

O consumo musical midiático e a construção de sentidos por crianças de 9 a 12 anos

El consumo musical mediático y la construcción de sentidos por niños de 9 a 12 años

The musical media consuming and the construction of sense by 9 to 12 years old children

Maria José Dozza Subtil¹

Resumo *O presente texto propõe uma reflexão sobre sentidos atribuídos à música por crianças de 9 a 12 anos, considerando o consumo midiático como indutor de significados. Adorno, Horkheimer e Benjamin auxiliam na compreensão da dimensão contraditória da indústria cultural, e Said, Eco e Green são utilizados para discutir as significações musicais. Os dados resultam de entrevistas e questionários com crianças de quarta série, que revelaram a predominância da televisão na produção do gosto musical.*

Palavras-chave: *Consumo midiático. Significações musicais. Educação musical.*

Resumen *El presente texto propone una reflexión sobre sentidos asignado a la música por niños de 9 a 12 años considerando el consumo mediático como inductor de significados. Adorno, Horkheimer y Benjamin auxiliam en la comprensión de la dimensión contradictoria de la Industria Cultural; Said, Eco y Green son utilizados para discutir las significaciones musicales. Los datos resultan de encuestas y cuestionarios realizados con niños de cuartas series quienes revelaron la predominancia de la televisión en la producción del gusto musical.*

Palabras-clave: *Consumo mediático. Significaciones musicales. Educación musical.*

¹ Possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1997) e doutorado em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Pesquisadora Sênior do Mestrado em Educação da UEPG, atua nas seguintes áreas: formação de professores, política educacional, educação a distância, música, arte, mídia e tecnologias. É autora do livro *Música midiática e o gosto musical das crianças*. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Comunicação e Arte (GEPEAC). Email: mjs subtil@hotmail.com

Abstract *This text proposes a reflection on the senses construction to music by children of 9 to 12 years old considering the media consuming as a meaningful inductor. Adorno, Horkheimer and Benjamin have helped us to comprehend the contradictory dimension of the Cultural Industry and Said, Eco and Green have based us to discuss the musical significant. The data have resulted from interviews and questionnaires with children from the fourth grade level who have revealed the predominance on television in liking musical production.*

Keywords: *Media consuming. Musical meanings. Musical education.*

Data de submissão: 03/2010

Data de aceite: 06/2010

Introdução

O presente texto propõe uma reflexão sobre significações musicais, objetivando entender como as crianças explicam a sua relação com a música em decorrência das experiências midiáticas que impregnam o cotidiano.

Tal investigação tem como objetivo maior a compreensão do campo musical dada a necessidade de aprofundamentos teóricos quanto à música, tendo em vista a demanda crescente pela escolarização dos fatos musicais.²

Parte-se da compreensão de que a música resulta da materialidade social e histórica, e que o homem cria na arte não apenas coisas, mas relações que satisfazem necessidade essencialmente humana de objetivar sua dimensão espiritual, tornando-a sensível nas formas artísticas. Nesse processo ele potencializa as capacidades espirituais além da prática criadora e transformadora existente no trabalho em geral, ao mesmo tempo em que humaniza a natureza (VAZQUEZ, 1978).

O caráter social da produção artística só se realiza quando ela é fruída pelos outros, porque a obra existe para ser consumida, para ser comunicada além das barreiras do tempo e do espaço. O fruidor capta essa experiência identificando-se com ela, reconhecendo nela os atributos de humanidade que o autor soube incorporar. Portanto, a arte só tem significado quando outros se apropriam dessa significação (*Idem*).

É necessário considerar que a música e os seus significados são hoje redutíveis, embora não de forma determinante, aos imperativos econômicos da sociedade capitalista de consumo. Horkheimer e Adorno (1982) criam a expressão “indústria cultural” como processo de industrialização que organiza a produção artística e cultural no contexto das relações capitalistas de produção, para ser lançada no mercado, vendida e consumida massivamente, como qualquer mercadoria.

² A lei 11.769/2008 altera a lei 9.394/2006 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música.

Walter Benjamin contesta o caráter negativo da reprodução tecnológica dos objetos artísticos e diz que a possibilidade de multiplicação presentifica e destitui a arte do seu caráter sagrado e ritual. Para o autor, *“a obra de arte, na era de sua reprodutibilidade técnica revoluciona o estatuto da cultura, dissolve o conceito burguês de arte, transforma a cultura de elite em cultura de massa”* (1982, p. 217).

Dessas formulações resulta que a análise dos fatos musicais não pode prescindir da consideração dos intervenientes mais amplos que atuam na forma como se produz significados. O pano de fundo do texto é a visão de que as mídias em geral, e a televisão em particular, são fundamentais nessa significação.

As pesquisas de SUBTIL (2003, 2006) mostram o papel preponderante da televisão na fruição e consumo musical de crianças de 9 a 12 anos, mas mais do que isso, refletem sobre o fato de que esse consumo institui não só o gosto musical, mas outra noção de infância, em que a própria relação adulto/criança se constrói pela mediação televisiva.

Os dados empíricos aqui apresentados resultam de pesquisa realizada de 2000 a 2006 com alunos de quarta série de duas escolas, uma pública e outra particular, objetivando captar as significações atribuídas à música. O presente texto traz parte das análises dessa pesquisa, que investigou também preferências musicais, mídias privilegiadas na fruição musical, atividades dos tempos livres e mediações familiares no consumo musical.

Reflexões sobre performance – a mixagem som/imagem como produtora de significados

À época da pesquisa (2000 a 2006), 90% dos sujeitos da pesquisa afirmaram a televisão como a principal fonte de conhecimento e fruição musical. Os programas dominicais (Gugu, Faustão, Raul Gil em especial) foram os mais citados como indutores do gosto, além das novelas cujas

músicas marcam determinados personagens, e foram citadas como preferidas pelas crianças investigadas.³

É importante lembrar que os significados atribuídos à música atualmente, particularmente em relação às crianças, têm relação com a mixagem canção/imagem/movimento. Música e performance, na mídia, confundem-se. Faz parte da experiência musical – e isso sem dúvida decorre do aparato tecnológico – a vivência de eventos não só visuais, sonoros ou cinestésicos, mas a própria aglutinação massiva, o estar junto com outros, na grande multidão (ou com os amigos, assistindo), no mesmo balanço e movimento, cantando o mesmo refrão, numa experiência física, sensorial. Dentre as técnicas de que a mídia dispõe para promover essa agregação, a mixagem som/imagem é sem dúvida a mais competente. É válido considerar que essa pode ser uma característica apenas acentuada pela mídia, por meio do aparato tecnológico, mas que já faz parte do modo de ser musical, ou seja, há visualidade e cinestesia inerentes ao ouvir, tocar, cantar e interpretar. Importante ressaltar que a TV mostra não só os cantores e cenários, mas a própria reação do auditório e do público dos shows, e isso faz parte do espetáculo, educando as crianças também para se comportar como público.

A relação estabelecida entre o público infantil e a TV se reveste de espécie de mágica, agregando não só o conteúdo mas a forma⁴, cuja essência é um

(...) ludismo que evidencia a cumplicidade e as regras especiais que diferem das leis, do instituído. Esse jogo, ritualístico, é da ordem do prazer sem finalidade estipulada, serve de pretexto para o ser-estar-junto, e esse gozo se esgota no próprio ato. A teleaudiência coloca-se como a eufemização de um ritual totêmico que reforça o sentimento de pertença a uma dada “tribo” (REZENDE, 2000, p. 73).

³ Em pesquisa realizada em 2008 e 2009, cujos dados estão sendo tabulados e analisados, há alteração em relação a isso quando aparece, particularmente nas escolas particulares, a internet como veiculadora das músicas de preferência. No entanto, a televisão ainda constitui-se na principal fonte de fruição musical, com os mesmos programas de auditório registrados em anos anteriores.

⁴ Autor pioneiro na abordagem dessa questão foi Mc Luhan, ao cunhar a expressão “o meio é a mensagem”, para afirmar a supremacia da forma televisiva subliminar, camuflada sob o conteúdo na produção dos significados.

Said (1991, p. 22), referindo-se aos concertos de música clássica, tece considerações sobre a execução e interpretação musical que podem ser apropriadas ao nosso caso particular: “*A performance é de uma importância imediata maior – mais urgente, mais tensa e inflamada – para a música do que para a recepção seja da literatura, seja das artes visuais*”.

O autor afirma a ideia de certa dependência da música – como experiência estética altamente especializada e reclusa – da performance, como forma e roupagem que ela veste para se disponibilizar socialmente. Essa natureza pública da performance teria a função de encurtar as distâncias entre o íntimo, o particular, a composição e a exposição social e cultural por meio da interpretação. Assim, é válido afirmar que ela se configura como mediação entre produção e fruição, dela depende a objetivação do fato musical.

É importante refletir sobre o fato de que a mídia espetaculariza a sociedade, a vida, o sofrimento e a dor e, particularmente em relação à música, dando realce à vida privada dos cantores e autores, intérpretes, e desse modo criando uma forma de fruição paralela que influi na atribuição de significados à música. As manifestações das crianças revelam muito do caráter “expressivo” da música.

Explicitações quanto ao significado da apreciação musical⁵

O que pensam e falam as crianças sobre música⁶

As formulações deste item resultam de pesquisa feita por meio de questionário e entrevistas, em um total de 126 crianças de idade variável de 9 a 12 anos (53% com 10 anos), em duas escolas, uma pública e outra particular, com perguntas abertas, para levantar os significados atribuídos aos sentimentos, sensações, emoções e conhecimentos mobilizados pela música. São elas:

⁵ Importa esclarecer que essa pesquisa desenvolveu-se dentro de um projeto que visava, a partir de atividades musicais, conhecer melhor as crianças de determinada faixa etária (9 a 12 anos), objetivando uma proposta de educação musical que levasse em conta os saberes e vivências dos alunos.

⁶ As reflexões deste item referem-se a momentos diferentes da pesquisa. O primeiro, de 1999 a 2002, e o segundo, de 2005 a 2006.

- 1- Você gosta de música? Por quê?
- 2- Escreva frases ou palavras que descrevam o que você gosta numa música.
- 3- Você gosta de música erudita? Sim? Não? Por quê?

As duas primeiras questões revelaram algumas categorias de significação organizadas em temas abrangentes. Assim, o *por quê* e *aquilo de que* gostam em música se traduzem em expressões e palavras distribuídas como segue:

- **conhecimento** (31%) – respostas que fazem referências a elementos objetivos da música, passíveis de serem observados e relatados de forma a evidenciar um conhecimento prático, como som, ritmo, melodia, andamento, letra e cantores, por exemplo;
- **bem-estar físico** (20%) – referências a relaxamento, calma e descanso;
- **expressão de sentimentos** (15%) – manifestações que explicitam a possibilidade de a música provocar comportamentos afetivos;
- **divertimento/distração** (19%) – a música como lazer, diversão e atividade para passar o tempo e espairecer;
- **práticas musicais** (15%) – manifestações que apontam o caráter operativo – ouvir, cantar e dançar.

A maior incidência está na classificação **conhecimento** (31%), que retrata reconhecimento objetivo de elementos musicais, seja em relação aos cantores, ao ritmo ou às letras. Essa evocação remete a uma prática que busca identificar, reconhecer e classificar as diversas formas e estilos musicais. Importa destacar que esse não é um conhecimento sistemático proposto pela escola, ou qualquer outra instituição formal, mas é proveniente das veiculações midiáticas que impõem um gosto, mas favorecem também um saber musical.

Porque os cantores cantam bem... estilo rock... clássica... Gosto dos ritmos... o som... a letra... o ritmo... o tom de voz... velocidade em que se canta

(escola particular). *Porque o cantor é bom, bonito e a música suave... o ritmo e o título... pelo tipo dela* (crianças da escola pública).

A outra opção de resposta, numericamente significativa (20%), relação da música ao **bem-estar físico**, diz respeito ao *sentir-se bem* e faz referência a sensações físicas/mentais evocadas como acalmar, relaxar, descansar etc.

Porque a música faz com que nos acalme, e assim nosso corpo se solte... a música me faz bem... porque quando escuto me sinto melhor (crianças da escola particular). *Porque faz bem para os ouvido (sic)... a gente se sente melhor e faz que ser criativo* (crianças da escola pública).

A incidência de respostas está em equilíbrio entre as duas escolas e entre os sexos, o que demonstra certa unanimidade nessa visão de música como terapia, para acalmar, relaxar e produzir sensação de bem-estar, e que é privativa dessa área, não se repetindo nas outras expressões artísticas. Interessante observar como essa concepção é compartilhada com os professores (SUBTIL, 2008).

Por outro lado, 15% das falas explicitam o gostar de música por meio da **expressão de sentimentos**, emoções e vivências que ela provoca. Palavras habituais são paz, alegria e amor:

Porque me alegro quando estou triste... uma música que tem a ver comigo... porque a música me faz sentir bem e principalmente expressar as coisas que sinto... às vezes você pode expressar coisas do interior (crianças da escola particular). *Acho a música interessante, ela mexe com meu coração... gosto das partes românticas... me faz sentir alegria e emoção* (crianças da escola pública).

Em relação aos sentimentos provocados pela música, Snyders (1982, p. 90) considera que a qualidade musical não é o atributo fundamental para emocionar e enlevar: “Num dado momento, uma música pode nos tocar até às lágrimas – e reconheceremos em seguida que ela era bastante banal, musicalmente falando, e que estava, naquele momento, associada a um conjunto de elementos emotivos”.

Gostar de música como **divertimento/distração**, (19%), ou seja, porque ela anima e serve para preencher o tempo, está no imaginário e no

cotidiano dessas crianças (e da sociedade). Prática descompromissada, que não exige esforço e oferece prazer. Eco (1976, p. 299) faz menção a uma “*música de entretenimento e de evasão, de jogo e de consolo*”.

Gosto de diversão... as pessoas gostam de música para se distrair (crianças da escola particular). *Porque a música é bom para refrescar o pensamento... porque a gente se agita, deixando tudo o que é ruim de lado... é interessante e bom para passar o tempo* (crianças da escola pública).

As **práticas musicais** – ouvir/dançar/cantar – são atividades elencadas pelas crianças como motivos para gostar de música (15%). Cabe ressaltar que essa opção aparece muitas vezes subentendida na anterior, ou seja, tais práticas são ligadas à ideia de diversão e passatempo e revelam um aspecto mais operativo que as anteriores:

Porque é gostoso de ouvir... porque gosto de cantar, dançar... é gostosa, aparece sempre em rádios e na TV, dá pra ouvir, dançar e tudo mais... dá pra se agitar, dançar, cantar... faz bem cantar (crianças da escola pública).

Tal opção foi significativamente maior na escola pública. O caráter de festa da música talvez seja apropriado de modo mais recorrente nas camadas populares.

Apesar de não serem significativos numericamente, chamaram a atenção dois aspectos presentes nas manifestações das crianças, que revelam introspecção, em particular as meninas, manifestados quando fazem referência a **lembrar/esquecer** junto com outras alusões a sentimentos inerentes à música. Ouvir música, sentir saudade e lembrar alguém ou esquecer o cotidiano não são ações tributáveis somente aos adultos: *é bom para esquecer os problemas... esqueço o que estava fazendo... me faz imaginar e lembrar das pessoas que eu gosto* (crianças da escola particular); *faz eu lembrar da minha mãe e das minhas irmãs... faz a gente ficar com saudades* (crianças da escola pública); e a **reflexão** sobre a vida, em especial na escola particular: *porque podemos saber sobre a vida do mundo... a música é a mais bela melodia e representa o agito da vida... significa o valor da vida. É bom*

ressaltar que essa escola, de caráter confessional, tem como prática a oração e momentos de reflexão.

A terceira questão trouxe mais elementos de análise da produção de significados. Ainda que pareça que a música clássica⁷ não é de conhecimento das crianças, em particular das camadas mais pobres, as respostas mostram que as informações circulam (gostando ou não desse estilo) em maior ou menor intensidade pelos grupos sociais. No total (126 alunos investigados), 34 afirmaram gostar de música clássica, 89 não e 3 não responderam. Cabe ressaltar que a música erudita se faz presente na mídia em novelas e comerciais e foi reconhecida pelos sujeitos da pesquisa.⁸

As afirmações positivas, em sua maioria, são da escola particular, provenientes das meninas: *porque é bonita é bem suave... gosto de música, não importa se é clássica ou não, o que vale é o sentimento (!)... me deixa calma...* Uma dessas respostas chama a atenção pelo significado de classe na aquisição de capital cultural: *gosto porque desde bebê eu já ouvia músicas clássicas.*

É de um menino da escola pública a resposta mais significativa em relação ao gostar de música clássica, e revela certo apuro auditivo: *gosto porque é fácil de escutar e difícil de tocar.* Não deixa de ser uma explicação adequada a um tipo de música com complexidade muito maior, de produção e de execução, do que as que habitualmente estão na mídia, e, quando veiculadas, servem para “pano de fundo” em novelas ou personagens.

As justificativas para o não gostar são: *porque é chata... parada... dá sono... algumas não têm letra... algumas são tristes... é devagar... é muito estranho os passos de dança (com certeza refere-se ao balé)... eu gosto de música mais agitada... não dá pra dançar... é irritante... porque os cantores gritam ao invés de cantar (refere-se à ópera)...o meu pai não gosta e eu puxei ele.*

⁷ Utilizei música clássica porque significa, no senso comum, a música elaborada, erudita, quando colocada em relação à música popular, e o termo é mais conhecido.

⁸ Podemos citar como exemplos Carmina Burana, de Karl Orff, As quatro estações, de Vivaldi, músicas de Bach, Beethoven, Villa-Lobos.

Uma constante nas respostas é a questão do andamento *muito lento*, *não dá pra dançar* e tem a ver com o ritmo. Adorno (1991) destaca a dificuldade em ouvir consciente e seletivamente a “música séria”, decorrente do assédio auditivo midiático que elege a “música ligeira” (popular) como padrão de gosto a ser aceito e seguido.

Cabe refletir sobre o fato de que, na escola particular, a resposta negativa à música clássica destaca certa familiarização, revelada na referência ao balé e à ópera, que permite não gostar, aludindo a elementos próprios desse gênero musical. Enquanto na escola pública o não gostar tem a ver também com a falta de acesso. Algumas respostas são: *eu nunca ouvi... porque não sei nenhuma... não conheço e não vejo falar dela*. Algumas, no entanto, revelam algum tipo de conhecimento: *eu não gosto de música de som grave... merrita (sic) quando eu quero dormir... acho esquisita... eles cantam com voz estranha (ópera)... é muito lenta e não faz o meu tipo*.

Aqui reside contingência independente da ação da mídia, ou, pelo menos, não tão dependente, que é a aquisição cultural por familiarização, ou capital cultural familiar, um aprendizado precoce que depende do poder aquisitivo para adquirir CDs e discos e também de um conhecimento que é próprio de um “estilo de vida”. Difere do capital escolar adquirido, configura-se como a possibilidade das crianças da escola particular acessarem desde cedo obras que atendam a um gosto mais seletivo da família – *ouço desde bebê* (BOURDIEU *apud* SUBTIL, 2003).

Alguns suportes conceituais sobre a atribuição de significados à música

Não se pode desconsiderar o fato de que as descrições e adjetivações propostas pelas crianças para significar o gosto musical relacionam-se com um padrão que remete às cantigas, acalantos e melodias atávicas, pertencentes a um imaginário rítmico musical brasileiro. Tourinho (1993, p.18) traz considerações sobre nossas características musicais, afirmando uma “... *exaltação expressiva que a nossa música projeta, na nossa alma meló-*

dica marcadamente lírica e na contagiante força rítmica que caracteriza nossas produções musicais". Essa ideia reforça a tese da especificidade da música na produção de significações que, somadas a uma diversidade de influências e vivências, particularmente as midiáticas, determinariam a tendência ao gosto de músicas "românticas" por um lado e pelas de ritmo mais marcado e dançáveis por outro.

Martins (1994, p.13) considera que as estruturas rítmico-melódicas próprias das canções da infância são formadoras das "*matrizes cognitivas do desenvolvimento musical*" e, acrescente-se, dos padrões de gosto. Por isso, para ele, cantar é apenas a exteriorização dessas matrizes, não levando a compreensão musical mais apurada. Pode-se afirmar, entretanto, que um ouvir mais atento seria bom começo para a educação musical.

É possível entender a diferença entre a atribuição de significados, a partir do conhecimento – o que decorre das instituições específicas de ensino de música, ou de trabalho escolar sistemático – e a significação resultante da prática casual, particularmente auditiva, proposta pela mídia quando as crianças trazem "informações periféricas" sobre os namoros, os acontecimentos da vida dos cantores. Tais fatos podem não ser significativos em termos de conhecimento musical mas, dadas as outras percepções acionadas, particularmente a visual, interferem, em muitos casos decisivamente, na escolha, fruição e aquisição de padrões musicais.

Green (1997, p.27) trabalha com a construção social do significado musical a partir de dois vetores: o significado musical inerente e o significado musical delineado. O primeiro lida com as inter-relações dos materiais sonoros, a organização dos elementos, os sons da música e a forma como eles se apresentam objetivamente ao ouvinte. Constrói-se pelas relações entre o todo musical e suas partes, por meio dos decalques, repetições, ênfase em semelhanças e diferenças com outras músicas e que estabelecem os estilos e formas passíveis de serem reconhecidos ou não. Essa significação tem a ver com certo grau de familiaridade do ouvinte, da sua capacidade de reconhecimento, afirmando ou negando a forma em questão.

Esse aspecto do significado musical, no entanto, é apenas parcial, e não ocorre por si, pois a música deve ser entendida como objeto cultural que se insere num vasto espectro social, político e econômico: “Os contextos de produção e de distribuição, e o contexto da receptividade afetam a nossa compreensão musical” (*idem*: p.29). Não podem ser considerados apenas como aparatos extramusicais, mas como instituidores da experiência musical do ouvinte, porque, quando se ouve música, não se pode separar os significados inerentes, próprios da organização dos elementos rítmico-sonoros, das vivências sociais e culturais, que envolvem questões de gênero, classe social e etnia. A isso, a autora denomina de significado delineado e faz questão de afirmar: “Por esta expressão gostaria de transmitir a ideia de que música, metaforicamente, delineia uma pletora de fatores simbólicos” (*idem*).

A atribuição positiva do “significado inerente” à música erudita – *gosto porque é lenta*, ou negativa – *não gosto de voz grave*, aliada a valores extramusicais “significado delineado”: positivo – *porque ouço desde bebê*, negativo – *o meu pai não gosta e eu puxei a ele*, determinarão aquilo que ela denomina de *celebração ou alienação* (*ibid*: p.30). A primeira revela uma correspondência entre os dois significados, e a segunda quando a negação aos significados inerentes leva a uma delineação negativa, ou vice-versa.

Essas relações de significação são contraditórias e ambíguas quando, por exemplo, em relação ao *funk* as meninas da escola particular apreciam, admiram e reconhecem as suas características (significado inerente positivo), mas atribuem a ele um significado delineado negativo – *é muito basterento, meu pai não qué (sic) que eu compre*, etc. (SUBTIL, 2003).

Vê-se que gostar ou não de determinadas formas musicais identifica-se com a atribuição de significados, ora formais, ora simbólicos, e, em relação ao universo pesquisado – crianças de 9 a 12 anos –, a ação da mídia é determinante pela afirmação exaustiva de determinados objetos culturais (músicas românticas, para dançar, de ritmo rápido etc.). No entanto, mesmo quando essa imposição atinge a delineação dos signifi-

cados sociais – veja-se o *status* que a música sertaneja ocupa, independentemente de classe social –, isso não acontece de forma homogênea e totalizadora em razão das interferências de fatores morais, culturais, religiosos, mediações que minimizam o “controle” midiático.

Outro autor também faz referência a essas duas dimensões, colocando a música como experiência estética, envolvendo conteúdos de natureza figurativa, de caráter sensorial, fisiológica, simbólica, dimensão sintática relativa à estruturação dos símbolos construídos culturalmente, e acrescenta a dimensão semântica, que supõe a liberdade de interpretação e atribuição de significados (SANTOS, 1994). Assim, adjetivar uma música depende de ações que vão desde ouvir os sons constitutivos de uma melodia, reconhecendo as relações entre os elementos formais que determinarão se é *funk*, *samba*, música lenta, rápida ou religiosa, até localizá-la no repertório disponível, concedendo-lhe um valor (SUBTIL, 2003, 2006).

É necessário reforçar, entretanto, que a mídia atua na produção de significados inerentes ou delineados, propondo conhecimento formal sobre as diferenças de estilos, bandas, cantores e gêneros, mas impondo músicas com valor simbólico a ser consumido no mesmo patamar das outras mercadorias quando não há atuação efetiva de outras instâncias sociais que promovam a crítica desses produtos.

Esse é um processo externo/interno, isto é, a dialética entre o subjetivo e o objetivo, considerando-se as mediações sociais – mídia, família e escola –, os processos perceptivos, cognitivos e afetivos desencadeados e as vivências socioculturais particulares do sujeito:

Símbolos e estruturações presentes na bagagem de conhecimento de cada ouvinte ou de cada criador favorecem múltiplas leituras e formas de estruturar o material. A estruturação do objeto musical, estético, requer uma ação subjetiva e ao mesmo tempo reflexiva, guiada por uma ‘ideia de sentimento’ – ‘feeling ideia’ (WITKIN, 1977 *apud* SANTOS, 1994, p.22).

Eco (1976) sugere “cinco possíveis funções da arte”, que interessa apresentar na íntegra como auxiliares na análise das significações musicais das crianças:

- 1 - *Função de diversão* (arte como jogo, estímulo para a divagação, momento de descanso e de “luxo”).
- 2 - *Função catártica* (arte como solicitação violenta das emoções e consequente libertação e relaxamento da tensão nervosa ou num nível mais amplo, de crises emotivas e intelectuais).
- 3 - *Função técnica* (arte como proposta de situações técnico-formais, para serem gozadas como tal, avaliadas segundo critérios de habilidade, adaptação, organicidade etc.).
- 4 - *Função de idealização* (arte como sublimação dos sentimentos e problemas e, portanto, como evasão superior – e suposta como tal –, da sua contingência imediata).
- 5 - *Função de reforço ou duplicação* (arte como intensificação dos problemas ou das emoções da vida cotidiana, de maneira a pô-los em evidência e a tornar importante e inevitável sua consideração ou participação) (*idem*: p.305).

Há aproximação entre essas funções e as categorias levantadas nas falas das crianças. A *função de diversão* (1) desempenhada pela música, “*convite à distensão, ao repouso, pretexto para esquecer os problemas da vida cotidiana*” (*idem*: p.305), aparece na relação da música com **bem-estar físico** e **distração/divertimento** e nas referências ao **lembrar/esquecer**, postas pelas crianças, que, segundo o autor, tanto os cultos quanto os ingênuos podem vir a usufruir um dia, particularmente nas canções de consumo.

A função ritualística, atávica ou *catártica* (2), com esse caráter de escape e “desafogo de tendências reprimidas” (*ibid*), creditada à música e à dança, corresponde a uma profunda necessidade da sociedade como fator de equilíbrio coletivo. Essa é, sem dúvida, uma das funções mais claramente explicitadas pelas crianças nas entrevistas e nas respostas

escritas, dando conta que *dançar/cantar/expressar sentimentos e emoções*, proporcionados pela música, gratificam, dado o caráter de festa, alegria e prazer.

A arte como *evasão superior* (4), idealização de problemas, sublimação dos sentimentos e fuga – e aí a canção poderia ser considerada como “elemento narcótico capaz de atenuar ficticiamente as tensões reais, graças a uma solução de elementar misticismo” (p.306) – relaciona-se à função de “*reforço ou duplicação*” (5), que é o apelo à excitação de caráter erótico. A evocação pela música do romance, da sensualidade, do “agito” e da paixão poderia ser qualificada como *evasão superior*.

As funções 2 (liberação), 4 (narcose) e 5 (excitação) são da mesma natureza e levariam a uma espécie de “crescendo”, de exorbitância da emoção sensual e do apelo aos sentidos, em detrimento de fruição baseada na reflexão, na racionalidade e no conhecimento – *função técnica* (3).

Os “significados inerentes” da função técnica (2) e que se revelam no que denominei *conhecimento* estão imbricados nos *significados delineados* pelas outras funções descritas por Eco, isto é, há mixagem de todas essas formas de fruição. E aí o papel da mídia revela-se decisivo, reforçando cada uma dessas funções e significados pelo aporte do aparato técnico e mercadológico que objetiva vender os produtos musicais. Merece destaque o que já foi dito, no início deste trabalho, sobre o papel do marketing musical para o consumo da massa no processo de atribuir ao produto um significado social (delineado) de forma a atrair os consumidores. Ao criar uma “moda musical”, a indústria cultural centraliza-se em determinadas formas (*funk, axé, forró* etc.) e estrelas (*Daniel, Latino e Kelly Key*) (SUBTIL, 2006), entre outras, de sorte a ativar o desejo de posse dessas mercadorias simbólicas.

Considerações finais

É preciso reconhecer a dificuldade em estabelecer um protocolo de estudo do papel dos estímulos musicais na produção de significados, pela

fluidez do próprio conteúdo de análise e da característica introspectiva das evidências, pois nem todos manifestam o que sentem, ou o nível de emoção provocado por um estímulo musical. É fácil perceber que essas reações não estão ligadas ao som por si próprio, mas à somatória de elementos que acompanham a mixagem som/imagem e à performance dos artistas definidores de um padrão de apreciação musical.

Ao propor-se uma discussão sobre a música como linguagem artística que produz respostas de caráter emocional, cognitivo e físico, pela relação entre os seus elementos intrínsecos, não se pode desconsiderar os aportes das mídias com valores e fatores simbólicos externos a ela. Em diferentes momentos da pesquisa foi possível ver com clareza que, para as crianças, o conceito e a noção de *música* são decorrentes da *mixagem som/imagem* e da *performance* dos artistas e intérpretes (SUBTIL, 2003, 2006). Nessa dimensão, o aporte dos sentidos, das emoções, evidentemente com o contributo dos conhecimentos que a própria mídia oferece, é fundamental na recepção, significação e expressão musical.

Se aprofundarmos essa reflexão devemos pensar sobre o papel da escola. Essa instituição não pode negar a cultura midiática na produção de significados musicais das crianças, antes procurar entender a mídia como um dos espaços sociais nos quais essa cultura se constrói. O que gostam, valorizam e assumem em música é expresso em diferentes momentos e diversas formas. Cabe ressaltar que interpretam e vivem as culturas midiáticas a partir dos filtros intermediários e de experiências e significados compartilhados, ou seja, das mediações. Aí a escola deve se fazer presente como instituição que, mais do que criticar, ou ignorar a mídia e a música midiática, tem a função de preparar as crianças para expressar e ressignificar essas vivências.

Referências

- ADORNO, T. W. O feticismo na música e a regressão da audição. In: *Textos Escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, p.76-105, 1991.

- BENJAMIN, W. A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, L. C. *Teoria da cultura de massa*, 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 206-244, 1982.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.
- GREEN, L. Pesquisa em sociologia da educação musical. *ABEM*. n.4, ano 4, setembro/1997.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. A indústria cultural – o iluminismo como mistificação das massas. In: LIMA, L. C. *Teoria da cultura de massa*, 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 159-204, 1982.
- MARTINS, R. A noção de significado e sua manifestação na aprendizagem musical. In: *Núcleo de estudos avançados - Educação Musical*, ano II, n.2, p.7-16, jul/1994.
- MCLUHAN M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 5.ed. São Paulo: Cultrix, 1989.
- REZENDE, A. L. M. de. Televisão: babá eletrônica? In: PACHECO, E. D. (Org.) *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*. Campinas: Papyrus, 2000.
- SAID, E. W. *Elaborações musicais*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- SANTOS, R. M. S. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – análise comparativa. *Fundamentos da Educação Musical*. Séries Fundamentos - 2 jun/1994.
- SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1982.
- SUBTIL, M. J.D. *A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série do ensino fundamental*. Florianópolis, 2003. 227 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.
- _____. *Música midiática e o gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.
- _____. Reflexões sobre políticas para o ensino de artes e práticas musicais nas escolas a partir das concepções sobre música e mídia de professores que atuam na educação básica. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p.183-194, jan./jun.2008.
- TOURINHO, I. Seleção de repertório para o ensino de música. *Em pauta*. Porto Alegre, V.5, n.8, dez. 1993.
- VÁZQUEZ, A. S. *As ideias estéticas de Marx*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.