resultado do trabalho em CD ou *pen-drive*.

O professor, juntamente com dois alunos [de outras séries] mais adiantados nessa atividade, está montando um arquivo de áudio com vinte e uma músicas da década de setenta para uma feira de ciências da escola. A montagem consiste em organizar o repertório e na introdução de cada música gravar um aluno ou o professor anunciando o nome, o autor e o intérprete dela e outros dados relacionados.

Na aula ouvimos a parte inicial das cinco músicas e a vinheta de abertura da feira, com contagem regressiva. Nesta, a música é *tecno*, com sons sintetizados e ritmo dançante, e um aluno contando de dez a zero.

A primeira música é “Você abusou”, anunciada como interpretação de Maria Bethânia e Toquinho, depois, “As rosas não falam”, “Cio da Terra” e “Bandolins”.

Durante a aula também houve sete eventos dos sons que acompanham os programas do computador – como o de abertura/encerramento do *Windows*.

(inviabilização do silêncio com sons principais e secundários)

Observo que na música anunciada como interpretação de Maria Bethânia, o timbre não me parece o dela e não consigo identificar a cantora. Igualmente, pela audição (e conhecimento da gravação da canção), Cio da Terra é anunciado como interpretação Paulinho da Viola e Renato Teixeira, mas me parece ser de Renato Teixeira e Pena Branca.

O Volume pareceu adequado, pois era possível ouvir as músicas e ouvir a voz do professor. O meio sonoro/equipamento utilizado era TV, de propriedade da escola (usada como monitor conectado ao notebook) e notebook com os programas *Sound Forge* e *Windows Média Player*, assim como os arquivos de músicas, todos de propriedade do professor, que era também o responsável técnico pelas execuções no espaço escolar. O motivo da escolha da música, informado pelo responsável técnico era que estas compunham a seleção para a feira de ciências.

Espanta-me que a música nessa aula tenha um espaço menor que a tecnologia, pois pouco se fala dos autores, intérpretes e músicos envolvidos, apenas esses dados são colocados na montagem. Não sei se em outro momento (além da

feira prevista) a escuta do CD pelos alunos estará garantida, pois em aula ouviu-se apenas a introdução. **(educação musical nos moldes na indústria cultural)**

Percebo que os anexos que preparei me ajudam a organizar os elementos de observação, mas o preenchimento daqueles não é fácil, porque no campo os elementos não são nem tão precisos, nem tão separados e nem tão prontos. Talvez eu primeiro tenha que levantar o histórico musical da escola, para depois, a partir da interpretação dele, colher os dados.

*Estive poucas vezes (quatro ou cinco) em contato extra-aula com os alunos e não constatei em nenhum momento, o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar. Mas se isto não está ocorrendo em quantidade está ocorrendo em qualidade, de forma muito significativa, que é o sinal da escola desenvolvido dentro de um projeto de Educação Musical. **(validação pela indústria cultural)***

*Até que ponto a Educação Musical está condicionada, ao uso da tecnologia? Na aula de “Música e Tecnologia” a segunda me pareceu ser o único objeto de estudo e não a música. (Repertório escutado: 03 de junho, período da manhã, dia letivo comum, aula de Música e tecnologia). **(educação musical nos moldes na indústria cultural)***

Do histórico musical. (Transcrição nossa, resumida do depoimento oral do professor de Educação Musical, realizado cerca de uma hora após a aula observada. Frases na íntegra estão entre aspas).

A banda existe há quatro anos e foi “conseguida porque acabou o coral”. Por bandas nos referimos à formação musical composta por vocalista, bateria, baixo, guitarra e possivelmente outros instrumentos. O coral não era bem aceito pelos alunos, mas era realizado por quase todos. Na banda só participam alunos que tocam e teve uma repercussão muito grande a ponto de, inicialmente, os alunos não participantes segregarem os participantes. Enfrentado esses problemas o grupo tornou-se coeso. Inicialmente o método de ensino era terceirizado, do Objetivo. Tinha aulas de Educação Musical em sistema apostilado e as aulas faziam parte do currículo de todos os alunos. Em 2007 houve uma mudança para o sistema Anglo que não possui aulas de música.

Por vontade pedagógica da escola (o professor refere-se às proprietárias) o trabalho musical foi mantido, mas modificado e passou a ser oferecido em período contrário e como atividade optativa. [O professor diz sentir-se mais livre, pois não gostava do método anterior, que achava muito teórico e lúdico, além de apresentar falhas técnicas musicais.] Atualmente percebo que os alunos de 1ª à 4ª série aderiram pouco (quatro alunos) e que talvez as aulas no mesmo período sejam mais adequadas. Contudo, para os alunos mais velhos (de 5ª série em diante) a atividade em período contrário e não obrigatória teve mais aceitação e melhor resultado de forma geral. Iniciou com vinte e agora temos oito alunos bastante ativos.

Não acredito em musicalização sem tocar, sem “instrumento na mão” e é necessário um jeito artístico, mas a escola prefere apenas despertar o aluno para a música “sem instruí-lo musicalmente”. Nesse ponto é “bater de frente com a direção”, mas que acho bom que tem esse espaço onde posso discordar e mostrar meus argumentos.

Não entendo porque, se este professor pensa assim, usa tanto a tecnologia. No período da manhã, antes da aula de Música e Tecnologia, na mesma sala, há a aula de flauta, feita pelos mesmos alunos. Seria o apelo à tecnologia uma forma de trazê-los para a escola? Mas na feira de ciências o CD que será executado, e que parece ser o carro chefe das atividades da Educação Musical, não tem nada de flauta gravado, nem tocado pelos alunos, nem por músicos profissionais. Na sala vejo equipamentos eletrônicos e não vi nenhum instrumento musical. (presença da tecnologia e educação musical nos moldes na indústria cultural)

(Ainda em 03 de junho, sobre a utilização da rádio interna para executar o sinal musical).

No corredor e nas salas de aula, entre uma aula e outra uma voz masculina anuncia o horário e, um minuto após esse anúncio, toca uma música que não consigo identificar. É um solo de guitarra, dura 10 segundos e parece ser trecho de *rock* americano.

No início e no final do intervalo (recreio) e na saída e na entrada de cada período dura um minuto. Durava sempre um minuto (entre as aulas), mas os professores reclamaram que os alunos ficavam muito agitados. Esse sinal funciona por uma programação de computador, mas inicialmente havia uma escala de alunos, que

ficavam responsáveis por executar os sinais. **(inviabilização do silêncio com sons principais e secundários, audição compulsória e presença da tecnologia)**

Uma funcionária me informa que nem sempre a escala funcionava e que nem sempre os alunos executavam os sinais conforme era preciso. O volume parece ser adequado, onde seu estou, mas às vezes eu assusto. Uma das proprietárias da escola diz que às vezes fica muito alto porque o inspetor de alunos aumenta o volume.

O professor de música, responsável pelo projeto diz que quer colocar botão de volume em cada sala onde tem caixa de som para reprodução desse sinal.

O equipamento da rádio da escola consiste em mesa de som, computador, microfone, aparelho de som e caixas de som em cada classe.

O computador pertence á escola, doado por uma pessoa para o projeto da rádio. Neste projeto, através da venda de anúncios veiculados na rádio, adquiriu-se a mesa de som, o microfone e as caixas de som. O aparelho de som é do professor de música e está emprestado para a rádio.

Os arquivos sonoros do sinal são da escola, montados por alguns alunos (educação musical nos moldes na indústria cultural).

Do histórico musical. (Transcrição nossa, resumida e compilada de falas de professores, funcionários e alunos que entram e saem da sala onde estou. Conversam comigo cordialmente, são muito solícitos em responder, tomam a iniciativa em falar e me explicar detalhes e sabem que estou fazendo pesquisa. Frases na íntegra estão entre aspas).

Em 2007 o sinal sonoro foi implantado como parte do projeto da aula de Música e Tecnologia, sob a responsabilidade do professor de música. Durante quase todo o ano um minuto da abertura da música Aquarela (de Toquinho, Maurício Fabrízio, Guido Morra e Vinícius de Moraes), era reproduzida no sinal de troca de aula, e tocada inteira no início do intervalo. O professor de Educação Musical veiculou esta execução musical por ser parte da pesquisa de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para observar a assimilação por repetição. Segundo ele os alunos passaram cantarolar e assobiar a música em momentos diversos, fora da escola.

Em 2008 os alunos de Música e Tecnologia, em utilizando os conhecimentos em tecnologia que foram obtidos na aula, e com uso do programa *Sound Forge* fizeram, cada um, uma edição musical para o sinal sonoro, e essa edição foi escolhida entre os alunos da escola. Ao professor cabia o direito de veto, e diz “que não precisou usar isso”.

A princípio, a proposta da rádio era de não tocar música americana, pois o professor queria valorizar a música brasileira, mas cedeu à vontade dos alunos que desejavam executar música americana. O primeiro sinal sonoro foi um trecho de *rock*, com montagem de um grito. É esse sinal que está sendo usado.

O estúdio da rádio chama-se “O rugido”. Não sei quem veio antes, o sinal ou o nome, mas para minha percepção ambos combinam.

Seria interessante, para avaliar se os objetivos do professor estão sendo atingidos, analisar futuramente todos os sinais musicais escolhidos, e fazer mais sinais novos durante o ano (atualmente o sinal é semestral).

O professor conversa comigo. Observo que usa a expressão “fazer música” para se referir ao uso do programa de edição e isso, inicialmente, me confunde, porque entendo fazer música, enquanto compor. Ele diz que “os alunos fizeram a música”, “fazem músicas”. O professor falava tão entusiasmado que os alunos “fazem música” e eu os imaginei compondo letra e melodia de canções.

*Aos poucos compreendo que isso se refere a usar trechos de gravações, em arquivos digitais, e fazer deles uma montagem, usando o programa de edição musical. Isso me deixa muito frustrada e procuro disfarçar minha decepção, procuro mostrar imparcialidade enquanto conversamos, mas sinto um lamento. Não sei o que seria pior, não ter Educação Musical na escola ou ter uma Educação Musical em que o uso da tecnologia é tomado por arte. **(educação musical nos moldes na indústria cultural e presença da tecnologia)***

19 de junho.

O sinal sonoro constitui um evento à parte, pois é executado regularmente, sempre antecedido pela voz que anuncia o horário.

Durante o intervalo, nas proximidades da cantina e na sala dos professores há poucos alunos (cerca de 20) e vejo cinco deles com fones de ouvido pendurados no pescoço e na roupa, mas me parece não estarem ouvindo música.

A proprietária, e diretora, diz que o período da manhã, os alunos (do sexto ano ao terceiro colegial) não se envolvem com a rádio. Na sala dos professores todos são receptivos comigo. Quando um professor me cumprimenta na cantina, e eu não sabia se era aluno ou professor. Não se ouve nenhuma música, além do sinal.

O vídeo (DVD) está sendo usado no 2º colegial e do lado de fora da sala ouço falas em inglês e sons da trilha sonora.

A proprietária, que é também diretora e professora de Filosofia, entra na sala da rádio e abaixa o sinal, antes de entrar para dar a aula de Filosofia. Diz que o volume é sempre aumentado, muito acima do volume adequado, mas não se sabe por quem. Outro dia ela me disse que era aumentado pelo inspetor. **(inviabilização do silêncio com sons principais e secundários e presença da tecnologia)**

Os alunos da manhã já deixaram a escola e aproximadamente ao meio dia e 55 minutos uma professora do ensino infantil, entra na rádio e aumenta o volume do sinal. Do pátio interno, onde não se costuma ouvir o sinal que era reproduzido nas salas, este passa a ser ouvido. Toca músicas diversas da Xuxa. **(repertório orientado pela mídia)**

Há um vozerio de crianças. Exatamente do meio dia e 59 minutos, até as 13 horas há o sinal do período da tarde, este cada dia com músicas variadas que os alunos colocam.

Parece que não há um consenso sobre o volume do sinal. As pessoas entram na sala onde está o equipamento e alteram o volume. Sinto-me em posição privilegiada de observadora, por ouvir a diretora dizer que não sabia quem aumentava o sinal, e depois ver uma professora fazendo isso.

20 de junho.

Dia letivo comum. Ao meio dia e 55 minutos um aluno do quinto ano entra com um MP4 ouvindo uma dupla sertaneja. Das 13 horas e 18 minutos às 13 horas e 35 minutos a rádio da escola toca “Que pescar que nada”, com a dupla sertaneja Bruno e Marrone. **(repertório orientado pela mídia)**

Às 14 horas e 39 minutos uma aluna entra na sala da rádio querendo saber como abaixa o volume, mas não consegue fazê-lo. Às 14 horas e 39 minutos a

psicóloga, que presta serviços para a escola e que tem atendimentos neste dia, entra na sala da rádio e quer saber como abaixa o volume da rádio. Ela desliga o som da sala em que estará. Alguns minutos depois volta para usar um armário e diz que o som da rádio a assusta sempre. **(inviabilização do silêncio e presença da tecnologia)**

Em uma das salas do ensino infantil há um ensaio para a festa junina. Do corredor pode-se ouvir músicas de estilo sertanejo, cujos trechos são: “[...] que pescar que nada[...]” e “[...]arimei uma arapuca na beira da estrada pra pegar mulher bonita e também mulher casada[...]”. **(repertório orientado pela mídia)**

Continuo observando que o volume da rádio parece mesmo ser um problema comum. É a própria lei de Murphy: as pessoas que querem aumentar o volume sabem qual é o botão, e as que querem abaixar, não. **(inviabilização do silêncio)**

01 de julho.

Final de semestre com poucos alunos na escola e preparo da festa junina. Um celular dentro da bolsa de uma professora toca na sala dos professores. Três alunos com um MP4 cada parecem ouvir música nos fones.

A rádio da escola toca em todas as salas, podendo ser ouvida em todas as dependências da escola. Há um arquivo no computador com a seguinte programação: Sinônimos, com Chitãozinho e Xororó e Zé Ramalho, Álibi, com Djavan, quatro músicas em inglês, que foram trilhas de novela (reconheço as músicas, mas não sei o nome), uma música de axé com Ivete Sangalo, um pagode com grupo de pagode, Asa Morena, com Zizi Possi, uma música *country* americana, de novela, Deslizes, com Fagner – neste momento uma professora entra na sala da rádio e abaixa o volume – e Sonho de Ícaro, com Biafra. **(repertório orientado pela mídia)**

A seleção está programada no computador e se repete pela terceira vez. **(presença da tecnologia)**

05 de julho.

Festa junina da escola denominada “Festa de VII inverno” realizada no período noturno, na quadra da escola. É direcionada aos alunos e familiares e aberta para convidados. Quem quiser ir pode retirar gratuitamente o convite.

Logo na entrada ouve-se som de música *tecno*, marcada em tempos binários. **(inviabilização do silêncio e presença da tecnologia)**

Há dois ambientes na festa. No ambiente maior onde está propriamente a festa (quadra aberta) há mesas, comidas e apresentação de uma dupla de cantores. Um deles é o tecladista e toca predominantemente música sertaneja e um pouco de forró. Tocam algumas músicas seguidas (no máximo 3) e param para apresentações de alunos, bingos e falas dos organizadores.

As músicas para as apresentações dos alunos (do Ensino Infantil ao Ensino Médio) estão gravadas em um CD, na seqüência da programação. A escolha dessas músicas foi feita pelos professores e o CD gravado pelo professor de música. Algumas das músicas foram baixadas da internet e outras copiadas de CDs que os professores tinham.

Conheço os cantores. Um deles também é professor de música na escola, (dá aulas de violão em atividade optativa oferecida aos alunos). Ele sabe que estou fazendo pesquisa. Converso com os dois cantores e pergunto se houve alguma recomendação sobre o repertório e eles dizem que não, que tocam o que sabem as pessoas vão gostar.

Os equipamentos utilizados neste ambiente são teclado eletrônico, CD *player*, mesa de som, caixas amplificadas e microfones, todos pertencentes aos cantores contratados.

O volume é muito alto. **(audição compulsória e inviabilização do silêncio)** Mesmo próximas, sentadas às mesas para quatro pessoas, é preciso falar muito alto para sermos ouvidos. A música inicia e para sucessivas vezes, para as apresentações dos alunos e, antes que estas comecem, há um curto tempo (cerca de um minuto) sem música, em que se pode conversar melhor. Um visitante, de 11 anos, conversa comigo e quando a música reinicia diz: “Música muito alta”.

O mini-maternal dançou a quadrilha cantada pela Xuxa, com ritmo e elementos musicais de música *tecno* e *pop* (repertório orientado pela mídia). A coreografia principal é pular. As crianças pulam, dão as mãos e pulam em pares, deitam no chão e acenam em tchau. As demais músicas, das demais classes, também enfatizam os tempos em ritmos binários e quaternários. Pessoas paradas, em pé ou sentadas balançam o corpo, subindo e descendo, ou os pés, acompanhando o ritmo. Durante uma das quadrilhas, a apresentadora solicita palmas. O público oferece um breve aplauso que rapidamente se organiza em

palmas, marcando o ritmo. Esta marcação dura aproximadamente um minuto. As palmas enfraquecem e somem. A narradora solicita as palmas novamente e elas vêm em menor quantidade e já marcando o ritmo. Mais uma vez as palmas enfraquecem e a narradora as solicita, dessa vez sem nenhuma resposta do público.

Percebo que há vários estímulos para uma marcação rítmica, em dois tempos, para várias idades e circunstâncias. Parece-me que durante a festa há, de formas variadas, um treinamento rítmico para o mesmo ritmo. A música muito alta faz com que conversar se torne cansativo, e a alternativa é entrar no ritmo com alguma parte do corpo. Eu também faço isso (balançar). Em alguns momentos sinto que é agradável bater palma em conjunto, e balançar. Em outros, isso parece uma participação muito pequena, sendo apenas o que se resta fazer já que a conversa ou a dança espontânea são inviáveis. Existe um sentido importante de coletividade, ao marcar o ritmo com palmas, mas existe também uma previsibilidade tal que soa pobreza estética. Lembro-me do “Ritmicamente obediente e o tipo emocional” de que fala Adorno. “Ritmicamente obediente e o tipo emocional” (ADORNO, 1986, p. 138.” Vem cá meu filho e chora, quem chora não resiste”).

O segundo ambiente é o da boate. É bem menor, centralizado no um hall e é dele que se ouve a música no primeiro momento em que se entra na escola. Toca incessantemente música *tecno*. Quando entro nele está vazio e custo a perceber que o ambiente denominado de boate é ele. A diretora entra, entra um funcionário, conversam. Ela conversa comigo e diz que é o primeiro ano que os jovens não estão concentrados neste ambiente. Não conseguimos explicar o motivo deste comportamento. **(audição compulsória, validação pela indústria cultural e presença da tecnologia)**

A cadeia do amor tem cerca de 20 pessoas presas e fica em frente ao ambiente da boate e aos alto-falantes desta. É também o som da boate que se ouve naquele espaço, assim como na entrada.

A seleção de músicas da boate foi feita por alguns alunos do Ensino Médio que usaram CDs próprios, de outros alunos e de filhos de professores.

O equipamento é de um dos professores e é usado no carro dele (um jogo de falantes acoplado em caixa de madeira).

Saio após a meia noite, antes da festa acabar. Passo por um grupo de alunos do colegial, que se organiza para uma quadrilha. Na saída, já fora da escola ouço vozes de alunos (parece-me que daquele grupo), cantando “Créu” (*funk* que faz alusão a velocidade dos movimentos do ato sexual repetindo a palavra “créu” em andamentos crescentes). **(validação pela indústria cultural)**

19 de agosto.

É de manhã e dia de jogo Brasil X Argentina nas Olimpíadas de Pequim. Alunos e professores se reúnem no pátio interno, para assistir ao jogo.

Os alunos estão no pátio, sentados no chão, assistem ao jogo na TV, transmitido pela internet. Conversam e torcem. Alguns jogam cartas, em grupos (dois grupos). Os alunos parecem não se movimentar muito, e embora alguns fiquem de costas para a TV, sentados no chão conversando com colegas. Não se dispersam durante o intervalo do jogo. Continuam no pátio.

Antes de o jogo iniciar e no intervalo, ouvem-se todas as trilhas e músicas do canal da TV. **(presença da tecnologia e audição compulsória)**

Os equipamentos utilizados são: TV, computador, sinal de internet e rádio, de propriedade da escola.

O volume parece adequado. É possível conversar em voz baixa e ouvir o som da TV.

À tarde a rádio interna da escola utiliza o som de emissora de rádio local, porque o computador em que está a programação da rádio da escola está quebrado. **(repertório orientado pela mídia)**

Cinco alunos ouvem MP4, em um único aparelho, sem fone de ouvidos, enquanto esperam o professor de música.

3. Seis entrevistas com professores: 02 de junho; 01 e 02 de julho, 26 de agosto (duas entrevistas) e 03 de setembro.

02 de junho.

Entrevista com o professor 1. Apresento-me como pesquisadora, mas o professor já sabe o estou fazendo na escola. Lemos e preenchemos os Termos de

Consentimento Livre e Esclarecido. É final de semestre e não há alunos na escola, por isso usamos uma sala de aula.

O professor tem 35 anos e dá aulas de Matemática, uma vez por semana nesta escola, apenas no ensino médio, e em outros dias na rede estadual para outras séries.

Na casa dele moram 3 pessoas: Ele, a mãe e a sobrinha. Esta é bióloga e trabalha em laboratório análises clínicas. Todos moram em uma cidade próxima. O pai (falecido) era clarinetista em banda de fanfarra.

Gosta muito de música, “antes de ligar o carro já ligo a música”. Rock e música eletrônica. No computador, já faz seleções das músicas baixadas. Utiliza como equipamentos: CD player, MP3 e computador e “O rádio de casa está sempre ligado”. E fez na casa o ambiente “*home theater*”. Diz gostar de distinguir os instrumentos. Gosta de ouvir primeiro a música, para depois apreciar e “Baile só mesmo com banda”.

Prefere o som ao vivo, enquanto show. Fez parte da formação do clube local e se envolvia com bailes. “Foi uma coisa que marcou muito a minha vida. [...] Eu queria muito entender as partituras.” Informa-me que as sonatas de Beethoven usavam as propriedades logarítmicas.

A última vez que ouviu música foi no carro, hoje, uma seleção de Rock em MP3, James Blunt, música eletrônica, Link Park, Madona e a trilha nacional da novela Beleza Pura. A cada 15 dias, aproximadamente, refaz a seleção e doa parte das seleções em CD e parte fica arquivada. Também compra muitos CDs. “Adoro a Enya, Kitaro como música de fundo. [...] Tenho toda a discografia do Renato Russo. Minha paixão é o rock, mas não deixo de acompanhar a MPB.”

Nesta escola ele diz usar Enya nas aulas. Diz que na rede estadual tem falta de equipamento para usar nas aulas. Observo que sempre que se refere a equipamento não se refere ao rádio ou CD player, e sim computador. Diz que às vezes leva uma música com mensagem no lap-top.

Pergunto se ele não usa o CD *player*, e ele diz que raramente está disponível.

Pergunto sobre como ele percebe o comportamento dos alunos em relação à música. Ele responde que os alunos trazem MP3 e *Ipod* nas aulas. Alunos, principalmente no Estado ficam alheios às aulas. Afirma que os alunos é que trazem o funk pra escola. “Eles cultuam muito esse mundo metaleiro. Mas hoje o que mais

se manifesta é o *funk*. Só pela convivência percebo que eles mudam muito de opinião, só pelas entrevistas que eles vêem. É uma cultura que eu acho muito negativa pela associação com o demônio.” Cita Marlison Maydson, androgenia e drogas.

Perguntado sobre o repertório usado na escola responde que alteraria. Concorde com o sinal musical, mas diz que: “Por ser semestral, enjoa um pouco.” Percebe que o sinal com sirene é mais respeitado pelos alunos, e com música não, e que este demora mais. Ainda assim prefere o sinal musical.

Pergunto o que pensa do repertório executado na escola. Responde que é: “Para agradar todos os tipos de gosto. A música pra mim é como política, religião, esporte. Cada um vai ouvir o que faz bem pro seu ouvido. [...]. Renato Russo é dez, pelo conteúdo. Créu, Quadrado, Priguet é zero. Porque não tem conteúdo”. Diz que se agrada da música do quadrado, (*funk*) mas acha que tem falta de conteúdo.

Acho que algumas músicas só estão na mídia pelo momento do *funk* “que é debochado e mostra uma dança. O Rock é uma maneira de marcar um lugar, ter uma referência”. Indica percebe na música diferentes funções sociais.

Pergunto o que ele acredita impedir, dificultar uma possível modificação no que os alunos ouvem. Responde-me que se pudesse interferir no universo musical escolar traria: mais MPB aos ouvidos dos alunos. “Mas trazer não vai significar nada, eu queria que eles gostassem”.

Pergunto o que pensa sobre a quantidade de música executada na escola. Ele responde rápido: “Pouca, muito pouca.” Na escola particular por causa do sistema apostilado e da relação tempo/conteúdo. No Estado diz trabalha com mais músicas. Dentro da sua matéria sente falta de músicas que sejam temáticas. Usa a música mais como fundo musical para causar uma alteração positiva no ambiente.

Pergunto se percebe alguma semelhança entre o repertório usado na escola e o executado no rádio e na TV. Responde que: “Em relação aos alunos sim, o que tem na moda. Sem ser *funk* não agrada”. A entrevista durou cerca de uma hora.
(repertório orientado pela mídia)

01 de julho.

Entrevista com o professor 2. Apresento-me como pesquisadora, o professor não sabe o estou fazendo na escola. Nós nos conhecemos na faculdade em que dei aula e ele fazia graduação em História. Lemos e preenchemos os Termos de

Consentimento Livre e Esclarecido. É final de semestre e não há alunos na escola, por isso usamos uma sala de aula.

O professor tem 25 anos de idade e formação em História e Geografia.

Nesta escola ele dá aulas para os alunos do período da manhã. Na casa dele moram o pai (pedreiro) e mãe.

Nos churrascos que frequenta sempre tem alguém que toca violão com músicas de MPB e Rock Pop.

Sobre o hábito de ouvir música diz: “Sempre escuto musica quando estou no computador, é um hábito, estou trabalhando e ouvindo musica. [...] Sempre eu que ligo. [...] Minha mãe cozinha ouvindo música. O rádio da cozinha ela que liga.”

Ultimamente tem ouvido só MPB, Zeca Baleiro, Zé Ramalho e Caetano Veloso.

Antes disso estava ouvindo rock nacional. Acha que a mudança se deu em virtude de um amadurecimento pessoal que veio a partir do trabalho.

Ele trabalha em quatro escolas, da quinta série até o ensino médio, e pergunto se ouve música nessas escolas e quais os estilos. Responde que quase não houve. “Pouquíssimo. Tem sempre um MP3 de um aluno ou um celular que toca música. [...] Incomoda, atrapalha, pelo trabalho e pelo estilo musical que me dá até algum impacto. [...] Não considera música alguns estilos atuais. [...] Nas particulares e públicas o gosto é o mesmo. Éguinha Pocotó reina absoluta, e atualmente o Créu.”

Atribui a preferência dos alunos por esses gêneros não ao gosto, mas à repetição e percebe a repetição como estratégia de *marketing*. **(repertório orientado pela mídia)**

Diz que não usa música nas aulas por causa da matéria, porque não dá tempo de fazer isso. Acha difícil, por causa do gosto musical, que se “fosse usar alguma música haveria um choque, um repúdio dos alunos”.

Não concorda com o repertório escutado na escola: “Não. Porque é uma criação da mídia. É uma imposição cultural.

Acredita que “como educador a única coisa que eu posso fazer é alertar ou tentar abrir um leque de opções. [...] A questão de mudanças eu não vejo como uma possibilidade hoje por causa da força da mídia.” **(repertório orientado pela mídia)**

Sobre a quantidade de música executada na escola diz ser “Pouca música. Muito pouca música” Deveria haver projetos pra um leque de opções maior. O espaço do aluno para colocar musica no recreio é usado com os produtos da mídia.

Percebe muita semelhança entre o repertório usado na escola e o executado no rádio e na TV. **(repertório orientado pela mídia, validação pela indústria cultural)**

Sobre o sinal com música da escola: “Achei isso diferente, gostei muito”.

O professor parece estar muito à vontade e acrescenta: “A necessidade da escola trabalhar com os diversos alunos é também de diversificar as raízes musicas, as questões musicais, trazer pra escola músicas de outras regiões do país [...] comecem a ver um Brasil diferente através da música, se possível até de outras regiões do planeta [...] Oferecer um leque abrangente a ponto que os alunos pudessem escolher livremente o que gostam o que vão ouvir.” A entrevista durou cerca de 40 minutos.

02 de julho.

Entrevista com o professor 3 (coordenadora pedagógica). Não é necessário me apresentar, pois foi ela quem me recebeu no primeiro dia na escola. É final de semestre e não há alunos na escola. Usamos a sala dos professores. Alguns professores entram e saem para pegar material, mas ninguém além de nós permanece na sala. Lemos e assinamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

A professora tem 51, formou-se em 1978, em Matemática e Física pela PUC-SP. Nesta escola em que se dá a entrevista coordena da 6º ano ao 3º colegial, e é professora de Matemática e Física na rede estadual.

Na casa dela moram ela, o marido, (publicitário, trabalha como representante comercial) e um filho (estudante). Que estuda nesta escola. Esse filho tem deficiência auditiva.

Ela tocou violão, quando era adolescente, em São Paulo. “o professor ia em casa” e completou o 5º ano de Música Clássica no conservatório, também com aulas em casa e prova no conservatório. Diz que usou Tárrega (método de violão clássico) Bona (Método de solfejo).

Optou pelo violão por não haver condição econômica para o piano, e diz que no violão “o clássico era admitido, mas o popular era vulgar. Pra mulher, principalmente.”

Hoje, na casa dela, o marido tem hábito de cantar no banheiro (MPB, Chico, Milton, Caetano, e até a década 80).

Quando o filho completou dois anos, em (1991) descobriram que ele tinha surdez e pararam de ouvir música. Até então quem entrava em casa (ela ou o marido) ligava o aparelho de som. Retornaram a ouvir música em 2006, mas com menos frequência do que antes. Ela gosta de ouvir no almoço de domingo, gosta de gostar de música Italiana.

Diz gostar de ouvir tudo, “até boquinha da garrafa. Depende do momento. A música tem muito a ver com o momento em que você está vivendo. [...] Em São Paulo meu pai me levava em shows no TUCA, de Vinícius, Toquinho e Ney Matogrosso.”

Não tem CD player no carro. Só toca fitas. Na casa dela, no CD player, está ouvindo Caetano Veloso (Você é linda) há uma semana. Ouve forró, sertanejo, Ney, Caetano, Milton. Diz gostar também de músicas românticas, as italianas e Beatles, Rolling Stones e Elvis, estes por influência do irmão.

Pergunto se ela ouve músicas na escola, executadas por iniciativa de outras pessoas. Ela responde que sim: “Se a professora de inglês, espanhol usa, quando estou passando pelo corredor”.

Na rede estadual ela diz que “Antes eu levava músicas para colocar durante os exercícios, e a cópia da lousa. Eu levava as músicas e os alunos também, mas o repertório deles ficou de duplo sentido e não era mais possível. [...] Além disso, a direção da escola achava que não era ligado à matéria e isso foi uma pressão parei. Também nem sempre o rádio estava disponível.” Diz que era preciso muita burocracia, pedir o CD *player* por escrito e justificar o uso da música dentro do plano de ensino da matéria. “Isso há seis anos atrás. Se não houvesse a pressão eu teria continuado e lidado com o problema do repertório dos alunos.” **(tentativa de educação musical individual, fracassa por falta de visão da diretora)**

Sobre o repertório usado na escola ela concorda. “Sim. Acho que a gente tem que ir junto com a moçada. Se está bom pra eles, está bom pra mim [...] Não interfiro nem me incomoda.” Diz que na escola estadual, o funk, com palavrão, com apelo erótico, incomoda. “Os alunos levam. Os alunos levam no celular e tocam isso dentro da aula.” **(ingenuidade pedagógica)**

Pergunto por que ela acha que a preferência dos alunos está nestes estilos. “Pelo que eles gostam de ouvir. É bem diversa a tendência. Há um tempo atrás era toda pra o rock, agora tem sertanejo, forró. São poucos os que gostam de música clássica. Acho que está se afastando muito. Eles aqui não tem teatro, nunca tiveram

a oportunidade de assistir uma ópera, acho que isso falta muito.” Relaciona a ausência de uma casa de espetáculo, de um teatro na cidade para a formação do gosto musical da população local. “Eu sinto a molecada do estado sem perspectiva de vida. A gente quando vive numa cidade maior tem vontade de ter uma roupa bonita pra ir a um teatro, a um lugar.” Neste momento entram outros professores, sete ao todo, e a discussão sobre a falta de perspectiva toma toda a sala. Todos parecem perceber falta de perspectiva e apatia nos alunos, de modo geral.

Sobre os alunos da rede estadual, indicam que estes não têm perspectivas pessoais, e que os da particular têm possibilidades de acesso à cultura, mas não vão a eventos culturais porque não querem. Os professores se indagam sobre porque esses alunos não querem e fazem suposições sobre falta de estímulo familiar. A discussão se aquece e quase tenho um grupo de debate. A entrevistada diz: “Quando fui pra Porto Seguro fui ao passeio histórico, mas percebi que as famílias não levavam tanto. As festas eram preferidas.” **(falta de perspectiva e apatia)**

Sobre a quantidade de música executada na escola diz ser adequada, e sobre o sinal com música da escola diz: “Acho legal, acho que é diferente. Embora a música não seria a minha escolhida. Mas é a escolha deles, e a gente tem que respeitar a escolha deles. Na minha casa eu ouço o que eu quero, aqui a escola é deles. Eles tem que ouvir o que eles querem, não sendo uma coisa agressiva não há impedimento.” **(ingenuidade pedagógica)**

A professora não vê semelhança entre o repertório usado na escola e o executado no rádio e na TV, mas entre o que os alunos trazem para a escola sim. “O critério do gosto. O créu é terrível, mas aquela dancinha do quadrado é uma simpatia.” São as do momento. A do quadrado é divertida.”

A entrevista durou exatamente uma hora e 18 minutos, incluindo a discussão com os professores.

Fico muito bem impressionada com a formação e a experiência de vida dessa entrevistada. Vejo que ela transita entre vários estilos de música, sem perder a capacidade de apreciar aquilo que considero como música de boa qualidade. Sinto um pesar por ela não ter continuado a usar música nas aulas dela na rede estadual e uma raiva dessa visão mesquinha de diretores que dificultam práticas tão positivas como a dela. Fico imaginando que ela levar música para as aulas de Matemática e

Física representava uma rara oportunidade para os alunos estarem em contato com outras músicas que não as da mídia. Também suponho que ela, pela bagagem demonstrada, fizesse comentários sobre essas músicas. Ela era, de certo modo, uma educadora musical e isso foi tirado dos alunos! (uma tentativa de educação musical individual, fracassa por falta de visão da diretora)

26 de agosto.

Entrevista com professor 4. Não é necessário me apresentar, pois ela já sabe do motivo da minha presença na escola. Contudo explico um pouco sobre os objetivos da pesquisa e agradeço pela entrevista. Lemos e preenchemos os Termos de Esclarecimento Livre e Esclarecido. Estamos na sala da coordenação, onde fica o equipamento da rádio.

A professora tem trinta anos e nesta escola leciona inglês e espanhol do 7º ano ao 3º colegial. Mora numa cidade próxima (a quinze minutos de carro) onde leciona também português para estrangeiros.

Na casa dela moram ela, a mãe (professora aposentada de Educação Física e pedagoga) e dois irmãos, (um estudante e um fisioterapeuta). O pai, falecido, era contador.

Ana: alguém na sua família toca algum instrumento ou canta?

Professor 4: “Todo mundo.” O avô materno, violão, o primo, bateria, o irmão mais novo teclado, a mãe cantava em festivais na igreja católica, agora em coral. O pai tocava percussão. Ela que diz que gostaria de ser cantora, mas que tem a voz péssima e que fez aulas de piano e violão.

Sobre o hábito de escutar música diz que ouve sempre. “qualquer hora no carro o som liga automaticamente junto com a partida. De manhã pela TV na SKY, VH1. Canal com músicas diversas, mais de estilo MPB mais antigas. A mãe tem rádio na cozinha. Escutam emissoras diversas com músicas não comerciais e mais antigas. Cita Pixinguinha. Diz que essas emissoras são “Sem pagode e sem Sertanejo”, estilos que ela não ouve. Diz que ouve música clássica em menor quantidade que as outras, mas que aprecia e que fez balé. Diz que os estilos preferidos são as músicas populares nacionais e as em inglês dos anos 80 e 90.

Neste momento chegou o professor de música e precisou ficar na mesma sala que nós porque estava mexendo no computador da rádio. Isso causou certo constrangimento para nós, pois ambas sabíamos que, de alguma forma, as

atividades dele relacionadas ao sinal musical, à rádio e às aulas de música também seriam objeto de comentários da entrevista.

Pergunto se ela ouve músicas na escola. Ela responde que sim. “Funk nacional, muita *dance music* que os alunos trazem” Diz que o sinal musical “não é relevante porque é óbvio, e não dependo dele pra me orientar sobre o horário das aulas”.

Ana: Você usa música nas aulas? Como, quais, qual o critério de escolha, quando o fez pela ultima vez?

Professora 4: “Muita. Para interpretação de textos, por que o texto musical é mais aceitável, como recurso pedagógico. Escolho pelo tema, conteúdo da matéria e concilio com o gosto dos alunos. [...] Mas também trago músicas que os alunos não conhecem, clássicos da língua, Beatles.”

Ana: Você concorda com o repertório usado na escola? Alteraria?

Professora 4: “Eu acho justo, é o que eles estão ouvindo agora. Eu acho que é o momento deles. Mas tenho medo de que nunca conheçam mais nada, Renato Russo por exemplo.”

Ana: Porque você acha que esse repertório é executado?

Professora 4: “Por causa das solicitações, há quem goste infelizmente. [...] O acesso é muito fácil, o poder de opção é maior. O acesso maior é mais específico, e a pessoa nem passa para conhecer outras músicas.”

A professora explica-me que pensa que a facilidade de acesso às músicas pelos meios de comunicação e principalmente pela internet é muito grande, mas muito específica quanto aos estilos de música. Diz que as pessoas acabam por não conhecer outros estilos. Eu já havia pensado nisso, mas ela coloca esse fato com muita clareza e eu abandono a transcrição para ouvi-la. (relação entre acesso maior, no sentido de mais fácil acesso a um tipo de música)

Sobre a quantidade de música na escola ela diz que “A quantidade em geral é pouca” e que as aulas de Educação Musical deveriam estar em todas as séries.

A entrevista dura cerca de uma hora e vinte minutos.

26 de agosto.

Entrevista com professor 5. Não é necessário me apresentar porque o professor me conhece. É o professor de música e recorri a ele, como colega com quem mantenho relação amistosa, para conseguir minha entrada na escola junto às proprietárias. Na rede particular trabalhamos com Educação Musical em escolas que são concorrentes, as únicas duas escolas particulares da cidade. Lemos e preenchemos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Estamos na sala dos professores. É horário de aulas e há pouco movimento de professores.

O professor tem 28 anos e formação em Educação Artística e cursos livres de música. Nesta escola trabalha com Educação Musical do nível infantil ao 3º Colegial. No ensino infantil auxilia os professores com gravação de músicas, conforme estes lhe solicitam e sugere materiais. Da primeira à quarta série tem aulas de Educação Musical, e da quinta série ao 3º colegial tem aulas de musicalização, uma banda, a oficina de Música e Tecnologia na qual se incluem as atividades da rádio.

Fora da escola dirige conjuntos musicais e dá aulas particulares de teclado. É professor de música de deficientes visuais num instituto especializado em deficiência visual e dá aulas de música em um curso de extensão universitária.

Na casa dele moram ele, a mãe, e o pai que trabalha com perfuração de poço artesiano.

Ninguém na família toca instrumentos musicais. “Sempre amei música desde criança, mas eu não tinha condição de pagar para aprender. Tinha doze anos quando comecei a fazer a aula particular. [...] Foi quando estive no coral da igreja que eu tive mais contato com o instrumento. Cheguei a ficar doente para fazer aula. Foi dia doze de abril [a primeira aula]. Dezesesseis anos atrás. E minha mãe brigava pra eu fazer um curso de computação, porque achava que música não ia dar futuro.”

Diz que na escola em que estudou só teve uma experiência com música, quando uma professora fez um cânone. Na quinta série colocava as músicas no aparelho de som durante o recreio. Lembra que as professoras cantavam muitas músicas de rodas, folclóricas e infantis.

Sobre as preferências musicais dos alunos na escola diz: “Aqui é muito eclético. Todos os estilos estão presentes no alunado, de forma segmentada.” Diz que até a quarta série, em decorrência das aulas de música, todos os alunos conhecem todos

os estilos e cita “forró, sertanejo, erudito, *dance*, folclórica, MPB. Alguns alunos falam que gostam de ópera.”

Fez uma experiência, tocando música erudita na rádio interna da escola, da qual é responsável. “Os alunos mais velhos [da manhã] sentiram sono, os mais novos ficavam muitos agitados. Já imaginou um violino tocando rapidamente? As crianças enlouqueceram.”

Diz que não gosta de trabalhar música internacional – se refere a esta como música americana. Mas na escola, com os alunos da manhã usa este repertório “pra não comprar briga. À tarde eles são mais receptivos. Aí eu ponho o que eu acho que eles têm que conhecer e recebo a deles, que não é nada absurdo.” Pergunto quem ganha no balanço do repertório. Ele diz que de manhã a cada dez músicas que tocam na rádio sete são escolhidas pelos alunos e três por ele. **(validação pela indústria cultural e repertório orientado pela mídia)**

Diz que a curiosidade infantil é um facilitador para a abertura a novos repertórios. De manhã os alunos têm opinião formada e a música tem uma função de identidade grupal. E quando os grupos que estudavam à tarde vão para as séries da manhã, aderem ao repertório da manhã. Mas faz algumas ressalvas sobre alguns alunos, e diz: “Tenho quatro alunos preciosos. Estou criando monstros, feras naquilo que fazem. [...] Isso aqui na escola, em outros lugares eu tenho outros monstrinhos.”

Ana: Você tem o hábito de escutar música, que equipamentos usa e quem toma a iniciativa de ligá-los?

Professor 5: “Sim, sempre eu. Só eu ouço música, em casa, no carro, na caminhada com MP3. Não ouço rádio, só o que eu gosto.” Copia CDs e baixa da internet.

Gosta das músicas pelo arranjo, versão delas, independente do cantor. Primeira seleciona a música e depois escolhe a gravação. “Sozinho [nome da música] prefiro com Caetano que com Peninha.” Não tem uma fidelidade a nenhum cantor e sim à gravação que o agrada. Atualmente está ouvindo Adriana Calcanhoto, o CD Esquadros. “Gosto muito de música instrumental, em primeiro lugar, em segundo música sacra, terceiro lugar MPB de todos os estilos.”

Ana: Você ouve música escola? Quais?

Professor 5: “Sim. Voluntária e involuntariamente. Sou muito assediado pra colocar músicas.” **(audição compulsória)**

Ana: Você concorda com o repertório usado na escola? Alteraria?

Professor 5: Concordo. Porque pra quem está ouvindo pode ser importante. Eu não gosto da Barata da Vizinha, mas se eles divertem com isso, por que não? Só não concordo com Créu, e músicas de duplo sentido, que já não são nem duplos sentidos. Tem um nível de tolerância. A gente tem que contornar.”

Ana: Por que?

Professor 5: “Porque tem muita coisa ruim no ouvido deles.”

Diz que no recreio, na brincadeira, a música pode ser aceita como diversão, mas isso se já tiveram um aceso ao universo musical mais amplo. Compara ao português formal e ao uso do português na internet. **(ingenuidade pedagógica e repertório orientado pela mídia)**

Acredita que esse repertório é escolhido pelos alunos da manhã pra se inserirem no grupo, porque individualmente ouvem outras coisas. “Os alunos mais populares ditam a regra e orientam o grupo.” Acredita que de manhã o estilo musical é determinado pelos alunos e à tarde é da escola, porque as professoras colocam musica folclórica, infantil, MPB e pop.

Sobre a quantidade de música executada na escola diz ser: “Muita, mais do que o necessário. Chega a atrapalhar o funcionamento da escola.” **(interessante ele achar e fazer isso)**

Sobre o sinal com música da escola, que ele implantou diz que a diretoria da escola apóia muito a música, mas que ela acha que o sinal atrapalha. “Aqui o coral era obrigatório e eu fui mudando. Aí começamos a intercambiar o repertório com eles no coral e começamos a aproveitar os instrumentos que eles tocavam. [...] tudo melhorou muito depois que foram aplaudidos em Jaboticabal, após serem aplaudidos cantando MPB”

Diz perceber uma diferença entre os alunos que tiveram Educação Musical no infantil e os que não tiveram, em termos de repertório e preferências e que as aulas de Música e Tecnologia vieram para substituir as aulas de teclado, porque os alunos precisariam de menos tempo para ter resultados e que estas aulas tiveram muito sucesso. **(educação musical nos moldes na indústria cultural)**

A entrevista dura cerca de uma hora e 40 minutos.

Em alguns momentos me emociono por perceber o envolvimento desse professor com a música e em outros fico intrigada pelo fato desse envolvimento estar tão associado ao uso da tecnologia. Trocar a aula de teclado por uma oficina

de Música e Tecnologia porque esta requer menos tempo para se atingir os objetivos aí propostos me parece algo muito negativo e muito menos musica. (educação musical nos moldes na indústria cultural) Este professor atua em vários lugares na cidade (escola, igreja, empresas, eventos). Uma vez dei uma oficina de técnica vocal a convite dele e gostei muito da forma como ele organizou tudo e sempre o vejo muito envolvido nas suas atividades.

03 de setembro.

Entrevista com professor 6. Não é necessário me apresentar, pois ele me conhece e já conversamos na escola sobre a pesquisa. Como este professor tem aula somente duas vezes por semana na escola e nunca tem horários sem aluno, vou até a casa dele. Estamos a sós, na mesa da cozinha, e peço uma tomada para o *notebook*. Lemos e assinamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Este professor tem 28 anos, segundo grau completo e curso livre de violão e harmonia. Trabalha como professor particular de violão e músico profissional, em dupla com um tecladista (foram eles que tocaram na festa junina da escola). Nesta escola ele é professor da oficina de violão, que existe para dar suporte ao projeto da Banda. A oficina é oferecida como atividade optativa a partir da 5ª série em período contrário ao das aulas.

Na casa dele moram ele, o pai (pedreiro) e a mãe (secretária de escola). O pai tocava acordeom. “Tenho ouvido, mas acho que não foi do meu pai. [...] Na verdade minha mãe que pôs pra tocar violão, aos nove anos, e eu não ia na aula. Achava um saco, até os onze anos. A primeira vez que cantei e toquei na escola, uma música de mãe, com 12 anos, eu e um violão e as pessoas cantando junto, aí comecei a gostar. [...] Com quatorze comecei a tocar na noite.”

Ana: Você acha produtivo, possível, ou inviável uma educação musical que não vise apresentação?

Professor 6: “É possível sim, como conheço muita gente.”

Pergunto como começou a atividade musical na escola pesquisada, se havia outras pessoas, se era apostilada. Ele responde: “Comigo não tem meio termo, ou a pessoa gosta de mim, ou me odeia. Pelo grupo (da banda) que tinha dez alunos saíram dois.”

Sobre a atividade musical na escola relata: “Também perdemos os alunos mais velhos, que estavam se formando. Você perde aluno lá por causa de pai. Se o

filho fica de recuperação a primeira coisa que o pai faz é tirar da banda. E tem que ser meio psicólogo com os alunos, quando passam por crises pessoais.”

Sobre a escolha do repertório diz que sempre levanta o universo anterior do aluno e percebe imediatamente, pela expressão deles, o que pensam do repertório que ele apresenta. Procura intercambiar repertório. A maioria dos alunos acaba por gostar e a apreciar o novo repertório. Mas o comportamento musical fora da banda não muda, raramente. Dentro da banda sim, eles passam a ouvir coisas novas. “Acho que isso acontece porque falta incentivo pra eles, e eu incentivo e a banda serve também de incentivo.”

É exatamente isso que sempre percebi nos meus alunos, seja nos particulares ou nos das escolas. As músicas do novo repertório, mais ligado à Música Popular Brasileira sem a influência do pop e à erudita, faziam sentido se eram apreciadas apenas em momentos específicos, envolvendo o aprendizado do instrumento ou da técnica vocal.

Sobre a obrigatoriedade do ensino musical o professor diz que é a favor, e acha que já deveria existir. Sabe das dificuldades de ensinar e agradar aos alunos, sobre “o choque de gosto que haverá entre o que se houve em casa e na escola, mas acha positivo [a obrigatoriedade do ensino de música].”

Ana: Você ouve música? Como, em que equipamento? Quem toma a iniciativa de ligar?

Professor 6: “Sim, computador onde ficam todas as minhas músicas. Minha mãe e eu tomamos a iniciativa. Meu pai ouve mais música católica.”

O que você está ouvindo nestes últimos dias?

Professor 6: “Ouço aqui, Luiz Ayrão [sambista], Fábio Júnior [música romântica] e Cassiane [música evangélica/gospel].”

Ana: Que tipo de música costuma ouvir?

Professor 6: “Ouço tudo, praticamente, mas ouço mais MPB, internacionais, linha de rock. Tudo que eu ouço, não me traz dinheiro tocando. O que eu mais gosto eu não toco, o que as pessoas mais gostam quando eu toco, e eu não tenho.”

Ana: Como você lida com isso, de tocar coisas que você não gosta?

Professor 6: “Agora normal, acostumei, mas no começo foi mais difícil, queria parar de tocar. Tocar em estúdio me ajudou muito, e vi que dá pra ganhar

dinheiro sendo eclético. [...] Como artista se sente agredido. Você fica tranquilo sabendo que está ganhando, mas no fundo você não queria estar tocando aquilo ali.

Ana: Você concorda com o repertório usado na escola? Você alteraria?

Professor 6: “Não. Não concordo. Eu acho que tem professoras que passam musicas, principalmente em fim de ano, mas elas não conhecem a música, não tem música dentro delas, aí elas falam pro aluno cantar mais alto, ou mais baixo, sem considerar as possibilidades e as técnicas. [...] Na banda também não considero muito bem, poderia ser melhor. Mas se não fosse assim, não teria banda. Fizemos um trabalho com décadas, pegando uma música de cada década. O resultado disso foi apresentado em Jaboticabal, na faculdade, e com o reconhecimento das pessoas lá, eles [alunos] passaram a gostar e facilitou o trabalho dentro da banda.”

Ana: Porque acha que esse repertório é executado?

Professore 6: “Porque musicalmente é pobre, é sempre uma bateria de teclado, por limitações técnicas.” Diz que sente que os pais também não valorizam o aprendizado de música. “Ainda rola o preconceito, as pessoas não encaram ser músico como profissão.” **(repertório orientado pela mídia e validação pela indústria cultural)**

Ana: O que você pensa sobre a quantidade de música executada na escola? E sobre o sinal musical?

Professor 6: “Eu não gosto muito do sinal, porque ele começou de um jeito, com Aquarela, aí foi se dando opções de fazer as músicas em casa, no computador. Eles pegam montagem das coisas que são gravadas. Você quer ensinar o aluno a aprender e apreciar uma melodia mais elaborada. Mas como, se o próprio sinal da escola toca uma coisa diferente?

Atualmente é um trecho de rock. Comento que os alunos passam horas no computador fazendo a edição, mas não estudando um instrumento. Ele concorda. **(educação musical nos moldes na indústria cultural e validação pela indústria cultural)**

Ana: Você percebe alguma semelhança entre o repertório usado na escola e o executado no rádio e na TV? O que pensa sobre isso?

Professor 6: “Sim, eles se motivam a partir da mídia. Tudo o que eles sugerem é tudo o que o rádio empurra. Porque você acha que eles não escolhem as músicas mais elaboradas, da novela? As músicas mais elaboradas não são os temas do protagonista da novela. As trilhas das cenas das novelas marcam mais

que a música da abertura. A hora que começa a novela a pessoa sai, levanta, vai no banheiro. Nas cenas não, estão atentas, paradas.

Ana: Você acha que existe alguma relação entre a imagem da banda da escola com a novela *Malhação*? [Novela dirigida ao público juvenil, cujas tramas se passam com alunos da mesma escola, e esta escola possui bandas de música.]

Professor 6: “Sim, já vi várias. Modo de se vestir, vocabulário, “caracas” [o uso da expressão] e sugestão de repertório. Acho que se propuséssemos uma *Malhação cover* ia ter fila de espera para entrar na banda. A banda começou com dezesseis pessoas, e ficaram oito porque os que entraram queriam apenas tocar o que quisessem. A direção [da escola] resistiu ao meu jeito de trabalhar, e eu também resisti e ela viu que meu jeito de trabalhar deu resultado. Teve a experiência em Jaboticabal, eles foram aplaudidos cantando MPB. **(repertório orientado pela mídia e validação pela indústria cultural)**

Ana: Como você usa a música nas aulas?

Professor 6: “Pra mim a música já vem em decadência há 5 anos. [...] O rádio massacra os caras, massacra com a mesma música o dia inteiro. [...] A gente tem que se prostituir. Se mostrar a música *Ê Preciso Saber Viver* com o Roberto eles não gostam, precisa ser com os Titãs, e por um distorçor na guitarra pra eles ficarem contentes. Naquela época quem tocava era valorizado, mas depois as pessoas passaram a não entender isso. Por que antes quem não tocava não tocava. Hoje tem midi e *play back*. Nas casas onde não tocava sertanejo e outros tipos de música agora tocam, porque se não ficam sem público. Meu tecladista usa midi, porque se não as pessoas não valorizam o arranjo que ficar diferente.” **(sobre o simulacro, os timbres sintéticos e o gostar pelo reconhecimento, memória musical)**

A entrevista durou um pouco mais de duas horas.

Eu me senti muito recompensada por trazer as questões que incomodam esse professor para uma pesquisa de Mestrado. Eu me vi nele, vivi – e vivo – esse incomodo e enfrento uma luta desigual entre o que consigo fazer como artista e como educadora musical e entre o que a indústria cultural consegue fazer. Acho que o mestrado é o meu revide pra indústria cultural. Minha forma de pegar tudo aquilo em que ela me atrapalhou, me impediu, e usar isso pra ter um valor profissional para mim, um reconhecimento.

Também fiquei feliz de ter entrevistado esse professor. Acho que nos identificamos em muitos pontos. Fiquei feliz também pela contribuição dele. Pela observação que ele teve sobre a música de abertura da novela não ser a que é mais assimilada pelo público, porque ocupa um lugar de abertura. Mas a das cenas sim, essas são as que marcam. Acho que Adorno ia gostar dessa observação. Lembro que de fato, eu até usava alguns temas de abertura para aqueles alunos que não conheciam música que não estivesse na TV, mas era sempre eu que sugeria. Quando eram eles que pediam, pediam os temas dos personagens, e já pediam pelo nome do personagem mesmo “A música do fulano”.

4. Escola 1. Levantamento do acervo sonoro-musical. 19 e 20 de setembro, períodos da manhã e tarde.

19 de setembro.

Levantamento do acervo sonoro-musical.

Os arquivos estão em uma sala que funciona como almoxarifado, onde tem vários materiais e muitos livros. Não é a biblioteca, mas há muitos livros. Os materiais com música estão em estantes, nas prateleiras do meio e nas de baixo. As prateleiras são largas e os materiais ficam duas ou três filas, uma na frente da outra, de modo que só se pode ver a fila da frente.

Na última prateleira de uma das estantes, a 10 cm do solo, estão CDs de música e CDs *room* misturados. O que está mais ordenado segundo sua categoria, é uma coleção de ciências, sobre seres vivos. Em três outras prateleiras, estão fitas de VHS (64 x 7), dispostas em duas fileiras, uma na frente da outra.

Os CDs encontrados foram:

1 CD de história: Chapeuzinho Vermelho

1 CD de história: Patinho Feio

1 CD de enciclopédia multimídia dos seres vivos dentro da capa do CD de um Fábio Júnior (o CD não foi encontrado).

1 CD Conta outra Vez, Lojas Americanas, BMG. Faixas com elenco teatral da Rádio Nacional e fundo musical de Zacarias e sua Orquestra. Produto exclusivo das lojas americanas.

1 CD As melhores músicas das novelas do SBT. As Pupilas do Senhor Reitor & Éramos seis. SBT/ Velas.

1 CD Angélica. Columbia.

1CD Sítio do Pica-pau Amarelo. Caçadas de Pedrinho. Sivad Editorial/Uol.

1CD com encarte/livro. Volta ao mundo em 80 músicas, vol. 2. Editora Europa.

1 CD Luz no meu caminho. Som Livre 1995.

1 CD diversos (copiado/compilado por usuário), Arca de Noé e Orquestra dos bichos.

1 CD Positivo Canta – Educação Infantil Nível I. Sob licença de Alma Sintética Produções Artísticas LTDA. Coletânea de músicas diversas, com temática infantil de vários álbuns que utilizam indistintamente arranjos sintetizados (principalmente nas músicas tradicionais, de roda) e acústicos.

2 CDs com 64 faixas da mesma música “mamãe é uma estrela”. (copiado/compilado por usuário).

1 CD chamado seleção 2, (copiado/compilado por usuário) com músicas de Renato Russo, Caetano Veloso, Raul Seixas, Lulu Santos e Skank.

Vários CDs-*room*, de aulas do sistema apostilado, de *games* didáticos e de histórias infantis com sonorização digital.

1 CD Xuxa, Luz no meu coração.

Avaliação: muitos CDs de música padronizada da indústria cultural, inclusive os apresentados como material didático. Muitos empregam timbres sintéticos imitando timbres acústicos. Nada confere um diferencial por tratar-se do material que há em uma escola. Durante o tempo em que estive no local ninguém entrou, o que indica que os materiais não são muito utilizados (**repertório orientado pela mídia, validação pela indústria cultural e timbres sintéticos imitando timbres acústicos**)

Alguns dos materiais estão em má conservação e quase todos estão em local de difícil acesso e fora do campo de visão, mesmo para uma pessoa que se movimenta com facilidade. Preciso deitar de bruços, apoiado o abdome no assento de uma cadeira para poder chegar até eles e, apesar de não parecerem organizados, tomo cuidado para recolocá-los no mesmo lugar.

Fico fascinada com o CD do elenco teatral da Rádio Nacional e fundo musical de Zacarias e sua Orquestra. Peço para a diretora autorização para copiar

para meu arquivo pessoal, e ela diz que vai pensar, porque eu dou aulas em uma escola concorrente e acredita que eu iria usar o material da escola dela na outra escola. Penso que isso poderia acontecer algum dia, mas minha intenção naquele momento era ter os arquivos para mim. Ela me convida, pela segunda vez, pra trabalhar na escola.

Nota do dia 20: A diretora deixa o CD na secretaria, com autorização para eu copiar.

20 de setembro.

Outros arquivos sonoros estão na rádio. A coordenadora diz que são CDs dos alunos. Estes ficam em duas pilhas, ao lado do aparelho de som que reproduz as músicas para a rádio. Os alunos escalados para operar a rádio têm livre acesso ao equipamento. Os CDs estão, na sua maioria, sem capa, riscados e são cópias/compilação de usuários. Foi preciso ouvir partes dos CDs, para verificar do que se tratava, e se o conteúdo correspondia ao que estava escrito com caneta-marcador.

Os CDs encontrados foram:

1 CD (cópia) identificado como "Semana da Criança, 2007", com músicas da Xuxa.

1 CD (cópia) identificado como "Xuxa depois da terceira série".

1 CD (cópia) identificado como "Músicas de Festa Junina", com 22 faixas contendo, dentre elas, arquivos de áudio do Caldeirão do Huck (programa da Rede Globo, apresentado por Luciano Huck), com a dupla sertaneja Chitãozinho e Xororó cantando Como nossos Pais, que Luciano Huck apresenta como música da Elis Regina e Moreninha linda com Almir Sáter, Pena Branca & Xavantinho e um em solo de sanfona.

1 CD (cópia) identificado como "Hinos Nacionais."

1 CD (cópia) identificado como "Hino Solidéia", contendo o Hino da cidade. (Uma das professoras chama-se Solidéia.)

Alguns CDs trazem na capa o nome do professor de música e uma identificação, conforme segue:

1 CD (cópia) identificado como "Queen Dia dos Pais Colégio X 2007"

1 CD (cópia) identificado como "Rasta Pé" que ao ser colocado no computador este identifica como sendo "Rasta Pé/Fala comigo/Forró universitário."

1 CD (cópia) identificado como "Spider Man". Trata-se de uma cópia do filme homônimo.

- 1 CD (cópia) identificado como “X-MEN”. Trata-se de uma cópia do filme homônimo.
 - 1 CD (cópia) identificado como “Hinos Nacionais.”
 - 1 CD (cópia) identificado como “Forró”
 - 1 CD (cópia) identificado como “Aquarela”
 - 1 CD Torre de babel internacional (trilha da novela)
 - 1 CD Sertanejo Country – Ezzo Ultron Music Collection
 - 1 CD Vila Madalena (Com várias músicas nacionais). Este tem sinais de muito manuseio, pois mal é possível ler a impressão, contendo Xuxa, Pedro Luis e a Parede, Milton Nascimento.
 - 1 CD “OMO, 26 cantigas de roda. Fundação Victor Civita.” (Com instrumentos sintetizados).
 - 1 CD “Ezzo Ultron Music Collection – Romântico Nacional e internacional”
 - 1 CD (cópia) identificado como “Poesia.” Inicia com poesia, parece Drummond lendo a primeira faixa. Sim, é Drummond. São 14 faixas, 10 com poesias e as 4 ultimas com músicas: Caetano, Bethânia, Renato Russo, Elis Regina.
 - 1 CD “Contos clássicos para ler e ouvir.” Arranjos, gravação e mixagem: Marcos Scheiber. Produção Estúdio Cidade 300. Ciranda cultural.
- Avaliação idem à anterior e: muitos CDs de música padronizada da indústria cultural, inclusive os apresentados como material didático. Muitos empregam timbres sintéticos imitando timbres acústicos. Nada confere um diferencial por tratar-se do material que há em uma escola. Os materiais pertencem à alunos e professores, e apresentam sinais de manuseio (riscos).

No computador há cerca de 80 músicas arquivadas. São músicas de vários estilos, com MPB, sertanejo, pop nacional, pop americano, country nacional, rock nacional, rock americano, trilhas de filmes, axé e pagode. Estas músicas são as que ficam na programação do computador e são executadas pela rádio automaticamente. Para executar as músicas dos CDs, pelo aparelho de som ou pelo computador é necessário que uma pessoa coloque o CD no equipamento.

Avaliação idem às anteriores.

5. Encerramento da coleta: 20 de setembro de 2008.

Em 20 de setembro a coleta é encerrada nesta escola.

Relato das coletas realizadas na escola 2 - 2009

Caracterização da escola

Escola da rede municipal, abrangendo da primeira à oitava série do ensino fundamental, com média de 3 salas por série, utiliza sistema de ensino apostilado. Todas as séries funcionam nos dois períodos. O prédio é do Estado, parte dele com salas no segundo andar, em bairro residencial de classe média baixa, afastado do centro, com alguns estabelecimentos comerciais de pequeno porte (bares e padarias).

A escola possui uma rádio interna, cujo equipamento central fica numa pequena sala, exclusiva, sem janela, com caixas de som em todas as salas de aula e na sala dos professores. **(presença da tecnologia)** Possui aulas de Educação Musical oferecidas como disciplina obrigatória de primeira à quarta série e como atividade optativa para estas e todas as demais séries. A escola atende alunos da zona rural transportados por três ônibus da Prefeitura. Estes alunos chegam a partir das 11 horas e 20 minutos, para as aulas que iniciam ao meio dia e meia. Compõem um grupo diferenciado por estarem diariamente na escola, em período anterior ao das aulas.⁵¹

Do histórico musical. (Organizado a partir do nosso conhecimento a respeito desta escola e das informações oferecidas pelos funcionários 1 e 2.)

Em 2005 a escola já possuía o equipamento central da rádio (mesa de som, potência, caixas de som que eram colocadas no pátio e computador, enviados pelo Governo do Estado). A rádio chama-se “A voz do estudante” e inicialmente funcionava apenas nos horários da entrada e do recreio, tocando músicas por iniciativa da secretária da escola, dando recados e prestando serviços de utilidade

⁵¹ Com parte desses alunos (cerca de 50%), e mais cinco alunos residentes nas proximidades da escola, uma vez por semana, entre 11:30 e 12:40 (os participantes têm autorização da direção para entrar nas salas após o sinal), nós desenvolvemos, de setembro a dezembro de 2009, como parte de nossas atividades profissionais na rede municipal de ensino, um grupo de atividade musical (canto e oficina de violão, esta para três alunos da sétima série), de frequência optativa. Até o momento o grupo é chamado informalmente de “O Trenzinho do Caipira”, em virtude da música homônima de Heitor Villa Lobos, que compõe o repertório do grupo e da clientela a que o grupo se dirige. Por falta de sala para os ensaios a atividade foi encerrada.

para a comunidade escolar. As músicas eram escolhidas pela secretária, e também sugeridas/solicitadas por alunos e professores. A partir de 2006 todas as salas de aula e a sala dos professores receberam caixas de som. O controle de volume dessas caixas é individual e fica na sala onde estão os equipamentos da rádio. **(audição compulsória)** A programação da rádio, feita pela secretária era reproduzida automaticamente pelo computador. Em julho deste ano (2009), a mesa de som queimou e foi substituída por outra e a partir de então não se pôde mais deixar a programação para ser reproduzida automaticamente, porque aquecia muito e respondia ao aquecimento desligando sozinha. Ainda em 2009, as telhas que cobrem o telhado da sala da rádio foram quebradas por eletricitistas que subiram no telhado, para fazer manutenção, e que não comunicaram os danos das telhas para a diretora. Com as chuvas de novembro, parte dos equipamentos da rádio foi molhada e danificada, sem que, até o momento (dezembro de 2009) se tenha a medida dos danos.

Até o início de 2009 o acesso pela internet era livre, o que permitia à secretária e o inspetor de alunos (funcionários 1 e 2) assim como a quem o quisesse, baixar músicas pela internet. A partir de 2009, com a mudança do técnico de informática, muitos sites foram bloqueados, para evitar a entrada de vírus. Isso dificultou o acesso às músicas.

Atualmente, a rádio funciona sem a programação por computador, apenas na entrada e no intervalo, a menos quando alguém (usualmente a diretora) liga os equipamentos para dar comunicados diretamente nas salas de aula.

Como parte das atividades da rádio, um professor de português, coordena um projeto de jornalismo. Dele participam dez alunos de séries variadas. Quinzenalmente trazem um assunto de cunho jornalístico, que é veiculado na escola, no horário do intervalo, e também em uma emissora de rádio local, no programa produzido neste projeto intitulado “Minutos Culturais.”

1. Entrada na escola/Repertório escutado: 30 de novembro de 2009, períodos da manhã e da tarde; 01 de dezembro, períodos da manhã e da tarde; 09 de dezembro, período da noite.

30 de novembro.

Final de ano letivo, com aula e freqüência normal de alunos, marcado por ensaios e/ou comemorações do trabalho individual de professores. O primeiro período de observação livre foi dispensado porque essa escola foi um dos nossos locais de trabalho, de fevereiro de 2005 até maio de 2007 e porque, no presente, estamos em contato permanente com este estabelecimento de ensino.

Na entrada (7:00) ouço o sinal (sirene), e o sinal musical (vinheta com o horário e com trecho da música Aquarela). A diretora utiliza a rádio interna para avisos, com os alunos no pátio, em fileiras em frente às suas salas. **(inviabilização do silêncio e presença da tecnologia)**

Há um burburinho de conversas informais, cumprimentos entre alunos e professores, gritos de crianças brincando.

O volume da sirene, para quem está no pátio é muito alto, chega a ser agressivo. Assusta inicialmente, mas depois o sinal musical e a voz da diretora se diluem em meio aos outros sons. Após o anúncio do horário seguem duas notas (parece-me um intervalo de quinta justa descendente), com som de campainha eletrônica. O final da ultima nota é distorcido, abaixando a tonalidade dela. **(presença da tecnologia, inviabilização do silêncio e audição compulsória)**

O equipamento utilizado é o da rádio interna, de propriedade da escola. O responsável técnico/papel no espaço escolar é a diretora. As vinhetas de som foram elaboradas pelo professor de música e a razão da execução é sinalizar a entrada. São executadas automaticamente, programadas por computador. A vinheta da Aquarela, e o horário se repetem a cada troca de aulas. **(presença da tecnologia, inviabilização do silêncio e audição compulsória)**

Quando estou na sala dos professores o som é alto e me assusta. Enquanto é executado não consigo conversar, pois é necessário falar muito alto. Parece que eu estranho mais que os outros, mas em outros momentos, nesse dia, duas professoras dizem que também assustam, mas que quando elas estão na sala de aula não, porque o barulho de conversa entre os alunos na aula é muito intenso.

Por volta das 8 horas e trinta minutos no pátio, há o preparo do ensaio de teatro (esquete) sobre DST de uma sala (8ª A), como trabalho de final de ano das aulas de Ciências. As outras salas estão em aula.

Ouço uma música, vinda do pátio, mas não consigo identificar a fonte sonora. Pergunto para a professora responsável pelo teatro de onde vinha aquele som. Ela me diz não saber e indica que deve vir da creche ao lado. (Há uma creche, fazendo divisa com o pátio). Chego a achar possível e me encaminho em direção à creche, mas depois vejo uma aluna com um celular na mão, segurando-o na altura dos ombros. Pergunto se a música vem do celular dela e ela responde que sim, e que também há outro celular tocando música. Percebo então que se trata de dois celulares tocando músicas diferentes. Uma vez tendo sido indicadas as fontes sonoras, consigo percebê-las, mas não consigo identificar a linha melódica de nenhuma das músicas. Os alunos parecem estar à vontade com os celulares. Indicam que as músicas são “Chicletinho” e “Calma, amor”. Identifico-me e pergunto o nome das músicas e se eles aceitam dar uma entrevista para a pesquisa. Eles aceitam. A aluna comenta que está “ficando famosa”. Seguem outras músicas não identificadas, por aproximadamente 20 minutos. Eles me indicam uma terceira aluna que é proprietária de um dos celulares. No dia seguinte só uma das alunas (a proprietária de um dos celulares) traz o TECLE assinado pelo responsável e marcamos a entrevista para o dia 03.

Os equipamentos utilizados foram dois celulares de alunos e o responsável pela execução no espaço escolar foram os alunos (um deles com o celular emprestado). Parece-me que os alunos escolheram aquelas músicas, dentro do que havia disponível nos celulares.

A própria professora responsável pelo ensaio, estando próxima dos alunos, não conseguia identificar a fonte sonora. Penso que em virtude das possibilidades de ser de outro lugar e do barulho (conversa dos alunos do ensaio, e dos sons vindos das salas e da creche ao lado). Eu não consegui identificar porque a projeção me pareceu forte demais para se de um celular. Acho que os celulares estão mais potentes do que eu imagino. (músicas padronizadas de fácil acesso, presença da tecnologia, audição compulsória e repertório orientado pela mídia)

Por volta das 10 horas e vinte minutos uma funcionária entra na sala dos professores pega o rádio (é um aparelho com rádio e CD player, mas em todas as escolas todas as referências a este tipo de equipamento é feita por “rádio”). Ela, sabendo que estou fazendo observação, indica-me onde o equipamento será usado

e indica que será interessante para mim. Vou até a sala de aula e peço licença para observar.

É a sala da 2ª série. Quando entro na sala os alunos estão sentados nas carteiras e em silêncio para ouvir a música. A professora, que já me conhecia, explica do que se trata a música. Estão revendo o resultado de um trabalho realizado sobre o lixo (“Lixo no lixo”, um *rap* composto por quatro alunos e gravado com auxílio do professor de música). Neste momento saio do foco do loteamento do espaço sonoro e passo a me deter mais no processo de composição da música, em compreender como se dá o envolvimento dos alunos e da professora nesta atividade musical. Há matéria no jornal local da cidade sobre este trabalho. A professora me dá um depoimento e disponibiliza a gravação da música em áudio.

Depoimento da professora da 2ª Série.

Nosso projeto surgiu pelo “Projeto Respeito”, da escola. Cada sala ou série escolheu um tema que indicasse a necessidade de respeito. Nós escolhemos trabalhar o lixo e fizemos um trabalho de base. Estudamos as questões referentes ao lixo e também outras sociedades que são mais civilizadas em relação ao lixo (Japão, Europa, sul do Brasil). Assistimos um filme “O desafio do lixo”.

Ana: Porque você escolheu o filme?

Professora da 2ª Série: Cheguei no filme porque fui ver na escola o material que tinha disponível sobre o assunto. Trabalhamos esse filme que tinha uma música do Gilberto Gil. Aí decidimos fazer uma música. “A princípio saiu um texto, não dava uma música ainda, aí surgiu um poema e do poema pra música foi mais fácil, e aí perguntamos que música que é crítica, que gênero de música que é crítico? O *rap*.” Foram quatro alunos envolvidos e eu fui fazendo intervenções, para auxiliar na composição. “Aí o professor de música ajudou. O ritmo da música já estava montado, e precisou adaptar melhor em algumas palavras pra dar certo com o arranjo.”

Ana: O que fez você pensar no *rap* para uma música crítica?

Professora da 2ª Série: “Eu já havia pensado no *rap*. Os alunos gostam de *rap* e é um gênero crítico. Pensamos no potencial que a música tem para passar mensagens para outras pessoas. “

Do início da composição até a gravação foram utilizados 5 dias de trabalho [não seguidos] e um dia para a gravação.

Os alunos optavam sobre a ênfase e o tom das palavras, “o que tinha que ser entoado com mais força, o que tinha que ser repetido [...] tem umas coisas você percebe que eles tem um conhecimento sem estudo, mas de ouvir.

Algumas vezes, quando todos nós cantamos sem a música [acompanhamento], gostei, achei até que ficou melhor, mas depois, com a música [acompanhamento], ficou bom. Dá aquele toque especial. [...] Aí fomos entender porque tinha que fazer alguns ajustes pequenos na letra, para dar certo na música. O professor de música ajudou e fez o arranjo e a gravação com eles. Abaixo, a letra da música cujo áudio está anexado a este exemplar.

Lixo, o Lixo, lixo, o lixo / Jogado no ambiente não!
Somos brasileiros / Temos que honrar nossa nação
O mundo está perdido / A falta de respeito
Parece não ter jeito / O homem não enxerga
O que está acontecendo / Todas as enchentes
São por causa da gente / Irmão, preste atenção
Não jogue lixo no chão / No chão da sua escola e da sua cidade
Não vê que isso volta pra você / Prejuízo..., desabrigo...,
Quanta tristeza / Pessoas sumindo na correnteza
Irmão preste atenção / No seu coração
Olhe com respeito / Com muito jeito
E com grandeza / Cuide da natureza
Faça sua parte / Deus fez o mundo
Com muita arte / Seja diferente
Respeite o ambiente / Falou irmão
Não jogue lixo no chão / Não jogue lixo no chão
Não jogue lixo no chão
(Quatro alunos da Segunda Série, com intervenções da professora, como parte do projeto sobre o lixo. 2009).

(Músicas padronizadas de fácil acesso, timbre sintético imitando instrumentos acústicos)

O equipamento utilizado é o Cd *player* da escola e responsável técnico pela execução da música no espaço escolar é a professor da sala. Os alunos ficam sentados e em silêncio para ouvir a música. O volume me parece abaixo do adequado, quase não ouço o que está sendo reproduzido. Mal consigo entender a letra.

Chego a pensar que este é um problema freqüente. Quando o som se destina a sonorizar grandes ambientes ele é forte demais, forçando as pessoas a falarem muito alto, ou mesmo a gritarem para se comunicar. Contudo, quando na sala de aula de precisa-se de um equipamento de som, este não reproduz o som com a qualidade necessária. (inadequação da tecnologia, uso não autoral dela)

Ainda neste dia há outros eventos escutados, mais de três por hora, mas é impossível identificar cada um. Eles chegam ao ouvido e desaparecem ou cessam antes que se possa identificar de onde vêm.

01 de dezembro.

Final de ano letivo, com aula e freqüência normal de alunos. O evento aqui relatado ocorreu em todos os outros dias em que estive realizando a coleta, e também na maioria dos dias em quês estive na escola a trabalho.

Na secretaria, o local é fechado, o balcão de atendimento ao público é fechado por um vidro com pequena abertura em baixo para passar papéis. O local é composto por três salas interligadas e dois banheiros (masc. e fem.). Na primeira sala funciona a secretaria, e nas outras duas, com ligação direta (porta) a diretoria e a coordenação pedagógica. Na secretaria, podendo ser ouvido em menor volume, o rádio fica o tempo todo ligado, sintonizado na emissora Nova Era. Segundo minha percepção, o repertório é predominante de pagode, axé, música sertaneja e, com canções de outros estilos musicais que são ou que foram *hits*.

O volume costuma permitir que as pessoas ouçam umas às outras sem precisar alterar voz. Especificamente hoje, quando a diretora irritou-se quando a diretora irritou-se na busca de soluções para questões organizacionais da escola, falando mais alto e mais rápido do que o habitual, o rádio foi abaixado ou desligado, mas não consigo perceber por quem. **(audição compulsória, validação pela indústria cultural, repertório da mídia, inviabilização do silêncio, músicas padronizadas de fácil acesso, dissonância perceptual)** Alguns minutos depois retornou em volume menor do que estava.

O equipamento utilizado é um Cd *Player* da escola, que fica em cima de um arquivo de aço.

(Observação, em 18 de dezembro: O responsável pela execução sonora, ou pela iniciativa em ligar o equipamento, é a secretária da escola, conforme posteriormente descobrimos, em uma das entrevistas com funcionários.)

Por volta das 10 horas e quarenta cinco minutos, na quadra de esportes, alunos e professores aguardam o início do teatro (esquete, o mesmo teatro em cujo ensaio, no dia 30, dois celulares tocavam ao mesmo tempo). Inicialmente identifico as músicas como “*Macho Man*”, em *remix*, no estilo dance. Depois duas outras, uma no mesmo estilo e um *funk*. **(arquitetura favorável à massificação, músicas padronizadas de fácil acesso, presença da tecnologia, audição compulsória, validação pela indústria cultural e repertório orientado pela mídia)**

Alguns alunos, em grupos diferentes fazem ou tentam fazer passos de *hip-hop*. Eu bato a caneta no ritmo da música. Alguns professores sentados próximo a mim conversam pouco, pois é preciso falar muito alto para ser ouvido. O volume me parece completamente inadequado: forte demais quando amplifica a música e fraco demais quando o microfone é usado para as falas, produzindo muito eco. **(inadequação da tecnologia, uso não autoral dela e arquitetura favorável à massificação)**

Os equipamentos utilizados são CD *player*, caixa amplificadora e microfone da escola. Os responsáveis pela execução/sonorização no espaço escolar são a professora de ciências, um inspetor e os alunos do teatro. A razão da execução é abrir e encerrar o evento. As músicas foram escolhidas pelos alunos que fizeram o teatro, de quem também são os arquivos sonoros. **(músicas padronizadas de fácil acesso e repertório orientado pela mídia)**

Escola 2. Repertório escutado. 09 de dezembro de 2009.

É noite (19:15) e na quadra coberta aguardamos a apresentação de final de ano para os pais e familiares, de alunos de todas as séries, reunindo mostra do trabalho realizado. A mostra foi feita por apresentação de *Power-Point* em data-show com mostra do trabalho de cada série e disciplina, com fotos, trilha sonora e fala do professor (esta ao vivo, com microfone) e algumas apresentações de esquetes de teatro, de dança e quatro apresentações de música.

Das músicas (gravações) que fazem trilha sonora para as fotos, uma é um samba sobre escola, e outras são relacionadas ao aprendizado e ou ligadas a temas de otimismo (Bê-á-bá, com Elba Ramalho e Planeta Sonho, com 14 Bis). Há músicas voltadas para o público infantil (gravações da Xuxa, da Eliana, ambas apresentadoras de programas), duas músicas de estilo sertanejo romântico e várias de estilo *tecno-pop*. As duas usadas para a apresentação de dança também são

deste estilo. **(validação pela indústria cultural, repertório orientado pela mídia, músicas padronizadas de fácil acesso e presença da tecnologia)**

Há quatro apresentações musicais, uma organizada pelo professor de música e as outras por professores de sala. A primeira consiste em três alunos e o professor tocando na flauta doce a melodia do trecho da 9ª Sinfonia de Beethoven (Ode à alegria) com acompanhamento de sequência midi. O som do acompanhamento, com bateria bem marcada soa um pouco mais alto do que as flautas.

As outras apresentações musicais consistem em alunos cantando músicas natalinas, duas ao som de *play back* de sequências midi e uma dela na qual os alunos cantam junto com o CD em que há cantores. **(terceira programação no espaço escolar e uso de timbres sintéticos imitando acústicos)**

A convite da orientadora pedagógica, eu e os alunos do grupo musical que coordeno nesta escola (O Trenzinho do Caipira) gravamos um vídeo, com músicas e depoimentos, que seria reproduzido no evento. Optamos por usar o vídeo porque a maioria dos alunos, residente na zona rural, não poderia comparecer ao evento. Algumas das famílias que compareceram foram de trator. No início do evento a vice-diretora me avisa que o vídeo não seria apresentado porque ninguém soube como executar o arquivo e incluí-lo na apresentação em *Power-point*, ou de nenhum outro modo possível de ser exibido no *data show*.

As músicas das duas apresentações de dança são *tecno-pop* e soam muito altas. Em uma delas chego a tampar os ouvidos, mas fico constrangida pela possibilidade de meu gesto ser interpretado como desaprovação a apresentação num todo, e não como proteção ao volume da música. Contudo o som da voz no microfone quase não é ouvido. É baixo, distante e tem eco.

Nas duas peças curtas de teatro (esquetes) mal se ouve a fala dos atores. A professora fica segurando o microfone e revezando-o para cada ator, nas falas, cuja dinâmica fica condicionada à mudança/chegada do microfone. **(inadequação da tecnologia, uso não autoral dela, arquitetura favorável à massificação)**

Os equipamentos utilizados foram: um notebook, da diretora, uma mesa de som, um DVD, duas caixas amplificadas, *data show*, um microfone sem fio, estes de um prestador de serviço contratado para a sonorização.

Os responsáveis técnicos pelas execuções musicais no espaço escolar foram o professor de música (que montou as apresentações no *Power-Point*,

escolheu a trilha sonora e operava os equipamentos) e o prestador de serviço contratado que alugava o equipamento de som.

As músicas que não fazem parte da apresentação (músicas de espera e de encerramento) foram tocadas por escolha do proprietário do equipamento de som, contratado, a quem pertence os respectivos arquivos de áudio.

No final do evento, enquanto as pessoas saem, e após saírem, há *funk* com Xuxa cantando. **(presença da tecnologia, audição compulsória, arquitetura favorável à massificação, músicas padronizadas de fácil acesso, repertório orientado pela mídia, ingenuidade pedagógica e validação pela indústria cultural)**

Ficam na quadra apenas os organizadores (direção e coordenação), alguns professores e os contratados para colocar o equipamento de som. Eu e a vice-diretora conversamos gritando.

O que faz com que as pessoas, na escola se submetam a conversar gritando nesse momento? Não vi ninguém dançando ou aparentemente apreciando a música que estava sendo tocada. Todo o público já havia saído. Porque ninguém que estava na liderança do evento, e que estava na quadra neste momento, a minha interlocutora, por exemplo, não solicitou que o som fosse desligado ou abaixado?

*Contei 28 computadores na escola. A maioria deles em rede e ligados a internet. Um estagiário presta serviço na escola como técnico em informática. O professor de música que ficou encarregado de fazer as apresentações no Power-Point possui na escola um projeto com a proposta de ensinar os alunos a usarem a tecnologia digitam para edição e reprodução de música em áudio e vídeo. **(inadequação da tecnologia, uso não autoral dela, ingenuidade pedagógica, repertório orientado pela mídia, inviabilização do silêncio com sons principais e secundários e dissonância perceptual)***

A tecnologia representa, a princípio, uma série de possibilidades de ação, de utilização de recursos para realizar e montar apresentações. Foi neste sentido que pensei nela para viabilizar a participação dos meus alunos no evento, reproduzindo o nosso trabalho em vídeo. No entanto, observei que ela foi utilizada apenas em nível elementar, de consumo/recepção passiva. Não existiu conhecimento para

realizar com a tecnologia uma produção autoral. (educação musical nos moldes na indústria cultural, uso da tecnologia tomado por arte).

Na música cantada pela Elba Ramalho (Bê-à-bá) quase não consegui ouvir o timbre dela. A música toda pareceu distorcida. O mesmo aconteceu com as demais músicas que tem mais melodia do que baixo e bateria. Parece que nada no local (quadra fechada) favorece acusticamente a audição dessas músicas. Já os elementos das músicas tecno-pop foram mais audíveis. Estas usaram pouca voz (pequenos trechos cantados, mais próximos da fala e com efeitos distorcendo a voz). Ou a distorção nelas é menor, ou não causa o mesmo efeito que nas músicas estruturadas a partir da canção e da melodia. (arquitetura favorável à massificação, inadequação da tecnologia, uso não autoral da tecnologia)

O professor de música utilizou em um dos momentos do evento uma flauta doce. Nos demais momentos esteve operando notebook e equipamentos de som, estes, juntamente com os contratados para sonorizar o ambiente. (educação musical nos moldes na indústria cultural, uso da tecnologia tomado por arte)

2. Quatro entrevistas com alunos: 01 e 03 de dezembro; 10 de dezembro (duas entrevistas).

01 de dezembro.

Entrevista com aluna 1. Apresento-me como pesquisadora. A entrevistada é minha aluna no grupo musical. Deixo claro que não se trata de um momento de aula. Ela me entrega o TECLE e digo como irei fazer as transcrições. É final de semestre e a aluna passou para a 8ª série.

Ela tem 13 anos. Na casa dela moram 4 pessoas: ela, o irmão com 20 anos, trabalha como tratorista, a mãe e o pai que é gerente da fazenda e viaja muito para Minas Gerais, de onde traz CDs pra ele, a maioria desconhecidos para ela. O pai estudou até o a 4ª série, a mãe até a 3ª e o irmão completou o colegial.

A casa tem três quartos separados. Ela ouve música no computador da sala ou no celular da mãe.

Os equipamentos sonoros da família são: 1 celular da mãe, 1 do irmão e 1 do pai; 1 Papai Noel que toca música, 1 rádio, 1 computador, 1 Cd e MP3 *player* no carro e 3 TVs. Ela tem TV no quarto dela. Prefere ouvir música na sala. “Eu tinha

um celular, mas roubaram. Tinha um monte de músicas. Gosto de música americana. [...] No dia de faxina todo mundo em casa ouve. [...] à noite ouço sozinha, na cama. No Celular.”

Ana: Gosta de música? Costuma ouvir música?

Aluna 1: “Sim todo dia.”

Ana: Onde você costuma ouvir música?

Aluna 1 “No computador da sala e no celular.”

Ana: Gosta de estudar?

Aluna 1: “Gosto.” Prefere Português e Educação Física.

Ana: Gosta de vir à escola?

Aluna 1: “Gosto.” [...] Acho barulhento aqui, no recreio e na entrada, mas não nas aulas.

Ana: Que tipo de som a incomoda na escola?

Aluna 1: “Nenhum. Nada.”

Ana: que tipo de música você ouve?

Aluna 1: “Mais música americana.”

Ana: Você ou alguém na família toca algum instrumento ou canta?

Aluna1: “Toca violão, consegue introduzir alguma música sertaneja. A irmã da minha prima toca violão, mas quase não vejo ela.”

Ana: Cite 10 músicas que você conhece:

“Cantor Régis Danese. Toca no meu ônibus, a rádio fica tocando sempre.”

(A música que está nas paradas de sucesso, como *hit*. Ela diz que no ônibus que transporta os alunos da zona rural, onde mora, o rádio sempre está ligado. Nesse momento ouvimos o tum-tum-tum de um pancadão⁵². Ouvi esse som ontem, mas não consegui identificar a fonte.)

Ana: É sempre a mesma rádio?

Aluna 1: “Sim.”

Ana: Como você sabe que é sempre a mesma rádio?

Aluna 1: “Porque é sempre as mesmas músicas. [...] Gosto mais dessa, e dentro do ônibus, todo mundo canta, todo mundo já decorou, algumas mães e uns dos

⁵² Nomenclatura da música eletrônica em geral, com finalidade dançante em que há ênfase nos graves marcando o ritmo.

pequeninhos. Fica até legal. [...] Quando o motorista desliga o rádio o pessoal começa a cantar.” **(Algo inesperado, o canto como hábito, prática)**

Ana: 1 Que músicas você ouve na escola?

[A aluna hesita]

A aluna não mencionou as músicas que ouviu na espera e no encerramento do teatro antes de nossa entrevista. A Aquarela, que toca junto com o sinal, tocou no momento da nossa entrevista e ela hesitou em responder. **(dissonância perceptual)**

Aluna 1: “Eu lembro a do sinal, a da Aquarela, e o Hino Nacional, toda quarta feira. [...] A caixinha de som [das salas] antes tocava música, aí parou. Acho que foi porque alguém reclamou.” Diz que nunca se sentiu incomodada com esses sons.

Ana: Porque essas músicas são tocadas? Quem você acha que escolhe essas músicas?

Aluna 1: “No ônibus acho que é o motorista. O Hino Nacional é uma obrigação, e a Aquarela do sinal. [...] Como sinal prefiro a Aquarela. A música tem a ver com a escola, e Aquarela tem mais a ver do que o começo de um filme.”

Do histórico musical. (Transcrição nossa, resumida do depoimento oral da aluna 1. Frases na íntegra estão entre aspas).

O antigo sinal era uma trilha de abertura de filme, e que o inspetor disse que foi ele quem escolheu, e não tinha a campainha e nem a voz falando o horário de entrada, de saída e da troca de aulas. Isso, na ocasião em que colocaram as caixinhas nas salas.

Ana: E sobre músicas que você não conhecia, tem alguma?

Aluna 1: “Uma da aula de inglês, eu não conhecia, de um grupo inglês, uma que fala do mundo [eu cito Beatles e Imagine e ela concorda] e a do Tic Tac, da aula de música.”

Ana: Porque você acha que essas músicas foram tocadas na escola?

Aluna 1: “A professora passou por causa da morte do cantor John Lennon, tinha na apostila, a do Tic Tac...[hesita]. Acho que é pra passar a hora bem depressa.”

Ana: Você acha que a escola deve tocar essas músicas? Por quê?

Aluna 1: “Devia tocar mais música durante a aula, pra relaxar, sei lá, agora final de ano acaba a apostila e professora manda deitar na carteira e dormir. Em vez disso

poderia por música. A gente poderia escolher. Mas as músicas que a gente gosta a diretora nunca que ia deixar a agente por.”

Ana: Porque você gosta mais de música americana?

Aluna 1: “Por causa das letras”.

Ana: Mas você entende as letras?

Aluna 1: “A gente entra no site e vê. Sinto emoção, a mesma emoção com a música do Régis Danese. Quando eu canto ela, sei lá, acho que me alivia.

Ana: Do que?

Aluna 1: “De algumas mágoas que eu tenho, me faz mudar de idéia de fazer mal pra algumas pessoas. [...] Não gosto de música orquestrada, não tem graça.”

Ana: Você já se encantou por alguma música sem saber a letra?

Aluna 1: “Sim. Sabe a da Luciana da novela? Da Mariah Carey? [Ela me soletra com escreve e eu lembro de que música se trata].

Ana: Então você gosta das românticas e do *pop dance*?

Aluna 1: “Sim. É”

Ela está com o celular de uma amiga e procura nele uma música para me mostrar.

Ana: Que música você acha que a diretora gosta?

Aluna1: “Orquestrada. Mas eu não gosto, essas não tem graça.”

Ana: Você já observou alguma relação entre as atividades musicais na escola e a novela *Malhação*?

Aluna 1: “Não, podia até ser.”

Ana: De quais projetos você participa?

Aluna 1: “O de música, o Trenzinho, e nenhum outro.” Diz que fora da escola faz curso de computação no qual aprendeu a baixar música, ouvir música e montar música. Está aprendendo a montar “pegar a música e colocar outro toque” e transferir arquivos.

Ana: Você: Já observou alguma diferença em se fazer música por equipamento ou com instrumentos?

Aluna 1: “Por computador eu acho que é mais fácil, por instrumento mais difícil. [Faz uma pausa e inclina-se na minha direção. Retoma a fala em tom mais baixo e mais lento] Professora, vou contar uma coisa que nunca contei pra ninguém. Quando minha prima vai lá em casa a gente compõe músicas juntas. Mas eu fico com vergonha de ser brega e de não fazer sentido com a realidade.” (Eu me sinto presenteada pela confiança e me impressiono muito com a elaboração das frases.)

Ana: Porque acha que pode ser sem sentido?

Aluna 1: “Por causa da maioria das músicas que eu escuto. É diferente nas palavras. [...] Nós pensamos em fazer pra passar pra outro cantor, mais famoso, que deve fazer mais sucesso.” Diz que ela e a prima não se vêem cantando. Conversamos um pouco sobre o processo de composição delas, ela diz que descartam muita coisa, e que fazem letra e melodia junto. Que só compõem escondido e que ninguém sabe disso. Diz que seria muito bom tocar violão e que ajudaria na composição das músicas.

Ana: Como você acha que seria tocar o violão?

Aluna 1: “Se soubesse tocar violão eu ia me sentir mais [ela faz pausa, parece que procurando a palavra e eu fico com vontade de sugerir ‘plena’, mas resisto e aguardo ela continuar] mais ligada com música, sabe, e também ia sentir mais a música que estou tocando, as notas. Às vezes tenho vontade de me gravar no celular pra me ver tocando. No site eu escrevo a música e procuro a nota de violão. E isso vem pronto, mas eu acho mais legal a pessoa inventar do que vir pronto. Se eu lançar eu prefiro fazer no meu quarto [conversamos sobre tentativas e erros no processo de composição dela]. Sinto mais à vontade. Se for para escolher do computador ou a do meu quarto eu prefiro a do meu quarto.”

(Algo inesperado... fazer música, perceber a diferença entre arte e tecnologia)

Ana: Você gosta das músicas que ouve na escola?

Aluna 1: “Sim. Todo final de aula e recreio a Ana põe a música, aí elas [cita duas colegas] começam a dançar, inventa passos.”

Aluna1: “O que você faria/faz num show ao vivo de um cantor que você gosta muito?”

Aluna 1: “Eu queria cantar uma música junto com eles, abraçar eles, pedir autógrafo, um CD um DVD, depois pra eles irem lá em casa e eu na casa deles. Apresentar minha família.”

Ana: Porque agiria assim?

Aluna 1: [Espera um pouco, parece pensar para responder, e depois fala de uma vez]. “Porque eu me sinto segura. Mesmo não conhecendo, mas eu ia me sentir segura.” **(Algo inesperado...a representação, a consciência da sensação de segurança)**

Após a entrevista, já fora da sala, Assim que acabamos a entrevista, enquanto desligo o notebook, ela me pergunta quem vai ler a entrevista porque não quer que saibam que compõe. Digo que não será identificada e pergunto se prefere

que eu exclua essa informação. Mas ela autoriza, na condição de não ser identificada. Na despedida, já fora da sala, me pergunta se vou ensiná-la a tocar violão. Ela fala sobre o violão e diz que quer “aprender as notas”. A entrevista durou aproximadamente duas horas.

Fico muito encantada com a faceta, até então desconhecida, de uma aluna, que articula frases muito bem e que me segreda fazer música, em escondido com a prima. Fico pensando quantas histórias escondidas existem nos outros alunos. As aulas do Trenzinho do Caipira não permitem conversarmos quase nada, porque a aula inicia assim que os alunos do primeiro ônibus chegam e acaba sempre após o sinal de entrada para as classes.

*Trabalhando nesta escola, sempre percebi que os alunos da zona rural se manifestam com uma fluência no fazer musical diferente dos alunos da cidade. Anos anteriores tive experiências muito agradáveis com aqueles.⁵³ Será que há música em todos os ônibus? Será que é comum isso de cantarem no ônibus? Isso os ajudaria a fazer música em grupo? **(Algo inesperado... a relação entre cantarem no ônibus e o comportamento que observei no projeto)***

Observação: Dentre os alunos entrevistados esta aluna é a única que reside na Zona Rural.

Data: 03 de dezembro.

Entrevista com aluna 2. Final de ano letivo preparando a formatura das oitavar séries. A entrevistada se inclui neste grupo e veio à escola hoje para estar com os colegas formandos e me conceder a entrevista. Esta aluna é a dona de um dos celulares a que se refere a coleta de 30 de novembro, os celulares que estavam tocando música no preparo do ensaio da peça de teatro sobre DST. Apresento os objetivos de nossa entrevista, ela me entrega o TECLE e iniciamos.

Ela ajeita a cadeira que estava disposta para que ficássemos quase frente a frente, de modo que fiquemos ambas viradas para a tela do notebook. Percebo que ela quer ver a tela, e também me arrumo para que possamos nos ver e à tela também.

⁵³ Conforme relato sobre os alunos de flauta da zona rural, que está na Introdução.

A aluna tem 14 anos. Na casa dela moram ela, que trabalha no comércio, a mãe, professora, cursando Pós-Graduação, o pai, autônomo que estudou até a quarta série e um irmão de nove anos.

Os equipamentos sonoros da família são 1 rádio CD *Player*, portátil, que ela leva onde estiver fazendo “alguma coisa” e que o pai só usa para ouvir futebol, 1 celular (dela), 1 computador (no quarto dela) uma TV no quarto da mãe, onde a aluna vai ver os conjuntos musicais e uma TV no quarto do irmão (para assistir filme). Prefere ouvir música na TV pequena porque consegue fazer outras atividades ao mesmo tempo (leva as tarefas até lá, como a roupa para passar).

Ela tem livre acesso a todos os equipamentos, e o computador e celular que são delas precisam de autorização para serem usados pelos outros membros da família.

Ana: Você gosta de música.

Aluna 2: “Amo” [A resposta é imediata]

Ana: Você costuma ouvir música?

Aluna 2: “Ham ham, muito”

Ana: Gosta de estudar?

Aluna 2: “Gosto”

Ana: Gosta de ir à escola?

Aluna 2: “Gosto”

Ana: Tem algum tipo específico de música que você mais ouve?

Aluna 2: “Sim. Pagode.”

Ana: Diga 10 músicas que você conhece.

Aluna 2: “Fui, Valeu, as duas do Exaltasamba, Com é grande meu amor por você do Roberto, mas já ouvi da Sandy, mas gosto de ouvir dele. Eu gosto de ouvir pagode. [...] Eu já cresci ouvindo, eu sempre gostei, ouvia do rádio, mas em casa ninguém gosta. Calma, amor, do exalta, Graça, Exalta, Faz assim, do sorriso maroto, Eu nunca amei assim, A primeira namorada, Sorriso Maroto, Insegurança, Pixote, Fã de carteirinha.

[Ela faz a lista consultando os arquivos do celular e põe uma música para eu ouvir.]

“O exalta é mais assim, eles curtem as meninas, mas não querem nada com nada. O sorriso maroto é mais romântico.”

Ana: Quais delas já escutou na escola, sem ser no seu equipamento?

Aluna 2: “Essa agora [a que ela tocou no celular para eu ouvir] e Com é grande meu amor por você. Eu cantei na rádio. [...] E todas que eu falei assim eu canto na sala [sala de aula], mas de ouvir no rádio eu não ouvi.”

Ana: Você canta?

Aluna 2: “Faço o salmo, é bem calmo”. A aluna conta que é solista na igreja católica.

Ana: Das músicas que tocam na escola, quais você não conhecia?

Aluna 2: “Ah, acho que não. Nenhuma.”

Comentamos a escuta das músicas que foram executadas antes e depois da apresentação do teatro, e que ela não mencionou.

Ana: Porque você acha que essas músicas foram tocadas na escola?

Aluna 2: “É verdade tocou um monte de música em inglês, eu não gosto muito de inglês, não escuto muito.” **(dissonância perceptual)**

Para colocar músicas no celular, ela pede para às amigas arquivos em geral. “Tem alguma música bonita? Mas depois [as que são em inglês] eu não escuto, eu acho o tom bonito, mas eu não entendo nada. Às vezes é tão bonito e significa umas coisas tão feias, né?”. **(preocupação com o teor ético)**

Pergunto novamente porque ela acha que as músicas foram tocadas.

Aluna 2: “Aquarela [música do sinal] por que é bem calma, é uma música que deixa a gente bem, tranqüila. [...] As outras [tocadas antes e depois do teatro] foi pra fazer um ferver [de ferver, fazer movimento, agitar o ambiente].”

Ana: Você acha que deveria haver mais ou menos música na escola, ou que a quantidade de músicas está adequada?

Aluna 2: “A escola devia tocar mais música, principalmente na hora do recreio, tinha que tocar pagode”. Diz que aceitaria ouvir outros estilos, do agrado de outros alunos, pra ouvir pagode em alguns momentos.

Ana: Você gosta das músicas que ouve na escola?

Aluna 2: “Pra falar a verdade não toca muita música aqui. Na classe o pessoal canta junto. A. L., eu o G. [indica nome de colegas de sala], e todo mundo acompanha. Até o pessoal lá no fundo.”

Ana: Como isso começa?

Aluna 2: “Não tem momento de início. A professora tá passando alguma matéria chata, a gente começa a cantar, e a professora pede e a gente não para, canta baixinho, depois para e começa outra.”

Ana: Parece-me uma necessidade ouvir uma musica.

Aluna 2: “É. Mas de cantar também. Se tocasse no rádio, íamos querer cantar também.”

Ana: O que você faria/faz num show ao vivo de um cantor que você gosta muito.

Aluna 2: “Ah, eu acho que eu morro, se fosse o Sorriso Maroto, ou o Exaltasamba [grupos de pagode]. Eu ia querer conversar com eles, um beijo no rosto, autógrafo. Eu ainda vou antes de morrer. Eu falo todo dia pra minha mãe”.

Ana: Porque agiria assim? Como age quando ouve esse cantor sozinho ou em grupo?

Aluna 2: “Porque eu gosto deles demais, é perfeito, parece que eles cantam com o coração. Acho que ia ficar chorando de emoção de conseguir ver eles, eu ia pular em todas as músicas, mesmo eu não tivesse nada a ver.”

Ela sorri sempre que fala de música, e diz que ama música, principalmente pagode e que o pagode empolga mais que o samba tradicional, “Eu acho eles [pagodeiros] lindos. Na hora que eu estava assistindo o programa, e o Tiaguinho falou que estava solteiro. Ai. [...] Meu dia pode estar um saco, eu posso estar triste, mas eu vir o Tiaguinho, o Exaltasamba ou o Sorriso meu dia passa a ser alegre.”

Pergunto se ela fica lembrando as músicas durante o dia. Ela diz que sim. “Mesmo quando não pode cantar, eu escuto na cabeça. Na hora que estou trabalhando, atendendo.” Ela atende o cliente no balcão fazendo a escuta interna do pagode.

Ana: Também fica lembrando a imagem do que assistiu?

“De ver eles? Ham, ham, eu vejo eles, eu vejo eles, [fala com empolgação] eu até sei como eles é, mesmo não conhecendo pessoalmente, muito simpático. Perfeito. Meu login é [apelido]pagodeira.”

Ana: Fica passando um filminho na sua cabeça?

Aluna 2: “Ham, ham.” **(memória musical e imagética favorecendo o loteamento do espaço psíquico)**

Ana: Como é a [apelido] pagodeira e a [apelido] que canta os salmos?

Aluna 2: “Ah, eu divido, na igreja é Deus em primeiro lugar [...] não fico pensando muito no pagode [diz que pensa um pouco]. Ah, eu estou lá penso: Ah, meu Deus, quando eu sair daqui eu vou ouvir aquelas músicas [pagode].”

Ana: Porque canta na igreja?

Aluna 2: “Ah, eu gosto muito de cantar, quando eu estou lá, eu agradeço a Deus por ter essa voz, e penso: É só pra você. No momento de cantar lá o pagode some, é só

pra Deus. Eu quero transmitir aos outro o que estou sentido. Mas depois no sermão, quando o padre fala, aí eu penso no pagode.”

Ana: Como você começou a cantar na igreja?

Aluna 2: “Pela catequese. [aos 10 anos] Na hora das músicas, eu to lá, no ultimo banco cantando todas. Eu sou fácil de aprender, eu escuto uma vez e a música não sai da minha cabeça. A professora me escolheu e perguntou se eu conseguia cantar e eu cantei. Aí minha mãe perguntou se eu podia entrar no coral. Aí fiquei duas semanas cantando na igreja e aí a organista falou: ‘O salmo é seu.’ ”

Ana: Se fosse pra você cantar música fora da igreja, você aceitaria cantar outro estilo que não fosse pagode? Aluna2: “Que não pagode? [Pausa. Ela olha para o alto e para o lado. É a primeira vez que hesita para responder. Até agora suas respostas sempre foram imediatas e firmes.] só se fosse sertanejo.”

Ana: Digo que parece-me que ela se lamentou por não ser pagode, ela diz que sim “Lamentei. Gosto número um pagode, número dois sertanejo e três inglês. O toque do meu celular é sertanejo e o de mensagem é pagode. Porque a música sertaneja, é um apelo eu acho.”

Ana: Como assim apelo?

Aluna2: “Eles pedem pra mulher voltar. Eu acho que antigamente as músicas eram mais bonitas, eu acho que tudo antigamente era amais bonito, bem mais bonito. Hoje em dia é sem nada a ver.”

Ana: No pagode também é sem nada a ver?

Aluna2: “Isso não no pagode. No pagode tem a ver.”

Ela pergunta onde a entrevista vai ser colocada. Respondo e ela diz que vai querer entrar no site pra ver meu trabalho. Pego o MSN dela pra avisá-la.

Encerramos a entrevista, que durou aproximadamente uma hora e meia.

O pagode parece ser o mote de vida dessa aluna. Fico intrigada em como consegue pensar nisso todo o tempo e desenvolver as outras atividades. Ela é muito gentil e nem poderia imaginar que quando fui atendida por ela, na loja em que trabalha, estava “rolando um pagodinho na sua tela secreta”. (algo inesperado...memória musical e imagética, loteamento do espaço psíquico)

10 de dezembro.

Entrevista com aluno 3. O aluno que me dará entrevista após este aluno também esta na sala em que estamos. Pergunto se eles querem fazer as entrevistas em particular. O aluno 3 diz que não e aquele que será o aluno 4 diz que sim, que prefere fazer depois em particular.

O aluno 3 tem 13 anos, cursa a 6ª série no período da tarde. Na casa de moram ele, a mãe, empregada doméstica, o pai e o irmão de 18 anos, ambos colhedores de laranja. A mãe estudou até a 7ª ou 8ª série (ele não sabe com certeza) e o irmão completou o colegial. Os equipamentos sonoros da família são 2 rádios, duas TVs, 1 computador, 1 DVD, 1 celular (do irmão) e um MP3 *player* (dele).

Ana: Você gosta de estudar?

Aluno 3: “Sim”

Ana: Você gosta de vir à escola?

Aluno 3: “Também”

Ana: Você gosta de música?

Aluno 3: “Ham, ham”

Ana: Costuma ouvir música? Que tipo de música?

Aluno 3 “Sim. Tem várias, pssora [...] *black*, música internacional, e [...] música de Hungria.”

Ana: Hungria?

Aluno 3: “É.” Ele me explica que é uma banda que faz música com assunto de carro, “De carro e de *psy*. *Psy* é uma dança em que o mesmo estilo que você mexe um pé tem que mexer o outro igual”. Entendo que é preciso reproduzir o movimento com os membros de cada lado do corpo, igual ao movimento do primeiro lado. O aluno que está presente, interrompe e lembra que ontem, na escola, houve uma apresentação de *psy* na quadra. Foi uma apresentação do grupo de dança, organizado pela professora de Educação Física que tem um trabalho de dança muito significativo na cidade. **(validação pela indústria cultural, repertório orientado pela mídia, uso da música em outras disciplinas)**

Ana: Fale 10 músicas que você conhece:

Aluno 3: Jonathan versus Meg, Já fui correria, Bike de malandro, Carro de malandro [todas as músicas são de uma banda só. Peço pra ele pensar em repertórios de outra banda] Ah, de *psy*, tem Eletro House [hesita], *Psy*, mesmo [é o nome da nome da música], Billy Jean, do Michel Jackson, Thriller, Pepe Moreno [...] é tipo uma

história, tipo sertanejo, forró. Ele fez a música junto com uma criança, conta a história dela, da criança.

Ana: quais dela já escutou na escola?

Aluno 3: Nenhuma

Ana: quais músicas você lembra que ouviu na escola?

Aluno 3: “Aquarela, escuto um pedacinho dela todo dia na escola. Pelo que eu lembro.”

Ana: Qual mais?

Aluno 3: “Ah [...] eu esqueci.” Percebo que o aluno não citou outras porque esqueceu. Eu cito algumas que passaram numa filmagem da aula de música, a que ele assistiu ainda hoje, (primeiro dia em que foi assistir o ensaio do Trenzinho do Caipira).

Ana: Quais você não conhecia?

Aluno 3: Trenzinho do caipira.

Ana: Porque você acha que essas músicas [estamos falando de Aquarela e Trenzinho do Caipira] foram tocadas na escola?

Aluno 3: “Pra, digo assim, pra fazer as pessoas assim se sentir mais alegre, sentir a emoção que é de cantar, [...] se sentir mais feliz, mais sorridente.

Ana: Você acha que a escola deve tocar essas músicas? Por quê?

Aluno 3: “É. Que não envolve xingamento é.”

Ana: Mas você já ouviu música de xingamento na escola?

Aluno 3: “Mas já, com xingamento no celular deles [alunos]. Tem muito dentro da sala e na hora do recreio, cantadas, algumas são que os alunos trazem no celular.

Ana: Alguma dela te incomoda?

Aluno 3: “Dentro da sala às vezes incomoda.” **(audição compulsória)**

Ana: Se você pudesse escolher quais músicas seriam tocadas na escola, quais escolheria?

Aluno 3: Asa Branca, Trenzinho do Caipira. Eu cantava no coral do Guri [Projeto Guri].

Ana: Em que equipamento você costuma ouvir música?

Aluno 3: “Computador e rádio e DVD”

Ana: Você acha que deveria haver mais ou menos música na escola?

Aluno 3: “Mais. Devia, na hora do recreio, antes tinha, quem punha era o [nome do funcionário]. Não tem mais porque teve houve problemas de roubos e quebraamentos nas férias. Aí diretora retirou os equipamentos da música.”

Ana: Você ou alguém na família toca algum instrumento ou canta?

Aluno 3: “Não, só eu, eu tocava, bateria.”

Ana: Você gosta das músicas que ouve na escola?

Aluno 3: “Sim”

Ana: O que você faria num show ao vivo de um cantor que você gosta muito.

Aluno 3: “Iria acompanhar eles cantando.”

Ana: Porque agiria assim?

Aluno 3: “Pra se sentir a vontade.”

A entrevista durou um pouco menos de uma hora, aproximadamente 40 minutos.

Não me sinto com nenhuma disposição interna para saber o que é esse psy. A referência que tenho dele até agora são as apresentações de dança ontem, na quadra, que eu classifico como tecno-pop. Suponho que dentro das músicas que eu assim classifico devam existir outras subclassificações. Este aluno me parece se identificar muito com a imagem estereotipada do negro norte-americano jovem e pobre, não só pelo que disse na entrevista, mas pela forma como se veste, como anda e como fala.

Também não resisto e consulto na internet o que é esse psy. De fato estamos falando de música eletrônica e o Hungria de que fala o aluno é o grupo Hungria Hip-Hop. Um grupo brasileiro de hip-hop.

10 de dezembro.

Entrevista com aluno 4. Este aluno faz parte do Trenzinho do Caipira. Ele mora nas proximidades da escola e precisou voltar a casa dele para a mãe preencher outro TECLE, porque o primeiro veio preenchido a lápis. Ele diz que “Não tinha caneta em casa”. Empréstimo uma caneta e em minutos ele retorna. Acompanhou a entrevista do aluno 3, e agora estamos a sós. Digo a ele que esta entrevista é sobre música e sons em geral, sobre coisas que ele sabe e que eu não sei e que podem ser úteis para o meu estudo.

O aluno tem 12 anos, está na segunda série. Ao me dar essa informação ele justifica que repetiu alguns anos. E eu digo: “Eu também.”

Na casa dele moram ele, mãe, duas tias idosas e adoentadas e tio que colhe laranja. A mãe estudou até a 8ª série. Os equipamentos sonoros da família são 2 Rádios e 3 TVs.

Ana: Você gosta de música?

Aluno 4: “Sim”

Ana: Costuma ouvir música?

Aluno 4: “Às vezes. Não tenho tempo de ficar ouvindo.” Diz que não tem tempo porque ajuda a mãe e as tias, estas doentes, e que sente falta de brincar.] Não posso ficar parado ouvindo música. Ponho quando minha mãe deixa colocar.”

Ana: Gosta de estudar?

Aluno 4: “Sim”

Ana: e de vir à escola?

Aluno 4: “Muito”

Ana: Que tipo de música ouve?

Aluno 4: “O duro é que eu não sei o nome, né, [...] sertane... duro que é pra mim lembrar.”

Ana: Como e onde você ouve? Em que equipamento?

Aluno 4: “Eu vou mexendo no rádio e a hora que chega música que eu gosto eu paro. Aí eu deixo ela tocando.”

Ana: Onde você fica quando ouve música?

Aluno 4: “No meu quarto. [Quarto individual]. Porque se tá quase de noite e tem gente dormindo ela [mãe] pede pra desligar. Ouço mais música na TV.

Na TV ela não pede pra desligar, pede só pra abaixar, aí eu fico um pouco mais e dá pra ouvir a música tocando.”

Neste momento eu me lembrei que, quando dava aulas particulares de violão, buscava junto aos alunos as músicas que eles conhecessem e pudessem cantar. Mas sempre foi muito difícil formar o repertório para grande parte daqueles alunos, que faziam acompanhamento e, portanto, precisavam ter uma melodia para ser acompanhada pelos acordes. A maior parte deles não conhecia muitas músicas, mesmo que fossem pertencentes aos estilos preferidos deles. Conheciam apenas um pequeno trecho e não sabiam quase nenhuma pelo nome. Desde 1998, para

estes alunos, passei a usar músicas que tocavam na televisão, como trilhas de novelas. Estas, mesmo sendo de novelas passadas eram do conhecimento desses alunos (algo inesperado...não lembrar, não ter um repertório pessoal)

Ana: Quais os tipos de música que você mais gosta?

Aluno 4: “Eu paro o rádio quando é música de criança, essas coisas, que eu mais emociono. Gosto menos de rock, porque tem rock que fala nome feio.”

Ana: Fale 10 músicas que você conhece:

Aluno 4: “Hum, hum” [mexe a cabeça para um lado e para o outro, em gesto de negativa].

Ana: Quais músicas você já escutou na escola?

Aluno 4: “Aquele que o [apelido do aluno 4] falou que toca um pedacinho [Aquarela, que toca como sinal]. Já ouvi uma vez avião sem asa [Fico assim sem você], mas não lembro onde foi, se era aqui na escola. Já ouvi depende de nós. Gostei.”

Ana: Quais você não conhecia?

Aluno 4: “Depende de nós.”

Ana: Porque você acha que essas músicas foram tocadas na escola?

Aluno 4: “Porque é ideal pra criança”

Ana: Qual não é ideal?

Aluno 4 “Que não é ideal é que tem xingamento. Falando coisa de besteira, essas coisas.”

Ana: Você já ouviu essas músicas na escola?

Aluno 4: “Sim, já”

Ana: Como e onde?

Aluno 4: “No celular, eles, os adolescentes da 8ª , 7ª. Acho que não é ideal pra eles.”

Ana: Essa música é ideal pra alguém?

Aluno 4: “Pros adultos. Os adultos xingam a gente desses nomes feio.”

Tudo me leva a perceber que o aluno não considera que esse tipo de música, “a música de xingamento”, possa não ser ideal para todos. Pensaria ele que se ela toca, se está na mídia deve, por isso, ser ideal para alguém? Observo que a palavra “ideal” foi escolhida por ele. Eu não mencionei esta palavra antes dele fazê-lo. **(audição compulsória, algo inesperado... mediante a validação da mídia pode ser ideal para os adultos?)**

Ana: Você acha que a escola deve tocar essas músicas? Por quê?

Aluno 4: Devia.

Ana: Se você pudesse escolher (em não podendo) quais músicas seriam tocadas na escola, quais escolheria?

Aluno 4: “Trenzinho caipira, Fico assim sem você, Então é Natal, e só.” (Essas músicas fazem parte do repertório do Trenzinho do Caipira)

Ana: Você acha que os outros iam gostar de ouvir essas músicas?

Aluno 4: “Iam gostar”.

Ana: Você acha que deveria haver mais ou menos música na escola. A quantidade de músicas está adequada?

Aluno 4: “Mais. Na hora do recreio. Antes tinha duas caixas e que ficava ali perto dos banheiros.”

Ana: Você ou alguém na família toca algum instrumento ou canta?

Aluno 4: “Eu canto no conjunto.”

Ana: Você gosta das músicas que ouve na escola?

Aluno 4: “Sim, só que menos as que tem palavrão.”

Percebo que, ao contrário de todos os outros alunos entrevistados, assim que pergunto a ele considera imediatamente a audição dessas músicas, trazidas por alunos no celular. Mas penso que isto pode ser por ter ouvido a entrevista do outro aluno.

Ana: O que você faria num show ao vivo, de um cantor que você gosta muito?

Aluno 4: “Que eu gosto [...] tem bastante, mas agora pra lembrar, há, não lembro as coisas fácil. Ah, ficava alegre. Eu gosto de música que é calma e que é agitada.” Ele me conta que gosta de músicas que o emocionam, que sejam calmas, românticas.

Ana: Porque agiria assim?

Aluno 4: “Porque na televisão é longe, mas perto está em pé pulando, ouvindo. Gostaria de ver [ao vivo] em todas [calmas e agitadas], mas tem que ter emoção junto né, se não a música não vai ficar boa.” **(quer emoção, a emoção do ao vivo)**

A entrevista durou 40 minutos.

3. Duas entrevistas com funcionários: 17 de dezembro (duas entrevistas).

17 de dezembro.

A funcionária que será entrevistada sabe quem sou e que estou fazendo pesquisa na escola. Ainda assim acho adequado especificar a finalidade da entrevista, indicar os pontos de interesse da pesquisa e dizer os motivos pelos quais a entrevista dela é importante para a pesquisa. Digo que sempre observei que ela sempre estava envolvida com a vida musical da escola. Lemos e assinamos os TECLES.

Ela tem 47 anos, fez magistério e é secretária de escola. Na casa dela moram seis pessoas: ela, o marido, os pais e duas filhas.

Ana: Como é sua relação com a música?

Funcionária 1: “Minha vida é ouvir música, se eu não ouvir música eu não consigo trabalhar. O Rádio dorme comigo ligado a noite inteira.” **(algo inesperado...uma dependência do som ou uma intolerância ao silêncio?)**

Ana: Você ou alguém na família toca algum instrumento ou canta?

Funcionária 1: “Minha filha começou a tocar teclado por 3 anos e meio e a outra violão.”

Você tem o hábito de escutar música? Quando, onde, em que equipamento? Quem toma a iniciativa de por a música?

Funcionária 1: “Tudo eu. Sim. No trabalho, em casa no carro. *Microcystem* da escola, no carro o CD *player*, computador. No trabalho é o *microcystem*, em casa também.” E usa o MP4 na hora da caminhada (4 vezes por semana). Diz que antes, na escola, tinha mais possibilidades de baixar músicas. “A rádio foi toda molhada, por causa das telhas quebradas. Molhou tudo e não sabemos se vai voltar a funcionar.”

Ana: Você muitas vezes foi a responsável técnica pela execução de músicas. Eu me lembro que era você que ia lá e punha pra tocar. Fale um pouco sobre isso.

Funcionária 1: “Eu trazia coisas instrumentais, tipo Eduardo Lages, Richard Clayderman [pianistas], Caio Mesquista, Kenny Gee (saxofonistas). A gente tinha um programa que selecionava várias. Eu baixei da internet, eu jogava numa pasta, e mandava pro computador. Algumas pegava de CD, que eu tinha em casa, ou outro professor tinha. [Diz que teve solicitações de música que já tinha trazido, por parte de professores alunos que ouviam.] Outros professores traziam música, ‘sons da

natureza' mas não foi do agrado dos alunos, porque eles achavam que dava muito sono. Tinha professores que reclamavam. O [nome do antigo técnico em informática] me ajudava e depois o [nome de um dos atuais inspetores de alunos].”

Ana: E sobre a rádio? Como foi?

Funcionária 1: “Tudo começou numa brincadeira. Quando eu entrei aqui já tinha a rádio [equipamentos], mas ninguém usava. Tinha o programa da Malhação que tinha a rádio na escola, aí eu fui. [...] Falei pra diretora: Ah, por que a gente não põe a rádio pra funcionar? Aí começou a brincadeira pra descobrir quem estava falando na rádio. Só tinha som no pátio. Tinha recadinho, coisas de utilidade pública, o que sumiu ou o que encontrava.

Fazíamos as orações. O som ambiente [caixas de som nas salas de aula] foi a partir do ano passado.”

Ana: Porque você está falando no passado?

Funcionária 1: “Porque depois que colocou a mesa nova, não conseguimos mais operar. Porque a mesa corta a energia, e a gente desanimou um pouquinho por causa disso.” **(algo inesperado...uma preocupação autônoma sobre o conteúdo musical, mas sem critérios estudados, inviabilização do silêncio com sons principais e secundários, músicas padronizadas de fácil acesso, presença da tecnologia, audição compulsória, validação pela indústria cultural)**

Ana: Como foi que iniciou o sinal musical na escola?

Funcionária 1: “Na primeira etapa foi o [nome do antigo técnico em informática]. Era uma abertura de filme de quase 5 segundos, agora é a Aquarela do Brasil [A música é Aquarela, que é outra música] que foi colocada pelo professor [nome do professor de música]. Ela fala que é bom colocar música no ambiente, para aprender.

Ana: Como e porque veio essa preocupação de por e escolher a música?

Funcionária 1: Veio: porque eu fiz datilografia em São Paulo e tinha que datilografar no ritmo da música. A música mudava de acordo com a lição. Eu sempre ouvi falar que é bom trabalhar com música no ambiente, e realmente teve comentários que durante as provas os alunos ficavam mais tranquilos. [...] **(preocupação sobre o conteúdo musical sem critérios estudados)** Quem não gostava nunca gostava mesmo, mas os outros variavam, os que gostavam pediam pra abaixar ou desligar em determinados momentos. E muitos pediam músicas cantadas, como Djavan, Ivete Sangalo. Rolava de tudo.

[...] E também o que alunos pediam. Eles pediam, mas não podia, funk, pagode, sertaneja, dentro da classe não podia, mas no recreio podia.” **(repertório orientado pela mídia)**

Ana: Alguém direcionava, orientava ou proibia alguma escolha sua?

Funcionária 1: “Eu tinha total liberdade pro funcionamento da rádio. Os hinos eu coloquei a primeira vez e gostaram e pediram pra eu ficar colocando os dois hinos, de segunda à quarta série. Eu imprimi a letra e passei pras professoras e pros alunos.” **(uma preocupação sobre o conteúdo musical sem critérios estudados)**

Ana: Em que período foi isso?

Funcionária 1: de 2005 a até 2009.

Ana: Quais os equipamentos da rádio?

Funcionária 1: “Duas potências e uma mesas de som, 3 microfones, o computador, e 5 caixas de som no pátio, e uma em cada classe, dezenove classes e uma na sala dos professores.

Ana: Eu percebi que na secretaria o rádio costuma estar ligado.

Funcionária 1: “Na secretaria eu ligo e a diretora desliga. [Ela liga no início do expediente e a diretora desliga no final do expediente.] Não tinha hábito de ouvir musica, fui eu também.” **(inviabilização do silêncio, músicas padronizadas de fácil acesso e audição compulsória)**

Ana: Você que resolveu fazer isso? Como foi a primeira vez que você ligou o rádio?

Funcionária 1: “Eu achei o radio em cima do armário, liguei. Eu já tinha essa liberdade. [Já havia trabalhado na escola em período anterior ao da municipalização dessa escola, que foi em 2000] Aí falaram: Ah, a [apelido dela, no diminutivo] voltou. Antes, quando era Estado acontecia a mesma coisa.

Ana: E quando você se afastou dessa escola? Você sabe se continuaram ligando o rádio?

Funcionária 1: “A secretaria de antes punha o CD evangélico, mas tinha reclamações. O rádio ninguém nunca reclamou. [...] Quando eu fiquei doente [por três meses, em 2008] me falaram que o rádio ficava mais desligado que ligado. Com a recuperação o rádio voltou de novo a toda.”

Ana: Como você sente que a escola olha para suas atividades com a música?

Funcionária 1: “Eles [professores, coordenador e diretora] sempre apoiaram.”

Ana: Você podia pedir material?

Funcionária 1: “Podia. [...] Tinha professor que pedia para gravar músicas que eu levava. Os alunos gostavam, no recreio eles escolhiam, eu baixava música da internet pra eles. No dia seguinte já tinha.”

Ana: Todas as músicas?

Funcionária 1: “Quando era música indecente eles pediam, mas eu dizia que não podia.”

Ana: O que os alunos mais gostavam?

Funcionária 1: “De primeira a quarta gostava muito, era do RDB, mas cansava. Calipso também.

Ana: Como você vê o seu papel nessa atividade de colocar música?

Funcionária 1: [hesita]... Ah, eu me vejo como uma pessoa muito importante. Eu acho importante ter música na escola porque é diferente, não fica uma coisa massacrada, aquele mundinho que era o nosso antigamente. Acalma o aluno, acalma o professor.

Ana: A diretora, a coordenadora ou alguém conversa com você sobre essa atividade?

Funcionária 1: “A gente conversa, eles pedem músicas.” Diz que informalmente conversam, mas os alunos e professores não dão muita opinião. “Percebe certo acanhamento nos professores e alunos.” **(preocupação sobre o conteúdo musical, sem critérios estudados)**

Pela fala dela contato que não existem orientações específicas, de caráter pedagógico para essa atividade. Não existe um programa, no entanto a atividade é objeto de atenção, no sentido de receber sugestões e pedidos de músicas. A atividade é vista, sentida e percebida e faz parte da cultura escolar.

Ana: E no momento das comemorações, das festas? Quem escolhe as músicas?

Funcionária 1: “Até o ano passado sempre foi eu que coloquei as músicas. Esse ano [para a formatura da 8ª série, da qual ela foi apresentadora] foi contratado um moço de fora que tinha o som, mas no final eles usaram o meu CD. [...] Eles perguntaram se tinha. Chegaram a tocar mais *tecno*. Mais no começo e no final. Durante toda a formatura foi usado o CD da escola, que eu fiz. Depois do Hino Nacional eu fui falar uma mensagem e ele só tinha uma música pra servir de fundo.” **(terceira programação no espaço escolar)**

Ana: Se você vier a não trabalhar mais nesta escola, você acha que alguém assumiria essa função das atividades com música? Quem seria essa pessoa?

Funcionária 1: “Hoje em dia, o [nome, do mesmo inspetor citado anteriormente] assumira a rádio, porque quando eu não venho e peço pra ele, ele faz.

Ana: Se você pudesse escolher, pedir, sonhar algo para a escola, o que seria?

Funcionária 1: “Eu queria ter uma rádio chique, e que não precise usar o som de outras pessoas, e um lugar maior pra radio. Já pensou ter essas músicas bem antigas, de jovem guarda?”.

Ana: Você já colocou essas músicas? O que acharam?

Funcionário 1: “Os alunos gostaram, mas perguntam onde eu arrumei.” **(o gosto de quem opera os equipamentos de som orienta o repertório)**

A entrevista durou aproximadamente uma hora e meia.

17 de dezembro.

Funcionário 2.

Pontuo para o funcionário os motivos do meu interesse em entrevistá-lo. Lemos e assinamos os TECLES. Este funcionário é o inspetor de alunos a quem a Funcionária 1 e os alunos entrevistados se referiram.

O Funcionário está nesta escola desde 2007, tem 28 anos, completou o segundo grau, é casado e na casa dele moram ele e a esposa.

Ana: Você ou alguém na sua família toca algum instrumento ou canta?

Funcionário 2: “Minha esposa fez aula de piano, mas nunca a vi tocar, e eu arranho violão, bem pouquinho, mas nem considero.”

Ana: Vocês têm o hábito de escutar música? Quando, onde, em que equipamento. Quem toma a iniciativa de por a música?

Funcionário 2: “Nós dois. Mais no computador. Só não ouvimos quando estamos vendo TV.”

Ana: Como começou a colocar músicas na escola?

Funcionário 2: “Comecei a mexer quando a [nome da funcionária 1] ficou doente. A diretora me passou a função de desligar a rádio.” Pergunto para ele sobre o roubo do qual o aluno 3 falou. Ele responde que: “Roubaram a fiação, mas foi antes de eu chegar.”

Ana: Alguém pede para você colocar músicas? O que você pode me dizer a esse respeito?

Funcionário 2: “No período da tarde, pedem, a diretora, os alunos, pra por e aí eu peço orientação pra diretora. Que libera, às vezes pra por um axé baixinho.

Ana: Quem pede axé?

Na maioria das vezes os alunos e às vezes professores. Tem alguns professores que reclamam, que não gostam. Mesmo os que gostam algum dia pedem pra tirar, dependendo da atividade. **(inviabilização do silêncio com sons principais e secundários, repertório orientado pela mídia, preocupação com conteúdo musical sem critérios estudados)**

Ana: Hoje tem um programa de rádio gravado aqui na escola.

Funcionário 2: “Nos minutos culturais eu fiz três participações que eu não esperava pra fazer. Fiquei meio receoso, mas participei. É diferente, a gente ouvir nossa voz no rádio é totalmente diferente.”

Ana: Você já se sentiu incomodado com a música na escola?

Funcionário 2: “Nunca. Às vezes o aluno pede pra por tocar uma música que a gente sabe que é mais pesado pra o ambiente escolar.” Conversamos sobre essa questão do que é mais pesado. Ele se mostra muito atento a isso, dentro dos critérios que tem e usa constantemente a expressão ambiente escolar. Pergunto como ele avalia se a música é pesada ou não. Ele diz que é pela letra, independente do estilo musical. Ele se mostra preocupado com pornografia, apologia às drogas e à maldade.

Ana: E se for em inglês?

Funcionário 2: “Se for em inglês a gente passa a considerar o estilo.” Ele diz que conhece os estilos das bandas e usa esse conhecimento pra escolher e selecionar o que será ou não tocado. No caso de não conhecer nada sobre alguma música pergunta pro próprio aluno se a música é imprópria.

Ana: Como foi o som na formatura este ano?

Funcionário 2: “Na formatura, o professor de música ia tocar na formatura, mas ele falou pro pessoal do som [contratados] que ele não tinha repertório pra tocar o tempo todo. Eles falaram comigo, se a gente tinha algum CD. Pegamos o da escola, da [nome da funcionária 1]. **(terceira programação no espaço escolar)**

Ana: Como são escolhidas as músicas?

Funcionário 2: “Na maioria foi tudo a [nome da funcionária 1], pela internet. Às vezes um aluno traz um CD, pede autorização para diretora e a gente põe.” **(gosto pessoal de quem opera os equipamentos de som)**

Ana: No teatro, antes e depois da peça sobre DST, de quem eram as músicas?

Funcionário 2: “Os arquivos eram do celular de um dos alunos. Eu ouvia primeiro e depois tocava.” Conversamos e constato que o motivo da preocupação com o que será tocado é pessoal dele: “Eu gosto de todos os ritmos, menos pagode, mas vejo letra. [...] Na escola tem que tentar ter um pouco mais de cultura pra eles do que em casa, porque musica é cultura.”

Ana: Por quê?

Funcionário 2: “Pra não virar um ôba-ôba.”

Ana: Porque você se preocupa com isso?

Funcionário 2: “Independente da função, numa escola a gente se vê como educador.

E a função como música também. Desde que não atrapalhe o aprendizado do aluno, é sempre bom estar ouvindo uma música. Um sonzinho bem baixinho não atrapalha ninguém. Será que aquela música não ajudaria o aluno a se concentrar?

(preocupação com o conteúdo musical sem critérios estudados)

[...] Até que na quadra a gente põe um de *black*, de balada. Eles queriam ouvir a musica do crêu. Querem independente da gente explicar que não pode.

Ana: Você já recebeu alguma orientação aqui sobre o que pode ou o que não pode?

Funcionário 2: “Ninguém chegou em mim e falou, ‘não toca isso, não toca aquilo, esse tipo de música pode, esse não’, mas a gente tem consciência. Eu não gostaria que meus filhos estivessem aqui na escola ouvindo esse tipo de música. A gente tenta evitar. [...] A escola poderia trabalhar bem primeiro o próprio aluno em saber ouvir não só o que ele gosta. Saber a hora de ouvir certos tipos de música.”

Na escola tem que tentar ter um pouco mais de cultura pra eles do que em casa, porque musica é cultura.”

Ana: Por quê?

Funcionário 2: “Pra não virar um ôba-ôba.”

Ana: Porque você se preocupa com isso?

Funcionário 2: “Independente da função, numa escola a gente se vê como educador.

(ingenuidade pedagógica)

Conversamos sobre a imagem dele na escola estar ligada à música. Acredita que os alunos o vêem como “o cara do som”, com sentido positivo. “É

sempre a mim que eles procuram, os alunos e até os professores. Como faz pra ligar ou pra por uma música.”

Ana: Você gosta?

Funcionário 2: “Gosta de fazer isso. [...] Não gostaria de abrir mão de ajudar a cuidar do som. Gosta por causa da reação dos alunos, é gratificante.” **(algo inesperado...o papel social importante, aproxima dos alunos)**

Ana: Você tem algum sonho para esse seu trabalho aqui?

Funcionário 2: “O sistema da rádio, a parte de fiação teria que dar uma boa melhoria. Um equipamento bom, ter qualidade do som.”

Falo para ele sobre os sons produzidos em músicas que são de instrumentos acústicos e os sons sintéticos que imitam esses sons acústicos. Ele diz que nunca parou pra pensar sobre isso e diz que acha uma ótima pergunta pensar sobre essa questão. Parece surpreso com o tema. **(uso de timbres sintéticos)**

Sobre o uso de música no celular com e sem fones de ouvido ele observa que os alunos ouvem música no celular. “A direção ora fala que não pode ora que pode. É proibido na escola. Sobre MP3 e 4 nunca foi falado. Na sala de aula não pode usar, mas no recreio é direto eles escutando música na hora do recreio, a maioria usa fones.” Supõe que muitos dos arquivos seriam de músicas que não se poderia tocar na escola, imprópria pro “ambiente escolar”.

Diz que hoje muita gente tem aparelhos e que isso “não dá tanta graça.”

A entrevista dura aproximadamente 50 minutos.

4. Encerramento da coleta: 17 de dezembro de 2009.

Em 17 de setembro a coleta é encerrada na escola 2.

Relato das coletas realizadas em outros espaços escolares que não os das escolas 1 e 2

Repertório escutado: 04 de dezembro, período da tarde, Escola Municipal de Ensino Infantil; 08 de dezembro, período da noite, Cerimônia de conclusão de curso; 10 de dezembro, período da manhã, Escola Municipal de Ensino Fundamental.

04 de dezembro.

Comemoração de final de ano, em uma escola municipal de ensino infantil, aberta a pais e familiares. O local da apresentação é semi aberto (quadra com cobertura). Os alunos estão sentados no chão da quadra, agrupados por sala, e os pais sentados nas arquibancadas que ficam nas laterais. Não há música para espera. As pessoas conversam e há relativo silêncio, é possível conversar, ouvir e ser ouvido. **(algo inesperado...ordem, silêncio, ambiente propício, ninguém grita para ser ouvido)**

Na abertura, todas as salas juntas apresentam quatro músicas, sob a orientação do professor de música. As crianças cantam com as gravações dessas músicas, feitas em uma voz feminina e piano. Nestas apresentações a ênfase da participação das crianças era na sincronia de gestos (colocar a mão em determinadas partes do corpo, bater palmas acima e ao lado do corpo) e nos sons vocais (“hei”, “tsss”, “ual”). O som da gravação prevalecia sempre, exceto nos sons vocais supracitados. **(presença da tecnologia, educação musical nos moldes da indústria cultural, gritar, pular ao som das músicas)**

As quatro primeiras músicas apresentadas foram:

Maria Bochecha, O elefante teimoso, Vejo dois mosquitos, O indiozinho.

Na seqüência cada sala faz uma apresentação sob orientação das professoras de sala. As músicas são:

Agora eu vou cantar – Xuxa

Vamos brincar – Xuxa

Pop-Pop – Eliana

Carimbador Maluco – Canta Raul Seixas, no Cd Balão Mágico.

O circo – Xuxa

Bate o sino, Papai Noel e Natal das crianças.

(repertório orientado pela mídia, validação pela indústria cultural)

Na minha percepção o volume é adequado na maior parte do tempo, e inadequado em dois momentos específicos:

- após as quatro primeiras músicas entrou uma música, em volume muito alto, um bate-estaca (pancadão) é executado por aproximadamente 10 segundos, aparentemente por incidente, pois não estava associado a nenhuma apresentação e assim que inicia o professor de música vai em direção do equipamento e desliga;

(inviabilização do silêncio com sons principais e secundários, presença da tecnologia, inadequação da tecnologia – o que “ela” tocar tem que ser ouvido)

- nas músicas Bate o sino, Papai Noel e Natal das Crianças, que foram cantadas à capela, ora a professora segurava um microfone, revezando-o entre os alunos, um de cada vez, ora os alunos cantavam sem nenhum microfone. A voz do aluno que estivesse no microfone ficava muito acima da voz dos demais, e também agredia minha audição.

Nas demais apresentações, que consistiam basicamente em fazer gestos acompanhando uma gravação, e cantar, ficando a voz em segundo plano, o som era adequado.

Em uma das músicas à capela, nos momentos em que não havia microfone, a professora fazia gestos (palma da mão virada para cima, com movimentos ascendentes, e a outra mão em concha em um ouvido, como a pedir para cantarem mais alto).

Nas Na música Pop-Pop, a música foi tocada toda novamente, sem a voz da cantora, como em *play back*. Os alunos não cantaram nesta parte e continuaram fazendo os gestos.

Os equipamentos utilizados foram: DVD *player*, mesa de som, potência, Cd player, duas caixas de som e um microfone. O DVD era de uma professora e demais equipamentos da escola. O responsável técnico pela execução das músicas era o professor de música e o repertório foi escolhido por cada professor para a apresentação de sua sala, havendo salas em que há dois professores. **(educação musical nos moldes da indústria cultural, uso da tecnologia tomada por fazer artístico)** Alguns dos arquivos sonoros pertencem ao professores e outros ao acervo da escola. Nas apresentações do professor de música os arquivos eram dele.

Apesar de perceber o volume como adequado, na maior parte do tempo, penso na proporção entre o som das gravações e a voz das crianças. Estas ficavam quase inaudíveis e nas três músicas natalinas à capela a voz das crianças era plana, apresentava pouca curva melódica. Uma ouvinte, professora aposentada, com mais de 60 anos, que estava do meu lado, e que sabia que eu era professora de música, começou a cantar, acompanhando a canção com voz melodiosa. Neste momento ficou ainda mais evidente a falta de curvatura melódica no canto das crianças, que

mais parecia fala do que música. Eu comentei que as crianças tinham “pouca melodia no canto”, e ela concordou dizendo “É isto que eu estou percebendo.”

(algo inesperado...um ouvinte percebe que algo não vai bem)

*Embora seja um momento festivo, fico com a impressão de que o entretenimento vem antes da educação. Há questões a considerar: tudo lembra e favorece a coreografia pré-determinada, com rebolados e gestos simples com levantar os braços, bater os pés. Em uma das músicas (Carimbador Maluco) se destaca em sentido oposto: os alunos sorriam, e a coreografia incluía correr e pular de modo que me pareceu muito espontâneo, mesmo para uma coreografia direcionada – minimamente direcionada. Pareceu-me que estes alunos estavam se divertindo enquanto apresentavam, apenas como se fosse uma brincadeira habitual que faziam na frente do público. **(educação musical nos moldes da indústria cultural, entretenimento)***

Uma das músicas tem uma letra que me parece ser uma apologia ao Bulling, e espanta-me ela ser composta especialmente com finalidade pedagógica para o ensino infantil.

31 de janeiro: Posteriormente (10 de dezembro) em função do meu trabalho na rede municipal de educação, tenho acesso aos relatórios elaborados pelo professor de música nos quais constam a letra da música e o relato da atividade didática que a acompanha:

Atividade Maria Bochecha (com música)

João olhou pra cá

João olhou pra lá

Quando viu Maria Bochecha

Começou a bochechar

Bochecha, tchu, tchu, tchu. [Este trecho foi repetido na música, e no tchu as crianças soltavam o ar pelos lábios, em br, enquanto apertam as próprias bochechas com as mãos, tudo ritmadamente, ao som da canção.]

Enriquecer a história com detalhes enquanto é contada assim a música será enriquecida e prepara a atenção das crianças.

Relato da atividade realizada.

Pedir às crianças que formem um círculo e sentem-se no chão perguntar como João fazia quando via Maria Bochecha reproduzindo o som juntas, dar lápis e folha para cada criança e pedir que registrem da sua maneira as bochechas de Maria. Como estímulo pedir que cada um leve sua folha para casa conte e cante a história para os pais e amigos. Com esta atividade foram trabalhados os seguintes aspectos: lateralidade, longe e perto, pulso, freio inibitório,

movimento, expressão facial, criatividade, concentração, desenvoltura.

(RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO MUSICAL. Elaborado pelo professor. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação da cidade. 2009.)

É difícil registrar esse dado repugnante. Também é fascinante tê-lo encontrado. Bulling é eufemismo. Barbárie é mais adequado. É interessante lembrar que a canção tem uma gravação em voz feminina, muito melodiosa, acompanhada por piano. (algo inesperado...uma educação musical inadequada favorece uma distorção)

08 de dezembro.

Cerimônia de final de curso, para professores da rede municipal. Presentes autoridades e convidados. O local é um salão, na praça central da cidade, que foi cedido para o evento.

Enquanto se aguarda cerimônia há uma seleção de Djavan e Kenny Gee. Durante a solenidade, no momento da entrega dos certificados toca a música de abertura do programa “Fantástico”, da rede Globo. **(terceira programação no espaço escolar)**

Na rua, um carro passa, com música alta fazendo ouvir no ambiente o som de baixo e de bateria do que pareceu ser música eletrônica. Dois celulares tocaram durante a cerimônia, com músicas de estilo pop que não pude identificar.

Após a cerimônia há o coquetel, em que foram tocadas músicas nacionais dos estilos pop, sertanejo romântico e música eletrônica. **(terceira programação no espaço escolar)**

O volume é adequado, mas havia um som indesejável (duas batidas permanentes, em colcheia e semínima pontuada, de vibrações graves).

Os equipamentos utilizados são dois *notebooks*; mesa de som, duas caixas amplificadas, data show, um microfone sem fio. Um dos *notebooks* é de uma professora e os demais equipamentos do prestador de serviço contratado para fazer a sonorização do evento, que também era o responsável técnico pela execução das músicas. Pergunto para ele sobre as duas batidas que soaram durante toda a cerimônia e ele me informa que vinham de um dos microfones, que estava aberto.

No data show, arquivos de fotos e filme com demonstração do trabalho desenvolvido no curso, são exibidos acompanhados por três músicas como trilha sonora (O caderno, Aquarela e 5ª Sinfonia, Beethoven), estas escolhidas pela professora que organizou a apresentação no data show e que possui os arquivos de áudio dessas músicas. O Hino Nacional e o Hino da cidade são executados por ordem de uma das organizadoras, que traz os arquivos. Todas as demais músicas são escolhidas a critério do prestador de serviço contratado para sonorizar o evento, que possui estes arquivos de áudio e me diz: “Porque eu ponho som. Tenho essas músicas e músicas pra todo tipo de evento. [...] Essas músicas são boas. Agora tem muita coisa boa de *pop-tecno* que a gente tem usado. [...] O tema do Fantástico é muito bom, é incomparável, muito melhor que o Tema da Vitória e a de fórmula um. [...] Agora estou usando essa pra todo tipo de momento. Põe pra cima”.

Pergunto se houve alguma recomendação do contratante sobre o tipo de música a ser colocada ou evitada e ele responde que não. **(ingenuidade pedagógica)**

Pergunto que outros estilos que tem, ele diz que é “ecclético”.

Pergunto se tem samba, ele diz que sim. Vai abrir os arquivos pra me mostrar e diz: “Eu tenho pagode.”

Pergunto se tem Martinho da Vila ou Zeca Pagodinho e ele me responde:

“Samba eu não tenho. Agora eles [público] querem dos mais atuais.”

10 de dezembro.

Final de ano letivo. Observo e registro uma apresentação de final de ano dos alunos de Educação Musical de 1ª à 4ª série em uma Escola Municipal. Esta escola fica no centro da cidade. Em 2001 era finalizada a reforma e expansão do seu prédio, que incluiu no rol das novas instalações uma piscina olímpica, um ginásio de esportes e banheiros com detalhes de acabamento em mármore.

As novas salas de aula estão localizadas em blocos, distribuídos em diferentes níveis no térreo, em virtude da inclinação do terreno. No nível mais alto, e mais antigo, referente à frente da escola e à construção que já existia, há um bloco com primeiro e segundo andar, este com acesso por dois lances de escada. No térreo, do portão dos fundos, por onde entram os alunos, até a frente da escola, o acesso se dá por níveis diferentes, em conjuntos de quatro degraus, com aproximadamente 3 metros de largura, separados por uma área plana de aproximadamente 16 metros quadrados. Entre o portão de entrada de alunos até o

primeiro conjunto de degraus há uma grande área plana, capaz de acomodar em pé todos os alunos de um período, o que corresponde a aproximadamente 400 pessoas.

A maior parte das apresentações e comemorações, dos avisos e agrupamentos se dá no ginásio de esportes ou na área plana localizada entre o portão de entrada e o primeiro conjunto de degraus, ficando nestes as pessoas (alunos e professores) que se apresentam, dão avisos ou que dirigem as comemorações, de modo que estas pessoas ficam acima do público. **(arquitetura favorável à massificação)**

Quando chego, por um acesso lateral e secundário, a professora de Educação Musical, responsável pela apresentação, está próxima ao primeiro conjunto de degraus ligando o equipamento: uma caixa de som amplificada, na qual se conecta um CD *Player* e um microfone. Todos de propriedade da escola. A caixa de som é pesada e está em um carrinho com duas rodas. Ao final da apresentação ela se ocupa em recolher os equipamentos e empurrar o carrinho com a caixa para a sala de aula. **(presença da tecnologia)**

Os alunos vão chegando e se acomodam no piso abaixo do primeiro conjunto de degraus. São apresentadas sete músicas tradicionais natalinas e a música “Mary Cristo”, dos Tribalistas, também de tema Natalino. Todas as músicas foram cantadas pelos alunos, sendo cinco delas acompanhadas por CD contendo *play backs* e duas acompanhadas com a gravação original dos cantores.

Durante a apresentação a voz dos alunos parece plana e sem curva melódica. Nas duas músicas em cujas gravações há canto, a voz dos alunos apresenta-se mais melodiosa, parecendo acompanhar a melodia principal.

A professora não canta com os alunos a música toda, apenas algumas partes. Ela fica próxima aos alunos fazendo sinais de regência e se desloca várias vezes em direção ao equipamento de som, saindo do campo de visão dos alunos, para regular o volume e colocar as faixas do CD.

O volume é totalmente inadequado: para as pessoas que estão próximas à caixa de som o volume é muito alto e suplanta a voz das crianças. Para os que estão mais distantes é muito baixo e não pode ser ouvido sequer pelas crianças cantam e são acompanhadas pelo CD. **(inadequação da tecnologia, uso não autoral dela, arquitetura favorável à massificação)**

Dois pontos chamam-me muito a atenção nesta coleta: a arquitetura da escola e a presença do equipamento eletrônico.

Até o momento, em todas as coletas anteriores já havia constatado a presença do equipamento tecnológico como uma constante nas apresentações e atividades musicais. Todavia, especificamente nesta coleta, tal fato se tornou mais significativo. Acredito que por se tratar de uma mulher (a professora de educação musical) transportando um equipamento pesado (para carregá-lo é necessária a força de dois adultos) sobre um carrinho de duas rodas e pela atividade se dar com crianças de 1ª à 4ª série, com vozes delicadas dessa faixa etária. Neste contexto o equipamento e a tecnologia se revelaram não como uma presença invariável nas apresentações musicais escolares, mas como uma dependência absoluta, um fardo que literalmente se deve carregar.

*Estes pontos me saltaram aos olhos porque conheço o trabalho desta professora, e seu empenho em tornar as atividades musicais e apresentações em momentos compartilhados democraticamente pelos alunos. Contudo, observei o quanto o resultado destes esforços é diminuído por uma arquitetura acusticamente desfavorável e pela conseqüente necessidade de um equipamento de som, com o agravante de o equipamento disponível ser inadequado. **(arquitetura favorável à massificação, presença da tecnologia, inadequação da tecnologia, uso não autoral dela)***

Relato da coleta realizada junto a educadores, 07 de dezembro de 2009

Esta coleta foi realizada no período da manhã com o primeiro grupo composto por 28 sujeitos, professores do Ensino Fundamental (especialistas e professores de 1ª à 4ª série) na escola 2, e no período da tarde, foi realizada com o segundo grupo, composto por 29 sujeitos, professores do Ensino Infantil (estudantes de pedagogia e/ou educadores com magistério) em uma escola de educação infantil onde todos os professores deste nível de ensino, da rede municipal, estavam reunidos.

Uma vez que a realização do procedimento em dois grupos deu-se pela possibilidade de abranger um maior número de sujeitos, de todos os níveis do

ensino oferecido pela rede municipal, os dados dos dois grupos foram agregados de modo a compor uma só coleta, num total de 57 sujeitos.

Ainda, pelo fato de a maior parte dos professores especialistas, presentes no primeiro grupo, atuarem também como professores do ensino médio na rede estadual, e por parte dos sujeitos dos dois grupos atuarem na também na rede particular, posso dizer que este procedimento de pesquisa atingiu todos os níveis do ensino oferecido dentro do município.

Nos dois grupos usei os aparelhos/equipamentos de som de propriedade das escolas, buscando aproximar ao máximo as circunstâncias do procedimento às condições cotidianas nas quais se dão as escutas das músicas no espaço escolar. A partir dos arquivos sonoros (CDs) de propriedade da escola 2, que empregavam timbres sintéticos, montei o material de áudio para o teste, juntando a este os meus arquivos (CDs) que empregavam os timbres acústicos.

As duas situações de coleta só foram possíveis pela cooperação dos professores voluntários, e dos diretores/coordenadores que disponibilizaram parte do tempo dos trabalhos de final de ano letivo. Neste sentido, pude perceber o envolvimento dos voluntários do primeiro grupo, colegas professores, que conhecem meu trabalho com música, em duas ocasiões posteriores à coleta, quando quatro deles abordaram comigo a questão da diferença dos timbres.

Também no segundo grupo, os voluntários fizeram muitas perguntas acerca dos timbres e de como classificá-lo em situações hipotéticas. Tendo em vista que eu não podia dizer qual a diferença para a audição e tinha que me ater apenas aos conceitos de timbre acústico e timbre sintético, a fim de não comprometer o procedimento, a coleta com este grupo levou mais tempo que o previsto, de modo que, pelo esgotamento de tempo, à medida que os sujeitos precisavam ir embora, os mesmos não responderam a algumas questões, o que foi considerado na leitura dos dados.

Confrontando as respostas dos sujeitos para um total de vinte e duas questões, na primeira fase (distinguir o tipo de timbre pela escuta) e na segunda fase (indicar o tipo de timbre pelas informações do encarte do CD) registramos a quantidade de acertos que cada sujeito teve em cada uma das fases.

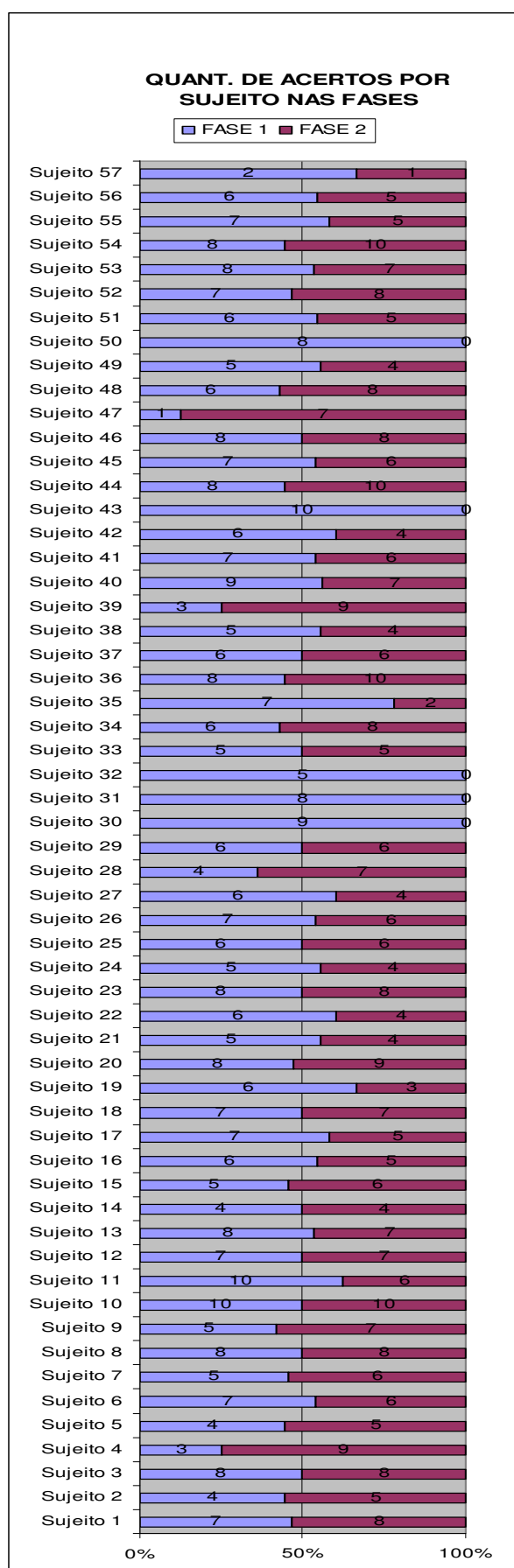


Gráfico 1 – Quantidade de acertos por sujeitos nas fases.

Foram colhidas e registradas as impressões dos sujeitos para com o procedimento de pesquisa nos sentidos do prazer/desprazer e da dificuldade/facilidade em realizar o procedimento. Para a opinião sobre a dificuldade as alternativas eram “fácil; pouco fácil; difícil” e para o prazer/desprazer em realizar o procedimento as alternativas eram “gostei de fazer este teste; não gostei; foi indiferente.”

Em relação ao prazer/desprazer quatro sujeitos deram respostas duplas, que foram consideradas e registradas. E no item facilidade/dificuldade as respostas de quatro sujeitos foram anuladas, pois não foi possível compreender, pela quantidade de rasura, se assinalaram todas as alternativas, algumas delas ou se cancelaram todas. Três sujeitos escreveram, no espaço para observações, que o teste era fácil de ser realizado, em relação à tarefa de assinalar as questões, mas que era difícil em relação à proposta de distinguir os timbres pela audição.

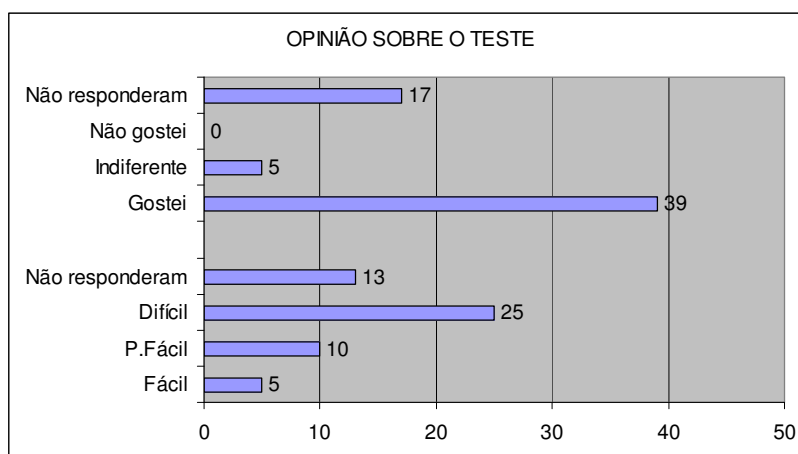


Gráfico 2 - Opinião sobre o teste. (Legenda: P. Fácil = Pouco fácil)

Oralmente, foi perguntado aos sujeitos se conheciam os dois modos de produção dos timbres (por instrumento acústico e por sintetizador), por qual tipo de timbre tinham preferência e – para os que não sabiam dos dois modos de produção – por qual timbre passaram a ter preferência, ou, para ambos os casos, se eram indiferentes nesta questão. Vinte e oito sujeitos não responderam a esta pergunta.

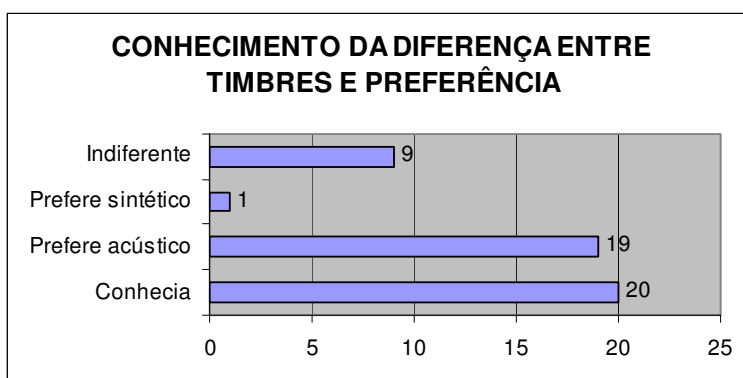


Gráfico 3 - Conhecimento da diferente entre timbres e preferência.

Encerramos a exposição e registro dos dados coletados em campo.

ANEXO D – Devaneios musicais, Outras músicas citadas;

Devaneio musical número 1

EDUARDO GUDIN. e
SÉRGIO NATUREZA.
[Compositores]. *Doce
ato*. In: *Vânia Bastos:
canta mais*. BASTOS,
Vânia. [Intérprete]. São
Paulo: Velas, 1994.
1Cd, faixa 4.

*Crer no que se cria
Ver o que não via
Ser onde a energia está
Êxtase alegria
Sonho e fantasia
Coisa boa de cantar
Nada que só doa
Tudo que se entoa
Voa como a voz no ar
Ave quando migra
Corda quando vibra
Tudo que nos diga vá
Pra fazer a liga
Da idéia ao fato
Doce ato de criar*

O valor objetivo dos significados subjetivos parece estar muito presente nessa canção. Contudo, os materiais musicais com finalidade didática, que encontrei nas escolas, não têm corda vibrando, pele percutindo. Apenas soam e simulam, numa audição entorpecida, anestesiada, regredida.

Devaneio musical número 2:

Isso também o disseram João Bosco e Aldir Blanc em 1977, antes do sambódromo – esse cordão de isolamento feito concreto. Mas há muito estava o carnaval transformado em espetáculo. O que teria dito Adorno a esse respeito?

JOÃO BOSCO; ALDIR
BLANC. [Compositores].
Plataforma. In: *Tiro de
Misericórdia*. BOSCO. J.
[Intérprete]. Direção: Rildo
Hora/Durval Ferreira. RCA
Victor: 1977. 1 disco
sonoro (long-play). Lado B,
faixa 7.

*Não põe corda no meu bloco
Nem vem com teu carro chefe
Não dá ordem ao pessoal
Não traz lema nem divisa
Que a gente não precisa
Que organizem nosso carnaval*

*Não sou candidato a nada
Meu negócio é madrugada*

*Mas meu coração não se conforma
 O meu peito é do contra
 E por isso mete bronca
 Nesse samba plataforma
 Por um bloco que derrube esse coreto
 Por passistas à vontade, que não dancem o minueto
 Por um bloco sem bandeira ou fingimento
 Que balance e abagunce o desfile e o julgamento
 Por um bloco que aumente o movimento
 Que sacuda e arrebeste o cordão de isolamento
 Não põe no meu*

Devaneio musical número 3

Nesta gravação de Los Hermanos, para o filme “*Lisbela e o prisioneiro*” ouvimos um fidelíssimo retrato do que seria, no imaginário das massas, a idéia de globalização difundida pela indústria cultural.

*Eu quero a sina do artista de cinema
 Eu quero a cena onde eu possa brilhar
 Um brilho intenso, um desejo, eu quero o beijo
 Um beijo imenso onde eu possa me afogar*

CAETANO VELOSO; JOSÉ
 ALMINO [Compositores].
Lisbela. In: *Lisbela e o
 Prisioneiro*. Los Hermanos
 [Intérpretes]. Natasha
 Records, 2003. 1 CD, faixa 9.

*Eu quero ser o matador das cinco estrelas
 Eu quero ser o Bruce Lee do Maranhão
 A Patativa do Norte, eu quero a sorte
 Eu quero a sorte do chofer de caminhão*

*Pra me danar
 Por essa estrada mundo afora, ir embora
 Sem sair do meu lugar*

*Ser o primeiro, ser um rei, eu quero um sonho
 Moça-donzela, mulher-dama, ilusão
 Na minha vida tudo vira brincadeira
 A matinê verdadeira, domingo e televisão*

*Eu quero um beijo de cinema americano
 Fechar os olhos, fugir do perigo
 Matar bandido e prender ladrão
 A minha vida vai virar novela*

*Eu quero amor, eu quero amar
 Eu quero o amor de Lisbela
 Eu quero o mar e o sertão*

*Até quem sabe a voz do dono
Gostava do dono da voz
Casal igual a nós, de entrega e de abandono
De guerra e paz, contras e prós*

*Fizeram bodas de acetato – de fato
Assim como os nossos avós
O dono prensa a voz, a voz resulta um prato
Que gira para todos nós*

*O dono andava com outras doses
A voz era de um dono só
Deus deu ao dono os dentes, Deus deu ao dono as nozes
Às vozes Deus só deu seu dó*

CHICO BUARQUE DE HOLANDA.
[Compositor e intérprete]. *A voz do dono e o dono da voz*. In:
Almanaque. Direção: Eva Straus.
Marola Edições Musicais Ltda.
1981 1 Long-play, 33 rpm. Lado B,
faixa 4.

*Porém a voz ficou cansada após
Cem anos fazendo a santa
Sonhou se desatar de tantos nós
Nas cordas de outra garganta
A louca escorregava nos lençóis
Chegou a sonhar amantes
E, rouca, regalar os seus bemóis
Em troca de alguns brilhantes*

*Enfim, a voz firmou contrato
E foi morar com novo algoz
Queria se pensar, queria ser um prato
Girar e se esquecer, veloz*

*Foi revelada na assembléia - atéia
Aquele situação atroz
A voz foi infiel trocando de traquéia
E o dono foi perdendo a voz*

*E o dono foi perdendo a linha - que tinha
E foi perdendo a luz e além
E disse: Minha voz, se vós não sereis minha
Vós não sereis de mais ninguém*

*O que é bom para o dono é bom para a voz
O que é bom para o dono é bom para a voz
(HOLANDA, C.B. Almanaque, 1982).*

Devaneio musical número 5

Lazer em Copacabana ou no Rancho da Goiabada

JOÃO BOSCO; ALDIR
BLANC [Compositores]. *O
rancho da goiabada*. In:
MPB4 & Quarteto em Cy.
Quarteto em Cy [Intérprete].
Universal Music: 2002.
(Série Sem Limite). 2 Cds,
cd 2, faixa 10.

*Depois de trabalhar toda a semana
Meu sábado não vou desperdiçar
Já fiz o meu programa pra esta noite
E sei por onde começar
Um bom lugar para encontrar: Copacabana
Pra passear à beira-mar: Copacabana
Depois num bar à meia-luz: Copacabana
Eu esperei por essa noite uma semana
Um bom jantar depois dançar: Copacabana
Um só lugar para se amar: Copacabana
A noite passa tão depressa, mas vou voltar lá, pra semana
Se encontrar um novo amor: Copacabana*

DORIVAL CAYMMI;
CARLOS GUINLE.
[compositores] *Sábado
em Copacabana*. In:
BETHANIA, Maria.
[Intérprete]. *Maricotinha
ao vivo*. Direção
Artística: Olívia Hime.
Biscoito Fino, 2002. 2
Cds, cd2 faixa 6.

*Os bóias-frias quando tomam
Umas "birita" espantando a tristeza
Sonham com um bife a cavalo, batata frita
E a sobremesa é goiabada cascão com muito queijo
Depois café, cigarro e um beijo de uma mulata
Chamada Leonor ou Dagmar
Amar, o rádio de pilha, o fogão jacaré
A marmita, o domingo, no bar
Onde tantos iguais se reúnem contando mentiras
Pra poder suportar ai
São pais-de-santo, paus-de-araras, são passistas
São flagelados, são pingentes, balconistas
Palhaços, marcianos, canibais, lírios, pirados
Dançando, dormindo de olhos abertos
Na sombra da alegoria dos faraós embalsamados*

Devaneio musical número 6

(Esta reflexão romantizada sobre o caipira é dedicada ao Dr. Alessandro Fraga, nosso grande incentivador e exemplo de pesquisador acadêmico, que pegou o seu *Trenzinho do caipira* e foi cedinho pro no céu, onde deve estar, “tocando viola de papo pro á”.)

Sabe o caipira na sua descrença ante o moderno, mais do que todos, resistir ao capitalismo e seus ardis. É ele o ultimo guerrilheiro cujo preço da militância é seu estilo de vida. Militância ensimesmada, sem alarido, sem desabafo e até sem necessidade disso, porque permanecendo à margem da sociedade se põe à margem da opressão, quiçá acima dela, e por isso ao ceticismo jeca acompanha também o costumeiro desdém: a tudo quanto nos ilude e não podemos viver sem.

JUBERT CARVALHO;
OLEGÁRIO MARIANO.
[Compositores] *De papo pro á*. In: *Renato Teixeira & Pena Branca e Xavantinho – Ao vivo em Tatuí*. Renato Teixeira; Pena Branca e Xavantinho [Intérpretes] Produzido por Mario de Aratanha e Leo Stinghen. Rio de Janeiro: Karup, 1991. 1Cd faixa 20.

*Não quero outra vida
Pescando no rio de Gereré
Tem peixe bom, tem siri patola
Que dá com o pé
Quando no terreiro é noite de luá
E vem a saudade me atormentá
Eu me vingo dela
Tocando viola de papo pro á*

*Se compro na feira, feijão, rapadura
Pra que que eu vou trabaíá
Sou filho do homem,
O homem não deve se atormentá
Quando no terreiro é noite de luá
E vem a saudade me atormentá
Eu me vingo dela
Tocando viola de papo pro á*

Devaneio musical número 7: Adorno e Paulinho da Viola

PAULINHO da VIOLA.
[Compositor]. *Quando bate uma saudade (Molejo Dialético)*. In: *O essencial de Paulinho da Viola*. _____ [Intérprete]. Direção Artística: Adriana Ramos. BMG 1999. 1 CD, faixa 3. (Série Focus).

*Vem, quando bate uma saudade triste,
Carregado de emoção
Qual aflito quando o beijo já não arde
No reverso inevitável da paixão
Quase sempre um coração amargurado
Pelo desprezo de alguém
É tocado pelas cordas de uma viola
É assim que um samba vem
Quando um poeta se encontra
Sozinho num canto qualquer do seu mundo
Vibram acordes, surgem imagens,
Soam palavras, formam-se frases
Magoas, tudo passa com o tempo
Lágrimas são as pedras preciosas da ilusão
Quando surge a luz da criação no pensamento
Ele trata com ternura o sofrimento
E afasta a solidão*

Devaneio musical número 8

*Com este samba eu não vou tomar o poder
 Com este samba uma revolução não vou fazer
 Nem com milhares de sambas eu faria você voltar pra mim
 Mas se você vier e eu puder e se der
 Vou cantá-lo mesmo assim
 Com este samba, eu não vou mais ganhar dinheiro
 Com este samba, não vou mudar o Rio de Janeiro
 Nem com milhares de sambas eu faria você voltar pra mim
 Mas se você vier e eu puder e se der
 Vou cantá-lo mesmo assim*

ANA CAROLINA. *Milhares de Samba*. In: *Dois quartos*. [Compositor e intérprete]. Direção artística: Bruno Batista. 2 Cds, Cd 2, faixa 11. Sony BMG: 2006.

Devaneio musical número 9

ARANTES, G.
 [Compositor e intérprete].
Amanhã.
 In: Guilherme Arantes
 amanhã. Direção: Guti.
 Wea, Elektra: 1987. 1
 Cd, faixa 9.

*Amanhã será um lindo dia / Da mais louca alegria
 Que se possa imaginar
 Amanhã, redobrada a força / Pra cima que não cessa
 Há de vingar
 Amanhã, mais nenhum mistério / Acima do ilusório
 O astro rei vai brilhar
 Amanhã a luminosidade / Alheia a qualquer vontade
 Há de imperar, há de imperar
 Amanhã está toda a esperança / Por menor que pareça
 Que existe é pra vicejar
 Amanhã, apesar de hoje / Será a estrada que surgir
 Pra se trilhar
 Amanhã, mesmo que uns não queiram / Será de outros que esperam
 Ver o dia raiar
 Amanhã, ódios aplacados / Temores abrandados
 Será pleno, será pleno*

Outras músicas citadas

BRITO S. e MELLO B. *A melhor Banda de todos os tempos da última semana*. In: *A melhor Banda de todos os tempos da última semana*. Titãs [Intérprete]. Rio de Janeiro: Abril Music, 2001. 1 Cd, faixa 2.

LIXO NO LIXO. Quatro alunos da Segunda Série, com intervenções da professora, como parte do projeto sobre o lixo em escola pesquisada, 2009. Arquivo da escola. Duas faixas.

ANEXO E – Referências das músicas utilizadas no teste de percepção de timbres

Música 1, 1ª vez

VIVALDI, A. [Compositor] *Quatro Estações: A Primavera*. In: Músicas Clássicas 2. ORQUESTRA DIGITAL TONS/SUZIGAN, Geraldo [Intérprete]. Direção Geral: Geraldo Suzigan. São Paulo: G4 Editora, 2005. 1 Cd, faixa 1 (03min 29 s). (Músicas Clássicas vol. 2, Fundação Vitor Civita, Editora Abril).

Música 1, 2ª vez

VIVALDI, A. [Compositor]. *Quatro Estações: A Primavera*. In: Jóias da música. ORQUESTRA FILARMONICA DE BERLIN [Intérprete]. Regente: Franz Aaron Kiendrich. Editor Musical : Mikel Barsa. Caras. 1 Cd, faixa 1 (03min 28 s). (Os clássicos dos clássicos, vol. 1).

Música 2, 1ª vez

TCHAIKOVSKY. [Compositor] *Concerto para piano e orquestra, 1º Movimento*. In: Músicas Clássicas 2. ORQUESTRA DIGITAL TONS/ SUZIGAN, Geraldo [Intérprete]. Direção Geral: Geraldo Suzigan. São Paulo: G4 Editora, 2005. 1 Cd, faixa 6 (22min 41s). (Músicas Clássicas vol. 2, Fundação Vitor Civita, Editora Abril).

Música 2, 2ª vez

TCHAIKOVSKY. [Compositor] *Concerto para piano e orquestra, 1º Movimento*. In: Jóias da música. ORQUESTRA SINFONICA DA RÁDIO DE BERLIM [Intérprete]. Regente: Gudolff Rendell. Editor Musical: Mikel Barsa. Caras. 1 Cd, faixa 2 (09 min). (Os clássicos dos clássicos, vol.6).

Música 3, 1ª vez

BEETHOVEN, L.V. [Compositor]. *Sonata Claire de Lune, 1º Movimento*. In: Jóias da música. MARINNO, Giuseppe [Intérprete]. Editor Musical: Mikel Barsa. Caras. 1 Cd, faixa 7 (07min 25s). (Os clássicos dos clássicos, vol.1).

Música 3, 2ª vez

BEETHOVEN, L.V. [Compositor]. *Sonata Claire de Lune, 1º Movimento*. In: Músicas Clássicas 2. ORQUESTRA DIGITAL TONS/ SUZIGAN, Geraldo [Intérprete]. Direção Geral: Geraldo Suzigan. São Paulo: G4 Editora, 2005. 1 Cd, faixa 10 (05min 43s). (Músicas Clássicas vol. 2, Fundação Vitor Civita, Editora Abril).

Música 4 (única vez)

O CRAVO E A ROSA. In: *Alegria, alegria, as mais belas músicas da nossa infância*. HORTA, Carlos Felipe de Melo Marques (Org.). Belo Horizonte: Editora Leitura, 1999. 1Cd, faixa 1. (01min 14s). (Cd que acompanha livro homônimo).

Música 5 (única vez)

PIRULITO QUE BATE-BATE. In: *Pirulito que bate-bate*. Produção e coordenação: BIANCARDI SOBRINHO, Oswaldo. São Paulo: Editora Criança Feliz Ltda, 2004. 1 Cd, faixa 1 (01 min 22s). (Coleção Criança Feliz. Parte integrante da revista sucesso da música infantil nº 4).

Música 6 (única vez)

ROCK OF AGES. In: *Acappela/HYMNS*. ACAPPELLA [Intérprete]. Produção: Keith Lancaster. São Paulo: Bom Pastor, [199 -]. 1 Cd, faixa 4 (02min 54s).

Música 7 (única vez)

A ARAINHA/1,2,3 FORMIGUINHA. In: DOIS A DOIS. TADEU, Eugênio; QUEIROZ, Miguel [Intérpretes]. Palavra Cantada:1998. 1 Cd, faixa 10 (01min 30s). (Grupo Rodapião).

Música 8 (única vez)

SE ESTA RUA. In: *Músicas Folclóricas:para o professor ensinar os alunos a cantar*. SOZIGAN, Geraldo; LACERDA, Nilza. [Intérpretes]. Direção geral: Geraldo Suzigan. São Paulo: G4 Editora, 2000. 1 Cd, faixa 12. (02min 28s). (Fundação Vitor Civita, Editora Abril).

ANEXO F – Programa de ensino para a educação musical – proposta curricular e metodológica



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MONTE AZUL PAULISTA

Secretaria Municipal de Educação

Rua Quintino Bocaiúva, nº 44 – CEP 14730-000 – Fone/Fax: (17) 3361-1095 / 3361-1365

adm.educacao@pmmonteazulpaulista.com.br /

supervisao@pmmonteazulpaulista.com.br /

educacao@pmmonteazulpaulista.com.br



PROGRAMA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL: proposta curricular e curricular

Elaboração e desenvolvimento:

Anamaria Brandi Curtú

Responsável pela Educação Musical da Secretaria de Educação de Monte Azul Paulista-SP

Secretaria Municipal de Educação de Monte Azul Paulista

Regina Helena Del' Arco
Secretária da Educação de Monte Azul Paulista

Isabel Cristina Pizzarro
Diretora administrativa

Janaína Rocha Bocato
Supervisora Pedagógica

Sumário⁵⁴

O contexto de elaboração deste documento.	p.2
Apresentação	p.7
Programa para a Educação Musical.	p.9
1- Implementação e acompanhamento; Aspectos práticos e pedagógicos; Recursos humanos e materiais.	p.9
2- Currículo para a Educação Musical que contemple o registro e desenvolvimento de metodologias.	p.13
3- O que a Educação Musical não deve ser:	p.15
Palavras finais, palavras iniciais.	p.17
Síntese – termo de compromisso	p.18

⁵⁴ Por tratar-se de anexo, a paginação aqui indicada corresponde à original do documento.

O contexto de elaboração deste documento

A iniciativa de escrever um currículo e uma metodologia para a Educação Musical tem origem na experiência de dez anos em Educação Musical no Município de Monte Azul Paulista, no qual, desde 2000, esta disciplina foi introduzida. Inicialmente, em 2008, foi oferecida como matéria obrigatória para as primeiras séries e como atividade optativa para as demais. Em 2009 passou a integrar a grade curricular de 1ª a 4ª série, sendo mantidas as atividades optativas, estas, como outrora, em período contrário ao das aulas.

Nesta trajetória, o contato com a comunidade escolar do município de Monte Azul Paulista (alunos, professores, funcionários e, inclusive, ex-alunos) indicou que:

- a maior parte das experiências que resultaram em significativo aprendizado musical para determinados grupos, e considerada pela comunidade escolar como positiva, não foi registrada e utilizada de modo a resultar em conhecimentos sistematizados que pudessem ser partilhados e incorporados à disciplina da Educação Musical no âmbito de um plano de ensino;
- de modo geral, as experiências supra indicadas estiveram, na sua maioria, associadas a iniciativas isoladas dos seus professores e, conseqüentemente sujeitas aos sucessos e às rupturas oriundos da trajetória individuais desses profissionais;
- a imensa margem de possibilidades de como se fazer a Educação Musical, acompanhada da inexistência de uma proposta concreta de ação, as características individuais de cada profissional que assumia a disciplina (cada um deles tinha habilidades musicais diferentes e utilizava instrumentos diferentes), e a falta da definição da finalidade, da metodologia e do conteúdo para a disciplina, fazia com que, no período de transição entre um profissional e outro, todo o trabalho anteriormente construído fosse perdido, e, também, oferecia escassos recursos para orientar o novo profissional na fase inicial em que assumia a disciplina.

Sobre a falta da definição para a finalidade, a metodologia e o conteúdo da disciplina, ressaltamos que temos acompanhado regularmente as discussões em torno do tema, inclusive as que levaram à criação da Lei nº 11.769, que traz Educação Musical como conteúdo obrigatório até o final de 2011. Neste sentido participamos do V Seminário de Ensino de Música nas Escolas, realizado em novembro de 2009, na Assembléia Legislativa de São Paulo, e intervimos com a apresentação do “MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO MUSICAL: preservar mais do que predizerⁱⁱ”.

Ressaltamos ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a área de Artes representam uma efetiva contribuição para as diretrizes da educação em artes. No âmbito da necessária fundamentação teórica, trazem uma importante síntese de fundamentos para o ensino de artes, mas, dada sua abrangência, não podem ser utilizados para os mesmos fins que nossa proposta curricular e metodológica pretende alcançar. Esta tem em vista os aspectos estruturais da vida escolar, a formação dos profissionais disponíveis para a Educação Musical, a abundante oferta de materiais didáticos para o ensino musical – estes muitas vezes comprometidos apenas com o comércio e não com a educação. Tem em vista igualmente todo o contexto já delineado, e por isso, sua intenção é apresentar propostas práticas e estratégias de caráter pedagógico e didático.

Desse modo, a Secretaria da Educação do Município de Monte Azul Paulista diagnosticou a necessidade de ações específicas para a Educação Musical na Rede Municipal de Ensino. Os contornos dessas ações estão delineados no presente documento e a concretização delas se fará pelo acompanhamento direto das práticas docentes em Educação Musical. Neste sentido as ações específicas têm o desígnio de suprir as lacunas supracitadas, por meio de uma sistematização que seja suficiente para promover o fazer musical, agregando a este os saberes e fazeres experimentados e construídos na Educação Musical escolar. Tal sistematização tem a finalidade de fornecer parâmetros para o educador, respeitando suas características pessoais e preservando a espontaneidade e individualidade que se deseja para a dimensão artística, expressiva e experiencial da prática musical, a serem construídas em parceria com os alunos.

Percebemos que o cerne de nosso desafio consiste em estabelecer definições para a Educação Musical sem limitar a diversidade das formas da arte e da educação e, sobretudo, da educação em arte. Neste aspecto, perguntamos: pela natureza desses campos e pela diversidade cultural de nosso país, quem poderia, com acerto, determinar os moldes, os limites e as possibilidades de uma Educação Musical em que a arte musical seja ensinada, não de maneira protocolar e mecanicista, mas de maneira expressiva e artística, com vistas à ampliação do universo artístico e da sensibilidade dos alunos?

Embora cientes de que não podemos dizer como Educação Musical deve ser, sem incorreremos no reducionismo, tememos, entretanto que, ao não fazê-lo, ela venha se tornar aquilo que não deve ser, em função de possíveis distorções das atividades musicais por influência da indústria cultural e/ou em função da formação dos profissionais que são incumbidos dessas atividades. Por isso não pudemos – mesmo em nome da liberdade necessária ao fazer artístico e à construção do conhecimento – deixar de estabelecer

princípios a fim de evitar possíveis descaminhos que podem ocorrer se subestimarmos a ampla ação da indústria cultural como agente pedagógico, como validadora e formadora do ideário musical e como fornecedora de modelos musicais.⁵⁵

Pelo cuidado em preservar na Educação Musical os conteúdos artísticos e expressivos, as características originais de cada estilo e sem a preocupação de hierarquizar as diferentes manifestações musicais, classificando-as em alta ou baixa cultura, conceituamos aqui os processos artísticos e expressivos como elementos imprescindíveis à Educação Musical, e preconizamos a independência desta disciplina em relação aos veículos de comunicação de massa.

Pela complexidade da tarefa e do desafio a que nos propomos, este documento será elaborado no decorrer do ano de 2010, pela ação reflexiva e avaliação permanente, e finalizado no ano de 2011. Portanto, o documento ora apresentado compõe o projeto a ser desenvolvido e aplicado durante o ano letivo que se inicia. Neste desenvolvimento a participação de toda a equipe pedagógica (diretores, coordenadores e principalmente professores de Educação Musical), em forma de sugestões e avaliação do nosso trabalho, será de fundamental importância para que atinjamos nossos objetivos.

Acreditamos que o melhor sucesso é aquele que se compartilha nas lutas e nas conquistas, e que quanto mais pessoas se envolverem nesta jornada, mais nossas vitórias se concretizarão em melhorias permanentes para os alunos da Educação Musical.

Apresentação

As partes que compõem este documento estão assim organizadas: apresentação sucinta do Programa para a Educação Musical; Detalhamento e Desenvolvimento do Programa para a Educação Musical.

Pela finalidade prática desta proposta, no Desenvolvimento será adotada uma redação sucinta, em forma de tópicos, com a finalidade de registrar idéias, possibilidades e aspectos importantes, e ainda, com espaço para expressões de caráter artístico. Por se tratar de um projeto em construção, em todas as partes, poderão ser feitas alterações com vistas a atingir os **objetivos**, que são:

⁵⁵ Idéia fundamentada na pesquisa de Doutorado “Música, Educação e Indústria Cultural: o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar” – Programa de Pós-Graduação em Educação. FCL-

- desenvolver e registrar uma metodologia para a Educação Musical;
- escrever um currículo contemplando o conteúdo, a metodologia e as atividades para a Educação Musical, agregando a ele o registro das experiências em sala de aula;
- permitir que o aprendizado na Educação Musical seja contínuo, planejado e que tenha significado artístico e expressivo para o aluno;
- fornecer parâmetros para o educador;
- minimizar o impacto ocasionado pela mudança de profissionais, inerentes à estrutura escolar, oferecendo recursos para orientar o novo profissional na fase inicial em que assumir a disciplina e permitindo que o aluno reconheça, pelo teor das aulas, a continuidade do trabalho realizado com o profissional anterior;
- favorecer a construção da identidade da Educação Musical como disciplina autônoma, com significado artístico e expressivo.

Para impender o desafio de intervir pedagógica e didaticamente no atendimento aos objetivos elencados, optamos por usar três procedimentos, sendo que os dois últimos são conseqüentes do primeiro:

- 1- implantar um Programa para a Educação Musical que contemple as especificidades do contexto escolar;
- 2- formar um Currículo para a Educação Musical que contemple o registro e desenvolvimento de metodologias;
- 3- elencar aquilo que a Educação Musical não deve ser.

O programa para a Educação Musical consistirá na implementação e no acompanhamento da disciplina, por parte da coordenação e supervisão pedagógica da Rede Municipal de Ensino, cuidando especificamente daqueles aspectos práticos e organizacionais, dos quais dependa direta ou indiretamente, a concretização da Educação Musical.

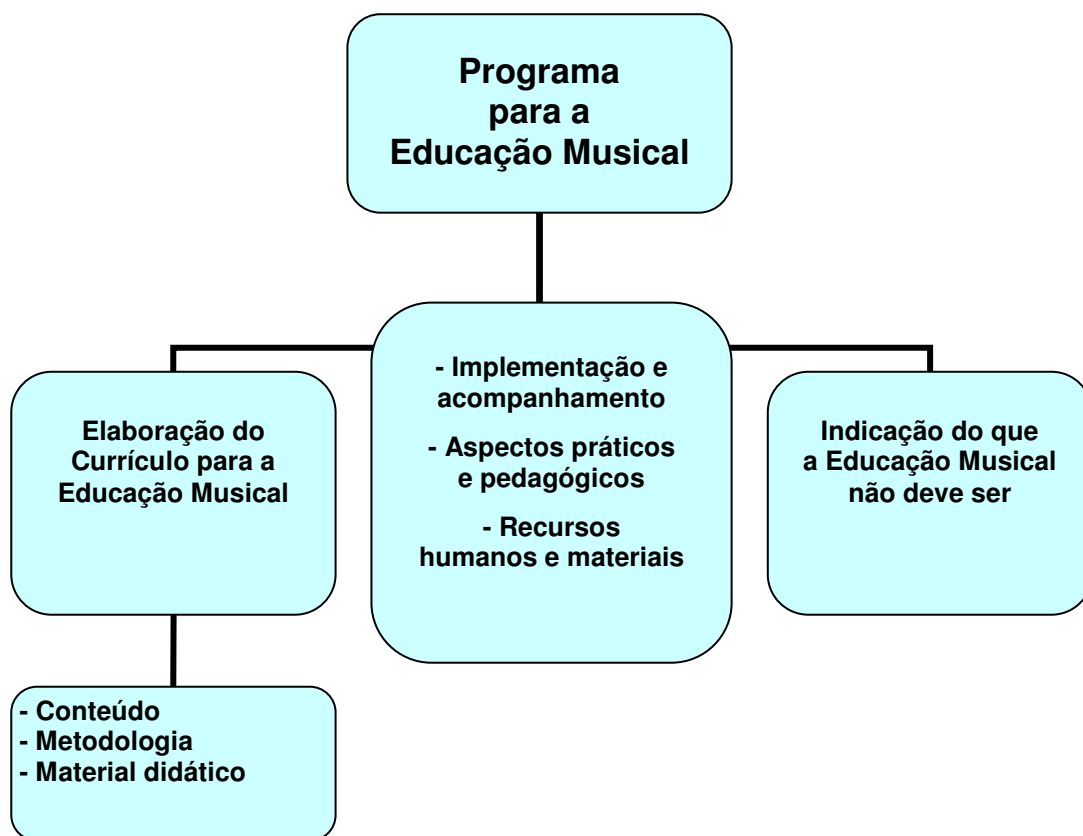
O programa deverá tratar das questões relacionadas a recursos humanos e materiais, à formação e capacitação dos docentes, aos aspectos pedagógicos – sendo, neste sentido, responsável pela elaboração e implantação do currículo para a Educação Musical.

O currículo indicará o conteúdo das aulas (repertório, conhecimentos, atividades para as aulas e metodologias didáticas), indicará os materiais didáticos e, sumariamente, os

pressupostos teóricos que fundamentam sua concepção. O currículo será aplicado pelos professores que assumirem a disciplina.

Do mesmo modo e como incumbência do Programa para a Educação Musical, este deverá versar aquilo que a Educação Musical não deve ser, uma vez considerada a impossibilidade de dizer exatamente como a Educação Musical deva ser. Por isso a redação poderá, em muitas partes, ter um caráter de prescrição profilática.

Esquema do Programa para a Educação Musical



O organograma acima mostra a proposta delineada para o funcionamento do Programa para a Educação Musical. Em prosseguimento, teremos a explanação de cada uma das três partes do programa.

1- Implementação e acompanhamento; Aspectos práticos e pedagógicos; Recursos humanos e materiais

Entendemos que contemplar as especificidades do contexto escolar seja uma condição indispensável para dar vida às palavras que encerram nossos ideais. Para este fim, a **implementação**⁵⁶ de nossa proposta será feita pelo **acompanhamento** permanente da disciplina de Educação Musical, que se dará por:

- um encontro mensal de duas horas com os professores de Educação Musical com a responsável pela Educação Musical. A frequência desse encontro poderá ser aumentada conforme a necessidade;
- acompanhamento das aulas;
- elaboração de registro, pelos professores, do resultado das atividades contidas no currículo.

No encontro mensal os professores e a responsável pela Educação Musical deverão abordar os aspectos **de ordem prática** e os **de ordem pedagógica** a serem solucionados. As propostas pedagógicas e didáticas do currículo (atividades, conteúdos e outros) deverão estar vinculadas aos aspectos de ordem prática, que serão também objeto de atenção e cuidado (exemplo: se o currículo propõe que seja exibido um filme, será preciso prever a possibilidade do uso do vídeo, sala e equipamentos necessários).

Ainda em relação a estes dois aspectos estão previstos:

- a busca de uma solução para o problema **espaço** (falta de sala específica para a Educação Musical);
- **ambientação** do espaço acima indicado, com material confeccionado nas atividades propostas pelo currículo de modo a ter uma atmosfera lúdica e didática (exemplo: decoração da sala com formas de representação da escala diatônica, ou com a simbologia dos temas⁵⁷ das músicas estudadas);
- construção/aquisição de **material didático**, tendo em vista que o material didático compõe para os alunos um recurso de aprendizagem e um formador da identidade do professor

⁵⁶ Adotamos a expressão “implementação” e não “implantação”, por pensarmos que nossa proposta seja uma consequência do olhar atento e necessário para a melhoria da qualidade de um ensino musical já existente. Neste sentido, nossa proposta corresponde ao processo de implementação de tal ensino, cujo papel de seus precursores, no processo de implantação, é por nós reconhecido. Ao colocar sob perspectiva histórica, a proposta de uma intervenção pedagógica no Ensino de Música de Monte Azul Paulista, atribuindo os processos de implantação e implementação o caráter de unidade e fluidez, evidenciamos nossa intenção de contribuir, também, para o processo de melhoria da Educação Musical em nível nacional.

(exemplo: se um professor utiliza com frequência um pandeiro para acompanhar as músicas propostas, os alunos perceberão o professor como alguém que toca pandeiro. Também terão um meio importante de perceber o ritmo pela execução de um instrumento ao vivo).

- o **uso imperativo de algum instrumento acústico** – no mínimo um e qualquer um – pelo professor de Educação Musical ou envolvido em projetos da área, nas aulas e apresentações. A escolha do instrumento fica a critério de cada professor, atendendo às suas habilidade/afinidades pessoais e à possibilidade de acesso ao instrumento⁵⁸. Em relação à indicação do instrumento acústico será feita exceção ao teclado eletrônico, que deverá ser executado ao vivo e não de modo pré-programado.

- a possibilidade de oferta de horas-aulas, ao professor, para que este **desenvolva um projeto** que será oferecido aos alunos em período contrário ao período de aulas, com frequência optativa. Este projeto será concebido atendendo aos seguintes critérios:

- a) necessidade da escola e adequação ao público que ela atende;
- b) habilidades e preferências do professor;
- c) finalidade de ser um modelo de atividade musical que tenha visibilidade na comunidade escolar e, assim, fortalecer a identidade musical do professor e da disciplina;
- d) finalidade de permitir, ao professor e aos alunos participantes, a plasticidade de atividades musicais de forma artística mais livre do que aquelas que se dão nas aulas de frequência obrigatória;
- e) ser elaborado e desenvolvido dentro do Programa de Educação Musical;

Em vista de tais critérios, o projeto, e suas respectivas horas-aula, serão intransferíveis de um profissional a outro e a manutenção do projeto, dentro do ano letivo, dependerá do atendimento aos critérios acima. Pelos mesmos motivos, o projeto será elaborado para ser desenvolvido e encerrado dentro de um ano letivo, prevendo inclusive, a atividade que caracterize o encerramento do mesmo. Queremos com isso evitar que, no caso de a mudança de ano letivo ser acompanhada pela mudança de professor, os alunos tenham o projeto extinto, de forma inacabada. No caso de haver a permanência do professor na mudança de ano letivo, e de o projeto ter atendido aos critérios a ele estabelecidos, o mesmo poderá ser repetido no ano em questão.

Dando prosseguimento aos tópicos correspondentes os aspectos **de ordem prática** e os **de ordem pedagógica**, temos:

- a partir do conhecimento e das experiências anteriores, **fazer uma lista do que se deve fazer, e do que não se deve fazer**, mesmo que as indicações pareçam óbvias, (exemplo:

⁵⁷ As indicações sobre simbologia e tematização estarão apontadas no currículo.

não matricular em projeto de aula de instrumento aluno que não possua o instrumento disponível, não programar apresentação que dependa de amplificação sonora se não houver esse recurso disponível, ou, buscar o envolvimento dos pais ou responsáveis para que lembrem os alunos mais novos a virem nos projetos);

- em relação ao desenvolvimento de habilidades musicais ligadas à execução (instrumental ou vocal), será dada a **preferência aos alunos** mais novos da determinada unidade escolar (U.E.), a fim que, à medida que o aluno permaneça na U.E., este tenha prosseguimento na ampliação de seu aprendizado, e contribua para a formação da cultura musical da U.E. Esta é uma questão que merece especial atenção, inclusive no sentido de identificar nas diferentes escolas, os alunos ingressantes, vindo de outras escolas (exemplo: aluno vindo do quinto ano do Aureliano que ingresse no sexto ano do Alzira e que tenha aprendido a fazer um solo vocal em uma música, deverá ter na nova escola um projeto de música em que ele possa aplicar seus conhecimentos, e também continuar a desenvolvê-los. Desse modo, a cultura musical da escola e a cultura musical do aluno se beneficiam mutuamente⁵⁹).

- a **avaliação dos alunos** (notas da caderneta) será reflexiva, feita em comum, por cada sala, sobre as produções/trabalhos dos alunos (apresentações, registro, decoração da sala, envolvimento nas atividades) tendo o professor o papel de indicar estes e outros critérios a serem observados e a responsabilidade de aprovar ou modificar a nota dada pela sala, mediante justificativa. A nota de cada aluno deverá corresponder, em parte à produção comum de seu grupo ou sala, e em parte ao envolvimento dele nesta produção. É pertinente percebermos que tal avaliação constitui, em si, uma prática didática e pode, portanto, ser realizada nas aulas.

- a **avaliação do Programa para a Educação Musical** será feita em comum pela equipe participante do programa, e os critérios serão aqueles que compõem os objetivos do próprio programa.

Elencamos as **principais questões de ordem prática e pedagógica** que efetivam a **Implementação** e o **Acompanhamento** da proposta.

O atendimento às questões referentes a **Recursos humanos e materiais** serão elaboradas durante o ano letivo de 2010, estando já previstas, de forma prioritária, algumas

⁵⁸ Em 2010 a Prefeitura Municipal de Monte Azul Paulista adquiriu instrumentos musicais, acústicos e profissionais para as três escolas municipais de ensino fundamental e instrumentos de musicalização infantil para uma escola municipal de ensino infantil.

⁵⁹ O currículo de repertório unificado atenderá a esta questão. Neste caso, não estamos tratando da padronização musical, e indo contra a diversidade estética. Antes, considerando a necessidade de enfrentar os efeitos da massificação musical pela comunicação de massa, usaremos o currículo unificado como estratégia. Em um município do porte do nosso, essa estratégia, se utilizada em músicas que contenham um caráter simbólico/expressivo pode ativar/aquecer a formação de culturas instituintes que fortaleçam as práticas musicais, dando a elas significação social.

questões essenciais como Cd player disponível para os professores de Educação Musical, material para os alunos, a aquisição de instrumentos musicais e de materiais musicais.

2- Currículo para a Educação Musical que contemple o registro e desenvolvimento de metodologias

A elaboração do currículo para a Educação Musical, contemplado conteúdo, metodologia e material didático se dará, conforme indicado na introdução, durante o ano de 2010.

Os **conceitos** que norteiam a elaboração do currículo são:

- **unidade de repertório** na Rede Municipal de Ensino;
- valorização/exploração do repertório pelo **conteúdo temático**;
- identificação e, possivelmente, exploração do **conteúdo simbólico** a partir do conteúdo temático;
- **não linearidade temporal** no uso do currículo e do repertório⁶⁰;
- **“músicas inteligentes” e “comunicantes”**. Ao termo “músicas inteligentes” utilizado pelo Maestro Júlio Medaglia no V Seminário de Ensino de Música nas Escolas (São Paulo, novembro de 2009) acrescentamos a expressão “comunicante”. Indicamos assim, músicas cuja riqueza simbólica de seu conteúdo permita múltiplas explorações e abordagens. Desse modo, a mesma música poderá ser estudada pelos mesmos alunos, abordando a cada estudo, aspectos diferentes de seu conteúdo (ritmo, desenho melódico, estrutura melódica, arranjo, recortes de temas, simbologia de temas, dentre outros).
- ênfase na **educação da sensibilidade** estético-musical prioritariamente e no **desenvolvimento da habilidade musical** sempre que houver condições.

Neste sentido os processos de apreciação, fruição e recepção são preferenciais, em relação aos processos de produção musical (cantar, tocar, compor), devendo ser contemplados nas atividades propostas para as aulas.

As aulas, por sua vez, não precisam, necessariamente, ser direcionadas para a produção musical. Será nos projetos, de frequência optativa, que o caráter de produção musical deverá ser evidenciado e trabalhado de forma prioritária.

Em ambos os casos – aulas obrigatórias e projetos de frequência optativa – a educação da sensibilidade, relacionada à recepção, e o desenvolvimento de habilidades

⁶⁰ Esta característica só será de fato percebida a partir do ano de 2011, quando o currículo proposto para um ano letivo estiver completo.

musicais relacionadas à produção, poderão ser motivados pelo professor, sempre que este encontrar em si, nos alunos, e nos recursos materiais, as condições possíveis para tanto⁶¹.

As atividades e conteúdos curriculares serão entregues, periodicamente, aos professores.

Cada parte do currículo trará um repertório **com um tema em comum**. As atividades didáticas darão ênfase ao tema, preferencialmente de forma lúdica e simbólica (exemplo: tendo o céu como tema, um repertório específico será indicado. Cada conteúdo – duração, altura ou outro – será explorado de forma lúdica e simbólica. O rabo maior de um cometa poderá indicar a duração maior de um som, notas curtas poderão ser representadas por pequenos pontos de luz no desenho de um céu. Uma melodia pode ser desenhada em um céu noturno ou diurno).

Os objetivos e a metodologia de cada atividade estarão indicados no material entregue ao professor.

Após aplicá-las/desenvolve-los, os professores deverão trazer suas impressões sobre o resultado. Deste modo o currículo receberá a participação dos professores na sua elaboração, avaliando as atividades realizadas e apresentando propostas, nos encontros programados para esse fim. As propostas aceitas pela equipe musical serão incluídas como parte do currículo e apresentadas a toda a equipe.

3- O que a Educação Musical não deve ser:

Na abertura fizemos considerações sobre as inúmeras possibilidades de se fazer a Educação Musical, e em decorrência disto a impossibilidade de se definir, ou eleger uma forma como sendo a melhor ou mais assertiva para a educação musical. Nossa proposta não tem a pretensão de esgotar o assunto, contudo, também já fizemos as necessárias considerações a respeito da necessidade de se evitar que a Educação Musical seja orientada pelos agentes massificadores da cultura.

⁶¹ Não adotamos a separação da educação da sensibilidade musical e do desenvolvimento das habilidades musicais, a partir de atividades distintas. Ao contrário, acreditamos que, sobretudo no aprendizado das artes, estes processos aconteçam concomitantemente. Entretanto, a partir da pesquisa que fizemos durante o ano de 2009, especificamente sobre a Educação Musical, agregando a ela nossa experiência no espaço escolar e a fala do Maestro Júlio Medaglia no V Seminário de Ensino de Música nas Escolas, realizado em novembro de 2009, na Assembléia Legislativa de São Paulo, apontamos a produção musical como uma das formas, e não a única forma, de se realizar a Educação Musical.

No decorrer do desenvolvimento do currículo, daremos continuidade à lista de contra-indicações para a Educação Musical abaixo iniciada, e, a partir de então, cada item virá acompanhado da data de sua elaboração.

A educação musical não deve:

- depender exclusivamente da tecnologia, sendo esta substituta das práticas acústicas;
- fazer distinção hierárquica entre os alunos a partir de suas habilidades musicais;
- associar seu repertório necessariamente ao repertório que estiver sendo veiculado nos meios de comunicação de massa;
- desvalorizar a emoção, o prazer e a apreciação musical;
- se preocupar mais com as habilidades musicais do que com a sensibilidade musical;
- submeter os alunos a testes de habilidade musical que tenham caráter eliminatório (de aprovação ou reprovação);
- empregar materiais/gravações que utilizem timbres sintéticos imitando timbres acústicos;
- ser feita com a ausência total de instrumento acústico;

Palavras finais, palavras iniciais

Ao perceber o panorama da educação musical, nele incluindo o efeito da cultura de massa, nossa responsabilidade em implementar este programa torna-se semelhante à responsabilidade de quem vai para uma árdua batalha. Mas uma rápida lembrança de alguns momentos em que a alegria de descobrir uma música nova, ou uma novidade em música já ouvida fez brilhar o olhar de nossos alunos, é capaz de atribuir outro significado aos nossos esforços. Não se trata de planejar uma batalha. Especificamente neste início de ano (janeiro de 2010) estamos planejando uma festa. É da alegria musical que estamos falando e planejar, elaborar este programa envolve a expectativa de organizar uma festa para muitos convidados. Por isto estas palavras finais são também as palavras iniciais do nosso ano letivo.

É, sobretudo, pela primazia da alegria, da felicidade encontrada na arte como forma de sublimação não repressiva, que esperamos que este trabalho contribua significativamente para a Educação Musical, ou mais objetivamente, para os alunos e professores de Educação Musical em nosso município, e que mediante as necessárias adaptações, possa também ser utilizado em níveis de ensino mais abrangentes.

Monte Azul Paulista, 17 dezembro de 2010.

Anamaria Brandi Curtú
Responsável pela Educação Musical

Regina Helena Del' Alrco
Secretária da Educação

¹ Por ocasião da editoração deste documento, e/ou do seu encaminhamento para instâncias superiores, será anexado o "Manifesto pela Educação Musical: preservar mais do que predizer".

ANEXO G – Cd de áudio com músicas do anexo D⁶²

1. DOCE ATO
2. PLATAFORMA
3. LISBELA E O PRISIONEIRO
4. A VOZ DO DONO E O DONO DA VOZ
5. SÁBADO EM COPACABANA
6. O RANCHO DA GOIABADA
7. DE PAPO PRO Á
8. QUANDO BATE UMA SAUDADE
9. A MELHOR BANDA DE TODOS OS TEMPOS DA ÚLTIMA SEMANA
10. MILHARES DE SAMBA
11. AMANHÃ
12. LIXO NO LIXO (versão 1)
13. LIXO NO LIXO (versão 2)
14. A PRIMAVERA
15. A PRIMAVERA
16. CONCERTO PARA PIANO E ORQUESTRA, 1º M.
17. CONCERTO PARA PIANO E ORQUESTRA, 1º M.
18. SONATA CLAIRE DE LUNE, 1º MOVIMENTO
19. SONATA CLAIRE DE LUNE, 1º MOVIMENTO
20. O CRAVO E A ROSA
21. PIRULITO QUE BATE-BATE
22. ROCK OF AGES
23. A ARAINHA/1,2,3 FORMIGUINHA
24. SE ESTA RUA

Anexo de
Música, Educação e Indústria
Cultural: o loteamento do espaço
sonoro no espaço escolar

⁶² As músicas relacionadas, gravadas em Cd, acompanharam os exemplares encaminhados para as Bancas dos exames de Qualificação de Mestrado e de Doutorado e para a Defesa. Neste exemplar não consta o Cd, devido a questões sobre direitos autorais. Contudo, optamos em conservar a indicação do anexo.