

Mídias, músicas e escola: a articulação necessária

Maria José Dozza Subtil

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

Resumo. O presente texto apresenta estudos sobre a música midiática objetivando entender em que medida esse conhecimento se relaciona como as atividades escolares. Busca desenvolver algumas idéias sobre as práticas musicais, considerando o aporte das mídias na produção de outros sentidos e na socialização cultural que lhe é inerente. Analisa a apropriação (ou não) pela escola, da música presente na sociedade, a partir de autores como: Penna, Porcher, Snyders, entre outros. Enfatizam-se os aspectos contraditórios da indústria cultural no que se refere à possibilidade do uso das veiculações midiáticas como forma de educar musicalmente. Partindo-se do pressuposto de que há uma relativa autonomia dos sujeitos em face do pólo da emissão em razão dos aspectos ativos da recepção, aponta-se para a necessidade de formar para e com as mídias.

Palavras-chave: mídias, socialização musical, educação escolar

Abstract. This paper presents studies on mediatic music aiming at understanding how to extent this area is related to school activities. It searches to develop some ideas about musical practices considering the media as a whole in the production of other meanings and in the cultural socialization which is inherent. It analyzes the appropriation (or not) of the music present at the society by the school, based on ideas of Penna, Porcher, Snyders among others. The paper emphasizes the contradictory aspects of the cultural industry which refers to the possibilities of the use of mediatic musical available as a way of music education. From the assumption that there is a relative autonomy of the subjects in relation to the polo of emission due to the active aspects of the reception, the paper indicates to the needs of preparing for and with the media.

Keywords: media, musical socialization and school education

Introdução

Analisando o comportamento e gosto de crianças e adultos, observa-se que a mídia, em especial rádio e TV, tem grande influência no padrão de música que se ouve, canta e dança. Pode-se afirmar que o gosto musical de tais sujeitos tem sido informado por esses meios mais do que pela educação escolar e tradições familiares.

Até bem pouco tempo, costumava-se situar tipos diferentes de música para determinadas faixas

de idade, e mesmo diferentes classes sociais. Hoje, dada a produção midiática massiva isso parece ultrapassado e é evidente que há uma socialização e homogeneização do padrão de gosto musical. Desde a mais tenra idade as crianças ouvem e reproduzem as canções de sucesso, especialmente aquelas veiculadas nas novelas, nos programas de auditório, nos comerciais e nos programas de rádio, substituindo as tradicionais canções infantis. Nessa direção seria importante indagar como o conteúdo

mediático é escolarizado, isto é, no caso da música, estaria a escola possibilitando um conhecimento musical significativo a partir dessas vivências ou apenas reforçando e avalizando a imposição maciça de um determinado padrão cultural?

Entende-se que esse conhecimento pode e deve ser aproveitado no espaço escolar de forma a permitir que os alunos adquiram uma visão crítica do que consomem e se apropriem de uma bagagem musical significativa cantando, ouvindo, ritmando e ampliando repertórios. Nesse sentido pouco ou quase nada tem sido feito na escola.

Não se pretende colocar em julgamento a qualidade da música presente na mídia, (embora esteja claro que muitas vezes ela destina-se ao consumo imediato com uma evidente simplificação rítmico/melódica), porque numa dimensão contraditória os meios, em especial a TV, configuram-se também como instrumentos veiculadores da produção musical diversificada. A questão continua sendo: em que medida e de que forma esse conhecimento, resultado do trabalho humano historicamente datado e situado, é escolarizado e pensado criticamente.

Assim, o presente trabalho busca desenvolver algumas idéias sobre práticas musicais, mídia e produção do gosto musical, indagando sobre as formas de apropriação (ou não) dos objetos culturais midiáticos, no caso a música, pela escola. Enfatizam-se os aspectos contraditórios da indústria cultural no que se refere à possibilidade do uso das veiculações midiáticas como forma de educar musicalmente.

Parte-se do pressuposto de que há uma relativa autonomia dos sujeitos em face do pólo da *emissão* para acentuar os aspectos ativos da *recepção*.

As reflexões de caráter teórico aqui apresentadas decorrem de uma investigação realizada de 1999 até 2005 em escolas públicas e particulares para coletar dados sobre práticas e vivências musicais dos alunos objetivando compreender a produção social do gosto musical tendo em vista as interações entre mídia e escola.

Práticas musicais, produção de sentidos e formação do gosto

Como já foi dito, na sociedade midiática não há delimitação de tipos de música para as diferentes idades ou um gosto musical distintivo de classe social. O processo de *medianização* – termo que Bourdieu (1997, p. 137) emprega para significar o fato da mídia *atingir a todos pela mídia* – promovido pela indústria cultural produz o que o autor denomi-

na uma “rentabilidade dos investimentos e, em consequência, da extensão máxima de público”. Evidencia-se que condições materiais de existência adversa não são necessariamente empecilho para o usufruto de bens culturais. Importa sempre lembrar que a música é, das artes, a de posse mais acessível em razão da facilidade de aquisição e fruição dos objetos musicais – CDs, fitas cassete, aparelhos e programas musicais radiofônicos e televisivos.

Na escola percebe-se que a música está presente em diferentes momentos, de forma mais ou menos sistematizada, especialmente as cantigas tradicionalmente ligadas às datas comemorativas (Páscoa, Dia das Mães, Dia do Soldado, etc.), às rotinas escolares (merenda, higiene, entrada e saída, etc.) e ao folclore. Essas práticas são decorrentes do “canto orfeônico”, introduzido nos currículos escolares desde 1932, por Heitor Villa-Lobos.

No entanto, a música também aparece de forma aleatória nos recreios, nas filas, nos corredores e aí as crianças cantam o que ouvem, sabem e gostam: as canções das novelas, dos programas de auditórios e até dos comerciais. Ressalte-se uma prática corrente, com o aval e incentivo dos professores, que é a imitação e dublagem das músicas e movimentos de artistas/apresentadores de TV em eventos programados como, por exemplo, “Caça Talentos”. Sem contar as “músicas-mensagem” – divulgadas pelos programas religiosos – que se constituem em conteúdo musical escolar disseminado tanto nas escolas públicas quanto particulares, em especial nas séries iniciais. Dessa forma, coexistem o consumo acrítico de tudo o que é passado pela mídia e as cantigas escolares tradicionais com forte apelo prescritivo, moralista e cívico.

Importa sempre lembrar que a formação de um sujeito crítico, sensível, capaz de ler os textos e o mundo, aberto às experiências estéticas, à fruição, ao gozo artístico e à criação passa por um processo de humanização que é, sem dúvida, social. Em Marx e Engels (1986, p. 25) vamos encontrar:

[...] os sentidos do homem social são diferentes dos do homem que não vive em sociedade. Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos humanos subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas [...] se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são quer desenvolvidos, quer produzidos [...] a formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje.

É necessário enfatizar que, com o advento das tecnologias audiovisuais (em especial a televisão) aparecem outros elementos que interferem na produção social dos sentidos. Graças aos recursos da

eletrônica, som/imagem/palavra acontecem numa dimensão ampliada, mixada e multiplicada, ou seja, como “experiência global unificada” (Babin; Kouloumdjian, 1982, p. 41).

Essa empatia, sintonia entre velocidades, fragmentações, sonoridades e imagens que estão presentes também no cotidiano como uma espécie de “cultura a domicílio”, tem a ver com o idioma e os ritmos que a juventude compreende e vivencia (Martin-Barbero, 1998). Para McLuhan (1989), no que tange à audição musical, o que acontece é um envolvimento corporal e sensorial em profundidade com os meios, uma interação tátil e cinética que cria novas percepções e novos sentidos.

Quando falamos em fruição estética, nos referimos ao “gosto” ou ao “bom gosto” e nesse aspecto Canclini (1984, p. 12) faz interessantes observações sobre a origem social dessa prática: “O estético, não é [...] nem uma essência de certos objetos, nem uma disposição estável do que se chamou ‘a natureza humana’. É um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais [...]”.

O que chamamos *gosto* é na verdade um “*sensu prático* [...]”, esquemas de ação que orientam percepções, escolhas, respostas” (Bourdieu, 1997 p. 42, grifo do autor). Enquanto propensão à apropriação – material e /ou simbólica – de objetos e práticas é o que está na base do “estilo de vida”, corresponde às diferentes posições (distinção) ocupadas no espaço social, e é uma retradução simbólica das diferenças objetivas das condições de existência, que existem em última instância, apesar da homogeneização promovida pela mídia.

O autor situa as diferenças (distinções) entre os sujeitos não apenas como derivadas dos antagonismos de classe, mas decorrentes do capital cultural adquirido por familiarização ou aprendizagem escolar com mediação decisiva dos *habitus* – disposições incorporadas. Essa distinção não ocorre num vácuo, mas em espaços relacionais – denominados *campos* – que estabelecem posições dominantes ou dominadas, resultantes das lutas pela legitimação do poder simbólico, ou seja, de estabelecer o que é válido ou não para ser apropriado e o que produz rentabilidade simbólica (cultural, social econômica) (Bourdieu, 1992).

A *medianização* do gosto musical, referido anteriormente (todos gostam de tudo) seria resultado do recurso a uma “arte média” com efeitos já testados e comprovados, oscilando entre o plágio e a paródia, promovendo “a indiferença” e o “conservado-

rismo social e político” (Bourdieu, 1992, p. 141).

Não se pode deixar de enfatizar também a mistura, a mestiçagem, o sincretismo, melhor dizendo, a *hibridação* (Canclini, 1997, p. 19) que constitui a cultura latino-americana em geral e a midiática em particular, indutoras dos padrões do que se ouve, canta, dança e aprecia em música:

Os meios de comunicação eletrônica, que pareciam destinados a substituir a arte culta e o folclore, agora os difundem maciçamente. O *rock* e a música “erudita” se renovam, mesmo nas metrópoles, com melodias populares asiáticas e afro-americanas... Qualquer um de nós tem em casa discos e fitas em que se combinam música clássica e *jazz*, folclore, tango e salsa, incluindo compositores como Piazzola, Caetano Veloso e Rubén Blades, que fundiram esses gêneros cruzando em suas obras tradições cultas e populares. (Canclini, 1997, p. 18).

Tais considerações reforçam o fato de que hoje as crianças e os jovens crescem e se desenvolvem num ambiente cultural complexo e multifacetado, permeado pelos requerimentos da sociedade de consumo própria do capitalismo globalizado.

O papel socializador das mídias

Há algum tempo cabia às instituições tradicionais – Igreja, escola, família – o papel de socializar as crianças e os jovens, isto é, introduzi-los no mundo da cultura e dos comportamentos socialmente adequados e aceitáveis. Hoje, a mídia desempenha essa função, muitas vezes à revelia das outras instituições, dada a abrangência e ênfase da sua atuação.

No mundo globalizado, sob a égide do capitalismo radical “[...] onde a cultura dominante é o consumismo, onde o individualismo chegou ao paroxismo do narcisismo social, muito bem expresso nas publicidades de produtos para a beleza e a elegância, que identificam felicidade com mercadoria” (Belloni, 1999, p. 8), está em plena ação uma *mundialização da cultura jovem*. Isso significa a produção globalizada não só de produtos – tênis, jeans, etc. – mas de objetos culturais como a música, os comportamentos, os rituais, a moda, que são disseminados maciçamente pela propaganda e se apresentam como indispensáveis (Belloni, 1994, p. 48).

É possível detectar o narcisismo acima referido quando se observa que a música, desde a mais tenra idade, não é mais só consumida apenas pelo prazer de ouvir e cantar, mas como fundo musical para a exposição e o exibicionismo do corpo. Importa lembrar que essa é uma questão complexa e contraditória e deve ser encarada do ponto de vista antropológico – é próprio da cultura do brasileiro o uso do corpo na fruição musical – e não do discurso moral.

Para os jovens, fazer parte, estar junto, pertencer ao grupo, também significa consumir as músicas, comprar os CDs, fazer as coreografias que estão no *hit parade*, no tempo de duração desses sucessos. Isso produz uma espécie de “liga” social, uma forma de reconhecimento que constitui os jovens, em especial os dos centros urbanos.

Os canais privilegiados dessa disseminação são as novelas, os programas de auditório, os *shows* “ao vivo”, os *clips*, os programas das rádios FM, as *raves*, os bailes *funk*, as grandes festas populares nacionais como o carnaval, as festas juninas, e outras de caráter regional que, pela abrangência midiática, assumem proporções universais. Assim, a mídia, em especial a televisionada, desempenha um importante papel na produção de um repertório semântico fornecendo símbolos, mitos, representações, preenchendo o imaginário de crianças e adultos e também transmitindo a cultura em diferentes dimensões. Ignorar isso é desconsiderar as potencialidades (e limites) desses objetos técnicos que, queiramos ou não, instruem esses sujeitos nas formas de convivência social e de aquisição de conhecimentos sobre o mundo onde vivem.

A dialética desse processo tornou-se objeto de reflexão de autores latino-americanos, na compreensão de que é preciso desviar o foco da emissão unidirecional, hipodérmica, para o pólo da recepção como espaço de autonomia e construção de sentidos, apesar dos apelos poderosos da mídia em geral. Afirmar esses espaços significa evitar o imobilismo e o *laissez-faire* geral quando o assunto é a mídia.

O deslocamento do eixo da emissão para a recepção midiática

O sentido da comunicação constrói-se a partir do processo de recepção que não é predeterminado pelo emissor, mas conta com um campo de autonomia de interpretação, de criação e produção do receptor. Para isso contribuem as mediações das instituições sociais, o mundo do trabalho, da política e da produção cultural. Assim as mídias funcionam num “[...] contexto repleto de mediações e significados construídos socialmente, que dão sentido às emissões veiculadas, à medida que elas são imbricadas com as práticas cotidianas da audiência” (Barbero apud Gomez, 1997 p. 28).

Os textos midiáticos produzem uma polissemia de interpretações e significados que têm relação com um sem-número de determinantes individuais e coletivos. O lugar referido nos estudos da recepção é o cotidiano repleto das vivências particula-

res, das inter-relações e das interações com diferentes objetos culturais que produzem modos de interpretar e significar as mensagens midiáticas, processo evidentemente também referido a um tempo/espaço histórico macrosocial. Assim, no que concerne às músicas da mídia, o consumo é também determinado pelos mecanismos psicológicos, emocionais e fisiológicos do receptor que interagem nos atos de ouvir, dançar e cantar.

Isso implica negar uma concepção de recepção condicionada por um esquema linear de comunicação, “[...] e por outro, considerar as percepções, apropriações e interpretações que os sujeitos fazem das mensagens veiculadas pelo meios de comunicação (como) mediadas por um conjunto de valores, idéias, instituições e capacidades cognitivas” (Gomes, 1996, p. 208). Esse espaço revela uma determinada competência cultural: “Os ‘usos’ [...] são inalienáveis da situação sociocultural dos receptores, que reelaboram, ressignificam, ressemantizam [*sic*] os conteúdos massivos conforme sua experiência cultural, a qual dá suporte para esta apropriação” (Jacks, 1996, p. 51).

Partindo desse princípio, o ato verdadeiramente educativo seria não a negação, mas a apropriação das mídias em suas possibilidades de emancipação quando produzidas com objetivos democráticos e quando encaradas como objetos de conhecimento. Nessa dimensão, a ênfase na educação para a comunicação midiática deve prever ações que abrangem desde a formação para uma recepção ativa em todas as instâncias – família, escola e grupos sociais – até a formulação de políticas nacionais estimuladoras de produções de qualidade, contemplando as diferenças e práticas sociais regionais.

A constatação da pluralidade de significados possíveis de serem apreendidos no decorrer da emissão/recepção midiática leva à necessidade de uma compreensão mais orgânica e menos determinista dessa relação. A escola não deve competir com a TV, mas travar com ela um jogo dialético. Nesse sentido é importante considerar os aspectos contraditórios da *indústria cultural* como indutora de gosto, mas também socializadora dos objetos musicais.

Indústria cultural: os aspectos contraditórios da mídia em relação à música na escola

Adorno (1989, p. 79) afirma:

Se perguntarmos a alguém se “gosta” de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de

juízo é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo.

O conceito de *indústria cultural* denuncia a transformação da arte em mercadoria, numa transposição mais ou menos direta da lógica industrial – produção em série, massificação, planificação, racionalização – para os objetos culturais.

Os teóricos da Escola de Frankfurt constroem uma crítica radical à redução da estética e da arte ao mero consumo e ao divertimento sem o prazer verdadeiro da fruição estética. Afirmam que essa é uma estratégia do capitalismo monopolista para ter sob controle todos os aspectos da vida dos trabalhadores, inclusive o lazer: “A mistificação não está [...] no fato de a indústria cultural manipular as distrações, mas sim em que ela estraga o prazer, permanecendo voluntariamente ligada aos clichês ideológicos da cultura em vias de liquidação” (Horkheimer; Adorno, 1982, p. 180).

Em que pese a verdade das denúncias e a importância da construção de uma teoria crítica sobre o papel da comunicação e dos meios tecnológicos como fator de alienação na sociedade capitalista, é imperativo avançar na discussão. A afirmação de que “A música popular, expressão da autenticidade do *Volksggeist* (espírito do povo), é destruída por um processo que faz dela, como de resto de toda arte popular, objeto de manipulação e difusão impostas por cima” (Miranda, 1998, p. 24) desconsidera as nuances, a diversidade e os conflitos internos no próprio campo da música quanto ao sentido de “popular” ou “autêntico” hoje.

É preciso entender que todas as informações contemporâneas são midiáticas pelos meios de massa. Cabe, assim,

[...] superar a dicotomia Escola-Meios de Comunicação de Massa, Escola-Indústria Cultural, porque os meios de massa não são os únicos inimigos das classes trabalhadoras e da sociedade brasileira. Eles reforçam uma dominação que começa na fábrica, no escritório, na escola, na família, na universidade [...] meu convite é para que a Escola aprenda a decifrar esses meios e a colocá-los a serviço de uma outra educação e de uma outra televisão. É preciso educar os alunos para não aceitarem esta televisão que aí está [...] é preciso antes estudar e conhecer os meios de comunicação de massa. (Fadul, 1993, p. 59).

Porcher (1982, p. 68, grifo do autor) diz que: “[...] a massa sonora, *radiocacofonia* cotidiana e permanente, provocam fenômenos de rejeição acústica, e literalmente ensinam a ‘desouvir’ [...]. Os professores são também, do mesmo modo como os seus alunos *consumidores*, igualmente submetidos às sugestões da mídia”. Apesar disso, o autor colo-

ca-se contra “os requintados partidários do estetismo aristocrático” e relata uma experiência de dosagem e progressão de apreciação musical, a partir dos “gostos espontâneos” dos alunos, segundo ele “produzidos em grande parte pelas *mass* média e pela manipulação publicitária” (Porcher, 1982, p. 80).

Nesse mesmo viés, Snyders (1992, p. 6, grifo do autor) apregoa a necessidade de guiar os estudantes rumo ao conhecimento musical “de alto nível” a partir da posse tanto “*de suas culturas primeiras* (adquiridas nas vivências cotidianas, diretas, simples), quanto *das culturas de massa* (assimiladas nas experiências com as mídias, com os meios de comunicação contemporâneos)”.

Ele defende a escuta, por parte dos alunos, de obras elaboradas (Bach, Beethoven, Debussy, Wagner, entre outros), das obras-primas consagradas, a partir de várias estratégias: “[...] o professor pode levá-los a exprimirem-se, sobre o papel da música no cinema e na TV, sobre como ela modifica as impressões suscitadas pelas imagens; pode levá-los a falarem também sobre a música de que gostam, sobre como a sentem – e sobre aquela que a escola propõe” (Snyders, 1992, p. 26). Mais adiante acrescenta: “O primeiro passo será escutar (ou cantar) mais ou menos as mesmas coisas ouvidas fora da escola: obras das quais os alunos já gostem, que não os choquem” (Snyders, 1992, p. 36). O autor faz uma análise do *rock* como gosto musical primeiro entranhado no cotidiano dos jovens, que não pode ser desconsiderado no processo de aquisição do conhecimento musical mais elaborado, e espera que se estabeleça uma ponte entre aquele e este.

Matte (1995, p. 27), ao estudar duas produções infantis musicais: o disco *Rá-tim-bum* e o disco *Xou da Xuxa 6*, considera que a questão é complexa e passa pelo político e ideológico: “[...] temos materiais completamente diferentes, do ponto de vista do conteúdo musical, poético, político, filosófico e mesmo de lugar na indústria cultural: a escolha não é e nunca será descompromissada ou apolítica”. Defende a idéia de que devemos “[...] ampliar o universo musical e cultural das crianças, dando-lhes a oportunidade de decidir e criticar, um voto de confiança que permita-lhes, inclusive, escolher o que jamais escolheríamos” (Matte, 1995, p. 28).

Penna (1990, p. 33) lembra que “A musicalização [...] não deve trazer um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do aluno”. A música da indústria cultural, com todas as ressalvas que possa suscitar “[...] é sempre significativa, no contexto de vida de seus produtores”.

Cabe também discutir a prática tanto das escolas quanto dos cursos formadores dos professores de reduzir a música do universo infantil ao folclore, conforme reflexões dessa autora:

[...] até que ponto (o folclore) está realmente presente na vivência musical, mesmo da criança? (É preciso ver qual criança, afinal.) A televisão não faz parte da sua vivência? Por que não se pode trabalhar, também, sobre um *slogan* de propaganda (ou uma palavra de ordem), em lugar de um provérbio? E a música popular? Por que a simplicidade desta é pobreza e a do folclore, riqueza? (Penna, 1998, p. 65).

Partir do que o povo canta e gosta, sem preconceitos, deveria ser alternativa para a educação musical. Segundo Bressan (1989, p. 37), “[...] não serão nossas esporádicas aulas de canto ou de iniciação musical, nas escolas, que, [...] imprimirão aquele pretensioso cunho ‘artístico’, previsto pelos currículos e programas, na alma do povo, como uma alternativa positiva contra a ‘nefasta’ influência dos meios de comunicação”. Segundo ele: “[...] é também essa música [...] que leva as crianças (e as de faixa etária mais tenra, sobretudo) a cantar, cantarolar tal qual acontece com as suas ‘garatujas’, no desenho e na pintura [...]”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Marinho (1993, p. 30) desafia os educadores a observar o óbvio: nossos alunos (e pode-se acrescentar, os professores) ouvem e cantam os produtos da mídia e a escola “torce o nariz” para essa realidade:

[...] talvez já seja hora de acabar com um certo ranço pedagógico e uma certa pseudo-intelectualidade de achar que tudo o que tem gosto de chicletes, cheiro de Esso e barulho de Pan-Am faz mal para a cabeça e para o coração. O que se quer aqui é apenas fazer uma alerta no sentido de eleger a Escola como espaço privilegiado para o diálogo e veículo dinâmico de informações. Rock é cultura *pop* e popular. Existe há mais de 30 anos e vive como corpo clandestino nos bancos escolares.

Nogueira (1998, p. 53, grifo da autora) diz que “é preciso admitir o papel preponderante que as mídias desempenham na *escolha* musical da população”. Ela reforça a pequena relevância desse tema nas instituições educacionais e culturais da América Latina, trazendo Canclini para lembrar que, os ministérios da cultura dos países latino-americanos dedicam atenção às “belas artes” e “quase nunca dizem ou fazem nada em relação às culturas modernas: o rock, os quadrinhos, as fotonovelas, os vídeos, enfim, os meios em que se movem o pensamento e a sensibilidade das massas [...] bases estéticas da cidadania” (Nogueira, 1998, p. 53-54).

A autora enfatiza a necessidade da construção de padrões de audição, e nesse sentido:

[...] a escola tem sido vista como um espaço preferencial para a formação de hábitos intelectuais, tais como ler e escrever [...]. O mesmo não se dá com em relação a outras formas de comunicação tais como as diferentes linguagens artísticas. No caso particular da música [...] o quadro se agrava. A música, enquanto conteúdo específico, tem estado ausente da escola regular. No entanto, enquanto música incidental ou recurso didático de outras disciplinas ela é encontrada com facilidade. (Nogueira, 1998, p. 55).

É preciso compreender os aspectos contraditórios da *mídia* em relação à música na escola, supondo que ela (a mídia) 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. Nessa perspectiva, é importante considerar o papel da educação na humanização dos sujeitos, entendendo que o processo de aquisição e produção de conhecimentos musicais requer propostas e atividades mais complexas por parte dos professores do que apenas dublar canções midiáticas (Subtil, 2003).

Do que até aqui foi afirmado é válido reforçar que as mídias, em especial a TV, estão aí para ficar e são objetos que têm importante papel na produção e transmissão da cultura. A negatividade e a positividade desses instrumentos devem ser analisadas e avaliadas com discernimento para que não se perca de vista a possibilidade de formar os cidadãos do novo milênio, produtos da sociedade tecnológica, mas também co-produtores da cultura em que estão inseridos.

Considerações finais

Para Belloni (1995), o tema “educação para a mídia” deveria integrar o ensino regular do mesmo modo que a educação ambiental ou para o trânsito, como parte integrante da formação da cidadania e em sua visão isso constitui-se defesa do consumidor. Também é preciso considerar que o seu uso possibilita uma maior adequação às expectativas das novas gerações que possuem uma outra sensibilidade, mais audiovisual, resultante da imersão nas imagens e sons do cotidiano midiático. No entanto, não adianta falar em educar para os meios e referir-se somente às crianças, os professores precisam também ser “educados” *para* e *com* a mídia e isso foi enfocado por diversos autores.

Entende-se a necessidade de pensar no conhecimento erudito, historicamente acumulado, como um direito de acesso às camadas populares, que têm na escola a única possibilidade de elevação do patamar cultural. No entanto, ignorar e mesmo desconsiderar a cultura que nos circunda, via emissão midiática, em especial a música, é manter uma

postura elitista, fechada, que considera tudo o que tem “cheiro de povo” como inculto, vulgar, de mau gosto.

É necessário que se “escolarize” a música veiculada pela mídia através de um trabalho consciente, fundamentado, que enfoque o conhecimento musical em suas diferentes dimensões. Esta é a função da escola: estabelecer pontes, preencher lacunas, construir significados entre os objetos culturais midiáticos e o saber elaborado.

Cabe repensar a prática musical escolar, sistematizando, historicizando e propondo diferentes audições dos objetos musicais, e dos próprios meios em si como construções humanas, em dadas condições históricas, econômicas e sociais, portanto passíveis de serem mudadas, transformadas. Nessa dimensão também é importante a ultrapas-

sagem dos estreitos limites das tradicionais comemorações escolares com músicas sempre repetidas, vazias de sentido estético e humano que servem de pretexto para conteúdos de diferentes áreas de conhecimentos, menos a arte.

O gosto musical, construído socialmente, não é privilégio de minorias e não mais diferencia classes sociais, gêneros ou idades. Essa constatação, no entanto, não deve obscurecer o fato de que quanto mais repertórios os sujeitos possuírem mais chances de escolhas terão. Cabe distribuir a todos o patrimônio musical (erudito, popular, folclórico, ou como se queira denominar), construído em diferentes tempos e contextos sociais, mas ainda presentes na história e no padrão do que se ouve canta e consome no Brasil. A humanização dos sentidos e a educação musical são tarefas para a escola, também.

Referências

- ADORNO, T. W. O fetichismo da música e a regressão da audição. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 79-105.
- BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1982.
- BELLONI, M. L. A. mundialização da cultura. *Sociedade e Estado*, v. 9, n.1-2, p. 35-53, jan./dez. 1994.
- _____. A espetacularização da política e a educação para a cidadania. *Perspectiva— Educação e Comunicação*, Florianópolis, ano 13, n. 24, p. 66-95, 1995.
- _____. *Da tecnologia à comunicação educacional*. Trabalho apresentado na 22. Reunião Anual da Anped. Caxambu: 1999. p. 1-21. Mimeografado.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- BRESSAN, W. J. *Educar cantando: a função educativa da música popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- CANCLINI, N. G. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.
- _____. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 1997.
- FADUL, A. Indústria cultural e comunicação de massa. *Idéias*, São Paulo, n. 17, p. 53-59, 1993.
- GOMES, I. Recepção e mediações – crítica à filiação crítica dos estudos da recepção. In: FAUSTO NETO, A.; PINTO, M. J. (Org.). *O indivíduo e as mídias*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 208-215.
- GOMEZ, O. G. Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar: Revista de Educación en Medios de Comunicación*, Andaluzia: Gráficas Huelva, ano 5, n. 8, p. 25-30, marzo 1997.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. A Indústria cultural – o Iluminismo como mistificação das massas. In: LIMA, Luiz costa (Org.). *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 1982. p. 159-204.
- JACKS, N. Tempo e espaço e recepção. In: FAUSTO NETO, A.; PINTO, M. J. (Org.). *O indivíduo e as mídias*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 197-207.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.
- MARINHO, J. M. Rock: um garoto sem vaga na escola. *Idéias*, São Paulo, n. 17, p. 29-33, 1993.
- MARTIN-BARBERO, J. Cidade virtual: novos cenários da comunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, p. 53-67, jan./abr. 1998.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Sobre literatura e arte*. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.
- MATTE, A. C. F. Xuxa versus Rá-tim-bum: uma análise musical e poética. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 14, n. 25, p. 19-28, jun. 1995.
- MIRANDA, V. S. de. Estética e indústria cultural. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 20, n. 35, p. 23-28. 1998.
- NOGUEIRA, M. A. *Música, consumo e escola: encontros possíveis e necessários*. GT Educação e Comunicação. Trabalho apresentado na 21. Reunião Anual da Anped. Caxambu: 1998. p. 50-58. Mimeografado.
- PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Ensino de arte: um momento de transição. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia: [s.n.], 1998. p. 89-100.

PORCHER, L. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

SUBTIL, M. J. *A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série do ensino fundamental.* 2003. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção)–Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. 227 f.

Recebido em 08/02/2007

Aprovado em 05/03/2007