

Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos

Maria José Dozza Subtil

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
mjsubtil@brturbo.com.br

Resumo. O presente trabalho resulta de pesquisa realizada com crianças de 9 a 11 anos, objetivando compreender as representações que elas constroem a partir do consumo e da fruição de músicas veiculadas pela mídia e o gosto musical decorrente. As considerações apresentadas estão embasadas em questionários, entrevistas, observações em sala de aula, além de propostas de apreciação de músicas e programas midiáticos. As análises ancoram-se em estudos sobre representações sociais, especialmente de Moscovici e nos conceitos de *habitus* e *poder simbólico* em Bourdieu. As representações que emergiram das análises revelam o processo de socialização a que são submetidas as crianças. O trabalho aponta para a constatação do caráter pedagógico da mídia, que “ensina” papéis sociais carregados de significados produzidos também pelos *habitus* incorporados e manifestos nessas representações. Nesse contexto, este trabalho reflete sobre a necessidade da escola de reavaliar o seu papel na perspectiva da educação *para* e *com* a mídia.

Palavras-chave: história do gosto musical, práticas musicais midiáticas, educação escolar

Abstract. This paper presents the findings of a research with children from 9 to 11 years old. The research aimed to understand the representations which the children construct from the consume and fruition of music of the media and the musical taste created from it. The considerations presented are based on questionnaires, interviews and classroom observations plus appreciation proposals and media programs. The analysis is based on studies on social representations, especially Moscovici's works and Bourdieu's concepts of *habitus* and symbolic power. The representations that emerged from the analysis show aspects of the socialization process which the children are placed. This paper points out that the pedagogical character of the media, for it 'teaches' social roles embedded of meanings produced by the incorporated *habitus* and expressed in such representations. In this context the paper reflects on the needs of the school reassess its role towards the perspective of a education *to the* and *with* the media.

Keywords: history of musical taste, media musical practices, school education

Introdução

As crianças reproduzem, revelam, expressam e significam as práticas musicais, desvelando sentidos de uma dada cultura num certo tempo e espaço social. É possível compreender que elas se representam como sujeitos particulares nessa sociedade e constroem noções e conceitos pelos sentidos que atribuem à música. Essas representações resultam de mediações operadas por sistemas simbólicos que

têm origem social e revelam conhecimentos e vivências intra e interculturais, ou seja, o que é internalizado foi vivido antes socialmente. Para Vigotsky (1979), a criança adquire a cultura (instrumental simbólico) no contato com adultos e crianças mais desenvolvidas, que agem como mediadores, e eu acrescentaria também com a mídia, pela intensiva e extensiva exposição a que são submetidos esses sujeitos.

Sabe-se que, se existe um modo de ser criança, uma cultura da infância, ela se constitui na relação com o universo social global. Nesse sentido, as práticas musicais infantis individuais e grupais decorrentes das veiculações midiáticas revelam a contradição oposição/aproximação/fusão ao universo adulto. Portanto a infância não é uma categoria fixa, mas que se constrói e se desvela nas interações, nas vivências e na significação e expressão dos universos simbólicos, no caso em questão, midiático/musicais. Na esteira dessa discussão é importante lembrar o debate sobre a “erotização precoce” das crianças, supostamente decorrente dos apelos provocados pelas imagens, danças, letras e ritmos veiculados pelas mídias, focalizando uma espécie de deslocamento do conceito de infância tal como construído há séculos (Postman, 1999).

Visando acrescentar elementos à compreensão do universo infantil hoje, este trabalho apresenta reflexões sobre a análise do processo de produção de representações de crianças de 9 a 11 anos decorrentes das práticas musicais midiáticas a partir de entrevistas, observações e propostas de atividades de fruição e apreciação de programas televisivos. A pesquisa revela as representações construídas sobre *adulto/criança*, *masculino/feminino*, os conceitos do que é “moral” ou “imoral” a partir da mediação do *habitus* incorporado no processo de socialização a que são sujeitos os “baixinhos”, com o aporte da mídia, na sociedade contemporânea.

Mídia, representações sociais e *habitus*

As representações sociais são formas de conhecimento do mundo e de objetivação da consciência, reveladas e comunicadas pelos sujeitos, conjuntos de explicações, conceitos, afirmações e experiências expressadas (Moscovici, 1978). Elas contribuem para a construção de uma realidade comum a um dado grupo, portanto, elaboradas e compartilhadas socialmente. Ao serem expressas, possibilitam o conhecimento da visão prática dos sujeitos sobre o mundo em que vivem, “devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir” (Spink, 1995, p. 61).

Esse processo contempla a *objetivação* e a *ancoragem*, duas faces de uma mesma moeda. A primeira permite a transformação de noções, idéias e imagens em coisas concretas e materiais que constituem a realidade. “Reproduzir um conceito em uma imagem” (Spink, 1995, p. 40) significa, por exem-

plo, relacionar, metaforizando a música *A Dança da Garrafa*, do grupo É o Tchan, com sexo, tornando visível/audível/compreensível a conotação erótica da combinação rítmico/sonoro/poética da música. A *objetivação* produz figuras sexuais através do rebolado das mulheres, da simulação de um fato sexual (*boquinha da garrafa*) ou retrata o amor, a paz e a beleza que, ato contínuo, no processo de *ancoragem*, será contextualizado e categorizado pelas crianças como “besterento”, “baixaria” “romântico”, “pra criança” ou “pra adulto”, etc. Serão criados rótulos, classificações, julgamentos e vinculações desse objeto (“a dança da garrafa”) a categorias e imagens cotidianas reconhecíveis num quadro de referências.

A figuração, objetivação ou duplicação do conceito em uma imagem (e eu acrescentaria em uma figura sonora) acontece, na música, pela associação dos aspectos que lhe são inerentes, elementos que a constituem – o ritmo, a melodia e a letra mixados aos elementos visuais/midiáticos e à *performance* (interpretação). Essa forma de ser da música na mídia cria uma concepção de *música midiática* que ancora o significado do que é *música* para as crianças e produz o gosto. Considere-se também que esse processo de significação aparece cercado por questões de gênero, de pertencimento a uma dada subdivisão de classe e pelos contextos, tempos e espaços de apropriação/fruição.

Em sua gênese a teoria das representações sociais foi calcada numa postura cognitivista, podendo-se estabelecer ligações entre objetivação/ancoragem com os processos de assimilação/acomodação das formulações piagetianas. Hoje, no entanto, evidencia-se a preocupação em integrar os aspectos afetivos e simbólicos: “as emoções e os afetos são estimulados pelos símbolos, inscritos na tradição, nos emblemas-bandeira, fórmulas, etc. aos quais cada um faz eco” (Moscovici apud Spink, 1995, p. 59).

Uma ressalva é a de que, embora a teoria das representações sociais ofereça

uma poderosa alternativa de estudo ao privilegiar os mecanismos sócio-cognitivos que intervêm no processo de produção do conhecimento, sua concepção de sociedade e história não explica por que tornam-se hegemônicos os conhecimentos que favorecem a servidão e a instrumentalização do ser humano, como, por exemplo, idéias que enaltecem o “ter” em detrimento do “ser” e os conhecimentos fundados na superioridade de uma raça, classe ou sexo ou no interesse de um grupo quantitativamente minoritário. (Sawaia, 1995, p. 77).

A ênfase na abordagem subjetivista e cognitivista como constituidora das representações requer o contraponto da compreensão das intermediações da estrutura nas relações de dominação e

de exploração socioeconômica: “As representações de um indivíduo não são independentes, relacionam-se a outros sistemas de representação e expressam um discurso sobre a sociedade inteira.” (Sawaia, 1995, p. 78).

A sociologia de Bourdieu acrescenta elementos nesse debate que possibilitam algumas explicações a essas questões por meio dos conceitos de *habitus* e *poder simbólico* permitindo compreender o gosto, a fruição,¹ o consumo e a significação musical das crianças. Se para Moscovici, dentro da perspectiva da psicologia social, as representações são expressão de conhecimento objetivo/subjetivo sobre o mundo, em Bourdieu, numa dimensão sociológica, elas são o resultado de um processo mediado pelo *habitus*, “sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (Ortiz, 1983, p. 61, grifo do autor).

Miceli (1992, p. XXVII) afirma que “as interações simbólicas dependem não apenas da estrutura do grupo no interior do qual elas se realizam, mas também de estruturas sociais em que se encontram inseridos os agentes em interação, a saber, a estrutura das relações de classe” e entende a significação do objeto simbólico na dependência do *contexto* e da *situação* em que é empregado. Nesse sentido, os símbolos se inscrevem num campo de luta por uma definição de mundo de acordo com os interesses de classes ou frações de classes. A condução dessa luta pode ser direta nos conflitos do cotidiano ou através da ação dos especialistas da produção simbólica (produtores musicais, compositores, DJs, gravadoras), estando em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, ou seja, o poder de impor ou inculcar instrumentos de conhecimento e expressão da realidade social. Cabe reafirmar que, para Bourdieu (1992, p. 17), as distinções simbólicas são distinções econômicas transfiguradas.

Também é importante destacar que o campo cultural particularmente da música midiática remete a relações que estão impregnadas de hibridações e sincretismos – a cultura já não pode ser encarada “como algo unitário, que compacta e liga entre si indivíduos, sexos, grupos, classes, etnias; mas sim algo bem mais plural, descentrado, fragmentário,

conflitual” (Canevacci, 1996, p. 14). Os agentes sociais envolvidos lutam por impor um determinado estilo, que produz uma “rentabilidade simbólica”, auferida pela audiência e compra dos CDs.

Para Bourdieu (1989, p. 11),

[...] relações de comunicação são sempre relações de poder que dependem na forma e conteúdo do poder material e simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que podem permitir acumular poder simbólico. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) permitem reforço às relações de força que as fundamentam [...] contribuindo para a “domesticação” dos dominados.

A noção de *habitus* em música aponta que ela “[...] não é só socialmente estruturada, mas ademais, como a sociedade é em parte estruturada musicalmente, uma vez que a atividade musical compreende um importante domínio público através do qual as disposições internas são externalizadas” (Turino, 1999, p. 16).

Essas “disposições incorporadas” ou “interiorização das estruturas exteriores” manifestam-se nas práticas musicais, nas preferências, no gosto e nas representações suscitadas nas crianças sobre o mundo em que vivem, sendo constantemente atualizadas entre outros fatores pelos modismos e inculcações resultantes da conjuntura midiática, ou seja, da conjunção do *habitus* e da situação.

Essa noção de contextualização do *habitus* é fundamental para relativizar o caráter reificado e reproduzidor das práticas, uma das críticas mais correntes à teoria de Bourdieu. Apesar de oferecer um ponto de partida substancial à compreensão da relação objetividade/subjetividade, tal teoria pode afigurar-se uniforme demais para lidar com as diversidades, diferenças e contradições dos sujeitos nos grupos e eles mesmos. Existem situações, contextos e características, da prática musical em particular, que fogem às determinações do “sistema” da “estrutura”, por exemplo, as inferências religiosas e a especificidade da música como produto de pulsões nem sempre tributáveis aos determinantes objetivos, exteriores aos sujeitos.²

¹ Zuin (1999, p. 40) concebe *fruição estética* “no seu etimológico de percepção, ou seja, a fruição perceptiva que fundamenta o desenvolvimento das relações entre a consciência e o mundo fenomênico – proveniente da experiência das qualidades que compõem o gênero humano, tais como a beleza e a justiça”.

² Fruir música mais do que simplesmente consumir é, acima de tudo, resultado da produção de sentidos humanos que evidenciam ligações imemorais da humanidade com a natureza, com o dionísio, com o sobrenatural, com os outros homens, com a individualidade de cada um, relações que estabelecem as *matrizes culturais* das práticas em diferentes tempos e espaços sociais.

Cabe considerar as relações dos sujeitos entre si, com as músicas, com a família e com a própria tecnologia como formas de construir realidades particulares, estruturadas sim, mas com um razoável potencial de autonomia. A compreensão do *sistema* deve ser buscada nas contradições aparentes entre as falas e vivências tanto de professores quanto de alunos, e que são reveladas na diversidade e inconstância dos atos de cantar, dançar, escolher e comprar músicas, tocar, “dizer no pé”, enfim, nas práticas concretas.

Músicas midiáticas e representações sociais

(Pré)conceitos em relação ao *funk*

Uma visão que perpassa os discursos sobre mídias – em especial TV – e as crianças é a vulnerabilidade desses sujeitos frente às imposições maciças, particularmente no que se refere às sugestões de erotismo por parte das músicas midiáticas. No momento em que estiveram nas paradas, os *hits musicais* de grupos como É o Tchan e Bonde do Tigrão foram alvo de intensas críticas, por promoverem a sexualização da infância.

Para compreender melhor essas questões, fiz um trabalho de coleta de dados em duas escolas, uma pública e outra particular na cidade de Ponta Grossa (PR), em 2001, com crianças de 4ª série. Além das entrevistas gravadas, observações, questionários abertos e fechados, propus apreciação de fragmentos musicais de programas veiculados nas redes de televisão, e práticas musicais diversas.

Uma dessas atividades – apreciação do programa *Furacão 2000*, com apresentação da Mãe Loura do Funk, Verônica, do Rio de Janeiro, e veiculado pela Rede Bandeirantes de Televisão em 2001³ – resultou na expressão de opiniões escritas, faladas e em desenhos que merecem análise.

Ao ouvirem/verem o clipe, a reação das crianças, de maneira geral, foi de bastante animação, curiosidade e malícia, os olhos vidrados nas ima-

gens, numa espécie de atração e fixação nos movimentos. Não é por acaso que praticamente todos ressaltam como positivo no *funk* “o ritmo”. Todos reconhecem de imediato, nomeiam os autores/intérpretes e as músicas. A grande maioria considera o *funk* “legal”, “divertido” e “animado”, e tem uma visão positiva que se traduz na expressão “eu gosto”. As explicações são variadas: “porque me faz dançar”, “as músicas são boas”, “é mais agitado”, “é mais badalado”, “tem mulher bonita e gostosa”, “alegria felicidade”, “tem muito rebolado”, “muita dança”, “o ritmo é legal”, “gostoso de dançar”, “gosto da dança e das imagens”, “é alegre”, “tem muita dança e muita música” e “é baile da pesada” (Depoimentos escritos).

No entanto, chama atenção a crítica moralista que aparece em algumas falas. “... um pouco de cerveconhice [sic] falta de respeito com as mulheres” (ES); “Este vício eu não gostei porque tinha muita mulher pelada”; “não gosto, é mais ou menos... tem besteira... essa música fala coisas que criança não pode escutar, essa música não tem mais ou menos besteira; essa música *tem* [acento na voz] besteira” (J); “mulher dançando, omem [sic] rebolando”⁴ (Depoimentos escritos).

Os desenhos realizados na escola particular traduzem algumas dessas visões. Tam., por exemplo, desenhou meio corpo, de perfil com destaque para um grande bumbum e uma flecha indicando > prostituição. Muitas meninas desenharam figuras femininas de shortinho, seios grandes e umbigo aparecendo. Nal. representou uma mulher de costas com um bumbum em evidência, do qual saíam sons onomatopaicos (“pom, pom, pom”); AL desenhou duas figuras dançando e escreveu do lado “Fora Funk”. Os meninos que desenharam, e não foi a maioria, o fizeram representando figuras masculinas falando: “É legal”; “Vai tigrão”; “Aí Tigrão”; e “Bonde do tigrão é muito bom” (Depoimentos escritos).

Cabe ressaltar que algumas características do *funk* comprovam aspectos pontuais às crianças

³ Nesse vídeo aparecem claramente as características das músicas dos grupos de *funk* veiculados no Brasil: movimentos sensuais, a ação dos DJs reforçando a entonação de palavras de ordem (bordões), efeitos sonoros especiais, luzes, aspecto de baile e agitação, não só dos cantores, mas da platéia na qual a câmera passeia, fazendo tomadas que ressaltam os movimentos dos quadris. Algumas músicas são bem conhecidas, como o *Funk da Motinha* e outras do Bonde do Tigrão. A apresentadora repete bordões como “pre-pa-ra-da”, “é de elite”, etc. Todos reconhecem e sabem as letras; alguns repetem os movimentos, cada um tem alguma coisa a dizer sobre o *funk*, porque, como já foi visto, esse tipo de música fez parte da sua vida durante um certo tempo. Mesmo quando atribuem a ela um significado negativo, como veremos adiante, evidencia-se o fato de que esteve inscrita no seu repertório.

⁴ Importa destacar num determinado momento a campanha na própria mídia contra o *funk*, no sentido de dança “depravada”, sensual, que conduz a comportamentos perigosos ligados ao sexo e à violência. É preciso analisar com cuidado o que está sendo criticado: se a baixa qualidade dos produtos midiáticos – a questão estética, ou formas de comportamento mais livres, modos de diversão das camadas mais pobres e negras, cujas manifestações não condizem com o padrão aceito e digerido pela elite – a questão moral. Essas representações circulam pela sociedade, e as crianças reforçam e reproduzem preconceitos contra mulheres, negros e pobres.

dessa idade: o gosto pelo movimento e ludicidade de qualquer manifestação, a malícia e a curiosidade pelas questões ligadas ao sexo e às relações amorosas e o gosto pelo humor chulo tanto das letras quanto dos trejeitos. Vale lembrar que esse tipo de música, através da letra, ritmo, dança e comportamento, aciona nessas crianças representações quanto a gêneros, classes e à própria definição de infância. Isso talvez explique aspectos particulares que apareceram na pesquisa:

– o fato de que os meninos de condição financeira precária têm uma visão mais moralista quanto ao *funk* do que as meninas do seu convívio e os meninos de classe média;

– a visão carregada de preconceitos e dubiedade das meninas de classe média na relação música/mulher/corpo;

– a idéia de que existem letras “besterentas”, ou “pesadas”, não adequadas para crianças (ou para a escola), pondo em foco a noção de infância como categoria diferenciada do adulto, pelo menos nesse aspecto.

O processo de interiorização/exteriorização da estrutura social pelo *habitus* incorporado, os registros que a sociedade faz dos valores, dos conceitos e dos códigos, do que é permitido ou proibido, inscritos nas práticas culturais, são revelados nas representações das crianças, afinal elas vivem num mundo “que se constitui de objetos, mas também de instituições, de valores, de normas” (Guareschi, 1995, p. 219). Merece registro também o fato de que essa mesma sociedade permite uma ampla liberdade para o usufruto das músicas ditas “imorais” e inadequadas à infância. Talvez nesse sentido – ao contribuir para as mudanças na forma de ser e se representar como criança – a ação da mídia seja mais contundente do que na própria imposição de um padrão de gosto musical.

Sempre é importante pontuar que as relações entre crianças, mídias e música devem ser lidas à luz do contexto social e histórico mais amplo.

O conteúdo musical e a noção de “adulto” e “criança”

As definições de “criança”, “pré-adolescente”, “meio adulto” “meio adolescente” são estabelecidas pela atribuição de significados aos discursos e práticas musicais midiáticas.

MJ – Vocês são crianças?

Todos – Sim.

MJ – Até que idade a gente é criança?

Fer – Até uns 12 anos, a gente pode ser criança pra sempre porque ser criança não importa a roupa que nós vestimo, não importa o modo que nós se comportamo (!), importa o carinho porque quando as pessoas são adultas elas já não dão mais carinho, não pedem com licença... criança já aprende desde pequenininho (!).

(Entrevista em escola particular, 1º semestre de 2001).

Essas crianças da escola particular trazem um discurso do que é ser criança a partir de uma representação idealizada da infância, de um imaginário que perpassa tanto a escola quanto a família. No entanto, as seleções musicais, os programas a que assistem e a forma como expressam o gosto põem em cheque a diferenciação adulto/criança nessa sociedade, uma vez que todos estão submetidos às mesmas emissões midiáticas, que determinam, mesmo de forma relativa, as escolhas, as vivências e as práticas musicais. É válido lembrar que pela ação da mídia acontece um fenômeno de “adultização” das crianças e de “infantilização” dos adultos.

A dialética do ser criança/adulto e os limites dessa fronteira emergem nas explicitações do que gostam, por que gostam, o que compram e quais são os ídolos do momento. Importa salientar que o discurso da inadequação das músicas midiáticas, repetido pelas crianças, não está ancorado numa intervenção educativa dos mais velhos, haja vista a indiferenciação dos universos de idades em relação a essas veiculações. Há um vazio de significações expressas quanto a isso nas instituições socializadoras, flagrado na não-explicitação do porquê das restrições às letras, movimentos, bordões, dança e compra dos CDs de *funk* por parte dos pais e da escola.

Elas são unânimes em afirmar que há muita diferença entre música de adulto, que “tem besteira”, “é muito rock, muito radical, muito cinista [cínica]” (Depoimento escrito de Am.), e de criança, que é “infantil” e “mais pra criancinha”. Essas diferenças no entanto não impedem que gostem, compreem, troquem, gravem, dancem e peçam por telefone nas rádios as músicas ditas “besterentas”, ou “inadequadas”. Ariès (1981, p. 119) vai dizer que “talvez [...] para manter a atenção das crianças, o brinquedo deva despertar alguma aproximação com o universo dos adultos”. Isso efetivamente acontece com a música midiática.

Para elas, o juízo de valor implícito na idéia de música de adulto como “pesada”, contrapondo-se à de criança “mais leve” (Ric.), reporta-se às letras, palavras e “palavrões” e muito pouco com os movimentos de caráter erótico ou com o vestuário

das apresentadoras/cantoras/artistas mais ou menos adequado para o público infantil. No entanto, cabe ressaltar “que nas propagandas aparece um monte de mulher de calcinha, lá... uma atrás da outra dançando...” (Am.) e isso consta como inadequado para crianças porque “... se a gente comprar o Bonde do Tigrão as músicas incentivam a gente a fazer o que tá falando na música... tipo assim as preparadas... as popozudas... as cachorra... já influencia a gente (Jul.) (Entrevista em escola particular, 2001).

Daí conclui-se que existem coisas que as crianças não podem fazer e as músicas incentivam! Isso está posto no discurso dos pais e é assimilado por elas de forma mais ou menos consciente, particularmente na classe média, o que não impede que todos cantem, repitam os refrões à exaustão e reproduzam as coreografias “condenadas” individualmente e em grupo.

Da parte da mídia, o reforço a uma visão erotizada das crianças, em especial das meninas, particularmente pelas *performances* musicais, a afirmação do poder do corpo como entidade de prazer, consumo e *status* social, a fluidez com que as apresentadoras cantoras (Angélica e Xuxa, por exemplo) trafegam do universo infantil para o adolescente e adulto e vice-versa, criam uma espécie de mal-estar em “ser infantil” (Fischer, 2000, p. 111) e acentuam nessas crianças manifestações miniaturizadas de características dos adultos. Nesse sentido, constrói-se “um tipo de infância sem infância, de uma criança que desde cedo deve ser vista como mais inteligente que o adulto, mais poderosa do que ele, inclusive mais sexualizada e erótica do que seriam ou poderiam ser seus pais” (Fischer, 2000, p. 111).

Outro aspecto que merece ser levantado é o fato de que o gosto por programas infantis acentua a contradição entre adulto/criança nas representações dos sujeitos da pesquisa. Há uma preferência declarada pelo programa da apresentadora Eliana, uma das poucas a veicular um conteúdo infantil.

– A gente gosta da Eliana.

MJ – Mas gostam também da Xuxa?

(Respondem com evasivas)

MJ – Por quê?

– Ela mudou.

MJ – Por que as crianças gostavam e não gostam mais? O que é que mudou?

Joelma – É porque antes ela era mais infantil.

Carla – Ela mudou tudo, tudo.

Joelma – Ela cantava as músicas...

Carla – Tinha brincadeira...

Joelma – Igual à Eliana... Agora ela é meia assim... (faz um gesto com a mão como que duvidando da moral).

(Olham-se com malícia e riem)

Carla – E também o programa dela mudou pra adulto. A gente gosta mais da Eliana.

(Entrevista em escola pública, 16/10/2001).

As referências explicitam uma identificação com o universo infantil “puro” da Eliana em relação à Xuxa, que mudou o programa “pra adulto”, ou seja, menos adequado para as crianças. O jogo de aproximação/afastamento dos universos adulto/infantil reflete aspectos do comportamento moral que se constrói pelas relações entre elas e com os mais velhos, revelado nas representações sobre gosto musical e nas críticas às atitudes e práticas das apresentadoras.

Uma característica dessa idade – a transição de uma fase de heteronomia para a autonomia moral – revela-se nesses julgamentos sobre música, cantores, cantoras, gêneros e na severidade com que o fazem, a partir das visões propostas pela sociedade dos adultos. Cabe explicitar melhor essa questão.

Se “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras” (Piaget apud La Taille et al., 1992, p. 49), as crianças entre 9 e 11 anos situam-se na fase da *heteronomia*, possuem interesse em participar de atividades coletivas regradas, mas não se pode dizer que são os sujeitos da produção dessas normas. Para elas, as regras são “algo sagrado e imutável pois imposto pela tradição” (Piaget apud La Taille et al., 1992, p. 50). Cabe lembrar que a educação moral das crianças pelas diferentes instituições tem a missão de garantir o controle das emoções, impulsos e desejos individuais em prol de comportamentos aceitáveis e ideais sociais ou grupais.

Historicamente a noção de infância foi construída nesta sociedade a partir da concepção de incompletude, imaturidade e de um “vir a ser” não “sendo”, e esse é um critério de valoração que acaba assumido pelas próprias crianças. As qualidades do adulto, ou necessárias para chegar a sê-lo, são “a racionalidade, a moralidade, o autocontrole, e a ‘boa educação’” (Buckingham apud Goidanich, 2002, f. 26). Assim, não é de estranhar que a música midiática, com todos os aportes “dionisíacos” e transgressores, lhes cause tal perplexidade em relação aos conceitos de adulto e criança.

Gosto, práticas musicais e questões de gênero

Para Martí (1999, p. 30, tradução minha), “através de nossa prática musical contribuimos para a manutenção das estruturas sexistas da sociedade, contribuimos com a existência da etnicidade e contribuimos também para a diferenciação classista”.

Até aqui tem sido evidente que as manifestações sobre o *funk* e outras formas musicais revelam conceitos de homem e mulher que permeiam as relações na sociedade. Aprofundando um pouco essa análise, é possível perceber que as práticas musicais são diferenciadas para meninos e meninas. O depoimento de duas professoras entrevistadas dá conta de que as meninas são mais disponíveis que os meninos para as atividades de canto. Isso se confirmou numa comemoração do folclore – atividade tradicional do calendário escolar –, quando apenas as meninas apresentaram as cantigas de roda e os meninos não aceitaram “porque ficam inibidos e imaginam que os outros vão debochar... ou o que o pai vai pensar (!). No recreio eles apenas observam e entram nas brincadeiras de roda só pra bagunçar.” (Entrevista com professoras, 2001).

Eu mesma senti diferença durante as atividades de música e mídia que propus nas escolas. Em alguns momentos, percebe-se a atitude machista de satirizar as meninas enquanto elas cantam ou dançam, mostrando enfado e reclamando que a música “é chata” quando tematiza o amor e “é coisa de mulher”.

A associação da música, particularmente a dança, ao sexo feminino acontece com a confirmação de que essa representação é alimentada pela própria mídia.

MJ – Quem gosta mais de dançar, os meninos ou as meninas?

(Em coro) – As meninas.

MJ – Por quê?

Fernanda – Porque as meninas são mais soltas.

Tamires – Porque elas se mostram mais...

Natália – Muiiito mais!

MJ – E você, Eduardo, o que acha?

Edu – Eu também acho que as meninas dançam mais.

Natália – Geralmente os grupos são as meninas que dançam. Só alguns grupos são os homens que dançam que nem Adriane e a Rapaziada. (!)

(Entrevista em escola particular, 23/03/2001, grifo meu).

Essa última afirmação mostra a consciência da “objetificação do corpo feminino” (Felipe apud Silva, 2000) pela mídia, e eu acrescento, com o aporte da cinestesia, do balanço e do ritmo inerentes à *performance* musical, que tem dado visibilidade às mulheres e capturado não só os meninos mas também as meninas. Isso explica a imitação perfeita e prazerosa de Carla Perez, Kelly Key, conjuntos de *funk* e *pagode*, entre tantos outros.

Parece que a explicitação do gosto pelo “exibir-se” faz parte do jogo de sedução, pode ser jogado sem comprometer⁵ e está posto no prazer de dançar e cantar, na *performance* que mistura o visual com o movimento e o som. A atitude das meninas, mais abertas, mais livres e mais disponíveis para “se mostrar” e enfrentar “a platéia”, diz dessa condição feminina que se revela de forma inequívoca nas vivências e expressões musicais. Walkerdine (1999, p. 81) faz uma reflexão quanto a essa exposição que vale a pena trazer:

Quero chamar a atenção para as contradições no modo pelo qual a criança-mulher erotizada é uma posição apresentada publicamente para que a menina a assuma, mas que é simultaneamente tratada como uma posição que elimina a inocência infantil, que permite a entrada da prostituta e torna a menina vulnerável ao abuso. A entrada da cultura popular na vida familiar e educacional da menina pequena é, portanto, vista com suspeita, como uma ameaça colocada pelo rebaixamento dos padrões, pela intrusão da baixa cultura contra a alta cultura.

A objetificação como núcleo figurativo das representações sociais (Moscovici, 1978), quanto ao gênero, aparece claramente definida por alguns elementos que vale acentuar: nos movimentos corporais diferenciados, meninos mais *hard* – bater na carteira, ritmar com os pés e com as mãos e usar objetos; meninas mais *soft* – dança e requebros; nos desenhos coloridos e floridos das meninas, enquanto os meninos retratam cantores, palcos e instrumentos musicais; na verbalização e na escrita – música romântica, de amor, referidas pelo universo feminino, e música *country*, associada ao masculino.

Essas manifestações ligadas à música parecem reforçar uma certa tendência feminina ao desvelamento, sem pudor, de sentimentos e emoções, ao “romantismo”. Estaria em evidência aí um aspecto da “alma feminina”, em contraposição à tão decantada “objetividade” dos homens? Se assim for, é pertinente afirmar, como Martí (1999, p. 43): “El

⁵ Rezende (2000, p. 77) afirma: “A sedução, na metáfora da feminilidade, demonstra abertura às pluralidades de compreensão do mundo, ao fortuito, às atitudes menos rígidas e mais generosas diante dos fenômenos, desejo de integrar dados novos, menor preocupação com as verdades e maior curiosidade de descoberta de ângulos novos de uma questão.”

âmbito ideacional que envuelve las vivencias musicales de los jóvenes se encuentra en directa correspondencia con la típica caracterización social para los sexos: fuerza, dureza y potencia por una parte, y sentimentalismo por la otra." Os dados analisados levam à compreensão de que há uma bipolarização, um acento nas diferenças entre ser menino ou ser menina expressas nas representações sobre a música e, mais ainda, a ênfase na conservação do *status quo* "[...] a criança é geralmente o elemento mais conservador na cultura de gênero da sala de aula" (Duveen, 1994, p. 188).

Considerações finais

Os sujeitos dessa pesquisa revelaram modos de ser criança na relação com a música midiática. A extensividade e intensividade do contato com os produtos musicais que essas crianças mantêm cotidianamente produzem visões de mundo desveladas nas representações muitas vezes antagônicas sobre criança *versus* adulto, escola *versus* sociedade, meninos *versus* meninas, por exemplo, que ancoram os preconceitos e a valoração que a própria sociedade estabelece quanto a esses pares e, particularmente, sobre a infância.

Entretanto, se é possível afirmar que o processo de constituição da infância hoje decorre das imposições estruturais da sociedade de massa de consumo, não se pode desconsiderar os aspectos ativos da recepção musical dos sujeitos pesquisados. Pela característica própria da música, por seu caráter gregário e performático, ela aciona mediações individuais e contextuais que vão, de certa forma, interferir nas escolhas, nas preferências, nos juízos de valor e nas práticas musicais individuais ou compartilhadas.

Assim, é importante lembrar que a expressão do pensamento infantil revela meandros, mecanismos e caminhos particulares de gostar, não gostar, emitir opinião e fazer frente à imposição maciça como uma reação aos meios. As crianças não são consumidoras passivas, pois pensam, julgam, opinam e fazem valer critérios de valor, embora confirmando muitas vezes os preconceitos vigentes na sociedade relativos a gênero, classe, etnia e gerações. Cabe destacar quanto a isso que valores e comportamentos preconceituosos e discriminatórios atravessam as clivagens de classe para situar-se num plano mais geral como o sexismo (machismo), manifesto em canções de sucesso e assumido por meninos e meninas em escalas e graus diferenciados.

Este trabalho privilegia a idéia de que a mídia contribui para a (in)formação das crianças quase no mesmo *status* das instituições educacionais formais,

ou seja, há um caráter pedagógico que ensina os papéis sociais, carregados de significados postos pelos hábitos incorporados e constantemente atualizados, manifestos nas representações. Cabe então perguntar: há um papel reservado à escola nesse contexto?

Falar em educação para os meios é encarar a responsabilidade da escola nesse processo, porque há uma interação entre os conhecimentos cotidianos provenientes da mídia e os conhecimentos que acontecem no contexto da escolar. O que as crianças valorizam, pensam e assumem em música é expressado nos tempos que sobram, nos intervalos das "aprendizagens escolares". Elas interpretam e vivem as culturas da mídia a partir dos filtros intermediários e de experiências e significados locais, ou seja, das mediações. Aí deve entrar a escola como instituição que, mais do que criticar, ou ignorar as mídias e a música midiática, tem a função de preparar as crianças para essas vivências.

Quanto a isso é inegável que há um vazio de ações na formação para o usufruto dos bens culturais veiculados, dada a constatação de que há uma certa imobilidade, passividade e "adaptação" ao que está posto, não havendo sinalização para movimentos de reação, resistência e reflexão. É necessário, portanto, questionar a lógica escolar transmissora de conhecimentos que releva para segundo plano a expressão dos sujeitos sobre o que e como pensam, no caso aqui tratado, em relação à música midiática. O trabalho revelou que as vivências musicais propostas pelos meios são extremamente importantes para o processo de socialização das crianças, e, mesmo, constituem-se em conteúdos valorizados e amplamente, acatados por elas, dado o caráter lúdico e o acento psicofísico dessa linguagem. Nesse sentido cabe compreender os aspectos contraditórios da mídia, supondo o entendimento de que ela é um modo peculiar de produção dos bens culturais numa sociedade capitalista e, assim como afirma a música de massa, também serve de aporte da cultura musical universal.

Em tal perspectiva, a escola deve educar *para* e *com* a mídia, ou seja, tomando-a como objeto de estudo e como ferramenta pedagógica (Belloni, 1995), entendendo que a formação para a cidadania supõe o debate, a discussão e a percepção dos conceitos, preconceitos e conhecimentos que as crianças trazem de sua vida cotidiana. Intervir significa propor apreciação das músicas, letras, ritmos e sentidos intra e extramusical, sugerindo outros repertórios e novas formas de fruição e expressão, levando em conta conhecimentos e significados múltiplos que a música comporta, especialmente a que é veiculada no seu cotidiano.

Referências

- ARIÈS, P. *História social da Criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BELLONI, M. L. Escola versus televisão: uma questão de linguagem. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, ano 5, n. 52, p. 571-583, dez. 1995.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico: memória e sociedade*. Rio de Janeiro: Edifel, 1989.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CANEVACCI, M. *Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Studio Nobel, 1996.
- DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 261-293.
- FISCHER, R. M. B. A construção de um discurso sobre a infância na televisão brasileira. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 107-116.
- GOIDANICH, M. E. *Consumo e cidadania: a publicidade e a identidade dos adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- GUARESCHI, N. M. F. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 212-233.
- LA TAILLE, I. et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- MARTÍ, J. Ser hombre o ser mujer a través de la música: una encuesta a jóvenes de Barcelona. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 29-51, out. 1999.
- MICELI, S. "A força do sentido" (introdução). In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. VII-LXI.
- MOSCOVICI, S. *Representação social da psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia: gostos de classe e estilos de vida*. São Paulo: Ática, 1983.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- REZENDE, A. L. M. de. Televisão: babá eletrônica? In: PACHECO, Elza Dias (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 71-82.
- SAWAIA, B. B. Representação e ideologia: o encontro desfeticizador. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 73-84.
- SILVA, H. L. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- SPINK, J. M. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- TURINO, T. Estrutura, contexto e estratégia na etnografia musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 13-28, out. 1999.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.
- WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Sociedade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 1999.
- ZUIN, A. A. S. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

Recebido em 25/04/2005

Aprovado em 13/08/2005