



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Nélia Mara Rezende Macedo

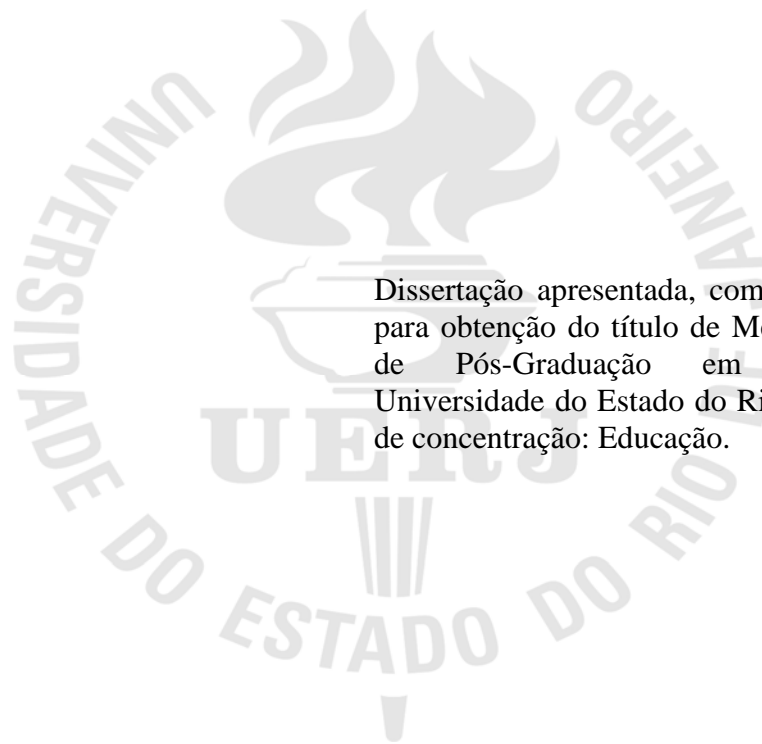
**O que as crianças cantam na escola? um estudo sobre
infância, música e cultura de massa**

Rio de Janeiro

2008

Nélia Mara Rezende Macedo

**O que as crianças cantam na escola? um estudo sobre
infância, música e cultura de massa**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Rita Marisa Ribes Pereira

Rio de Janeiro

2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH-A

M141 Macedo, Nélia Mara Rezende.
O que as crianças cantam na escola? Um estudo sobre infância,
música e cultura de massa / Nélia Mara Rezende Macedo. - 2008.
126 f.

Orientadora: Rita Marisa Ribes Pereira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Música - Instrução e estudo - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 2.
Música e criança - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 3. Música -
Preparação de ensino - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 4. Cultura de
massa - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. I. Pereira, Rita Marisa Ribes. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
III. Título.

CDU 37.036:78(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação.

Assinatura

Data

Nélia Mara Rezende Macedo

**O que as crianças cantam na escola? um estudo sobre
infância, música e cultura de massa**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 28 de agosto de 2008.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rita Marisa Ribes Pereira (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria Fernanda Rezende Nunes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro

2008

DEDICATÓRIA

À minha mãe Silvia,
pela escuta sempre atenta,
pelo amor e cuidado diários;
por me inspirar a amar a Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma das formas mais bonitas de demonstrar amor. Pessoas muito especiais fizeram parte deste curso de Mestrado. E como se não bastasse todo o apoio nos momentos mais diversos e adversos, hoje me concedem o prazer de homenageá-las diante de mais uma realização. Agradeço...

À querida professora Rita Ribes,
pela presença que tem feito toda a diferença na minha trajetória acadêmica e em toda a minha vida; pelo respeito, amizade, generosidade, confiança e simplicidade com que sempre me tratou e me ensinou a ser uma pessoa melhor. É incansável a minha admiração que se renova a cada encontro, ensinamento, sorriso, gesto, brincadeira... Você é a melhor dos diferentes!
Muito obrigada!

À professora Maria Luiza Oswald,
quem me apresentou a Walter Benjamin ainda na Graduação; pelas aulas incomparáveis, pelos risos fáceis a cada sábio comentário; pela leitura cuidadosa do meu projeto, pela avaliação da minha dissertação.

Ao GPIME,
Grupo de Pesquisa Infância Mídia e Educação da UERJ que me faz crescer a cada dia e contribuiu de diferentes formas para a realização desta pesquisa; onde encontrei amigos que me deram o apoio e a segurança que eu precisei nas diferentes etapas desse caminho.

À Escola Municipal
que me acolheu como professora e pesquisadora; primeiro palco dos meus erros, acertos e de muitas inquietações que se colocam diariamente desafiadoras para todos os que trabalham com crianças.

Às queridas crianças
que durante as aulas dos cursos de Graduação e Pós-graduação sempre me vinham à cabeça; pela participação entusiasmada nas oficinas da pesquisa e pelos olhares de saudade. Esse trabalho foi feito por vocês, com vocês e para vocês.

À minha família,
simplesmente por existir.
Entre nós há um amor cego e incondicional.

Ao Filipe,
pela companhia nas horas de estudo, pelo carinho e paciência que tem comigo;

por todos os passeios adiados, pelos encontros não marcados, pelas viagens sequer planejadas,
pelos filmes não assistidos, pelos beijos calados...
Obrigada por me ensinar que tudo o que **ainda** não fizemos
é o que tem feito nossas vidas valerem a pena.

Aos amigos especiais

Daniele Bernardinho, Denise Rezende, Letícia Molinaro, Luiz Bruno Dantas e Regina Mesquita pelo apoio ao longo do curso, pela leitura atenta dos meus textos, pela paciência com meus desabaços, pelas críticas mais que necessárias e pela amizade que me fortalece.

A todos

que me rodeiam e que de alguma forma, qualquer forma, torcem por mim.
Vocês vão se reconhecer nesse agradecimento.

Das Utopias
Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mario Quintana

RESUMO

MACEDO, Nélia Mara Rezende. *O que as crianças cantam na escola?* um estudo sobre infância, música e cultura de massa.. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Este estudo tem o objetivo de discutir a relação entre as crianças e as músicas que cantam e dançam espontaneamente na escola. Sob a perspectiva dialógica e alteritária de produção de conhecimento de Mikhail Bakhtin e adotando concepções sobre a busca da verdade de Walter Benjamin, a pesquisa em questão foi realizada com um grupo de vinte crianças de seis e sete anos de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. As questões teórico-metodológicas que se colocaram como desafios ao longo de todo o processo de pesquisa, do campo à escrita do texto, ganharam relevância diante da peculiar e singular experiência da dupla atuação de professora e pesquisadora na escola, seus limites e contribuições. Além de propor uma reflexão sobre a infância na contemporaneidade, o texto discute como as inovações tecnológicas vêm influenciando a esfera artística e reconfigurando as relações com a cultura, analisando como a predominância da imagem vêm alterando significativamente a relação com a música. A partir do material levado pelas próprias crianças, o texto levanta questões acerca da música como produto no contexto contemporâneo da indústria cultural e da massificação, levanta o debate sobre a erotização precoce e discute a produção do gosto musical permeada pelas mediações da escola e da família baseando-se nos Estudos da Recepção de Jesús Martín-Barbero. O texto ainda propõe o reconhecimento da escola como lugar privilegiado de reflexão e intervenção crítica acerca das diferentes produções culturais midiáticas que permeiam a vida e o imaginário das crianças.

Palavras-chave: Infância. Música. Cultura de massa. Escola.

ABSTRACT

This study aims to discuss the relationship between children and the songs they sing and dance spontaneously in school. Under the dialectical and alteritary perspective production of knowledge of Mikhail Bakhtin and employing concepts of truth of Walter Benjamin, this research has been conducted with a group of twenty children of six and seven years of a municipal school in the city of Rio de Janeiro. The theoretical and methodological issues that have arisen as challenges throughout the process of research, the scope of the written text, gained relevance in the face of the peculiar and unique experience of dual performance of teacher and researcher at the school, its limits and contributions. In addition to proposing a reflection on his childhood in contemporary, the text discusses how technological innovations are affecting the artistic sphere and re-configuring relations with the culture, examining how the predominance of the image are significantly changing the relationship with the music. From the material carried by the children themselves, the text raises questions about the music as a product in the context of contemporary cultural industry and the mass, leads to the debate on early eroticism among children and discuss the production of the musical tastes pervaded by the mediation of school and family based on studies of receipt of Jesús Martín-Barbero. The text also proposes the recognition of the school as a privileged place of reflection and critical speech about the different cultural media productions that permeate the lives and minds of children.

Keywords: Childhood. Music. Mass culture. School.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1	Ovo de Páscoa com CD de brinde	72
Figura 2	Rádio com MP3 da Xuxa	72
Figura 3	MP3 Rebelde	72
Figura 4	Enquete no site do TV Xuxa	87
Figura 5	Grupo Mulekada	91
Figura 6	Maísa em homenagem à Ivete Sangalo	92
Figura 7	Maísa e a propaganda	93
Figura 8	Apresentação de Maísa no <i>site</i> do SBT	94
Figura 9	Programa Raul Gil	95
Figura 10	Programa Sábado Animado	95
Figura 11	Grupo Gaiola das Popozudas	120
Figura 12	Valesca, vocalista do grupo Gaiola das Popozudas	120
Figura 13	Os Havaianos	122
Figura 14	Clipe <i>Don't matter</i> do Akon	131
Figura 15	Clipe <i>Don't matter</i> do Akon	131
Figura 16	Clipe <i>Don't matter</i> do Akon	131
Figura 17	Clipe <i>Don't matter</i> do Akon	131
Figura 18	Clipe <i>Don't matter</i> do Akon	132
Figura 19	Clipe <i>Don't matter</i> do Akon	132
Figura 20	Rebelde	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - Por que uma pesquisa sobre infância e música na escola?	12
1. A EXPERIÊNCIA CONTEMPORÂNEA DE SER CRIANÇA	18
1.1. Contextualizar a infância	19
1.2. Infância e Conhecimento: a criança como desvio	28
1.3. Infância e História: a criança como origem	31
1.4. Crianças e Adultos: entre as ruínas, a origem da alteridade	35
1.5. Infância, Escola e Família: ser criança e ser aluno	39
2. PESQUISANDO COM CRIANÇAS NA ESCOLA: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA	43
2.1. A Pesquisa em Ciências Humanas: um encontro com Bakhtin e Benjamin	45
2.2. O campo de pesquisa	51
2.3. Eu, eu mesma e as crianças: as dores e as alegrias de uma professora pesquisadora	53
3. MÚSICA E PÓS-MODERNIDADE: UMA DISCUSSÃO SOBRE ARTE, CULTURA E MASSIFICAÇÃO	61
3.1. Auréolas na lama? Primeiras reflexões sobre a arte e cultura na pós-modernidade	63
3.2. Música e Tecnologia: do “aqui agora” para qualquer lugar	67
3.2.1. <u>Quando a técnica vira cultura</u>	68
3.2.2. <u>Quando a música é para ver</u>	72
3.3. Criação, repetição e massificação no mercado fonográfico	74
3.3.1. <u>Quem é artista na cultura de massa?</u>	75
3.3.2. <u>Artistas entre o show e o espetáculo</u>	80
3.3.3. <u>Arte e política: emancipação pela massificação?</u>	82

3.4.	É pra criança ou pra adulto?	84
3.5.	Criança e Música na televisão	88
3.5.1.	<u>Protagonismo infantil na TV: os shows de calouros</u>	89
4.	OUVIR AS CRIANÇAS: O QUE ELAS CANTAM E DIZEM SOBRE INFÂNCIA, MÍDIA E EDUCAÇÃO	97
4.1.	Paisagem sonora: afinal, o que as crianças cantam na escola?	99
4.1.2.	<u>Os muitos lados do “funk”</u>	105
4.2.	Entre músicas e mediações, a construção do gosto	107
4.2.1.	<u>O que vem de casa?</u>	109
4.2.2.	<u>Música dentro e fora dos muros da escola</u>	111
4.2.3.	<u>Gosto se discute</u>	113
4.3.	Crianças e músicas: pela imagem, a construção de sentidos	116
4.3.1.	<u>A Beleza no videoclipe</u>	117
4.3.2.	<u>Dança, mexe, remexe, requebra, rebola, vem quicando e vai descendo até o chão!</u>	122
4.3.3.	<u>“Essa música é sobre o quê?”</u>	125
4.3.4.	<u>Música e Erotização da Infância</u>	129
	CONCLUSÃO - ENTRE COMPLEXIDADE E PARADOXO, DIÁLOGO E ALTERIDADE NA ESCOLA	140
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
	REFERÊNCIAS DAS IMAGENS	154
	ANEXO A – Letras das músicas	156

Introdução

POR QUE UMA PESQUISA SOBRE INFÂNCIA E MÚSICA NA ESCOLA?

Indagações

“A resposta certa, não importa nada:
o essencial é que as perguntas estejam certas.”¹

Mário Quintana

O cotidiano da educação infantil sempre pareceu lançar mais desafios para mim do que para as crianças. A *Professora*, que deveria representar o lugar das respostas, era quem sempre voltava para casa cheia de perguntas. Foi dentre muitas inquietações surgidas na prática com crianças que nasceu o interesse em estudar sistematicamente as relações entre infância e produção cultural, mais especificamente o mercado fonográfico.

Enquanto as crianças brincavam, cantavam, dançavam em frente ao espelho e cantarolavam músicas que ritmizavam as atividades, elas me apresentavam parte de seu repertório cultural. Estaria tudo bem se as músicas não me causassem tanto incômodo e estranhamento diante do domínio das crianças sobre letras e coreografias tão perigosamente divertidas. Entre ritmos diversos, pagodes e *funks* principalmente, muitas músicas continham palavrões, expressões de duplo sentido, apologia à violência, além de serem acompanhadas por alguns gestos insinuantes e coreografias erotizadas. A espontaneidade com que as crianças cantavam e dançavam contrastava com a minha insegurança para conduzir algumas situações. Deixar as crianças cantarem palavrão na escola? Proibir? Fingir que não estava vendo nem ouvindo? *Como lidar com a manifestação de elementos da cultura das crianças sem ser preconceituosa?*

Instigada por essas questões, transformei em pesquisa o que me desafiava na docência. Em 2002 tive a oportunidade de sistematizar embrionariamente um estudo sobre o assunto com a monografia de conclusão do curso de Pedagogia nesta Universidade intitulada *Criança, Mídia e Cultura: as relações entre a infância e a produção cultural*. A pesquisa bibliográfica sobre as questões que envolvem a infância contemporânea, a mídia e a sociedade de consumo foram acompanhadas de registros das minhas observações diárias na turma de educação infantil com crianças de cinco e seis anos em que atuava na época, além de entrevistas informais com todas as crianças e questionários respondidos pelos seus pais e outras

¹ QUINTANA, Mario. *Do Caderno H*. Porto Alegre. Editora Globo, 1973.

professoras de Educação Infantil da rede pública e privada do Rio de Janeiro. Essa monografia consistiu numa primeira tentativa de propor uma reflexão acerca da infância, da cultura e da mídia, mas não foi possível aprofundar a questão do mercado fonográfico devido à falta de bibliografia específica e inviabilidade de uma pesquisa de campo que desse conta desse tema em especial.

Nos dois cursos de Pós-Graduação *lato sensu* que fiz entre 2003 e 2005, também procurei dar um enfoque que contemplasse de alguma forma, a infância, a mídia e a escola. Foi assim que mais duas monografias² me aproximaram do tema, respondendo algumas questões iniciais e levantando muitas outras, que me levaram, em 2005, a integrar o *Grupo de Pesquisa Infância, Mídia e Educação – GPIME*, sob a coordenação da professora Rita Ribes. O contato com textos e autores que embasaram discussões mais aprofundadas acerca dessa temática, somado aos desafios que continuavam a se colocar diariamente na escola amadureceram o desejo de transformar minhas principais questões em um projeto de pesquisa para o Mestrado.

O que as crianças cantam na escola? O que permeia essas escolhas e preferências? Onde aprendem as letras e as danças? São músicas infantis? De que forma essas músicas são apresentadas na mídia? O que as crianças entendem e sentem quando cantam músicas com letras apelativas acompanhadas de movimentos erotizados? Como as músicas estão presentes nas brincadeiras, gostos, comportamentos, modos de ser e estar no mundo? Por que as músicas que cantamos na escola com fins pedagógicos quase nunca figuram entre as brincadeiras espontâneas das crianças? Nesse contexto, qual o papel de intervenção da escola?

Não por acaso, a pergunta original foi escolhida para ser o título dessa dissertação. Dar início à investigação indagando quais são as músicas que as crianças cantam representa mais que uma opção teórico-metodológica, mas um posicionamento político e filosófico sobre a infância e a cultura.

Desde as primeiras reflexões sobre o tema, havia uma preocupação e certa cautela para não me apressar em “julgamentos clichês” que me levariam a cair no lugar comum do preconceito sobre o que as crianças gostam e o que se produz na cultura de massa. No entanto, a adoção de uma postura menos radical e mais flexível em relação a produções musicais aparentemente empobrecidas e empobrecedoras só se consolidou após a leitura do texto

² As monografias são *Escolarizar a infância: a qualidade da formação de professores para a educação infantil na cidade do Rio de Janeiro* pelo curso de Administração e Planejamento da Educação da UERJ e *Ser Criança na sociedade de consumo* pelo curso de *Psicopedagogia Clínica* da mesma Universidade, oferecido pelo Departamento de Psicologia.

“*Cultura e Sociedade*” de Theodor Adorno. Embora considerado um autor pessimista e catastrófico, algumas de suas formulações constituíram as bases em que se dariam as análises contidas neste trabalho.

“O crítico da cultura não está satisfeito com a cultura, mas deve unicamente a ela esse seu mal-estar. Ele fala como se fosse o representante de uma natureza imaculada ou de um estágio histórico superior, mas é necessariamente da mesma essência daquilo que pensa ter a seus pés”. (ADORNO, 1998, p.7).

Ao reagir duramente contra os críticos que insinuam possuir a cultura que dizem faltar, concebendo-a de forma *isolada, inquestionada e dogmática* (p.7), Adorno me ajudou a sair “do lado de fora”, de um patamar cultural supostamente superior quando, na verdade, eu também sou consumidora de boa parte das músicas que as crianças cantam na escola. Talvez isso justifique o meu interesse constante pelo tema. Se Arlindo Machado (2000) defende que não pode ser crítico de TV quem não é espectador e não se deixa emocionar pelo que assiste, não há como estudar música sem ser ouvinte nem se deixar embalar por ela. Sendo assim, foi necessário repensar o próprio lugar ocupado como professora, uma vez que não possui conhecimentos técnicos sobre Música, bem como o lugar da pesquisadora, que tem o desejo de se lançar ao desconhecido para aprender com ele.

Antes mesmo de definir a metodologia e iniciar o trabalho de campo propriamente dito, fui colecionando registros da minha própria turma através de anotações e gravações de áudio em MP3, já com o intuito de utilizar esses dados no trabalho final. Até então, pretendia realizar a pesquisa de campo com as mesmas crianças que no ano seguinte seriam novamente meus alunos. Esta escolha estava atrelada a um desejo de dar continuidade àquele trabalho específico, naquela escola, com aquelas crianças. Tal proposta metodológica traduz ainda um dos objetivos do próprio GPIME, que diz respeito à intervenção no contexto escolar, ou seja, habitar o espaço escolar como *locus* de pesquisa, visando não apenas à coleta de dados, mas à instauração de um processo de interlocução com as crianças e os educadores, buscando compartilhar o tema da relação da criança com a mídia e promovê-lo, se possível, a uma questão curricular. Neste caso, acreditava que enquanto professora da instituição e das próprias crianças, sujeitos envolvidos na pesquisa, o processo tenderia a ser mais enriquecedor à medida que o convívio cotidiano permitiria o inusitado e o imprevisto. Além disso, a relação de afeto já construída entre mim e as crianças facilitaria a espontaneidade e a intimidade, elementos que acreditava serem fundamentais para o desencadeamento de diálogos interessantes e significativos para a pesquisa.

No entanto, pouco tempo antes de viver a desafiadora experiência da dupla atuação sistemática de “ser” professora e “estar” pesquisadora, fui surpreendida por mudanças na vida profissional³ que me levaram a não mais atuar naquela escola. Mas... faria sentido mudar o campo de pesquisa? Por que buscar outros interlocutores se foi com aquelas crianças que o tema havia nascido?

Assim, a pesquisa de campo foi realizada ao longo do segundo semestre de 2007 com a realização de oficinas que desencadearam diálogos e situações inusitadas que renderam boas discussões acerca dos limites e das limitações de um professor-pesquisador, bem como das especificidades e particularidades da pesquisa etnográfica com crianças na escola.

Dessa forma, a dissertação foi organizada em quatro capítulos que apresentam o meu encontro com poetas, teóricos, músicas e crianças. O *primeiro capítulo* abre uma discussão sobre a experiência de ser criança na contemporaneidade, entendendo que nem todas as crianças vivem a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas. Para tal, faz uma contextualização da infância enquanto categoria social partindo dos valiosos estudos de Phillipe Ariès, passando pelas postulações de Neil Postman sobre a extinção da experiência moderna de infância e dialogando com David Buckingham, que relativiza o alarde sobre uma crise procurando situar a infância em meio às inevitáveis mudanças acarretadas pela presença constante da tecnologia e dos meios de comunicação na vida de crianças e adultos. O capítulo avança tendo como principal aporte teórico os escritos de Walter Benjamin sobre a infância, propondo pensá-la enquanto experiência a partir de alguns pilares que, na Modernidade, corroboraram para seu advento. São eles: a relação com a ciência e com a produção de conhecimento, reconhecendo a criança como aquela que desvela o real e subverte a aparente ordem natural das coisas; a relação com o tempo e o rompimento com uma linearidade que a coloca na condição de *vir-a-ser*; a relação de alteridade que pode recuperar o encontro entre as gerações; e a infância que se configura no cenário atual de desgaste das instituições que a forjaram: família e escola.

No *segundo capítulo*, apresento o campo de pesquisa e compartilho questões que surgiram da peculiar e singular experiência da realização de uma pesquisa com crianças na escola ocupando o lugar de hóspede e anfitriã (AMORIM, 2004). Como já mencionado, esta situação foi criada pelo fato de eu começar o diálogo com o grupo de crianças na condição de professora da turma e, na sistematização das oficinas, já não mais desempenhar essa função.

³ Ao fim do ano letivo de 2006 formalizei a minha saída da escola devido à aprovação em um concurso público de outra esfera administrativa para atuar em uma instituição de ensino que melhor atenderia aos meus interesses profissionais. Sendo assim, retornei àquela escola em 2007 para realizar sistematicamente a pesquisa de campo com os meus ex-alunos.

Como a escola me receberia? Como dar conta da complexidade de uma suposta dupla atuação de atividades concebidas no senso comum como opostas (a professora, “aquela que sabe”, e a pesquisadora, “aquela que não sabe”)? Quais os limites de cada uma? Como construir uma relação com as crianças diferente da que já existia? Que novo tipo de vínculo formaria com as crianças? Como dar conta do estranhamento e da familiarização, premissas básicas da pesquisa etnográfica? Quais as especificidades da pesquisa com crianças e como lidar com elas?

Outras questões surgiram ao longo do processo: *Como não ser tendenciosa no direcionamento das atividades uma vez que já conheço as crianças? Como administrar os inúmeros assuntos que surgem ao longo das oficinas devido à nossa relação de intimidade?*

E muitas outras vieram à tona no momento solitário de escrita: *Como evidenciar a co-autoria das crianças na pesquisa através do texto? Como trabalhar com a tensão entre o universal e o particular?*

No desenrolar de inúmeros “comos”, dois teóricos foram fundamentais para dar forma à metodologia do trabalho de campo e à escritura do texto. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin. O ponto de partida para as reflexões foram os conceitos de *homem, conhecimento e verdade* no contexto das ciências humanas apresentados pelos dois autores que, de certa forma, se aproximam e se complementam.

O *capítulo três* amplia o debate acerca da música midiática procurando contextualizá-la enquanto produção cultural atrelada à lógica da indústria cultural (ADORNO e HORKHEIMER, 1987). Com isso, na primeira parte discute-se a massificação, as implicações das transformações técnicas no âmbito do mercado fonográfico e como todos esses fatores se manifestam na relação que as crianças constroem com a música. Na segunda parte, destaca-se a segmentação proposta pelo mercado de músicas para crianças e para adultos, problematizando a relação da criança com a música em programas de televisão, entendendo que a TV é o principal meio de comunicação que referenda as preferências musicais infantis.

O *quarto* e último *capítulo* sistematiza as situações da pesquisa de campo e as falas das crianças em que mais se evidenciaram pontos para discussão. Para tal, foram selecionadas três grandes categorias de análise que se resumem em **o quê** as crianças cantam; **como** essas músicas chegam a elas e **quais relações** estão presentes no consumo da música midiática. Assim, primeiramente são apresentados os principais gêneros musicais que foram levados para a escola, com destaque para o *funk*, tendo em vista que fora o gênero que mais se destacou ao longo da pesquisa e que mais ofereceu pontos instigantes para análise.

O papel das mediações com ênfase para os estudos da recepção representados pontualmente por Jesús Martín-Barbero permitiram a discussão sobre a produção social do gosto, destacando o espaço doméstico e escolar como os principais mediadores para as escolhas das crianças.

E no último grupo encontram-se os temas que emergiram das falas das crianças evidenciando a importância de serem estudados, como o interesse que se dá ora pela letra, ora pela sonoridade; a relação com o som mediada pela imagem, o que acarreta o consumo de comportamentos e padrões de beleza, assim como as coreografias que expressam maneiras de sentir a música e conseqüentemente, a erotização precoce da infância que possivelmente é estimulada por letras e danças insinuantes e sensuais.

Na conclusão, apontam-se a complexidade e o paradoxo que atravessam a relação das crianças com a música, destacando o papel da escola. Ela deve representar um lugar de respeito à diversidade e expressão cultural, incorporando, de fato, culturas diversas nas práticas pedagógicas sem abrir mão de sua função de amplificadora cultural, oferecendo diferentes tipos de produções as quais as crianças não têm acesso em sua vida social.

No intuito de familiarizar o leitor com algumas das produções citadas ao longo da dissertação, as letras completas das músicas seguem em anexo e algumas imagens de programas de televisão e vídeos foram inseridas, embora com baixa qualidade de definição, visto que foram coletadas de *sites* de vídeos da *internet*.

Assim, este estudo sobre a infância e sua relação com a música midiática na escola pretende se apresentar, ainda, como um convite à constante reflexão da complexidade do cotidiano escolar para que surjam muitos outros temas de investigação que levem adultos e crianças, professores e alunos, a permanecer em troca, em diálogo, em constante negociação que resulte no enriquecimento de suas experiências.

Capítulo 1

A EXPERIÊNCIA CONTEMPORÂNEA DE SER CRIANÇA

*A incapacidade de ser verdadeiro*⁴

Carlos Drummond de Andrade

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte, ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara da Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico.

Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

– Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Crianças são casos de poesia. Na condição de quem ainda está em processo de domínio da fala para nomear as coisas, as crianças se deslumbram e se distraem com facilidade diante da enormidade do mundo para traduzi-lo em palavras. E é nesse esforço que as crianças surpreendem e amedrontam aqueles que já não mais se permitem encantar pelo mundo com tanta facilidade: os adultos.

Pensar e escrever sobre a infância contemporânea tem se oferecido como um grande desafio diante das mudanças significativas da experiência de ser criança sentidas nas últimas décadas. Especulações em torno de uma suposta crise que culmina com o fim da infância, a decadência dos modelos de escola e família e a cidadania da criança acompanhada de sua valorização comercial como consumidora são alguns fatores que, permeados pela forte e massiva presença da mídia na vida cotidiana, evidenciam que se deve levar em conta a

⁴ ANDRADE, Carlos Drummond de. *A cor de cada um*. Rio de Janeiro, Ed. Record, 1998.

enorme diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que caracterizam a(s) infância(s) brasileira(s).

Considerando toda a diversidade (e adversidade) e o caráter histórico de sua produção enquanto conceito, este capítulo propõe uma discussão sobre a infância trazendo para o centro do debate quatro aspectos-chave: a relação com a ciência e produção do conhecimento; a sua posição como categoria etária em relação à resignificação da noção de tempo; a diluição ou redefinição das fronteiras do mundo adulto e infantil; e o papel que assumem hoje Escola e Família como instituições que produzem sentido à infância desde o seu nascimento.

1.1 Contextualizar a infância

As crianças são as mensagens vivas
que enviaremos a um tempo que não veremos.

Neil Postman (1999, p.11)

Muitos textos que propõe a temática da infância recorrem aos estudos de Philippe Ariès (1981) para percorrer os séculos e as transformações dos sentimentos e atitudes em relação à criança desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, até chegar aos dias de hoje. Embora muitas críticas⁵ tenham sido dirigidas a Ariès, a análise das modificações do sentimento de infância ao longo dos séculos foi e é indispensável para a consolidação da idéia de que não se trata apenas de um dado biológico ou natural, mas de uma categoria social e histórica sujeita a transformações paralelas às mudanças na sociedade.

Neste trabalho, o reconhecimento da importância da história da infância se faz no sentido de entendê-la como um fenômeno social dentro de determinado contexto e não como parte de um processo histórico evolutivo, natural e fatalista. Aqui, os pressupostos teórico-metodológicos adotados são avessos a leituras lineares da história, descontextualizadas e deterministas sobre a infância através dos tempos, como comumente ilustra-se através de linhas de tempo que sugerem justificar, pela lógica do progresso, os contrastes de suas

⁵ Essas críticas são apresentadas e comentadas no prefácio da *História Social da Criança e da Família*, edição de 1981. Dentre elas, destaca-se J. L. Flandrin e sua crítica a uma preocupação “obsessiva” de Ariès em denunciar a origem do sentimento de infância como uma invenção absoluta e não como uma mudança de natureza. A outra, apontada por N.Z. Davis, refere-se ao conceito de juventude, ignorado por Ariès, uma vez que a juventude desempenhava importante papel de organização social na sociedade medieval. Já David Buckingham (2007), em seu próprio livro, sustenta que a análise dos dados e fontes documentais utilizados por Ariès revelam mais sobre as mudanças nas convenções da representação artística do que sobre as mudanças sociais. Neste caso, seu trabalho representaria mais a evolução das idéias adultas sobre infância do que propriamente a realidade da vida das crianças.

extremidades: à esquerda, uma sociedade sem infância; à direita, *a sociedade evoluída do século XXI e a criança da era das mídias*.

Castro (1998, p.23-24) contribui para sustentar essa crítica ao afirmar que *re-construir historicamente a infância significa buscar, dentro de cada formação social, a configuração prevalente de significados atribuídos à infância* e que isso implica *analisar como as práticas sócio-culturais (sejam elas os discursos, as ações e as instituições) possibilitam, circunscrevem e determinam certos tipos de experiências durante a infância*.

Entretanto, alguns pontos fundamentais e acontecimentos em diferentes momentos históricos merecem ser revisitados para possibilitar a compreensão desse amplo e complexo processo de construção da noção de infância. Sabe-se que durante séculos, a criança não era percebida em suas especificidades. As elevadas taxas de mortalidade infantil durante a Idade Média, por exemplo, demonstram como era difícil sobreviver em meio a precárias condições de saúde e higiene daquele contexto. As crianças que sobreviviam, tão logo se aproximavam dos sete anos de idade e dominavam a oralidade, eram consideradas “prontas” para serem inseridas na vida social coletiva, no mundo adulto, compartilhando hábitos, trabalho, linguagem, aprendizados, festas.

A partir da época do Renascimento, por volta do século XV, a invenção da prensa tipográfica e, com ela, a configuração de um novo mundo simbólico, evidenciaram a emergência de uma nova cultura letrada que definiu dois mundos sociais e intelectuais. Lentamente, começou a tomar forma o sentimento da infância que levou a sociedade a reconhecer a necessidade do afastamento das crianças e dos adultos⁶, principalmente para substituir a educação ligada à vida prática pela educação escolar. Crianças e adultos não mais participariam do mesmo ambiente informacional da oralidade. A partir dessa necessidade de alfabetizar as crianças, a sociedade rendeu-se à educação formal e re-significou instituições como a Escola e a Família⁷.

Ariès (1981) pontua que essa separação de crianças e adultos aconteceu de forma definitiva por volta do fim do século XVII com a preocupação (e necessidade) dos pais em escolarizar seus filhos – *chamada à razão* – que pode ser analisada como uma das faces do

⁶ Postman (1999) esclarece que na Antiguidade grega já havia uma preocupação em separar crianças e adultos para prepará-las para o mundo, o que seria uma educação pautada nas idéias de Platão de domesticar as paixões pela racionalidade. No entanto, com o domínio da Igreja após a queda do Império Romano, a alfabetização deixou de ser socializada e passou a ser corporativa, restringindo as práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, dissolvendo as diferenças entre crianças e adultos.

⁷ Para Postman (1999), essa segregação das crianças fez surgir o sentimento de vergonha, com a ocultação de assuntos restritos aos adultos como sexo, violência, morte e doenças. Para o autor, em linhas gerais, a necessidade de alfabetização que separou crianças e adultos, o novo sentido conferido à educação e o sentimento de vergonha foram os responsáveis pela invenção e nascimento da infância moderna.

movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. O autor lembra que esse processo (escolarização) de *enclausuramento* das crianças não teria sido possível sem a cumplicidade das famílias e afirma que os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com a mesma solicitude conhecida nos séculos XIX e XX. A substituição da aprendizagem difusa em contato direto com os adultos pela aprendizagem formal na escola levou ao desaparecimento das antigas formas de sociabilidade, uma vez que a família passou a se organizar em torno da criança e dos cuidados com ela.

Todas essas mudanças estavam diretamente ligadas ao projeto iluminista, que transformou a relação do homem com o conhecimento e desenvolveu a noção de racionalidade e produção de verdades por meio da ciência. A sociedade, então caracterizada por uma visão adultocêntrica, concebia a criança sob uma visão evolucionista enfatizada em sua incompletude e compreendida como uma fase efêmera, passageira e transitória que precisava ser apressada para alcançar a razão. Com isso, reforçava-se a noção de que a criança deveria ser educada para evoluir e se tornar um adulto completo, cidadão responsável, independente e autônomo: o “homem de amanhã”.

Neste contexto, a Psicologia do Desenvolvimento se destacou ao reconhecer a criança como objeto de estudo e como um organismo basicamente biológico, abstraída de seu contexto material e social, descrevendo e roteirizando as mudanças do indivíduo ao longo do tempo. Ao pensar a criança com base na tradição moderna do pensamento iluminista, Pereira e Jobim e Souza (2001; p.28-29) alertam sobre uma questão paradoxal que colocava a criança *numa situação conflitante entre a paparicação e a negação de sua suposta condição de incompletude*. Enquanto tempo e lugar de paixões, desejos e experiência que antecedem os limites da palavra e da razão, a infância é também depositária de algo que irá se revelar no futuro, ou seja, a formação dos homens dotados de razão através da educação escolar. As autoras ressaltam que essa preocupação moderna com a criança e sua formação, embora pioneira, não tinha por objetivo tratar das suas peculiaridades, pois o principal interesse era o controle e o apressamento da infância para alcançar o amadurecimento e a razão.

Ao longo do século XX, o evolucionismo cedeu lugar ao behaviorismo, fazendo com que a ênfase da investigação psicológica passasse a recair não mais sobre as características hereditárias, mas ambientais. A criança passou a ser vista, então, como um ser passivo, sujeito aos condicionamentos do meio externo. A partir da década de 70, começa uma reviravolta neste paradigma, em parte sob as influências de teorias do desenvolvimento como a de Piaget, por exemplo. Questionou-se a tutela do adulto em relação à criança, reservando-lhe um papel

de mediador e mais autônomo na família e na escola. A criança deixa de ser vista como incompetente, incompleta, passiva e passa a ser considerada possuidora de uma bagagem de disposições e tendências, naturalmente dotada para atuar ativamente no meio e influenciá-lo, capaz de se ajustar equilibradamente às demandas do meio ambiente social e material.

A emergência de uma noção de infância onde a criança é vista como sujeito com especificidades psicológicas acarretou o surgimento de importantes políticas sociais e educacionais para garantir o seu bem-estar. Em 1979, o Ano Internacional da Criança desencadeou discussões acerca dos Direitos das Crianças que refletiram no Brasil, quando se discutiu a importância da creche e da pré-escola como forma de assegurar às mulheres a inserção no mercado de trabalho. Aos poucos, consolidaram-se iniciativas que representam importantes avanços legais para o reconhecimento da criança como sujeito social, como a cidadania expressa na Constituição Federal de 1988, os direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e, alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) que estabeleceu a educação das crianças de zero a seis anos como a primeira etapa da Educação Básica denominada Educação Infantil. Recentemente, em 2007, o Estado brasileiro deu mais um passo no reconhecimento político da infância ao incluir as crianças de zero a seis anos no FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, lei 11494/07⁸.

Embora todas essas conquistas representem importantes marcos do ponto de vista social, político e jurídico, é prudente lembrar que toda a mobilização em prol das crianças a partir de novas leis ou mesmo a centralidade que a infância vem assumindo em debates públicos, reflexões e pesquisas acadêmicas não garantem, necessariamente, o seu bem-estar e o respeito a sua cidadania, o que reafirma a necessidade de continuidade às reflexões de cunho político e científico para que se concretizem novas ações. Ao mesmo tempo, é importante lembrar que esse reconhecimento da cidadania da criança visto como ampliação dos direitos políticos da infância tem sido acompanhado por uma capacitação econômica que leva vários autores, a exemplo de Canclini (2006), a constatar, nos dias de hoje, como estão entrelaçadas as experiências de ser cidadão e consumidor. Para ele, a junção entre esses termos se verifica devido a mudanças econômicas, tecnológicas e culturais pelas quais as identidades se organizam cada vez menos em torno de símbolos nacionais, mas passam a se formar a partir de elementos midiáticos. O consumo privado de bens responde mais aos

⁸ Vale lembrar que essa inclusão representa apenas uma ampliação no atendimento, pois não houve aumento dos recursos destinados ao Fundeb.

interesses da população em geral do que a própria democracia ou participação em organizações políticas.

Assim, a globalização e a cidadania do consumo têm sido apontados como fenômenos também desencadeadores de uma reflexão sobre a indistinção entre crianças e adultos que o reconhecimento da cidadania da infância acarreta. Os argentinos Corea e Lewckowicz (1999) demonstram como que essa expressão de direitos políticos das crianças em dispositivos legais está enredada na configuração da infância contemporânea. Embora suas análises contemplem o contexto argentino, as hipóteses e questões que levantam são muito pertinentes e semelhantes à realidade brasileira. Os autores explicam que a *democracia moderna* – ato consciente de eleger representantes exercido exclusivamente por sujeitos de direitos – foi substituída pela *democracia pós-moderna* – fundamentada em práticas de consumo e opinião. Isto significa que, se antes, a criança era concebida como o *homem de amanhã*, o *futuro cidadão*, hoje ela desliga-se da noção de *idade de espera* para assumir uma cidadania que implica em exercer, desde já, o direito de querer saber, opinar, participar e consumir.

Em linhas gerais, o processo de transição do *direito à representação política* ao *direito à informação* representa a substituição da idéia de que *a criança deve ser protegida* por *os direitos da criança devem ser respeitados (...)* *Hoje, não se protegem as crianças, senão os direitos das crianças. Este sutil, em aparência, deslocamento indica nada menos que a queda da infância* (COREA e LEWCKOWITCZ, p.131-132). Em outras palavras, sendo o reconhecimento da criança como sujeito de direitos indissociável da ascensão de sua condição de consumidora, essa cidadania pós-moderna conferida à criança é, entre outros, um dos traços que caracteriza a configuração de uma nova infância.

Sob esse ângulo de análise, os mesmos autores complementam que práticas de consumo e opinião, características da pós-modernidade, não distinguem adultos e crianças, instaurando uma outra noção de temporalidade que privilegia o instante, o prazer e o efêmero. Ainda assim, os autores procuram ser cautelosos alertando sobre os perigos de um discurso que postula uma crise da infância como parte de uma crise generalizada da sociedade. Para eles, uma aceitação “natural” e até certo ponto ingênua tenderia à imobilidade a abriria mão da possibilidade e responsabilidade de restauração. Por isso, sugerem a necessidade de avançar nessa discussão para tecer uma análise de como o contexto social, econômico e político produz e conduz a novas experiências infantis.

No sentido de colocar em pauta algumas suposições sobre uma crise da infância ou mesmo o seu fim articulado ao *status* da criança como sujeito e ator social, vale destacar a emergência da Sociologia da Infância enquanto mais uma área do conhecimento que desde os

anos 90 ocupa-se em estudar a infância. O autor português Manuel Sarmiento é um dos autores que vem investindo em estudos que tem contribuído para a construção de uma visão interdisciplinar sobre o tema. Em passagem pelo Brasil⁹, Sarmiento (2007) levantou questões acerca de uma suposta crise da infância enumerando alguns dos principais fatores que deflagram uma crise nos pilares da Primeira Modernidade e que caracterizam a “sociedade de risco” em que vivemos hoje: o deslocamento das funções do Estado para o mercado, a globalização incontável, a homogeneização disfarçada de liberdade de escolha, a dissolução de laços de sociabilidade, a tensão nas instâncias públicas e privadas, a fragilidade da família, a política neoliberalista, a crise na ideologia do progresso e o abalo da razão e do conhecimento científico.

Sarmiento (2007) analisa como a vida da criança tem se tornado cada vez mais complexa e atravessada por alguns paradoxos. Ele destaca que, se por um lado, melhoraram os indicadores sociais globais, por outro piorou a situação das crianças mais pobres; afirmaram-se os direitos da criança, mas aumentou a insegurança; a cultura lúdica é consagrada como inerente ao desenvolvimento, mas o espaço de brincar é cada vez mais mercadorizado pela indústria cultural que não hesita em exaltar a criança consumidora. Por fim, constata que a infância é uma geração em crise, pois ao mesmo tempo em que vive a realidade do trabalho infantil e do fracasso escolar, carrega a projeção imaginária da esperança de um futuro melhor e do resgate do mundo.

A análise sociológica de Sarmiento (2007) sobre a infância corrobora para a refutação de uma construção social da infância que se deu pela negatividade e pela idéia de idade de transição – aquilo que a criança *não é, não sabe e não faz* – e colabora para a construção de uma concepção que enfatiza o entendimento da criança como condição social permanente e como produtora de cultura (e não meramente reprodutora) – um dos pressupostos fundamentais que norteiam este trabalho. Essa relação entre infância e cultura será retomada nos capítulos seguintes, quando será enfatizada a questão da música e do consumo cultural. Mas neste momento cabe uma breve reflexão sobre o assunto no sentido de pensar a relação de consumo que vem se estabelecendo entre a criança e a cultura apresentada em forma de produto e que é decisiva para a consolidação do consumidor infantil.

A década de 1980 é reconhecida como a década do mercado infantil, quando a criança passou a viver o paradoxo de ser, ao mesmo tempo, consumidora e objeto de consumo.

⁹ Fragmentos extraídos de anotações pessoais da conferência proferida por Manuel Sarmiento em 14 de junho de 2007 no IV Seminário Internacional *As Redes de Conhecimento e a Tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura* na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Buckingham (2007, p.212) ajuda a mapear alguns dos fatores que concorreram para que as crianças ganhassem voz nas decisões de compras domésticas se tornassem um dos alvos mais procurados pelo mercado, entre eles, a redução do tamanho das famílias, a frequência dos divórcios e das famílias monoparentais e o aumento geral de renda de consumo (embora desigualmente distribuída), combinados com o que chama de nova “valorização” simbólica da infância. Mesmo sem renda própria para gastar, as crianças exercem uma real influência nas compras da família devido ao seu “poder de importunar” devidamente reconhecido pelos publicitários.

Em sua pesquisa sobre infância, televisão e publicidade, Pereira (2003) destaca como a criança passou de *filho de cliente* ao *status de cliente*, o que acarretou novos modos de ser e de viver a infância. Propagandas que até então eram dirigidas aos pais recorrem hoje ao imperativo direto para as próprias crianças. Elas escolhem, desejam, possuem, gastam, compram e consomem até mesmo antes de virem ao mundo¹⁰. As crianças já nascem com lugar destaque na cultura do consumo, que acaba por se constituir na principal referência para a configuração do desejo, massificando e sacrificando, muitas vezes, a sua identidade e singularidade.

É preocupante perceber como que referências midiáticas acabam se constituindo como as principais referências para a construção das subjetividades infantis sob a prerrogativa de que o que é bom aparece na TV ou sob a cruel lógica do consumo que exclui da possibilidade de ser criança quem não possui determinado produto ou mesmo elemento simbólico da cultura.

Mas, enquanto Pereira (2003) constata que o mercado busca formar, desde cedo, o cliente fiel explorando a vulnerabilidade das crianças, consumidores ideais pela capacidade de encantamento pela novidade e pela relação fugaz e descartável com as coisas, Buckingham (2007) lembra como esse debate encontra-se severamente polarizado quando se propõe a ouvir os dois lados, uma vez que novos produtores comerciais caracterizam a infância como um público exigente, sofisticado e difícil de atingir e satisfazer sob o argumento de que a mídia não serve às crianças, simplesmente, mas confere poder a elas, como declara uma das fundadoras do canal de TV Nickelodeon: *o que é bom para os negócios é bom para as crianças* (p. 214).

¹⁰ Ver Coreia e Lewkowicz (1999, p.219-220). Coreia reporta-se à ocasião do nascimento de seu primeiro filho para expor uma reflexão sobre as estratégias de *marketing* que circundam o nascimento de uma criança. A autora conta como que, ainda na maternidade, antes mesmo do parto, ao preencher o cupom de uma marca de produtos para bebês, deu-se conta de que o primeiro registro do seu filho na cultura fora como consumidor e não como cidadão. Documentos como Certidão de Nascimento só são emitidos após o nascimento, quando, mediante o registro, o Estado reconhece oficialmente o novo cidadão.

Ao mesmo tempo em que todos esses discursos alertam para a emergência de pesquisas que se dediquem a estudar as relações entre infância e mídia, também alertam para o cuidado que se deve ter para não recair nos discursos de “crítica fácil” que se apóiam em posturas maniqueístas e moralistas a respeito da influência dos meios de comunicação sobre as crianças, principalmente para seu envolvimento em práticas de sexo, violência, drogas e erotização precoce. Buckingham (2007) lembra que as mídias estão envolvidas nos debates sobre a infância de maneira contraditória, já que, por um lado, são o principal veículo de propagação das discussões sobre a mutação da infância e, por outro, são acusadas de serem originárias do abalo da infância tradicional.

Por isso, antes de ceder à nostalgia e ao apelo emocional de autores como Neil Postman (1999) sobre o fim da infância ou à forte e radical crítica ideológica às grandes corporações de Steinberg e Kincheloe (2001), é preciso lembrar que os estudos sobre comunicação de massa e recepção, que serão melhor aprofundados ao longo da dissertação, têm revelado que a relação entre quem emite e quem recebe não é de poder ou dominação somente. A concepção de infância como produtora de cultura tem aberto novas possibilidades de compreensão sobre as crianças como agentes ativos em suas negociações com as mídias e não vítimas passivas e iludidas.

Embora considerado um dos autores mais conservadores, pessimistas e catastróficos sobre o tema, Postman (1999) com *O Desaparecimento da Infância* representa um marco na constatação de que a infância “desaparece” na pós-modernidade. Muitas de suas análises são recuperadas em *Crescer na era das mídias eletrônicas* de David Buckingham (2007), que busca oferecer uma perspectiva menos alarmante e mais racional ao propor um debate sobre infância, cultura e comunicação percorrendo vários outros autores que defendem diferentes abordagens, relativizando a condição da infância e apontando perspectivas interessantes para lidar com as crianças reais.

Embora admita o “encurtamento” da infância devido à atual condição de consumidora e ao conhecimento e experiência das crianças em assuntos como sexo, drogas, rupturas familiares e criminalidade, Buckingham (2007) fundamenta suas maiores críticas a Postman (1999) referindo-se ao fato de que suas interpelações em torno das mídias não levam em conta os contextos e propósitos em que são usadas, além de se basearem em noções essencialistas da infância e da tecnologia. Por isso, lembra que discussões como essas não podem fugir de debates sobre cultura e comunicação e devem levar em consideração a diversidade de experiências vividas e suas relações com as mídias.

Apesar de críticas dirigidas por Buckingham (2007) a Ariès (1981) e Postman (1999), é interessante perceber os pontos de convergência entre os três autores. Embora se trate de análises conduzidas em diferentes tempos e espaços e que apresentam diferentes problematizações, os três estudos deixam claro que a condição social e histórica da infância é indissociável de questões ligadas ao lugar que ocupa em relação ao conhecimento científico, ao seu entendimento em relação ao adulto e a instituições como família e escola. Sob essas perspectivas, cabem algumas questões.

Primeiro, se as transformações do conceito ocidental de infância estão ligadas à evolução do pensamento científico, como pensar a infância na pós-modernidade em meio à crise do paradigma positivista e do absolutismo da Ciência? Segundo, como conceber a criança numa lógica diferente da base desenvolvimentista que ainda hoje a aprisiona naquilo que ainda *não é*? Terceiro, se o sentido da infância se define em oposição ao “ser adulto”, como analisar essa oposição hoje, quando se dividem os debates acerca das fronteiras do mundo adulto e infantil atenuadas ou redefinidas pela autonomia com as mídias? Quarto, se desde o seu “surgimento”, a infância ressignifica a família e a escola, como situá-la em um contexto em que a família não é mais a célula base da sociedade e a escola esvazia-se de sentido e de autoridade sobre o saber e a obediência?

Sob esses quatro eixos, o texto procura desencadear um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento que estudam a infância, em muitos momentos privilegiando abordagens filosóficas pautadas nos pressupostos do filósofo alemão Walter Benjamin. A partir de alguns de seus conceitos, é possível pensar no desafio de conceber a infância sob uma perspectiva interdisciplinar que considera singularidade e totalidade incorporando as dimensões ética e estética da vida humana. Como lembra Kramer (2001), a obra de Benjamin contempla o reconhecimento de valores, afetos, paixões e desejos de crianças e adultos, os atores do processo.

1.2 Infância e Conhecimento: a criança como desvio

“No aeroporto o menino perguntou:
 E se o avião tropicar num passarinho?
 O pai ficou torto e não respondeu.
 O menino perguntou de novo:
 E se o avião tropicar num
 passarinho triste?
 A mãe teve ternuras e pensou:
 Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
 Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?
 Ao sair do sufoco o pai refletiu:
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
 E ficou sendo”.¹¹

Manoel de Barros

A infância é hoje um complexo campo temático de natureza interdisciplinar reconhecida como estatuto teórico. Ao destacar a diversidade de áreas do conhecimento, linhas teóricas e enfoques teórico-metodológicos sobre a infância, Kramer (2001) ressalta que vêm se reforçando a necessidade de pesquisas que permitam melhor conhecer as crianças para enfrentar o desafio de lidar com elas. Mas é importante analisar cuidadosamente a relação que guarda a infância com o conhecimento desde seu “surgimento” e como essa relação se configura na contemporaneidade.

Na Modernidade, a infância é duplamente forjada pela ciência: de um lado, o projeto cartesiano e seu anseio pela razão edificadora fazem com que as crianças sejam separadas dos adultos e inseridas no processo de escolarização para se tornarem os “homens do futuro”; por outro, inicia-se a um processo de *colonização* da infância pelas práticas científicas (VONÈCHE, 1987 *apud* CASTRO 1998).

Ao longo do século XX, o advento da ciência levou especialistas como médicos, pedagogos, psicólogos, entre outros, autorizados pelo saber científico, a se ocuparem em representar a infância enquanto objeto de estudo através da ciência, num processo gradual de “deslegitimação” da autoridade das famílias frente ao seu papel de educar os próprios filhos. Neste contexto, a Psicologia do Desenvolvimento assumiu o papel de enfatizar o caráter universal das trajetórias das etapas da vida humana. A revelação da infância sob medida, normatizada em um trajeto prescrito e explicitado passou a servir ao sistema escolar como forma de classificação e controle a partir da mensuração das habilidades infantis.

Castro (1998) dirige inúmeras críticas ao processo de roteirização da infância pela Psicologia do Desenvolvimento, denunciando desde a influência política que exercia, pois o

¹¹ BARROS, Manoel. *Exercícios de ser criança*. Salamandra, 1999.

sentido do desenvolvimento humano estaria associado à idéia de emancipação e os valores democráticos seriam vislumbrados com a separação do homem da natureza, até a crítica à própria produção de conhecimento sobre a infância. Neste caso, a idéia de universalidade do desenvolvimento humano descartaria o horizonte sócio-cultural específico, negando-se as preocupações históricas e enclausurando as possibilidades históricas dentro de uma única explicação. A autora conclui que o “assujeitamento” da criança a “tempos-espços” previamente definidos e delimitados facilitou o controle social e extinguiu possibilidades alternativas de produção sócio-histórica da infância ao longo dos tempos.

Por isso, Castro (1998) aponta críticas à ciência moderna num duplo sentido: a promessa de verdades e certezas fez ignorar tudo o que se apresentou como incerto e imprevisível na realidade humana e social, *propondo uma “antropomorfização do real” fundada na ordem, na regularidade e na racionalidade (p. 44)*. Além disso, a ilusão de poder dominar o mundo através do conhecimento científico coincidiu com a própria subjugação do homem pela máquina, levando à *objetivação do subjetivo, à morte do sujeito (BAUDRILLARD, 1979 apud CASTRO, 1998)*.

No cenário pós-moderno, em que se assiste ao colapso da produção de verdades pela ciência, a novas condições de subjetivação e transformações culturais, o conhecimento científico não mais representa *uma* verdade única e absoluta, mas sim *um dos* caminhos possíveis de que os sujeitos dispõem para se orientar no mundo.

A fragilização da ciência é lembrada por Corea e Lewckowicz (1999) quando ressaltam que o discurso científico de caráter interpelativo e normativo dos especialistas que se encarregavam de revelar representações e imagens sobre a infância é hoje enunciado através da própria mídia que reúne em programas de TV, propagandas e até em suplementos de revistas e jornais os porta-vozes de velhos discursos que instituíram a infância, ao que chamam de *função pedagógica dos meios (p.75-81)*.

Essa ascensão da mídia como saber institucionalizado tal como a família e a escola pode ser justificada pela centralidade que assume em todos os setores da vida dos indivíduos que, diante da perda de exclusividade e monopólio do conhecimento científico, encontram nela a sensação de uma aparente liberdade e segurança para responder às questões emergentes do nosso tempo (BAUMAN, 2000). A mídia configura-se, também, como suporte e veículo privilegiado de informação e conhecimento para as crianças. A diluição da autoridade dos discursos que falam pela infância, sejam da família, da mídia, dos especialistas ou do Estado enfatiza a questão de se conferir voz à criança como sujeito do seu devir.

Todos esses fatores alteram significativamente a relação do homem com a verdade e da própria infância com o conhecimento. Uma vez que a noção de infância se construiu com base em pressupostos de universalidade que desprezavam os processos sociais e subjetivos e enfatizava processos sistematizáveis e reguláveis, hoje, a própria infância é instituída de autonomia e a ela é conferida a autoridade de produzir e ressignificar o conhecimento. Esse reconhecimento é apontado por Pereira (2003, p. 35) ao destacar que, apesar de serem recorrentes, ainda hoje, discursos científicos sobre a infância pautados numa visão adultocêntrica, é inegável que o discurso das crianças vem sendo cada vez mais incorporado nas ciências humanas.

Alegoricamente, Benjamin (1987) oferece uma dimensão filosófica da experiência de infância ao abrir caminhos para pensar que, na sua suposta fragilidade, a criança desmitifica o óbvio apontando para o adulto aquilo que ele já não consegue enxergar. Sob a lógica da subversão da ordem, do desvelamento das contradições pelo olhar infantil, é a mesma inabilidade, que desde o projeto moderno de sociedade aprisiona a criança no curso fatal de posições pré-estabelecidas, finais e hierarquizadas, que se apresenta como uma aposta para o conhecimento transgressor que desnaturaliza os modelos hegemônicos do saber.

A criança é capaz de desencantar o mundo da razão trazendo à tona a crítica ao progresso e à noção de temporalidade linear concebidas no iluminismo. Gagnebin (1997, p.182) lembra que ao recuperar a experiência crítica da infância,

“Benjamin não ressalta a ingenuidade ou inocência infantis, mas, sim, a inabilidade, a desorientação e a falta de desenvoltura em oposição à “segurança” dos adultos. Mas essa incapacidade infantil é preciosa: não porque ela nos permite lançar um olhar retrospectivo comovido e cheio de benevolência sobre os coitadinhos que fomos, ou que nos cercam hoje. Mas porque contém a experiência preciosa e essencial ao homem do seu desajustamento em relação ao mundo, da sua insegurança primeira, enfim, da sua não-soberania. Essa franqueza infantil também aponta para verdades que os adultos não querem mais ouvir (...) a incapacidade infantil de entender direito certas palavras, ou de manusear direito certos objetos também recorda que, fundamentalmente, nem os objetos nem as palavras estão aí somente à disposição para nos obedecer, mas que nos escapam, nos questionam, podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis.”

Embora as abordagens benjaminianas de infância levem alguns autores a caracterizá-las como autobiográficas, e, portanto, carregadas de sua subjetividade, é possível identificar em várias passagens de sua obra o resgate da dimensão social quando fala da própria infância. Gagnebin (1994) e Kramer (2001) acreditam que se trata de uma proposta metodológica ao mesmo tempo política e filosófico-pedagógica. Ao falar de si, Benjamin fala do mundo, como a criança, que sob a ótica infantil, fala também do mundo adulto e vira a vida pelo avesso.

“CAÇANDO BORBOLETAS. Salvo viagens ocasionais no verão, instalávamo-nos anualmente, antes de eu ir para a escola, em casas de veraneio... o ar no qual se movimentava então aquela borboleta está hoje impregnado por uma palavra que, há dezenas de anos, nunca mais ouviu nem pronunciei. Ela conservou o insondável com que as palavras da infância fazem frente aos adultos. O longo estado de silêncio as transfigurou (...).” (BENJAMIN, 1987, p. 80-82).

A incompletude como invenção do possível (GAGNEBIN, 1997) e o inacabamento como esperança traduzem as possibilidades de libertar a criança da lógica adultocêntrica e ressignificar a História e a própria história.

1.3 Infância e História: a criança como origem

“O que você vai ser quando crescer?”

De um adulto para uma criança

Pensar a relação que guardam infância e história neste trabalho está longe de propor uma volta ao passado para identificar variadas concepções de infância que marcam diferentes momentos históricos. O que se pretende, sobretudo, é colocar em discussão como que, na contemporaneidade, os conceitos de infância e história podem ser ressignificados, um em relação ao outro. Esse “entrelaçamento” de conceitos é possível a partir da filosofia de Walter Benjamin, que ao formular teses sobre o conceito de história e tecer uma crítica à ideologia do progresso, convida a pensar em outras formas de “re-arrumar” as categorias temporais tendo os desvios da infância como a origem de uma nova ordem.

Construída socialmente a partir do que ainda *não é, não faz e não sabe*, a idéia de criança ainda está arraigada a uma visão adultocêntrica e a uma lógica desenvolvimentista onde passado, presente e futuro se apresentam num processo linear. Pereira e Jobim e Souza (2001, p.30-32) analisam que a idéia de vida partida – infância, fase adulta e velhice onde se espera, de cada fase, um determinado comportamento – pode representar um desdobramento dialético de uma história tratada como um *continuum*, com épocas cristalizadas e desconectadas das demais, como se o tempo fosse vazio e homogêneo. A previsibilidade do tempo, da história e da vida, características do ideário moderno, constituem, ainda, a base do nosso entendimento na relação que estabelecemos com o tempo, com a nossa própria história e de como agimos nela.

No entanto, a suposta inabilidade infantil e o seu não-saber, propriedades que contribuíram para que a criança fosse separada do adulto, se olhadas do avesso, oferecem

outras possibilidades de compreensão da infância na contemporaneidade. O olhar infantil aponta para verdades que o adulto jamais conseguiria ver, pois a criança, do seu campo de percepção, é capaz de ressignificar o mundo e libertar palavras e objetos de significados aprisionados pela cristalização do olhar adulto. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que estão inseridas.

Sob essa premissa, é importante destacar que a condição de devir que marca a infância não é exclusividade da criança, mas perpassa o entendimento de que todo ser humano é inacabado, um *vir-a-ser*. Assim, da mesma forma como a fase adulta não representa a idéia de fim e de acabamento, a criança não representa o ponto zero. O rompimento com uma postura evolucionista também propõe uma crítica à concepção da vida humana em uma linha reta entre o nascimento e a morte. Para esse entendimento, é necessário aprofundar-se em alguns conceitos de Benjamin (1994), como origem e ruína, além de sua crítica ao historicismo e a defesa do materialismo histórico.

Desde a revolução industrial e advento do capitalismo monopolista, consolidou-se o conceito de história como o encadeamento de períodos de tempo, etapas sucessivas organizadas numa lógica de causalidade entre presente, passado e futuro. Essa lógica alimentava a fé no progresso e servia como ideologia política para a subordinação servil, onde a necessidade de luta era substituída pela observância da evolução. Assim como outros autores da Escola de Frankfurt que rejeitam um conceito de história submetido a rumo determinando e criticam a razão controladora, Benjamin (1994) acredita numa dimensão restauradora da história a partir da sua descontinuidade, do entrecruzamento de diferentes temporalidades. O passado não justifica o presente, mas deve ser trazido para o “agora” para buscar a construção de uma outra história, apontando para aquilo que poderia ter sido. Essa reapresentação do presente em novas bases o coloca em xeque à medida em que representa o inacabamento do passado. Em linhas gerais, para Benjamin (1994), é preciso acordar o passado, colocar o presente em xeque e ter saudades de um futuro que não aconteceu.

É possível dizer que a historiografia benjaminiana é salvadora de um passado esquecido. Mas vale refletir como as pessoas lidam com essas categorias de tempo atualmente. Numa espécie de “balanço” entre *o novo e o velho*, Konder (1995) alerta que o passado está cada vez mais esquecido e ameaçado. As pessoas não mais se implicam ou se revoltam com o que já passou porque simplesmente não estão interessadas no passado. A preocupação incessante com o presente e com a construção do futuro faz com que todos se concentrem no novo, apenas, sem se dar conta de que o novo só chega quando se olha para o velho.

Num contexto onde o novo já nasce obsoleto e a cultura juvenil assume o caráter de cultura universal (SARLO, 1997, p.30-39), questões como o apressamento para se alcançar a razão, idéias de previsibilidade e de tempo linear podem ser redefinidas. O mito atual da eterna juventude dissolve o sentido moderno de infância como idade de espera. A infância não é algo a ser ultrapassado, mas representa a origem que aponta para o novo. Benjamin (1994) reafirma esse sentido ao entender a criança como alguém que consegue trazer do passado algo a ser resgatado para contar uma nova história. Para ele, a origem é um salto da história; ela combina, simultaneamente, inacabamento e restauração, ou seja, examina no passado aquilo que incomoda no presente para se abrir ao futuro. Assim, do mesmo modo que origem não é gênese, a ruína não é o fim, mas também se apresenta como um *vir-a-ser* que permanece em construção.

Esses conceitos ajudam a ressignificar as noções de categorias etárias, principalmente quando são pensadas a infância e a velhice. Crianças e idosos sempre estiveram à margem de uma sociedade capitalista, urbano-industrial e com o foco na produção. No entanto, as últimas décadas presenciam um deslocamento dessa produção para a esfera do consumo, o que eleva a criança a assumir o protagonismo no mercado, na produção cultural e na mídia. Categorias etárias se apresentam como categorias sociais, históricas e culturais. Na pós-modernidade, a temporalidade é marcada pelo instante, pelo prazer e pelo efêmero. Castro (2007)¹² chega a caracterizar essa supervalorização do momento presente como *Império do Gozo*, onde todos são bombardeados por apelos que determinam a rejeição a qualquer tipo de sofrimento e proclamam a busca incessante por uma felicidade plena, vinte e quatro horas por dia.

Neste mesmo cenário em que a criança parece deixar de ser *inf-ans* (que não fala) para adquirir voz, vive-se um duplo movimento: de *infantilização de jovens e adultos* que empurram cada vez mais para frente o momento da maturidade e de *adultização das crianças* que joga para trás a curta etapa da infância em nome de uma pressa para chegar onde ninguém sabe.

Benjamin (1994, p.226) utiliza uma obra de arte, “*Ângelus Novus*”, de Paul Klee, para simbolizar sua crítica à história. Trata-se de um anjo com os olhos escancarados, a boca dilatada, as asas abertas e o rosto dirigido para o passado. Ele volta-se para o que passou porque enxerga nos acontecimentos um acúmulo de ruínas, com o desejo de juntar os

¹² Esta fala foi extraída de uma palestra conferida pela autora em 12 de junho de 2007 no *IV Seminário Internacional As Redes de Conhecimento e a Tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura* na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

fragmentos para contar uma nova história. No entanto, a tempestade – o progresso – o impede de fechar suas asas e o empurra para o futuro, enquanto as ruínas crescem.

É possível pensar a infância como o anjo da história. As crianças são cada vez mais empurradas para o futuro enquanto as experiências que não foram vividas se acumulam num passado que, espera-se, possa ser recuperado e transformado em origem rumo a uma nova história.

Ainda é importante dizer que esse “resgate” do passado para se abrir ao novo só é possível através da rememoração e, por isso, tempo e memória assumem dimensões transformadoras na filosofia benjaminiana. Gagnebin (1994, p.84) analisa que ao expor memórias de sua infância em fragmentos e de forma alegórica, Benjamin é fundador de uma forma de reflexão, a “rememoração aberta”, essencial para pensar a prática histórica. A autora destaca que, para Benjamin, a vida singular só adquire sentido no pano de fundo de uma “experiência histórica” que possa entrelaçar a memória pessoal e coletiva. Daí a importância das narrativas como forma de intercambiar experiências e recorrer à memória para reconstituir o passado de forma crítica no presente. É por meio da rememoração que a infância é ressignificada na vida adulta.

No entanto, Benjamin (1994) lembra que na Modernidade, a narrativa entra em extinção porque a experiência, aquilo que revela a implicação com o que se vive e com o outro, é transformada em vivências, um acúmulo de “choques” da vida cotidiana. O que é narrado só se configura como experiência à medida em que faz sentido para quem conta e para quem ouve e é essa dimensão coletiva na narrativa que se perde na distância que as pessoas mantêm hoje uma das outras.

Para Kramer (2007, p.17-18), os conceitos de infância, narrativa e experiência fornecem elementos para pensar a questão da autoridade entre crianças e adultos, pautando-se no pressuposto de que o que dá autoridade é a experiência e lembra da passagem em que Benjamin destaca como a narração do vivido pelo moribundo, à beira da morte, torna-se infinita através da linguagem. A partir dessa análise, Kramer (2007) alerta para os desafios das relações contemporâneas entre crianças e adultos, constatando a ausência no lugar da autoridade que os mais velhos deveriam ocupar.

História, infância, origem, ruína, experiência, narrativa – heranças de Benjamin que ajudam a perceber que a criança contém em germe a experiência essencial do homem, do seu desajustamento em relação ao mundo. É pela experiência de sua não-sabedoria que a criança desencanta o mundo da razão e se oferece como crítica à noção de progresso. Ao brincar, a criança exercita aquilo que é específico de sua condição infantil, o poder de imaginação, a

fantasia, a criação, estabelece novas relações e combinações diferentes daquelas “engessadas” na cultura do adulto. Se há um desencontro entre crianças e adultos, é preciso pensar como que de uma relação em ruínas, pode saltar a origem para o diálogo, para a alteridade.

1.4 Crianças e Adultos: entre as ruínas, a origem da alteridade

(...) Então, Guilherme Augusto voltou para casa, para procurar memórias para Dona Antônia, já que ela havia perdido as suas. (...) E então ela começou a se lembrar. (...) E os dois sorriram e sorriram, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada, por um menino que nem era tão velho assim¹³.

Mem Fox

Se o nascimento de um sentimento da infância só foi possível a partir do entendimento de sua oposição ao adulto, pensar a infância hoje não deve prescindir de uma reflexão sobre como se encontra essa oposição. De início, é importante pontuar que este debate divide opiniões. Para alguns autores, a idéia de morte da infância, fim, crise e seu desaparecimento enquanto experiência está atrelada ao fim dessa oposição. Para outros, a oposição entre crianças e adultos está cada vez mais redefinida.

A tônica dos argumentos de Postman (1999) acerca do desaparecimento da infância é a denúncia de que isto vem acontecendo devido ao novo ambiente midiático que compartilhamos, representado oficialmente pela televisão que fornece a todos a mesma informação. Ao utilizar sons e principalmente imagens, a televisão se estabelece como um meio de comunicação pictográfico e não lingüístico que pressupõe o acesso indiscriminado a todas as pessoas, fazendo desmoronar a base da hierarquia das informações que, até então, restringiam-se aos adultos. Sem requerer treinamento para aprender sua forma, torna irrelevante os rigores da cultura letrada; sem exigências complexas à mente e ao comportamento, não segrega o público; ao oferecer a todos as mesmas informações vinte e quatro horas por dia, revela os segredos adultos às crianças. Com isso, o autor conclui que a televisão é a grande responsável pela diluição das fronteiras do mundo das crianças e dos adultos e, sem essas fronteiras, a infância tende a desaparecer.

Mas, enquanto Postman (1999) limita-se a constatar a destruição da linha divisória entre idade adulta e infância pelas novas tecnologias, no caso a televisão, Buckingham (2007) afirma exatamente o contrário. Ele defende que o domínio que as crianças têm (e os adultos

¹³ FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-book, 1995.

não têm) sobre aparatos tecnológicos como computador, internet, celulares, *ipods* e etc, confere a elas uma autonomia decisiva para sua diferenciação dos adultos que pode ser entendida como possibilidade de libertação do controle dos pais.

Muitos relatos das crianças ao longo da pesquisa e mesmo do cotidiano escolar ilustram essa autonomia e problematizam a questão. Crianças entre quatro e seis anos já manipulam aparelhos de televisão e DVD sem qualquer interferência de outras pessoas. Isto, por um lado, representa autonomia para selecionar ao que pretende assistir (sejam filmes, desenhos, *shows*, videoclipes) mas, por outro, possibilita que o faça sem a companhia, interlocução ou mediação de um adulto, o que, se acontecesse, não implicaria, necessariamente, numa forma de controle.

Ao afirmar que a tecnologia contribui para o afastamento de crianças e adultos, Buckingham (2007) também sinaliza que algumas formas culturais que caracterizam a cultura infanto-juvenil são excludentes para os adultos, pois dependem de competências culturais particulares e de uma alfabetização midiática disponível apenas às crianças e aos jovens que já nascem imersos nessa lógica. Para Pereira (2003), esse domínio da tecnologia pelas gerações mais novas é fundador de um novo conceito de experiência que se recusa a se vincular ao passado, caracterizando uma alteração na própria noção de temporalidade da existência humana. Nascidos imersos num mundo de transformações tecnológicas, crianças e adolescentes demonstram uma desenvoltura frente às máquinas contrastante com a dificuldade e resistência dos adultos em lidar com aparatos tecnológicos por eles mesmos construídos. A imagem da criança como “tradutora” para o adulto de uma linguagem que ele mesmo criou, mas que a ele próprio pode soar desconhecida, tem sido bastante explorada em propagandas, novelas, desenhos animados e mídias em geral, anunciando um protagonismo infantil que chega a idiotizar a figura do adulto. A criança é auto-suficiente e o adulto, descartável. Nessa perspectiva, aumenta-se progressivamente o abismo entre as gerações.

Por isso, muitos autores concordam que a relação entre adultos e crianças tem sido marcada por um desconforto diante da imprecisão dos lugares ocupados por cada um. Ao mesmo tempo em que se configura um afastamento dessas experiências reais, as fronteiras estão cada vez mais difusas. Há uma crescente dificuldade em precisar a linha divisória que separa a infância da idade adulta. Percebe-se a infância marcada por um amadurecimento precoce, adultizada, envolvida em práticas até então próprias do adulto como o trabalho, a erotização ou a criminalidade. Por outro lado, percebe-se um adulto que se recusa a amadurecer, respaldado nas promessas da eterna juventude proclamada pela estética do consumo e pela ditadura da beleza.

Ao analisar esse fenômeno, a autora argentina Beatriz Sarlo (1997, p.36) chega a definir a infância como uma experiência comprimida por uma adolescência bastante precoce e uma juventude que se prolonga até aos trinta anos. Versiani (2002) complementa esta constatação ao destacar o termo “adulescência” sugerido nesta tendência de aproximação entre as idades já observada em diversos países: com isso, se vê um esvaziamento do lugar do adulto no que se refere às suas responsabilidades frente à criança. Postman (1999) concorda que os adultos deveriam representar o controle dos impulsos para a violência, assim como a concepção clara do que é certo e errado sob o risco de levar as crianças a desautorizar o adulto e perder a esperança, a coragem e a disciplina.

Jobim e Souza (2000, p.59) lamenta que...

“(...) as crianças de hoje encontram-se num barco à deriva – lanterna dos afogados. Esperam por socorro e nós, que desaprendemos, com o passar dos anos, a olhar e a escutar seus apelos, não estamos lá para socorrê-las, voltamo-nos contra elas e continuamos marchando em linha reta, anônimos e autômatos. Crianças e adultos na contemporaneidade – destinos sem rumo.”

Assim, se por um lado os adultos rompem com a rigidez da educação à qual foram submetidos, por outro, na tentativa de se adaptarem ao mundo atual, sentem-se inseguros quanto à forma de educar os filhos e revelam dificuldades em lidar com seus conflitos. O adulto deixa de se apresentar como um possível “lugar” onde a criança busca suas respostas na medida em que ele próprio se permite ser uma “eterna pergunta”. Jobim e Souza (2000, p.59) adverte que a criança contemporânea, transformada em mercadoria de uma época, tem como destino *flutuar erraticamente entre adultos que não sabem mais o que fazer com ela*. A falência desses diálogos contribui para a expansão do contato de crianças e jovens com meios externos em busca de informação, esclarecimento e escuta no mundo virtual. Em poucas palavras, os adultos estão abrindo mão de seu papel de educar as crianças.

Nesse sentido, Buckingham (2007) faz uma analogia entre o processo de *enclausuramento* (Ariès, 1981) das crianças na Modernidade com o confinamento virtual que se inicia na infância e se estende até a fase adulta. Vale lembrar que as relações virtuais fundamentam-se no princípio do individualismo e são, senão fundadoras, colaboradoras para a barreira na escuta do outro que figura em nosso tempo.

A relação conflituosa entre crianças e adultos alerta para o desafio da alteridade, da tomada de consciência da relação de complementaridade. Kennedy (1994, p.1) analisa que, dada a inseparabilidade dos conceitos de “criança” e “adulto”, qualquer mudança em um dos termos necessariamente implica uma mudança no outro e argumenta que

“(…) de uma perspectiva histórico-dialética, a condição da relação criança-adulto no fim do segundo milênio oferece a possibilidade de uma troca de limites entre esse par contrastante, e então um momento para uma ação histórica a esse respeito, concerne, não só com as crianças e infância, mas também com a reconstrução do conceito de adulto.”

Kennedy (1984) prossegue resgatando o papel da educação como um papel crítico nisso que chama ação histórica e recorre a Paulo Freire¹⁴ por acreditar na possibilidade de uma mutualidade entre adultos e crianças através de uma “educação problematizadora”.

No caso específico desta pesquisa, inserida nas discussões entre infância, mídia e educação, o debate dessas questões em âmbito escolar será contemplado sob a perspectiva da alteridade e da negociação de identidades. Embora a pesquisa de campo a ser apresentada não tenha se dedicado a investigar como se configura a interação entre adultos e crianças na escola, essas questões, de certa forma, tangenciam o tema central da dissertação, visto que em muitas situações são os *adultos-professores* os principais mediadores entre os alunos e as produções culturais, sejam levadas pelas crianças ou apresentadas e oferecidas na/pela própria escola.

Com isso, evidencia-se a importância dos professores estarem abertos e desarmados para o diálogo, pois os temas que surgem no cotidiano da escola, trazidos pelos próprios alunos, dizem respeito também aos adultos e à relação que pretendem estabelecer com as crianças. Trata-se de re-significar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente.

Castro (2001) questiona a hierarquização de posições etárias e propõe o entendimento a partir de crianças e adultos como categorias sócio-etárias diferentes que, diante de suas condições, inserem-se e atuam, intervém, atribuem significados, produzem e reproduzem cultura de maneiras diferentes em sua capacidade humana. Sob um viés psicológico, a autora analisa a lógica de dependência da criança em relação ao adulto e problematiza a questão da reciprocidade desta dependência, alegando que a criança é porta-voz da insegurança do adulto, este também reconhecido por sua imaturidade e irresponsabilidade.

Em vários textos e fragmentos, Benjamin (1987) mostra-se avesso ao adultocentrismo, condenando o autoritarismo dos mais velhos forjados numa concepção de adulto como ser experiente, formado e acabado.

“O CORCUNDINHA. (...) O corcundinha era da mesma espécie. Contudo não se aproximou de mim. Só hoje sei como se chamava. Minha mãe me revelou seu nome sem que o soubesse. “Sem jeito mandou lembranças” era o que sempre me dizia quando eu quebrava ou

¹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

deixava cair alguma coisa. E agora entendo do que falava. Falava do corcundinha que havia me olhado. Aquele que é olhado pelo corcundinha não sabe prestar atenção nem a si mesmo nem ao corcundinha. Encontra-se sobressaltado em frente a uma pilha de cacos: “Quando a sopinha quero tomar/É a cozinha que vou,/Lá encontro um corcundinha/ Que minha tigela quebrou (...)”. (p. 141-142)

Em sua crítica, o filósofo também faz referência às práticas escolares mais especificamente, repudiando o pedantismo presente na dominação e didatização dos pedagogos.

“A ESCRIVANINHA... Era com prazer que revia velhos cadernos, dotados agora de um valor especial, que era o de eu tê-los resgatado do domínio do professor, que teria direito sobre eles. Agora deixava o olhar recair sobre as correções ali registradas em tinta vermelha, e um prazer sereno me tomava. Pois, assim, como os nomes dos mortos gravados nas sepulturas já não podem ser úteis ou prejudiciais, ali estavam notas que haviam entregado todo o seu poder a outras mais antigas. Com outro espírito e com a consciência mais tranqüila eu podia perder horas na escrivaninha tratando dos cadernos e dos livros escolares (...)”. (BENJAMIN, 1987, p.119-120).

Nesses fragmentos, Benjamin lembra do filho e do aluno que fora o menino Walter. Ora remete a contextos familiares, ora se recorda da escola. Assim, mais do que suscitar questões sobre a infância numa sociedade adultocêntrica, as memórias de Benjamin apontam para a impossibilidade de pensá-la sem passar pelos lugares que ocupa na Família e na Escola, instituições que definem a criança de forma tão intrínseca que parece impossível pensá-la fora dessa relação.

1.5 Infância, Família e Pedagogia: a criança, o filho e o aluno

“(...) A notícia veio de sopetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que me realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas¹⁵.”

Graciliano Ramos

Pode-se dizer que o sentimento moderno de infância tomou forma quando a criança foi levada a abandonar a rua e a vida coletiva pela reclusão no ambiente privado familiar, da casa, e no ambiente educacional, da escola. Junto com a modelação de um conceito de infância,

¹⁵ RAMOS, Graciliano. *Infância*. São Paulo: Record, 1995.

tomaram forma os conceitos de família e de escola. Em outras palavras, junto com a criança, nasceu o filho e o aluno.

Segundo Ariès (1981), foi no seio da família que a criança passou a ser alvo dos sentimentos fundamentais para o surgimento da infância moderna: a “paparicação” e “moralização”. Embora contraditórios em sua essência, são responsáveis pelo entendimento de infância que temos hoje. A “paparicação” resumia-se em considerar a inocência, ingenuidade e pureza da criança, onde a sua graça é diversão para o adulto. Já o sentimento de “moralização” tomava a criança como um ser imperfeito e incompleto, apontando para a necessidade de uma educação formal que aconteceria na escola.

Tomando como base a História da Educação Brasileira, ainda no século XIX escola e família tinham fronteiras muito pouco diferenciadas. Apenas os filhos das famílias mais abastadas tinham acesso à educação formal, que acontecia no espaço doméstico. Aos poucos, o desenvolvimento dos saberes científicos e a cientificização das práticas pedagógicas, com ampliação de matérias específicas e metodologias para as quais não era mais possível adaptar espaços, concorreram para o afastamento da escola do recinto familiar. Nesse bojo, a responsabilidade de formar novas gerações foi se transferindo da família para a escola. Todo o processo de afirmação do campo educacional fez com que a escola ocupasse maior função educativa e substituísse os modelos de escolarização doméstica. Houve todo um movimento de defesa da criação de prédios escolares que representassem o poder público e se relacionassem a uma simbologia estética, cultural e ideológica da República.

Aos poucos, leis que reforçavam a obrigatoriedade escolar foram minando a resistência das famílias em relação à escola, que tinha diferentes motivações em cada classe social. Enquanto a resistência dos segmentos mais populares devia-se à recusa pela representação do saber de uma cultura letrada, os segmentos dominantes preferiam manter o processo educativo em seu espaço para exercer controle e vigilância sobre ele. Todo esse processo de conformação da escola pública era acompanhado pela ideologia capitalista da ilusão de ascensão social através da competição e da educação como investimento.

É neste cenário que se inicia também um processo de construção de tempos e espaços da educação e da infância. O tempo da escola ficou atrelado às “fases da vida”; as divisões do ensino em séries obedeciam a critérios de idade e a idade era tomada como parâmetro de níveis de conhecimento. Em outras palavras, o tempo de permanência na escola passou a definir o tempo de ser criança.

Hoje, a confiança depositada na escola pela família e vice-versa vive seus dias de crise. Corea e Lewckowicz (1999) lembram que a família transfere seu sentido para o discurso

mediático, onde a interpelação dos meios de comunicação assume uma função pedagógica sobre a família constituindo-se como peça chave para a formação da subjetividade infantil. E a escola? Como pensá-la em um contexto de esgotamento e crise da autoridade pedagógica? Irá ignorar essa interpelação dos discursos midiáticos? Acompanhando a lógica desses autores, para quem *o destino da infância depende do destino de suas instituições* (p.92), a questão que se coloca é como pensar a infância contemporânea em meio a esse cenário de descrédito, desautoridade, obsolescência e aparente incapacidade da família e da escola de promover a educação das crianças.

Sarmiento (2002) analisa que nos últimos trinta anos, acentuou-se a ruptura da instituição familiar nas suas facetas formal e familiarista evidenciada a partir de indicadores como quebra das taxas de nupcialidade, aumento do número de divórcios, aumento de nascimento de filhos fora do casamento e o incremento dos grupos domésticos de pessoas sós ou de famílias recompostas. Diante destas constatações, não se pretende defender uma volta ao modelo nuclear e burguês de família. A própria legislação já discute novas configurações familiares por entender que uma família estruturada é aquela onde se encontra afeto, diálogo, compreensão, sem necessariamente se enquadrar em moldes europeus que, vale dizer, existiram e existem em poucos espaços no Brasil.

Já a escola não consegue empreender um projeto educacional mobilizador da capacidade de transformação e mudança que as crianças possuem. Sarmiento (2002) alerta que a crise da instituição escolar, sendo estrutural, não pode ter uma resposta exclusivamente pedagógica, mas que deve passar pelas dimensões políticas relacionadas à reabilitação da escola pública enquanto espaço cívico de formação e instância promotora da cidadania.

O autor defende que a escola precisa aprender a pensar a sua ação, um trabalho que, para ele, concentra-se nas mãos das comunidades educativas, mais precisamente os professores. Para tal, ele aconselha a reconstituição através do cruzamento com uma lógica emergente, que é a lógica dos direitos da criança e o regresso à questão dos saberes e das formas como se aprende, alegando que há uma insuficiência do conhecimento adquirido acerca de como as crianças se articulam com os saberes escolares.

Observações seguidas de reflexões sobre as crianças na escola, particularmente no contexto da escola pública e, mais especificamente, com as crianças envolvidas na pesquisa apresentada nessa dissertação, indicam que a experiência de ser criança na contemporaneidade é caracterizada por uma complexidade com a qual a escola ainda não sabe lidar. O aluno que a escola espera não existe na criança com quem trabalhamos diariamente e o desafio reside exatamente aí, em tornar para elas significativas as práticas escolares. É nesse

ponto que este trabalho pretende tocar: primeiro, com a proposta de que é preciso ouvir as crianças e se permitir ser o lugar das perguntas e nem sempre das respostas; em segundo, que aquilo que é vivenciado pelas crianças fora da escola encontre eco dentro dela, para ser reelaborado em diálogos permanentes e inesgotáveis. Essa é a principal motivação e justificativa para pesquisas sobre temas ligados à infância e a mídia dentro da escola.

Capítulo 2***PESQUISANDO COM CRIANÇAS NA ESCOLA:
OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA****A Verdade Dividida*¹⁶

Carlos Drummond de Andrade

*A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil da meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

¹⁶ De acordo com o site www.algumapoesia.com.br, este poema sofreu ligeiras alterações entre a primeira publicação, que apareceu inicialmente no livro “Corpo”, de 1984, sob o título “Verdade”, e a segunda publicação, no ano seguinte, em “Contos Plausíveis”, de onde foi extraída a versão aqui apresentada.

Na ocasião do IV Seminário de Redes do Conhecimento realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em junho de 2007, a professora Sônia Kramer abriu sua fala da mesa-redonda “Estudos da Infância e Juventude” com a leitura do poema “A Verdade Dividida”, dando-me a oportunidade de conhecê-lo e de imediatamente me encantar por ele. O convite do texto a uma reflexão sobre a Verdade já justificaria a sua escolha para iniciar um capítulo sobre metodologia de pesquisa se tal escolha não estivesse relacionada a um fato curioso que se deu no momento daquela leitura. Ao final do último verso, onde se lê “miopia”, eu, da platéia, entendi “utopia”. Sala cheia, ventiladores ruidosos, microfones que nem sempre ampliam o som de maneira a torná-lo inteligível... equívocos na audição são comuns em situações como aquela. Mas, para mim, foi um equívoco significativo. Certamente, a mensagem do texto me levou a antecipar as palavras e a ouvir “utopia” – no sentido de sonho. A minha miopia me conduziu à “utopia”.

Trago este relato porque não consigo separar pesquisa e utopia, em outras palavras, a atividade de busca da verdade da atividade de sonhar com um futuro qualitativamente diferente do presente. Não faz pesquisa quem não acredita na transformação, quem não se incomoda, não se implica, sobretudo quem não admite a sua miopia e não alimenta a sua utopia. Reconhecer sua própria miopia passa, em primeiro lugar, pelo reconhecimento de sua condição humana e seu permanente estado de inacabamento. Sob esta perspectiva, dois autores são fundamentais neste recorte teórico-metodológico: o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e os princípios da *alteridade* e *dialogismo* acompanhados de alguns dos conceitos que abarcam como *polifonia* e *exotopia*; e o filósofo alemão Walter Benjamin, que a partir de suas alegorias convida a novas formas de ver o mundo e permite refletir sobre a pesquisa, o conhecimento e o lugar do pesquisador, apontando o desvio como caminho metodologicamente rico pela infinidade de possibilidades que oferece.

Quanto a alimentar a sua utopia, é possível quando mantemos viva a capacidade de estranhar mesmo o que nos é muito familiar, no caso específico deste trabalho, estranhar a escola e seu dia-a-dia, muitas vezes já contaminado de pessimismo e conformismo. Destituir-se do lugar de quem, supostamente, sabe – a professora – e se permitir ocupar o lugar de quem não sabe – a pesquisadora – requer uma opção. E Drummond nos lembra que cada um opta conforme seu capricho, sua ilusão e sua miopia.

Antes de apresentar, efetivamente, alguns dos desafios que se colocaram ao longo da realização da pesquisa com crianças numa dupla e conflitante atuação de professora e pesquisadora, convém passar por uma breve discussão sobre a pesquisa em Ciências Humanas, o que leva à problematização dos conceitos de homem, conhecimento e verdade.

2.1 A Pesquisa em Ciências Humanas: um encontro com Bakhtin e Benjamin

“(…) Tanto Benjamin quanto Bakhtin reivindicam para as ciências humanas uma outra forma de expor a verdade, forma que se distingue profundamente do que chamamos conhecimento empírico do real e que, portanto, questiona os limites rígidos da racionalidade técnica, preconizando um tipo de conhecimento que inclui as paixões e as utopias indispensáveis à vida, sem as quais não há humanidade possível.”

Solange Jobim e Souza (1997, p.336-337)

Viagem ao desconhecido; exercício de encontro; tornar-se nativo; estranhar o familiar e familiarizar-se ao estranho; olhar e pensar determinada realidade; captar sinais; recolher indícios; atribuir sentidos; descrever práticas; olhar armado pela teoria. Essas são algumas expressões possíveis que definem a pesquisa de inspiração etnográfica em ciências humanas, mas nem sempre as pesquisas nessa área tiveram o reconhecimento que têm hoje.

Jobim e Souza (1997) adverte que, ao longo de sua história, as ciências humanas têm enfrentado o dilema de enveredar pelos caminhos da exatidão da racionalização científica e, nessa direção, construir uma concepção de homem que é pura abstração conceitual ou admitir que a condição humana exige uma cientificidade que se define em outras bases. Apostando na segunda opção, nas últimas décadas, a postura pós-moderna teoricamente colaborou para o rompimento com a primazia da racionalidade como único caminho possível para o conhecimento. Houve uma progressiva conquista de espaço para questionamentos acerca de orientações epistemológicas fundamentadas no positivismo e da garantia de uma suposta neutralidade nas ciências humanas como requisito capaz de assegurar e sustentar seu *status* e sua condição de cientificidade. Contudo, é preciso deixar claro que esse rompimento não coloca em risco o rigor científico, mas como lembram Freitas *et alli* (2003, p. 1), leva a conquistar um rigor e uma autenticidade nos resultados científicos que se definem de outra maneira.

A pesquisa nas ciências humanas pode ter enfoques diversos orientados a partir de diferentes referenciais. Cada perspectiva teórica é marcada por determinadas concepções de homem, de ciência e de verdade, donde se conclui que uma opção metodológica traduz, antes, uma opção filosófica, uma visão de mundo. Neste trabalho, adotam-se as perspectivas de Mikhail Bakhtin e de Walter Benjamin evidenciando-se como base o materialismo histórico-dialético que vincula a pesquisa a uma dimensão dialética e dialógica.

Jobim e Souza (1997) avalia a riqueza em abordar questões epistemológicas das ciências humanas a partir das idéias desses autores. Ao se utilizarem de metáforas, imagens, analogias e citações, Bakhtin e Benjamin revelam uma forma de pensamento que não se enquadra em um sistema teórico fechado, de verdades conclusivas e acabadas, mas *pensamento tecido nas malhas da alusão e que se move nas dobras da linguagem, ampliando o âmbito da razão e instaurando o diálogo entre o conhecimento e a verdade, a sensibilidade e o entendimento, a razão e a paixão* (p.332). Assim, esses autores redefinem o conceito de verdade com algo a ser alcançado através do diálogo de idéias e da formulação de um estilo de escrita teórica que recupera para a linguagem o compromisso e a responsabilidade de re-significar o sujeito e a história.

Para Bakhtin (2003), as ciências humanas são as ciências do discurso, uma vez que o seu objeto é o ser expressivo e falante que nunca coincide consigo mesmo e, por isso, é inesgotável em seu sentido e seu significado. Diferentemente das ciências exatas, que são uma forma monológica do saber em que o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela, a pesquisa que se propõe a conhecer o sujeito caracteriza-se por um movimento dialógico, que se manifesta nos limites da tentativa de compreensão e de diálogo com o Outro.

“Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.” (p. 400)

Como define Amorim (2004, p.28), a especificidade das ciências humanas é o fato de se tratar de uma *alteridade humana*, cuja relação que se estabelece é de uma diferença no interior de uma identidade, que como a autora esclarece, pode ser negada ou reconhecida dependendo das posições políticas adotadas, fato que ocupa lugar central na problemática das ciências humanas. Assim, aquela diferença no interior de uma identidade é o que dá sentido ao próprio princípio da pesquisa. *Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isso faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa* (p. 29).

Sob a perspectiva alteritária e dialógica de produção do conhecimento, análise e manejo das relações com o outro perpassam todo o processo de pesquisa e estão presentes ao longo de todas as suas etapas, tanto no trabalho de campo como no trabalho de escrita. Dialogismo e alteridade são conceitos que se completam à medida que, para Bakhtin (2003), a consciência de si só é possível pelo outro, pela linguagem, sendo a interlocução a base constitutiva da condição humana. Assim, a existência pressupõe a consciência da existência

do outro – a alteridade. No entanto, Pereira *et alli* (2008) ressalta que a alteridade não deve restringir-se à idéia de diferença, mas sim, congregar, simultaneamente, o *estranhamento* e o *pertencimento* e é sob esse entendimento que se estabeleceram as relações no âmbito da pesquisa que será apresentada. As autoras explicam que (...)

“nesta abordagem teórica, o outro deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por um conceito. Em outras palavras, o sujeito da pesquisa é visto como alguém, cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Em contrapartida, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona”.(p.4).

Assim, o dialogismo remete à pluralidade de vozes que constituem toda a pesquisa e que se materializa na escrita do texto. Para Bakhtin (2003), um texto polifônico ou dialógico abriga a alteridade enquanto presença de um outro discurso no interior do discurso. Amorim (2003, p. 253) explica que o texto deve poder revelar a instabilidade do objeto que o configura na própria rede de enunciações através das quais se estabelece a relação do locutor com o objeto. Tal instabilidade não é aleatória nem sem tensão, pois a pesquisa visa à busca do objeto naquilo que é suposto existir antes e depois da enunciação do pesquisador, o que caracteriza a tensão entre subjetividade e objetividade, entre explicação e interpretação. Segundo afirma, para Bakhtin, o rigor das ciências humanas não pode se construir numa lógica estrita, mas se produz quando o reconhecimento da alteridade não a assimila ao nosso ponto de vista e também não se deixa assimilar pelo ponto de vista dela. O texto rigoroso é um enunciado bivocal. Na teoria de Bakhtin, há a prerrogativa da impossibilidade de conhecer sem avaliar, o que no âmbito da produção de conhecimento leva a caracterizar a pesquisa como uma atividade de interpretação, um movimento dialógico de avaliação que se correlaciona com outros textos para reapreciação em um novo contexto (Bakhtin, 2003, p. 401).

Há ainda um outro conceito no pensamento de Bakhtin apresentado por Amorim (2003, p. 289-294) que auxilia na construção do lugar do pesquisador tanto no campo como na produção escrita, o conceito de *exotopia*. Segundo a autora, exotopia é o princípio base na definição das ciências humanas porque regula a atividade crítica do trabalho de texto sobre texto, ainda que sua ambigüidade possa lhe conferir um sentido dialógico e inacabado ou monológico e acabado. A idéia dialógica remete ao inacabamento da condição humana, a limitação intransponível de um olhar que só o outro pode preencher. Jobim e Souza (2003, p. 83-84) aproxima os conceitos de exotopia e dialogismo a partir da experiência do olhar com a

experiência vivida na linguagem; *do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar.*

Já o sentido monológico apresentado por Amorim (2003) se daria na possibilidade de totalização e acabamento da superioridade do olhar do autor, idéia valorizada em alguns momentos da obra de Bakhtin. Ela ressalta, porém, que em algumas de suas publicações, há o elogio em torno do conceito de polifonia, que remete à posição de igualdade entre as vozes do texto, mas que não exime o pesquisador do trabalho de análise. Com isso, a autora leva a concluir que a tensão entre monologismo e dialogismo é o que melhor caracteriza o pensamento de Bakhtin e que ambos os fundamentos são necessários a todo texto. Dessa forma, o texto em ciências humanas constitui-se na tensão entre explicação e interpretação, entre o lógico e o dialógico, o objetivo e o subjetivo.

Na filosofia de Walter Benjamin, essa tensão também está presente, principalmente ao pensar o conhecimento científico como verdade. Para Benjamin, é justamente na tensão entre o universal e o particular, entre o fragmento e o todo, que se encontra a possibilidade de se aproximar da verdade, construí-la, mas nunca possuí-la – a verdade como a morte da intenção (Benjamin, 1984, p.58). Nessa perspectiva, que lida com a tensão como uma questão metodológica, é preciso abdicar do generalismo, pois não é qualquer fragmento que explica o todo, assim como do seu extremo oposto, o reducionismo, visto que não se pode abrir mão do caráter mais amplo de análise.

Benjamin se distancia da retórica clássica ao unir em seus textos conteúdo e forma, o que é verificável em sua escrita alegórica e composta por fragmentos. A imagem da parábola conduz a uma forma de ressignificar o conhecimento científico e situar a discussão acerca da pesquisa nas ciências humanas. A idéia de abertura a que a imagem de uma parábola remete expressa a possibilidade de diferentes interpretações e formas de ver um mesmo fenômeno. Benjamin (2002) critica o afastamento da ciência de sua origem comum, fundada na idéia do saber, em favor do desenvolvimento de seu aparato profissionalizante, o que seria a falsificação do espírito criador em espírito profissional (p. 33 e 39). Assim, critica a sede de explicação da ciência que acaba por eliminar a riqueza das diferentes formas de entendimento e pondera que o desejo da universalidade deve se sobrepor ao relativismo e deve estar presente no trabalho de pesquisa que almeja a validade social.

“Para que a verdade seja representada em sua unidade e em sua singularidade, a coerência dedutiva da ciência, exaustiva e sem lacunas, não é de nenhum modo necessária. (...) Essa sistematicidade fechada não tem mais a ver com a verdade que qualquer outra forma de representação”. (BENJAMIN, 1989, p.55)

O conceito de experiência¹⁷ em Benjamin, se tomado como princípio e levado para o campo de pesquisa ou mesmo para atividade da escrita, aproxima-se, de certa forma, de alguns dos pressupostos de Bakhtin. Só é possível trabalhar sob uma perspectiva alteritária e dialógica para a produção do conhecimento se reconheço que a experiência do outro, ainda que individual, pode ser compartilhada, pois me afeta, me altera e é para mim significativa. Da mesma forma, é preciso reconhecer que a sua própria experiência é também intercambiável e que, ao contá-la, produz sentido para quem ouve e também para quem conta, quem narra.

No caso da pesquisa com crianças, especificamente, a verdade entendida como busca coletiva e construção que se dá na interação dialógica só pode ser alcançada mediante rompimento com a postura pedante de um adulto detentor do saber. É preciso se deixar levar pelos desvios que surgem apontados pelo olhar infantil ao longo da pesquisa, a partir das trocas de experiências, conhecimentos, valores e negociação de sentidos. Se, como pesquisadora, parto do pressuposto que ao pesquisar com o outro, estou interessada pela sua experiência e sua narrativa, estando essas empobrecidas (BENJAMIN, 1994), estariam também empobrecidas as pesquisas que trabalham sob essa perspectiva?

O empobrecimento da experiência, para Benjamin, caracteriza-se pela falta de desejo dos homens em compartilhar suas narrativas e pela incapacidade de ligar-se aos outros através da narrativa que os evoca, os afeta. O desenvolvimento da técnica estaria sobrepondo-se ao homem, configurando uma nova forma de miséria e de barbárie. Neste ponto, é interessante perceber que Benjamin introduz um conceito novo e positivo de barbárie, já que a pobreza de experiência impele o homem a partir para frente, começar de novo, a se contentar e construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. É como se a origem de um novo começo estivesse nas ruínas de uma experiência que não mais vincula o patrimônio cultural aos homens.

É sob essa perspectiva que se lança o desafio de pensar o encontro entre as gerações no contexto da pesquisa com crianças que vivem a experiência contemporânea da infância com todas as nuances discutidas no capítulo anterior. É a aposta da alteridade entre crianças e adultos que pode resgatar a faculdade de intercambiar experiências e assim, dialogicamente, produzir conhecimento.

Por fim, vale mencionar a metáfora benjaminiana do colecionador para pensar o trabalho do pesquisador. O colecionador é alguém que salva alguma coisa de seu contexto

¹⁷ Vale ressaltar que o conceito de experiência é utilizado por Walter Benjamin com sentido negativo em seus primeiros textos e vai ganhando densidade ao longo de sua obra.

trivial para depois contar uma história; sabe que não tem o todo, mas isto não representa sofrimento, pois cada peça que se soma às demais torna a coleção diferente da anterior, numa ordem fundada pelo próprio colecionador. Cada peça é indispensável e valorizada pela unicidade e o todo existe ao menos na intenção, como saber e não como verdade. Sob a lógica do mosaico, a cada nova peça, o “todo” que já se tinha se reorganiza e ganha novo sentido, o que implica em olhar, simultaneamente, o “novo” e o “velho”, a “parte” e o “todo”, o “sabido” e o “desconhecido”. Essa lógica alude a uma implicação ética para o pesquisador: a valorização das diferenças, visto que é a heterogeneidade imanente nos indivíduos que vai formar a totalidade.

Por isso, o pesquisador é um colecionador. Seu trabalho é recolher situações, indícios, falas, olhares, expressões, opiniões para contar uma história, a sua história; ela só existe dessa forma porque é ele que está contando. O pesquisador também sabe que não tem o todo, mas sabe que cada dia de trabalho de campo irá se somar aos demais de forma única, tornando a pesquisa qualitativamente diferente a cada nova observação.

Nesse sentido, a metáfora do colecionador, também traduz uma forma de lidar com a incompletude do trabalho de pesquisa. A idéia da coleção como ordem provisória é uma alegoria do interminável movimento do/no trabalho de pesquisa de gerar novas perguntas a cada resposta que se imagina respondida. Bakhtin (2003, p.408) aponta que (...)

“‘Pergunta e resposta’ não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (uma e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entre no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal”.

Esse movimento constante de perguntas e respostas que dá sentido ao trabalho de pesquisa e, de certa forma, direciona a construção do conhecimento, também é responsável pela vida que ganha o trabalho depois que é escrito, transformado em texto. Ao pesquisador resta o consolo de que seu trabalho morre como escrita, mas renasce nas inúmeras perguntas suscitadas em quem lê ou mesmo nas perguntas que ficam e que podem motivar um novo trabalho. Dessa forma nasceu a pesquisa aqui apresentada, de um movimento que contextualiza a dissertação e cuja história e pré-história se misturam com a minha própria trajetória acadêmica.

2.2 O campo de pesquisa

“(…) Qual a diferença entre pesquisa e viagem? Na verdade o que queremos propor é a idéia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe a colheita do estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”.

Amorim (2003, p.26)

A instituição onde foi realizada a pesquisa de campo é uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro que atende a cerca de mil alunos em dois turnos, manhã e tarde, da Educação Infantil (pré-escolar) ao último ano do Ensino Fundamental. Sua localização fica numa área bastante carente da zona norte do Rio de Janeiro onde são freqüentes conflitos violentos e invasões policiais às favelas da região. A violência urbana que afeta o local é um dado relevante à medida que muitas situações de tensão e pânico eram relatadas pelas crianças, tanto no cotidiano como ao longo da pesquisa de campo. Ainda que as crianças estejam inseridas nesta realidade, os fatores sócio- econômicos não são necessariamente determinantes na relação das crianças com as músicas e nas questões levantadas neste trabalho. Pelo menos, procurei abrir mão dessa premissa como ponto de partida para a construção de um olhar de pesquisa.

No início de agosto de 2007, apresentei o projeto de pesquisa à direção e à coordenação da instituição no intuito de demonstrar o interesse pela escola para o desenvolvimento da investigação e consultar a real possibilidade de realizar a pesquisa de campo. Ficou claro que o imediato acolhimento que obtive devia-se a uma relação de confiança e generosidade pelo fato de ser ex-professora da instituição e não de real interesse em abrigar uma pesquisa de fins acadêmicos na instituição. A diretora chegou a salientar que evitaríamos trâmites legais pela Coordenadoria Regional de Educação, pois havia a grande possibilidade de não obter a permissão para a realização da pesquisa. É importante conhecer essas questões burocráticas e os acordos extra-oficiais que se firmam porque ao mesmo tempo em que denunciam os muros que dividem a universidade e a escola pública de ensino fundamental, em certa medida, situam o lugar que me foi reservado na escola para a realização da pesquisa, tanto em relação às crianças quanto ao grupo de adultos que trabalha na instituição. Se de um lado, os pesquisadores queixam-se das poucas “portas abertas” para a pesquisa na escola, de outro as instituições sentem-se no direito de se preservar diante de possíveis pesquisas invasivas que muitas vezes denigrem a imagem da escola e que se limitam a produções de monografias, dissertações e teses sem qualquer retorno para a instituição.

Após a conversa inicial, apresentação do projeto e imediata aceitação, a direção reservou parte de um Centro de Estudos¹⁸ para me reapresentar ao grupo na condição de pesquisadora e para que eu pudesse expor a todos, em linhas gerais, os objetivos da pesquisa e a forma como aconteceriam os encontros com as crianças. Apesar da ótima recepção que tive de toda a equipe, era notório que tal apresentação não tinha o objetivo de compartilhar com os professores as questões da pesquisa com vistas a, possivelmente, desenvolverem trabalhos com temas afins, mas era, sobretudo, para que todos tomassem ciência da minha presença na escola a fim de evitar comentários que pudessem prejudicar a instituição.

Cabe lembrar que, no projeto apresentado, delineia-se claramente a intenção de uma proposta de pesquisa-intervenção a partir de oficinas, basicamente com a utilização de CDs e DVDs, cujo objetivo seria envolver a escola com o tema para que o trabalho não assumisse uma característica pessoal e individualista. No entanto, embora grande parte da equipe de profissionais da escola já conhecesse meu interesse por pesquisas na área dos estudos de mídia e educação, não houve iniciativa por parte dos demais professores em conhecer mais detalhadamente o projeto para agregar ao seu trabalho. As vinte crianças com quem pesquisei, com seis e sete anos de idade, estavam distribuídas em duas turmas distintas do Ano Inicial do Ciclo de Alfabetização, mas infelizmente, as duas professoras não participaram das oficinas, o que de certa forma, reconfigurou o trabalho de pesquisa.

É importante ressaltar que não foi possível identificar se de fato não houve interesse ou motivação das professoras em participar ativamente do processo ou se a própria dinâmica dos encontros não favoreceu que isso acontecesse. Embora tenha argumentado sobre a importância de realizar as oficinas em sala de aula, juntamente com as professoras, a direção destinou à pesquisa um tempo de aproximadamente uma hora e meia a cada sexta-feira no horário da aula de educação física das crianças. A justificativa era que as professoras dificilmente cederiam seus tempos de aula para *atividades fora do programa* e o horário de educação física parecia ideal, pois dadas as condições de falta de espaço físico e a dificuldade de manter a turma no pátio junto com o recreio de outras turmas que acontecia no mesmo horário, levar as crianças para uma sala para a realização de oficinas pareceu uma boa estratégia do ponto de vista da direção e das próprias professoras.

Após todos os acordos, a pesquisa teve início no meio do mês de agosto de 2007 colocando-me diante de alguns outros desafios. Ao nascer um tema e um campo de pesquisa, é preciso que nasça também uma pesquisadora. *Como se daria o processo de estranhamento e*

¹⁸ Os Centros de Estudos são momentos de reunião pedagógica previstos no calendário oficial das escolas municipais do Rio de Janeiro e acontecem, em média, quinzenalmente.

familiarização para uma ex-professora em sua ex-escola com seus ex-alunos? Como destituir-se do papel de professora? Qual e como seria a nova relação com os ex-alunos e com a escola? Quais são as especificidades da pesquisa com crianças? Como trabalhar entre os limites de ser professora e de estar pesquisadora?

2.3 Eu, eu mesma e as crianças:

as dores e as alegrias de uma professora pesquisadora

“(…) Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra na minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo”.

Bakhtin (2003, p. 378)

Em um artigo sobre o processo de entrada, aceitação e natureza da participação em estudos etnográficos com crianças, Corsaro (2005, p.445) defende que toda etnografia se beneficiaria de uma documentação cuidadosa do processo de entrada em campo, já lamentando que quase nunca essa documentação pode constar das publicações pelas questões práticas que implicaria, como artigos ou capítulos muito extensos ou até mesmo um livro. No caso específico deste trabalho, as peculiaridades do processo da construção metodológica da pesquisa com crianças na escola deram um contorno ímpar à entrada e à permanência no campo, possibilitando a problematização de questões enriquecedoras para a dissertação, tanto metodológica quanto teoricamente.

Uma de minhas preocupações iniciais da entrada em campo dizia respeito ao tipo de relação que manteria com as crianças ao longo da pesquisa. Enquanto professora da turma, acreditava que a imprevisibilidade do cotidiano atrelada à intimidade e à espontaneidade seriam facilitadores de conversas e observações das crianças para a coleta de dados. De fato, o convívio diário permitia a vivência de situações talvez inimagináveis num contexto exclusivo de pesquisa, como por exemplo, a presença da música na interação entre as crianças em momentos de brincadeiras livres, recreios, flagrantes de falas despreocupadas, entre outros. No entanto, um fato curioso colocou em xeque algumas dessas minhas prerrogativas e inaugurou a discussão acerca do meu lugar e da minha relação com as crianças e suas famílias.

Por conta de uma disciplina eletiva que cursei no Mestrado, chamada “Família e Educação no Brasil: uma abordagem histórica” em 2006, quando ainda atuava como

professora da referida turma, resolvi debater com as famílias o tema da mídia na ocasião de uma reunião com os responsáveis. O elemento disparador da discussão foi uma reportagem da revista *Escola e Família*¹⁹ que abordava o papel dos pais na mediação dos filhos com programas de televisão. Lemos a matéria e iniciei a conversa procurando saber como esta relação acontecia em suas casas. Algumas mães se manifestaram dizendo que identificam nos filhos alguns comportamentos “aprendidos” na televisão, outras pareceram defender-se, tratando de avisar que seus filhos não assistiam a novelas ou programas inadequados para crianças pequenas. Sem que eu mencionasse a música especificamente, houve aqueles que, espontaneamente, trataram de informar que não ouviam *funk* em casa, mas que os filhos sabiam cantar porque de casa era possível ouvir as músicas tocadas em grandes caixas de som que ficavam nas ruas e becos.

Mas o que mais enriquece essa discussão aconteceria no dia seguinte. Como de costume, ao presenciar alguma conversa ou situação de interesse para a pesquisa, me aproximava munida do gravador de áudio em MP3 e de perguntas a fazer para as crianças. Foi quando uma delas, que costumava participar bastante dos diálogos, cantava e sempre trazia muitos relatos, reclamou indignada: “*Você fica gravando as coisas que eu falo aí pra você no seu gravador e contou pra minha mãe, agora minha mãe disse que vai me bater se eu ficar cantando funk na escola*”. Em outras palavras, ela quis dizer: “*Você me traiu*”.

Na escola, a figura do professor concentra a hierarquia de relações de poder que estão presentes tanto dentro de sala de aula como fora dela. Naquela reunião, ficou evidente que a motivação do debate surgiu na *Nélia pesquisadora*, mas quem conduziu a reunião e conversou com os pais foi a *Nélia professora*. Em momento algum citei os nomes das crianças ou o que elas faziam na escola que pudesse remeter a uma influência direta da televisão ou da mídia em geral. Mas alguns pais entenderam a nossa conversa como uma queixa, um pedido de tomada de providências e repreensão do comportamento de seus filhos, o que me colocou contra as crianças.

A destituição teoricamente necessária desse papel de professora e tudo que ele acarreta tornou-se muito difícil mesmo após a minha saída da escola como professora e meu retorno como pesquisadora. Uma vez que a escola me concedeu um horário específico para trabalhar com as crianças, sozinha, sem a presença de um professor ou membro da equipe administrativa, era impossível deixar a professora totalmente do lado de fora da escola.

¹⁹ Trata-se de uma publicação trimestral da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro destinada às famílias de todos os alunos matriculados em sua rede de ensino. As revistas chegam às escolas embaladas e devidamente identificadas por etiquetas com o nome e turma dos alunos a cada início de estação do ano.

Administrar o comportamento das crianças, que ficavam eufóricas com a minha presença lá, conduzi-las até a sala, ter a posse das chaves das salas e grades de proteção da televisão e aparelho de DVD, tudo isso compunham o cenário que me remetia à condição de professora.

No contato direto com as crianças, tal complexidade também esteve presente, principalmente no desconforto entre repreender algum comportamento inadequado, interferir em algum desentendimento ou mesmo permitir que fossem ao banheiro ou beber água – era uma relação muito parecida com a de antes. Era como se eu apenas tivesse trocado de lugar. Esses conflitos exigiram uma reflexão acerca do processo de estranhamento e familiarização inerente à pesquisa etnográfica e deixaram claro a necessidade da tomada de consciência do lugar social do pesquisador em relação ao seu outro.

Logo no início de sua análise sobre a pesquisa em ciências humanas sob uma perspectiva bakhtiniana, Marília Amorim (2004, p. 26) destaca a complexidade do trabalho de pesquisa no sentido da estranheza do objeto afirmada enquanto a própria condição de possibilidade dele. A partir desta prerrogativa, a autora atribui à alteridade uma dimensão de estranheza em que o reconhecimento da diferença não é suficiente, mas é necessário, sobretudo, um distanciamento, perplexidade, interrogação, *suspensão da evidência*. Ela prossegue afirmando que a atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo, pois o pesquisador acolhe e é acolhido pelo estranho, pelo outro. A ambigüidade da idéia da hospitalidade permeou a construção do meu lugar de pesquisadora na escola. Amorim (2004, p.27) recorre à reflexão de Derrida²⁰ sobre o tema que aponta os dois lados de uma mesma moeda: se por um lado não há hospitalidade se não for possível ser “dono da casa”, ao mesmo tempo não há casa nem interior que não tenha porta e janela, isto é, um lugar de passagem para o estrangeiro.

Assim, ao mesmo tempo que me sentia “dona da casa”, isto é, familiarizada com o espaço, a rotina e as pessoas, a permissão para a realização da pesquisa significava a abertura de suas portas e janelas pelas quais eu deveria olhar, escutar, estranhar, traduzir e transmitir. O tênue limite entre o estranho e o familiar foi fundador de situações que somente esse caminho poderia possibilitar.

Essa questão da hospitalidade ainda traz a discussão que diz respeito à alteridade no sentido do movimento de abrigar e traduzir, numa relação de diferença no interior de uma

²⁰ DERRIDA, J. *De l'hospitalité*, Paris, Ed. Calmann-Lévy, 1997.

identidade. Amorim (2004) trabalha com a seguinte hipótese, também tomada ao longo de todo este trabalho de pesquisa:

“Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar”. (p. 28-29)

Aprofundando a idéia da alteridade no contexto da pesquisa em ciências humanas, Amorim (2004, p. 51) tece uma interessante análise baseada em Vernant²¹ (1985) e destaca três figuras da mitologia grega para, alegoricamente, colocar em discussão os diferentes níveis da dimensão alteritária no encontro do pesquisador com seu outro. As diferentes possibilidades de apresentação desse outro, seja como *ameaça*, representado na figura de Górgonas, seja como *indagação*, na figura de Dionísio ou *complemento*, representado por Artemis, apontam para a necessidade da tomada de consciência por parte do pesquisador sobre o lugar social que tanto ele como o outro ocupam no contexto da pesquisa. Como entendem Pereira *et alli* (2008) pesquisar a infância exige a explicitação do lugar que a criança ocupa na relação que se estabelece com o adulto pesquisador, evocando os princípios epistemológicos de dialogismo e alteridade de Bakhtin.

De certa forma, em diferentes momentos da pesquisa de campo, as três imagens alegóricas da alteridade estiveram presentes na relação com as crianças. O anseio do pesquisador por respostas e a sua pretensão de uma previsibilidade que dificilmente se confirma levam a um certo desconforto onde o outro parece representar uma ameaça ao bom andamento do seu trabalho. Isto acontecia, principalmente, quando as crianças pareciam envergonhadas e limitavam-se a respostas evasivas ou, aparentemente, vazias. Em vários trechos do diário de campo, demonstro indignação com algumas crianças, que parecem “mascarar” o que realmente sabem sobre as músicas que cantam numa relação em que eu sou para eles a própria ameaça. A consciência das crianças em relação à exposição a qual estavam sujeitas com a gravação de suas falas apontava para um receio que possivelmente devia-se ao fato de estarem numa escola, diante de uma professora, para quem deveriam medir as palavras. Evidenciava-se ali um desejo, de ambas as partes, de ser bem interpretado. Daí a importância de uma relação de confiança entre o adulto pesquisador e a criança, uma vez que esse receio por parte dos pesquisados e o compromisso da garantia de sigilo e edição das

²¹ VERNANT, J-P., *La Mort dans yeux – Figures de l’Autre dans Grèce Ancienne*, Paris, Hachette, 1985.

informações coletadas por parte dos pesquisadores é uma implicação ética pertinente em qualquer contexto de pesquisa em ciências humanas.

A idéia de um outro que indaga e que muda o curso normal das coisas era muito comum quando eu levava algum material para a realização das oficinas, como um DVD para assistirmos, por exemplo, e nada acontecia como o planejado, pois as crianças apresentavam outras possibilidades, apontavam outros caminhos para me lançar.

Isso caracteriza a relação de complemento que se instala no trabalho de campo, como o exemplo acima, e estende-se até o processo de escrita do texto, quando estabeleço uma relação dialógica com as crianças e permito suas interferências na pesquisa. É a possibilidade de incorporar suas falas e experiências à minha interpretação para a produção do saber, numa perspectiva de verdade como construção e negociação permanente de sentidos que são produzidos em conjunto por mim, pesquisadora, e pelas crianças.

Um outro autor que também contribui para a construção da metodologia de pesquisa deste trabalho foi Sarmiento (2003, p.156) e sua análise sobre a pesquisa em educação. Um dos aspectos que o autor se preocupa em sinalizar diz respeito à questão do tempo institucional que produz inúmeras implicações na vida cotidiana que devem ser levadas em consideração pelo pesquisador. Sarmiento alerta o pesquisador quanto à importância de observação dos contextos em dias de programação fora da rotina escolar, indispensável para impedir o enviesamento derivado da focalização exclusiva de determinados acontecimentos. Esta constatação é interessante porque algumas situações valiosas para a análise do tema desta pesquisa só foram possíveis de ser verificadas porque já conhecia o contexto da escola e já havia participado de atividades festivas que me ofereceram um enfoque diferente daquele que possivelmente eu teria caso apenas investigasse em outra escola, com as crianças em dias e horários determinados. Neste ponto, a condição de ex-professora permitiu um outro olhar sobre o tema.

No entanto, uma outra perspectiva de análise ainda sobre o tempo institucional pode representar uma perda para um professor-pesquisador. Principalmente no trabalho com crianças pequenas, é preciso muito cuidado com o cumprimento de horários que regem o funcionamento da instituição, como hora do lanche, hora de trocar de sala, hora de arrumar a sala ou o material. Com isso, aquele que deseja desempenhar um duplo papel de pesquisador e professor vê seu trabalho de campo um tanto prejudicado em relação a possíveis interrupções ou impossibilidade de registros. Já o pesquisador não tem necessariamente preocupações dessa natureza, principalmente quando está acompanhado da professora da turma, podendo se dedicar inteiramente às situações que lhe interessam do ponto de vista da investigação.

Um outro ponto destacado por Sarmiento (2003) remete a alguns cuidados nas entrevistas, muito utilizadas como estratégias metodológicas em pesquisas nas ciências humanas. Um desses cuidados refere-se ao “viés das elites” (p.159), que consiste na sobrevalorização de informantes mais bem posicionados, mais articulados no seu discurso ou mais bem informados. De certa forma, em alguns momentos, principalmente quando fiz as transcrições das gravações, era notória a minha insistência em perguntar determinadas coisas a determinadas crianças a partir de critérios do meu prévio conhecimento do grupo. Neste caso, talvez a relação de ex-professora tenha conduzido algumas brincadeiras ou conversas de maneira tendenciosa numa tentativa de encontrar respostas para o que eu procurava. O mais curioso, interessante e fascinante da pesquisa é que justamente as crianças que eu acreditava que poderiam contribuir mais com a pesquisa baseada na desenvoltura que mantinham em sala de aula foram as crianças que mais demonstraram vergonha, receio e certa desconfiança de participar das oficinas. Um aspecto relevante que ilustra um comportamento inesperado das crianças e, ao mesmo tempo, momentos de protagonismo na elaboração das atividades da pesquisa, diz respeito à iniciativa das meninas em propor que nos encontrássemos em grupos separados dos meninos, pois elas sentiam-se envergonhadas em falar sobre assuntos incitados por algumas músicas, como namoro, sexo e danças insinuantes.

Foi importante reconhecer que dada a imaterialidade da música, há significados, significações e sentidos que certamente escapam a respostas ou explicações que as crianças entre 6 e 7 anos poderiam dar. Esse reconhecimento se deu desde a entrada no campo de pesquisa até esse momento de escrita, quando relendo repetidas vezes o diário de campo e as transcrições das falas, re-significo o que antes pareciam investidas mal-sucedidas junto às crianças. Em meio a respostas aparentemente vazias ou evasivas como “*Eu gosto*” ou “*A música é legal*”, fugas com “*Não lembro*”, “*Esqueci*” ou imitação dos colegas para aceitação, foi preciso também significar gestos, olhares tímidos e risos maliciosos que muitas vezes selavam a cumplicidade entre as crianças.

As expressões corporais muitas vezes eram mais ricas que qualquer fala. Construiu-se, então, um processo de compreensão de que a fruição da música é da dimensão do inexplicável, invisível e impalpável e, por isso, esbarra, muitas vezes, na racionalidade que uma pergunta pode requerer com uma resposta.

Houve, com isso, a hipótese de fazer registros videogravados que pudessem captar aquilo que o gravador de áudio ou os meus sentidos não davam conta. No entanto, isso exigiria uma nova negociação com a escola e com as crianças e, além disso, entendo que essas limitações são também constitutivas da relação que as crianças constroem com as músicas.

São, portanto, questões que ultrapassam a orientação teórico-metodológica e que dependem mais da sensibilidade do pesquisador do que, precisamente, do olho técnico da câmera.

Assim, ao longo do trabalho de campo e de transcrição das gravações, fui me dando conta, a partir de algumas leituras de Benjamin e Bakhtin, que o silêncio de algumas crianças também continha seus significados que poderiam ser tão ricos para a pesquisa quanto as outras falas. Segundo esses autores, o silêncio e o vazio são prenes e há possibilidade de encontro mesmo sem a palavra.

Outro cuidado que se deve ter com as entrevistas, também sinalizado por Jobim e Souza e Castro (1997), é o caráter opressor ou hierárquico que pode se configurar na relação entre o pesquisador e o pesquisado, ou mesmo uma dissimulação por parte do adulto para tentar manter relações iguais ou respeitadas com as crianças, principalmente quando trata de assuntos delicados como violência ou sexo, por exemplo. Sobre isso, é curioso destacar como que uma relação dialógica numa perspectiva alteritária na pesquisa com crianças permite a inversão dessas posições. O caráter lúdico das entrevistas e brincadeiras libertava os sujeitos envolvidos de papéis pré-fixados e levava as crianças a me surpreenderem ao me colocar, de repente, na posição de entrevistada, de pesquisada. Esses desvios provocados pelas crianças freqüentemente extrapolavam os assuntos da pesquisa, o que de certa forma eu atribuo à nossa relação já construída. Além da falta de linearidade e objetividade características da fala infantil, era muito comum que as crianças conversassem comigo assuntos variados, desde o entusiasmo para mostrarem seus progressos na leitura e na escrita até intimidades familiares.

Esse último aspecto chegou a ser preocupante em alguns momentos da pesquisa, colocando-se como dilema ético, agravado pelo prévio conhecimento das famílias das crianças. Suas manifestações sobre as músicas em muito disseram sobre a vida familiar a partir de situações que, inevitavelmente, surgiram no âmbito da pesquisa, levantando temas como sexo e o consumo de drogas e abrindo o debate para as crianças fazerem revelações delicadas sobre a vida privada.

Pablo: “Olhaaaaa! Olha o cheiro da marola²²”.

Nélia: Isso é uma música?

Pablo: É.

Nélia: Cheiro da marola? O que é?

Várias crianças: Maconha, tia.

Nélia: Ah, fala do cheiro da maconha? Você já sentiu?

Pablo: Eu já, quando meu pai fuma fica maior cheirão.

Tatiana: Ai, minha avó também!

Luciana: Meu pai também!

²² Olha o cheiro da marola / MC G3.

Vale lembrar que em pesquisas com crianças, o pesquisador acaba tendo acesso a informações bastante particulares da vida das crianças, ainda que seu objetivo não seja envolver as famílias na pesquisa. Kramer (2002) aponta o quanto é complexa a posição do pesquisador em situações em que lhe são reveladas intimidades sobre a vida das crianças, o que exigiria o compromisso ético de sua escrita na divulgação de certas informações. Neste ponto, também destaco uma aproximação entre o trabalho do pesquisador e do professor, que também diariamente tem acesso a informações da vida das crianças que lhe impõem os limites entre a omissão pela cumplicidade e a denúncia pelo compromisso com a sua proteção. Em comunidades violentas e praticamente governadas por poderes paralelos exercidos por facções criminosas, muitas crianças oscilam entre ver os bandidos como heróis, o que apareceu também nas falas das crianças e é muito preocupante.

Por fim, é importante destacar que embora tenha, ao longo deste texto, proposto uma reflexão acerca das delimitações e limitações das atuações de pesquisadora e professora numa mesma escola, cabe ponderar o quanto são duas atividades próximas em si, que em certa medida se complementam. Acredito que todo professor é um pesquisador das suas crianças, da sua prática, da sua escola. Todo pesquisador em âmbito escolar assume um pouco o papel de professor, mesmo sem querer, nem que seja por representar o adulto na relação com a criança.

Professores e pesquisadores: colecionadores que optam conforme a sua miopia. Ou utopia...

Capítulo 3

MÚSICA E PÓS-MODERNIDADE: UMA DISCUSSÃO SOBRE ARTE, CULTURA E MASSIFICAÇÃO

*A Perda da Auréola*²³

(Charles Baudelaire – trad. Gilson Maurity)

“Olá! O senhor por aqui, meu caro? O senhor nestes maus lugares! O senhor bebedor de quintessências e comedor de ambrosia! Na verdade, tenho razão para me surpreender!”

“Meu caro, você conhece meu terror de cavalos e viaturas. Agora mesmo, quando atravessava a avenida, muito apressado saltando pelas poças de lama, no meio desse caos móvel, onde a morte chega a galope de todos os lados ao mesmo tempo, minha auréola, em um brusco movimento, escorregou da minha cabeça e caiu na lama do macadame. Não tive a coragem de apanhá-la. Julguei menos desagradável perder minhas insígnias do que me arriscar a quebrar uns ossos. E depois, disse para mim mesmo, há males que vêm para o bem. Posso, agora, passear incógnito, cometer ações reprováveis, e abandonar-me à crapulagem como um simples mortal. E eis-me aqui, igual a você, como você vê.”

“O senhor deveria, ao menos, colocar um anúncio dessa auréola, ou reclamá-la na delegacia caso alguém a achasse.”

“Não! Não quero! Sinto-me bem assim. Você, só você me reconheceu. Além disso a dignidade me entedia. E penso com alegria que algum mau poeta a apanhará e a meterá na cabeça descaradamente. Fazer alguém feliz, que alegria! E sobretudo uma pessoa feliz me fará rir. Pense em X ou em Z. Hein? Como será engraçado.”

Escrito em meados do século XIX, o texto que abre este capítulo faz um convite para uma discussão pós-moderna: o lugar da arte frente às transformações da produção cultural no contexto da reprodução técnica e da cultura de massa. Um poeta, ao ser encontrado por alguém em um lugar pouco apropriado aos homens cultos, conta que perdeu sua auréola, e com ela, a aparência que fazia dele um ser especial – um *homem erudito*. Ao optar por não

²³ BAUDELAIRE, Charles. A Perda da Auréola. In: *Pequenos poemas em prosa*. Edição bilíngüe. Ed. Record, 2006.

recuperá-la, o poeta opta por recuperar sua liberdade de ir e vir e descobre um outro mundo – torna-se um *homem comum*.

Inúmeras questões podem ser levantadas a partir dessa alegoria e algumas serão discutidas ao longo deste texto. Destrói-se um símbolo tradicional da doutrina cristã que parecia um fardo ao poeta que a mantinha e assim, sustentava o *status* da erudição. Assim, a perda daquela auréola questiona seu poder artístico e sagrado e se constitui numa metáfora da transformação dos tempos e concepções acerca do estatuto da arte.

A ironia com que Baudelaire trata o lugar sagrado conferido à arte e ao artista já naquela época torna o debate contemporâneo à medida que alerta sobre a impossibilidade de alcançar conceitos fechados ou fronteiras bem demarcadas que dêem conta de definir o que é arte, o que é erudito ou popular. Essa parece ser a primeira e mais flagrante questão que *A Perda da Auréola* desencadeia.

O que faz com que o poeta sintasse aliviado com a perda da auréola? Uma entrega à evasão de emoções que contraria a estética burguesa do comedimento, racionalidade e recolhimento? Em que se pautou a escolha pela multidão?

Se alguém passar, pegar a auréola e colocá-la na cabeça, tornar-se-á um homem culto? Seria uma alegoria dos “artistas de ocasião”?

Uma vez suja de lama, a auréola manteria seu simbolismo sagrado? Em que medida há um movimento permanente de mobilidade dos elementos e traços culturais de uma classe para outra? Estaria esse fenômeno da circularidade da cultura relacionado à atuação dos meios de comunicação, e mais, à globalização cultural?

Em relação mais precisamente à música, a discussão que perpassa uma certa tensão cultural – do terreno do erudito, popular ou da cultura de massa – é algo a ser problematizado diante de julgamentos de valor apressados sobre as produções tidas como populares ou massivas. É comum o receio de pais e educadores em relação às músicas que as crianças gostam alegando serem de baixa qualidade e pouco ou nada instrutivas.

Assim, é preciso deixar claro que longe da empobrecedora intenção de classificar este ou aquele tipo de música em conceituações estéticas, este capítulo coloca em discussão alguns aspectos sobre as transformações engendradas pelos aparatos técnicos na vida cotidiana e nas formas de relação com as produções culturais do mercado fonográfico. Na segunda parte, abre uma discussão sobre a produção musical para crianças, problematizando as rotulações do mercado e passando pelo lugar da criança e sua relação com a música em produções televisivas.

3.1 Auréolas na lama?

Primeiras reflexões sobre a arte e cultura na pós-modernidade

“(…) A arte tem compromisso com “seu” tempo, que é o tempo do que existe em estado de indeterminação e de abertura. Por isso, a arte não é clássica nem romântica, moderna ou contemporânea: ela é extemporânea, é esse seu tempo próprio, sua determinação interna, de que- ao menos no horizonte histórico que é o nosso – não pode escapar”.

Rogério Luz (2000, p.43)

Arte sem sonho. Esta é uma das expressões utilizadas por Adorno e Horkheimer (1985) para definir o que é produzido pela indústria cultural. O texto em que apresentam essas idéias, *A Indústria Cultural: O Esclarecimento como mistificação das Massas*, vem sofrendo contestações desde sua primeira publicação. Critica-se o caráter determinista com que são analisados os efeitos dos modos de produção capitalista no campo da produção cultural e, em particular, o aspecto elitista na apreciação da arte séria, erudita, em detrimento da arte ligeira, para as massas. Embora em alguns momentos se reconheça o tom pessimista, com *consequências politicamente desmobilizadoras* (KONDER, 2000, p.26), é indiscutível a importância desse e de outros estudos da Escola de Frankfurt que abriram o debate político sobre a cultura na sociedade de massa.

Uma das questões que podem nortear a discussão é sobre como os avanços tecnológicos influenciaram a esfera artística e mudaram a relação com a arte, com a cultura e mais especificamente com a música. Qual o lugar da arte e da criação numa sociedade pós-moderna?

Inicialmente, vale analisar as próprias condições em que se empregam o termo pós-modernidade. Jameson (1997) alerta que se trata de um conceito por vezes criticado e contraditório e, por isso, toda vez em que é empregado exige que sejam recolocadas suas contradições e situadas suas referências teóricas. Para esse autor, a pós-modernidade configura-se como a lógica cultural de um novo estágio do capitalismo, representado mais fortemente pela globalização. Jameson analisa que a pós-modernidade representa uma ruptura em termos de cultura e de experiência.

Qualquer ponto de vista a respeito da cultura na pós-modernidade é, ao mesmo tempo, necessariamente, uma posição política, implícita ou explícita com respeito à natureza do capitalismo multifuncional em nossos dias. Nesse sentido, as manifestações culturais pós-modernas funcionam como veículos para um novo tipo de hegemonia ideológica; nada está fora do sistema – nenhum lugar, nem mesmo o inconsciente que é bombardeado pela mídia e

pela propaganda, organizando nossas vidas, manifestações culturais e mesmo nossos esforços de compreendê-lo.

A pós-modernidade marca a descontinuidade e ruptura com referências modernas. Diluem-se fronteiras e certezas diante de uma era de “fins”: fim da infância, fim da arte, da criação, fim das fronteiras que cercavam a cultura erudita e a cultura popular... deflagrando, sim, uma crise de grandes teorias sobre esses assuntos.

Pereira e Morais (2000, p.47) explicam que nossa experiência atual não pode ser identificada com uma discussão estética moderna que se apoiava em uma concepção clássica de arte, aliada à originalidade, unicidade, introspecção e longevidade. A intensa relação entre a produção artística e a cultura de consumo, pautada nas idéias pós-modernas de velocidade, fugacidade, efemeridade e padronização contribui para a flexibilidade de parâmetros que pudessem detectar claramente uma oposição de tendências e concepções.

No entanto, as mesmas autoras advertem sobre as conseqüências das características da pós-modernidade para o campo artístico, principalmente em relação a essa imprecisão de conceitos e à proliferação de manifestações artísticas na cultura de massa, recorrendo a Leandro Konder²⁴ que faz a seguinte ponderação: se por um lado, uma compreensão definida sobre o que é arte nos empobrece em sua história, por outro, ao não sabermos o que é arte, corremos o risco de não podermos defender seu campo e sua legitimidade, concebendo-a em outras áreas da experiência humana.

Talvez em defesa desse espaço, Chauí (2006, p.20-21) tenha procurado situar pelo prisma da criação e expressão, três traços que caracterizam as obras de pensamento e de arte, classificando-as como *cultura* em distinção do *entretenimento*. Elas se distanciam pelo *movimento de criação do sentido* – quando capturam a experiência do mundo para interpretá-la, criticá-la, transcendê-la e transformá-la para experimentar o novo; pela *ação para pensar, ver, refletir, imaginar e sentir* as experiências vividas; e pelo *direito do cidadão ao acesso os bens e obras culturais* para fazer cultura e participar das decisões sobre a política cultural.

A autora referenda essa diferenciação reconhecendo que não se trata de ser contrário ao entretenimento, ainda que se possa criticar modalidades que entretêm a dominação social e política. Mas ressalta que seja ele entendido pelo reconhecimento da necessidade vital de lazer ou sob as perspectivas marxistas de aumento da produtividade, perpetuação do controle social e da dominação, a sua característica principal não é apenas o repouso, mas também o

²⁴ Trata-se de sua apresentação na mesa *Criação e repetição na cultura de massa* no ciclo de debates *Mosaico: subjetividade, imagem e conhecimento* promovido pelo Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1999.

passatempo. Esse *deixar o tempo passar* é uma dimensão da cultura em seu sentido amplo e antropológico, pois é como as pessoas inventam modos de distração, lazer e repouso.

A análise de Chauí aproxima-se em muitos aspectos do que proclamaram Adorno e Horkheimer (1985) sobre a indústria cultural. O primeiro diz respeito ao que é chamado de cultura. Embora seja possível encontrar nos diversos estudos de Chauí outras perspectivas para tratar o termo, que serão inclusive retomadas em outro ponto deste capítulo, nesta análise, especificamente, ela o adotou de modo restrito para designar obras de pensamento e de arte em oposição ao entretenimento.

Os autores de “A Indústria Cultural” também entenderam cultura como arte e erudição que acabou esvaziada na lógica capitalista. Uma vez transformada em produto pela técnica, sob a lógica da produção em série e da padronização, passa a ser tratada como mercadoria e não transcende o mundo dado, apresentando-se em forma de distração e diversão para as horas de lazer. Os autores sustentam que essa mercantilização da cultura não se deve à evolução da técnica, mas sim à sua função na economia contemporânea. O consumo em estado de distração atua como mais uma estratégia ideológica para conformar os trabalhadores, garantindo controle sobre o trabalho e sobre o descanso.

Chauí (2006) também compreende de maneira fatalista os riscos de negação dos traços de cultura a partir da transformação das obras em produto, eventos para o consumo, em outras palavras, em entretenimento. Ela atribui aos meios de comunicação de massa, também chamados de *mass media* (p.21), essa apropriação da cultura em espetáculo, em simulacro, o que alimentaria o mercado cultural. Já Adorno e Horkheimer (1985) explicitam de maneira mais contundente a crítica à massificação onde os meios de comunicação atuariam como um grande sistema totalizador, produtor de um indivíduo sem escolha, administrado por uma ordem que o ultrapassa, restando-lhe submeter-se a ele. Alguns termos cunhados ao longo de suas análises evidenciam essa posição: *círculo de manipulações; controle da consciência individual; monopólios culturais; onipotência; veto à atividade mental do espectador; poder sobre os consumidores; repressão e sufocamento; manipulação das distrações; impotência; massas ingênuas; homens reduzidos a objetos; sociedade de desesperados; arte para as massas.*

Para Adorno e Horkheimer, os indivíduos são sujeitados, autoritariamente, aos programas idênticos. Os autores acreditam que há toda uma trama econômica que cuida de classificar os consumidores a fim de padronizá-los, oferecendo ao público uma ilusória liberdade de escolha e uma hierarquia de qualidades que serve somente à quantificação mais completa. Há uma pré-seleção do que cada grupo social pode e deve ouvir, ver ou ler. Cada

um deve se comportar segundo seu nível, determinado *a priori* por índices estatísticos, e dirigir-se à categoria de produtos de massa que foi preparada para seu tipo. Há produtos caros e raros destinados a quem pode pagar por eles e produtos baratos e comuns destinados à massa. Assim, a indústria cultural introduz a noção de elite culta e massa inculta.

No prosseguimento de sua análise, Chauí (2006, p.45) também toca nessa questão ao denunciar como atuam as estratégias dos meios de comunicação para massificar, influenciar e manipular os indivíduos. A autora revela que rádio e televisão operam segundo a lógica do mercado de entretenimento e da propaganda, introduzindo como estratégia duas divisões cuja referência é o poder aquisitivo: divisão por classes “A”, “B”, “C” e “D” e divisão por horários que combinam a ocupação, a idade e o sexo dos espectadores procurando atender aos interesses dos patrocinadores. São eles que financiam os programas em vista dos consumidores potenciais e criam a especificação dos conteúdos e dos horários.

Ainda que se reconheçam os meios de comunicação como espaços educativos com interesses estritamente comerciais, que aqui podemos chamar, em seu conjunto, de *mídia*, nas últimas décadas os estudos culturais latino-americanos, mais representados neste trabalho pela contribuição de Jesús Martín-Barbero, têm ressaltado idéias que relativizam a relação hierárquica de poder entre quem produz e quem consome, apostando na capacidade crítica dos receptores. Esses novos pontos de vista sustentados por novos paradigmas contribuem para a desconstrução de uma visão unilateral e para um novo olhar sobre a idéia de massificação, tendo a experiência e a técnica como mediações das massas com a cultura.

Ao analisar o pessimismo de Adorno e Horkheimer sobre a atuação da indústria cultural, Martín-Barbero (2006) propõe outro ponto de vista sugerindo, como provocação, a possibilidade de haver, na origem da indústria cultural, a reação frustrada das massas ante uma arte reservada às minorias.

O autor adverte que não se trata de um otimismo tecnológico, mas de reconhecer que a técnica se apresenta com nova função social e expressões materiais de nova percepção. Para ele, Walter Benjamin foi o pioneiro a vislumbrar a mediação fundamental que permite pensar historicamente a relação da transformação nas condições de produção com as mudanças no âmbito da cultura, principalmente a partir das mudanças do campo perceptivo e da experiência social. Seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (Benjamin, 1994) tornou-se uma referência clássica dos estudos sobre o assunto.

Retomando a análise de Chauí (2006, p.23) acerca da cultura atravessada pela mídia, a autora destaca cinco riscos da arte no contexto da cultura de massa: as obras deixam de ser *expressivas* para tornarem-se *reprodutivas e repetitivas*; de *criação*, tornam-se bens para o

consumo; de *experimentação do novo*, tornam-se consagrações do consagrado pelo *mercado*; de *duradouras*, tornam-se *efêmeras*, sem passado e sem futuro; e por último, de *formas de conhecimento* que desvendam a realidade e instituem relações com o verdadeiro, tornam-se *dissimulação*, ilusão falsificadora.

Esses aspectos levantados pela autora serão desenvolvidos a seguir com foco nas transformações no fazer e apreciar musical intrínsecas às transformações técnicas, tendo como pressupostos as considerações de Benjamin (1994) em suas observações sobre as transformações no campo da produção artística sem perder de vista as transformações na esfera econômica e social.

3.2 Música e Tecnologia: do “aqui agora” para qualquer lugar

“Meu tio tem essa música no celular, é muito boa!”

Tatiana, 7 anos

Um dos principais questionamentos que surgem acerca das manifestações artísticas é relativo à autenticidade da obra diante de uma produção em série que obedece às mesmas leis de produtividade e lucro da lógica industrial.

Pereira (2003a) lembra que a atividade de copiar sempre existiu nos processos de criação artística, inaugurada pela imitação. Em outros contextos históricos, a imperfeição das cópias diante do original era o que caracterizava a autenticidade da obra – *É o que a obra tem de irrepetível que a torna única; apreendê-la significa, também, conhecer sua história* (p.57). O então chamado *aqui agora* das obras, caracterizado por uma relação de culto e contemplação, é hoje substituído pela exposição, transformando aquela *existência única* em uma *existência serial*. Assim, a reprodução técnica permitiu que a obra, sob a forma de cópia, fosse colocada em situações inimagináveis para o original. Em referência à auréola utilizada por Baudelaire como metáfora para o estatuto sagrado dos artistas e das obras de arte, Benjamin introduz o conceito de *aura* para representar a singularidade da obra, sua condição de exemplar único, sua durabilidade e participação em uma tradição que lhe dá sentido.

A modalidade da reprodução possível a partir de novas tecnologias acarretou a existência de uma produção em série, o que transformou a relação com a arte. No momento em que há uma produção em grande quantidade, a unicidade da obra é posta em questão e, junto com ela, a condição sagrada de seu original e a relação distante do espectador com o artista inatingível. Além disso, a presença da máquina permite um maior número de pessoas

envolvidas no processo de produção levando à fragmentação do trabalho. A reprodução em série de peças iguais barateia o produto e reduz o tempo de espera de quem o recebe. Isso leva ao barateamento de seu custo, permitindo a aquisição por um maior número de consumidores, pressuposto básico da massificação. Assim, a difusão se torna obrigatória porque a produção se torna cara, o que faz com que a mídia exerça um papel fundamental para garantir o equilíbrio entre o ritmo da produção e do consumo.

Nesse novo cenário, Carvalho (*apud* BORGES, 2008) analisa a destituição da música de sua aura, quando se afasta de sua função ritualística e passa a valer-se da tecnologia como meio de expressão. A produção musical pode ser pensada de maneira análoga à produção de uma película cinematográfica, conforme apontada por Benjamin, onde o resultado final obtido pelo processo de gravação é proveniente de uma série de colagens.

Segundo Carvalho (*apud* BORGES, 2008), no caso da música tem-se a colagem de diversas “trilhas” de gravação, sendo que cada uma contém a gravação de um instrumento diferente. Juntando-se essas trilhas, obtém-se a música com todos os seus instrumentos e vozes. Em muitos casos, os diferentes músicos que participaram de uma gravação nem sequer estiveram juntos no estúdio, o que caracteriza a alienação no processo de produção cultural, conceito marxista advindo da crítica à produção industrial. Assim como o ator de cinema não pode adaptar a sua atuação às respostas do espectador, o cantor também não pode adaptar sua performance às reações do público, pois sua relação é com a máquina.

Nessa dinâmica de produção, temos hoje a reprodução em série de CDs e DVDs e os artistas que podem ser *levados para casa* como as próprias propagandas sugerem. O *aqui agora* da música, talvez representado pela performance, presença física em uma exibição ao vivo – um *show* de algum cantor, grupo ou banda – é substituído pela música gravada. O *aqui agora* é gravado, reproduzido e adquirido, ou seja, deixa de existir. A mediação do artista com o público se dá através de aparatos mecânicos.

3.2.1 Quando a técnica vira cultura

“Avança, tia! Você errou, botou no começo!”²⁵

Renata, 7 anos

José (2001) lembra que a partir da década de 50, com a ampliação da oferta de bens culturais, o rádio se dimensionou como meio de comunicação e mídia competente na

²⁵ Renata tentando me localizar para achar a música certa no DVD.

veiculação e propagação de marcas, produtos e serviços. *Enfim, o rádio precisava tornar-se rentável e o caminho foi tornar-se mídia* (p.4).

É importante lembrar que o aumento progressivo do consumo da música está diretamente ligado ao aparecimento dos primeiros aparelhos de reprodução sonora: do gramofone, fonógrafo, passando pelo rádio e o toca-discos. Janotti Jr. (2006) apresenta um interessante estudo demonstrando como as transformações técnicas alteraram as relações de produção e consumo de música. Frith, (*apud* JANOTTI JR, 2006, p.10) chama a atenção para aspectos ligados à voz e à utilização técnica/performática do microfone como elemento que permitiu *ouvir as pessoas em modos que normalmente implicam intimidade – o sussurro, a delicadeza, o murmúrio*.

Janotti Jr. (2006) ainda destaca que a configuração da canção em seus aspectos midiáticos está atrelada à própria capacidade de armazenamento dos primeiros discos de vinil de 45 rotações por minuto, que só reproduziam duas canções, uma de cada lado do disco, padronizando o tempo de aproximadamente três minutos como referência para as rádios e os ouvintes mesmo após a ampliação da capacidade de armazenamento dos artefatos midiáticos. Nessa lógica, a própria idéia de álbum²⁶ configurado como produto musical está diretamente relacionada ao surgimento do Long-Play, um disco de vinil que permitia aumentar a quantidade de dados armazenados. Isso significou alterações nas estratégias de produção, uma vez que tornou necessário que produtores, compositores e intérpretes levassem em consideração a ligação entre as músicas, a ordem, a seqüência e a coerência entre elas, já que eram lançadas ao mesmo tempo no mercado fonográfico. O LP passava a ser consumido como livros sob o *status* de objeto cultural

Hoje, a variedade de aparelhos capazes de armazenar e reproduzir música, desde *CD players*, tocadores do formato MP3 como *Ipods* e telefones celular permite que se recorram a outros parâmetros para se pensar em uma biblioteca musical, tornando obsoletas as idéias de uma discoteca ou de um CD do mesmo artista, ou até mesmo o próprio CD enquanto objeto físico. Os formatos virtuais de música garantem uma enorme possibilidade de armazenamento no próprio computador, celular, MP3, MP4, MP5...

Morais (2001, p.66) contribui para essa discussão ao relatar que nos Estados Unidos, por volta das primeiras décadas do século XX, o uso de discos nas rádios era alvo de críticas de músicos, que enxergavam na utilização de gravações uma restrição significativa do seu mercado de trabalho e das próprias gravadoras, que viam a execução das músicas nas rádios

²⁶ Álbum aqui está entendido como uma obra fonográfica que envolve desde o conjunto de canções à parte gráfica, com mais de quarenta minutos e uma ligação entre suas diversas faixas, conforme Janotti Jr. (2006).

como concorrente para a vendagem de seus produtos. Assim, a autora ressalta a mudança radical dessa percepção quando se pensa no papel fundamental que hoje exercem as rádios – como parte do sistema de comunicação – ao tocar repetidas vezes determinada música para alavancar a sua venda.

Os reflexos dessas transformações técnicas e culturais também abrem a possibilidade de se pensar sobre a discussão atual acerca da *internet* e dos aparelhos técnicos que permitem a cópia e a distribuição de música pela rede sem pagamento de direitos autorais a artistas ou gravadoras. A tecnologia já permite outros espaços, como o *MySpace*, o *Youtube*, o *Orkut*, entre outros, que facilitam a divulgação e a reprodução, numa espécie de *pirateamento*²⁷ *consentido* (Albert, 2008) que vem tornando cada vez mais urgentes as discussões sobre o assunto e mesmo posicionamentos do ponto de vista da própria legislação que se mostra obsoleta ao considerar crime a reprodução sem autorização dos detentores dos direitos autorais de CDs e DVDs.

Além disso, o formato virtual das músicas proporciona outro tipo de vínculo e relação. É possível dizer que, inseridas nessa lógica desde que nasceram, as crianças que hoje estão com idade pré-escolar lidam com as músicas de maneira duplamente descartável, seja pela fugacidade dos sucessos lançados pelo mercado, seja pela própria descartabilidade da música que dispensa suportes concretos para ser consumida, num processo muito parecido com o que vem ocorrendo com as fotografias na era digital.

Essa tecnologia facilita não só o acesso, bem como a reprodução e distribuição das músicas. Hoje em dia é bastante comum ser presenteado em festas de aniversário ou casamento com CDs contendo as músicas favoritas do aniversariante ou do casal. Embora os critérios de seleção dessas músicas, principalmente de lembrancinhas de festas infantis, sejam duvidosos e interessantes de serem investigados em outro momento, a discussão aqui recai sobre o barateamento das mídias compreendidas como suportes – CDs e DVDs – e a facilidade de acesso e de utilização dos próprios aparelhos que não requerem conhecimentos técnicos aprofundados para a reprodução. Os *softwares* com essa função são fáceis de processar; bastam alguns cliques e em poucos minutos é possível gravar arquivos de áudio ou vídeo.

Cabe dizer que de todo o material levado pelas crianças para a realização das oficinas ao longo da pesquisa, a grande maioria era de produções “piratas”, o que suscita uma interessante reflexão. Se na era da reprodutibilidade técnica não faz sentido a diferenciação

²⁷ Plaza (2000) esclarece que no caso das Novas Tecnologias da Comunicação (NTC), são utilizadas expressões de origem náutica como navegar, piratear, redes, imergir, etc. enquanto não aparecem outras.

entre original e cópia, na era da pirataria esse sentido é retomado à medida que o produto “pirateado” é a *cópia da cópia* (tido como falsificado), sob a premissa de que há, então, uma *cópia original*.

É interessante destacar também que as crianças sabem, e muito bem, identificar e valorar a *cópia original* da *cópia da cópia*, remetendo à questão dos simulacros e da condição econômica atrelada à posse de determinados produtos culturais.

Isso também demonstra o lugar da infância na sociedade de consumo. Embora no âmbito da pesquisa muitos DVDs não pertencessem exclusivamente às crianças, mas sim a seus pais (o que remete à discussão da apropriação e aproximação de gostos de crianças e adultos), a posse deles, ainda que fossem cópias da cópia, representa não só uma das possibilidades de acesso a essas produções, mas também a homogeneização dos desejos que faz com que pessoas de condições socioeconômicas diversas tenham por referência os mesmos padrões de consumo. A posse desses objetos, ainda que “falsos”, passa a ser um critério de construção de relações sociais, uma forma de identidade e de inclusão no grupo. Na lógica do consumo, para alcançar a felicidade, a música se insere como mais um bem a ser consumido e mais um meio de “*tornar-se igual*”. É disso que fala Roberta quando diz:

Tenho 5 DVDs do Belo, arranha um, minha mãe corre na Beira²⁸ e compra outro.

Durante a realização das oficinas com os DVDs, era comum e freqüente as manifestações de “*Eu tenho!*”, evidenciando o sentimento de pertencimento através da posse de um objeto, assim como o destaque para a massificação, uma vez que chegaram a aparecer, no mesmo dia, três DVDs iguais. Bertoni (2008) aponta uma interessante contradição no aspecto tocante à exclusão pelo consumo e à massificação. Na lógica da sociedade de consumo, marginaliza-se aquele que não é igual, quando não se percebe que partilhando da cultura de massa é que está se colocando à margem do entendimento de sua própria cultura.

Assim, tem-se um paradoxo da massificação: quem não conhece determinada música ou artista nem possui seu CD ou DVD sente-se visivelmente excluído culturalmente. No entanto, é a massificação que pode levar ao empobrecimento da aquisição do conhecimento de outros aspectos culturais que expressam a cultura do povo, seus valores e lutas, visto que pasteuriza as supostas igualdades e neutraliza a diversidade.

²⁸ A “Beira” é como as crianças se referem a uma espécie de feira de objetos dos mais variados que acontece nos arredores da comunidade em questão. O nome remete à beira do rio onde se localiza.



Fig. 01

Ovo de páscoa com CD de brinde



Fig. 02

Rádio com MP3 da Xuxa



Fig. 03

*MP3 da
banda Rebelde*

De brindes a modelos exclusivos de rádios e *ipods*, o mercado vem trabalhando para que as crianças tenham entre seus brinquedos, aparelhos sofisticados que estimulam o consumo de música. Cabe, então, retomar o questionamento já apresentado no capítulo 1: são, as crianças, desde muito cedo educadas para serem consumidores inadvertidos da cultura de massas?

3.2.2 Quando a música é para ver

“Olha, tia, fica olhando agora que ele vai rebolar!”²⁹

Bianca, 6 anos

Sobre a questão do suporte em que as músicas são armazenadas e consumidas, há um aspecto que esteve presente ao longo de toda a pesquisa e que merece destaque nessa discussão: a relação da música com a imagem. É possível dizer que 100% do material levado pelas crianças para as oficinas era DVD. Isso demonstra que o DVD já é um eletrodoméstico comum, mesmo em famílias de classe popular³⁰ e aponta para uma nova relação com a música que vem acompanhada pela imagem, seja através de *shows*, videoclipes ou até mesmo dos

²⁹ Bianca assistindo ao DVD *Tsunami* da Furacão 2000.

³⁰ Embora não tenha sido tema desse estudo a velocidade com que se substituem aparelhos por outros com tecnologia mais avançada, é interessante constatar que em uma pesquisa sobre a relação entre crianças oriundas de classe popular e média com as músicas, realizada entre 1999 e 2003 na cidade de Ponta Grossa, no Paraná, a autora faz um levantamento dos aparelhos que reproduzem música e o DVD não é sequer mencionado. Fonte da pesquisa: SUBTIL, Maria José. *Crianças e Mídia: o espírito dionisíaco no consumo musical*. Tese de Doutorado. UFSC, Florianópolis, 2003.

ensaios e *backstages*, também transformado em material a ser comercializado. Numa das atividades da pesquisa de campo, Carol leva um DVD do Belo e ela trata de avisar:

Carol: Eu tenho dois, um do show e outro ensaiando.

Nélia: É pra botar nas músicas ou na gravação?

Carol: Não, tia, nesse DVD tem só ele ensaiando, ele no palco tá no outro que é da minha avó.

A música também ganha especial importância na televisão ou no cinema através da trilha sonora de filmes, minisséries, novelas, que passam a ser lembrados não só pelas cenas, mas sobretudo, pelos temas que conferem plasticidade sonora às imagens. Os temas popularizam as tramas, alavancando um grande mercado de trilhas sonoras comercializadas hoje em dia.

Na televisão, a apresentação da música para ser vista e não mais simplesmente ouvida foi inaugurada pelo canal de TV a cabo e aberta em algumas regiões do país MTV (*Music Television*). Originalmente, a programação da MTV era dedicada completamente a videoclipes, especialmente de rock, com uma programação que combinava a apresentação de *video jockeys* (VJs) cheios de juventude, comentários irreverentes, promoção de concertos de *rock*, notícias e documentários sobre bandas voltando-se especificamente para o público jovem. Hoje em dia, o fácil acesso a conteúdos audiovisuais pela *internet* tem levado o telespectador a não mais esperar para ver um videoclipe na programação, levando a MTV a diversificar e reestruturar sua grade de programação, exibindo os videoclipes somente durante a madrugada.

Embora se reconheça essa facilidade de acesso a músicas, videoclipes e *shows* por *downloads*, é importante lembrar que no Brasil o acesso fácil à internet ainda não é uma realidade para a maioria das pessoas. Por isso, ainda há um número expressivo nas vendas de CDs e DVDs das lojas ou mesmo de cópias das cópias. Em qualquer um dos casos, a mudança de relação se dá a partir da possibilidade de ter o *show* e assisti-lo quantas vezes quiser, repetindo músicas e pulando outras, em seqüências rápidas ou lentas, com ou sem legendas, sozinho ou acompanhado.

De certa forma, aquele processo de alienação presente no pólo da produção pode também ser pensando aqui em relação à recepção, seja pelo consumo que se dá sem entendimento das mensagens contidas nas letras, mas também pela configuração de uma nova forma de desfrutar daquilo que assiste, no caso dos DVDs, ou mesmo daquilo que ouve nos

CDs. É possível ouvir partes das músicas sem tomar conhecimento de sua totalidade ou mesmo do álbum (JANOTTI JR., 2006) do qual faz parte.

3.3 Criação, repetição e massificação no mercado fonográfico

“(...) Mantemos uma relação de amor e ódio com aquilo que é repetitivo, ora descartando-o como previsível e óbvio, ora cultuando-o como importante e respeitoso”.

Luiz Antonio Coelho (2000, p.27)

Retomando a questão colocada por Benjamin sobre o valor da obra de arte e a mudança qualitativa do valor de culto, que preservava a magia e a existência sagrada, para o valor que passa do culto à exposição, é preciso analisar que esse deslocamento remete a três discussões centrais: a possibilidade de criação no contexto da cultura de massa, passando pelo próprio conceito de artista, a superexposição desses artistas na mídia e a função artística da obra de arte secundarizada pela função social.

Nessa discussão sobre criação, reprodução e repetição, cabe uma breve análise sobre aquilo que pode ser chamado de novo. Se por um lado, é preciso reconhecer as estratégias do mercado em oferecer o sempre igual disfarçado de eternamente novo para impressionar e seduzir sob o rótulo de novidade, por outro Pereira (2003a, p.60) lembra que *não cabe a reivindicação por uma originalidade suprema nem o desprezo àquilo que se oferece inicialmente como cópia*. A busca de algo exclusivamente novo precisaria abdicar da própria história da humanidade, pois mesmo a história se renova fazendo uso daquilo que já se tem. Como lembra Konder (1995), *o passado, expulso da nossa consciência pela porta da frente, costuma voltar, disfarçado pela porta dos fundos. E costuma vestir, com muita habilidade, a máscara e a fantasia do novo*.

Com isso, o que se pretende salientar é que a criação pode estar na construção de um olhar singular e que a originalidade tão preconizada como critério de valoração só é conferida pela experiência histórica e social.

3.3.1 Quem é artista na cultura de massa?

“(…) Percebe-se (...) a legitimação de uma nem tão nova figura social: a celebridade, que, independentemente de sua origem – novelas, futebol, programas de auditório ou política – estranhamente adquire o *status* de “artista”, assumindo, no contexto da cultura midiática, papel de autoridade”.

Rita M.R. Pereira (2006)

No tocante à criação, Pereira (2003a, p.58) alerta sobre essa nova relação com a produção artística que ressignifica o próprio conceito de artista, que passa a oscilar entre a capacidade criadora e a visibilidade que alcança pelo número de cópias vendidas ou de exibição em revistas, propagandas, programas de rádio e TV. Em 2002, Araújo (2002) entrevistou alguns produtores musicais e diretores de gravadoras, como a Sony e a BMG, que revelaram consentir que se formem bandas e lancem cantores mesmo que seja para durar um ou dois anos para recuperar as vendas, pois afirmam que apostar no público infanto-juvenil é sempre um bom negócio, embora constatemos que poucos têm emplacado. Talento e qualidade são substituídos por modismos e lucros certos e rápidos. Segundo conclui, a receita para se formar uma banda é...

“jogam-se algumas centenas de integrantes em potencial na televisão – que já firmou convênio com uma gravadora – e, após uma longa seleção, os integrantes, normalmente lindos e muitas vezes bem parecidos com músicos conhecidos, formam tal grupo. Esse negócio de juntar amigos, ensaiar na garagem, tocar no sarau do colégio e um dia, quem sabe, gravar um CD não está em alta. (...) Em todos os setores, a tendência de relançar produtos é maior que a de inventar coisas novas hoje em dia”. (p.1)

Vale dizer que diante da queda significativa de venda de CDs e DVDs devido ao fácil acesso às técnicas de reprodução, o retorno financeiro das gravadoras tem sido gerado, principalmente, pelos grandes *shows*, redimensionando aquele aspecto da aproximação do público com o artista. Os espetáculos tendem a ser cada vez mais grandiosos e movem uma rede midiática para garantirem a visibilidade dos artistas nos mais diferentes veículos – novelas, rádios, revistas, programas de auditório...

Neste cenário, Moraes (2003) reconhece o quanto o processo de criação vem sendo atravessado pela tecnologia e pelo consumo massificado, ressaltando que na cultura de massa prevalece a lógica da mesmice e exclusão do novo. O produto deve ser familiar sem ter existido, mas sem abrir mão do ritmo e do dinamismo da produção. Adorno e Horkheimer (1985) assumem uma posição crítica e de rejeição às produções culturais identificadas com a cultura de massa por terem uma origem comum no capitalismo, sem considerar as

possibilidades criativas, legítimas e inovadoras que essa produção cultural pode conter. No plano estético, a cultura popular é condenada pela repetição em massa de consumidores acríticos, cuja fantasia e reflexão estão atrofiadas. Com isso, recoloca-se uma outra discussão que diz respeito às classificações de categorias ou gêneros musicais entre o erudito, o popular e o massivo. As preferências musicais de crianças e jovens por músicas midiáticas³¹ são comumente desvalorizadas e alvo de julgamentos preconceituosos de pais e professores sobre a formação de seus filhos e alunos. Moraes (2003, p.64) reconhece a legitimidade dessa preocupação, mas lembra que de forma intencional ou não, isso reafirma uma opinião largamente difundida entre o senso comum, e mesmo no meio acadêmico, sobre a inferioridade do valor artístico e cultural daquilo que pertence unicamente à cultura clássica ou erudita. Uma vez associada à cultura de massa, a cultura popular é tratada como “lixo cultural” e mercadoria que atende aos interesses comerciais do capitalismo.

Nesse sentido, Bosi (1981) considera que há distinção entre uma realidade cultural imposta de cima pra baixo e uma realidade cultural estruturada a partir de relações internas da sociedade. Levando isso em conta, a autora indaga em que medida a cultura popular tangencia esses dois pólos: a cultura de massa vai absorver a popular ou a cultura popular vai absorver a cultura de massa?

Embora seja possível destacar alguns aspectos que opõem cultura popular e erudita como diversão, dispersão, fugacidade e velocidade em oposição à concentração, reflexão, interiorização e isolamento, vale lembrar que numa sociedade pós-moderna, os conceitos tradicionais que definiam o que pertencia ao terreno erudito, popular ou massivo nos escapam, se entrelaçam e se mesclam. Portanto, tentativas de categorização ou classificação de um ou outro tipo de música obedecem a interesses de hierarquização e acabam por distinguir não apenas os gêneros musicais, mas os próprios indivíduos dentro de contextos como classe, gênero, idade e etnias. Isto não quer dizer que as produções musicais que interessam às crianças não mereçam ser estudadas, caso contrário todo esse estudo não seria relevante.

Há um exemplo bastante interessante que pode ilustrar essas questões da circularidade das culturas e dos rótulos no âmbito da música. No fim do ano de 2006, pôde se verificar o espanto com que muitos críticos assistiram à interpretação do *funk Ela só pensa em beijar*³² por Roberto Carlos em seu show especial de fim de ano na TV Globo em 2006.

³¹ O termo *música midiática* será utilizado ao longo do trabalho como forma de caracterizar as expressões musicais surgidas no século XX e que se valeram de aparato técnico que possibilita, desde então, a produção, apresentação e comercialização das músicas dentro da lógica mercadológica da indústria fonográfica e da ação da mídia massiva.

³² *Ela só pensa em beijar* / MC Leozinho.

Nas palavras do próprio Roberto Carlos³³...

“Outro dia estava ouvindo rádio e ouvi uma música que gostei. Era um” funk”. “Que letra maneira”, pensei. É uma poesia. Da maior simplicidade, uma canção de amor. Esse “funk” dava pra eu cantar”.

Seguem trechos da crítica (os críticos!) do jornalista Leonardo Lichote do Globo Online³⁴, que ilustra como parece estar organizada a cultura.

“Ver Roberto Carlos cantar ‘botar chapa quente pra gente dançar’ com direito a imagens de popozudas no telão, pode parecer caricatural à primeira vista – e é um tanto. Mas passada essa etapa, não é difícil reconhecer a herança genética do rei em ‘ela só pensa em dançar’. Afinal, é uma canção popular brasileira romântica. E é divertido pensar na (involuntária?) pista do verso ‘Eu te proponho’. A platéia – sobretudo os fãs anônimos, alguns mais velhos que Roberto – entendeu sem grilos e caiu na dança com uma empolgação não registrada em nenhum outro momento da noite. O MC, que não disfarçava seu dislumbre, brincava de cantar ‘Falei com o Rei’ no lugar de ‘Falei com o DJ’. No fim, agradeceu a Roberto num abraço emocionado e saiu do palco chorando”.

O que leva o jornalista a adjetivar de “caricatural” a exibição de imagens no telão? Seriam as cenas de sexo e nudez das novelas da mesma emissora menos caricaturais?

O que era um *funk* na voz de MC Leozinho foi elevado ao status de “canção popular brasileira romântica” na voz de Roberto Carlos?

A ironia com que usa o termo “involuntária” sugere que uma frase de uma música de Roberto Carlos não esteja autorizada a aparecer em uma letra de *funk*?

Lichote fez questão de frisar que quem “caiu na dança” foram, sobretudo, os fãs anônimos, numa clara reação de entrega, evasão e diversão que se associa às massas, ao popular, ao anonimato. Já os atores da TV Globo e outras celebridades que compõem invariavelmente a platéia dos *shows* de Roberto Carlos comportaram-se como manda o estilo burguês: comedidamente, sem excessos, na lógica da apreciação.

A empolgação que não se viu em nenhum outro momento da noite dá crédito aos versos de um outro *funk*: *é som de preto, de favelado, mas quando toca, ninguém fica parado*³⁵ – mas poucos admitem.

E, por fim, confirma-se a relação de idolatria que se constrói através da mídia com os artistas e, sobretudo, quando se trata de um súdito³⁶ frente ao seu Rei.

³³ Fonte: <http://oglobo.globo.com/cultura/mat/2006/12/06/286921576.asp>. Acesso em julho de 2008.

³⁴ Fonte: <http://oglobo.globo.com/cultura/mat/2006/12/06/286921576.asp>. Acesso em julho de 2008.

³⁵ *Som de Preto* / MCs Amilcar e Chocolate.

³⁶ Expressão utilizada pelo mesmo jornalista em outra matéria sobre o assunto.

Fonte: <http://oglobo.globo.com/cultura/mat/2006/12/06/286921574.asp> Acesso em julho de 2008.

Para ajudar a pensar todas essas questões, é interessante observar a provocação de Morais (2003, p.65): *Será que tudo o que se produz de acordo com os parâmetros da cultura clássica é necessariamente mais interessante que qualquer coisa que se origine no ambiente da cultura de massa?* Uma resposta a isso é o estudo da própria autora sobre a música produzida pelos DJs. Seguindo a argumentação de se aproximar do que é produzido na/pela cultura popular e reconhecer seu valor artístico e cultural, ela evidencia as possibilidades criativas que existem na relação entre a música e a tecnologia abafadas por uma aparente superficialidade da prática dos DJs, de certa forma subversiva, do uso dos toca-discos como instrumento para fazer música com música gravada.

Cabe ressaltar que essa perspectiva de criação musical a partir de conhecimentos técnicos é oposta ao que Pereira (2006) critica ao citar o costumeiro uso das técnicas de computação como forma de suprimir o saber e a experiência musical. Muitas vezes, esses recursos dominam o processo de produção, onde o domínio das técnicas se sobrepõem aos conhecimentos próprios da natureza musical. A autora lembra que, neste novo contexto, a tarefa do artista, revelado sob o crivo visual que obedeça a estereótipos que agradam ao público, é reduzida à dublagem de gravações e execução de coreografias, originando o que chama de “simulacro musical”, dada a incapacidade desses artistas se apresentarem ao vivo.

Qual é, então, o lugar da cultura popular na cultura de massa?

Sarlo (1997, p.102-103) entende que há uma inevitável reconfiguração em todos os níveis culturais com a magnitude da transmissão eletrônica de imagens e sons. Para a autora, a televisão é a principal responsável pela participação de todas as subculturas em um espaço nacional-internacional que adota características locais segundo a expressividade das indústrias culturais de cada país. O que impede a homogeneização cultural são as desigualdades econômicas, uma vez que os desejos se assemelham, mas nem todos têm condições de realizá-los.

Canclini (2006) analisa que passamos da afirmação épica das identidades populares ao reconhecimento dos conflitos e negociações transnacionais na constituição das identidades populares e todas as outras. Para ele, há uma crença de que na cultura popular exista a última reserva das tradições – essências resistentes à globalização. Nesse sentido, o popular estaria associado a traços internos, conteúdos pré-industriais e como oposição ao erudito e a uma cultura hegemônica.

Sobre a complexidade que envolve o termo cultura e os significados que abarca, Chauí (1999) destaca que, em geral, no Brasil, há dois tipos de entendimento: nas classes populares, cultura é associada à instrução escolar, enquanto que nas classes dominantes, está ligada às

belas artes. Para a autora, a identificação imediata das classes populares ao saber escolarizado indica que sabem e se sentem excluídas. Já nas classes dominantes, a cultura é vista como luxo e supérfluo e seus produtos são exibidos como sinal de prestígio.

Assim, Chauí (2000) questiona o termo *cultura do povo*, destacando três aspectos para esta argumentação que representam possibilidades interpretativas que não se excluem, mas que assinalam a complexidade do tema. Primeiramente, o termo *cultura do povo* pode significar uma recusa explícita ou implícita da *cultura das elites*, admitindo-se que a sociedade não é um todo unitário e reforçando-se o elitismo – a idéia de um padrão único e de uma cultura “melhor”. Nesse entendimento, a elite é concebida como autoritária por essência, pois nega a existência da cultura do povo e o direito à fruição da então tida como cultura melhor.

Numa outra linha de entendimento, a cultura do povo reproduz as idéias dominantes separando o modelo da cópia, considerando uma distância real entre as culturas. A cultura do povo seria instrumento para dominação e a elite representaria o paradigma daquilo que é “melhor” e ao quê todos devem aspirar.

Assim, *povo* e *elite* são tratados como termos não apenas diversos, mas contraditórios – um a negação do outro, o que exige a determinação dessa negação.

Desse modo, pensar numa *cultura do povo* pode ser diferente de pensar numa *cultura popular*. Chauí (2000) ressalta que a primeira expressão assinala que a cultura não está apenas no povo, mas é produzida por ele. Já a noção *popular* remete à ambigüidade por levar à suposição de que a cultura, por se encontrar nas classes populares, seja do povo. Em síntese, não é porque algo está no povo que é produzida por ele. Transferindo esse entendimento para a expressão *música popular*, temos que nem tudo aquilo que circula entre o povo seja produzido por ele.

Esta discussão de Chauí torna-se ainda mais interessante para este trabalho ao abrir perspectivas de análise para se pensar brevemente o termo *cultura infantil*. Essa expressão é freqüentemente usada sem critérios conceituais específicos para designar informações, hábitos, gostos, preferências e costumes que estão presentes entre as crianças e certamente, dentre essas manifestações, incluem-se referências à mídia. Assim, poderíamos pensar no termo *cultura da infância* que abarcasse aquilo que é próprio da infância, que advém de grupos de crianças. Valendo-se da análise de Chauí, seria possível dizer que não é porque algo está entre as crianças que é infantil. Mais ainda: ao falar de uma *cultura da infância*, faz-se necessário falar de seu oposto, o que seria a cultura do adulto. Novamente, retomamos a oposição dos mundos adulto e infantil para definir fronteiras. No entanto, como inicialmente

discutido no primeiro capítulo, essa delimitação é cada vez mais discutível, principalmente quando se trata da produção cultural. No caso da música, essa questão voltará a ser discutida ao longo do trabalho a partir do tema do endereçamento das produções do mercado fonográfico.

O questionamento sobre o que é popular é também levantado por Vianna (1990) ao tentar situar o *funk* entre as manifestações culturais no contexto do Rio de Janeiro. Estaria o *funk* no povo sem ser do povo?

O autor aponta que se destacam duas vertentes principais: uma que considera a descaracterização da cultura do povo pela ideologia dominante e outra que reconhece a cultura como instrumento de resistência à dominação. Essa discussão só ganha relevância de ser trazida para o contexto da pesquisa uma vez que o *funk* sofre acusações sobre a apropriação que os cariocas teriam feito de uma música norte-americana, cuja origem estaria no *hip hop*.

Vianna (1990) também explica que o *funk* carioca foi incorporando elementos próprios ao longo das últimas décadas e que hoje tem um estilo próprio que o difere, inclusive, de todos os outros estados brasileiros, entre eles, as letras com temas pornográficos, referências a nomes de favelas ou bairros e reverência a nomes de traficantes e bandidos. Isso só demonstra que existem várias maneiras de um mesmo dado cultural ser apropriado por outras culturas, fenômeno que se consolida em meio à fluidez do cenário pós-moderno. Não faz sentido, hoje, tentativas de reconhecimento das origens de determinado movimento cultural. Por esse motivo, muitos autores se utilizam do termo “culturas” como forma de abarcar a diversidade e expressar as especificidades das mediações.

3.3.2 Artistas entre o show e o espetáculo

“Eu gosto do Belo, eu amo o Belo!”

Bianca, 6 anos

Expressões metonímicas como a citada acima são cada vez mais comuns no contexto de valorização da superexposição, onde o gosto pela música confunde-se com a fixação pelo artista.

A partir da expressão *Sociedade do Espetáculo* de Guy Debord, é possível pensar em contraste os termos *show*, como momento de expressão artística – e espetáculo – a superexposição na mídia. Para Debord (1998), o espetáculo é uma forma de sociedade em que

a vida real é pobre e fragmentária, e os indivíduos são obrigados a contemplar e a consumir as imagens de tudo o que lhes falta em sua existência real. A realidade torna-se uma imagem e as imagens tornam-se realidade. Se antes o domínio da economia sobre a vida determinava a degradação do *ser* em *ter*, na sociedade do espetáculo é preciso *parecer*. O espetáculo seria, então, não um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas mediada por imagens. A análise de Debord aproxima-se em certa medida dos autores da indústria cultural ao considerar que todos são atingidos passivamente pelo sistema que alcança um comportamento hipnótico. De todo modo, a perspectiva com que aborda o espetáculo deflagra a era da visibilidade extrema.

Nessa era de superexposição, tem-se o artista descolado da arte, sendo possível identificar aquilo que Adorno e Horkheimer (1985) apontam como a constituição de um sistema harmonizado em si e todos entre si. Junto com seus relatos sobre as músicas, era comum que as crianças fizessem comentários que revelassem conhecimento sobre a vida pessoal dos cantores, evidenciando uma lógica que se desloca daquele que cria àquele que se faz visível, tornando público aquilo que é da esfera do privado e caracterizando um outro tipo de massificação. Os cantores estão em todos os lugares em busca de rentabilidade pela exposição: lojas, internet, programas de rádio, televisão, revistas de fofoca, jornais, cinema, material escolar... Aspectos da vida privada parecem ter mais relevância que seu desempenho artístico naquilo que se propõem a fazer.

Ao assistirmos ao DVD de ensaio do Belo anteriormente mencionado, as crianças conhecem bem a letra e pergunto à Carol (6 anos), a menina que levou o DVD:

Nélia: Você gosta, Carol?

Carol: Ahan, eu amo!

Nélia: Por quê? Fala de quê essa música?

Carol: Ele fala pra ele não desistir da mulher dele, porque ele se separou da mulher, a Viviane.

Segundo análise de Sarlo (1997a), vive-se a inversão das esferas pública e privada. Na *videoesfera*, o político e o artista se equivalem não pela dimensão política da arte, sobre a qual Benjamin (1994) adverte, mas por estarem ambos num *sistema de vedetes* (p.133), superexpostos impulsionados pelo *showbusiness*. Os políticos passam a apresentar-se com os atributos do homem comum ao mesmo tempo em que vestem a máscara do personagem, que está em outro cenário que não é o cotidiano e sim o cenário formalizado das instituições. Já o artista sai do lugar de homem comum para habitar o estrelato midiático, onde suas opiniões

políticas são espetacularizadas em programas de auditório e respaldadas não por sua condição de cidadão, mas pelo peso simbólico que exerce na condição de personalidade.

Chauí (2006) também chama a atenção para essa questão e destaca a irrelevância de categorias de verdade ou falsidade substituídas pelas noções de credibilidade, plausibilidade e confiabilidade. O artista passa a ser alguém confiável e suas preferências travestem-se em propagandas dos mais variados produtos, desde a marca de roupa que usam ao partido político que apóiam.

3.3.3 Arte e política: emancipação pela massificação?

“(...) 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”.

Benjamin (1994, p.187)

A reprodutibilidade técnica, ao mesmo tempo que fomentou a politização da arte, permitindo o acesso às obras, inaugurou a dimensão da visibilidade como critério valorativo que contribui, simultaneamente, para a despolitização da arte e estetização da política. A esse processo de secundarização da função artística pela função social, Benjamin (1994, p.173) chamou de *refuncionalização da arte*.

Chauí (2006) lembra que o poder de persuasão e convencimento do rádio levou a seu uso político pelo nazismo, que descobriu e explorou a capacidade mobilizadora daquele meio de comunicação. O movimento de politização da arte mencionado por Benjamin mais especificamente através do cinema é considerado por muitos pensadores como o início da comunicação de massa. Atento aos efeitos do jogo capitalista, Benjamin identificou as investidas de estetização da política pelos fascistas e acreditava na politização da arte como tarefa do comunismo, pois para ele, valor estético e revolucionário caminham juntos.

Mesmo reconhecendo que a libertação da arte de uma imobilidade sagrada a tornaria vulnerável à manipulação das grandes potências comerciais, Benjamin assume uma posição otimista no que diz respeito à possibilidade de democratização da cultura e das artes através da reprodução que permitiria o acesso a criações que poucos poderiam conhecer e fruir.

No entanto, esse movimento de democratização que traz consigo uma conotação positiva, não apresenta características que possam ser consideradas democráticas. Uma das maiores conseqüências desse processo, a massificação, traduz o sentido negativo, caracterizado como a banalização da expressão artística e intelectual, vulgarização das artes e

dos conhecimentos. Assim, há que se reconhecer as conseqüências e implicações éticas do processo de democratização da arte que, se por um lado, amplia o acesso pela possibilidade de reprodução, desvinculando do artista o conceito de genialidade e descartando uma preparação do receptor, por outro leva à massificação.

Sarlo (1997) analisa que nesse processo, todos são convertidos em membros de uma sociedade eletrônica que se apresenta como uma sociedade de iguais. Aparentemente, a cultura eletrônica é democrática (...) *A universalização imaginária do consumo material e a cobertura total do território pela rede audiovisual não acabam com as diferenças sociais, mas diluem algumas manifestações subordinadas a essas diferenças* (p.109).

Martin-Barbero (2006) procura desmistificar a idéia de degradação cultural pela cultura de massas, destacando o entrecruzamento de lógicas distintas em relação ao massivo, que perpassa os requisitos do mercado, mas também uma matriz cultural que representa o lugar de interpelação e reconhecimento das classes populares. A denominação popular, para o autor, propõe, pela primeira vez, a possibilidade de pensar em positivo o que se passa culturalmente com as massas, não só aquilo que produzem, mas também o que consomem, sob o desafio de não se limitar a pensar como algo que se relaciona ao seu passado, mas *como algo ligado à modernidade, à mestiçagem e à complexidade do urbano* (p.70). Assim, o autor procura abordar a questão da massificação com uma visão menos ingênua entendendo-a como um fenômeno anterior à era dos meios eletrônicos através de instituições como a escola e a igreja, da literatura de cordel e dos melodramas, da organização massiva da produção industrial e do espaço urbano. No prefácio do livro *Dos Meios às Mediações*, Canclini defende que

“A cultura contemporânea não pode desenvolver-se sem os públicos massivos, nem a noção de povo – que nasce como parte da massificação social – pode ser imaginada como um lugar autônomo. Nem a cultura de elite, nem a popular, há tempos incorporadas ao mercado e à comunicação industrializada, são redutos “incontaminados” a partir dos quais se pudesse construir outra modernidade alheia ao caráter mercantil e aos conflitos atuais pela hegemonia”. (p.23)

Martin-Barbero (2006) segue analisando como Benjamin vê na técnica e nas massas um modo de emancipação, politização da arte a partir da experiência da multidão que torna possível o exercício da cidadania. Para Benjamin, o popular pode se oferecer como possibilidade de libertar o passado oprimido, permitindo que se pensem as relações da massa com o popular. Na nova forma de recepção coletiva, o sujeito é a massa. Konder (2000, p.26) analisa que, enquanto que para Adorno e Horkheimer, a diversão favorecia a resignação, para Benjamin a diversão e a distração eram parte “normal” do processo histórico de renovação da

humanidade; um processo pelo qual a arte rompe com a tradição, renuncia radicalmente aos valores eternos, emancipa-se de sua existência única ligada a rituais e se orienta em função de sua reprodutibilidade.

Enquanto Benjamin acredita que a experiência da recepção em massa pode significar “um grande e insuspeitado espaço de liberdade” (KONDER, 2000, p. 26), Adorno é tomado por um pessimismo histórico que o leva a criticar a racionalidade técnica sem reconhecer um modo de uso histórico. Morais (2001) também destaca um outro ponto que distingue os autores em suas análises sobre a cultura. Se para Benjamin, a produção técnica se insere num processo de racionalização, de destruição do mito e dessacralização do mundo, para Adorno, a técnica acarreta novos mitos e impede o iluminismo.

Não se pode entender culturalmente o que se passa com as massas sem considerar a sua experiência. Adorno e Horkheimer (1985) concebem a indústria cultural como um sistema que produz e regula a dispersão sem valorizar, por exemplo, o enriquecimento perceptivo que o cinema trouxe, enquanto Benjamin acredita que o público pode se divertir e também examinar o que produz a distração. É nesse contraponto que os estudos da recepção se oferecem como valiosa perspectiva de análise que apresenta a mudança de paradigma para se pensar a elaboração crítica do receptor. Mas assim como é importante admitir que não há, necessariamente, uma relação de poder unilateral dos produtores sobre os receptores, é preciso reconhecer que a elaboração crítica não nasce com o sujeito, mas precisa ser construída através da mediação.

É nesse ponto que se recupera a importância da escola como espaço rico para o debate que possibilite a construção de um olhar exterior para as questões que orientam a vida contemporânea.

3.4 É pra criança ou pra adulto?

Nélia: E você, Renata, quem você ia entrevistar?

Renata: Eu ia entrevistar a Xuxa.

Nélia: Ah... A Xuxa? Por quê?

Renata: Porque é legal, é de criança, eu gosto dela, eu tenho até o DVD³⁷.

Os debates acerca da massificação da produção colocam em discussão a posição que a criança ocupa no mundo do consumo. Uma vez reconhecida como consumidora em potencial,

³⁷ Trecho do diário de campo.

uma enorme gama de produtos passou a ser direcionada para o público infantil, entre eles, inúmeras produções do mercado fonográfico.

Subtil (2003) constatou em uma pesquisa com crianças entre nove e dez anos que as músicas infantis estão perdendo terreno para letras, músicas e coreografias destinadas ao público adulto. Essa constatação também se fez na presente pesquisa, mas uma das principais questões que chamam a atenção não é se, de fato, deva existir uma música exclusivamente infantil. O que estamos chamando de música infantil? Lamentemos essa “perda de terreno”?

Vale lembrar que uma tomada de posição está carregada de sentidos e significados que atribuímos à infância. Assim, um dos pontos de análise diz respeito ao endereçamento das produções musicais do ponto de vista do mercado fonográfico e da mídia como um todo.

Em um estudo aprofundado de reconstrução histórica da mídia sonora para crianças no Brasil, Cappi (2007) identifica dois momentos dessa produção: do início da década de 20 que se estende até o fim dos anos 70, com trabalhos essencialmente narrativos e baseados em histórias; e a partir da década de 80, com trabalhos desenvolvidos para o cinema e para a televisão através de discos. O autor lembra que mesmo depois de 1950, quando começaram as transmissões televisivas na extinta TV Tupi, sua influência na produção da mídia sonora para crianças ainda não era significativa, o que só aconteceria a partir da década de 80. Seus estudos demonstram que a Rede Globo tem papel fundamental na produção de trabalhos sonoros infantis, principalmente em programas televisivos, como por exemplo, os diversos programas apresentados pela Xuxa.

A popularização da TV determinou uma mudança no formato da grande maioria das produções musicais infantis. Hoje, trabalhos sonoros exclusivamente para crianças estão à margem da indústria cultural. Os consumidores infantis que na década de 80 desfrutavam de uma gama enorme de produções do mercado fonográfico, hoje apropriam-se de gostos e preferências adultas. É importante lembrar que Buckingham (2007) assinala que essa aproximação entre as preferências sempre existiu, enquanto Postman (1999) considera que se trata de mais um indício do fim da linha divisória entre crianças e adultos. No entanto, vale refletir sobre essa mudança de foco do mercado nas últimas décadas: não há produções sonoras infantis porque as crianças não mais se interessam por elas ou as crianças não as consomem porque elas não existem?

Os programas de TV infantis foram responsáveis por grande parte da produção de mídia sonora para crianças no Brasil, especialmente a partir da década de 80. Hoje, uma das poucas produções voltadas explicitamente para as crianças é a série de CDs e DVDs *Xuxa só para Baixinhos*, dando continuidade à era Xuxa. Na área das trilhas sonoras, tem-se os CDs do

Sítio do Pica pau Amarelo, que não apareceram entre o material levado para a pesquisa ou sequer foram mencionados, talvez porque as crianças estudem de manhã e não assistam com frequência ao seriado. As bandas *Rebelde* e *Floribella* não estão sendo aqui consideradas como trilhas sonoras, já que ganharam “vida própria” a partir dos programas de TV que as originou.

Sobre a hegemonia *Xuxa*, algumas considerações merecem destaque dada a expressividade que tem na área de produções midiáticas voltadas para a infância. Por isso, o programa *TV Xuxa* que comandou em 2007 foi um rico campo de observação sobre essas questões. Classificado como infantil, o programa exibia um quadro de entrevistas chamado *Conta aí* com a apresentação de uma menina de aproximadamente 10 anos e a presença de diversas celebridades, atores, padres, cantores e bandas. O interessante foi constatar que tais cantores e bandas não mantinham qualquer vínculo com o público infantil do ponto de vista da rotulação do próprio mercado, embora alguns aparecessem entre as preferências musicais das crianças envolvidas na pesquisa, como no caso da banda de forró *Calypso*.

Analisando duas entrevistas em especial, uma com a banda *Calypso* e outra com o *Capital Inicial*, o que se percebe é que estão implícitas nas perguntas e nas respostas concepções de infância que descartam o respeito às especificidades e à espontaneidade infantis, bem como à condição das crianças de sujeitos da/própria cultura. A banda *Calypso* chega a mencionar o sucesso que faz entre as crianças, anunciando, inclusive, o lançamento de um clipe com desenhos animados. Segundo os integrantes da banda, as crianças gostam das roupas, do cabelo e das coreografias da cantora do grupo, que diz sentir dó daquelas que ficam até de madrugada nos shows lotados da banda e, que no final, não conseguem ser atendidas no camarim.

Já a banda de rock *Capital Inicial* demonstrou uma preocupação visível em transmitir bons conselhos às crianças através de clichês como “*Vocês devem batalhar pelo que realmente gostam de fazer*” ou “*Obedeçam aos seus pais*”. Ao interagir com a menina, os integrantes chegaram também a reverter a entrevista e fazer perguntas à *repórter-mirim* como a tradicional *O que você vai ser quando crescer?*. Ora, ela vai ser? Ela já é! É, inclusive, uma entrevistadora de um programa de televisão!

Coube, naquele contexto, levantar questões tipo: quem elegia os “artistas” a serem convidados? Como surgia o roteiro das perguntas feitas aos convidados? Em que medida as crianças participavam da elaboração das perguntas? Será que a entrevista correspondia a curiosidades reais das crianças sobre os convidados ou eram as perguntas que o adulto acreditava que as crianças quisessem fazer?

Na tentativa de investigar essas questões, enviei um *e-mail* ao programa através do *site*³⁸. Apesar do “portal X” convidar os internautas a fazerem suas perguntas, o único retorno que recebi consistiu numa resposta automática, não por acaso igual para todas as pessoas: “*Olá, agradecemos a sua mensagem. Um beijinho da Xuxa*”. Em outra ocasião, em visita ao *site*³⁹ do programa, foi possível conhecer uma enquete que se realizava no intuito de escolher as atrações favoritas entre as crianças.

Note que entre as opções estão *Detonautas*, *NX Zero*, *Skank*, *O Rappa*, *Jota Quest*, *Capital Inicial* e *CPM 22*. Além de considerar que pode haver interesses comerciais e acordos entre as gravadoras dessas bandas e a própria TV Globo no intuito de promovê-las, é possível levantar algumas questões, como: se todas as bandas são classificadas como pop rock nacional, por que deveriam estar entre as preferências musicais infantis? Não há músicas infantis ou se pressupõe que as crianças gostam do que é produzido intencionalmente para o público jovem ou adulto?

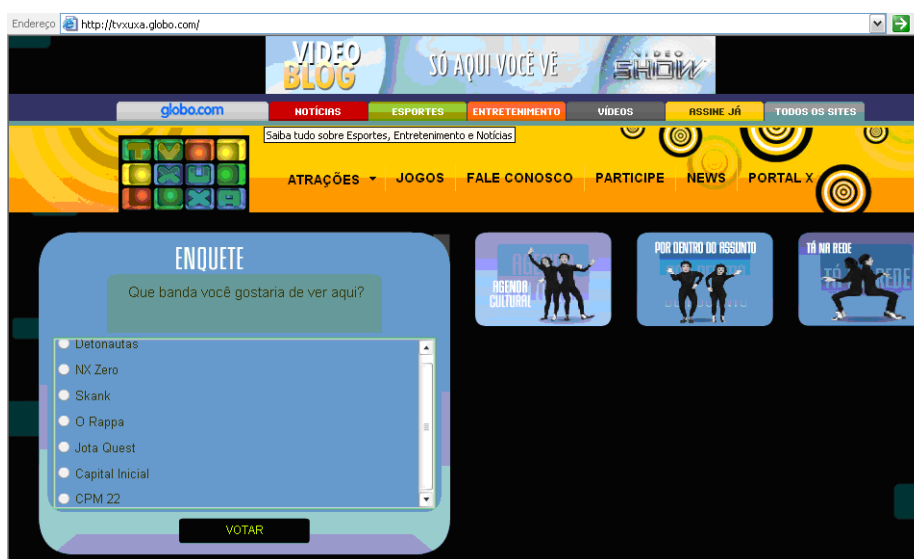


Fig. 04 - Enquete no site do TV Xuxa

³⁸ www.portalx.globo.com

³⁹ O site www.tvxuxa.globo.com não está mais no ar porque o programa de TV foi reformulado. Esta consulta se deu em 4 de outubro de 2007.

3.5 Criança e Música na televisão

Faltou luz mas era dia
 O sol invadiu a sala
 Fez da TV um espelho
 Refletindo o que a gente esquecia
 Faltou luz mas era dia...

Marcelo Yucca/O que sobrou do céu⁴⁰

O rádio está presente na relação das crianças com as músicas como um importante meio de divulgação daquilo que as crianças conhecem e gostam de ouvir. Sabe-se que, pelo menos no Brasil, há pouquíssimas iniciativas de rádios voltadas para o público infantil, exceto aquelas ligadas a programas escolares através de projetos que se proliferam cada vez mais. Essa escassez pode ser justificada pela não rentabilidade de uma rádio exclusivamente infantil, o que apontaria para a suspeita do rádio não ser tão atraente em si para garantir a audiência das crianças, competindo com outros meios que utilizam a imagem – neste caso, deveria ser, teoricamente, atraente para os adultos também. Além disso, pensar em rádio para crianças remete novamente a questionamentos sobre a especificidade de uma programação infantil. Que tipo de canções integraria uma produção essencialmente musical classificada para crianças?

Desde 2004, está no ar na Rádio MEC⁴¹ o programa *Rádio Maluca* com uma hora de duração criado especialmente para o público infantil pelo Zé Zuca, que há muitos anos desenvolve trabalhos com música para crianças. A transmissão é ao vivo e funciona como um programa de auditório, que possibilita a experiência do público e artista participarem juntos do programa, qualificando a iniciativa como uma das poucas produções midiáticas que colocam a criança na condição verdadeira de co-produtora.

Ainda que consista em um programa pioneiro e de boa qualidade em termos de produções radiofônicas para crianças, a Rádio Maluca não é conhecida pelas crianças envolvidas na pesquisa. Houve muitas referências a rádios comerciais, principalmente *FM O Dia* e *Nativa FM*, ambas com uma programação que inclui diferentes gêneros musicais, principalmente música romântica, pagode, *funk* e trilhas sonoras de novelas. A repetição é uma estratégia para alavancar o artista e a audiência da própria rádio como fora mencionado anteriormente. As mesmas músicas tocam dezenas de vezes ao longo de um dia de

⁴⁰ Música cantada pelo grupo *O Rappa* /Álbum *Lado B Lado A*.

⁴¹ A *Rádio MEC* é aberta em duas frequências: AM 800 KHZ e FM 98,9 MHZ. A *Rádio Maluca* faz parte da programação AM.

programação e as crianças demonstram dominar não só as letras das músicas, mas com elas, os *jingles* de propagandas e da própria rádio que em alguns momentos parecem fazer parte da própria letra da música ou viram brincadeira.

Não houve, sistematicamente na coleta de dados da pesquisa, a referência a rádios comunitárias, que sem dúvida, também são difusoras das músicas midiáticas, inclusive de versões, principalmente de *funk*, não autorizadas a tocar em rádios abertas devido a palavrões, nomes de drogas, armas, menções a traficantes e de facções criminosas. No entanto, a convivência com as crianças daquela mesma comunidade durante o tempo em que fui professora, me permite ter acesso a informações como essa, o que representa um ganho para a pesquisa pela condição de ex-professora.

Assim, ainda que se constate a presença do rádio no dia-a-dia das famílias e se considere os diferentes espaços de socialização das crianças, como grupos de amigos, família e igreja, verifica-se que a televisão ainda pode ser considerada o principal veículo de suas referências musicais. Além da questão da experiência de ouvir o som sempre com a mediação de imagens, a relação entre infância, música e televisão pode ser pensada a partir das crianças que cantam na TV, principalmente em programas infantis e de auditório. Neste tópico, serão feitas algumas considerações sobre o lugar que a criança ocupa nessas produções televisivas através da música a partir de características dos próprios programas, das músicas que cantam e dançam e até mesmo de seus figurinos.

3.5.1 Protagonismo infantil na TV: os shows de calouros

“Você não veio aqui cantar ‘Atirei o pau no gato’, né?”

Fala propositalmente indignada do apresentador de TV Raul Gil ao receber Maísa, 5 anos, para cantar em seu programa.

Ao longo da história da TV brasileira, as crianças ocuparam diferentes lugares na programação. Pereira (2002) destaca que, a princípio, não havia produções segmentadas por faixas etárias, dirigidas exclusivamente para o público infantil. As atrações eram ao vivo, à noite e voltadas, basicamente, para os adultos. A primeira forma de inclusão das crianças no universo televisivo se deu a partir da elaboração de programas baseados em clássicos da literatura universal ou em concursos de conhecimentos gerais. A linguagem lúdica da TV seduzia as crianças e passava a fazer parte do imaginário infantil.

A partir dos anos 60, a criança deixou de ser mera espectadora e passou a protagonizar alguns programas infantis e espetáculos de cunho artístico e cultural, como o *Cirquinho*

Bombril, o *Teatrinho Trol* e o *Teatrinho Gessy*. Nessa época, na TV Tupi, estreava *Pollyana*, a primeira novela infantil brasileira.

Com a chegada da década de 80, houve a padronização de um novo formato de programa para crianças. As antigas produções pautadas em histórias da literatura foram substituídas por programas comandados pela figura central de um(a) apresentador(a) que liderava gincanas e brincadeiras competitivas que valiam prêmios, exibia danças coreografadas e anunciava produtos de empresas patrocinadoras do programa. São deste período o *Show do Bozo* (SBT, 1981), o *Balão Mágico* (TV Globo, 1982), *TV Criança* (Bandeirantes, 1984), o *Clube da Criança* (TV Manchete, 1985), *ZYB bom* (Bandeirantes, 1987), *TV Fofão* (Bandeirantes, 1987), *Show Maravilha* (SBT, 1987) e o *Xou da Xuxa* (TV Globo, 1986).

No formato desses programas havia um apelo intrínseco à fusão entre realidade e fantasia, pois as apresentadoras, como Xuxa e Angélica, não se furtavam em trazer para a tela a sua intimidade. Assim, funcionavam como modelos, atrelando a naturalidade da “pessoa física” ao *glamour* da fama. É importante destacar que, paralelamente, criava-se uma gama de produtos dirigidos às crianças, desde bonecas, utensílios domésticos, roupas, sapatos, alimentos, aparelhos eletrônicos, entre muitos outros oferecidos para que a criança se tornasse mais parecida com seu ídolo, colaborando para a consolidação da condição de consumidores infantis. Segundo Pereira (2002), o progressivo surgimento de canais por assinatura marca uma nova relação da criança com a TV. Essas emissoras oferecem vinte e quatro horas ininterruptas de programas importados e exclusivos para a criança, que deixa de ser tratada como simples espectadora e passa a ser vista na sua condição potencial de produtora, sendo chamada, inclusive, a opinar sobre a programação.

Da década de 90 até os dias de hoje, outros formatos de programas infantis foram inaugurados e descartados em poucos anos na TV aberta. Apresentadoras, bonecos, fantoches, matérias ao ar livre... têm sido muitas as tentativas para atrair o público infantil que, no início dos anos 2000, surpreendeu as pesquisas de ibope ao preferir o programa *Xuxa no Mundo da Imaginação*, o qual a maior emissora do país apostava em sucesso absoluto por se tratar da volta de Xuxa à programação infantil. A produção do programa concluiu que a dinâmica deveria ser inversa ao formato bem sucedido da década de 80: decidiu aumentar a exibição dos desenhos animados (em sua maioria japoneses) e diminuir as aparições da apresentadora.

Algum tempo depois, Xuxa passou a comandar um programa diário pela manhã na mesma TV Globo, apostando na incorporação cada vez maior de crianças como co-

apresentadoras. Elas entrevistavam, atuavam, apresentavam atrações musicais e destacavam-se pela aparente capacidade de improviso e desenvoltura frente às câmeras.

Um outro exemplo de atuação constante de crianças como apresentadoras é o *Programa Raul Gil*, exibido atualmente nas tardes de sábado pela TV Bandeirantes. Trata-se de um programa de auditório com quadros de entrevistas, calouros, homenagens a artistas e atrações que envolvem crianças, normalmente cantando e dançando. Segundo o próprio *site*⁴² do programa, a essência de quadros com crianças surgiu em 1975, quando o apresentador Raul Gil começou a lançar atrações infantis em seus programas: *Show Criança*, *Raul Gil e as Crianças*, *Criançada*, *Crianças Curiosas*, *Eu Show Criança*, e os mais recentes *Dublagem Infantil*, *A Mais Bela Voz Mirim* e *Forrózinhos e Pagodeirinhos* são alguns exemplos. Muitos desses quadros lançavam competições entre as crianças.

No início dos anos 2000, o programa chegou a promover o Concurso *Mini Tchan* que consistia na apresentação de crianças que deveriam, dublar, dançar e se vestir tal como o grupo de axé *Tchan*. O grupo deveria ser composto por duas meninas, uma loira e uma morena, e um menino negro, tal como o grupo *original*. Após meses de apresentações, jurados, notas e eliminações, o grupo vencedor, formado por três crianças com menos de 7 anos, foi lançado no mercado como *Mulekada*, seguindo o mesmo gênero musical, estilos de roupas e danças insinuantes do grupo inspirador do concurso. O *Mulekada* não existe mais.



Fig. 05 - Grupo Mulekada

Entre os anos de 2006 e 2007, foi exibido um quadro chamado *Eu e as Crianças* que contava semanalmente com a presença de Maísa, com cinco anos na época, que surpreendia a

⁴² O site é www.raulgil.com.br

platéia, os telespectadores e o próprio apresentador com sua desenvoltura para cantar, dublar, dançar, falar com o auditório, entrevistar e por seu vocabulário considerado apurado para a idade. A menina se transformou numa das principais atrações do quadro, sendo ao mesmo tempo, convidada e apresentadora do programa junto ao Raul Gil. As músicas que apresentava variavam entre o *funk* e o axé. Na imagem, uma das apresentações da menina em uma homenagem à Ivete Sangalo. A roupa preta é uma miniatura da roupa que a cantora se apresentava nos *shows* da época.



Fig. 06 - *Maísa em homenagem à Ivete Sangalo*

Nesse período das constantes aparições da menina, a produção do programa chegou a ser procurada por *e-mail* para averiguar a possibilidade de uma entrevista ou de algumas informações sobre a dinâmica do quadro, como os critérios para a seleção das crianças participantes, a escolha do figurino, do repertório, entre outras. A produção chegou a manifestar a possibilidade de responder a um pequeno questionário, mas após explicar que as informações seriam utilizadas para fins de pesquisa acadêmica, não houve resposta.

Apesar do *site* do programa frisar que o extinto quadro *Eu e as Crianças* fosse um espaço para crianças com até dez anos mostrarem suas habilidades, dublando, tocando algum instrumento, dançando ou contando piada, há outros quadros que promovem a competição entre crianças, como o concurso *Floribella Mirim*, inspirado na novela infantil *Floribella* exibida até o fim do ano de 2006 pela mesma emissora com sucesso de audiência.

É importante destacar que todos os quadros do programa são permeados de propagandas de produtos variados, desde aparelhos eletrônicos, como máquinas fotográficas, até alimentos como maionese e amendoim. A menina Maísa participava de todas as propagandas, anunciando e recomendando todos os produtos. Em algumas edições do *Programa Raul Gil* selecionadas para as atividades da pesquisa, foi possível verificar a utilização de Maísa para oferecer os produtos que são anunciados no programa. Algumas marcas investem em logotipos infantis, como um gatinho da marca *Zaeli* que vende produtos alimentícios. Em outro extremo, Maísa manipula aparelhos eletrônicos como máquinas digitais para filmar e fotografar, levando Raul Gil a enfatizar que *até uma criança de cinco anos consegue usar*.



Fig.07 - *Maísa e a propaganda*

Em uma das edições, a mãe de Maísa contou que sua filha ficou mais estimulada para aprender a escrever o nome para dar autógrafos, reforçando o *glamour* do trabalho na mídia. Essa nova inserção de crianças nos programas de TV suscita, além da discussão acerca da relação das crianças com o conteúdo da programação, o debate sobre o trabalho infantil na televisão. Sabe-se o quanto o conteúdo e a estética da televisão influenciam a construção de valores sociais e, conseqüentemente, os desejos das pessoas. A ação do consumo e da mídia no cotidiano é apontada por muitos autores como determinante de desejos, identificações e ações, principalmente das crianças. Em sociedades que funcionam sob a égide do consumo, os ideais midiáticos povoam tanto o universo infantil quanto o adulto. Trabalhar na mídia,

tornar-se famoso, é uma mercadoria almejada e disputada diariamente, colocando as crianças entre o trabalho infantil e a brincadeira.

É o que parece acontecer com a pequena Maísa. Após deixar a função de co-apresentadora do quadro *Eu e as Crianças*, a menina passou a apresentar semanalmente um programa infantil *Sábado Animado* do SBT.

Vale conhecer o que diz o *site*⁴³ do programa sobre a menina:

SABADO ANIMADO

Apresentadora

Desenhos

Baixe já o Discador

ISBT

e acesse a internet de graça!

Apresentadora

Se você é fã do Sábado Animado, conhece a pequena Maísa, apresentadora da atração do SBT. Nascida em 22/05/2002, ela sempre foi precoce. Começou na TV aos 3 anos, quando pediu aos pais, como presente de aniversário, para conhecer o apresentador Raul Gil.

O que era para ser uma visita rápida virou um trabalho. Maísa, que sempre gostou de dançar e cantar diante do espelho de casa, transformou-se em uma artista de TV.

No programa de Raul Gil, começou dublando sucessos do grupo Rouge, de Ivete Sangalo e de Wanessa Camargo. Em seguida, passou a cantar de verdade. E depois ocupou o posto de secretária de palco do quadro infantil da atração.

Filha única, a pequena Maísa nasceu em São Bernardo do Campo, no ABC paulista, mas hoje mora no interior de São Paulo. Nas horas livres, ela brinca de boneca e com os amigos do prédio onde mora. Mas quem a conhece sabe que ela adora escrever e vive com um caderninho de anotações e desenhos. Apesar da pouca idade, Maísa já lê e escreve bastante coisa.

Copyright © 2008 - Sistema Brasileiro de Televisão

Fig. 08 - Apresentação de Maísa no site do SBT

“Se você é fã do Sábado Animado, conhece a pequena Maísa, apresentadora da atração do SBT. Nascida em 22/05/2002, ela sempre foi precoce. Começou na TV aos 3 anos, quando pediu aos pais, como presente de aniversário, para conhecer o apresentador Raul Gil. O que era para ser uma visita rápida virou um trabalho. Maísa, que sempre gostou de dançar a cantar diante do espelho de casa, transformou-se em uma artista de TV. No programa do Raul Gil, começou dublando sucessos do grupo Rouge, de Ivete Sangalo e de Wanessa Camargo. Em seguida, passou a cantar de verdade. E depois ocupou o posto de secretária de palco do quadro infantil da atração. Filha única, a pequena Maísa nasceu em São Bernardo do Campo, no ABC paulista, mas hoje mora no interior de São Paulo. Nas horas livres, ela brinca de boneca e com os amigos do prédio onde mora. Mas quem a conhece sabe que ela adora escrever e vive com um caderninho de anotações e desenhos. Apesar da pouca idade, Maísa já escreve bastante coisa”.

É interessante perceber alguns esforços do texto para naturalizar a presença da menina à frente do programa. Ao informar que a menina chegou à TV, ainda com 3 anos, é frisado que foi por vontade própria e que, por isso, dublar e cantar virou um trabalho. Também é possível identificar a intenção de demonstrar que ela brinca como outras crianças – em outras

⁴³ www.sbt.com.br

palavras, *ela é normal!* A produção desse programa também foi procurada por *e-mail*, mas não houve retorno.

Apesar de não ter o foco na música, as aparições de Maísa no programa *Sábado Animado* merecem ser mencionadas por algumas outras questões: enquanto apresentava-se no *Programa Raul Gil*, a menina vestia roupas justas, mini saias, usava os cabelos bem compridos e rebolava à vontade ao som de *funks* e outras músicas. No *Sábado Animado*, a menina usa vestidos largos, está com os cabelos curtos e canta e dança, entre as brincadeiras e apresentações de desenhos animados, músicas provavelmente entendidas como infantis, como *High School Music* e *Rebelde*. Além de levantar o debate sobre as concepções de infância que circulam na mídia, mais precisamente na TV – miniatura do adulto, engraçadinha, prodígio, inocente – é possível inferir que nem a menina nem sua família participam com autonomia de algumas escolhas, como figurino e conteúdo da programação. Isso nos leva a entender que as formas como as crianças se apresentam, assim como o que apresentam na TV, estão carregadas de significados.

As imagens a seguir fecham este capítulo propondo uma reflexão sobre as aparições infantis na televisão. Maísa faz parte de um *hall* de crianças que chama a atenção na mídia porque a sociedade adultocêntrica supervaloriza quem apresenta, desde muito pequenas, características próximas do “ser adulto”: desenvoltura, bom humor, espontaneidade, “maturidade”...



Fig. 09 - Programa Raul Gil



Fig. 10 - Sábado Animado

Vale dizer que o *Programa Raul Gil* ainda mantém a apresentação de crianças cantando e dançando como uma de suas principais atrações, mas não é o único. O *Domingo*

Legal do SBT, por exemplo, volta e meia lança a fórmula dos “Mini”, como o concurso inspirado na novela *Rebelde* que colocava as crianças em performances miniaturizadas dos artistas. A aparição sistemática na mídia é também uma forma de trabalho infantil, por mais que o *glamour* disfarce. As atividades infantis aqui destacadas estão muito longe de poderem ser classificadas como uma expressão artística que caracterize uma atividade de aprendiz, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Capítulo 4

OUVIR AS CRIANÇAS:

O QUE ELAS CANTAM E DIZEM SOBRE INFÂNCIA, CULTURA, MÍDIA E ESCOLA

“(...) Quando eu ia chamar outra criança para a entrevista, Ricardo (6 anos) disse: ‘Peraí, você não vai deixar eu cantar aquela música?’”⁴⁴

É inegável e inevitável a empatia das crianças pelo que é apresentado na mídia, talvez o mais importante suporte simbólico que compõe o cenário educativo das novas gerações. Certamente, se as crianças chegassem à escola todos os dias cantando todo o repertório da *Arca de Noé*⁴⁵, eu, comprometida com uma concepção de infância que respeite seus direitos, suas especificidades e sua condição de sujeito da cultura, não manifestaria o desejo de investigar o que elas pensam sobre *o pato aqui, acolá*, por exemplo. É fato que o estranhamento e o incômodo surgiram porque o interesse se dá por músicas, em sua maioria, apelativas e comprometidas com a lógica de uma sociedade de consumo. Por isso, a tônica da pesquisa é seguir uma linha de investigação sobre o que dizem as crianças sobre as músicas que elas cantam na escola, sejam elas consideradas adequadas ou não, procurando escapar do lugar comum da crítica fácil.

É necessário salientar que não há aqui a intenção de delinear uma proposta de formação pela música ou de elevação do gosto através de um trabalho pedagógico, mas sim o reconhecimento de que essas formas de expressão existem, alcançam crianças de todas as idades e merecem ser analisadas sem rótulos, preconceitos, livre do viés de uma hierarquia cultural. Tratar essas produções apenas pelo aspecto homogeneizante da cultura de massa, como ilegítimas ou esvaziadas de significado, comprometeria o diálogo e a relação de alteridade que se espera na escola entre alunos e professores. Em tempo, é bom lembrar que uma abordagem que recaia sobre o extremo oposto é tão perigosa e irresponsável, uma vez que não se pretende elevar tais produções a um patamar de manifestação cultural por si só criativa, enriquecedora e educativa. Contudo, é preciso admitir que mesmo as músicas midiáticas são produtos da cultura e assim sendo, há quem as produza, seja produzido por elas

⁴⁴ Trecho do diário de campo de 5 de outubro de 2007, durante a brincadeira que imitava um programa de televisão de entrevistas.

⁴⁵ *A Arca de Noé*, lançada em 1980, é uma produção de músicas infantis que surgiu de uma pareceria, quando Toquinho musicou algumas poesias infantis de Vinicius de Moraes com letras sobre animais. Após a morte do poeta, Toquinho lançou diversos trabalhos musicais para crianças, entre eles, *A Arca de Noé 2*, *Casa de Brinquedos*, *Canção de Todas as Crianças* e *Canção dos Direitos das Crianças*. Suas músicas costumam ser usadas em escolas com fins pedagógicos.

e se reconheça como sujeito nesse contexto. Por isso, é importante fortalecer o compromisso de estar atento aos significados que essas músicas trazem sobre uma cultura e uma forma de ver o mundo que se apresenta às crianças.

Ouvir música, cantar e dançar, mais do que consumir, é fazer parte, é “estar com”, sentir junto as sensações que a música pode trazer, sejam elas de dor, tristeza, ansiedade, desejo... As músicas que fazem parte da vida das crianças são levadas para a escola das mais diversas formas: elas cantam baixinho, sozinhas e distraídas ritmizando as próprias atividades; puxam um coro quando estão em grupo para que todos acompanhem; cantam e dançam em frente ao espelho; levam seus CDs e DVDs e pedem para que a professora os exiba para que possam assistir com os colegas; propõem brincadeiras a partir de shows e músicas... O prazer de cantar junto não se manifesta só na afinação de vozes com o cantor, mas também com as vozes de outras crianças.

No entanto, a música está na escola mesmo quando não é efetivamente cantada. Cantores e bandas estampam as roupas que estão por baixo do uniforme, itens do material escolar, brinquedos, álbuns de figurinhas... Todos os lançamentos do mercado fonográfico específico para o público infanto-juvenil são acompanhados de uma “indústria de quinquilharias” que atraem pela assinatura dos artistas.

É nesse ponto, também, que se encontra mais um aspecto relevante da investigação. Há “preferências silenciosas”, aquelas que não são verificáveis com facilidade porque não movimentam um mercado de produtos infantis por serem classificadas e dirigidas para os adultos e mais: músicas que as crianças nem sempre cantam distraídas por entenderem que são impróprias para o ambiente escolar ou para serem cantadas na frente da professora.

Neste estudo, procurou-se primeiro ouvir as crianças para conhecer as músicas que fazem parte do seu repertório para então, a partir dos diálogos desencadeados, identificar categorias de análise que emergiram e captar características que permitam discutir as relações entre as crianças e as músicas na busca da construção de novos referenciais para compreender tais fenômenos. Nas falas das crianças, encontramos pistas para entender seus modos de ver, ser e estar no mundo, os sentidos produzidos sobre os artefatos culturais e a importância das mediações na construção da cultura.

4.1 Paisagem sonora:

afinal, o que as crianças cantam na escola?

“Falta só você nessa festa!
Mas essa festa é só zoeira, é só zoeira,
é só zoeira ahahah...
Funk, pagode e cerveja,
a noite inteira, a noite inteira ahahah...”⁴⁶

MC Rony e Baby

O olhar constantemente direcionado para a relação das crianças com as músicas com todas as turmas que tive de educação infantil fez com que eu chegasse ao campo de pesquisa de um outro lugar – lugar de alguém que já supunha o que ia encontrar, mas sem abrir mão de se surpreender e aprender com o desconhecido. Sendo assim, reservadas as especificidades das condições metodológicas da pesquisa apresentadas no segundo capítulo, eu já esperava encontrar determinado “tipo” de música – a música midiática. Paradoxalmente, é possível dizer que encontrei o *mesmo*, mas ele era *diferente*. As músicas levadas pelas crianças para as oficinas não eram exatamente as mesmas que apareciam em nosso cotidiano, afinal, seis meses fora tempo suficiente para que o mercado consagrasse novos ídolos e outros tantos se transformassem em coisa do passado ou sequer fossem lembrados.

A música midiática surge e desaparece numa espécie de retorno cíclico; o “novo” lembra o “velho” disfarçado. De certa forma, quando Adorno e Horkheimer (1985) escrevem, logo nas primeiras linhas sobre a indústria cultural, que *a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança* (p.99), me ajudam a compreender esse fenômeno sob a perspectiva crítica da sociedade de massas, já amplamente discutida no capítulo anterior.

Por não se tratar de um levantamento quantitativo, não houve preocupação em tabular o material levado pelas crianças ou as reincidências, pois como já fora mencionado na discussão sobre massificação, era comum que as crianças levassem os mesmos DVDs. Portanto, a dinâmica aconteceu da seguinte forma: já interadas sobre as atividades que seriam propostas com as músicas, as crianças ficavam encarregadas de levar para os nossos encontros, às sextas-feiras, suas músicas favoritas. As professoras das turmas davam lembretes oralmente quando as datas se aproximavam.

A partir de todo o material levado ao longo de todos os nossos encontros, neste item será dada atenção especial aos gêneros musicais representantes da música midiática. As

⁴⁶ *Essa festa é só zoeira* / MCs Rony e Baby.

crianças levaram DVDs de **pagode** (Show do *Jeito Moleque* e ensaio do *Belo*), **hip hop** (clipes diversos), **trilha sonora de novelas** (*Floribella* e Show do *Rebelde*), **funk** (*Furacão 2000 - Tsunami*), **infantil** (*Eliana*, *Xuxa só para Baixinhos* - diversos), **forró** (*Calypso* e *Calcinha Preta*), **axé** (Show do *Babado Novo*), **música pop internacional** (clipes do *Michael Jackson*), **música pop nacional** (Shows do *Felipe Dylon* e *Kelly Key*), **música gospel** (Show da *Cassiane*, da religião evangélica) e **Clipes Animados** (um DVD com clipes de desenhos animados com músicas de diversos gêneros).

O primeiro aspecto remete a uma análise dos próprios gêneros musicais em si, aqui identificados com o que é chamado de “ritmos” e que algumas lojas classificam como “linhas”. Segundo Janotti Jr. (2006), os gêneros musicais envolvem regras econômicas, semióticas, técnicas e formas, convenções e performance, mercado e sociabilidade. O autor defende que alguns fenômenos relacionados ao consumo da música e já conhecidos por trabalhos na área de comunicação, como as abordagens centradas na sociabilidade, na idéia de consumo cultural e nas representações sociais ligadas a determinados gêneros musicais, estão inscritos, antes de tudo, nas próprias expressões musicas. Para ele, a música seria o ponto de partida para a abordagem dos aspectos sociais e culturais do consumo da música.

O autor analisa que num cenário cultural composto por hibridismos, interfaces e até mesmo pela imaterialidade dos suportes comunicacionais que poderiam levar ao embotamento dos gêneros dada a grande e descontrolada circulação, a segmentação em gêneros musicais é lançada pelo mercado como forma de filtrar o excesso informacional. Nesse caso, os gêneros funcionariam como modos de mediação entre as estratégias produtivas e o sistema de recepção.

Assim, é indispensável reconhecer que a rotulação define o endereçamento em termos mercadológicos e textuais. As músicas carregam traços que envolvem imaginários espaciais associados a certas sonoridades, como é o caso do *rap*, imediatamente associado às metrópoles e do *funk*, diretamente associado às favelas, especialmente no/do Rio de Janeiro. Por isso, é possível associar determinado gênero musical a um suposto gosto do ouvinte, o que pressupõe uma certa afirmação sobre o direcionamento intencional de determinada música a determinado público.

Janotti Jr. (2006) conclui que (...)

“Na rotulação está presente um certo modo de partilhar a experiência e o conhecimento musical, ou seja, dependendo do gênero, elementos sonoros como distorção, altura e intensidade da voz, papel das letras, autoria e interpretação, harmonia, modo, melodia e ritmo ganham contornos e importâncias diferenciadas (...) Assim, os gêneros musicais envolvem então: regras econômicas (direcionamento e apropriação culturais), regras

semióticas (estratégias de produção de sentido inscritas nos produtos musicais) e regras técnicas e formais (que envolvem a produção e a recepção musical em sentido estrito”. (p.7)

No entanto, a produção de sentido da música midiática não deriva somente de uma configuração imperativa inscrita nos gêneros, mas também de um posicionamento sócio-cultural de produtores, músicos e os próprios ouvintes. O sentido e o valor da música são configurados no encontro com o ouvinte, numa relação entre o seu gosto e o rótulo musical. Ilari (2006) também entende que estereótipos de personalidade encontrados em alguns gêneros são associados e relacionados à estratificação social e *status*. A MPB, por exemplo, não aparece associada à população em geral. Os gêneros pressupõem valorações que nem sempre estão ligadas diretamente aos aspectos musicais de uma determinada canção. Além de estratégias textuais ligadas ao campo da sonoridade, noções de determinado gênero, seja *funk*, rock ou MPB apontam também para valores, aspectos sociológicos do campo da produção e consumo da música midiática.

Negar ou assumir determinado gênero está ligado às referências situadas às margens ou nos confins das estratégias interdependentes dos aspectos sociológicos e ideológicos da produção de sentido, envolvendo modos de gostar e de audição específicos ligados a apropriações da musicalidade. Sendo assim, há um saber musical que a própria mídia cuida de ensinar que permite tanto o reconhecimento imediato de músicas como o de artistas. Janotti Jr.(2006) vê a performance como aquilo que configura os gêneros e os artistas, entendendo a performance musical como ato de comunicação que define um processo de produção de sentido e de comunicação. Isso faz com que relação com a sonoridade de determinado gênero musical seja naturalizada pelos consumidores.

De certa forma, essas prerrogativas ajudam a entender porque determinadas músicas são rejeitadas ou não por determinados grupos de acordo com os intérpretes que as apresentam. A própria performance do artista é um modo peculiar de interpretar a música ou o gênero de um modo tão característico capaz de ressignificar a própria canção e a recepção, definindo o grau de aceitação de diferentes parcelas da sociedade em relação a uma determinada canção, como acontece nos casos das regravações, cada vez mais comuns. A performatividade da voz ou do ato de “tocar” descrevem um senso de personalidade. Um exemplo que se deu na escola *locus* da pesquisa, ilustrado pela fala de uma professora da

educação infantil, diz respeito à regravação⁴⁷ que Adriana Calcanhoto fez da música *Fico assim sem você*, sucesso no início dos anos 2000 com Claudinho e Buchecha, dupla *funkeira*.

Professora: *Nélia, já pensou na música que vamos apresentar no dia das mães esse ano? Tá chegando...*

Nélia: *Poxa, ainda nem pensei nisso... Por que, você tem alguma idéia?*

Professora: *Tenho! Vamos cantar a música do Claudinho e Buchecha que a Adriana Calcanhoto gravou! Tá tão bonitinha... Eu sempre quis cantar essa, mas agora acho que o pessoal não vai implicar porque não é mais “funk”.*

Nélia: *Tá bom, vamos, eu também achei uma gracinha essa versão.*

É interessante esclarecer que a escola não adota uma postura de repúdio ao *funk*, mesmo porque está inserida numa comunidade onde o *funk* é um dos principais representantes de suas manifestações culturais, inclusive na mídia através de seus MCs. Mas nota-se como a mesma música, quando regravada por um artista que ocupa outro *status* na própria mídia, altera a recepção, que ganha outros contornos. Para Janotti Jr.(2006), isso demonstra como as canções são endereçadas antes mesmo de serem reconhecidas, apenas pelos modos de cantar e tocar. As possibilidades de produção de sentido são corporificadas em um ou outro intérprete; formam-se vínculos com o ouvinte numa tênue relação entre intérprete, personagem e pessoa pública.

Assim, a performance do artista também é endereçada e, muitas vezes, intencionalmente para atrair, além do público adulto, as crianças. Esse seria apenas mais um aspecto a ser correlacionado à constatação das preferências musicais das crianças por gêneros direcionados aos jovens e adultos. Outras hipóteses que já foram levantadas e discutidas no capítulo três poderiam justificar essa apropriação de referências, seja porque faz parte da formação da criança equiparar gostos e preferências aos adultos, seja porque nos últimos anos não há disponível no mercado variadas produções musicais infantis, ou até mesmo porque os próprios pais não compram CDs e DVDs específicos para as crianças. Essa última hipótese é a que menos se confirma, uma vez que somente o DVD do ensaio do Belo não pertencia exclusivamente à criança, mas sim à sua avó. Por outro lado, é preciso deixar claro que, no afã de esperar o reconhecimento das peculiaridades da infância no campo da produção cultural, não se trata de desejar que mais CDs e DVDs da Xuxa e Eliana tivessem aparecido na escola.

Pensando em discutir esse assunto com as crianças, assistimos a uma entrevista da banda Calypso exibida no extinto programa TV Xuxa onde os integrantes da banda comentam que se surpreendem com o sucesso entre as crianças. Um deles arrisca a sugestão de que as

⁴⁷ A regravação da música *Fico assim sem você* faz parte do álbum *Adriana Partimpim* produzido especialmente para crianças e lançado em CD, em 2004, e o show lançado em DVD no ano seguinte.

crianças se encantam pelas roupas e botas de cano alto da cantora e pelos movimentos que faz com o cabelo longo e loiro durante as danças. Essa entrevista foi campeã numa votação realizada pelo *site* do programa para saber qual a melhor entrevista do ano. Ainda que soubesse que nenhuma das crianças havia participado da votação, levantei questões que se contradizem sobre o endereçamento das produções e preferências que se confirmam a partir dessa entrevista.

Nélia: Agora, olha só, por que será que quando essa entrevista passou no programa da Xuxa, essa entrevista foi a preferida das crianças? Quem tem alguma idéia?

Renata: Eu sei!

Nélia: Fala Renata!

Renata: Porque ela é divertida...

Nélia: As músicas do Calypso são divertidas?

Pablo: Eu gosto da primeira!

Nélia: Por que será que essa entrevista foi a preferida das crianças? Renata acha que é porque a música é divertida.... Alguém tem outra idéia? Quem disse que gosta, por que é que gosta? Por que você gosta, Tatiana?

Tatiana: Porque eu sei cantar.

Algumas crianças se juntam, rindo e falam:

Carlos: Tia, a primeira música, né, quando canta, ela gosta porque lembra do namorado dela.

Nélia: Pela música ela lembra do namorado?

Carlos: Elas duas.

Nélia: Então canta essa música que faz lembrar do namorado. Essa música do Calypso então faz lembrar do namorado?

Tatiana: Chega pra cá, meu bem, que eu vou te ensinar... (basta alguém começar e todos começam a acompanhar)

Nélia: Essa música é que faz lembrar do namorado?

[Todos riem e ficam falando quem é namorado de quem. Eu retomo a atenção das crianças.]

Nélia: Se vocês fossem a menina que está lá entrevistando... quem vocês gostariam de entrevistar? Pode ser banda, cantor... que você queria entrevistar se fosse lá do programa?

Bianca: Rebelde!

Nélia: O Rebelde? Por quê?

Bianca: Porque eu gosto.

Nélia: E você Renata, queria entrevistar quem?

[As crianças respondem na vez dela "Floribela". Interessante perceber como que devido às atividades, mesmo as realizadas desde 2006, as crianças sabiam das preferências umas das outras]

Nélia: E você, Tatiana, queria entrevistar quem?

Tatiana: Floribella.

Nélia: Por quê?

Tatiana: Porque eu gosto muito dela, gosto das músicas dela...

Nélia: Ainda tá passando a Floribella?

Todos: Não...

Nélia: Mesmo assim você ainda gosta?

Tatiana: Ahan... Eu tenho o dvd...

Várias crianças: Eu também!

Nélia: E você, Renata, quem você ia entrevistar?

Renata: Eu ia entrevistar a Xuxa.

Nélia: Ah, a Xuxa canta... você gosta das músicas da Xuxa? Por quê?

Renata: *Porque é legal, é de criança, eu gosto dela, eu tenho até o DVD.*

Nélia: *A Xuxa canta música de criança?*

Todos: *Cantaaa!*

Nélia: *E o Calypso, canta música de criança?*

Todos: *Nãooo!*

Nélia: *Então por que então o Calypso tava no programa de criança?*

Bianca: *Eu sei... porque a garota entrevistou eles pra cantar lá na Xuxa.*

Nélia: *Mas a Xuxa não é de criança? Então porque tinha o Calypso que não é de criança no programa da Xuxa?*

Bianca: *Porque a menina escolheu a Calypso.*

Nélia: *Ela que escolheu, será?*

Renata: *Tia, porque a menina viu que ela, a menina gostava do Calypso... aí, como eu vi, eu vi ela entrevistando...*

Nélia: *E Layla, ia querer entrevistar quem?*

Layla: *A Xuxa também!*

Nélia: *Também? Você gosta? Gosta das músicas?*

Layla: *Gosto... são divertidas... Tem uma assim... Tchutchucão.*

Tatiana: *Eu tenho o novo!*

Bianca: *Eu também!*

Nélia: *E você, Milena, ia entrevistar quem?*

Milena: *Rebelde!*

Nélia: *É legal Rebelde? Ainda tá passando?*

Tatiana: *Não, mas a gente vê o filme.*

Nélia: *Tem música legal no Rebelde?*

Várias crianças: *Tem, muita música legal.*

Nélia: *Eles é que cantam?*

Várias Crianças: *É, tem a Mia, o Piero...*

As crianças entendem que há uma faixa do mercado destinada ao público infantil, o que as autoriza gostar e adquirir os CDs e DVDs desses artistas. Quando questionadas, sistematicamente, quem gostariam de entrevistar, as crianças citam bandas e artistas que o mercado oferece como infantis, como se lançassem mão de uma espécie de clichê para se adequarem e serem aceitas. É claro que não se descarta que, de fato, as crianças gostem dessas músicas infantis, mas a questão que se coloca é o porquê de preferências musicais por outros gêneros reveladas em outras situações não aparecerem, neste momento, entre as respostas. O longo período de observações, as conversas com as crianças e análise do material levado por elas demonstrou que entre todos os gêneros musicais que compõem seu repertório musical, o *funk* se destaca por algumas razões óbvias e outras nem tanto. No entanto, as crianças classificam como música de adulto:

Nélia: *Agora, me diz uma coisa, essas músicas aí do tapa, que dá tapa [funk], toca nas festas que vocês vão?*

Todos: *Tocaaa!*

Tatiana: *Claro tia!*

Bianca: *Ah, eles falam “isso é coisa de criança...” mas pode... aí bota funk...*

Nélia: *Quem fala que é coisa de criança?*

Tatiana: *Os adultos!*

Bianca: *Os adultos falam... A mulher do... a filha da mulher... não... a mãe da filha fala: “Ah, mas a minha filha é criança, minha filha não é adulto não” aí pode até querer funk, mas bota Xuxa e depois bota o funk.*

Nélia: *Mas botou funk na festa da filha?*

Bianca: *Botou.*

Nélia: *E quantos anos tinha a filha?*

Bianca: *Um ano.*

Dadas as polêmicas que suscita e a centralidade que ocupou ao longo de toda a pesquisa de campo, o *funk* será aqui destacado para o levantamento de questões acerca da relação das crianças com esse gênero musical.

4.1.2 Os muitos lados do “funk”

“Tia, funk é pecado?”⁴⁸

Thiago, 7 anos

Para Vianna (1990), o *funk* contraria em vários pontos as teses sobre o funcionamento da indústria cultural. Para o autor, não se trata de uma imposição dos meios de comunicação de massa, uma vez que até bem pouco tempo, não ocupava qualquer espaço nos meios de comunicação. Nem rádios, nem emissoras de TV veiculavam suas músicas, mas os discos alcançavam recordes de venda; os jornais sequer anunciavam os bailes, que viviam lotados. Isso levou Vianna (1990) a questionar, nos anos 90, que é possível que um produto seja consumido de maneira diferente, por grupos sociais diferentes circulando por caminhos pouco convencionais. Assim, o desejo por *funk* seria algo interno que não depende efetivamente da máquina do mercado fonográfico para ser consumido.

A partir do sucesso inédito do “*Funk Brasil*” lançado pelo DJ Marlboro em 1990, houve uma explosão do *funk* na mídia: MCs eram convidados a se apresentar em programas de TV, a apresentadora Xuxa declarava-se *funkeira* e as principais equipes de som que produziam os bailes espalhados pela cidade ganhavam espaço na TV com programas independentes. Com isso, o *funk* passou a contagiar e contaminar os bairros mais nobres da cidade, reconfigurando os territórios musicais do Rio de Janeiro e minando o que Vianna (1990) definia como *apartheid musical*.

Assim, o cenário que temos atualmente é bastante diferente do que fora estudado há, aproximadamente, vinte anos. O *funk* carioca circula abertamente na mídia: está no *Domingão*

⁴⁸ Thiago, confuso entre se entregar à música e à dança com as outras crianças ou seguir os ensinamentos da igreja que freqüenta.

do *Faustão*, no *Programa Raul Gil*, *Superpop*, nos *shows* do *Criança Esperança* e até do Roberto Carlos. Hoje, é impossível pensar que o *funk* esteja dissociado da mídia e da produção cultural massificada. Como bem observa Nei Lopes, (*apud* Alves, 2001), *agora os funkeiros são brancos e chegam ao baile de carro importado. E, como virou modismo de ocasião, as gravadoras vão explorar até virar bagaço*. Ainda que se questione o termo *modismo de ocasião* amparando-se nas constatações de Vianna (1990) sobre o sucesso proliferado antes mesmo das investidas do mercado, Lopes alerta para a exploração comercial do *funk* enquanto gênero musical, embora isso não represente uma aceitação social livre de preconceitos.

O fato é que ao ser consumido entre todas as idades e classes sociais, o *funk* carioca ganhou visibilidade e inclusive expandiu-se internacionalmente. No entanto, é indispensável destacar que essa expansão não é determinante para que as crianças, principalmente as que vivem em comunidades pobres onde o *funk* é predominante, conheçam as músicas.

Hipoteticamente, posso supor que ainda que a mídia hoje torne a fechar suas portas para o *funk*, ou nunca as tivesse aberto, as crianças chegariam à escola cantando e dançando tal como fazem hoje, já que suas principais referências das músicas de *funk* são oriundas dos bailes que já freqüentam⁴⁹, das rádios comunitárias e “piratas”, das *juke-boxes*⁵⁰ instaladas nos becos que ecoam as músicas para todas as casas e dos CDs e DVDs produzidos, reproduzidos e distribuídos de forma “caseira” pelos *funkeiros* da comunidade.

Durante a atividade, Pablo começa a cantar e as outras crianças o acompanham:

Pablo (6 anos): “*Mas eu to boladão, eu to cheio de ódio... quando eu lembro do meu mano sem neurose eu choro... Não, não, não, não entra no meu caminho porque eu to cheio de ódio neguinho (...)*”⁵¹

Nélia: *Nossa, cheio de ódio? Que música é essa?*

Pablo: *É do Menor do Chapa.*

Nélia: *Mas por que ta cheio de ódio?*

Pablo: *Não sei.*

Nélia: *Onde toca essa música?*

Pablo: *Lá na favela.*

Nélia: *Na rua? Como assim? Como você aprendeu?*

Pablo: *Os caras, eles botam lá no beco.*

Nélia: *Que caras?*

Pablo: *Os bandidos, eles botam lá na máquina aí todo mundo ouve [As crianças confirmam].*

⁴⁹ Entre as crianças pesquisadas não foi mencionada a freqüência a bailes *funk*, embora segundo informações de crianças e adolescentes da comunidade, há bailes organizados por equipes de som em locais públicos, muitas vezes ao ar livre, sendo freqüentados por pessoas de todas as idades, inclusive crianças bem pequenas.

⁵⁰ As *juke-boxes* emergiram no final da década de 20 e deram um grande incentivo ao mercado fonográfico que começava a produzir em grande escala os discos de 78 rpm. É preciso inserir uma ficha e selecionar a música que se quer ouvir. Hoje em dia, as *juke-boxes* são instaladas em bares que lucram com a venda das fichas, além de contribuírem na popularização das músicas.

⁵¹ *Cheio de ódio* / Mc Menor do Chapa

Assim, percebe-se que o *funk* parece fazer o caminho inverso da música midiática: começa a tocar nas comunidades e depois é levado para a mídia. Nesse processo de divulgação, muitas músicas que circulam nas comunidades precisam ser lapidadas em versões acessíveis a fim de se tornarem viáveis para a divulgação em rádios e programas de TV. Como as crianças pesquisadas têm acesso direto ao que é produzido na própria comunidade, elas dominam as duas versões e entendem que o “proibidão⁵²” não cabe na escola.

Nélia: Então vocês podem trazer a fita, o CD, o DVD que vocês quiserem, tá?

Pablo: Obaaaa, vou trazer Talibã!

Nélia: Talibã? É de quê esse?

Pablo: É proibidão, tia. É muito ruim d’eu trazer, hein, meu pai me mata!

Nélia: Por quê?

Pablo: Porque sim.

Nélia: É dele ou é seu?

Pablo: É de nós, mas eu vou trazer o da Kelly Key.

Os “proibidões” ilustram uma tensão que se coloca entre as mediações da escola e da família, principalmente em relação ao *funk* e no que diz respeito aos discursos institucionais, muitas vezes descontraídos e contraditórios. Por isso, as próximas análises recaem sobre o papel dessas mediações na produção do gosto musical das crianças.

4.2 Entre músicas e mediações, a construção do gosto

“Pensar o gosto e repertório das crianças é problematizar o gosto e repertório dos adultos”.

Luciana Ostetto, 2003.

A relativização da influência da mídia a partir dos estudos da recepção exige que se contemplem variáveis como família, escola, níveis sócio-econômicos, gênero, etnia, entre outros fatores que determinam a negociação de sentidos do receptor. Todas as variáveis são determinantes nas negociações de sentido das crianças com as músicas, o que demonstra a impossibilidade de se atribuir parcelas de influência negativa ou positiva a cada uma delas na relação com a mídia e a produção cultural ou na elaboração do gosto musical, por exemplo.

É interessante recorrer à proposta de Jacks (*apud* SUBTIL, 2003) que apresenta três dimensões para os sentidos da mediação: *individuais*, *situacionais* e *institucionais*. As *individuais* são aquelas centradas no indivíduo envolvendo aspectos *cognitivos* – percepção,

⁵² O *proibidão* é uma vertente do *funk* que explora explicitamente temas sobre a violência urbana, com exaltação a nomes de armas, drogas e traficantes, letras repletas de palavrões e erotismo.

apropriação e aquisição de conhecimento – e *estruturais*, que seriam os elementos identitários como sexo, religião, escolaridade, etnia e nível socioeconômico.

As mediações *situacionais* envolvem, além dos aspectos individuais, o contexto onde estão inseridas as práticas cotidianas, principalmente no lar. Há ainda as mediações *institucionais*, que acabam por circunscrever o indivíduo num cenário mais amplo, ligando-o a instâncias de níveis e caráter diferenciados, como família, escola, religião e partido político. Orozco Gómez (*apud* SACRAMENTO, 2008) ainda identifica uma quarta fonte de mediação que seria a *tecnológica* relacionada aos mecanismos exclusivos da mídia, isto é, a linguagem e as características técnicas que influenciam a recepção.

Nesse entendimento de uma cadeia de percepções, é preciso reconhecer que ouvir, assistir, cantar, decorar, dançar músicas e adquirir CDs e DVDs são atividades que, mesmo que pareçam individuais, contam com parcerias, seja da família, dos amigos, festas de aniversário, dos professores na aula, no recreio, em festas na escola, incluindo eventos da mídia, como novelas, os programas com maior audiência, os cantores do momento. É como se todos os discursos contribuíssem de formas diferentes para a expressão de valores e juízos das crianças sobre as músicas. O que é falado na igreja, em casa com a família, nas brincadeiras com os colegas, na escola e as falas dos artistas na TV tecem uma rede de influências que configura o espaço de mediações.

As crianças voltaram a cantar a música do “(...) Vem amor bate não pára(...)”⁵³ e algumas faziam a coreografia que consistia em dar tapas no rosto no ritmo da música. Eu perguntei para Karen, que até então estava calada durante a conversa, mas fazia a respectiva dancinha:

Nélia: É assim que dança? Tu também sabe?

Thuany: Ah, a Karen, eu não entendo, porque ela fala que é da igreja, fala que não é... “Ah, eu sou da igreja”.

Nélia: Por que, então quem é da igreja não pode ouvir “funk”?

Bianca: Porque... sabe porque eles não gostam de ouvir? Porque essa música não é legal pra eles.

Nélia: E pra você, você acha legal?

Bianca: Acho.

A mediação do discurso da igreja, por exemplo, foi um fator que apareceu com destaque praticamente em todos os encontros que tive com as crianças. Além do interesse pela minha religião, se eu freqüento ou não a igreja, as crianças manifestam julgamentos de valor sobre o *funk* impregnados pelos discursos religiosos onde facilmente se verifica a fala do adulto.

⁵³ *Tapa na Cara / Bonde Quebra Tudo.*

Nélia: E você, Pablo, gosta de funk?

Pablo: Gosto, mas sem palavrão, porque senão Deus sai da nossa casa.

Entretanto, esses julgamentos morais, por vezes bem severos, em nada coincidem com suas manifestações de preferência pelo gênero, numa linha que os adultos ensinam as crianças a seguir desde cedo: *faça o que digo, mas não faça o que eu faço*. Pablo, a criança do diálogo acima, freqüentemente cantava *funk* durante o dia, provocando os colegas com algumas músicas e liderando brincadeiras com conotação sexual a partir das letras de algumas músicas. Sempre desconfiado e contido nas oficinas, suas respostas contrariavam o seu comportamento. Para algumas crianças, o jogo de ser bem interpretado não chega a fazer tanta diferença quando se vêem envolvidos pela música e expressam, sem receio, o que o *funk* lhes incita, seja cantar os refrões, dançar ou fazer gestos.

Mas, para um outro grupo de crianças, como o Tiago, que me pergunta se *funk* é pecado, o eco desses discursos sobre o *funk* é bastante conflitante à medida que a criança se sente invadida pelo desejo de cantar e dançar junto com os colegas, mas teme a “reprovação divina”.

Admitindo que todos os espaços são determinantes para a sensibilidade que é construída culturalmente, a cultura deve ser entendida como aquilo que emerge no cotidiano que a criança produz e é produzida. Nesse sentido, é indispensável passar pela mediação da família e da escola. Para Canclini (2006), a cultura configura-se como espaço privilegiado do estudo da constituição dos sujeitos porque é nele que emergem mediações que ocorrem a partir das negociações com os diferentes referenciais que os estruturam, entendendo a cultura como aquilo que emerge no cotidiano.

4.2.1 O que vem de casa?

Nélia: Ah... você gosta dessa? Onde você aprendeu?
Vinícius: Com a minha mãe... ela tem no orkut dela⁵⁴.

A mediação da família pode ser circunscrita nas *mediações situacionais*, umas vez que é a família que proporciona à criança estar e agir em diferentes contextos, como festas e passeios, e nas *mediações institucionais*, visto que exerce papel socializador através de práticas e discursos que se dão na convivência do lar. Logo, a mediação da família existe tanto no ato de presentear a criança com um CD ou DVD, quanto ao ouvir ou assistir a

⁵⁴ Trecho do diário de campo.

produções musicais quando estão juntos e mesmo pela influência que exerce a partir das preferências das pessoas da família.

A mediação da família é impregnada de afetividade pelo espaço de troca e convívio singular que representa.

Durante uma brincadeira de entrevista com as crianças...

Nélia: *E sua música preferida, qual é?*

Vinicius: *Hum... [Ele fica envergonhado e as crianças gritam “canta aquela que você tava cantando na sala.]*

Nélia: *Pode cantar uma parte se quiser.*

Vinicius: *Vem amor bate não pára com o piru na minha cara, vem amor bate não páraaaa.*

Com esse jeito, com essa bunda, com essa cara de safada, vem amor bate não pára...

[As crianças riem com as mãos na boca entusiasmadas, mas apreensiva temendo pela minha reação com a música. Eu demonstro naturalidade e continuo.]

Nélia: *Ah... você gosta dessa? Onde você aprendeu?*

Vinicius: *Com a minha mãe... ela tem no orkut dela.*

No entanto, a partilha de significados se dá também quando há permissão ou proibição. Apesar de uma certa independência das crianças para utilizar aparelhos de DVD, percebe-se a interferência dos pais nas escolhas dos filhos. Partindo desse pressuposto, as solicitações de CDs e DVDs foram feitas oralmente, com a ajuda das professoras regentes, no intuito de evitar possíveis interferências dos pais na escolha das crianças, embora se saiba que, felizmente, muitos pais supervisionam o material escolar dos filhos e, inevitavelmente, dariam ou não a permissão de levar determinado CD ou DVD para a escola.

Nélia: *Carlos, e você, trouxe qual hoje?*

Carlos: *Cassiane. [música gospel]*

Nélia: *Quem é Cassiane?*

[Ele mostra a foto da capa do dvd]

Nélia: *Mas ela canta o quê?*

Carlos: *Não sei... eu nunca vi, só a minha mãe...*

Nélia: *Você nunca viu? Então por que você trouxe? Carlos Washington, olha pra mim...*

Carlos: *Porque minha mãe mandou eu trazer.*

Nélia: *Mas você não pôde escolher? Hein, olha pra mim. Por que não foi você que escolheu?*

Carlos: *Porque minha mãe não deixou.*

Nélia: *Ah, então tá, mas e se você pudesse escolher, qual que você ia trazer?*

Carlos: *Não sei.*

Certamente, o fato da pesquisa ter sido realizada em âmbito escolar favoreceu comportamentos desse tipo, em que se evidenciam atitudes dos pais e das crianças de se adequar ao que a instituição “escola” espera deles enquanto pais e delas enquanto alunos. Outras situações em que pesa o imaginário social da escola são apontadas no próximo item.

4.2.2 Música dentro e fora dos muros da escola

“De segunda a sexta esporro na escola. Sábado e domingo eu solto pipa e jogo bola.”⁵⁵

Jonathan Costa

Na sociedade tecnológica contemporânea, o caráter pedagógico da mídia põe em relação contrastante e conflituosa as instituições socializadoras tradicionais, como a escola. Assim, configura-se uma lógica dual que deriva de uma dicotomia entre a cultura escolar e a cultura produzida na sociedade em geral. Em outras palavras, o abismo entre a vida fora da escola e dentro dela parece cada vez maior. Ouvindo as crianças, é possível perceber como a própria escola delimita territórios e estabelece significações do que é ser aluno, a função da escola e os padrões morais e estéticos que desde muito cedo aprendem a seguir.

Mesmo quando não faz parte do currículo formal, a música está presente no cotidiano das crianças nos mais diversos momentos, principalmente na Educação Infantil, que trabalha a música como linguagem e forma de expressão de maneira privilegiada e bem diferenciada dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Reservadas as discussões acerca da presença da música nos currículos oficiais, passando pelos cursos de formação e pelo profissional específico da área para atuar nas escolas, é preciso pensar como a escola tem dialogado com a música midiática.

Os professores são, assim como os alunos, consumidores igualmente submetidos às sugestões da mídia e por ela influenciados. Embora não tenham sido objetos para a pesquisa, as falas de alguns professores contribuíram para as considerações acerca do tema central da dissertação, tanto em comentários descompromissados ou mesmo dirigidos a mim por saberem do meu interesse nessa área.

Cena 1

Professor B: Escola não é lugar pra isso!

Cena 2

Professor C: Quando algum aluno começa a cantar essas músicas, eu mando logo calar a boca e digo que lá fora pode, mas aqui dentro não!

⁵⁵ Jonathan 2 / Jonathan Costa / O menino gravou a música aos sete anos no ano de 2001, o que levou o juiz Siro Darlan a processar os pais da criança, na época donos da equipe de som Furacão 2000.

Cena 3

Professor D: Minha filha não ouve esse tipo de música; eu só compro pra ela CDs da Bia Bedran e da Palavra Cantada. Já pensou se a professora dela leva essas músicas igual a você pra sala?

São discursos autoritários que se revelam contraditórios quando se observa que, em outros momentos, as mesmas músicas, rechaçadas em sala de aula, são convidadas a entrar na escola sob o discurso de “*Vamos valorizar as coisas que os alunos gostam*”. Assim, em eventos comemorativos como festas juninas entre todos os alunos, entre 4 (quatro) e 15 (quinze)anos, era permitido tocar as tais músicas antes rejeitadas. Nesses momentos, a escola acabava cedendo aos pedidos dos alunos e transformava-se em um animado baile *funk*. Era, no mínimo, paradoxal ver aqueles mesmos professores, que escandalizados, proibiam quaisquer manifestações de *funk*, pagode ou axé em suas salas de aula, agora tentarem, idiotizados pela rapidez de movimentos, acompanhar os passos das danças da moda. Havia uma clara inversão de valores da sala de aula: as crianças que não sabiam cantar ou dançar tal como determinadas coreografias eram visivelmente excluídas, enquanto aquelas que se destacavam no rebolado eram aplaudidas e tornavam-se facilmente o foco de atenções.

Certamente, esses professores trabalham com uma noção do que seja “educativo” e “deseducativo”, onde o *funk* e algumas outras músicas explicitamente apelativas estariam na segunda opção, sem passar por qualquer reflexão sobre a possibilidade de diálogo na escola sobre mídia e produção cultural. Além disso, Subtil (2003) analisa que visões como essa obscurecem a compreensão da música como construção técnica, passível de ser estudada em seus aspectos formais e históricos como qualquer outra área do conhecimento.

Com tal postura, os professores também contribuem para a produção de uma concepção de escola, uma cultura escolar. Várias vezes, ao longo da pesquisa, as crianças chegavam a estranhar o meu interesse pelas músicas que cantavam, demonstrando inclusive vergonha pelo fato de entenderem, desde muito pequenas, que “*cantar funk na escola não pode, senão minha mãe vai me bater*”.

Primeira vez que fiz a solicitação de CDs e DVDs para realizarmos oficinas:

Nélia: Podem trazer o que vocês mais gostam.

Roberta: Mas eu gosto de funk, tia.

Pesquisadora: Ué, traz o de funk!

Roberta: Mas minha mãe não vai deixar...

Nélia: Ah, não? Por quê?

Roberta: Ah... porque não... faz assim, escreve num bilhete que pode ser funk que aí ela deixa!

Mais do que reconhecer que a menina, em fase de alfabetização, conhece a função social do “bilhetinho” e a legitimidade daquilo que é solicitado *por escrito pela professora*, percebo que ela conhece os limites dos muros da escola. Talvez seu receio se desse, em parte, pelo episódio já destacado no capítulo dois, em que colocou em xeque a minha fidelidade quando, numa reunião de pais, resolvi conversar com os responsáveis sobre a presença da mídia na vida das crianças. A menina já aprendeu que a vida dela não cabe na escola.

É importante frisar que não se espera que as músicas sejam selecionadas da mídia para serem “pedagogizadas” ou para facilitar a memorização de conteúdos escolares no melhor estilo dos cursos pré-vestibulares. Elas devem ser vistas e discutidas como músicas midiáticas que são, e não transformadas em “matéria da escola”. Alerta-se para a defesa de espaços onde a música midiática deixe de ser clandestina na sala de aula e possa entrar sem permissão por escrito; que as crianças não se preocupem em fechar a porta antes de cantar alguma das músicas que estão acostumadas lá fora.

A mediação que a escola deve oferecer é no sentido de intervenção para construção do espírito do consumidor crítico. Isso só é possível se a escola exercer seu papel de amplificadora cultural de repertórios, contato e fruição de diferentes tipos de ritmos e canções que, certamente, em outros espaços não terão a oportunidade de conhecer.

4.2.3 Gosto se discute

“(…) Chegou a sua vez de pedir. (...) O pedido saboroso e elaborado que tencionava fazer lhe foge da memória; gagueja; recai no que há de mais óbvio, mais banal, mais divulgado, como se os automatismos da civilização de massa esperassem apenas aquele seu momento de incerteza para reencerrá-lo em seu poder”.

Ítalo Calvino / *Museu dos Queijos*

A passagem destacada remonta ao ocorrido com o Sr. Palomar numa loja de queijos *cujo sortimento parece querer documentar todas as formas de laticínios imagináveis* (CALVINO, 1994, p.66). A queijaria, que a ele se apresenta como uma enciclopédia a um autodidata, só é significativa à medida que o verdadeiro conhecimento está na experimentação dos sabores, já que é feita de memória e de imaginação ao mesmo tempo. Somente com base nela, é possível estabelecer uma escala de gostos e preferências, curiosidades e exclusões. Porém, na hora exata de fazer o seu pedido saboroso e elaborado, o Sr. Palomar sofre uma perda de memória que lhe faz recair, mesmo diante da enorme variedade de queijos, no pedido mais óbvio, o que sugere ter sido vitimizado pelas investidas da massificação.

O texto de Ítalo Calvino parece bem apropriado para iniciar a discussão de que atrás de um gosto, há sempre um sujeito, uma história, práticas culturais e uma rede de influências das mediações. Por isso, toma-se como prerrogativa a noção de que o gosto musical não se dá naturalmente, mas é construído socialmente, obrigando-nos a considerar que estamos falando de uma sociedade capitalista e massificada que envolve todas aquelas questões já amplamente debatidas no capítulo anterior. Se através da indústria cultural foi possível abrir espaço para a emergência de um quadro cultural mais amplo e plural, sabe-se que também através dela, a ilusória possibilidade de escolha é um dos fatores que contribui para a audição das massas e produção de gostos. Em linhas gerais, pode-se dizer que a massificação da produção cultural produz o “gosto do mercado” que transforma a idéia de que “o gosto distingue” para a noção de que “o gostar é estar de acordo”, seja com os colegas da escola ou com o que passa na televisão.

Assistíamos ao DVD da Floribella, levado pela Milena.

Nélia: *Por que você gosta mais dessa música.*

Milena: *Porque eu gosto.*

Nélia: *Por quê?*

Milena é muito tímida e calada, então as crianças tentam interferir o tempo todo.

Renata: *Eu sei, tia! Eu sei...*

Nélia: *Você não sabe o que está se passando na cabeça dela... deixa ela responder... deixa?*

Depois eu deixo você falar, só que tá na vez dela.

Milena: *Porque tem a cor que eu gosto.*

Nélia: *A cor? Azul?[Era a cor do vestido da Floribella.]*

O que você ia falar, Pablo? Por que você acha que ela gosta dessa?

Pablo: *Porque passava na televisão.*

Renata: *Passava, mas já acabou.*

A mídia como sistema integrado fornece mecanismos de validação e legitimação dos objetos simbólicos para a formação do gosto musical, principalmente por uma rede de eventos que referendam determinados produtos, artistas ou músicas através de premiações, como “discos de ouro” e homenagens pelas performances e os lucros que geraram. Assim, a imposição de determinados padrões de ouvir, cantar e dançar representam a consagração de modelos a serem reproduzidos, visando à maximização do lucro pelo consumo material e simbólico.

É muito comum que se relacione diretamente a música erudita ao “bom gosto musical” e a música de baixa qualidade à música massiva, brega, cafona e *kitish*. Martin-Barbero (2002) lembra que para estudar a recepção, é preciso passar pela exclusão cultural, que passa pela deslegitimação dos modos populares de recepção e desqualificação do gosto popular, pela desvalorização de gêneros narrativos, como no cinema e, por último, uma deslegitimação

dos modos populares de desfrutar as coisas. Entregar-se à diversão, à paixão, marcaria ausência de cultura, de gosto e de educação. Martin-Barbero alerta que essas dimensões de exclusão estão vivas na sociedade e reconhece que boa parte da expressividade popular não vem sendo tratada nos estudos de comunicação da América Latina.

De certa forma, essa deslegitimação do gosto popular é reconhecida pelas crianças quando se trata do *funk*. Ao exibir DVDs de shows e clipes de *funk*, há uma espécie de catarse coletiva das crianças, que logo se levantam, querem mostrar as coreografias e dançam mesmo que timidamente. No entanto, ao serem questionadas sobre o *funk*, poucas assumem com naturalidade que gostam. Na maioria das vezes, as crianças denominam como “*música de palavrão*”, “*música que fala safadeza*”, “*música feia*”, o que imagino que os coloca diante de um conflito: *eu gosto, sei cantar e dançar, na minha casa todos gostam, mas moralmente, devo rejeitá-la perante, no mínimo, a escola.*

Retomo a questão do *funk* porque a escola é uma das principais difusoras de um discurso moralista acerca de uma manifestação cultural que faz parte da vida das crianças, suas famílias e local onde moram. No caso dessa comunidade específica, talvez a única coisa positiva que já conseguiu chegar à mídia sobre ela foi o *funk* que produz através da apresentação de MCs em rádios e programas de TV.

Uma pesquisa realizada sobre como o gosto musical pode influenciar na escolha de parceiros pode oferecer interessantes caminhos para se pensar na formação do gosto musical das crianças. Ilari (2006) lembra da importância da música enquanto fenômeno social que mantém funções tradicionais e sentidos próprios em diferentes sociedades, como ninar crianças, dançar, contar histórias, comemorar eventos especiais, vender produtos, curar, divertir, rezar, anunciar eventos... O gosto musical estaria ligado ao contexto social que forma atitudes, crenças pessoais e valores. Segundo a autora, o grupo social exerce um papel preponderante no desenvolvimento de nossas preferências e subsequente gosto musical. Gostar daquilo que está em evidência, do que representa inclusão, do que agrada pelo humor, pelo caráter lúdico das letras e coreografias. Gostar de *funk*, por exemplo, representa inclusão somente entre as crianças e na comunidade, mas não na escola e na sociedade como um todo.

Por mais que se problematize o gosto pela padronização e dificuldade de acesso a outros modos de ouvir música, é preciso partir da premissa do respeito pelo gosto do outro, que deve ir além de alegações de “respeito à diversidade”, principalmente em âmbito escolar, onde essa fala virou um “jargão pedagógico”. É importante ressaltar que esse respeito não pode servir como argumento desmobilizador para o reconhecimento da importância da escola na construção do gosto, questionando as reais oportunidades de escolha. No entanto, esse limite

da mediação é muito delicado, pois é preciso reconhecer a tênue fronteira entre a massificação e os desejos e as vivências.

4.3 Crianças e músicas: pela imagem, a construção de sentidos

“Eu vejo Furacão 2000 todo dia!”

Robson, 7 anos

No mundo da visualidade em que o predomínio da cultura visual desvaloriza o som em relação à imagem, Baitello Jr. (1999) provoca se estamos diante de *áudio-visuais* ou *vídeo-auditivos*. Em defesa do que chama *cultura do ouvir*, postula que *Se tempo é dinheiro, som é vida*. Nesse tom crítico a uma possível predominância da imagem sobre o som, o autor aposta no resgate do ler e do ouvir, referindo-se a um estado contemplativo e a uma languidez dos sentidos: acompanhar, estar ali. Para ele, o tempo da imagem não permite estabelecer nexos e vínculos, pois a imagem ancora o som e a audição se dá de forma regressiva, desatenta. Sobre esse aspecto, é interessante resgatar de Postman (1999) a idéia de que a TV não requer códigos nem aprendizagem específica para ser assistida, o que permite que as crianças, desde bebês, estejam atentas à tela e totalmente inseridas no mundo áudio-visual e da sociedade da informação.

Assim, as crianças da pesquisa, com seus seis ou sete anos, já nasceram imersas nessa lógica e têm na imagem a mediação da construção de seus sentidos. A audição das músicas quase nunca está desvinculada de algum apelo visual. A imagem vem sendo responsável por uma outra forma de processamento das músicas, superando a contemplação auditiva da melodia e da letra.

Como fora informado no capítulo anterior, todas as crianças levaram DVDs para as oficinas. Ainda assim, é importante lembrar que os próprios CDs também trazem compreensões a partir das imagens da capa e do encarte que normalmente acompanham o disco e trazem imagens do artista que se destacam pelo vestuário, cenários, situações sugeridas pelas fotos entre outros apelos.

Os principais eventos midiáticos que vinculam som e imagem, como *shows* e programas de televisão, especialmente novelas e programas de auditório, exibem não só a performance do artista, mas a própria reação do auditório e do público. Assim, é possível dizer que a imagem “educa” a quem assiste a se comportar como público, num consumo

duplo do conteúdo e da forma. Mas os videoclipes podem ser considerados os principais representantes da era onde se vê música. Alguns são produzidos sob uma lógica de dramatização onde atores ou os próprios cantores encenam a história contada e cantada pela música. Há também formatos de dramatização, mas que em nada lembram o que é cantado, ou ainda outros que são a exibição do artista em público. O que se percebe em conversas com as crianças é que elas não correlacionam necessariamente a letra ao que é exibido nas imagens, embora associem a música ao clipe.

Tatiana: Bota logo o DVD que a Layla trouxe, tia!

[As crianças ficam agitadas pedindo o clipe.]

Nélia: É sobre o quê a música?

Gabrielly: De praia.

Nélia: Por que tem o clipe? Alguém sabe o que é o clipe?

Renata: É que fala assim, pessoas cantando, fazendo o clipe...

Nélia: E aí quando tem o clipe, o clipe tem a ver com a música?

Algumas crianças dizem “Tem sim”, outras “Tem não”.

O clipe tão esperado pelas crianças é da música *Don't matter* do cantor internacional Akon e estava numa coletânea de clipes de *hip hop*. O clipe exhibe uma história de um casal que vai de carro até uma praia onde protagonizam cenas sensuais e até eróticas. No fim, o casal vai a uma festa onde todos dançam também de forma sensual. A partir de videoclipes como esse, surgiram situações que merecem destaque e serão analisadas a seguir, como: a construção de conceitos de beleza a partir das imagens; a relação com as músicas pela dança que se oferece como conteúdo para brincadeiras; o possível entendimento das crianças sobre o que dizem as letras das músicas; e a polêmica erotização da infância a partir de letras, coreografias e imagens.

4.3.1 A Beleza no Videoclipe

“Eu sou ela! Eu sei imitar ela!”⁵⁶

Carol, 6 anos

Ainda que algumas músicas tratem do tema da beleza em suas letras, o foco da análise aqui irá recair sobre os padrões que são transmitidos, sobretudo, através das imagens que colaboram para a construção de sentidos sobre as músicas.

⁵⁶ Fala de Carol sobre a cantora de *funk* e apresentadora do Programa Furacão 2000 Priscila Nocetti.

Pereira *et alli* (2008a) se reportam à antiguidade clássica para demonstrar que estética, ética e verdade eram os pilares da formação cultural do homem, onde o belo evocava a verdade e representava um bem. Na Modernidade, a estética assenta-se como percepção sensível que pode dispensar a razão, o que demonstra o juízo verbal de beleza construído em cada cultura, em determinada época e valoração de sentido e influência histórica. Dessa forma, as autoras explicam as nuances históricas na busca de sentido da experiência contemporânea.

Educado esteticamente para o consumo de artifícios de beleza, o corpo torna-se um objeto de consumo. Hoje, as crianças já nascem no mundo estereotipado de beleza. Historicamente, o feio é caracterizado como aquele que foge à regra, sai dos princípios que pode trazer sensações de nojo ou desprezo. A relação de beleza, assim, estaria ligada ao caráter. As crianças utilizam esses referenciais de “bonito” e “feio” para classificar também as músicas, revelando uma atitude estética.

Nélia: Por que vocês querem que eu coloque esse [DVD] de “funk”?

Tatiana: Porque tem cada música bonita...

Bianca: Tem cada música linda

Carol: Tem música boa...

Nélia: Canta uma música bonita então... só pra eu saber o que você acha bonita...

Bianca: Aquela nós já cantamos...

Nélia: Uma bonita... Você falou tem bonita e tem feia.. então canta uma bonita. Canta uma então, Carol...

Carol e todas acompanham: Eu vou pro baile procurar o meu negão, vou subir no palco ao som do tamborzão, sou cachorrone mesmo e late que eu vou passar, agora eu sou piranha e ninguém vai me segurar, dj aumenta o som...

Todas acompanham a música e demonstram um pouco de vergonha...

Cantam novamente...

Nélia: E essa é bonita? Por quê?

Bianca: Eu acho.

Nélia: Mesmo a menina falando que vai dançar sem calcinha?

Bianca: É, eu acho.

Nélia: E vai subir no palco... como que é?

Bianca: Ao som do tamborzão...

Nélia: Procurar o negão? Quem é o negão?

Bianca: É o marido dela.

Tatiana: É fortão... um alto...

Bianca: O padrinho do meu irmão ele é alto, assim... maior fortão... quando ele levanta, isso aqui dele levanta [mostrando o muque].

Nélia: Carolzinha, por que você acha que essa é bonita?

Carol: Ué, porque eu gosto de dançar de baile.

Nélia: Ah, e quando você gosta de dançar você acha a música bonita?

Carol: É.

(...)

Nélia: Então agora canta uma feia...

Carol: Uma feia é essa daqui olha...

Tatiana: Aquela que a gente cantou na sala... no dia que tava com os garotos...

Carol: *Vem amor bate não pára...*

Gabrielly: *Essa não é feia*

Carol: *É sim, ele fala palavrão... As coisas que os meninos faz xixi... Vem amor bate não pára com o ... não posso falar.*

Tatiana: *Vem amor bate não pára, com o piru na minha cara*

Nélia: *Ah, essa vocês cantaram naquele dia.*

Karen: *Essa é feia.*

Nélia: *Ah, essa é feia? Por quê?*

Karen: *É, que tem palavrão..*

Algumas crianças: *Tem palavrão, vem amor bate não para*

Nélia: *Entendi, então vocês acham assim.... quando o “funk” tem palavrão é feio, e quando não tem é bonito?*

Todos: *É!*

Para Salgado *et alli* (2008a), em meio à cultura de apelos midiáticos, a criança se constitui em uma rede que a conecta com diversas fontes de informação, configurando o que as autoras chamam de uma *rede transmídia*. Elas ressaltam um entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes que se complementam e que são valorizados na sociedade como meio de inserção social como aspecto emblemático da cultura lúdica infantil. Pensando especificamente nos conceitos de beleza, seria o caso de considerar o figurino com que as artistas aparecem nos *shows*, nas capas e encartes de CDs e DVDs, revistas, propagandas da TV, *outdoors*... que por sua vez combinam com o que é mostrado nas novelas, programas de TV, encartes de moda...

As meninas estão falando de dançar rebolando e começam a cantar:

Carol: *Tia, e também tem assim... tem essa: “Ela fica de quatro que eu fico maluco, ela fica de quatro que eu fico maluco, desse jeito eu tô gostando”⁵⁷ [outras meninas acompanham]*

Nélia: *Por que o menino canta que gosta? Que fica maluco?*

Tatiana: *É que a mulher são loira tem maior rabão...*

Bianca: *Elas tem maior bundão... elas...*

Nélia: *Elas quem?*

Tatiana: *Elas, que tem DVD... são mais loiras e usam short até aqui e a bunda delas fica aparecendo.*

Nélia: *São todas loiras?*

Todas: *Ahan.*

Nélia: *Com bundão? E não tem diferente?*

Tatiana: *Não. Diferente, a cara tem, mas são tudo loira, entendeu? As roupas são igual.*

Nélia: *Por que será que todas as meninas são parecidas então... Mesma cor de cabelo, mesmo tipo de corpo?*

Bianca: *Nós duas somos quase loiras... Mas seu cabelo antigamente era mais loiro...*

Nélia: *É, mas às vezes eu pinto. E você?*

Bianca: *Eu não vou pintar mais de loiro, vou pintar da minha cor mesmo.*

Nélia: *Mas por que vocês acham que as meninas são todas parecidas? Com cabelo loiro?*

Carol: *Porque o loiro, é tudo igual... elas cantam no palco...*

⁵⁷ *Fica de quatro / Gaiola das Popozudas.*

As loiras as quais Tatiana se refere são do grupo Gaiola das Popozudas das fotos a seguir:



Fig. 11 – Grupo Gaiola das Popozudas
vocalista da Gaiola das Popozudas



Fig. 12 - Valesca,

Ainda que hoje, como lembram Pereira *et alli* (2008a), outros critérios vão sendo re-significados como a presença da beleza oriental e afro descendente, a presença de uma protagonista negra no videoclipe leva as crianças a expressarem gostos e opiniões:

Nélia: Por que você gosta desse, Vivi?

Vivi: Porque eu gosto...

Bianca: É bonito.

Nélia: O que que é bonito, Bianca? O cara é bonito?

Bianca: Não...

Nélia: O que que é bonito então?

Bianca: As meninas dançando.

Nélia: Ah, as meninas? Você gosta de ver?

Tatiana: Ah, essa mulher é feia. Só mulher branca que eu acho bonita.

Bianca: Eu também.

Nélia: Só o quê? Mulher branca? Por quê?

Tatiana: Mulher branca.

Nélia: Por quê?

Tatiana: Porque sim, é sem graça.

Nélia: Ah, Tatiana!

Tatiana: Eu gosto.

Nélia: As negras não são bonitas?[O meu tom de surpresa faz a menina voltar atrás...]

Tatiana: Eu gosto das duas, as pretas, as brancas e as morenas.

Nélia: Ué, você disse que só achava bonita as brancas...

Nos dois diálogos destacados, Tatiana demonstra o quanto o padrão da mulher branca, loira com seios e glúteos avantajados constitui um padrão estético, ainda que não represente

características físicas suas e de sua família. Há uma nítida valorização de conceitos de beleza idealizados, atributos e discursos veiculados no universo midiático. Eles são encontrados não só em videocliques, que parecem ser uma das formas mais flagrantes de consumo que se dá pela música, mas sobretudo em formas silenciosas, como formas e atributos físicos que encontramos em bonecas, livros de histórias, princesas do padrão *Disney* que estampam as mochilas, por exemplo, ou mesmo os requisitos considerados para a legitimação do belo. Há programas de TV que investem em quadros de “transformação” através de procedimentos que na grande maioria das vezes transformam cabelos crespos, encaracolados ou levemente ondulados em lisos.

Débora: Tia, amanhã vou no salão fazer escova.

Nélia: Ah é? Vai tirar seus cachinhos?

Débora: Vou, eu não gosto...

Ela mexe nos meus cabelos e pergunta:

Débora: Você já nasceu assim?

O modo como percebem a si mesmas e aos outros e como estabelecem suas relações são atravessadas por critérios para lidar com a própria imagem. Pereira *et alli* (2008^a, p.22) concluem que (...)

“O belo é imposto não no sentido de ser, mas no sentido de ter, para ser apreciado, uma vez que a beleza fora transformada em mercadoria e, portanto, não é constituinte do sujeito, mas passível de ser adquirida, trocada, comprada. Na contemporaneidade, a beleza vem sendo tratada como aparência, como valor ou fim em si mesmo, que atravessa os modos como os sujeitos estabelecem suas relações sociais. Transformada em artefato cultural e mercadoria, a beleza mobiliza um significativo mercado que a assume como produto e a oferece como promessa de felicidade. Esse mercado dita normas de beleza e prescreve comportamentos e identidades. No avesso desse arrojado projeto, toda uma história de exclusão é silenciada”.

A identificação com as imagens faz as crianças se apropriarem de todo um conjunto que envolve gestos, olhares, expressões faciais dos artistas. Isso é mais evidenciado quando exibimos cliques de *hip hop*. Na maioria das vezes, são vídeos que apresentam mulheres seminuas e muita ostentação através de jóias, carros e casas muito luxuosos e relações amorosas, o que chama a atenção dos meninos também.

Em meio à brincadeira, João pega um giz de cera e finge que está fumando um cigarro...

João: Aqui, tia, sou igual ao Ja Rule.

4.3.2 Dança, mexe, remexe, requebra, rebola,
vem quicando e vai descendo até o chão!

“É som de preto, de favelado,
mas quando toca ninguém fica parado...”⁵⁸

Cantar e dançar são formas de objetivar, reapropriar, recompor e tornar sensível a imaterialidade e o apelo sensorial da música. Janotti Jr.(2006) lembra os modos de participação corporal em relação à música e cada gênero pressupõe uma relação rítmica com o corpo do ouvinte. Dançar seria o sujeitar de movimentos do corpo às regras musicais, o que o autor define como senso físico ou *corporificação da produção de sentido* (p.9).

Estávamos assistindo ao DVD da Furacão 2000 Tsunami levado pelo Robson e estava na sua vez de escolher uma música:

Nélia: *Vamos, Robson, escolhe a sua.*

Robson: *Hummm, deixa eu ver...* [Demonstra estar pensando, embora eu perceba que ele já sabe o que quer, mas está com vergonha].

Crianças: *É os Havaianos, tia, que ele gosta, bota nos Havaianos, Robson!*

Nélia: *É, Robson, essa que você gosta?*

Robson: *Hummm, é! Pode ser.*

*Busco a música*⁵⁹, as crianças já sabem o número de cor . *Quando começa, a euforia toma conta de todos, até dos mais tímidos e todos gritam: “Eu sei dançar!”*

A dança consiste em “andar sentado”, como mostra a foto abaixo retirada de um dos *shows* do grupo.



Fig. 13 - *Os Havaianos*

⁵⁸ *Som de Preto/Amilcar e Chocolate*

⁵⁹ *Vem Quicando / Os Havaianos.*

Durante as oficinas, o primeiro passo era a exibição de DVDs para que as crianças pudessem se expressar livremente e, em seguida, direcionar o que faríamos. Normalmente, os *funks* eram mais convidativos à dança que outros gêneros e as crianças, em sua grande maioria, exibiam seus passos e completavam-se uns nas coreografias dos outros.

Dançar é um modo codificado de processar a música. Aspectos gestuais funcionam como respostas e estímulos relacionados à própria estruturação de refrões e solos. A grande maioria das músicas instituem coreografias a serem aprendidas não só através das exibições em programas de TV e videoclipes, mas sobretudo pelos próprios imperativos que fazem parte das letras como “rebola”, “desce” ou “levanta os braços”.

Ao colocar o DVD de funk da Furacão 2000 (Tsunami), levado neste dia pela Carol, Pablo começa a fazer uma dança engraçada e as crianças começam a rir. Luciana começa a dançar com ele fazendo os passos bem parecidos e eles interagem dançando.

Nélia: Que dança é essa, Pablo?

Pablo: Ué, de funk que eu sei.

Nélia: Hum, quem te ensinou?

Pablo: Eu aprendi lá na Beira, eu danço e ganho 1 real.

Nélia: Como assim? Você dança e ganha 1 real?

Pablo: É, eu danço e eles me dão 1 real.

Nélia: Eles quem?

Pablo: Os caras lá da Beira, eles me dão 1 real e eu compro Trakinas.

Nélia: Ahn... e sua mãe, sabe?

Pablo: Sabe, ela me leva.

Muitas vezes, a dança é incentivada em crianças bem pequenas, independente das relações que podem ter as letras das músicas ou os gestos com comportamentos não autorizados no mundo infantil, como consumo de drogas, manuseio de armas ou atos sexuais. Esse tipo de coreografia normalmente está vinculada à própria letra da música.

O que as crianças demonstraram em suas falas, é que fazem parte de um contexto onde quem domina as coreografias ou consegue entrar dançar conforme o ritmo, vira atração para os adultos. A criança é colocada como centro das atenções em festas públicas, na escola e até mesmo nos programas de televisão, como pode ser constatado em programas de auditório que abrem esse espaço.

A dança também faz parte das brincadeiras que se realizam no ambiente escolar, principalmente de axé e *funk*. Ciente de que o *funk* ultrapassa as barreiras da música no momento em que se torna vetor de manifestação dos excluídos socialmente, pois representa a fala dessas pessoas, qualquer atitude de proibição ao *funk* na escola deveria ser cautelosa e acompanhada de reflexão. Ainda assim, certas brincadeiras colocam um conflito para o professor: proibir ou permitir? Quais os limites entre observar, interferir, mediar ou rejeitar?

Por um lado, é importante entender que, inevitavelmente, as músicas, assim como programas de TV, desenhos, filmes, etc, oferecem conteúdo para as brincadeiras infantis e são facilmente incorporados nesses momentos. Mas por outro, o professor é o responsável por assumir o papel de educador que as próprias crianças muitas vezes testam e esperam. Segue trecho do diário de campo de 2006:

“Uma das brincadeiras preferidas das crianças tem sido uma espécie de show. As meninas sempre perguntam se podem desarrumar as mesas e as cadeiras e eu sempre deixo. Elas enfileiram algumas cadeiras em forma de platéia, chamam os meninos que devem se sentar e anunciam que o show vai começar. Elas ficam atrás do armário e, escondidas, amarram a blusa de maneira que pareça um top; algumas encurtam as bermudas e shorts. Em seguida, vão para frente dos meninos – a platéia – e começam a cantar e dançar “Ah! Que isso? Elas estão descontroladas! Ah! Que isso? Elas estão descontroladas! Ela sobre, ela desce, ela dá uma rodada, elas estão descontroladas!”⁶⁰. Os meninos, às gargalhadas, têm reações diferentes. Alguns só riem, outros batem palmas, alguns acompanham a música e a dança e outros ficam fazendo gestos obscenos para elas e falam baixinho de maneira que eu não ouça mas que elas ouçam: “gostosa!”. Entendo que se trata da simulação de um show de “funk” e que a letra e a coreografia que acompanha são sensuais e inadequadas, mas não sei se reprimir a brincadeira é o melhor caminho”.

Permitir a brincadeira parece mais sensato quando se tem o interesse em conhecer as crianças e a cultura lúdica que compartilham na escola. É interessante perceber como que as crianças buscavam espaços mais reservados para que a brincadeira acontecesse sem que eu visse. Elas abriam as portas de um armário que ficava ao lado da minha mesa para dificultar a minha visão enquanto estava sentada. Para Salgado *et alli* (2008), as crianças buscam, em suas brincadeiras, privacidade em relação à visibilidade adulta, já que manifestações como essa seriam uma espécie de contestação silenciosa.

Nélia: Olha só... Eu quero saber como é que é essa música, vocês estão cantando, fala de senta, senta. É sobre o quê que fala essa música?

Carol: Elas estão descontroladas

Nélia: Por quê? Fala de quê essa música?

Carol: Porque quer rebolar.

Nélia: Por que Carol, que fica descontrolada?

Carol: Descontrolada? Descontrolada que ela tá descontrolada, ué...

Pablo: É mentira.

Nélia: Fala Pablo, o que é?

Pablo: É que elas gostam de ficar rebolando.

É certo que a sonoridade aliada às coreografias ensinadas pela imagem constituem grandes atrativos para as crianças. Mas ao longo da pesquisa, algumas atitudes,

⁶⁰ *Descontroladas/Tati Quebra-Barraco.*

comportamentos e expressões diante de determinadas músicas suscitaram a necessidade de investigar até que ponto elas se envolvem pelo ritmo sem se dar conta das letras ou se conseguem elaborar entendimento das mensagens contidas nas músicas. Por esse motivo, é importante analisar como as crianças percebem a relação entre sonoridade e letra, aspecto que também determina como as crianças se relacionam com as músicas.

4.3.3 “Essa música é sobre o quê?”

“Crêu”.⁶¹

Ao procurar analisar como as crianças recebem as mensagens contidas nas letras, foi preciso tomar cuidado para não deter as análises nas letras propriamente ditas, mas sim naquilo que as crianças disseram sobre elas.

Janotti Jr. (2006) faz uma interessante relação entre as formas de ouvir e as inovações tecnológicas, analisando a invenção da tecla “repeat”, que permite a repetição e a conseqüente fixação de refrões, que segundo analisa, são a parte da música que incita a cantar junto.

Roberta: *Eu aprendi a ler cantando as letras.*

Nélia: *Muito bem!*

Roberta: *Por isso eu fico boa na leitura, eu não ganho nenhum B.*

Carol: *Eu já ganhei!*

As músicas expressam emoções a partir do modo como as letras e sonoridades são interpretadas, embaladas e consumidas, muitas vezes em formas clichês tal como se apresentam na mídia.

Roberta: *Eu choro quando vejo o Belo.*

O prazer de cantar também se relaciona porque as palavras não têm valor de palavras, mas sim de onomatopéias ou valores rítmicos que se transformam em brincadeiras.

Renata: *Tia, eu quero cantar o miau miau⁶².*

Nélia: *Miau miau? O que é isso?*

Renata: *Da Floribella, tia.*

⁶¹ *Dança do Crêu/MC Creu.*

⁶² *Miau Miau / Banda Floribella.*

[O refrão da música é: *Miau, miau, gatinho, Miau, miau chaninho, Miau, miau te quero Miau, miau te amo Mi, mi, mi, mi... Miau!*]

Isso também é verificado quando as crianças cantam músicas do Rebelde em espanhol, por exemplo, ainda que haja versões em português, e músicas de *hip hop* na maioria das vezes em inglês, sem qualquer preocupação com a letra, apenas pelo prazer em acompanhar a melodia. No entanto, quando se trata de músicas em português, é possível afirmar que, em muitos casos, as crianças apreendem o sentido das letras, sendo que ora demonstram, ora dissimulam, como é possível analisar a partir da situação que segue:

Estávamos escolhendo as músicas que cada criança apresentaria na brincadeira de Show de Calouros. Pablo e Gustavo se abraçam e dizem que vão formar uma dupla. Peço, então, que cantem a música que escolheram. Muitas crianças acompanham a letra baixinho:

Pablo e Gustavo: “*Beira mar é beira mar e o parque é o parque traz o extase e o cheirinho da lolo eu quero é craque da maconha do boldinhu e o pó da branca fina eu sou da cidade alta onde tem vick em cada esquina*⁶³”.

Nélia: *Hum, nunca ouvi essa música... do que fala?*

Pablo e Gustavo: *Não sei...*

Nélia: *não sabem? Vocês sabem a letra de cor mas não entendem o que é?*

Pablo e Gustavo: *Não... [Eles se entreolham e contém um sorriso; outras crianças ficam caladas e atentas na expectativa do que eles vão responder.]*

Nélia: *Tem uma parte da branca fina, o que é isso?*

Pablo: *É papel.*

Nélia: *Papel? Que papel?*

Gustavo: *Esse papel branco que tem na escola.*

Nélia: *Ah, é isso?*

Pablo e Gustavo: *É.*

Neste diálogo, os meninos cantam uma letra de *funk* que faz menção a drogas e, em outra parte da música, citam nomes de favelas e facções do crime organizado instalado no Rio de Janeiro. Através da linguagem corporal, é possível identificar que eles sabem do que trata a música, mas ficam constrangidos em falar para mim. A apreensão de outras crianças que participaram da situação confirma que havia ali algo triplamente não autorizado de ser dito: por serem crianças a falarem para a professora dentro da escola. Não arrisco supor que caso a pesquisadora não vivesse a sombra da professora, como aconteceu, as crianças ficariam mais à vontade de tocar em assuntos delicados como esse. Há uma espécie de proteção a determinadas informações que as crianças que nascem e crescem em comunidades violentas e dominadas por atividades ilícitas, como bandidagem, venda e consumo de drogas, parecem aprender desde muito cedo.

⁶³ *Olha o cheiro da marola / MC G3.*

A recorrência a temas em tom de denúncia, ligados às tensões que as comunidades vivem cotidianamente, representa uma concepção particular de mundo. Salles (2008) atribui ao *funk* e ao samba esse tipo de característica, que remete a uma forma desafiar o poder instituído e arrancar-se à ordem existente. Ao longo de sua análise, o autor tece interessantes considerações que aproximam os dois gêneros musicais em aspectos que não se restringem ao lugar de origem, no caso a favela. O baile *funk*, assim como a roda de samba, representariam espaços de liberação como uma forma de negação do mundo oficial com suas leis e limitações.

Nesse ponto, é importante recorrer à categoria bakhtiniana de carnaval, trabalhada a partir do universo cultural popular da Idade Média e do Renascimento retratado por François Rabelais. O carnaval era uma festa popular onde se invertia o que era tido como oficial e predominava o hiperbólico e o grotesco. Era uma festa para ser vivida pelo povo, deliberada, ente o oficial e o não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado. Assim, a visão carnavalesca do mundo tratada por Bakhtin (1993) pode oferecer um viés de análise sobre a profundidade do conteúdo e as potencialidades contestatórias contidas em manifestações da cultura popular contemporâneas, quase sempre questionadas em sua criatividade, autenticidade e originalidade. As observações de Bakhtin (1993) acerca da carnavalização recaem sobre sua capacidade de crítica à ordem hierárquica e transgressão dos valores hegemônicos, especialmente dos valores de “alto” e “baixo” que categorizavam as manifestações populares na sociedade medieval. No entanto, Salles (2008) ressalta que quando o *funk* profere discursos filiados ao crime, afasta-se a um só tempo do bloco de poder e do campo popular democrático, pois passa a ser encarado como (...)

“uma outra forma de verdade e autoridade de uma outra forma de poder. Insere-se numa outra perspectiva e manterá uma espécie de desafio aos aspectos conservadores e/ou progressistas de um discurso que o circunscrevem a um campo semântico ligado ao baixo, ao desprezível e ao perigoso. Algumas letras podem demonstrar potencialidades capazes de se inserir numa luta contra-hegemônica e transgressão dos valores vigentes”. (p.8)

Para Bakhtin (1993), o sentimento de revolta contra os princípios de dominação está carregado de formas e símbolos da linguagem carnavalesca e impregnado de uma consciência que se caracteriza pela lógica da inversão de valores, das coisas ao avesso, ao contrário, das permutações do “alto” e “baixo”. Em uma de suas passagens, Bakhtin (1993, p.326) analisa o “célebre capítulo dos *limpa-cus* de Gargantua⁶⁴”, em que, num gesto tipicamente carnavalesco, o jovem transforma tudo que servia a partes altas do corpo (cachecol, boné,

⁶⁴ Livro I, cap. XIII.

chapéu, orelheiras e echarpe) em *limpa-cus*, simbolizando o “baixo”, destronando, materializando e renovando. Substituindo o rosto pelo traseiro, Bakhtin propõe uma paródia da topografia medieval onde os seus traços característicos não são apenas a ambivalência, mas a predominância do pólo positivo regenerador. O episódio não é uma obscenidade, mas a ilustração da carnavalização do mundo do pensamento e da palavra. O destronamento é seguido da renovação no plano material e corporal parecendo *limpar, preparar o terreno em vista de uma nova seriedade audaciosa, lúcida e humana* (p. 334).

Isso pode revelar uma outra perspectiva de análise não só para as manifestações contra o poder e a ordem instituída, como no caso dos “proibições”, mas para as obscenidades que também marcam fortemente algumas músicas e parecem conservar um sentido simultâneo de insulto e elogio.

Nélia: Então canta a que você mais gosta!

Tatiana: Tá bom... “Late que to passando... Late, late, late que eu to passando, vai, late, late, late que to passando”⁶⁵!

Nélia: A música fala late late? Tem um cachorro na música?

Tatiana: É porque quando a mulher passa, o cachorro começa a latir... Late que eu tô passandoo, entendeu?

Nélia: Mas por quê?

Tatiana: Aí eu não sei, eu sei cantar as músicas e eu sei falar as coisas... ela mesmo, ela fala que ela é cachorrona.

As crianças se entreolham e Pablo grita do fundo da sala:

Pablo: Mentira, é porque ela é gostosona.

A imagem obscena da mulher é freqüentemente tematizada em letras de *funk* e axé. Em meio aos jogos de linguagem e o duplo sentido de palavras e expressões, que muitas vezes guardam traços lúdicos, as crianças parecem confusas, pois ainda não dominam a linguagem nem conhecimentos suficientes que permitam a compreensão exata do que transmitem as letras. No entanto, Bianca demonstra dominar o jogo proposto pela música, em que o duplo sentido da palavra “piranha” autoriza que ela cante sem culpa, embora conheça o significado da palavra no contexto da música.

Bianca: Sabe por que nós cantamos aquela de piranha⁶⁶? Porque piranha é um peixe, uma pregadeira,...

Nélia: Ah, e a menina fala q é piranha?

Todas: É.

Nélia: E por que a menina que dança no palco então tá falando que é igual a uma pregadeira, a um peixe? [Muitas risadas.]

⁶⁵ *Late que eu to passando* / Gaiola das Popozudas.

⁶⁶ Ela está se referindo à música *Agora eu sou piranha*, comercializada sob o título *Agora eu sou solteira* cantada pelo grupo feminino de *funk* Gaiola das Popozudas.

Nélia: Ela não disse que ela é piranha?

Bianca: Mas só que pode falar piranha, porque uma piranha é um peixe.

Nélia: Isso é, é um peixe.

Bianca: Ou um pregadeira.

Nélia: Mas por que ela disse q é uma piranha então? O que significa?

Bianca: Que piranha já é arromabda..

Nélia: Arromabda?

Bianca: Que já faz aquele negócio...

[Eu tento continuar, mas as crianças começam a rir e a ficar muito agitadas, rindo e cochichando entre elas.]

Não só as letras das músicas, como as imagens do videocliques, apresentam apelos eróticos, que reforçam a banalização do sexo e da relação afetiva entre homem e mulher, enfatizando papéis na relação e estereótipos dos gêneros. Do ponto de vista do *Bonde do Tigrão*⁶⁷, por exemplo, o duplo sentido é uma forma de camuflar o sexo e proteger as crianças (!): “*As pessoas gostam desse erotismo. Mas se você analisar, as letras nem são tão pesadas, Elas têm duplo sentido, até porque o público infantil ouve funk.*”

Entre depoimentos reticentes e oscilantes sobre a compreensão das músicas, o próximo item analisa o entendimento das crianças sobre letras e danças com conteúdos adultos, o que, para alguns autores, contribui para a erotização precoce e mesmo o fim da infância.

4.3.4 Música e Erotização da Infância

*Carol: Tia, e também tem assim... tem essa:
“Ela fica de quatro que eu fico maluco,
ela fica de quatro que eu fico maluco,
desse jeito eu tô gostando (...)”⁶⁸*

Freud foi o primeiro a ousar relacionar dois temas que pareciam muito distantes entre si: *sexualidade* e *infância*. Seus estudos sobre as fases do desenvolvimento infantil ligadas ao deslocamento da libido por zonas erógenas é, até os dias atuais, um conceito fundamental para a Psicanálise. Mas, atualmente, falar dessa relação não mais escandaliza pela ousadia, mas sim pela alarmante *hipersexualização da sociedade* (DI FRANCO, 2008) que estimula crianças a lidar com temas ligados ao sexo precocemente.

As crianças estão envolvidas numa longa história marcada pela sua utilização como forma de diversão e graça aos adultos. Sabe-se que na Idade Média, falava-se de sexo e permitia-se sua prática na presença de crianças, como sugere Ticiano no quadro *Bacal de lãs*

⁶⁷ Entrevista concedida à revista VIP de março de 2001.

⁶⁸ *Fica de quatro / Gaiola das Popozudas.*

Andrians (1518-1519) onde o pintor retrata uma criança, aparentando dois anos de idade, no meio de adultos nus se tocando com luxúria (HAMANN, 2008).

Alguns autores, como Ketzer (2003), não hesitam em comparar a condição vivida socialmente pela criança na Idade Média e na contemporaneidade diante da participação das crianças em ambientes inadequados e atividades adultas. Ainda que esse tipo de comparação pareça um tanto exagerada e sem propósito, visto que se trata de contextos e motivações completamente distintos, é possível uma aproximação a partir de um aspecto que hoje se evidencia, inclusive em programas de TV: a falta de preocupação com a decência e a criança como meio de divertimento para os adultos e centro das atenções quando envolvidas em brincadeiras sexuais.

Estava conversando com um grupo de seis meninas sobre uma das músicas que haviam cantado que falava sobre uma mulher que, segundo elas, era safada. Então, Tatiana disse:

Tatiana: *O irmão da Carol é muito safado... [O irmão da Carol tem 3 anos.]*

Carol: *Sabe porquê minha mãe bate nele? Uma vez o Andrei... ele dança, dança, ele dança mas ele... depois lá fora quando minha mãe foi sair, pra poder ir lá pra casa dela, pra poder pagar o dinheiro, né, pro moço ali... Aí o Andrei disse pro homem “Bota o baile aí” e o moço botou “O Baile⁶⁹”. Aí o Andrei dançou, depois ficou assim, uma roda assim, ele dançando no meio e depois todo mundo assim “Vai dançarino!”.*

Há uma longa passagem em Ariès (1981) em que ele transcreve partes das anotações do diário de Heroad, médico de Henrique IV que anotava os fatos corriqueiros da vida de Luís XIII, entre eles, a grosseria das brincadeiras com a genitália do menino e da indecência de gestos que divertiam os adultos. O próprio Ariès (1981, p.78) trata de contextualizar essa ausência de reserva diante das crianças, destacando que a atitude diante da sexualidade e a própria sexualidade variam de acordo com o meio, segundo as épocas e as mentalidades. No entanto, ainda que tamanha liberdade de linguagem, gestos e contatos físicos nos pareçam beirar a anomalia sexual, hoje as crianças estão, sim, expostas aos segredos adultos.

Uma criança de dois anos, por exemplo, pode ligar a TV e se deparar com cenas de sexo explícito a qualquer hora do dia, em canais abertos ou pagos. Muitos relatos das crianças deixavam isso claro, como segue abaixo:

Luciana: *Tia, o Gustavo vê filme de sacanagem.[Risos.]*

Nélia: *É? Como? Sozinho?*

Luciana: *É, ele disse que bota o DVD do tio dele de madrugada.*

⁶⁹ *O Baile* é uma referência à música *Essa festa é só zoeira*, dos MCs Rony e Baby.

A autonomia das crianças para lidar com meios de comunicação favorece a revelação dos segredos adultos, entre eles, o sexo – essa é uma das prerrogativas apontadas por Postman (1999) para sustentar o fim da infância. Principalmente na televisão, há um constante, e talvez crescente, estímulo ao sexo vendido como produto por todas as partes de formas sutis ou explícitas, que vão desde dançarinas de biquíni que compõem cenários de programas de auditório, passando por beijos sensuais em propagandas de refrigerante, cenas de sexo em novelas e os videoclipes.

A seguir, foram destacadas cenas de uma seqüência de imagens de um dos clipes preferidos das crianças de *hip hop*. Atentas a cada detalhe, elas demonstram já saber de cor a seqüência das cenas:

Tatiana: Fica olhando... A mulher vai tirar o biquíni, não é Layla?

Layla: É... Depois eles vão se beijar!

Ricardo: Eu sou que nem ele!



Fig. 14 - Clipe *Don't matter/ Akon*.



Fig. 15 - *Idem*



Fig.16 - *Idem*



Fig.17 - *Idem*

Fig.18 - *Idem*Fig 19 - *Idem*

Não são cenas muito diferentes das que podemos assistir em novelas que passam em todos os horários. No entanto, demonstra que os videoclipes são mais uma via de exibição de cenas erotizadas que povoam o imaginário infantil e deixam as crianças ouriçadas.

Kincheloe (2001) confirma o que, de certa forma, é revelado diariamente pelas crianças:

“Na infância pós-moderna, estar sozinho é uma realidade diária. As crianças sabem agora o que normalmente apenas os adultos sabiam: crianças pós-modernas são sexualmente esclarecidas e muitas vezes sexualmente experientes. Elas entendem e algumas já tiveram experiência com drogas e álcool”. (p.75)

Há todo um mercado para este tipo de fantasia, onde as crianças também são alvo com a venda de roupas inspiradas em modelos sensuais, maquiagens e o próprio mercado fonográfico que utiliza estratégias, muitas vezes voltadas para o apelo sexual, para formar vínculos com crianças e adultos. Além de artistas que transitam entre o mundo adulto e o infantil, com trabalhos que variam de fotos para revistas masculinas a *shows* exclusivos para crianças, como a Kelly Key⁷⁰, bandas como Rebelde, classificada como infantil pela mídia e pelas crianças, trazem em estampas de álbuns, cadernos e camisas fotos insinuantes e sugestivas como esta:

⁷⁰ Foi divulgado em seu blog (www.bloglog.globo.com/kellykey) que a gravadora Som Livre vai direcionar o trabalho da cantora para o segmento infantil e o primeiro CD tem lançamento para outubro, não por acaso mês em que se comemora o dia das crianças, e ainda está previsto um DVD para 2009.



Fig. 20 - Rebelde

As crianças, principalmente as meninas, encantadas com seus ídolos, buscam vestir-se, cantar e dançar como eles. O que se vê com isso são trejeitos de mulher que contrastam com rostos infantis, emitindo sinais e códigos típicos da sexualidade adulta.

A máxima de que “*a malícia está nos olhos do adulto*” ou que “*as crianças não sabem o que estão fazendo*” não são confirmadas em diálogos como este:

Assistindo ao grupo “Os Ousados” cantando a música “Sabãozinho” do DVD Furacão 2000, Tsunami, as meninas ficam excitadas com os rapazes que aparecem dançando, enquanto os meninos, imitam a dança.

Bianca: *Olha lá, tia, como ele é safado!*

Nélia: *Ele é safado? Por quê?*

Karen: *Ah lá o que que ele faz?*

Nélia: *O que ele fez que eu não vi?*

Meninas: *Ele faz assim, ó! [Elas mostram passando a língua na boca.]*

Nélia: *Eu quero saber como canta... como é que canta... ele fala o quê... passa, passa?*

Várias crianças: *Esfrega nela!*

Nélia: *Esfrega o quê?*

Karen: *Esfregar na mulher, esfrega na mulher.*

Nélia: *Ah, a música manda esfregar na mulher? Pra quê?*

Carlos: *Ué, pra namorar...*

Pablo: *Porque isso aqui tem que enfiar o... na... [ele omite as palavras e tenta gesticular, um pouco ressabiado. Eu, sem saber como prosseguir, num misto de satisfação e surpresa com a resposta, pergunto e concordo ao mesmo tempo...]*

Nélia: *Ah...tem que enfiar...*

Mesmo que as crianças utilizem elementos eróticos de maneira própria, ainda assim são elementos que estimulam o erotismo e a sexualidade. Durante as conversas, meninos e

meninas demonstravam compreensão de que se tratava de algo proibido e não autorizados a crianças falarem na escola. Em vários momentos da pesquisa, as meninas sentiam-se constrangidas de cantar determinadas músicas na frente dos meninos, o que nos levou, inclusive, a adotar diferentes estratégias para continuar as conversas, como separar os grupos por gêneros.

Nélia: Canta aquela que você disse que gosta.

Bianca: Ah, tia, não vou falar não.

Tatiana: Ela tá com vergonha porque aqui tem homem.

Nélia: Ah, porque os meninos estão aqui? Ah, eu esqueci que não pode ter menino com menina que vocês ficam todas envergonhadas, né?

Já os meninos pareciam mais à vontade para falar sobre assuntos ligados a sexo, confirmando também uma atitude que se reforça com a legitimação de comportamentos estabelecidos na mídia.

Essa questão dos papéis sociais de homens e mulheres para a conquista e sedução são encontrados principalmente em músicas de axé e *funk*. Há a representação da imagem caricatural da mulher como “boazuda” e “gostosa” que deve atrair o homem para seduzi-lo.

Nélia: Mas o que ela tá dizendo nessa música? Que a menina vai pro baile, subir no palco procurar o negão que é o quê? Marido dela?

Carol: É...

Nélia: Mas ela vai sem calcinha? Por quê?

Carol: Porque ela gosta de ir sem calcinha pro baile... às vezes Lea vai sem calcinha aí os meninos levanta a saia delas...

Nélia: E aí?

[Risadas]

Nélia: Aí vê tudo?

Todas: Ahan

Nélia: Alguém aqui tá sem calcinha hoje?

Todas: Nãoooooo!

Nélia: Por quê?

Várias crianças: Eu to de calcinha;... eu também!

Nélia: Alguém vem pra escola sem calcinha?

Todas: Nãooooo!

Nélia: Quando vocês vão passear na festa, em algum lugar vocês vão sem calcinha?

Todas: Nãooooo

Nélia: E por que na música diz que vai pro baile sem calcinha?

Gabrielelly: Porque ela é grande.

Nélia: Quando é grande pode ir sem calcinha?

Bianca: Elas gostam que os meninos bandido, gostam que levante a saia dela, aí eles gostam de ver a calcinha, às vezes elas deixam..

Nélia: Ah, eles gostam?

Todas: Gostam.

Nélia: E elas gostam que eles vejam?

Várias crianças: Gostam.

Nélia: Vocês iam se incomodar?

[Algumas dizem que sim, outras dizem que não...]

Bianca: Se eu fosse pro baile, eu ia botar uma saia e um short por baixo.

Nélia: E por que você acha que a menina do baile tá dizendo que vai subir no palco sem calcinha?

Carol: Porque ela quer, pros meninos ver... Ela arregaça as calças e começa a fazer assim [rebolando].

Salgado *et alli* (2008) identificam elementos simbólicos em algumas músicas que corroboram para a representação da menina-mulher, poderosa e sedutora. As crianças vão construindo suas subjetividades a partir do contorno de valores, conhecimentos e experiências que comportam a marca, o poder e a sexualidade constituídos a partir de referências da vida adulta. Quando Gabrielly diz que quem é grande pode ir para o baile sem calcinha, demonstra que reconhece a tensão que há entre as fronteiras e os limites que estão implicados no pertencimento a um ou outro universo.

As meninas cochicham, se “arriscam” a cantar uma parte da música [estavam com vergonha dos palavrões] e justificam que só estão cantando porque o Pablo havia cantado errado e eu falo:

Nélia: Essa do “bate o piru na cara”?

Todas: É.

Nélia: E que piru é esse?[Muitos risos.] Então ele quer bater o piru na cara da menina?

Bianca: É de adulto... é de adulto entendeu? Mas só que ele não bate o negócio na cara, não bate, é só a música só.

Percebe-se que paira um moralismo e uma repressão das crianças em relação a assuntos sexuais evidenciados pelos risos e pela vergonha, o que constitui uma das principais fronteiras que sustentaram a diferenciação entre crianças e adultos na modernidade (Postman, 1999). No entanto, em alguns momentos parece haver um mal-estar em ser infantil a partir da acentuação de manifestações miniaturizadas de características e prática de atividades adultas, como o namoro. É certo pensar na música como elemento que dispara a memória e permite lembrar de situações, pessoas, sentimentos... mas as lembranças recaíam freqüentemente sobre o tema do namoro, mesmo quando não se tratava de músicas românticas.

Nélia: Agora vou perguntar uma coisa... Bianca, quando você decidiu trazer o Belo, porque você escolheu de todos os DVDs que você podia trazer, você escolheu esse?

Bianca: Ah, porque eu amo o Belo.

Nélia: E quando você vê em casa, você bota sozinha ou alguém vê com você?

Bianca: Ah, às vezes eu boto sozinha, às vezes eu vejo sozinha, eu vejo com as minhas colegas, às vezes com meu namorado.

Nélia: Ah, seu namorado vai na sua casa?

Bianca: Vai.

Nélia: E qual é o nome dele mesmo?

Bianca: Edson e Adriano.

Nélia: É um nome só isso?

Tatiana: Não, dois.

Bianca: É dois nomes.

Nélia: Ah, ainda tá com aqueles dois?

Tatiana: Não, só com dois não.

Bianca: Tem outro também... Pará.

Nélia: Outro?

Bianca: Deixa.

Nélia: Bianca, alguém pode ter três namorados?

Bianca: Pode, eu quero

Nélia: E você quer por quê?

Bianca: Porque eu gosto. Ah, tia, eu gosto de namorar...

Nélia: E como você namora?

Bianca: Minha colega me disse como que se arruma namorado... os outros fica de olho, mas se nós dá confiança, ele acha que nós quer ele aí se ele chamar e nós ir, ele vai pedir pra sair com nós, aí nós sai com ele aí quando nós gosta dele, quando fala assim... ai meu namorado é muito bom, dá tudo que eu gosto, aí nós vamos ficar marido, entendeu?

Nélia: Ah, entendi. O que é um namorado bom?

Bianca: Ah, namorado bom é que dá presente pra gente, vem dia dos namorados ele dá... entendeu?

Se entendemos o papel das mediações como uma rede de influências que conduzem a elaboração da recepção, não é possível fazer qualquer tipo de associação direta de letras de música que enaltecem mulheres e homens que mantêm vários parceiros com o que pensam as crianças sobre relacionamentos amorosos. No entanto, é possível perceber sobre que bases estão sendo construídas as percepções.

Especialistas (SOUZA, 2008) confirmam que a erotização precoce aciona os impulsos sexuais e conduz a criança a entrar no mundo adulto muito cedo, atropelando fases importantes do desenvolvimento e prejudicando o processo de aprendizagem afetiva. A sexualidade, entendida como elemento presente em todos os estágios do desenvolvimento, acaba sendo desviada para o erótico, excitante, sensual, uma vez que a sexualidade poderia ser canalizada para a construção das emoções, das relações sociais, da experimentação de papéis e do desenvolvimento da afetividade. Assim, algumas conseqüências já começam a ser apontadas: o aumento de mães solteiras e muito jovens, pedofilia e perversão sexual (SOUZA, 2008). Segundo informação de Hamann (2008), no censo de 2000, o IBGE incluiu, pela primeira vez, a faixa etária de 10 a 14 anos em suas estatísticas de maternidade. Postman (1999, p.135-152) chega a revelar conseqüências fisiológicas e comportamentais, como a diminuição da idade média da primeira menstruação e o aumento de crianças e adolescentes acometidos por doenças venéreas.

Luciana: Ele... o Pablo... falou assim... lembra aquele dia que a gente tava... que ele namorava a Bianca?... Ele tá doido pra comer a Bianca.

[Começa uma confusão, uma troca de acusações, quem namorava quem... e percebo que esse assunto de namoro é recorrente.]

Bianca: Nunca foi meu namorado.

Nélia: Que história é essa de comer?

Pablo: Mentira, tia.

Nélia: Mas que história é essa de comer? Quem vai comer quem?

Carol: Tia, vem cá, comer... vem cá, comer é beijar na boca.

Carlos: Comer é beijar na boca? É nada. [Em tom debochado.]

Carol: Eu acho que é.

Carlos: Comer é transar.

Nélia: Ah, é transar? E como é que transa?

Carlos: Beijando na boca... tirando a roupa...

Com os meninos, os apelos são para que garantam seu *status* pelo maior número de mulheres que conquistarem.

Pablo: Eu tenho oito namoradas.

Nélia: Já que você não tem vergonha das meninas, fala então pra mim, você tem oito namoradas?

[Ele diz que sim com a cabeça.]

Nélia: Quantos anos você tem mesmo?

Pablo: Sete.

Nélia: Criança de sete anos pode namorar? Já namora?

Pablo: Já dei beijo na boca.

Nélia: Já beijou na boca? Quantos anos ela tem?

Pablo: Sete.

Nélia: Sete também? Ela estuda aqui nessa escola?

Pablo: Ela é do meu tamanho.

Nélia: Tudo bem que ela é do seu tamanho, mas ela estuda aqui?

Pablo: Não...

Nélia: Ah, e como foi esse beijo?

Pablo: A gente tava no beco.

Nélia: No beco? Lá perto da sua casa?

Pablo: É

Nélia: Só?

Pablo: Só.

Nélia: E por que que tem oito? Uma pessoa só pode ter oito namoradas?

Crianças: Não...

Pablo: É a Andressa, não é essa Andressa... a Layla...

Tatiana: A Layla não gosta de você!

Pablo: Não é essa, não são essas da escola... Viviane, Taiane, Tatiana...

Tatiana: Hum... tá!

Pablo: Carol, mas não é você [apontando para a Carol], Bianca... não é tu [apontando para Bianca].

Pablo tenta, nitidamente, exibir-se pelo número de namoradas e na tentativa de nomeá-las, recorre aos nomes das meninas da sala, fazendo ressalvas de que não são elas, mas outras meninas com o mesmo nome. No entanto, em algumas músicas cantadas por mulheres, essa

problematização da condição feminina de dependência e submissão é colocada às avessas, numa espécie de revanche.

Esponaneamente, as crianças começam a cantar: “Safado, cachorro, sem vergonha, eu dou duro o dia inteiro e você colchão e fronha”⁷¹

Nélia: Quem é safado? O cachorro dela?

Milena: Não tia... o namorado dela.

Nélia: Ahnn, ela chama o namorado assim?

Milena: É, porque ele não quer fazer nada.

É importante lembrar que embora muitos setores da sociedade estejam freqüentemente, envolvidos em discussões em defesa da imagem feminina tida como degradada e vulgarizada em algumas letras de *funk*, como a polêmica envolvendo a música “*Um tapinha não dói*”⁷², as próprias mulheres envolvidas no movimento *funk* tem outro discurso. De acordo com depoimentos de MCs disponíveis no documentário *Sou feia, mas tô na moda*⁷³, elas relatam que, graças ao espaço que o *funk* vem tendo na mídia, elas têm a oportunidade de trabalhar e afirmam divertir-se com as letras, criando músicas que invertem os papéis instituídos.

Considerando esse ponto de vista, o *funk* teria colaborado para uma postura menos submissa das mulheres, que dão voz aos seus desejos e lutam pela igualdade de direitos, principalmente sexuais. Com orgulho, as entrevistadas falam que as *funkeiras* tornaram-se desejadas por homens e admiradas por mulheres. Elas desempenham a função de educadoras com as músicas, alertando as jovens para a prevenção de doenças ou de uma gravidez indesejada.

Sob esse aspecto, é importante perceber a delicadeza com a qual o tema merece ser tratado alertando sobre o equívoco de se pensar hierarquicamente as culturas, que concebe, numa visão reducionista, estilos musicais populares ou massivos como o *funk* como uma cultura menor ou “lixo cultural”. Nas palavras de Micael Herschmann *apud* Alves (2001) (...)

⁷¹ *Safado, Cachorro Sem Vergonha* / Letra: Durval Luz, Nino Balla, Cristiane Teles, Alan Moraes, Júnior Seixas, Luizinho, Alex Napolitano e Luciano Pinto / Intérprete: Babado Novo.

Fonte: www.letras.terra.com.br Acesso em julho de 2008.

⁷² A *Furacão 2000* foi condenada pela Justiça Federal de Porto Alegre ao pagamento de multa no valor de R\$500 mil por causa da música *Um tapinha não dói* do MC Naldinho. De acordo com procurador Paulo Gilberto Cogo Leivas, “esse tipo de música ofende não só a dignidade das mulheres que comportam-se de acordo com o descrito em suas letras, mas toda e qualquer mulher, por incentivar à violência, tornarem-na justificável e reproduzirem o estigma de inferioridade ou subordinação em relação ao homem”. Fonte: <http://www.conjur.com.br/static/text/65006.1>. Acesso em julho de 2008.

⁷³ O documentário, lançado em 2005 e produzido por Denise Garcia, promove um passeio pela história do *funk* carioca, destacando a presença e a importância das mulheres no movimento. O título é de uma das músicas de Tati-Quebra-Barraco. Fonte: <http://cinema.uol.com.br/ultnot/2005/12/15/ult26u20447.jhtm>. Acesso em julho de 2008.

“Há uma dificuldade em se ter um olhar um pouco mais antropológico e saber que o sentido que você está dando àquilo pode não ser o mesmo que outras pessoas estão dando. Mas não é a primeira vez que uma expressão da cultura popular é oprimida. Aconteceu com o samba, até com Chiquinha Gonzaga”.

Que direito alguém, que não pertence às comunidades cariocas onde o *funk* é uma manifestação cultural legítima, tem de censurar uma música ou condenar um movimento inteiro? Amparado em qual discurso?

É no sentido de defender que as classes populares participam da cultura e são agentes culturais que Chauí (2000) critica o autoritarismo das elites em relação à cultura do povo tida como sinônimo de cultura dominada. Nesse contexto, o *funk* pode representar uma via cultural que tenta ser a voz para exprimir essa dominação e a barbárie a que está submetido.

É interessante pensar com Benjamin (1994) a crítica à historiografia oficial, escrita sempre pelos vencedores e que, por isso, tem privilegiado a produção artística dos grupos dominantes. O *funk* e outras manifestações culturais de grupos excluídos estaria estariam entre os “esquecidos”, os silenciados na história das produções culturais da humanidade.

“Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. (...) Todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele [o materialista histórico] não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o ET, ampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo”. (BENJAMIN, 1994, p.225).

No contrapelo da forma como a humanidade vem documentando sua cultura e de como a escola vem tratando a produção cultural, este trabalho procurou ouvir as crianças para contar uma outra história.

Conclusão

ENTRE COMPLEXIDADE E PARADOXO, DIÁLOGO E ALTERIDADE NA ESCOLA

A Função da Arte

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para descobrir o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram
aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar,
o mar estava na frente de seus olhos. E
foi tanta imensidão do mar e tanto o seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar,
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
-Me ajuda a olhar!”

Eduardo Galeano⁷⁴

Baudelaire (1996) nos alerta que se ficarmos enfiados no passado e perdermos a memória do presente, estaremos abdicando do valor dos privilégios fornecidos pelas circunstâncias, pois quase toda nossa originalidade vem da inserção que o tempo imprime às nossas sensações. Só é digno de se tornar passado histórico aquilo que foi olhado por seus contemporâneos como presente. Como olhar o presente de maneira a fertilizá-lo e torná-lo, um dia, um passado a ser revisitado? Penso que este estudo tenha sido um bom começo.

Para Vinci de Moraes (2000), as músicas populares podem esclarecer muitas coisas na história contemporânea que se supõem mortas ou perdidas na história coletiva. E se Postman (1999) ressalta que a súbita preocupação de registrar a história da infância, como tem ocorrido de forma nostálgica e contemplativa, seja, em si mesma, um sinal de seu declínio, essa pesquisa pode ter muito a revelar sobre a cultura e sobre a própria infância.

As mudanças nas formas de ser e viver a infância são sentidas por toda a parte. Mas é na escola que essas mudanças parecem levar a uma crise que deflagra a decadência dos modelos educacionais, o desencontro entre professores e alunos e o abismo entre a cultura escolar e a “cultura da vida”.

Em um estudo que rastreou as indicações presentes no material recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do MEC, dentro do sub-eixo Música, Nogueira (2002, p.13) ilustra esse abismo ao exaltar uma de suas constatações.

⁷⁴ GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. L&PM, 1989.

“Vivemos um período grave em nossa sociedade. À nossa volta, vemos uma avalanche de produtos musicais de péssima qualidade que promovem a erotização precoce, incentivam o consumismo, deseducam. Muitos desses produtos alcançam altos níveis de vendagem, sendo veiculados por toda a parte, infelizmente até nas escolas. Sendo assim, é reconfortante verificar que no material oficial do MEC, não se encontra nenhuma menção a eles. Pelo menos aqui, não se confunde sucesso comercial com qualidade estética, confusão esta comum nas falas de pais e professores”.

Um dos maiores esforços deste trabalho foi procurar mostrar que reconfortante deve ser a promoção de atividades na escola que envolvam a mídia propiciando uma outra forma de sociabilidade, um espaço novo de discussões que provavelmente não encontram outra oportunidade para acontecer. Esta é uma questão que certamente se coloca desafiadora para todos aqueles que pesquisam infância, mídia e educação. Há ainda muita resistência em abrir as portas da escola para o que é produzido no contexto da cultura de massa e não é considerado “bom”, de “qualidade” e “educativo”, seja como parte de atividades escolares ou pesquisas acadêmicas. Pelo menos de forma consciente e declarada isso não acontece, já que muitas vezes, desenhos animados, filmes, *shows*, CDs e outros são utilizados como “passatempo” ou sob o argumento simplório de que “as crianças gostam”, sem qualquer compromisso ou proposta de intervenção. Nesse sentido, tais práticas se constituem como *vivências* que se esgotam no momento de sua realização e não como *experiências*, pensadas, narradas, refletidas e compartilhadas (BENJAMIN, 1994).

Antes de tudo, é preciso saber ouvir as crianças num exercício constante de interlocução, o que implica na destituição de papéis previamente definidos e hierarquizados na escola. Só o olhar e a escuta interessados podem permitir a aproximação, o diálogo e a alteridade entre crianças e adultos.

Além de todas as questões suscitadas nas análises das falas das crianças e situações que emergiram ao longo do processo de investigação, ficou claro que a escola se apresenta, desde muito cedo às crianças, como lugar de contradições e paradoxos. Uma das lições que cuida de ensinar logo nos primeiros anos é *o que pode* e *o que não pode* em seu espaço. Nesse modelo, o *funk*, por exemplo, fica de fora, “não é cultura”; pode só de vez em quando, a exemplo das festas, provavelmente não reconhecidas como atividades escolares. Ao permitir que as crianças levem seus CDs para tocar na hora do recreio, vale o aviso: “*Pode trazer, mas tem que passar na censura, hein... “Funk” não pode!*”. Por que ninguém questionaria se a criança levasse algum dos vários *Xuxa Só para Baixinhos? Ou Rebelde?*

Constatações como essa são aqui trazidas em tom de denúncia, uma vez que entendemos que a escola não vem promovendo reflexão acerca dessas produções, deixando-se

levar pelos rótulos que o mercado e a mídia expõem mais preocupados com a criança consumidora e em compatibilizar os lucros do que com o respeito à infância.

Em 2006, ainda como professora da escola, pude desenvolver essa reflexão quando presenciei um “Show de Talentos” promovido pela equipe de Educação Física. O objetivo principal consistia em abrir espaço para que os alunos apresentassem seus talentos, sob os discursos de elevar auto-estima das crianças, permitir diferentes expressões artísticas e culturais e ainda conciliar o respeito às mais diversas manifestações. Estaria tudo bem se as apresentações não beirassem o absurdo se comparadas à proposta inicial. Reservado à participação dos alunos de séries mais altas, antigas 3ª e 4ª séries, mas apresentado a todos, da Educação Infantil à antiga 8ª série, o espaço acabou servindo a um *show* de exibição das meninas, que com roupas curtíssimas dançaram e rebolaram ao som de *funks* (nesse momento pode!) e músicas da banda Rebelde para delírio dos meninos.

A questão que se coloca não trata de coagir ou constranger as crianças por gostarem de determinadas músicas, mas de levar para a escola debates que permitam a elas falar sobre o que conhecem e gostam para que possam se situar em relação às produções culturais. Se a lógica da indústria cultural propõe que a produção não deixe brechas para o pensamento, a fantasia e as verdadeiras escolhas, não há outro lugar mais indicado para que isso seja subvertido do que a escola enquanto espaço educativo.

Isto é possível não pela negação, mas pela apropriação e problematização das mídias em suas possibilidades de emancipação quando encaradas com objetivos democráticos e como objeto de conhecimento. Isso prevê ações que elevam essas questões a componentes curriculares, passando por reformulações nos cursos de formação de professores até a adoção de políticas nacionais de comunicação que incluam estímulos à produção de qualidade e à formação dos sujeitos.

Essa re-significação do papel da escola frente o desafio de uma educação para a mídia vem amparada nos estudos da recepção. Martin-Barbero (2002) lembra que não se pode desligar o estudo da recepção dos processos de produção e alerta que é preciso evitar o idealismo de não considerar a concentração econômica dos meios. Por isso, para uma análise sensata e responsável, é indispensável que não se recaia em dois extremos que se opõem: de um lado, um modelo condutista e fatalista que pensa a emissão como algo programado para manipular os receptores indefesos e passivos com estratégias cruéis de controle e subordinação; por outro, uma visão otimista que considera que o receptor, crítico por natureza, faz o que quer com a mensagem. O deslocamento do vetor que caracterizava uma

relação unívoca entre emissor e produtor, nos leva a entender a criança com autonomia para interpretar, criar e atribuir significados, enfatizando assim, a importância das mediações.

É no cotidiano que se trabalha o verdadeiro respeito à diversidade e expressão cultural, é onde e quando se ensina que o que está na vida já está na escola e precisa caber nas discussões curriculares. Ao dançar, cantar, assistir aos programas exibidos nas oficinas com a interlocução de um adulto, as crianças são convidadas a refletir e elaborar suas expressões e representações, produzindo, reproduzindo e criticando a cultura que produzem e em que são produzidas.

Isso reafirma a importância de se posicionar frente a questões que envolvem a produção cultural e a infância. O que é oferecido às crianças como música infantil pressupõe, de antemão, uma concepção que muitas vezes lida com uma visão essencialista de infância e propõe um afastamento entre as gerações. Por outro lado, compartilhar as mesmas preferências musicais dos adultos pode colocar as crianças em posição de submissão a produções que não respeitam a diversidade e as especificidades infantis.

Um dos caminhos férteis para pensar o endereçamento da produção cultural como forma de integrar crianças e adultos no âmbito da cultura nos é apontado por Benjamin (1987a) ao se esforçar em dedicar às crianças os programas de rádio que apresentou entre 1927 e 1933 em emissoras de Berlim e Frankfurt. Consciente da importância de popularizar os temas que abordava, ele tratava de temas profundos de forma simples, sem menosprezar os temas nem os ouvintes.

“Dizem: os adultos têm no rádio toda a espécie de falas especializadas sobre temas que lhes interessam muito, apesar de que, ou exatamente porque, entendem tanto do tema, quanto o homem que vos fala. Por que não podem fazer essas falas especializadas também para as crianças? Por exemplo, sobre brinquedos, apesar de que ou exatamente porque, elas entendem tanto ou mais que o homem que vos fala (...)”. (BENJAMIN, 1987, p.34-35)⁷⁵.

Benjamin (2002) entendia que a criança, de senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, exige do adulto uma representação clara e compreensível, não “infantil”; muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal. Para ele, todos os temas são possíveis de serem ditos à criança, contanto que seja de forma sincera e diretamente do coração.

Ao concluir esse estudo, fico com a certeza de que o trabalho não se encerra quando é finalizado, mas só a partir de então ganha novos sentidos e significados, rompendo as fronteiras do seu tempo, na grande temporalidade (BAKHTIN, 1992, p.364). Além do retorno

⁷⁵ Tradução livre.

que eticamente devo à instituição escolar que abriu suas portas para essa discussão, comprometo-me em voltar a me encontrar com o mesmo grupo de crianças imbuída da tarefa de compartilhar com elas as conclusões a que cheguei. Se postula-se tanto a idéia de buscar uma relação alteritária com a criança em que o adulto se ofereça para o diálogo, troca e negociação, é preciso fazer das crianças verdadeiras interlocutoras das pesquisas das quais são sujeitos e co-autoras. Afinal, foram elas que me ajudaram a olhar a imensidão do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. Cultura e Sociedade. In: _____. *Prismas*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALBERT, André. *Música, músicas e culturas: problematizar é a solução?* Disponível em: <www.fluxosmusicais.com>. Acesso em: jun. 2008.

ALVES, Rodrigo. *Funk é cultura? Cientistas sociais se dividem: uns apontam preconceito velado contra pobres, outros alienação*. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/cadernos/ideias/2001/03/23/joride20010323001.html>>. 2001.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

ARAÚJO, Bernardo. *Gravadoras como Sony e BMG formam grupos infantis e infanto-juvenis em busca de lucros certos e rápidos*. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG50800-6011,00.html>>. Acesso em: jun. 2008.

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAITELLO JUNIOR, Norval. A cultura do ouvir. In: ZAREMBA, L.; BENTES, Ione. (Orgs.). *Rádio Nova: constelações da radiofonia contemporânea*. Rio de Janeiro, 1999.

BAUDELAIRE, Charles. A perda da auréola. In: _____. *Pequenos poemas em prosa*. Rio de Janeiro, Record, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. Em busca do espaço público. In: _____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BENJAMIN, Walter. *A Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *El Berlim demónico: relatos radiofônicos*. Barcelona: Içaria, 1987a.

_____. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BERTONI, Luci Mara. Arte, indústria cultural e educação. *Cadernos Cedes*. Ano XXI, n. 54, ago. 2001.

BORGES, Gilberto André. *A intrínseca relação entre a música e a mídia*. Disponível em: <www.musicaeducacao.mus.br>. Acesso em: jun. 2008.

BOSI, Eclea. *Cultura de massa e cultura popular: leituras operárias*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CALVINO, Ítalo. *Palomar*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

CAPPI, Juliano. *Cantos e encantos: os “rumos” da história da mídia sonora para crianças no Brasil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, Lucia Rabello. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: _____. (org.) *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1998.

_____. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. Introdução. In: _____ (org.). *Crianças e jovens da construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau Editora; FAPERJ, 2001. p.19-46.

CHAUÍ, Marilena. Cidadania cultural. *Revista Novamérica*. Rio de Janeiro, n. 82, jun. 1999.

_____. Cultura do povo e autoritarismo das elites. In: _____. *Cultura e Democracia*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

COELHO, Luiz Antonio. A repetição na cultura. In: JOBIM e SOUZA, Solange (org.). *Mosaico: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

COREA, Cristina ; LEWCOVICKZ, Ignacio. *Se acabo la infancia?* Ensayo sobre La destitución de la niñez. Buenos Aires: Lúmen/Humanitas, 1999.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FREITAS, Maria Teresa (org.) *et alli*. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. A criança no limiar do labirinto. In: _____. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. Infância e pensamento. In: _____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

HAMANN, Fernanda Passarelli. *A erotização da infância e os meios de comunicação*. Monografia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *Erotização da infância: a história de uma nova forma de ser criança*. Disponível em: <www.multirio.gov.br>. Acesso em: maio 2008.

ILARI, Beatriz. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.11, n. 1, p.191-198, jan./abr., 2006.

JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.

JANOTTI JR, Jeder. Mídia, música popular massiva e gêneros musicais: a produção de sentido no formato canção a partir de suas condições de produção e reconhecimento. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 15. *Anais*. Bauru, SP, jun. 2006.

JANOTTI JR, Jeder. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

JOBIM E SOUZA, Solange ; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *Revista de Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro, v. 9, p. 83-116, 1997.

_____. Infância, violência e consumo. In: _____. (org). *Subjetividade em questão: a criança como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000. p.91-98.

JOSÉ, Carmem Lúcia. *Poéticas do ouvir*. In: Internet. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP6JOSE.pdf>>. Acesso em: maio 2008.

KETZER, Solange Medina. A criança, a produção cultural e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

KENNEDY, David. Reconstruindo a Infância. *Caderno Linhas Críticas*. Brasília, D.F., v. 5-6 jul.1997/ jul.98, p.83-104.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e Bad to the Boné: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley ; KINCHELOE, Joe. *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KRAMER, Sônia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: _____ ; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. n. 116: 41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KONDER, Leandro. O novo e o velho. *O Globo*, Rio de Janeiro, 27 maio 1995.

_____. 2000. Adorno e Benjamin. In: JOBIM e SOUZA, Solange (org.). *Mosaico: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

LUZ, Rogério. O que é arte, hoje? In: JOBIM e SOUZA, Solange (org.). *Mosaico: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. São Paulo, Ed. Senac, 2000.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MORAIS, Cecília. *O que há de novo na cultura de massa? Um estudo através da música dos DJs*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MORAIS, Cecília. Criação e cultura de massa: uma relação possível? In: JOBIM e SOUZA, Solange. (Org.). *Educação@Pós-modernidade: ficções científicas e crônicas do cotidiano*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

NOGUEIRA, Monique Andries. *Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/MEC*. Caxambu, MG: 2000. Trabalho apresentado no encontro anula da ANPED, G.T. 7.

OSTETTO, L. E. Mas as crianças gostam! Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas, MG. *Anais...* Poços de Caldas, MG. *Novo governo. Novas políticas?* (Caderno de resumos) 2003. p. 155-155.

PEREIRA, Rita Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. *Infância, televisão e Publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, v. 116, 2002, p. 81-105.

_____. *Nossos comerciais, por favor! Infância, televisão e publicidade*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. O que se cria. O que se copia. In: JOBIM e SOUZA, Solange. (Org.). *Educação @ Pós-modernidade: ficções científicas e crônicas do cotidiano*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003a.

_____. Veja estas canções: infância e cultura de massas. *Childhood & Philosophy*, v. 1, 2006, p. 1-12.

PEREIRA, Rita Ribes *et alli*. O pesquisador e a criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO - DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. *Anais* Niterói, 2008. v. 1, p. 1-18.

PEREIRA, Rita Ribes *et alli*. A Beleza e o salão de beleza: apontamentos sobre infância e estética. In: COLÓQUIO FRANCO BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 4. Rio de Janeiro, 2008. *Anais* Rio de Janeiro, UERJ, 2008a.

PEREIRA, Rita Ribes ; JOBIM e SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER Sonia ; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

PEREIRA, Rita Ribes ; MORAIS, Cecília. Olhos abertos no cartão postal. In: JOBIM e SOUZA, Solange (org.). *Mosaico: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

PLAZA, Julio. Arte e interatividade: autor-obra-recepção. *Cadernos da Pós-Graduação*. Campinas, v.4, n. 1, 2000.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SACRAMENTO, Winston. *A experiência televisiva como mediadora da relação de crianças com o cinema*. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SALGADO, Raquel *et alli*. Mídia e cultura lúdica: a criança entre brinquedos e narrativas tecendo valores e práticas sociais. In: *Congresso Internacional de Estudos da Criança*, Braga. I Congresso Internacional de Estudos da Criança, 2008. p. 1-12.

SALLES, Ecio. *O bom e o feio: funk proibidão, sociabilidade e a produção do comum*. Disponível em: <<http://www.pacc.ufrj.br/z/ano3/03/ecio.htm>>. Acesso em: jun. 2008.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Trad. Sérgio Alcides Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. Sete hipóteses sobre a vídeopolítica. In: _____. *Paisagens imaginárias*. São Paulo: Edusp, 1997a.

SARMENTO, Manuel. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. Pinto de ; VILELA, R. A. T. (Orgs.) *Itinerários de pesquisa: erspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro, DP&A Editora. 2003.

_____. Infância, exclusão social: a educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, abr. 2002, p. 265-283.

STEINBERG, Shirley ; KINCHELOE, Joe. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SOUZA, Ana. *Erotização da música influi na precocidade sexual da criança*. Disponível em: <<http://diganaoerotizacaoinfantil.wordpress.com>>. Acesso em: jun. 2008.

SUBTIL, 2003. *Crianças e mídia: o espírito dionisíaco no consumo musical*. 2003. Tese (Doutorado) - UFSC, Florianópolis, 2003.

VERSIANI, Isabel. Termo adultescência. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 20 set. 98. Caderno *Mais!*, p. 4.

VIANNA, Hermano. Funk e cultura popular carioca. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 3, n.6, p.244-253, 1990.

VINCI de MORAES, José Geraldo. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.20, n.39, p.203-221, 2000.

REFERÊNCIAS DAS IMAGENS

- Fig. 1 <http://rbdtour2007saibatudo.nireblog.com/blogs/rbdtour2007saibatudo/files/ovorebelde.jpg>
- Fig. 2 www.americanas.com
- Fig. 3 www.casaevideo.com.br
- Fig. 4 www.tvxuxa.globo.com
- Fig. 5 www.cidadaopg.sp.gov.br
- Fig. 6 <http://br.youtube.com/watch?v=nbWZzORv7Wc&feature=related>
- Fig. 7 *Idem*
- Fig. 8 www.sbt.com.br
- Fig. 9 <http://br.youtube.com/watch?v=nbWZzORv7Wc&feature=related>
- Fig. 10 <http://br.youtube.com/watch?v=LfM8LSCBrCQ&feature=related>
- Fig. 11 <http://br.youtube.com/watch?v=viaKwjffWzM>
- Fig. 12 *Idem*
- Fig. 13 <http://br.youtube.com/watch?v=0waA5fGybDM&feature=related>
- Fig. 14 <http://br.youtube.com/watch?v=b3u65f4CRLk>
- Fig. 15 *Idem*
- Fig. 16 *Idem*
- Fig. 17 *Idem*
- Fig. 18 *Idem*
- Fig. 19 *Idem*
- Fig. 20 www.rebelde.com.br

ANEXO

ANEXO A - Letras das músicas

Fonte: www.letas.terra.com.br

Olha o Cheiro da Marola McG3

Beira mar é beira mar
e o parque é o parque
traz o extase e o cheirinho
da lolo eu quero é craque
da maconha do boldinhu
e o pó da branca fina
eu sou da cidade alta
onde tem vick em cada esquina
esse bonde é bolado
e a vida é uma escola
é por isso que eu falo
sente o cheiro da marola
roooooooooooooooooolaaaaaaaaaaaaa
olha o cheiro da marolaaaaaaaa
intão roooooooooolaaaaaaaaaaaa
olha o cheiro da marolaaaaaaa
mas tá virando epidemia
se voce não tá sabendo
da maconha do boldinho
todo mundo tá querendo
e no clima da favela
é a maior animação
geral torrando um baseado
e ouvindo um proibidão
ding ding (x3)
só do boldinho
ding ding (x3)
aperta pra mim
ding ding (x3)
só do boldinho
ding ding (x3)
aperta pra mim

rooooooooooooooooooaaaaaaaaaaaa
olha o cheiro da marolaaaaaaaa
rooooooooooooooooooaaaaaaaaaaaa
olha o cheiro da marolaaaaaaaa
mas tá virando epidemia
se voce não tá sabendo
a maconha do boldinho
todo mundo tá querendo
e no clima da favela
é a maior animação
geral torrando um baseado
e ouvindo proibidão
ding ding (x3)
só do boldinho
ding ding (x3)
aperta pra mim

Ela Só Pensa Em Beijar
(Se Ela Dança Eu Danço)
Mc Leozinho

Se Ela Dança, Eu Danço!
Se Ela Dança, Eu Danço!
Se Ela Dança, Eu Danço!
Falei com o DJ!...(2x)

Prá fazer diferente
Botar chapa quente
Prá gente dançar
Me diz quem é a menina
Que dança e fascina
Que alucina querendo beijar...

Se Ela Dança, Eu Danço!
Balancei no balanço
Nesse doce encanto
Que me faz cantar...

Que é quando eu te vejo
Desperta o desejo
Eu lembro do seu beijo
E não paro de sonhar...

Ela só pensa em beijar
Beijar! Beijar! Beijar!
E vem comigo dançar
Dançar! Dançar! Dançar!...

Vem viver esse sonho
Eu te proponho
Até suponho
Vai se apaixonar
Por essa alegria
Que contagia
A melodia
Que te faz dançar...

Eu viajei no teu corpo
Descobri o teu gosto
Deslizei no teu rosto
Só prá te beijar...

Dê uma chance
Quem sabe esse lance
Vai virar um romance
E a gente vai namorar...

Ela só pensa em beijar
Beijar! Beijar! Beijar!
E vem comigo dançar
Dançar! Dançar! Dançar!...(2x)

Se Ela Dança, Eu Danço!
Se Ela Dança, Eu Danço!

Se Ela Dança, Eu Danço!
Falei com o DJ!...(2x)
Prá fazer diferente
Botar chapa quente
Prá gente dançar
Me diz quem é a menina
Que dança e fascina
Que alucina querendo beijar...

Se Ela Dança, Eu Danço!
Balancei no balanço
Nesse doce encanto
Que me faz cantar...

Que é quando eu te vejo
Desperta o desejo
Eu lembro do seu beijo
E não paro de sonhar...

Ela só pensa em beijar
Beijar! Beijar! Beijar!
E vem comigo dançar
Dançar! Dançar! Dançar!...(2x)

Se Ela Dança, Eu Danço!
Se Ela Dança, Eu Danço!
Se Ela Dança, Eu Danço!
Se Ela Dança, Eu Danço!...(2x)

Som de Preto

Amilcka e Chocolate

É som de preto
De favelado
Mas quando toca ninguém fica parado
Tá ligado

É som de preto
De favelado
Demoro
Mas quando toca ninguém fica parado

O nosso som não tem idade, não tem raça
E não tem cor
Mas a sociedade pra gente não dá valor
Só querem nos criticar pensam que somos animais
Se existia o lado ruim hoje não existe mais
Porque o funkeiro de hoje em dia caiu na real
Essa história de porrada isso é coisa banal
Agora pare e pense, se liga na resposta
Se ontem foi a tempestade hoje vira abonança

É som de preto
De favelado
Mas quando toca ninguém fica parado

Tá ligado

É som de preto
De favelado
Demoro
Mas quando toca ninguém fica parado

Porque a nossa união foi Deus quem consagro
Amilke e Chocolate é new funk demoro
E as mulheres lindas de todo o Brasil
Só na dança da bundinha pode crer que é mais de 1000
Libere o seu corpo vem pro funk vem dançar
Nessa nova sensação que você vai se amarrar
Então eu peço liberdade para todos nós Dj's
Porque no funk reina paz e o justo é o nosso rei

Só zueira
Roni e Baby

Falta só você nessa festa!

Mas essa festa é só zueira,
É só zueira, é só zueira,
Funk, pagode e cerveja
A noite inteira, a noite inteira

Geral zuando e dançando
Esse som que é de mais
A galera agachando
No balanço, vem e vai
Geral zuando e dançando
Esse som que é de mais
A galera agachando
No balanço, vem e vai

Falta só você nessa festa!

Mas essa festa é só zueira,
É só zueira, é só zueira,
Funk, pagode e cerveja
A noite inteira, a noite inteira

Cheio de Ódio
Menor do Chapa

"Cheio de ódio neguim"
cheio de ódio por quê?

To cheio de ódio porque, fizeram uma judaria ele nao pode se defender mais uma vida se vai,
meu mano que era puro e num comédia acreditou demais!

Eu to boladão eu to cheio de ódio quando eu lembro do meu mano
sem neuroze eu choro, o cara era abraço era nós a vera, geral sente sua falta aqui na favela!!

Não, não, não! Não entra no meu caminho, porque eu to cheio de odio neguinho!

Tapa na cara
Bonde Quebra Tudo

Essa é a minha tara

Vem vem amor, vem vem amor

Vai descendo e merecendo

Vem amor vem vem amor

E pedindo tapa na cara

Junto com quebra tudo.

Vem amor bate não para, só tapinha na cara

Vem amor bate não para... Essa é a minha tara.

Vem amor bate não para, só tapinha na cara

Vem amor bate não para...

Com esse corpo, com essa boca, com essa cara de danada

Vai descendo e merecendo, pedindo tapa na cara.

Com esse corpo, com essa boca, com essa cara de danada

vai descendo e merecendo, pedindo tapa na cara.

vai descendo e merecendo, pedindo tapa na cara.

vai descendo e merecendo, pedindo tapa na cara.

Bate bate bate bate, só tapinha na minha cara

Bate bate bate bate, essa é a minha tara

Vem amor bate não para, só tapinha na cara

Vem amor batenão para... Essa é a minha tara.

Vem amor bate não para, só tapinha na cara

Vem amor batenão para...

Com esse corpo, com essa boca, com essa cara de danada

Vai descendo e merecendo, pedindo tapa na cara.

Com esse corpo, com essa boca, com essa cara de danada

vai descendo e merecendo, pedindo tapa na cara.

vai descendo e merecendo, pedindo tapa na cara.
vai descendo e merecendo, pedindo tapa na cara.

Vem vem amor, vem vem amor
Vai descendo e merecendo
Vem amor vem vem amor
E pedindo tapa na cara

Junto com quebra tudo.

Jonathan 2
Furacão 2000

De segunda a sexta
esporro na escola.
saba-sabado e domingo eu solto pipa
e jogo bola...
(2x)

Dance potranca. dance com emoção.. eu sou o Jonathan da nova geração...
(2x)

Agora estou crescendo cheio de emoção..
eu ja vo pega , os filé com poposão.
(2x)

Vem Quicando
Os Hawaianos

Vem que vem que vem kicando (3x)
No colo dos Hawaianos

Mina cheia de marra de bam
Se eu te pego eu te escangalho
Na hora do prazer sou eu que faço o trabalho
Fica cheia de caozada
Falando que eu sou de bobeira
Mas lá no cativeiro

Sou eu que pego à noite inteira

Vem que vem que vem kicando (3x)

No colo dos hawaianos

Agora a história mudou

Quero que você se toca

Vem novinha, safadinha

kicando

Vem que vem que vem kicando (3x)

No colo dos Hawaianos

Descontroladas
Tai Quebra Barraco

Ah, que isso

Elas estão descontroladas

Ah, que isso

Elas estão descontroladas

Ela sobe, ela desce, ela dá uma rodada

Elas estão descontroladas

Ela sobe, ela desce, ela dá uma rodada

Elas estão descontroladas

Não pára, não pára, não pára, não

Não pára, não pára, não pára, não

Não pára, não pára, não pára, não pára, não pára

Até o chão

Vai, vai

Na paradinha, paradinha, paradinha

Na paradinha, paradinha, paradinha

Na paradinha, paradinha, paradinha

Dança do Créu
Mc Créu

É créu!

É créu neles!

É créu!

É créu nelas!

"Vambora, que vamo"!

"Vambora, que vamo"!

Prá dança créu

Tem que ter disposição

Prá dança créu

Tem que ter habilidade

Pois essa dança

Ela não é mole não

Eu venho te lembrar

Que são 5 velocidades...(2x)

A primeira é devagarzinho

Só o aprendizado.

É assim, oh!

Créeeeu...(3x)

Se ligou? De novo!

Crééééu...(3x)

Número 2!

Créu, créu, créu

Créu, créu, créu

Continua fácil, né?

De novo!

Créu, créu, créu,

Créu, créu, créu!

Número 3!

Créu, créu, créu, créu...(3x)

Tá ficando difícil, hein?

Créu, créu, créu, créu (3x)!

Agora eu quero ver a 4!

Créu, créu, créu, créu

Créu, créu, créu, créu

Créu, créu, créu, créu

Créu, créu, créu

Créu, créu, créu, créu
Créu, créu, créu, créu!

Tá aumentando mané!

Créu, créu, créu, créu
Créu, créu, créu, créu
Créu, créu, créu, créu
Créu, créu, créu
Créu, créu, créu, créu
Créu, créu, créu
Segura DJ!

Vou confessar a vocês
Que eu não consigo
A número 5
DJ!
Velocidade cinco
Na dança do créu!!
Créu-Créu-Créu-Créu
Créu-Créu-Créu-Créu...(6x)
Hahahahaha
Créu-Créu-Créu-Créu
Créu-Créu-Créu-Créu...(8x)!

Miau Miau
Floribella
Composição: Rick Bonadio

O Gato anda apaixonado
Suspirando em cada esquina
E sonhando à luz da lua
Viu então uma gatinha
Vai miando pela rua
Pra gatinha escutar
E com toda sua manha
Convida ela pra dançar

Mi, mi, mi, mi...miau!

Miau miau gatinho

Miau miau chaninho

Miau miau te quero

Miau miau te amo

Miau miau gatinho

Miau miau chaninho

Miau miau te quero

Miau miau te amo

As gatinhas mais bonitas

Querem conquistar o gato

Que desfila pela rua

Seu miado apaixonado.

Quem vai ser a escolhida

Todo mundo quer saber

Se ele mia pro seu lado

A escolhida foi você.

Late Que Eu To Passando
Gaiola Das Popozudas

Late, late.. late que eu to passando vai

Late, late.. late que eu to passando vai

Late, late.. late que eu to passando vai

Late, late.. da patinha, vai vem!

Late, late.. late que eu to passando vai

Late, late...

No passado me esnobava, agora tá me cantando

Seu comédia, seu xarope..

Agora late que eu to passando vai

Late, late.. late que eu to passando vai

Late, late.. late que eu to passando vai

Late, late.. late que eu to passando vai

Late, late.. da patinha, vai vem!
Late, late.. late que eu to passando vai
Late, late...

Fica de quatro, balance o rabo..
Fica de quatro, balance o rabinho.. balance o rabinho, vem..(2x)

Late late.. late q eu to passando vai
Late, late.. late que eu to passando vai
Late, late.. late que eu to passando vai
Late, late.. late que eu to passando

Me chamava de magrela
Vivia me esculaxando
Seu cordão é uma coleira
Vem cachorro eu tô chamando

Vai.. late, late.. late que eu to passando vem
Late, late...toma ração, toma ração vem!!
Late, late.. late que eu to passando vai
Late, late..

Gaiola das popozudas não aceita palhaçada
Se o cara é abusado, nós metemos a porrada
Ele tomou uma coça, mas não ta adiantando
Dá ração pra esse otário
Agora late que eu to passando

Vai.. late, late.. late que eu to passando vem
Late, late.. dá patinha, vai vem!
Late, late.. late q eu to passando vai
Late, late.. toma ração, toma ração.. vem!

Agora Eu Sou Piranha
Gaiola Das Popozudas

Eu vou pro baile
Eu vou pro baile
sem calcinha
Agora eu sou piranha e ninguém vai me Segurar!
Daquele jeito
Sem sem Calcinha

Eu eu eu eu eu eu eu eu
Eu vou pro baile procurar o meu negão
Vou subir no palco ao som do tamborzão
Sou cachorrone mesmo e late que eu vou passar
Agora eu sou piranha e ninguém vai me segurar

DJ aumenta o som!

No local do trepa-trepa eu esculaxo tua mina
No completo ou no mirante outro no muro da esquina
Na primeira tu já cança eu não vou falar de novo
Ai que piroca boa bota tudo até o ovo
Ai que piroca boa bota tudo até o ovo
Gaiola das Popozudas agora vai falar pra tu
Se elas Brincam com a xereca eu te do o chá de Cu!
Se elas Brincam com a xereca eu te do o chá de Cu!

Sem sem calcinha
Sem sem calcinha
Agora eu sou piranha e ninguém vai me segurar
Daquele Jeito...
Eu eu eu eu eu eu eu eu
Eu vou pro baile procurar o meu negão
Vou subir no palco ao som do tamborzão
Sou cachorrone mesmo e late que eu vou passar
Agora eu sou piranha e ninguém vai me segurar
DJ aumenta o som

No local do trepa-trepa eu esculaxo tua mina
No completo ou no mirante outro no muro da esquina
Na primeira tu já cança eu não vou falar de novo
Aí que piroca boa bota tudo até o ovo
Aí que piroca boa bota tudo até o ovo

Eu queria andar na linha tu não me deu valor
Agora eu sento, soco, soco, faço até filme porno
Sem sem calcinha
Sem sem calcinha
Sem sem calcinha
Sem sem calcinha

Fica de Quatro
Gaiola Das Popozudas
Composição: Indisponível

Vem cá, tu tá cansada?
fica de quatro!
vem cá, tu tá cansada?
fica de quatro!
desse jeito eu tô gostando
fica de quatro!

ela fica de quatro e eu fico maluco
ela fica de quatro e eu fico maluco
ela fica de quatro e eu fico maluco
desse jeito eu tô gostando
ela fica de quatro e eu fico maluco
ela fica de quatro e eu fico maluco
ela fica de quatro e eu fico maluco
desse jeito eu tô gostando

vem cá tu tá cansada é melhor você
é melhor tu segui quicando
i quicando, i quicando, i quicando, i quicando
vem cá tu tá cansada é melhor você

é melhor tu segui quicando
i quicando, i quicando, i quicando, i quicando
desse jeito eu tô gostando

vem cá tu tá cansada é melhor você
é melhor tu segui quicando
i quicando, i quicando, i quicando, i quicando
vem cá tu tá cansada é melhor você
é melhor tu segui quicando
i quicando, i quicando, i quicando, i quicando
desse jeito eu tô gostando
desse jeito eu tô gostando

vem cá tu tá cansada?
fica de quatro!
vem cá tu tá cansada?
fica de quatro!
desse jeito eu tô gostando
fica de quatro!
ela fica de quatro e eu fico maluco
ela fica de quatro e eu fico maluco
ela fica de quatro e eu fico maluco
desse jeito eu tô gostando
ela fica de quatro e eu fico maluco
ela fica de quatro e eu fico maluco
ela fica de quatro e eu fico maluco
desse jeito eu tô gostando
fica de quatro!

Safado, Cachorro, Sem Vergonha

Babado Novo

*Composição: Durval Luz, Nino Balla, Cristiane Teles, Alan Moraes, Júnior Seixas, Luizinho,
Alex Napolitano e Luciano Pinto*

E deixa de ser mulherengo homem
O dia todo pensando em mulher
Você tá doido prá ficar sozinho
E tá querendo ficar a miguér...

Bem que minha mãe falou
Prá eu não casar com você
Chego em casa do trabalho
Você tá vendo TV...
Passa o dia reclamando
Querendo me provocar
O que eu penso de você
Caladinho!
Que eu vou dizer:...

Safado!
Cachorro!
Sem-vergonha!
Eu dou duro o dia inteiro
E você colchão e fronha...(2x)

E de noite
Faz tipo mansinho
Quer beijinho, carinho
Quer me conquistar
Sai prá lá
Que eu já tô vacinada
Você não mudou nada
Caladinho!
Que eu vou falar...

Safado!
Cachorro!
Sem-vergonha!
Eu dou duro o dia inteiro
E você colchão e fronha...(2x)

E deixa de ser mulherengo homem
O dia todo pensando em mulher
Você tá doido prá ficar sozinho
E tá querendo ficar a miguér...

Bem que minha mãe falou
Prá eu não casar com você
Chego em casa do trabalho
Você tá vendo TV...

Passa o dia reclamando
Querendo me provocar
E o que eu penso de você
Caladinho!
Que eu vou dizer:...

Safado!
Cachorro!
Sem-vergonha!
Eu dou duro o dia inteiro
E você colchão e fronha...(2x)

E de noite
Faz tipo mansinho
Quer beijinho, carinho
Quer me conquistar
Sai prá lá
Que eu já tô vacinada
Você não mudou nada
Caladinho!
Que eu vou falar...

Safado!
Cachorro!
Sem-vergonha!
Eu dou duro o dia inteiro
E você colchão e fronha...(4x)

Um Tapinha Não Dói
Furacão 2000

Vai Glamurosa
Cruze os braços no ombrinho
Lança ele prá 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...(2x)

Vai Glamurosa
Cruze os braços no ombrinho
Lança ele prá 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
Dói, um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói...

Em seu cabelo vou tocar
Sua boca vou beijar
Tô visando tua bundinha
Maluquinho prá apertar...(2x)

Vai Glamurosa
Cruze os braços no ombrinho
Lança ele prá 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
Dói, Dói, Dói, Dói
Dói, um tapinha
Dói, Dói, Dói, Dói
Dói, Dói, Dói, Dói
Dói, Dói, Dói, Dói...

Dói, um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Só um tapinha
Dói, um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói...

Vai Glamurosa
Cruze os braços no ombrinho...(3x)

Lança ele prá frente
E desce bem devagarinho...

Dá uma quebradinha

Dá uma quebradinha

Dá uma quebradinha

E sobe devagar

Se te bota maluquinha

Um tapinha eu vou te dar

Porque: Só um tapinha!...