

Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares

Nilceia Protásio Campos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
nilceiacampos@terra.com.br

Resumo. Este artigo busca uma reflexão sobre as práticas musicais escolares nas últimas décadas. As modificações nas formas de comunicação e socialização provocadas pelos meios de comunicação têm afetado as manifestações musicais, transformando o comportamento dos indivíduos com relação à música. Nesse caso, a escola tem sido “palco” de “práticas contemplativas” e vazias de criatividade. A ideia de “espetáculo” tão incorporada pela sociedade parece ter sido facilmente assimilada e praticada no espaço escolar, interferindo diretamente em sua cultura. Nesse aspecto, Pérez Gómez aponta a televisão como “transformadora de hábitos perceptivos” e Certeau demonstra que a “sociedade do espetáculo” se caracteriza pelo estado de passividade dos indivíduos. Em seus estudos sobre a indústria cultural, Adorno identifica fatores como “manipulação do gosto” e “emudecimento dos homens” como características da sociedade atual. Diante disso, a escola deve ampliar as experiências musicais dos alunos e propiciar práticas que favoreçam a expressão musical.

Palavras-chave: educação musical, currículo, cultura escolar

Abstract. This article reflects on the musical practices at school in the last decades. The modifications in the communication forms and socialization provoked by the mass media have affected the musical manifestations, transforming the behavior of the individuals with relation to music. In this case, the school has been “the stage” of “contemplative practices”, empty of creativity. The idea of “spectacle” so incorporated by the society seems to have easily been assimilated and practiced in the school space, intervening directly in the school culture. In this aspect, Pérez Gómez points the television as a “transforming agent of the perceptive habits” and Certeau demonstrates that the “society of the spectacle” is characterized by the individuals’ state of passivity. In his studies about cultural industry, Adorno identifies factors, such as “manipulation of taste” and “men’s silence”, as characteristics of the current society. Ahead of this, the school must broaden the musical experiences of the pupils and provide practices that enhance the musical expression.

Keywords: music education, curriculum, school culture

Introdução

Na década de 1930, o Canto Orfeônico figurou entre as disciplinas obrigatórias do curso primário, constituindo um ensino musical impregnado de motivos políticos. Três décadas depois, novas práticas musicais começam a surgir. Como rompimento com o “velho”, o movimento arte-educação incorpora propostas da Escola Nova – que trariam conseqüências para o ensino musical.

Nesse sentido, Loureiro (2003, p. 67) afirma que

[...] a arte deixa então de lado o seu rigor técnico e científico para se tornar veículo de expressão humana. A música, seguindo esse caminho, cede lugar aos sentimentos, buscando liberdade. Esse era o propósito no qual a arte-educação se baseava para instituir uma nova metodologia para o ensino da música.

Nesse contexto, a Lei nº 4.024/61 insere a Educação Musical como “prática educativa” que consistia de duas partes: uma, de estudo sistemático sobre música, e outra, de prática de Canto Orfeônico (Brasil, 1961, p. 18). Na análise de Fuks (apud Loureiro, 2003, p. 67), misturam-se nesse período várias tendências e estilos – como música erudita, música popular, a educação musical orfeônica e a tendência pró-criatividade.

Esse “complexo sonoro” acaba gerando um processo que conduziria, em 1971, à integração da educação musical com as artes plásticas e as artes cênicas. A Lei nº 5.692/71 institui a obrigatoriedade da Educação Artística, modificando mais uma vez os rumos das práticas musicais escolares. Com a diluição dos conteúdos das linguagens artísticas – provocada por essa proposta –, as atividades musicais na Educação Artística são escassas. Isso conduz à realização de outras práticas escolares envolvendo música, que vão desde projetos interdisciplinares até festivais de música.

Desde então, o que se observa no cenário musical escolar é a transformação das formas de expressão, influenciadas, mais do que qualquer outro período, pelos meios de comunicação de massa. Por um lado, os alunos demonstram interesse em reproduzir o que é visto na mídia,¹ mesmo porque ficam, na maioria das vezes, restritos às experiências apresentadas por ela. Por outro lado, os professores, não possuindo domínio da linguagem musical, optam, por conveniência, pela utilização de recursos tecnológicos, servindo-se do repertório que é imposto pelos meios de comunicação.

Diante disso, surgem algumas questões, sobre as quais gostaríamos de refletir. Como a escola tem recebido ou interagido com as novas formas de comunicação? Como os alunos e os professores se expressam musicalmente diante das formas propostas apresentadas pelo rádio e pela televisão?

Reconhecendo a amplitude e a complexidade das questões, nos restringiremos a uma reflexão que contribua para uma melhor compreensão da prática musical escolar na atualidade. Sendo assim, partiremos de uma análise do processo que envolve a música na “sociedade do espetáculo”, até chegarmos aos efeitos percebidos nas diversas atividades musicais realizadas no espaço escolar.

A “lógica infernal do espetáculo”

Ao discorrer sobre cultura, Santos (1986, p. 8) afirma que

cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer, para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental considerar alguns fatores para compreender a “lógica interna” da cultura atual – como os avanços tecnológicos e as formas de comunicação próprias da sociedade capitalista.

Os efeitos da televisão, do rádio e do computador, bem como a acelerada “rotatividade” das músicas apresentadas pela mídia, têm modificado as formas de comunicação e de socialização, levando a uma transformação no que se refere aos gostos, às tendências e práticas musicais. E se, no capitalismo, tudo se transforma em mercadoria e a mercadoria é vendida e comprada, a música soma-se à “grande enxurrada de produtos que incluem também tranquilizantes e televisores, detergente em pó e sopa instantânea” (Stewart, 1987, p. 36). Como mercadoria, a música é anunciada, promovida e vendida. O *show* se realiza em função de promovê-la, e assim tudo parece se transformar em espetáculo.

A lógica que acompanha a realidade cultural do nosso tempo é analisada por Pérez Gómez (2001), que aponta a televisão como transformadora de hábitos perceptivos, na medida em que oferece uma hiperestimulação sensorial, que gera insatisfação e necessidade constante de mudança. Segundo o autor,

[...] obedecendo à lógica infernal do espetáculo a serviço da publicidade e do mercado, a sintaxe dos meios audiovisuais deve se saturar de movimento, cores, formas mutáveis e sons diversificados e estrondosos para manter a atenção sensorial da audiência. (Pérez Gómez, 2001, p. 112-113).

Um ponto importante levantado por Pérez Gómez, e que afeta diretamente as experiências musicais individuais e coletivas, é o da hiperestimulação. Os estímulos sonoros concomitantes às imagens em movimento e as *performances* de cantores e dançarinos confundem freqüentemente os sentidos do ouvinte, que parece não perceber nesse complexo sonoro nenhum dos elementos musicais.

¹ O termo “mídia” refere-se ao conjunto dos meios de comunicação. No caso específico da nossa análise, damos ênfase ao rádio e à televisão.

Assim, a hiperestimulação resulta em um paradoxo, pois o excesso de estímulos acaba por conduzir à passividade e quase a uma paralisação das expressões. O acentuado “estímulo emotivo” resulta em uma suplementação da emoção sobre a reflexão, afetando as formas de percepção e expressão musicais.

Ao fazer uma análise do “esmagador poder de socialização” dos meios de comunicação de massa, Pérez Gómez (2001) identifica dois efeitos antagônicos, mas convergentes: a superinformação e a desinformação. Para ele,

[...] o indivíduo não pode processar a quantidade de informação que recebe e, em conseqüência, se enche de “ruídos”, de elementos isolados, relativamente sobressalentes, que não pode integrar em esquemas de pensamento para compreender melhor a realidade e sua atuação sobre ela. Mas, como, ao mesmo tempo, deve enfrentar um contexto cada dia mais complexo como conseqüência deste incremento de informação circulante, é fácil compreender sua tendência a se submergir na perplexidade e a se deixar seduzir pelo que, mesmo não compreendendo, lhe apresenta como atrativo. (Pérez Gómez, 2001, p. 106).

Dessa “informação circulante”, a música também participa – e “circulante” é um termo bem adequado para expressar a rotatividade das canções consideradas “de sucesso” e que se repetem nas rádios e nos programas musicais televisivos. Essas canções seduzem e, como afirma Pérez Gómez, são apresentadas como “atrativo” para uma sociedade que, mesmo não compreendendo os elementos que compõem a canção, consome o que lhe é apresentado.

Assim como os produtos são industrializados e vendidos no mercado, há também uma indústria que promove a música, impondo gostos e tendências e movimentando o mercado artístico. A indústria cultural comercializa a música, bem como outras produções artísticas, caracterizando-se pela “produção em série de mercadorias, com ênfase na repetição, na técnica e no consumo” (Freire, 1999, p. 12).

Desse modo, pensamentos, comportamentos e gostos também são produzidos em série, tornando os indivíduos cada vez menos diferenciados. A convergência, ou a homogeneidade imposta e aceita, acaba por aniquilar a individualidade de tantos, que, sem compreender a realidade, não têm condições de atuar sobre ela. Além disso, estes três elementos – repetição, técnica e consumo – estão tão interligados que seria difícil torná-los independentes quando se trata de indústria cultural, pois a repetição só é possível graças à técnica avançada para tal; e o consumo acontece na medida em que os produtos tecnologicamente desenvolvidos são oferecidos para a sociedade que está disposta e motivada a consumir.

Ao analisar a indústria cultural, Adorno (1980a, p. 174) afirma que a produção padronizada dos bens de consumo, além de oferecer os mesmos produtos a todo cidadão, “conduz à manipulação do gosto [...], a qual forçosamente aumenta na proporção em que se agiganta o processo de liquidação do indivíduo”. O autor defende a idéia de que a música só sobrevive com a proteção da indústria cultural, e que a música é “nivelada ao tipo de produção de mercadorias que se justifica com a vontade dos consumidores, vontade naturalmente já manipulada e reproduzida, que converge com a tendência da administração” (Adorno, 1980b, p. 268).

É notória a uniformidade dos gostos musicais, que nos faz questionar a aparente uniformidade de expressão dos indivíduos. Se a vontade, segundo Adorno, é naturalmente manipulada, tanto as escolhas quanto o comportamento passam a ser previsíveis. Nesse contexto, a liberdade individual é questionável, pois o que se espera é sempre uma atitude coletiva ou mesmo padronizada.

A crítica de Certeau (1995) aos meios de comunicação de massa faz-se importante nesse ponto, pois o autor aponta a linguagem como algo que tem sido modificado na “sociedade do espetáculo”:

Produz-se uma divisão entre aquilo que se diz, mas não é real, e aquilo que é vivenciado, mas não pode ser dito. A linguagem torna-se ficção com relação a uma realidade cotidiana que não tem mais linguagem. Na sociedade do espetáculo, a superabundância dos significados resulta na impossibilidade de encontrar uma expressão própria. As mensagens são abundantes, saturam a atmosfera e a cada dia é preciso limpar as cidades de montes de lixo; mas seu burburinho cria uma ausência de palavra. (Certeau, 1995, p. 138-139).

Nesse caso, a superabundância e a saturação das mensagens parecem produzir um resultado inversamente proporcional no indivíduo, explicitado na “impossibilidade de encontrar uma expressão própria” ou na “ausência de palavra”. Observa-se, então, uma distância significativa entre o que se ouve e o que é dito ou expressado. Ao descrevermos uma situação especificamente escolar, não é raro presenciar um “aparelho de som” que fala por todos e uma imagem que diz por si só, enquanto a expressão individual é omitida ou subestimada. E a escola se torna palco do que se vê e se experimenta fora dela. Assim, as vozes dos estudantes se emudecem em detrimento de uma voz que soa por todos, e a expressão corporal, por sua vez, expressa movimentos de outro.

Ao discorrer sobre as práticas culturais, Certeau (1995, p. 141) afirma que, para que tais práticas verdadeiramente se constituam em cultura, é

necessário que tenham *significado*. Portanto, pode-se concluir que para determinados indivíduos ir a um concerto e ouvir determinada obra orquestral pode ser uma experiência altamente significativa, enquanto que, para outros, tal experiência é vazia de significado. O sucesso de um músico ou de um “astro *pop*” se explica, entre outros fatores, pelo fato de que tanto as músicas que interpreta quanto sua *performance* têm significado para um determinado grupo.

Nesse aspecto, a afirmação de Schmidt (1995) torna-se oportuna, pois, segundo a autora, a escuta de uma música não se dá no vazio, mas na interação com o meio social. E essa interação acontece de forma pessoal, proporcionando a cada um dos indivíduos experiências que servirão de referências para novas experiências. Segundo a autora,

Quando estamos lendo ou ouvindo música, não conseguimos ser totalmente imparciais e não fazer alguma espécie de juízo a respeito do que é lido ou ouvido. Ao contrário, o que lemos ou ouvimos é automaticamente, num processo pré-reflexivo, computado, comparado com as nossas referências passadas e presentes. Assim é, que podemos a princípio, encontrar na leitura ou audição um elemento de identificação *positiva* ou *negativa*, que nos conduza a uma imediata *atração* ou *repulsa* ao objeto apreciado. (Schmidt, 1995, f. 71).

Não é nosso propósito, aqui, discutirmos as qualidades das músicas ouvidas, muito menos a *performance* dos artistas; no entanto, torna-se importante reconhecer que nessa realidade é o indivíduo que estabelece direta ou indiretamente os valores a todos os aspectos que envolvem tanto a música quanto os artistas.

Em sua análise sobre os valores nas diversas culturas, Salvador (1971, p. 29) acredita que, através de um sistema organizado de valores e de significações, os indivíduos “revelam sua visão de mundo e sua concepção de vida. Os indivíduos e as comunidades encarnam-se nas obras que constituem sua cultura.” Diante disso, conclui-se que as manifestações culturais revelam muito mais do que o que está materializado ou expresso nas obras – o que faz com que ampliemos nosso campo de análise. E é nessa perspectiva que refletiremos sobre as práticas musicais escolares, diante da “lógica infernal do espetáculo”.

O espetáculo chega à escola

Partindo do pressuposto de que a escola é um lugar de produção, manifestação e reprodução

cultural, ao interpretar as expressões musicais escolares, devemos atentar para o fato de que tais expressões refletem as diversas práticas sociais – o que nos faz chamar atenção mais uma vez para o papel reprodutivo exercido pela escola.²

Nessa perspectiva, Williams (1992, p. 184) adverte para o fato de que

[...] devemos falar do processo educacional geral como forma precisa de reprodução cultural, a qual pode estar vinculada à reprodução mais abrangente das relações sociais em vigor, a qual é garantida pelo direito de propriedade e por outras relações econômicas [...] e formas religiosas e familiares existentes e auto-perpetuadoras.

E como se já não bastasse o aspecto reprodutivo, a escola tem omitido sua função, deixando de oferecer “modelos de interpretação e análise crítica para as novas gerações”. Esse é o pensamento de Ferres (1996, p. 10), que aponta a televisão como “[...] o instrumento privilegiado de penetração cultural, de socialização, de formação de consciências, de transmissão de ideologias e valores, de colonização”. Dessa forma, o autor reconhece que a instituição escolar está assistindo ao “processo de penetração da cultura audiovisual, sem oferecer sequer modelos de interpretação e análise crítica para as novas gerações” (Ferres, 1996, p. 10). No caso específico das práticas musicais, a escola incorpora os efeitos do espetáculo, assimila as novas formas de expressão, mas não proporciona aos alunos uma educação musical condizente com o papel educativo que lhe cabe.

Nesse aspecto, Tourinho (1993, p. 113) afirma que a escola “admite a contemplação e, no máximo, a execução ou audição passiva”; isso faz com que se produzam “‘medrosos culturais’ para os quais, a arte é um mito”. Parece redundante, mas novamente a escola é chamada a cumprir uma de suas funções: preparar os estudantes para que sejam capazes de ouvir ativamente.

O silêncio, componente sinalizador da passividade, passa a compor a cultura escolar de forma inofensiva, pois afinal o som é ouvido, principalmente o som que se está acostumado a ouvir; mas o que não se tem consciência é do significado e do efeito desse processo contraditório – entre o som que se escuta e o silêncio que se “produz” nos próprios intérpretes. E assim a escola integra o processo de “silenciamento” do qual a sociedade é participante.

² Nesse sentido, os estudos de Julia (2001) sobre cultura escolar são pertinentes. O autor define cultura escolar como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (Julia, 2001, p. 10, grifo do autor).

Tal “silenciamento” priva o indivíduo de suas próprias experiências – considerando que o que ele vive consiste na experiência do outro, no gesto do outro. Assim, os sons e as imagens se confundem em um processo de realidade e imaginação que não deixam sequer margem para o diálogo. Nesse ponto, a interferência da escola é ímpar, principalmente por sua função educativa, pois ela deve promover, através dos diversos recursos que dispõe, o diálogo necessário ao processo de compreensão e de transformação da própria cultura.

Segundo Pérez Gómez, a interação com a cultura é produtiva quando o estudante estabelece um diálogo criador com ela, “aceitando, questionando, recusando e assumindo” (Pérez Gómez, 2001, p. 298). Diante de tais condições, as atividades musicais escolares precisam se realizar de forma a proporcionar aos estudantes condições de diálogo e questionamento; caso contrário, não passarão de reproduções³ e, conseqüentemente, de monólogos que emudecem cada vez mais as vozes que precisam ser ouvidas.

Outro ponto importante é destacado por Certeau (1995), ao identificar uma problemática que, certamente, não é privilégio da escola: o tédio. O autor justifica o tédio escolar, relacionando-o com o tédio dos adultos no trabalho profissional, o qual seria prolongado com a passividade das atividades de lazer. Não é difícil aqui estabelecer ligação entre atividades de lazer e atividades musicais escolares, haja vista a ênfase dada hoje à música de entretenimento.

Sabe-se que a música de entretenimento – ou “música de lazer”, como denomina Certeau –, constitui a cultura de consumo, que

[...] desenvolve nos espectadores a passividade da qual ele já é o efeito. Ela representa o setor onde se acelera, mais do que em qualquer outro lugar da nação, o movimento que reduz o número dos atuantes e multiplica o dos passivos. (Certeau, 1995, p. 201-202).

Pensar que a escola contribui para o movimento de multiplicação dos passivos é um tanto contraditório – considerando que sua função é promover um indivíduo atuante, portanto, ativo. Entretanto, a realidade que muitas vezes se vê nas práticas musicais escolares confirma o papel de ouvintes e espectadores com pouca capacidade crítica

sobre o que ouvem e vêem. Em alguns casos, mesmo na posição de intérpretes, os alunos reproduzem o gesto de seus ídolos, realizando-se com o simples fato de “fazer igual”.

Essa tendência à padronização, à imposição de um “modelo” – como se fosse possível modelar todos os indivíduos – parece pertencer mesmo à sociedade atual, tendo na escola seu reforço. A cultura escolar, através de suas atividades musicais, caracteriza-se não só pelo “fazer igual”, mas pelo “ouvir igual”, “reagir igual” e “gostar igual”. Nesse aspecto, a crítica de Caldas (1986, p. 30) torna-se relevante:

Hoje, pode-se dizer que a sociedade de massa apresenta características como o isolamento, a perda de individualidade, a padronização, a atomização do indivíduo e uma cultura estandardizada cujo objetivo é agradar ao gosto médio de uma audiência indiferenciada.

A compreensão de uma cultura estandardizada passa por uma unificação de hábitos e comportamentos que fatalmente conduz à perda de individualidade colocada pelo autor. Ao valorizar o bem-estar, essa cultura não reflete os valores que poderiam representar as expressões genuínas de cada indivíduo, nem desenvolvem nele o espírito inventivo, crítico e apreciativo. Na ilusão de que todos são iguais, ou com o propósito de unificá-los, as músicas são apresentadas pela mídia e “apreciadas” pelo ouvinte que, sem compreender os elementos que a constituem, apreendem os “modelos musicais” impregnando em si valores culturais diversos.⁴

Ao conceber a arte como “momento privilegiado de fermentação de posturas divergentes”, Nogueira (1994, p. 84) acredita que a falta de interesse do “sistema” em favorecer a música na escola parece convergir no interesse da indústria cultural, “que necessita dessa massa de dóceis consumidores”. Nesse contexto, os efeitos da indústria fonográfica são evidentes, pois a cada verão uma nova “onda” aparece (com força!), vendendo milhões de discos. Na análise da autora, o crescimento da indústria fonográfica brasileira e a utilização do *marketing* cultural marcam a faixa etária dos 20 aos 25 anos, afirmando que “[...] se o nosso foco se voltar para os adolescentes e crianças, teremos um quadro ainda maior de submissão aos preceitos do mercado” (Nogueira, 2001, p. 188).

³ Nesse aspecto, Gimeno Sacristán (1991, p. 73) acredita que “as situações escolares não se limitam a reproduzir cultura para os alunos e cultura profissional para os professores, pois também contribuem para a recriação destas culturas”. Para o autor, toda mudança educativa deve ser, antes, uma mudança cultural.

⁴ Entendem-se estandardização, padronização e homogeneização como uma tendência de comportamentos e gostos, não como fator de igualdade dos grupos sociais. Nesse sentido, ver Bourdieu (2000, p. 41-42).

Mas como a escola se posiciona diante de tal realidade? Em parte, se sente amarrada pelo laço de gostos musicais que envolvem alunos e professores, “vítimas” da cultura de consumo; em parte, deve assumir sua função de desenvolver o senso crítico e promover as experiências necessárias à educação musical dos alunos. Ao discutir o ensino da música nas escolas, Zagonel (1998, p. 76) constata uma realidade ambígua:

Parece que nos encontramos diante de um impasse. De um lado há a mídia, um enorme dragão soltando fogo por todos os lados, e deixando suas marcas por onde passa. E de outro há as escolas e os professores de música, pequenos, pouco numerosos, desejosos de desenvolver um trabalho de qualidade, que eleve tanto a música quanto o ser humano.

Relatando uma de suas aulas sobre “gêneros musicais”, Schafer (1991) conversa com seus alunos sobre suas preferências musicais. Ao perceber que a maioria admitia gostar de mais de um gênero musical, Schafer (1991, p. 21) adverte os alunos que “a apreciação artística é um processo acumulativo; você descobre novos pontos de interesse, porém isso não quer dizer que precise negar o que gostava antes”. Ao se dirigir aos alunos, encoraja-os a buscar sua individualidade, e não se moldar pelos outros. Nesse sentido, afirma que “ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte” (Schafer, 1991, p. 24).

A experiência e as palavras de Schafer nos fazem refletir sobre o papel do professor, no sentido de ele ter consciência de sua própria realidade e conscientizar os alunos das possibilidades que existem e que não estão postas pelo meio social. Reconhecemos que promover uma transformação de “hábitos musicais” é um trabalho árduo, mas é urgente que todos os professores – não apenas os de música ou de Educação Artística –, estejam preparados para essa tarefa.

É difícil se ter a real dimensão do poder dos meios de comunicação, mas é imprescindível considerar tal poder, para que se possa vencer ou enfraquecer o “dragão”, que continuará “soltando fogo” e deixando suas marcas. Adorno (1980a, p. 166) acredita que é necessário considerar a dimensão das influências dos meios de comunicação, e diante dis-

so chama atenção especificamente para os efeitos da música de entretenimento:

[...] para quem a música de entretenimento serve ainda como entretenimento? Ao invés de entreter, parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação. A música de entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências. Assume ela em toda parte, e sem que se perceba, o trágico papel que lhe competia ao tempo e na situação específica do cinema mudo. A música de entretenimento serve ainda – e apenas – como fundo.

Adorno parece reafirmar alguns pontos já tratados. O “emudecimento” – representado na passividade – e o estado de paralisia do ouvinte são, de uma forma ou de outra, vividos e reforçados pela escola. A situação do “cinema mudo”, lembrada pelo autor, ilustra muito bem o papel atribuído à música nos dias de hoje. Se projetarmos na mente as cenas de um cinema mudo, facilmente faremos a imagem dos atores, com movimentos silenciosos, por sua vez preenchidos ou acompanhados por uma música, que “sustenta” e inspira a cena, mas não fala “pelos” e nem “com” os autores. Não há, portanto, interação entre música e indivíduo.

Como no cinema mudo, a expressão musical, vista muitas vezes na escola, é “coreografada”, não proporcionando uma interação do aluno com a música. Em nome de uma boa imagem, ou de um bom espetáculo, sacrifica-se a expressão individual e a criatividade.⁵ Simula-se uma atividade que poderíamos chamar de “pouco ativa”, na qual o aluno “participa não participando” e “expressa não expressando”. Adorno (1980a, p. 185) denomina esse tipo de atividade de “pseudo-atividade”:

Toda vez que tentam libertar-se do estado passivo de consumidores sob coação e procuram tornar-se “ativos”, caem na pseudo-atividade [...] O ritual do êxtase revela-se como pseudo-atividade através do momento mímico. Não se dança nem se ouve música “por sensualidade”, muito menos a audição satisfaz à sensualidade, mas o que se faz é imitar gestos de pessoas sensuais.

Parece que diante da “ausência de sentidos” resta, muitas vezes, imitar e fazer mímicas. Nesse ponto, pode-se afirmar que os meios de comunicação afetam diretamente a percepção dos indivíduos. É possível que esses, ao projetarem suas vozes e expressões na pessoa dos artistas e nas canções

⁵ Conforme depoimentos de alunos, integrantes de coros escolares na década de 1970, a preocupação com a formação de repertório e com as apresentações do coral suplantavam qualquer conhecimento teórico ou prático musical. Não havia nos ensaios qualquer direcionamento no sentido de vivenciar a música, ou no sentido de proporcionar aos alunos algum conhecimento musical. Esses dados foram obtidos através de uma pesquisa sobre as práticas musicais em uma escola pública, na cidade de Campo Grande.

que eles divulgam, criam um mundo imaginário que os afastam, por vezes, da realidade. Através dos diversos programas musicais – televisivos e radiofônicos – a música é posta como algo distante e imaginário, fazendo com que telespectadores e ouvintes contemplem igualmente sem compreender ou assimilar os elementos que a constituem.

Os estudantes, muitas vezes motivados pelos referenciais musicais que possuem, são levados a “representar” uma situação que, antes no imaginário, se torna real – resultando em uma experiência musical vazia ou em um simples espetáculo. Analisando esse processo, Debord (1997) acredita que o espetáculo é o contrário do diálogo e escapa à atividade do homem. Para o autor, a alienação do espectador assim se expressa:

[...] quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. (Debord, 1997, p. 24).

Portanto, a escola está diante de uma situação complexa, que exige com urgência uma ação abrangente e permanente: ação que não se restringe à simples discordância da realidade, mas uma ação contínua de reflexão e análise da realidade musical do país, para que professores e alunos possam integrar uma gradual transformação das práticas musicais. É necessária uma análise atenta ao que se produz musicalmente no contexto dos nossos dias para que a escola dê sentido às suas práticas musicais.

Considerações finais

Diante da “lógica infernal do espetáculo”, refletimos sobre as práticas musicais escolares que, influenciadas pelos meios de comunicação de massa, se caracterizam pela forte tendência à passividade e à estandardização. Nesse aspecto, a escola parece realizar suas práticas musicais sob o aspecto de “pseudo-atividades”, não proporcionando aos estudantes experiências verdadeiramente musicais.

A escola deve converter-se num “espaço de vivência no qual se reproduzem tanto como se transformam, criticam e experimentam os conteúdos da cultura” (Pérez Gómez, 2001, p. 272). Sendo assim, a função educativa da escola passa por uma conscientização de que ela integra um sistema que está em constante produção, cabendo à instituição escolar colocar em evidência as várias produções culturais desse sistema – com o intuito de promover nos estudantes os conhecimentos necessários para uma análise e uma crítica da produção musical de seu tempo.

Portanto, despertar a sensibilidade musical, promover o desenvolvimento da criatividade, ampliar as experiências musicais dos alunos e propiciar práticas que favoreçam a expressão individual e coletiva, constituem uma das funções da escola. Para isso, torna-se necessário ver além dos meios de comunicação, transpor as barreiras da indústria cultural, e compreender a amplitude e a riqueza da linguagem musical.

Referências

- ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música. In: ADORNO, Theodor. *Textos escolhidos*. São Paulo. Abril Cultural, 1980a. p. 165-191. (Coleção Os Pensadores).
- _____. Idéias para a sociologia da música. In: ADORNO, Theodor. *Textos escolhidos*. São Paulo. Abril Cultural, 1980b. p. 259-268. (Coleção Os Pensadores).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 4.024 / 61*. Documenta 43. Brasília, 1961.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALDAS, Waldenyr. *Cultura de massa e política de comunicações*. São Paulo: Global, 1986.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Trad.: Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papius, 1995.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FERRES, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, Vanda Bellard. Música, globalização e currículos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Abem, 1999. p. 10-16.
- GIMENO SACRISTÁN, S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p. 63-92.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papius, 2003.

- NOGUEIRA, Monique A. *A formação do ouvinte: um direito do cidadão: propostas para a educação musical no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994.
- _____. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias In: PUCCL, Bruno et al. (Org.). *Teoria crítica, estética e educação*. Piracicaba: Unimep; Campinas: Autores Associados, 2001. p. 185-195.
- PÉREZ GÓMEZ, A.. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SALVADOR, A. D. *Cultura e educação brasileiras*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp. 1991.
- SCHMIDT, Luciana Machado. *A pedagogia musical histórico-crítica: o desafio de uma concepção da música através da educação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.
- STEWART, R. J. *Música e psique*. Tradução Carlos Afonso Malferari. São Paulo: Cultrix, 1987.
- TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n. 1, p. 91-133, 1993.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ZAGONEL, Bernadete. Que educação musical é essa? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: Abem, 1998. p. 73-76.

Recebido em 10/06/2005

Aprovado em 22/08/2005