



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

CLÉSIO ADERNO DA SILVA

**BELEZA GÓTICA E MUSICALIDADES TRÍTONAS: POSSIBILIDADES DE
EXPERIÊNCIAS MUSICAIS ATIVAS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Campo Grande/MS

2021

CLÉSIO ADERNO DA SILVA

**BELEZA GÓTICA E MUSICALIDADES TRÍTONAS: POSSIBILIDADES DE
EXPERIÊNCIAS MUSICAIS ATIVAS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado Profissional em Educação - área de concentração Formação de Educadores - da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, sob orientação da Profa. Dr^a. Keyla Andrea Santiago Oliveira.

Campo Grande/MS

2021

S579b Silva, Clésio Aderno

Beleza gótica e musicalidades trítônicas : possibilidades de experiências musicais ativas com a educação infantil / Clésio Aderno da Silva. – Campo Grande: UEMS, 2021.

136 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientadora: Prof^ª Dra. Keyla Andrea Santiago Oliveira.

1. Educação infantil 2. Beleza gótica 3. Musicalização infantil I. Oliveira, Keyla Andrea Santiago II. Título

CDD 23. ed. – 372.21

CLÉSIO ADERNO DA SILVA

**BELEZA GÓTICA E MUSICALIDADES TRÍTONAS: POSSIBILIDADES DE
EXPERIÊNCIAS MUSICAIS ATIVAS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande -MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: __/ __/ ____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Keyla Andrea Santiago Oliveira - Presidente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dr^a. Thaís Lobosque Aquino – Titular
Escola de Música e Artes Cênicas – Universidade Federal de Goiás – Emac/UFG

Profa. Dr^a. Patrícia Alves Carvalho - Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dr^a. Gabriela Di Donato Salvador Santinho - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dr^a. Lucilene Soares da Costa - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS
2021

Dedicatória

À minha esposa, Léya Chyrlen, minha amada...
Quem consegue trazer completude à minha vida

In memoriam

A Clériston Aderno da Silva,

Meu irmão, meu amigo,

Aquele que sempre tinha uma palavra amiga e encorajadora.

AGRADECIMENTOS

Uma boa sinfonia é aquela que causa espanto, que suscita as emoções, que causa arrepio por conseguir despertar sentimentos que nos direcionam a revisitar experiências marcantes ou, ainda, conseguem estabelecer novas experiências que ficarão guardadas em nossa memória afetiva. Um de seus atributos é a coletividade! Não é possível despertar ou produzir esse tipo de experiência sozinho, pois, para isso, é necessário que cada naipe de instrumentos soe adequadamente, respeitando a dinâmica necessária e as peculiaridades da família de instrumentos à qual pertence.

Exatamente por isso, é necessário, primeiramente, agradecer a Deus, o Grande Compositor de *TODAS* as sinfonias, aquele que me permitiu sonhar, viver, crescer, realizar, que me permitiu soar.

Agradeço também, com o mesmo entusiasmo, a minha orientadora, Professora Doutora Keyla Andra Santiago Oliveira, que esteve com a batuta em suas mãos, ditando a dinâmica, imprimindo emoções e conduzindo esse trabalho com maestria, paciência e empenho, ao imprimir muito amor em suas palavras sempre carregadas de muita sabedoria.

Desejo, igualmente, agradecer aos integrantes da banca de avaliação que, com toques sutis e cheios de encantamento, conseguiram lapidar este trabalho, imprimindo-lhe fundamentos que, em muito, contribuíram para chegarmos à sonoridade desejada.

Quero estender meus agradecimentos aos meus Pais, Sr. José Ivan e Sra. Gilce, por me ensinar a caminhar no caminho certo, sem permitir que eu me desviasse dele.

Agradeço, com muita felicidade, aos meus filhos, Joshua Bernardo Aderno e Laryssa Bernardo Aderno, que, por meio de suas encantadoras vozes, trouxeram vida e graciosidade a esse trabalho.

E, por último, quero agradecer à minha esposa, minha rainha, meu amor... Léya Chyrlen Bernardo dos Santos Aderno que, com suas palavras impregnadas de amor e sabedoria, sempre se posicionou como o apoio, a compreensão e a motivação necessária para todos os dias.

*“A arte é a magia libertada da
mentira de ser verdade”.*
(Theodor Adorno)

RESUMO

Este trabalho busca mostrar a beleza gótica como uma enriquecedora possibilidade do saber sensível na educação infantil. Como fruto de uma pesquisa bibliográfica e documental, que aprofunda suas raízes em preceitos diretamente ligados às concepções que dialogam com a Teoria Crítica e suas vertentes, buscamos apresentar a ideia de uma educação infantil ancorada em elementos musicalizantes, procurando desvendar os subsídios de tal proposta, atrelando-a a uma compreensão da necessidade de experiências vívidas – no sentido frankfurtiano do termo – de tal modo que os estímulos musicalizados oferecidos estejam arraigados numa realidade emancipatória. Enfatizando autores como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Alícia Entel, Edgard Willems e Violeta H. Gainza, buscamos perpassar o fenômeno de ensino-aprendizagem de forma abrangente e significativa, colocando a experiência centrada no educando como protagonista de uma proposta musicalizante, enriquecendo-a com a experiência estética que tangencie a beleza gótica em seus termos músico-pedagógicos. Observando as enriquecedoras possibilidades de um saber que vai na contramão dos ditames de uma indústria cultural alienante, apresentaremos um repertório que, ao mesmo tempo que nega essa indústria, envolve a criança em significativas experiências, as quais, além de, por si só, estarem repletas de significativa aprendizagem, servirão como solo fértil para o desenvolvimento cognitivo do educando, justamente por albergarem o que elencamos como elemento trítono.

Palavras-Chaves: Educação infantil; Beleza Gótica; Musicalização Infantil

ABSTRACT

This paper aims to show the Gothic aesthetics as an enriching possibility of sensitive knowledge in early childhood education. As a result of a bibliographic and documental research, which deepens its roots in premises directly linked to the conceptions that dialogue with the Critical Theory and its strands, we seek to present the idea of an early childhood education anchored in musical elements, trying to unveil the subsidies of such a proposal, tying it to an understanding of the need for vivid experiences - in the Frankfurtian sense of the term - so that the musical stimulations offered are rooted in an emancipatory reality. Emphasizing authors such as Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Alícia Entel, Edgard Willems, and Violeta H. Gainza, we seek to go through the teaching-learning phenomenon in a comprehensive and meaningful way, placing the experience centered on the student as the protagonist of a musicalizing proposal, enriching it with the aesthetic experience that touches on Gothic beauty in its music-pedagogical terms. Observing the enriching possibilities of a knowledge that goes in the opposite direction of the dictates of an alienating cultural industry, we will present a repertoire that, at the same time that denies this industry, involves the child in significant experiences, which, besides, by themselves, being full of significant learning, they will serve as fertile soil for the cognitive development of the learner, precisely because they harbor what we have listed as a tritone element.

Keywords: Early Childhood Education; Gothic aesthetics; Musicalization for Children

SUMÁRIO

PRELÚDIO	11
1- ALLEGRO MA NON TROPO - PROLEGÔMENOS MÚSICO EDUCATIVOS	16
1.1 Enriquecedoras possibilidades musicalizantes	19
1.2 Beleza gótica: um contraponto à estética regredida	26
1.3 A beleza gótica como oportunidade de apreciação do trítone	34
1.4 Um bar no Folies-Bergère, o retrato de um processo de massificação	38
2 – ADAGIO - EXPERIÊNCIAS EM BELEZA GÓTICA, TRAZENDO LUZ, MANTENDO AS SOMBRAS	49
2.1 Experiências musicalizadas: a música de poucos amigos...	58
2.2 Músicas para a infância	60
2.2.1 Irmãozinho – palavra cantada	61
2.2.2 Canção de nuvem e vento	67
2.2.3 Abandono	73
2.3 Músicas sobre a infância	77
2.3.1 Relampiano	78
2.3.2 Pivete	85
2.3.3 Menino das laranjas	90
3 – VIVACE – UMA NOVA CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA AUTÔNOMA	95
3.1 Põe o dedo aqui	97
3.2 Novos medos	101
3.3 Valsa dos segredos	105
3.4 Difícil explicar	109
3.5 Eu sou up	112
3.6 Maior conexão	117
3.7 Uma experiência músico-educativa	120
4 – CODA	126
REFERÊNCIAS	131

PRELÚDIO

Apoiada nos princípios da Teoria Crítica, esta pesquisa busca deslindar os pensamentos expressos por Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Ao observar os pensamentos de tão importantes teóricos, buscamos seu alinhamento com uma proposta musicalizante, cujo esteio encontra-se na *experiência viva*. Em outras palavras, à medida em que se inclina à Teoria Crítica e nela aprofundam-se suas raízes - procurando engendrar-se na Dialética Negativa apresentada por Adorno - essa pesquisa instaura, em todas as suas fases, elementos que fogem à Teoria Tradicional, carregando em si componentes despidos de verdades absolutas e conceitos fechados, ao mesmo tempo em que alberga pensamentos que corroboram com a valorização das possibilidades de produção de um conhecimento emancipador com e por meio da Arte.

Beleza gótica e musicalidades trítônicas: possibilidades de experiências musicais ativas com a educação infantil encontra seu arrimo em Adorno (1996), que afirma que a música constitui, ao mesmo tempo, a manifestação imediata do instinto humano e a instância própria para seu apaziguamento; em Alicia Entel (2010), que apresenta a beleza gótica como o âmago do saber sensível; em Marcuse (1977), que sinaliza para o aspecto representativo e denunciador da arte, em relação à realidade social; e em Edgar Willems, pois a pedagogia musicalizante por ele desenvolvida perpassa experiências sensibilizantes. Com o respaldo desses e de tantos outros autores que acolhem o pensamento crítico, buscaremos apontar caminhos para que o processo de musicalização seja respaldado por experiências estéticas significativas e singulares, sob a perspectiva de um saber sensível, empático e transformador.

Esclarecemos que o pensamento negativo, fruto de uma dialética inconformada com uma realidade reificante, é aquele pensamento que não camufla as verdades presentes no cotidiano, imprimindo-lhe uma máscara harmonizante, antes porém, as denuncia numa proposta que objetiva uma transformação viva dos horizontes filosóficos carregados de uma segurança maquiada, desmistificando as verdades absolutas colocadas por uma visão filosófica tradicional e conformista, enquanto se alimenta de uma proposta sociopolítica desmistificada, inconformada e que nega qualquer possibilidade totalitária. Ou seja, consiste em um pensamento que nega a racionalidade técnica, engendrando-se numa proposição analítica da realidade, sob uma perspectiva conjuntural, construída em um aspecto amplamente comunicativo e profundamente perscrutador das estruturas alienantes, características de uma sociedade massificada.

Nesse sentido, ressignificar o ensino de música é algo extremamente importante e urgente, pois contribuirá para o desenvolvimento das capacidades cognitivas do educando de maneira muito singular. Tal ação se concretiza à medida em que os fundamentos da relação entre arte e sociedade são retomados ao seu estado original, ou seja, quando a música é colocada em função do desenvolvimento integral do indivíduo, sendo esta alimentada de sentido filosófico, social e político (ADORNO, 1996).

Esclarecemos que a *Beleza Gótica*, aqui apresentada, não se relaciona ao fim da Idade Média. Não consiste, também, numa nova representação dessa arte, ou uma tentativa de a ela se referir de maneira direta ou indireta. A Beleza Gótica aqui posta, congrega elementos dicotômicos, como o medo e o auto desafio, a doçura e a dureza, a emoção e a apatia, o belo e o grotesco, o medo, o sofrimento e o abandono que não são abordados em um processo educativo que, quase sempre, romantiza a infância. Observamos que esses são elementos consonantes e dissonantes que, em regra, não são apresentados em uma mesma experiência educacional na infância, por não serem vistos como uma possibilidade enriquecedora e sensibilizante do saber.

Assim, apresentamos a beleza gótica como uma possibilidade dialética – e porque não dizer, dialeticamente negativa – entre os anseios e temores, virtuosismo e degeneração, vivacidade e apatia, segurança e suspeição, que compõem o acervo de sentimentos e sensações de todos os indivíduos, em qualquer faixa etária. Elementos que, em primeira análise, soam dissonantes, mas ao serem compreendidos, analisados e estudados, em sua construção e forma, revelam-se interdependentes, afirmando-se e negando-se constantemente, principalmente, pela existência latente de seu emulador.

Os capítulos que compõem esta dissertação foram arquitetados de modo que sua junção soe como uma sinfonia. Procuraremos apresentar os conceitos como um novo fraseado que, ao ser ouvido, desperta a curiosidade, aguça a sensibilidade e propende a uma escuta mais cautelosa em que a informação é apreciada e compreendida. Regados pelos preceitos da Teoria Crítica, os parágrafos estarão repletos de tensão e repouso, num encadeamento que, em alguns momentos, soará tão dissonante como uma composição advinda da Segunda Escola de Viena que, por estar desligada do tradicionalismo proposto em obras que podemos chamar de clássicas, municia-se de uma densidade solidificada pela liberdade criadora do compositor (ADORNO, 1989), sem perder o equilíbrio e o rigor presente em tal estilo vanguardista e, facilmente, observado nos *Concertos* e *Óperas* de Alban Berg, bem como nas composições de Anton Webern.

A brilhante Segunda Escola de Compositores de Viena pode ser observada pela proposição de uma grandiosa e inovadora expressão sonora. Suas características composicionais expressionistas fazem parte de uma conjuntura histórica que exige uma significativa abstração intelectual por parte de seus ouvintes, visto que o dodecafonismo, o serialismo e o atonalismo, resultantes dos estudos composicionais atinentes a essa escola, significam uma ruptura com séculos de transformações e desenvolvimentos de um sistema tonal de composição. Além de Alban Berg e Anton Webern, o brilhante compositor Arnold Schoenberg também integrou essa escola de compositores, na qual prevalecia um inovador processo de organização sonora. É impossível pensarmos na Segunda Escola de Viena sem que, naturalmente, nosso raciocínio nos remeta a dúvidas relacionadas à Primeira Escola de Viena. Composta por Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig Van Beethoven, tal escola classicista teve igual peso de importância em sua época – a segunda metade do século XVIII – resultando numa herança sonora riquíssima ao cenário musical mundial, visto que suas evoluções e transformações originaram os movimentos musicais posteriores – como o romantismo, impressionismo e o próprio expressionismo, já característico da segunda escola.

Assim, como na maioria das sinfonias, apresentaremos quatro capítulos, ou melhor, quatro movimentos. Uma sinfonia quase sempre se inicia com um movimento em andamento acelerado, apresentando um *tema* ou *motivo* que é rico em fraseados, tensões, repousos, modulações e reapresentações do tema - seja modulado, em outras tessituras, enriquecido ritmicamente ou com diferentes timbres. Dessa forma, está composto o nosso primeiro movimento. Nele teremos um prelúdio que contempla a Beleza Gótica, o Saber Sensível e a Experiência Estética – nosso *tema* – como enriquecedoras possibilidades músico-educativas, além de compreendermos, à luz de diferentes autores, a importância de uma educação significativa e emancipadora. Poderemos, também, nos munir de informações que respaldam a proposta do ensino de música na educação básica.

O segundo capítulo, ou segundo movimento, já é mais lento e conduz à reflexão. Parece estar desligado do primeiro, até que você perceba, de modo discreto e sublime – mas ao mesmo tempo tão gritante, que uma vez percebido é impossível não ter sua atenção presa, ali, os fraseados principais do primeiro movimento sendo articulados com novos sons. São novas possibilidades sonoras que ecoam em nosso ser e promovem uma interação com o objeto musical, tornando tal experiência ativa, reflexiva e única. Em outras palavras, em nosso segundo movimento, pretendemos observar a experiência estética à luz de pedagogias musicalizantes ativas, destacando a beleza gótica como uma possibilidade enriquecedora do

saber sensível, ao mesmo tempo em que poderemos destacar alguns fragmentos da beleza gótica em um repertório voltado para a infância, analisando sua poética e *forma*.

Segundo Bennett (1986), um compositor deve planejar de maneira cuidadosa e detalhada cada uma de suas peças musicais, onde o resultado sonoro possuirá continuidade, equilíbrio e *forma*. Essa busca se assemelha a de um projeto arquitetônico, porém ambos se diferem, pois, enquanto a arquitetura busca um equilíbrio no espaço, a música busca tal equilíbrio numa esfera temporal e esse equilíbrio, nos termos que iremos propor, pode ser adquirido exatamente pela negação de sua existência, onde conteúdos ricos em expressividade servem para intervir em uma realidade formal habitual (ADORNO, 1989).

Em música, usamos a palavra ‘forma’ para descrever a maneira pela qual o compositor atinge esse equilíbrio, ao dispor e colocar em ordem suas ideias musicais – ou seja, a maneira como o compositor projeta e constrói sua música. Podemos conceber a forma de uma peça musical como sendo a estrutura total da peça. Mas o compositor tem de preencher essa estrutura básica com detalhes interessantes, e para esse fim utiliza uma variedade de materiais musicais (BENNETT, 1986, p. 9).

Isso nos impele à busca pela compreensão e análise dos elementos melódicos, harmônicos, rítmicos e poéticos de uma composição que se amolda à essência do saber sensível, compreendendo seus elementos tonais (ou atonais), cadências, fraseados e modulações.

O terceiro movimento, ou capítulo, se assim preferir, volta a ser rápido, mas não perde seu caráter reflexivo. Agora ele alberga os fraseados e os novos sons e os conduz a uma tensão ainda maior. Uma dissonância que quase incomoda aos ouvidos. Como um *trítono*¹ que busca um repouso constante, mas não o encontra numa cadência que o conduz à tônica, ao contrário, aponta e sugere novas tensões e novas sonorizações pertinentes a uma compreensão dialeticamente negativa entre a musicalidade inerente à formação humana e a complexidade resultante das possibilidades emancipatórias que negam, repudiam e combatem veementemente as armadilhas apresentadas pela indústria cultural e o domínio de capital. Isso significa que, nesse movimento, teremos todas as tensões de uma análise de repertório autoral que contemple a beleza gótica.

Com esse prelúdio, já demos início à nossa Sinfonia e nosso último movimento será uma *Coda*. Como elemento que caracteriza o *finale* de nossa composição, a utilizaremos para reforçar nosso tema principal de modo pragmático, reafirmando-o por meio dos entrelaçamentos observados no decorrer de toda composição.

¹ Musicalmente, trítono consiste em um intervalo musical que concentra muita tensão ao acorde no qual é utilizado. Posteriormente o explicaremos com maior profundidade e riqueza de detalhes.

Sendo o ecoar de copiosas leituras concernentes à Musicalização Infantil, Aprendizagem Significativa, Metodologias Ativas de Ensino e Indústria Cultural, essa pesquisa busca harmonizar as experiências musicais do pesquisador – que se iniciam em sua infância, onde lhe foram propostas práticas musicalizantes duras e inflexíveis -, e perpassam toda sua vida de estudante e professor de música que busca, constantemente, a experiência musical em suas rotinas – com o aporte teórico que, como num arranjo musical, está repleto de uma dinamicidade que proporciona uma interpretação expressiva para além da rigidez e inflexibilidade.

1- ALLEGRO MA NON TROPO - PROLEGÔMENOS MÚSICO EDUCATIVOS

“Quem quiser saber a verdade acerca da vida imediata tem que investigar sua configuração alienada, investigar os poderes objetivos que determinam a existência individual até o mais recôndito nela. (...) O olhar lançado à vida transformou-se em ideologia, que tenta nos iludir escondendo o fato de que não há mais vida”.
(*Minima Moralia, Theodor W. Adorno*)

A história do ensino de música no território brasileiro é algo quase tão antigo quanto a chegada dos portugueses em nosso país. Seus primeiros registros apontam para uma extensiva utilização desse recurso pelos Jesuítas, que perceberam o quanto suas atuações educativas, bem como as evangelísticas, se tornariam mais atrativas com a utilização de recursos musicais. “A atração que estes exerciam sobre os índios era notória, e expressa em diversos documentos dos cronistas da Companhia de Jesus, desde o início da sua atuação até o séc. XVIII” (HOLLER, 2005, p. 1133). Como disciplina nas escolas públicas brasileiras, a “educação musical escolar” teve sua implementação em 1854 (AMATO, 2006). Logo, pensar neste segmento, observando a posição de destaque que atualmente ocupa e considerando os benefícios resultantes de sua prática no ambiente escolar, nota-se a evidência de sua importância e a necessidade de constantes estímulos.

O ensino de música, desde que foi instituído oficialmente nas instituições públicas brasileiras, na segunda metade do século XIX, tem passado por transformações, seguindo diferentes tendências pedagógicas, como a pedagogia tradicional ou a escolanovista. Diferentes concepções filosóficas contribuíram para essas modificações, levando os responsáveis pela elaboração das normatizações educacionais e sua execução a esperarem que a música viesse a desempenhar diversos papéis na educação. (MARTINOFF, 2017, p. 13).

Os estímulos musicais são de extrema importância em todas as fases do desenvolvimento da criança. Eles deixam marcas e traços afetivos e culturais importantíssimos no processo de formação do indivíduo, pois passam a fazer parte de um acervo permanente de experiências únicas e insolúveis. Sob esta ótica, cabe ao professor conhecer e explorar as melhores opções de repertórios destinados ao público infantil, levando em consideração os bons atributos das obras que apresentará em sala de aula e suas características fundamentais, que devem se relacionar, diretamente, com os objetivos propostos em cada aula, bem como, com os interesses e capacidades dos educandos (COLOMER, 2017).

Neste pouco mais de um século e meio de história, são muitas as legislações que versam sobre o ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras. Aqui apontaremos alguns conjuntos de leis específicas, que indicam uma valorização do ensino de música nas redes de ensino brasileiras:

- Portaria n. 300, de 7 de maio de 1946. *Aprova instruções e unidades didáticas do ensino de canto orfeônico nas escolas secundárias;*
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;*
- Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica (que esteve em vigor até o ano de 2016);*
- Lei n. 13.278/2016, que substitui a lei n. 11.769/2008, fixando as diretrizes e bases educacionais para o ensino de Arte;
- Base Nacional Curricular Comum, que aponta os conhecimentos, habilidades a serem desenvolvidas na educação básica.

Mesmo que seus textos sejam diferentes em sua composição, assemelham-se em sua essência: a proposta da inserção de elementos músico-educativos aos conteúdos escolares da educação básica no Brasil, apresentando aos educandos elementos musicalizantes que resultem no desenvolvimento de sua musicalidade.

Uma maneira salutar de apresentar uma proposta musicalizante significativa aos pequeninos é por meio da experiência. Apreciação, reprodução, improvisação e composição são elementares princípios ativos de uma proposta musicalizante e consistem em práticas muito saudáveis e prazerosas num ambiente escolar. Destacamos que, durante a infância, é primordial que as experiências músico-educativas sejam de excelente qualidade, ampliando-se o repertório musical e imagético da criança.

Destarte, faz-se necessária a consideração de, pelo menos, dois critérios relevantes para a seleção e o direcionamento do repertório musical apresentado nas rotinas escolares. Primeiramente, deve-se considerar a fase de desenvolvimento da criança como critério primordial para a seleção das canções que a ela serão apresentadas, caso contrário a música selecionada poderá estar além ou aquém de suas capacidades cognitivas e, em ambos os casos, resultará em desinteresse. Em segundo lugar, mas não menos importante, deve-se considerar o nível das respostas musicalizadas apresentadas nas rotinas escolares e, neste caso, tal competência deve abranger os aspectos ativos de uma dinâmica musicalizante.

Compreendendo a música como um conteúdo autônomo, com todas as suas peculiaridades regionalísticas e, observando as potencialidades inerentes a esse conteúdo, torna-se inegável que as possibilidades estético-culturais engajadas em uma proposta musicalizante que tenha por objetivo esse despertar cultural, por meio da experiência, é algo essencial para a escola brasileira. Isso não se dá só pelo fato de que há legislações específicas que versam sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, mas também, e principalmente, pelo fato de que o ensino de música pode proporcionar uma experiência que esteja diretamente vinculada ao desenvolvimento do “plano de composição estética, forma de pensamento, conhecimento e expressão” (SANTOS, 2012, p. 179).

Ainda nos anos 30, o maestro Villa-Lobos defendia a implantação de uma proposta musicalizante nas escolas de nosso país, onde, através do canto coletivo, mais especificamente o canto orfeônico, poderia ser criada uma identidade musical nacionalista, fato esse que, mesmo compreendendo todo cenário e intenções políticas que circundaram tal ação, apontamos como uma significativa iniciativa musicalizante em nosso país. Mesmo passados cerca 90 anos desde essa investida, os questionamentos lançados pelo maestro ainda ecoam nas propostas musicalizantes contemporâneas. Eis alguns deles:

Como dirigir e sistematizar essa disciplina? Qual a orientação a seguir ou a metodologia a adotar para o caso nacional? Quais as melodias a ensinar sem a existência de um repertório musical selecionado, inteiramente adequado a esse fim educacional? (VILLA-LOBOS, 1971, p. 111).

A lei 11.769/2008 foi promulgada como o resultado da intensificação de uma série de discussões concernentes aos benefícios oriundas da implementação do ensino de música nas escolas brasileiras e, posteriormente, substituída pela lei 13.278/2016, após uma série de novas discussões com a mesma temática. Elas surgem carregadas de uma crescente estimulação na qual o indivíduo está imerso em seu cotidiano, visto que as *paisagens sonoras*² nas quais todos somos mergulhados em nosso dia a dia e que, muitas vezes, entretecem as possibilidades apresentadas por Murray Shafer em *Afinação do Mundo*, contribuem para uma (semi)formação de um repertório musical que reflete a cultura vivenciada pelo indivíduo. Esse tema será abordado mais à frente para que sua compreensão corrobore com a tese que defendemos.

² Paisagem sonora consiste em um ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular quando considerados como um ambiente (SHAFER, 1977, p. 366).

Estar imerso em uma realidade, onde os estímulos constantes são inevitáveis, pode, de uma certa maneira, proporcionar uma aquisição empírica de conhecimentos, no caso, os conhecimentos musicais, sem que se lance as estruturas necessárias para alicerçar as enriquecedoras possibilidades inerentes ao conteúdo musical, logo, podemos afirmar que:

Não é na escola que a educação musical começa ou acaba, mas onde deve se fazer com a participação de especialistas e em íntima conexão com outros campos de saberes e práticas. Música na escola contribui para o desenvolvimento de um potencial de que todo sujeito é capaz (SANTOS, 2012, p. 210).

Não estamos de forma nenhuma, engaiolando o saber musical num ambiente escolar, a intenção aqui evidenciada, é a valorização desse conhecimento, de modo que ele seja visto aos moldes de sua apresentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 –, que a apresenta como um agente promovedor do desenvolvimento cultural dos alunos, bem como, na formatação em que é posta pela lei 13.278/2016, quando a música é apresentada como uma das linguagens contempladas nos componentes curriculares atinentes ao ensino de artes nas escolas brasileiras.

Dessa forma, nas páginas seguintes, apresentaremos um elemento sensibilizante capaz de impregnar de significado as investidas musicalizantes de um educador que, com e por meio da música, avança a reflexão, a emancipação e a crítica, promovendo uma nova concepção de beleza artística: a *Beleza Gótica*.

1.1 Enriquecedoras possibilidades musicalizantes

O comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas

(Adorno, 1996)

Pensar em musicalização infantil pode, num primeiro momento, nos remeter a uma reprodução de canções infantis em um ambiente escolar, de maneira individual ou coletiva, que amplie o repertório musical da criança. Tais canções costumam estar associadas a datas comemorativas ou, principalmente, ao direcionamento da rotina escolar – sinalizando o início de determinada atividade, o momento em que o lanche será servido ou o momento de despedida.

Essas canções, que fazem parte do repertório utilizado em qualquer escola de educação infantil, são de significativa importância, pois favorecem a organização e facilitam a memorização das práticas habituais de uma sala de aula. No entanto, ao pensarmos nos

objetivos e propostas de uma real experiência musical na infância, observaremos que a vivência acima descrita pode não perscrutar o que se espera de uma experiência musical viva e que resulte, de fato, em uma experiência estético-musical que possa despertar uma sensibilização ao estímulo oferecido.

O objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, resposta de índole musical.

Tanto a receptividade como a capacidade produtiva mediante e através da música supõem a existência de vínculos positivos entre indivíduo e os fenômenos musicais. A relação com a música participa frequentemente dos atributos sensíveis que costumam caracterizar as relações entre seres humanos: a música funcionaria, assim, como um objeto 'intermediário'. Corresponde, pois, à educação musical, instrumentalizar com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para que a relação homem-música se estabeleça de uma maneira direta e efetiva. (GAINZA, 1988, p. 101).

Partindo desse pressuposto, infere-se que, em uma prática escolar efetivamente musicalizante ou, em outras palavras, permeada de educação musical, subsiste a preocupação constante com uma experiência estética salutar e emancipadora, que vai na contramão dos ditames da indústria cultural e propende ao verdadeiro sentido da escola: a formação humana (Adorno, 1996).

Em outras palavras, podemos afirmar que o processo de musicalização na infância perpassa componentes educacionais que tangenciam a experiência estética viva proposta por Theodor Adorno, carregando em si as possibilidades enriquecedoras do saber sensível (OLIVEIRA, 2014).

Uma experiência musical guiada por ações pedagógicas superficiais resultará em um desmoronamento das possibilidades emancipatórias e subsidiará um processo educativo engajado às características alienantes oriundas da indústria cultural.

É possível imaginar a catástrofe que se constrói quando valores distorcidos são cultivados desde a educação infantil. E, mais, o ensino de arte ministrado à margem dos currículos ou aligeirado diminui as possibilidades de uma educação estética que estimule a criticidade. O resultado é um processo educativo atrelado ao domínio do capital. (OLIVEIRA, 2014, p. 33).

Tornar os indivíduos sensíveis e receptivos ao fenômeno sonoro não necessariamente significa que tais indivíduos se constituirão músicos – sejam cantores ou instrumentistas. Promover tais estímulos à sensibilidade significa proporcionar uma experimentação estética

viva, que supere os aspectos de recreação musical e fomentem a aquisição de conhecimentos por meio de experiências vívidas, fulgurantes e singulares.

Atualmente, em nossa sociedade, é imprescindível que a linguagem musical, que naturalmente envolve a participação integral dos sentidos e do corpo, seja oferecida ao cidadão comum sem que, necessariamente, se objetive a formação de um músico (GRANJA, 2010), uma vez que

a música pertence ao tecido social e praticamente todos estão envolvidos de uma forma ou de outra com esta manifestação. Sendo assim, compreender e vivenciar experiências musicais na escola amplia a formação do cidadão na medida em que se oferecem, neste processo escolar, oportunidades múltiplas, democraticamente, para todos (FIGUEIREDO, 2008, p. 104).

Partindo desse pressuposto, considera-se a experiência musical, seja por meio da apreciação, reprodução, improvisação ou composição, como um elemento constituinte do ser, ou seja, algo imanente à formação humana e que precisa ser livre, tanto esteticamente quanto materialmente, proporcionando ao indivíduo, em uma perspectiva crítica, a possibilidade de uma reflexão ativa e emancipatória, bem como, se distanciando das funções subordinadas ao entretenimento, pois compreendemos que tais vínculos irão tolher a livre capacidade criadora.

Necessariamente, tais experiências tangenciam o contato com o novo, o sublime e o belo, mas não num sentido pasteurizado, como apresentados por uma indústria que alberga conluios e engodos, perpassando a fraude e a adicção, como um sistema que agaiola seus consumidores ao oferecer, exatamente, o que lhes instigou a consumir, sobre isso Adorno afirma que

a indústria cultural finge solenemente orientar-se por seus consumidores e fornecer-lhes o que eles desejam. Mas, enquanto ela continuamente proíbe qualquer pensamento propriamente autônomo e eleva suas vítimas a juízes, sua encoberta arbitrariedade supera todos os excessos da arte autônoma. (ADORNO, 1987, p. 267).

Concernente a isso, nos cabe uma reflexão tão profunda quanto necessária em sua relevância e singularidade. Tal reflexão se refere ao *peso* – e aqui utilizamos esse substantivo atribuindo-lhe o papel de ancoradouro de conhecimentos significativos – que a música não subordinada ao entretenimento pode proporcionar ao indivíduo, visto que essa está carregada de significados, experiências enriquecedoras e reflexão, enquanto àquela mostra-se vazia, massificada e, em geral, com uma significativa pobreza em sua *forma*, além de inclinar-se fortemente às funções de entretenimento. Diante disso Adorno esclarece que

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 instala entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências (ADORNO, 1996, p. 67).

Experiências com conteúdos musicais são de fundamental importância para o desenvolvimento infantil em todas as suas fases, logo, é imprescindível que os estímulos à musicalidade sejam iniciados ainda nos primeiros anos de vida da criança (ANTUNES, 2008). Quando tais propostas e estímulos estão carregados de uma preocupação não se apresentando como elementos subordinados à indústria cultural, há uma natural valorização e desenvolvimento da autonomia artístico-musical que poderiam fundamentar e ampliar uma experiência estética viva e que fomentaria a sensibilidade, ao mesmo tempo em que oportunizaria a reflexão, articulando diferentes prazeres. Isso implica em uma modulação na proposta estética apresentada, onde a música perde afinidade com preceitos massificantes e vincula-se, cada vez mais, aos sujeitos ativos à experiência musical.

Uma vez assegurado o vínculo, a música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos. (GAINZA, 1988, p. 101).

Em contrapartida, quando a arte – seja musical, cinematográfica, cênica ou visual – é apresentada como conteúdo educacional de maneira aligeirada, superficial e massificada, ela estará, automaticamente, despida de inovações artísticas (no sentido criador/autônomo) e será, conseqüentemente, um agente que promove a indústria cultural e o domínio do capital, alimentando o ciclo vicioso de consumo de “mais do mesmo”, resultando em uma arte não reflexiva e cujos conteúdos são tão banais que sua real apreciação se resume a identificação de elementos facilmente reconhecíveis. Em outras palavras, “as categorias da arte autônoma, procurada e cultivada em virtude do seu próprio valor intrínseco, já não tem valor para a apreciação musical de hoje” (Adorno, 1996, p.66), pois o critério de julgamento qualitativo associa-se ao reconhecimento massificado pelo oferecimento de mercadorias padronizadas.

Se perguntarmos se alguém “gosta” de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furta-los à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima com os termos gostar e não gostar. Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento 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 comportamento valorativo tornou-

se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas. (ADORNO, 1996, p. 66).

Refletir a respeito da obra de arte, considerando-a como o produto de um fazer musical, perpassando suas fases de desenvolvimento e considerando-as de igual importância aquilo que podemos chamar de resultado da criação artística, é condição *sine qua non* para desfrutarmos do que cada uma delas tem a nos oferecer em sua essência. Cada obra de arte - seja ela concreta ou abstrata, perdurável ou efêmera, clássica ou vanguardista - carrega em si as expressões de seu criador. Este elemento promove uma dialética negativa entre o artista e o apreciador da obra de arte, unindo suas dores, alegrias, inseguranças e sonhos. Em outras palavras, há um encontro entre suas utopias e a valorização pelo desejo do distanciamento da concretização das mesmas, pois isso resultaria no fim temporal da obra de arte (ADORNO, 1980).

O trabalho do artista é promessa de felicidade, porém apenas promessa, não sua realização – é o âmbito do desejo. A atividade artística é eco de sofrimento, mas não apenas esse eco. É também ação contra ele. A arte, pois, é afirmação e negação de si mesma. Ela responde a ideia de sua própria negação, por isso ela pode indicar a reconciliação. A utopia como conceito negativo é o que a arte veicula, (...) a partir disso, pode-se concluir que a utopia é função social da arte. (HARTMANN, 2001, p. 88).

Nesse sentido, cabe-nos a missão de aguçar a percepção e a sensibilidade para que possamos tomar ciência das possibilidades emancipatórias que o ensino de arte – mais precisamente o ensino de música – carrega em sua essência. Tomando como eixo de nossa reflexão o pensamento frankfurtiano, vislumbramos elencar a experiência viva como um componente essencial no processo de ensino e aprendizagem, destacando a beleza gótica – elemento que estará presente em todos os capítulos posteriores – como uma possibilidade salutar a ser explorada. Dessa maneira precisamos refletir sobre a educação infantil e suas peculiaridades para que possamos potencializar as experiências provenientes dessa etapa educacional, principalmente quando a ela inserimos significativas experiências estético-musicais.

É importante ao professor estar consciente de que a educação infantil é uma etapa fundamental na formação do indivíduo e que suas ações pedagógicas contribuem essencialmente para a ampliação das capacidades cognitivas do educando. Logo, ao educador cabe proporcionar que os alunos tenham acesso a ferramentas que contribuam para sua construção intelectual, física e moral. Também é imprescindível que o professor esteja consciente de que a infância se caracteriza por ser uma fase excepcionalmente lúdica, onde as experimentações estéticas adequadamente vivenciadas resultam em uma satisfação de grandes

proporções aos pequeninos, sem perder de vista que “é tarefa específica da educação (...) proceder adequadamente para conduzir cada indivíduo ao seu estado ótimo de desenvolvimento” (GAINZA, 1988 p. 39).

Ao pensarmos na importância da educação infantil para a criança, torna-se imprescindível considerar a ludicidade como elemento essencial nas rotinas escolares, uma vez que, por meio dela, a criança em idade pré-escolar é conduzida a um nível de aprendizagem mais próximo de sua realidade, pois o jogo, a brincadeira e o brinquedo pedagógico são elementos fundamentais na infância e tais elementos equilibram simultaneamente competências lúdicas e educativas. “Partindo dos parâmetros atuais, ‘jogar’ com a música é também ‘jogar-se’, o que dá como resultado uma gama infinita, e em constante mutação, de caminhos para a expressão e para a criação” (GAINZA, 1988, p. 105).

Isto posto, salta aos nossos olhos o que Carl Orff (1964) elucidou como educação musical elementar, onde as experiências musicais promovidas na mais tenra idade servem como significativos referenciais ao indivíduo adulto, desencadeando as bases e disposições a partir das quais outras experiências artístico-musicais podem se desenvolver (Bona, 2013).

A relevância do pensamento de Orff, em sua pedagogia musical, se evidencia em nossa pesquisa à medida que a exploramos e chegamos a elementos educativos fundamentados em princípios ontogênicos que promovem o fazer musical. Isso posto, temos o processo de musicalização do indivíduo como algo essencial em sua formação e que pode ser promovido por meio de uma prática pedagógica que impulsiona o fazer musical, sem perder de vista a sensibilização e a emancipação, resultantes de uma experiência estética viva que coloca as fases de desenvolvimento da criança em lugar de destaque em sua realidade pedagógica.

Quando refletimos a respeito do desenvolvimento de uma sociedade, à luz de uma educação emancipadora que proporcione uma experimentação estética não subordinada às propostas da indústria cultural, somos conduzidos para a necessidade do fortalecimento de experiências estéticas que fomentem o exercício de nossa humanidade.

Concernente a isso, Oliveira nos descreve

uma concepção de experiência estética como aquela que rompe a identificação passiva, colabora com a produção individual de ações e modos de pensar, indicando que a função da arte não é sempre a mesma, transformando-se à medida que o mundo se transforma, porém não muda o seu aspecto principal: perdurar momentos de humanidade (OLIVEIRA, 2014, p. 30).

Dessa forma, considerando que a educação tem por objetivo proporcionar o crescimento do que é individual em cada ser humano e, ao mesmo tempo, buscar a harmonização dessas individualidades, observa-se que “é através da educação estética que se pode alcançar a harmonia racional, o equilíbrio físico e a integração social, quando se busca colocar o educando em contato com a arte” (READ, 2001, p. 8-9), consistindo, tais elementos, em sólidas bases que apoiam as concepções educacionais que consideram a sensibilidade como elemento fundamental da experiência – o saber sensível.

Inevitavelmente, a Arte – aqui concebida como uma enriquecedora experiência estética – proporciona uma dialética entre o ser individual e o ser social, conjurando o singular e o plural, fundindo a conjuntura vivenciada pela sociedade com o atributo criador e sensibilizador do homem, unicamente por ser uma produção humana que aprimora as capacidades perceptivas por meio de uma sensibilização que perpassa qualquer possibilidade de passividade frente ao estímulo que oferece.

Refletir sobre Arte, no contexto da educação infantil, cada vez mais nos aproxima da necessidade de compreender o que vem a ser uma salutífera experiência estética, uma vez que

na sociedade atual, a arte se configura como fruto do atendimento direto à indústria cultural, pois, especialmente na educação infantil, essa experiência ocorre por meio de consumo, valorização de obras de arte consagradas, artistas de renome, de intérpretes de música conhecidos e “reconhecidos” pela sociedade (OLIVEIRA, 2014, p. 29).

Ir na contramão do que, fortemente, nos é imposto pela indústria cultural de forma tão massificada resulta na ascensão das experiências estéticas verdadeiras e significativas e, aqui ressaltamos que a experiência estética à qual nos referimos é a experiência que conjuga a autonomia e o pensamento crítico, enquanto desvincula-se da reprodutividade técnica e massificação – frutos de uma experiência que tangencie o saber sensível. Nesse caminho, existe a preocupação em democratizar as possibilidades de criar. Nele há o enriquecimento da educação estética, pois cultiva-se o desenvolvimento cognitivo da criança por meio de uma experiência estética viva, o que, voltamos a dizer, é solo fértil para florescer o verdadeiro sentido da escola: a formação humana.

Considerando uma prática educacional engajada em objetivos musicalizantes, os preceitos acima mencionados se aplicam integralmente, uma vez que, como já dissemos, ao mesmo tempo que o indivíduo se torna sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, o caráter de sua resposta a este fenômeno também deve estar carregado de musicalidade.

A música mais bela não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, pois não é para ele um objeto, porque o meu objeto só pode ser a manifestação de uma das forças do meu ser. A força do meu ser é uma disposição subjetiva para si, porque o sentido de um objeto para mim só tem sentido para um sentido correspondente e vai precisamente tão longe quanto o meu sentido (MARX e ENGELS, 1980, p.24).

Observe que não há a possibilidade de passividade em um processo de musicalização, uma vez que existe a necessidade de respostas musicalizadas por parte do indivíduo a quem as ações músico-educativas se direcionam, ou seja, a música direcionada ao indivíduo a ser musicalizado, passa a adotar um sentido completo em seu *ser*, tornando-se um objeto carregado de informações que ampliam suas capacidades cognitivas exigindo-lhe real comprometimento com este objeto. Isso é o que revela a essência da uma experiência estética verdadeira, educativa, fluída e que promova a autonomia – uma experiência estética que alberga o saber sensível. Uma postura passiva, neste caso, apontaria para uma atividade não intelectual e descomprometida, que não busca compreender a trajetória da ideia musical que está sendo apresentada.

Promover a sensibilização dos sentidos é uma das consequências da experiência estético- musical, pois esta pode possibilitar a estimulação da essência humana formada em seu próprio amadurecimento histórico, de modo que, a arte pode conscientizar o indivíduo da necessidade de mudança, uma vez que, por meio dela o ser humano passa a conhecer melhor o que lhe está posto pela sociedade que o cerca, tendo a possibilidade de agir de forma ativa, mostrando sua essência criativa, crítica, compreensiva e transformadora. Logo, a “arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens [...], que poderiam mudar o mundo” (MARCUSE, 2007, p.36).

Assim, nosso foco nas páginas que se seguem, estará direcionado ao apontamento de saberes que possam demonstrar uma prática docente que promova experiências estéticas significativas à educação infantil, impulsionando vivências musicalizadas e musicalizantes sem perder de vista os caminhos que direcionam tais práticas a uma realidade que albergue ludicidade, musicalidade e significativo aprendizado, ao mesmo tempo em que rechaça a indústria cultural e o domínio do capital, promovendo a beleza gótica como uma possibilidade salutar do saber sensível.

1.2 Beleza gótica: um contraponto à estética regredida

Há muito tempo, o limitante conceito de beleza imposto à sociedade pela indústria cultural é objeto de discussões muito pertinentes. Observa-se que conceitos fechados são postos como verdades em que a simetria, o equilíbrio e a harmonia consonante – aquela atrelada ao objeto romantizado e, por que não dizer, fetichizado (Adorno, 1996) – são observados com olhares de admiração, porém, numa análise mais aproximada ao nosso objeto de pesquisa, muitas vezes se mostram vazios de significados e de experiências vivas.

Para inaugurar e evidenciar a tese aqui descrita faz-se necessário compreender, em termos musicais, que uma composição contrapontística apresenta uma sobreposição de melodias³ interdependentes. Tal sobreposição contempla uma série de movimentos que podem ser percebidos e identificados como sendo um movimento direto (quando as melodias sobrepostas seguem em uma mesma direção, seja esta ascendente ou descendente); movimento oblíquo (quando uma das melodias caminha de forma ascendente ou descendente e a outra acolhe um caráter estático, não sofrendo variações em sua altura) e movimento contrário (quando as melodias caminham em direções opostas, sendo uma em sentido ascendente e outra em sentido descendente). Observe a figura⁴ abaixo:



³ Compreendemos que melodia, em música, é a combinação de sons tocados de maneira sucessiva, formando um “sentido musical”, mesmo que controverso ou fora dos padrões convencionais.

⁴ Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3460691/mod_resource/content/1/Harmonia%20I%20CMU0230%20%28PTSALLES%202017%29.pdf

Observe que as direções indicadas pelas setas seguem, exatamente, a direção tomada por cada melodia sobreposta, ou seja, no primeiro exemplo temos duas melodias que caminham na mesma direção, porém mantêm um padrão de distância entre si, caracterizando, assim, o movimento direto. No segundo exemplo, temos que, enquanto uma das melodias adota um caráter estático, não sofrendo variação quanto à sua altura, a outra caminha de forma ascendente ou descendente, caracterizando, assim o movimento oblíquo. No terceiro exemplo, tempos que as duas melodias adotam direções opostas, uma em sentido ascendente e outra em sentido descendente, o que caracteriza o movimento contrário.

Vale destacar que, quando linhas melódicas independentes são intencionalmente entretecidas, nossos ouvidos as percebem em uma constante variação quanto à compreensão de qual das melodias é a principal. Ou seja, ora compreendemos que uma das melodias adotou esse caráter condutor da ideia musical que se apresenta e, em outros momentos, notamos que a mesma melodia tornou-se um importante acompanhamento à outra que, agora, assume um protagonismo substancial. Tal variação pode ser facilmente percebida, tanto nas fugas de Bach, compostas principalmente no século XVIII, quanto, com a mesma intensidade, nas composições dodecafônicas de Schoenberg, do século XX.

Evidentemente em uma composição dodecafônica, que segue a “lei da não repetição de notas” (SPENCE, 1978), a apreciação de uma melodia requer um envolvimento intelectual ainda mais acentuado do que em qualquer outro estilo composicional, ou seja, a apreciação musical passiva, aqui, torna-se praticamente impossível em seu caráter estético, mostrando-se diferente do que nos é apresentado em uma *Fuga*⁵ mais fidedigna às suas origens estilísticas, onde suas características tonais facilitam a apreciação para todos os ouvintes. Logo, a alusão contrapontística ao nosso tema principal se evidencia em um andamento acelerado e ganha um destaque como o de uma composição que parte de uma dinâmica em *pianíssimo* (*pp*) para sua sonoridade em *fortíssimo* (*ff*), em poucos, mas significativos compassos bem estruturados.

Sob esta perspectiva, precisamos compreender que uma estética regredida caminha, contrapontisticamente falando, ora em movimento paralelo, ora em um movimento oblíquo e, ainda, em outros momentos, em movimento contrário às concepções da estética que vislumbramos apresentar como uma oportunidade de aprendizado não subordinada à indústria

⁵ Peça contrapontística baseada num pequeno tema, chamado sujeito. Em geral o sujeito é enunciado no início da fuga por cada voz ou instrumento (SPENCE, 1978, p.136).

cultural e ao domínio do capital, pois enquanto esta procura apresentar-se muito ligada aos preceitos aurísticos, apresentados por Benjamim, aquela segue o caminho de urdir sua realidade a preceitos em que o fim consiste em uma erosão constante e irremediável da obra de arte.

Após iniciar essa reflexão, mesmo cientes de que ela contempla apenas um breve compasso de nossa sinfonia, podemos vislumbrar o caminho que será proposto, no qual os conceitos de beleza, estética e equilíbrio se expandem, não cabendo só em palavras ou exemplos. Eles passam a compreender um aspecto vivo que, obrigatoriamente, tangencia a experiência e alberga sensibilidade e autonomia.

Isto posto, somos impulsionados à necessidade de esclarecer que a Beleza Gótica, apresentada neste trabalho, consiste na quiddidade de um saber transformador. Em outros termos, podemos compreendê-la como a essência de um saber empático e transformador, logo, também sensível e emancipador.

A beleza gótica carrega contrastes interessantes e produz uma ação autêntica contra as concepções tradicionais de beleza, mesclando ingenuidade, ironia e crueldade; é o terrível e ao mesmo tempo o admirável, abarca o contingente, o não harmônico na concepção clássica do termo (OLIVEIRA, 2014, p.106).

Diante do exposto, compreendemos como verdadeira e atual a afirmativa de que a “beleza gótica seria a melhor forma do belo em tempos de crise” (ENTEL, 2010, p. 18) e ainda destacamos que sua implementação nas escolas é tão urgente quanto necessária, visto que, como essência de uma experiência estética sensível e emancipatória, sua prática poderia resultar em um enriquecimento didático e pedagógico em proporções consideráveis, contribuindo para que a experiência viva, elemento essencial em um ambiente escolar, se consolide em significativo aprendizado, principalmente na educação infantil, mas, também, perpassando todas as etapas educacionais.

Ajustando nosso foco especificamente a uma proposta musicalizante engajada à experiência, observamos, ao longo da história, um movimento que, pela sua constante repetição de uma ideia pré-definida, muitas vezes nos lembra um *ostinato*⁶, ou seja, a intenção de um processo de musicalização apoiado na experiência musical passa a ser apresentada e rerepresentada como uma alternativa a substituir o ensino mecânico e massificado. Isso pode ser facilmente observado nas significativas transformações ocorridas na prática pedagógico-musical já no início do século XX, período em que, quase que de forma uníssona, pedagogias

⁶ **Ostinato** é um motivo ou frase musical que é, persistentemente, repetido em uma mesma altura. A ideia repetida pode ser um padrão rítmico ou uma melodia.

musicais ativas buscavam resgatar e promover a educação musical das crianças, de modo que a atividade, a experiência e a vivência musical fossem valorizadas e desenvolvidas, substituindo o intelectualismo estéril, pragmático e mecânico (GAINZA, 1988).

Provavelmente o suíço Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) foi o primeiro educador musical a lograr de amplo reconhecimento no cenário músico-educativo, ao propor uma mudança substancial no ensino e aprendizagem do ritmo musical. Maurice Martenot, na França; Carl Orff, na Alemanha; Zoltán Kodály, na Hungria; Shinichi Susuki, no Japão; Edgar Willems, na Suíça, Bélgica e América Latina, são alguns exemplos de músico-educadores que compõem o cenário de mudanças significativas nas propostas musicalizantes que, de certa forma, caminharam numa intenção de alinhamento com o que deveria ser o campo da educação em geral

uma revolução ideológica profunda no âmbito da educação musical, ao deslocar a ênfase, que até então havia caído na disciplina, para o destinatário do ensino – o educando – e seus processos de desenvolvimento. O ensino musical, que antes consistia na transmissão mais ou menos mecânica e impessoal de um sistema de conhecimentos relativos à música, converte-se, paulatinamente, num ativo intercâmbio de experiências, destacando-se o valor educativo do jogo musical, como consequência da aplicação de um novo conceito de criatividade (GAINZA, 1988, p.103 e 104).

É importante observarmos que essas significativas transformações na pedagogia musical adquirem força e expressividade nas primeiras décadas do século XX. Como reflexo dos diversos avanços científicos e psicopedagógicos resultantes das grandes revoluções que proporcionaram um efeito global (a revolução francesa e a revolução industrial, principalmente), os – também revolucionários – métodos ativos, que fomentam a cultura do corpo (*Körperkultur*) buscam seu arrimo nas correntes estéticas de Schopenhauer, Nietzsche e Wagner, o que, inevitavelmente, as confraternizam filosoficamente com a Escola de Frankfurt e o pensamento adorniano (MARIANI, 2013).

Esse importante movimento pedagógico musical é respaldado em princípios latentes e, substancialmente, ricos em atividades significativas, liberdade e criatividade. Em nosso entendimento, tais elementos são precursores – e ao mesmo tempo sinônimos – de uma proposta emancipadora e respaldada pela experiência estética viva, como se eles estivessem gestando algo maior e mais significativo e, em decorrência disso, os nutrisse com seus princípios e valores.

Diante da exposição de uma dialética entre uma proposta musicalizante que alberga valores tão significativamente importantes para o cenário pedagógico-musical e a latente

proposição de uma pedagogia músico-educativa que carregue em si elementos tão relevantes para um processo de musicalização sensibilizante, compreendemos a beleza gótica como uma alternativa ao que reifica e, ao mesmo tempo, coisifica o indivíduo pela dependência do que lhe é oferecido em, um círculo vicioso, pela indústria cultural.

O cenário musical, de maneira geral, há muito apresenta uma transformação que busca simplificá-lo e tal transformação já atingiu o ambiente educacional, pasteurizando, sintetizando e abreviando os conhecimentos oferecidos em um contexto em que apenas a plenitude de experiências poderia ser observada. Isso resulta, inevitavelmente, na observação de uma regressão no processo auditivo consciente, ou seja, a escuta ativa, que requer o envolvimento dos sentidos para a interação com o objeto musical, torna-se cada vez mais rara; os ouvidos cada vez mais despreparados para tal ação e, conseqüentemente, o processo de musicalização que, frente aos estímulos musicalizantes despertaria as respostas musicalizadas, acaba correndo o risco de se tornar um objetivo quase inalcançável.

A esse respeito Adorno (1996) nos traz uma série de reflexões que vão desde a decadência do gosto musical, passam por uma reflexão a respeito de um conceito atualizado de *gosto* e alcança a realidade de poder esclarecer como tão impactantes mudanças afetam, diretamente, o cenário educacional, atrelando-o, cada vez mais, a uma realidade desprovida de experiências, à semiformação e ao ensino aligeirado.

Por essa razão, reforçamos nosso entendimento a respeito do aprendizado significativo que perpassa a experiência e pode sim – e por que não dizer: deve sim – tangenciar a beleza gótica, uma vez que, ao adotarem tais características, municiam-se de artefatos que promovem o desenvolvimento dos aspectos políticos e sociais da educação, elementos resultantes de um processo educacional atrelado ao que compreendemos ser um saber sensível, empático e transformador.

Sendo a beleza gótica como uma melodia contrapontística que caminha em *movimento direto* – movimento que acompanha as nuances de sua emuladora, porém sem soar de forma uníssona e sempre propondo uma nota concorrente à cada nova investida de sua opositora – com a indústria cultural, compreendemos sua relevância ao destacar-se como um novo e dissonante caminho, porém, nunca soará de forma uníssona à sua opositora massificada. Seja em sentido ascendente ou descendente, ela – a beleza gótica – propõe-se a um choque sonoro. Ela quer e precisa ser dissonante, ser resistente, ser uma alternativa libertadora, esteticamente não subordinada à indústria cultural e compreendida com as tensões que propõe em si mesma.

Compreendendo-a como uma melodia contrapontística que caminha em *movimento oblíquo* à indústria cultural, inferimos que ela promove a não aceitação das repetições de seus produtos padronizados, mesmo quando sua opositora constantemente propõe e impõe um consumo cada vez mais mecânico e direcionado aos produtos mais aprisionantes e aluidores, a beleza gótica se opõe ao carregar em si elementos emancipadores, por meio de um novo saber que tangencia a sensibilidade e caminha na contramão da discriminação.

Observando-a como uma proposta contrapontística que caminha em *movimento contrário* à sua emuladora, apontamos para a observação de sua função como um novo conceito de equilíbrio que, ao adotar um caminho opositor, busca apresentar a inconformidade com a consonância e a padronização, conjugando elementos dissonantes, como o terror e a poesia, com uma naturalidade terna e exagerada, trágica e heroica, bela e completamente livre harmonicamente, sob o ponto de vista clássico de beleza, marcando sua função constantemente dissonante e dinamicamente carregada de uma desordem habitualmente vista como excêntrica.

Tamanha extravagância, fundamentada numa proposta que, explicitamente, busca afastar-se de padrões conceituais reificantes e fetichizados, encontra seu arrimo na sua essência denunciadora, que propende aos anseios aurísticos de uma manifestação artístico-cultural, contemplando sua liberdade, sensibilidade e transcendência. E, exatamente por isso, torna-se uma proposta de beleza que entra em conflito com as crises oriundas de uma indústria que busca o domínio do capital em tempos de crise (ENTEL, 2010).

Sua peculiar existência reafirma a dependência que a indústria cultural impõe ao seu consumidor, alimentando-o em um círculo vicioso de ideias e ideais que coisificam indivíduo, aprisionando-o pelo desejo fomentado pelo meio, já embebecido em uma massificação impositiva e desfigurada em sua autonomia.

Os ouvintes e consumidores em geral precisam e exigem exatamente aquilo que lhes é imposto insistentemente. O sentimento de impotência, que furtivamente toma conta deles em face da produção monopolista, domina-os enquanto se identificam com o produto com o qual não conseguem subtrair-se (ADORNO, 1996, p. 91).

Assim, para compreender a beleza gótica que, em sua essência, está posta como um contraponto à proposição de uma beleza massificada e, conseqüentemente, limitante, torna-se inevitável o reconhecimento de sua notoriedade e, porque não dizer, transcendência, à medida em que se distancia, cada vez mais, dos efeitos massificantes resultantes de um acolhimento dos preceitos de uma indústria escancaradamente coisificante.

Compreender essa essência significa passar a observar as duas realidades apresentadas – a proposta emancipadora e a reificante – como melodias contrapontísticas em constante movimentação, porém, agora, não mais com uma necessidade de elencar qual melodia adota o protagonismo, pois, num cenário mais abrangente, exatamente por suas posições antagônicas, tal protagonismo está posto a ambas, justamente pelas diferenças em suas proposições. Logo, compreender suas funções, intenções e observar a maneira que se movimentam em um cenário de consumo, alicerça, ainda mais, o entendimento de que a beleza gótica supera os modismos e redundâncias, amplamente observadas numa estética regredida e fetichizada que, não apenas cede, mas entrega-se e fortalece a si e a seus análogos, em um movimento sectário aos preceitos massificantes.

Destacamos, então, e de uma maneira muito valorativa, que a beleza gótica caminha em contradição ao atendimento das necessidades da indústria cultural, não aceitando seus encadeamentos e limitações, afastando-se da confinante passividade com a mesma velocidade em que se aproxima da liberdade emancipadora, estudando a conjuntura que a cerca para, com e por meio da arte, promover a humanização (OLIVEIRA, 2014).

O crítico de arte Aby Warburg considera que a essência do processo de hominização – isto é, essencial para a formação do ser humano – não seria a razão, mas a magia. A magia diferenciaria a vida humana da vida animal e, no centro dessa diferenciação, está o assombro. Também se encontraria a sensibilidade de aprender toda a complexidade social e humana que supera certas ambições poderosas de ordem hegemônica. Como já foi dito, essa sensibilidade, a beleza gótica, tem um valor especial em tempos de crise, (...) estimula uma certa estranheza, uma distância apesar de sua proximidade. (ENTEL, 2010, p. 19).

Partindo de um ponto de vista que encara o processo de musicalização como imprescindível à formação humana e que tal processo desenvolve uma série de atributos peculiares ao sujeito musical, é imprescindível que se observe os elementos musicais, bem como todos os movimentos naturais intrínsecos a tais elementos, como estímulos que corroboram para o desenvolvimento do *ser* (GAINZA, 1988). Sob esse olhar podemos inferir que

cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental do homem. (GAINZA, 1988, p. 36 e 37).

Tais aspectos, que podem facilmente ser compreendidos como elementos de interação entre o objeto musical – o estímulo musicalizante – e o sujeito a quem tal objeto se destina,

serão potencialmente significativos à medida em que propenderem à uma condução do indivíduo às suas experiências vivas ou, em outras palavras, experiências ativas, no processo de musicalização. Para tanto, faz-se necessário a apropriação de elementos musicais vinculados à apreciação, experiência e ao gosto musical, o que, inevitavelmente, nos conduz à necessidade de propor elementos que sejam, simultaneamente, uma negativa ao mercado musical massificado e uma enriquecedora possibilidade estética.

1.3 A beleza gótica como oportunidade de apreciação do trítono

Os elementos de construção harmônica de uma composição musical seguem uma série de regras de harmonização que, sob um ponto de vista mais tradicional, buscam um encadeamento de acordes que se complementam em constantes tensões e relaxamentos. Compreender tal maneira de ordenar os acordes que formam o campo harmônico de determinada composição é condição essencial para que sua estrutura e forma possam expressar as características do estilo musical escolhido pelo compositor, além de possibilitar a identificação de períodos históricos e movimentos musicais.

Uma estruturação musical básica dispõe de uma série de sons organizados de forma hierárquica naquilo que musicalmente é denominado de *campo harmônico*. Para que possamos compreender como um campo harmônico básico é formado precisaremos entender as notas musicais como elementos sonoros precisos que se distanciam um do outro por meio de um intervalo sonoro denominado *tom ou semitom*. O intervalo sonoro denominado tom é formado pela junção de dois *semitons* e é a partir de uma combinação específica desses intervalos que podemos estabelecer a formação de *acordes*⁷ musicais. Ao tomarmos a música ocidental como parâmetro para nossa reflexão, observamos que o intervalo composto por três tons inteiros, a saber, o intervalo trítono - que é formado a partir da última nota da escala (*nota Si, no tom de Dó Maior*) -, fica praticamente suprimido na maior parte dessas composições musicais.

Durante muito tempo, o uso de trítonos em composições musicais era considerado algo aterrorizante, justamente por se pensar que o referido intervalo musical carregava tanta tensão em sua sonoridade que acabaria por despertar alguns sentimentos que não deveriam se relacionar com qualquer saudável experiência humana. Visto como uma falha dentro da escala

⁷ Acordes musicais são qualquer combinação de três ou mais notas cantadas ou tocadas simultaneamente (SPENCE, 1978, p.136).

diatônica, o trítone passa a ser evitado ou até proibido nas composições musicais, uma vez que sua utilização poderia ser encarada como agressiva, chocante ou até mesmo profana.

O fato de que a escala diatônica abrigue dentro de si necessariamente a “falha” do trítone, a dissonância incontornável, se tornará, na Idade Média, um problema não só musical, mas moral e metafísico: o *diabolus in musica* intervém na criação divina, penetrando na escala diatônica no último momento da sua construção (a sétima nota do ciclo de quintas), devendo ser evitado e contornado por uma série de expedientes composicionais (WISNIK, 1989, p. 83).

Ao compreendermos a complexidade sonora envolvida em uma simples formação de acordes poderemos perceber, mais claramente, as proposições de uma beleza que choca, que “soa desentoada” e que não se apega a conceitos estéticos – no sentido clássico do termo. O que queremos destacar é que, ao compreendermos historicamente a essência controversa que permeava os intervalos trítonos, a reestabelecemos em um patamar que *pervasiva*⁸ (ADORNO, 2017) a linguagem artística em que ela está inserida, a saber, a linguagem musical, de maneira tal que o intervalo trítone passa a ser observado como um *elemento trítone* na obra de arte, podendo este estar ligado tanto às tradicionais funções musicais como, e, talvez no que se refira ao repertório infantil, principalmente, a atributos poéticos e temáticos implícitos na composição musical.

Assim como o intervalo de trítone, a beleza gótica apresenta uma oportunidade apreciativa onde a instabilidade, o movimento inesperado, a aflição, a angústia e o sentimento de incompletude protagonizam ações estético-educativas. O despertar de tamanha tensão em um ambiente educacional consiste em uma proposta de “uma nova relação com o saber, com as possibilidades enriquecedoras do saber sensível” (OLIVEIRA, 2014, p. 101).

Experimentar o saber sensível, em termos contemporâneos, significa apreciar os elementos dissonantes de uma *Obra de Arte* enriquecida por *elementos trítonos*, seja em sua concepção auditiva ou, conforme estamos propondo, numa compreensão mais abrangente do termo, passando este a compreender um novo parecer de (des)equilíbrio frente à proposição artística correspondente. O que significa compreender que a angústia, o assombro, o sarcasmo e a ingenuidade são elementos que não devem ser desprezados em um ambiente educacional, pois eles, também, constituem bases elementares da concepção humana (ENTEL, 2010).

⁸ O termo *pervasão*, apresentado por Adorno no livro *A Arte e as Artes e Primeira introdução à teoria estética*, relaciona-se à “interpenetração das artes” (ADORNO, 2017), ou seja, quando determinada expressão artística transcende aos limites de sua própria linguagem, encontrando arrimo e entrelaçando-se a características comuns de outras linguagens artísticas, a referida expressão encontra um apoio para sua compreensão por meio, principalmente, da experiência.

Ao pensarmos numa construção harmônica ancorada num ideal vanguardista, como é a música serial/dodecafônica proposta por Arnold Schoenberg, na Segunda Escola de Viena, será nítido o aumento da incidência de acordes de tensão – como os acordes *aumentados e diminutos* – onde a incidência de trítonos é muito mais evidente. Isso se deve ao fato de que, na proposta dodecafônica, as doze notas da escala cromática (escala composta por uma sequência de 12 intervalos de um semitom) passam a ter igual valor hierárquico. Isso acontece porque, nesse estilo composicional, uma “série” composta por doze sons que respeitam uma ordem predeterminada, “fornece a base do material harmônico e melódico para um andamento ou para uma obra inteira” (SPENCE, 1978, p. 136).

Nossa alusão aos diferentes estilos composicionais, comparando-os em seus resultados sonoros, corrobora com a ideia contrapontística já apresentada, ao mesmo tempo em que alavanca a concepção de duas paisagens sonoras, uma mais clássica e comedida e outra mais arrojada, moderna e que apresenta traços, muitas vezes, expressionistas. Assim, sob essa ótica, é inevitável compararmos um elemento artístico que tangencie a beleza gótica com as propostas inovadoras do estilo composicional de Arnold Schoenberg visto que, em ambos, encontramos a ausência de uma preocupação no uso de cadências que conduzem ao relaxamento ou ao repouso, ao mesmo tempo em que elas são ricas em dissonâncias trítonas – sejam elas auditivas, visuais ou literárias – por, inevitavelmente, albergarem a incompreensão e a controvérsia em suas essências (BURROWS, 2006), a saber, a resistente sensibilidade que se funde *ao saber*.

Alícia Entel nos apresenta a Beleza Gótica como uma fonte de prazer dissonante e multiforme em que o estranhamento e o fastio são inevitáveis. Nela se entrecem sentimentos e sensações permeados de ambiguidade e controvérsia, conjugando o riso e o choro, a piedade e o nojo, o medo e a ingenuidade, a ironia e a ternura (ENTEL, 2010).

A beleza gótica promove esse estranhamento, porém com ironia e ternura ao mesmo tempo. Uma nova sensibilidade que pertence à tradição, mas que revive e se expande nos difíceis e bizarros tempos contemporâneos. (ENTEL, 2010, p. 19).

Arnold Schoenberg, assim como Alban Berg e Anton Webern, todos membros da Segunda Escola de Viena, protagonizaram um estilo composicional que

precisava criar música que durante todo o tempo tivesse consciência de suas responsabilidades em relação ao drama e, ainda mais, que extraísse de si mesma os elementos necessários à transposição do drama para a realidade (...). Isso tinha de ser feito sem violar a autonomia da música e sem sofrer interferência de elementos extramusicais (EWEN, 1959, p. 108).

Compreender as inquietudes e estranhamentos aquiescentes de uma obra de arte que alberga a beleza gótica, em tempos contemporâneos, pode significar o revisitar de momentos históricos em que a Arte, de forma geral, despertou esses mesmos sentimentos em seus apreciadores, seja considerando-a paranoica ou mistificada – como na arte moderna do início do século XX; exageradamente dramática – como nas composições vienenses do mesmo período; ou, dando um grande salto em nossos registros históricos, sugerindo que seja evitado o uso do “‘tritonus’ ([intervalo de] quarta aumentada [ou quinta diminuta] medida pitagoricamente, exemplo fá – si), considerado na Idade Média como essência de todo mal e feio; (...) um intervalo, sem dúvida, muito fortemente dissonante” (WEBER, 1995, p. 110).

Por esse mesmo motivo (isto é, o “defeito” que introduz na ordem escalar) a nota si, embora existisse na escala, não tinha nome durante toda a Idade Média: ela consiste propriamente no inominável, e assim como é contornada e desconversada na prática compositiva, é nomeada através dos complexos torneios de *solmização*, sistema de nomeação de transposição de intervalos que se acopla à evitação sistemática do trítone (WISNIK, 1989, p. 83).

Analisando a conjuntura e o desenvolvimento da história da arte, observamos que elementos subversivos, controversos e que causavam incompreensão e, conseqüentemente, incômodo ao espectador, sempre permearam o cenário artístico e dele foram rechaçados. No entanto, sua subsistência ao longo da história demonstra sua importância como emuladora de uma arte padronizada e que perde sua virilidade por ignorar suas características auráticas e engendrar-se, cada vez mais, em particularidades mercadológicas.

Em tempos contemporâneos seria impensável um cenário musical em que ainda houvesse uma tentativa de se evitar o trítone, pois observamos que, ao longo da história, ele foi incorporado às composições, tanto populares quanto eruditas, de tal maneira que sua apreciação se tornou prosaica, aproximando nossos ouvidos de uma realidade dissonante. Algo parecido podemos esperar de uma obra de arte que contemple a beleza gótica em sua essência, com o grande diferencial de que ela sempre causará estranhamento ao indivíduo que a tangencie, visto que a experiência estética que engloba o saber sensível sempre será um elemento essencial em sua apreciação.

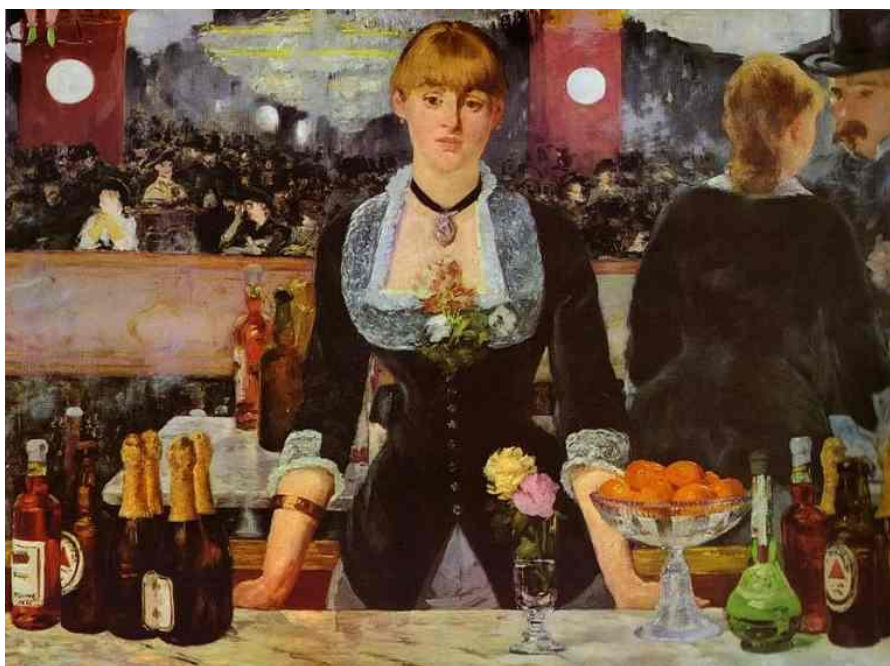
Assim, compreender a beleza gótica como uma alternativa que responde às necessidades de uma crise da contemporaneidade, significa retomar a discussão apreciativa do trítone, que perpassa o conceito de beleza - estereotipado e apaziguador -, e o transforma, expandindo, ressignificando e redimindo suas estruturas e intencionalidades, tornando-o parte de uma concepção artística emancipadora (ENTEL, 2010).

1.4 Um bar no Folies-Bergère, o retrato de um processo de massificação

O século XIX é maravilhoso em suas concepções artísticas. A riqueza e amplitude de uma arte em que a conjuntura histórica é composta por um cenário posterior à revolução industrial é tão significativa quanto as possibilidades que essa mesma arte enfrenta de vincular-se a essa crescente indústria, tornando-se, assim, um substrato do que tal conjuntura impõe. As mudanças nas condições de trabalho, na forma de produção, bem como, as novidades tecnológicas que consolidaram a estrutura capitalista no mundo ocidental e, também, criaram um cenário artístico inquieto, instável e com muitas transformações, são alguns dos ingredientes que formulam o referido século, principalmente em sua segunda metade.

É nesse contexto que Edouard Manet passa a retratar, em suas pinturas, os famosos cafés-concertos de Paris, do final do século XIX. E vamos nos ater a uma dessas obras, para que possamos compreender a riqueza artística desse século, que, ao mesmo tempo em que apresenta em suas expressões artísticas as inovações técnicas vinculadas à uma revolução científico-industrial, busca representar, por meio de técnicas inovadoras, como a impressionista, os anseios de uma sociedade capitalista em ascensão.

Observe:



Edouard Manet; Um Bar no Folies-Bergère; 1882; 96x130cm; óleo sobre tela; disponível em <https://pt.wahooart.com/A55A04/w.nsf/O/BRUE-5ZKCA2>, acesso em 25/07/20.

Tais anseios são registrados, com precisão, no famoso quadro de Manet, *Um Bar no Folies-Bergère* de 1882. Nele podemos observar, em primeiro plano, uma garçonne que é a protagonista da pintura. Suzon, nome real da modelo escolhida por Manet e que, de fato, era garçonne nesse café-concerto parisiense, aparece como a única personagem individualizada nesta pintura e, sua feição, quase triste, se revela como quem está alheia a todo contexto que a cerca. Imersa em seus próprios pensamentos, a vemos à frente de um cliente, fato que pode ser observado apenas pelo reflexo do espelho atrás do balcão em que Suzon se encontra.

Com uma técnica muito próxima ao *escorço*⁹, notamos que Suzon não dirige seu olhar para o cliente que está à sua frente, nem para todo enredo que se forma com as dezenas de pessoas que se divertem no café-concerto. É como se Suzon esperasse que nós interagíssemos com ela, depositando nossa real preocupação com seu olhar, com suas feições. Sua preocupação agora passa a ser nossa também, o que gera uma grande inquietação e a necessidade de compreendermos o que se passa. É a *quebra da quarta parede* - já conhecida do ambiente cinematográfico - tendo suas origens em telas em que o protagonista se comunica com o observador.

Para tanto, vamos observar cada detalhe deste maravilhoso quadro, iniciando pela disposição do balcão à frente de Suzon, onde, à sua direita e à sua esquerda encontramos preciosas dicas referentes ao público que frequentava esse café-concerto. Note que as garrafas de champanhe são dispostas lado a lado com as garrafas de cerveja. Esse detalhe revela que a clientela que compõe este café-concerto certamente era mista, ou seja, homens e mulheres elegantes e operários dividiam o mesmo espaço e buscavam o mesmo contexto de entretenimento, seja pela bebida que podiam pagar, pelas belas companhias que poderiam ter - o que poderia ser uma classe de intelectuais com toda sua elegância ou meretrizes que estavam exercendo seu ofício - ou ainda desfrutando das apresentações artísticas típicas de um café-concerto, porém, a ausência de traços que revelam essas apresentações denunciam a pouca importância a elas atribuída.

⁹ A técnica de *Escorço* é um recurso utilizado em desenhos, pinturas e fotografia que proporciona uma comunicação entre o protagonista da obra e seu observador. “Ao desenhar a partir de um modelo, o artista sente curiosidade pelas diversas formas que o corpo nos apresenta consoante as mais variadas posições que este possa assumir. Como consequência, algumas das posições surgem como que de “topo” (ou em profundidade), onde alguns dos seus membros se apresentam muito próximos do observador. Sempre que isto acontece, surge o problema da representação em *escorço*, que consiste na representação do corpo humano visto de um ponto de vista que não seja nem de frente nem de perfil” (MELO, 2011, p. 9).

Um detalhe interessante é o fato de que os reflexos das garrafas no espelho não correspondem à sua disposição em primeiro plano. Isso é uma característica típica de Manet, onde as brincadeiras com os espaços parecem aproximar ou distanciar o espectador de suas obras. Note que o mesmo acontece com o reflexo de Suzon e de seu interlocutor.

A ambiguidade do espaço fluando no espelho se recolhe, mas não se resolve no olhar de Suzon, protagonista de *Um Bar no Folies-Bergère*. Aqui, mais do que em outras telas, a evidência frontal, o brilho atrevido da natureza morta, dá o tom da dimensão estética da estrutura da pintura: tudo compartilha o mesmo brilho de superfície e tudo parece estar investido no mesmo grau de objetividade – aquela objetividade enunciada de natureza inanimada aos personagens tantas vezes reprovada por Manet. (...) O último trabalho de Manet é repleto de seu característico carisma frágil (CASTELLANI e NATALE, 2011, p. 35).

Na parte superior do quadro, temos o que poderia ser sua cena principal, porém o artista a representou de forma esfumada e impessoal. Dezenas de pessoas dividem um espaço onde a modernidade é retratada pela luz elétrica, já presente em um belo lustre que completa o cenário e reforça a delicadeza iniciada nos trajés de Suzon mas, ao mesmo tempo, revela a elegância e requinte exigido por uma sociedade burguesa em ascensão (CUMMING, 1995).

Nessa perspectiva, fica evidente a presença de pessoas elegantes que se entreolham, até mesmo com binóculos, num contexto em que ver e ser visto se torna uma prioridade. Damas e cavalheiros ostentam seus chapéus, joias, charutos e vestidos, numa sugestão de grande movimentação e pouca interação humana, onde a sugestão de um mundo moderno e agitado reforça a ascensão de uma latente industrialização. E esse é o novo mundo, onde a modernidade toma conta das noites agitadas, na mesma proporção em que direciona as relações de produção e provoca uma mudança na perspectiva e compreensão de mundo.

No canto superior esquerdo temos um detalhe muito curioso. As pernas de um acrobata que, ao aparecerem discretamente, nos despertam para a descoberta do ambiente em que Suzon se encontra. Trata-se de um Café-concerto. Um dos mais célebres cafés-concertos de toda Europa do século XIX. E se não fosse essa pequena referência, poderíamos nem perceber que se tratava de um ambiente onde a música, o teatro e o circo deveriam ocupar uma posição de protagonismo. Apesar do acrobata estar ali, “parece que ninguém está interessado nele, muito menos Suzon, e a presença do acrobata só serve para realçar o ar de tristeza da moça” (CUMMING, 1995, p. 90).

Um Bar no Folies-Bergère não é um quadro qualquer. Ele retrata o início de uma nova possibilidade artística: A arte de entretenimento. A arte que distrai, que não precisa ser digerida, que ganha espaço pela ausência de interação humana, que não proporciona experiências

significativas, que se veicula para um consumo cego ao mesmo tempo em que torna seu consumidor dependente desse consumo alienante e massificado. É o registro de uma arte de entretenimento que, como já dissemos, contribui cada vez mais para ausência de comunicação. Isso nos remete ao pensamento adorniano que concebe um questionamento pertinente a respeito desse tipo de arte, quando questiona para quem essa ainda serviria como entretenimento. E, para Adorno (1996, p. 66-77), a arte aqui descrita

proporciona, sim, entretenimento, atrativo e prazer, porém, apenas para ao mesmo tempo recusar os valores que concede. (...). Assume ela, em toda parte, e sem que se perceba, o trágico papel que lhe competia ao mesmo tempo e na situação específica do cinema mudo. A música de entretenimento serve ainda – e apenas – como fundo.

Quando a música passa a ser veiculada com os objetivos unicamente vinculados ao entretenimento, ela deixa de ser ouvida. A interação com o espectador se torna vazia e a resposta musicalizada deixa de ser uma possibilidade, mas a necessidade de um novo entretenimento cresce em proporções exponenciais. *Um Bar no Folies-Bergère* representa, de uma forma mais abrangente, uma sociedade pejada de uma indústria cultural, temos, então, uma sociedade que ansiava por uma realidade que a livrasse das mazelas que ela própria produzia e que a aliviasse de si. Temos a incoação dessa indústria como os primórdios de uma massificação alienante e autossuficiente, pois é alimentada pelo cordão umbilical da dependência que ela mesmo ocasiona ao ser evocada por essa sociedade.

A expressão Indústria Cultural (Adorno; Horkheimer, 1985) se instaura na relação e na tensão entre a produção cultural e o consumismo, na medida em que, nesse contexto, os produtos se tornam adequados ao consumo das massas. Intrinsecamente a esse sistema de organização sociocultural, são criados diversos ramos para produzir, reproduzir e vender tais produtos, sendo isso possível através dos meios atuais de técnica, ou melhor dizendo, pela racionalização das técnicas de produção, reprodução e distribuição. (...). Tal racionalidade aconteceu principalmente devido à concentração econômica e administrativa na mão de poucos, e em países considerados mais desenvolvidos, podendo se tornar ainda mais potentes com as novas tecnologias (OLIVEIRA, 2013, p. 166).

Compreender a existência e, principalmente, a forma de atuação de uma indústria de entretenimento arraigada em objetivos que visam a manipulação das massas, de modo tão articulado que a referida manipulação não é percebida com o peso que ela representa, significa, em termos dialeticamente negativos, transcender às limitações impostas pelo próprio agente aprisionante em busca de uma liberdade e emancipação. As dificuldades de articulações desse exercício revelam-se profundas e com muita tensão, sob um ponto de vista histórico que revela que a indústria cultural surge de uma necessidade das massas, como se essa ansiasse por algo

que a abduzisse, pelo menos momentaneamente, dos infortúnios de um desenvolvimento desequilibrado e elitista.

O rádio e o cinema foram, provavelmente, a evolução da cultura massificada já presente nos cafés-concerto retratados por Manet. Porém, com um alcance cada vez, maior e como sinônimo de uma modernidade latente a uma população que observava atônita as inovações tecnológicas da virada do século XIX.

Sob o ponto de vista do contexto sócio-histórico de aparecimento da cultura de massas, é evidente que ele se deu, de início, por meio de uma concentração de capital no ramo do entretenimento. Isso porque mesmo que na fase imediatamente anterior já houvesse uma profissionalização dos artistas e do pessoal de apoio à produção dos espetáculos populares, o investimento necessário para um empresário tocar o negócio era relativamente pequeno (DUARTE, 2014, p. 21).

Se considerarmos o pequeno investimento necessário com a grande demanda oriunda de uma significativa mudança nas relações de trabalho – isso em virtude das formas industrializadas de produção que limita as atividades produtivas a um ambiente industrial que reduz, cada vez mais, o trabalho produtivo familiar – veremos que o entretenimento surgiu como uma grande oportunidade de negócio, com um potencial de crescimento em proporções industriais, o que, conseqüentemente, gerou as concepções modernas de lazer, a partir de uma alienante realidade de entretenimento.

À medida que o maior tempo livre foi se generalizando na classe trabalhadora dos países mais industrializados, surgiu pela primeira vez a necessidade de meios de entretenimento de massas, concretizados nesse momento ainda com os veículos tradicionais da cultura popular, de modo semelhante aos das quermesses e das feiras de origem medieval, mas em instalações adaptadas a um número muito superior de participantes, que então se deslocavam em transportes públicos (principalmente ferroviários) rumo a seus destinos de lazer. Um desses principais destinos eram os estabelecimentos chamados *music halls*, que durante o século XIX se multiplicavam na Inglaterra, na França, na Alemanha e nos Estados Unidos. Neles os trabalhadores comiam, bebiam, dançavam e assistiam shows de variedades, em que os principais destaques eram os números musicais e circenses. Esse período de consolidação do lazer para a classe trabalhadora foi marcada, por um lado, pela vigilância de autoridades policiais e legais e, por outro, por ações pedagógicas de entidades assistencialistas, leigas e religiosas, que procuravam doutrinar os trabalhadores sobre como usufruir ordeira e frutiferamente, sem álcool nem arruaças, do seu tempo livre (DUARTE, 2014, p. 17).

Isso revela a clareza dos fatos registrados em *Um Bar no Folies-Bergère* e ainda denuncia a natureza rasa preponderante em uma arte de entretenimento, além de demonstrar o que podem ser as origens manipulativas dessa indústria de massificação. As circunstâncias históricas mostram-se comercialmente favoráveis ao amadurecimento dessa indústria de

entretenimento popular, seja ele voltado para o crescente proletariado ou para uma ascendente e exigente burguesia.

Essa conjuntura complexa e singular, somada aos meios tecnológicos em constante desenvolvimento, revela-se, apropriadamente, adequada para o advento de uma cultura massificada e propicia essa transição que parte de uma cultura de entretenimento. Visualizar isso nas obras de Manet é algo que exige certa sensibilidade e emancipação por parte do observador. Exige uma interação dialeticamente negativa com a obra em questão, por parte do espectador, caso contrário, munido de uma compreensão que tangencia os elementos constituintes de uma razão instrumental, estaria submetido à valorização do capital que explora, manipula e doutrina com o intuito de inculcar padrões comportamentais em seus consumidores.

Os padrões teriam resultado originalmente das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência. De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. (...). A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114).

A pintura *Um Bar no Folies-Bergère* Manet retrata a sombra de uma arte que não foi feita para ser apreciada ou para que, por meio dela, reflexões profundas ou dialéticas possam ser tecidas. Sua função é, no máximo, de um subproduto para consumo massificado. Ela serve a uma realidade de entretenimento vazia de fantasias, de experiências de envolvimento intelectual, uma vez que

para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. A arte sem sonho destinada ao povo realiza aquele idealismo sonhador que ia longe demais para o idealismo crítico. (...) Os detalhes tornam-se fungíveis. A breve sequência de intervalos, fácil de memorizar, como mostrou a canção de sucesso. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 117).

Quando a indústria cultural apropria-se das novas tecnologias que surgem no final do século XIX, dentre eles o rádio e o cinema, ela consegue desenvolver um poder influenciador e ditador do comportamento das massas em proporções jamais observadas e, o fato de que o indivíduo manipulado não consegue perceber a ação do agente manipulador como nada além das proposições de um parceiro que a ele supre com o entretenimento necessário para seu deleite, serve como combustível para a ampliação de uma realidade que alberga significados concretos ao próprio indivíduo, tornando-o a continuidade do objeto que anseia consumir, visto

que as ações coercitivas intrínsecas nas proposições de entretenimento são cadeias viciantes e prazerosas para o indivíduo coisificado.

Fortalecendo o aspecto dialeticamente negativo dessa temática, que envolve a dependência das massas e uma indústria cultural que a reifica, reafirmamos que as significativas alterações nas formas de produção e, conseqüentemente, nas relações de trabalho, fomentaram uma nova realidade para a classe trabalhadora. Pela primeira vez existe um entendimento de redução da jornada de trabalho, surgindo o conceito de trabalhador assalariado, ao mesmo tempo em que a produção familiar para a própria subsistência começa a ser suprimida em proporções consideráveis, diante da latente necessidade de repouso, por parte do trabalhador, para que mantivesse a qualidade e velocidade de produção em seu labor.

Provavelmente nesses períodos de menor exigência de trabalho se originou a concepção moderna de lazer (...) em que artistas populares forjaram o protótipo do que se entende hoje por “entretenimento”. Já num período tipicamente capitalista, o trabalhador assalariado gerou a ideia de que, concomitantemente ao labor realizado por um indivíduo apenas como meio da própria subsistência física (e de seus familiares), deveria haver um tempo em que o corpo do trabalhador pertencesse a ele mesmo e não ao trabalho monótono e extenuante realizado junto à máquina, dependente do ritmo dessa e não do seu próprio organismo. (DUARTE, 2014, p. 14).

Podemos apontar, então, o nascimento de uma indústria que explora o *tempo livre* do indivíduo, seja ele ligado à classe burguesa ou ao proletariado, e aqui destacamos os termos dialeticamente negativos das proposições desse *tempo livre*, visto que, conforme observamos em Adorno (1995), uma vez que a *Indústria Cultural* consegue imiscuir-se ao *tempo livre* do trabalhador, a autenticidade dessa liberdade de tempo é questionável, pois sua supressão constante por estímulos, engodos e direcionamento de consumo apenas reafirmam uma ausência de liberdade e amplificam a ação coercitiva exercida pela indústria cultural e pelo domínio de capital, principalmente sob a ótica de que o conceito de tempo livre surge em oposição ao tempo destinado à produção. Logo, a codependência existente entre os dois momentos – o livre e o não livre – realça as dificuldades inerentes a uma possibilidade real de liberdade. O tempo livre tende em direção contrária à de seu próprio conceito, tornando-se paródia deste. Nele se prolonga a não-liberdade, tão desconhecida da maioria das pessoas não-livres como a sua não-liberdade em si mesma (ADORNO, 1995, p. 71).

Em *Um Bar no Folies-Bergère* fica evidente a ação da indústria cultural numa sociedade em que o entretenimento massificado é estimado, desejado e visto como sinal de modernidade e desenvolvimento, porém, com o mesmo peso, também retrata a dependência entediante de uma pseudo ação de livre entretenimento.

A impessoalidade com que todos os personagens são retratados – com exceção de Suzon, sua personagem principal – revela muito mais do que o nascimento da inovadora técnica impressionista. Nela encontramos traços de uma instabilidade relacional, de uma noite que poderia ser divertidamente brilhante, porém o tédio dos protocolos impostos por uma sociedade em que as aparências são substancialmente importantes, eclode com o ímpeto de um olhar em que a tristeza, o descontentamento e o fastio ficam tão evidentes que reverberam por todo salão, refletindo como ondas sonoras que, ao se chocarem com um espelho, voltam na direção de seu emissor, ressaltando a técnica de escorço.

O tédio existe em função da vida sob a coação do trabalho e sob a rigorosa divisão do trabalho. Não teria que existir. Sempre que a conduta do tempo livre é verdadeiramente autônoma, determinada pelas próprias pessoas enquanto seres livres, é difícil que se instale o tédio; tampouco ali onde elas perseguem seu anseio de felicidade, ou onde a sua atividade no tempo livre é racional em si mesma, com algo em si pleno de sentido (ADORNO, 1995, p. 76).

Em termos mais específicos, a Indústria Cultural parte de uma necessidade em que o processo de produção em massa e as relações de trabalho são alteradas e cria-se, com isso, uma possibilidade de lucros com o que se chama de *entretenimento*, ou seja, com a ocupação do tempo livre que os trabalhadores passam a ter com as novas relações de trabalho. A Indústria Cultural surge, então, como um agente que dita as regras da relação de consumo entre indivíduo e a própria indústria. Como em uma relação entre sujeito e objeto, porém, com a supressão da natural relação em que o sujeito exerce um natural predomínio sobre o objeto, mesmo se tratando de uma relação extremamente abstrata.

Com a supressão da dialética existente entre sujeito e objeto, onde há uma visível supremacia do segundo em relação ao primeiro, posta como natural condicionante de relacionamento, a extinção da capacidade reflexiva de pensamento torna-se inevitável, fundindo os elementos dessa relação numa massa reificada. Com isso, o pensamento autônomo é suprimido e substituído pelo pensamento identificante, onde “a dominação universal da natureza volta-se contra o próprio sujeito pensante; nada sobra dele senão justamente esse *eu penso* eternamente igual que tem o poder de acompanhar todas as minhas representações” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 38).

Uma vez que a Indústria Cultural consegue exercer seu papel reificante, a alienação é imposta exatamente pela ausência de experiências vívidas. A incapacidade de vivenciar experiências está diretamente ligada à superficialidade e friidez nas relações elementares do indivíduo. Não seria repreensível afirmar que o processo de humanização do indivíduo, sobre

o qual já falamos anteriormente, torna-se severamente comprometido. Reiteramos então que apenas o uso de estímulos educativos ricos em experiências significativas será capaz de resgatar esse indivíduo nesse processo civilizatório e,

para mudá-lo [o indivíduo que está no referido processo] não basta, por conseguinte, ilustrar-lhes ou inculcar-lhes outras convicções, senão que se trata de formar ou estabelecer neles, mediante profundos processos educativos, a capacidade de alcançar uma relação espontânea e viva com as pessoas e as coisas (HORKHEIMER, 1976, p. 175).

O caminho educacional que se vincula de maneira direta a intensos procedimentos pedagógicos, oportunizando o desenvolvimento de “profundos processos educativos” serve como um despertar para a compreensão e utilização de elementos que tangenciam a Beleza Gótica em uma proposta educacional, uma vez que, com e por meio dela, torna-se possível que se estabeleça uma relação de ensino e aprendizagem, onde o enriquecimento cultural é alavancado por meio de experiências vivas e intensas. Adorno e Horkheimer, citado por Silva (2009, p. 211-212) ponderam que:

uma educação que esteja preocupada em se contrapor aos aspectos autoritários de nossa cultura e aos seus elementos regressivos que, sob muitos aspectos, alimentam o preconceito contra o outro deveria proporcionar aos indivíduos uma ampla experiência com a cultura, e evitar reforçar o desejo de poder, o ódio e a inveja. Essa educação deve ter como meta desenvolver nos indivíduos a sensibilidade e a alteridade e se contrapor, portanto, à “apatia” e à “frieza”, num mundo em que a esfera dos valores, portanto, da cultura foi submetida aos interesses de produção.

Um Bar no Folies-Bergère é o retrato de uma arte massificada. Sua singularidade se evidencia pelo fato de que, ao mesmo tempo em que denuncia a ausência de profundidade estético-cultural da arte de entretenimento, presente nas manifestações massificadas do século XIX, antevê e anuncia as consequências de uma industrialização da cultura, que aliena, vicia e tolhe qualquer possibilidade de se exercer a autonomia e, tudo isso, ao mesmo tempo em que inaugura uma escola vanguardista que revolucionou a história da arte contemporânea.

Manet é muito preciso em sua intenção de retratar a realidade expressa na cena cotidiana em questão. Ao observar Suzon e os demais personagens presentes de *Um Bar no Folies-Bergère*, podemos entrever os sons e ruídos que tecem a paisagem sonora em que todos eles estão submersos. Seu rigor é tão evidente que podemos perceber a referida tela transcendendo seu espaço bidimensional de perceptividade visual. Assim, nosso relacionamento com Suzon é ampliado por um movimento de *pervasão* da obra de arte que, ao não se conter em suas linhas delimitadoras, expande suas capacidades de interações perceptivas e passa a não se relacionar

apenas a nossos sentidos visuais. Em outras palavras, podemos dizer que Manet consegue despertar outros sentidos, que não apenas o visual, no apreciador de *Um Bar no Folies-Bergère* uma vez que, por meio deles, é possível vivenciar a massa sonora em que Suzon está submergida, congregando-os com a mistura dos diferentes odores que exalam das bebidas e dos consumidores que dela extrapolam.

Esclarecemos que, conforme apontado por Rodrigo Duarte na nota introdutória de *A arte e as artes, e Primeira introdução à teoria estética* (ADORNO, 2017), o termo *pervasão* descreve um movimento de entrecimento entre diferentes manifestações artísticas de modo que haja um alinhamento entre as intenções a serem experienciadas, ou seja, por meio da experiência podemos entrelaçar as distintas linguagens artísticas e promover um envolvimento ativo entre as diferentes obras e o apreciador das mesmas, uma vez que elas tendem a extravasar as limitações impostas pela linguagem em que se apresentam e, conseqüentemente, podem se entrelaçar com elementos de uma linguagem à qual não pertencem, mas estreitam profunda afinidade.

A consequência, a longo prazo, de uma proposta tão controversa, autoritária e vazia, como é o entretenimento conduzido pela indústria cultural, que aos seus consumidores é apresentado como arte, é o crescimento constante de sentimentos como a competitividade, o individualismo e o conformismo e, talvez, seja exatamente essa a grande inquietação demonstrada no olhar de Suzon. A trivialidade da cena retratada demonstra todo mistério de uma sociedade em que o individualismo passa a adotar uma crescente, ao mesmo tempo em que se engaja, cada vez, mais em um universo de consumo alienante que flerta, constantemente, com a barbárie.

Não seria exagero pensar no mesmo café-concerto em uma realidade contemporânea, onde, ao som de sertanejo universitário, arrocha ou talvez um pagode, pessoas comuns se reúnam para nutrirem-se daquilo que é a única realidade musical que a elas é oferecida: a música de entretenimento que não promove a reflexão, não suscita o pensamento crítico e não se entrelaça com a emancipação, principalmente por sequer ter sido, de fato, escutada, corroborando, assim, para a perpetuação de um processo de emudecimento e passividade, assim como não seria utópico vislumbrar que, possivelmente, caso não houvesse um assédio tão invasivo pela indústria cultural nos grandes Cafés-Concertos do século XIX, as formulações contemporâneas dos bares poderiam adotar uma concepção bem diferente das que conhecemos.

Assim, no próximo capítulo, apresentaremos um conjunto de exemplos que poderiam urdir experiências musicais que albergam a beleza gótica em sua essência, onde, num constante

movimento de pervasão, poderemos experienciar essa concepção estética perpassando diferentes linguagens artísticas e, após minuciosa análise de seus termos, observaremos que se entretecem em uma conjuntura que promove o saber sensível.

2 – ADAGIO - EXPERIÊNCIAS EM BELEZA GÓTICA, TRAZENDO LUZ, MANTENDO AS SOMBRAS

A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos” (Dialética do Esclarecimento; Theodor W. Adorno e Max Horkheimer)

Iniciando o segundo movimento de nossa sinfonia, apresentaremos algumas ideias para que possamos conceber a Beleza Gótica como uma alternativa de resistência às ações manipulativas intrínsecas à indústria cultural, apresentando, a partir dela, a proposta de uma nova experiência estética.

Para caminharmos nessa direção, faz-se necessário compreender as consequências das ações coercitivas da indústria cultural em um ambiente escolar, bem como, a linguagem característica de uma arte engajada ao conceito de beleza gótica. Também é necessário que tenhamos esclarecido que os atributos atinentes a essa indústria de massa permanecem praticamente inalterados e que, entre eles, provavelmente, o mais veladamente agressivo e que, em decorrência dessa agressividade velada precisa de total esclarecimento, está diretamente ligada ao engodo referente à falsa sensação de escolha e liberdade transmitida pela indústria cultural.

O que acontece, de fato, é que a ausência de liberdade já se tornou tão natural para o sujeito coisificado pela indústria cultural, que ele não consegue perceber em qual momento as possibilidades emancipatórias lhe foram tiradas. Essa típica manobra da Indústria Cultural promove uma cilada manipulativa que desvia o foco das ações aprisionantes promovidas em atitudes que aproximam as necessidades mais básicas para a subsistência humana de uma necessidade de (auto)aceitação e identificação em meio à perturbadora realidade coisificada.

Acontece que, ao contrário do que a indústria cultural promove como uma realidade, nas relações de consumo o que ocorre, de fato, é que

o consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é sujeito dessa indústria, mas seu objeto. O termo *mass media*, que se introduziu para designar a indústria cultural, desvia, desde logo, a ênfase para aquilo que é inofensivo. Não se trata nem das massas em primeiro lugar, nem das técnicas de comunicação

como tais, mas do espírito que lhes é insuflado, a saber, a voz de seu senhor. A indústria cultural abusa da consideração com relação às massas para reiterar, firmar e reforçar a mentalidade destas que ela toma como dada a priori e imutável. É excluído tudo pelo que essa atitude poderia ser transformada. As massas não são a medida, mas a ideologia da indústria cultural, ainda que essa última não possa existir sem a elas se adaptar (ADORNO E HORKHEIMER, 1973, p. 93).

A indústria cultural vem alcançando um crescimento e desenvolvimento em proporções nunca observadas. Como já dissemos anteriormente, ela nasce a partir do desenvolvimento dos processos de industrialização e da revolução tecnológica decorrente disso, logo, já era esperado que ela se beneficiaria ainda mais dos grandes saltos tecnológicos observados nas últimas décadas. Enquanto, antes, suas influências começavam a ser exercidas por meio de performances ao vivo com função de entretenimento (o que já evidenciamos como uma realidade dos cafés-concerto), logo depois, englobaram as indústrias cinematográfica e radiofônicas e passaram, posteriormente, a englobar os estúdios e gravadoras, primeiramente com os discos em vinil (LP's), alcançando as fitas K7 e CD's, em tempos contemporâneos, sua atuação compreende as mais modernas mídias digitais que podem estar em uma tela de 55 polegadas ou em um aparelho que cabe na palma da mão – celulares, tablets e smartphones.

Logo, compreender que a indústria cultural evoluiu na mesma proporção que os próprios meios tecnológicos é condição *sine qua non* para que possamos, de alguma forma, combater sua influência manipulativa, principalmente, em um ambiente escolar onde o uso da tecnologia é necessária e deve ser incentivada, até porque, “combater a tecnologia equivale hoje em dia a opor-se ao espírito do mundo contemporâneo” (PUCCI, 2003, p. 14).

Diga-se de passagem, e já adiantamos que não nos aprofundaremos nessa discussão por não se tratar do cerne de nossa problemática, mas sim de um delineado apêndice – e talvez já inflamado em suas intencionalidades – os meios digitais contemporâneos serviram, mesmo que não intencionalmente, para potencializar as distâncias de relacionamentos interpessoais, o que serve de combustível para que as relações humanas, tão essenciais numa realidade educacional emancipatória, sejam cada vez mais superficiais.

Ao propormos a continuidade de nossa tese, em andamento de adagio, ressaltamos, desde o início, o caráter pedagógico intrínseco em sua composição. Isso se revelará nos exemplos que decodificarão as peculiaridades de uma arte que se apropria de elementos vinculados à beleza gótica para, por meio dela, proporcionar um ambiente insurgente e inconformado, que não aceita os enganos e ditames da indústria cultural. Nossa asserção, aqui posta, alberga o pensamento de Marcuse (1986), que concebe uma manifestação artística como

uma força dissidente e libertadora, exatamente pela riqueza de possibilidade de novas experiências.

A libertação à qual Marcuse se refere, sugere uma arte que represente e denuncie uma realidade retraída pela ação de uma indústria cultural em que a linguagem é massificada e propende a uma vivência fantasiosa, onde o consumo exacerbado retrata, normatiza e, ao mesmo tempo, enaltece seu controle e direcionamento exercido de forma coercitiva e disfarçada.

A tese que defendo é a seguinte: as qualidades radicais da arte, ou seja, a sua acusação da realidade estabelecida e a sua invocação da bela imagem (*schöner Schein*) da libertação baseiam-se precisamente nas dimensões em que a arte transcende a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando, no entanto, a sua presença esmagadora. Assim, a arte cria o mundo em que a subversão da experiência própria da arte se torna possível: o mundo formado pela arte é reconhecido como uma realidade suprimida e distorcida na realidade existente. Essa experiência culmina em situações extremas (do amor e da morte, da culpa e do fracasso, mas também da alegria, da felicidade e da realização) que explodem na realidade existente em nome de uma verdade normalmente negada ou mesmo ignorada (MARCUSE, 1977, p. 19 e 20).

Considerando a maneira particular com que a Arte consegue se comunicar com o indivíduo, tocando pontos essenciais de sua existência e promovendo uma comunicação dialeticamente negativa entre esse indivíduo e a realidade latente que o cerca, ressaltamos, aqui, a importância do caráter autônomo que a Arte precisa conservar em sua essência para preservar um elo comunicativo que se desvincula dos conceitos de semiformação e semicultura. Evidenciamos que, a condição de agente manipulado que o indivíduo assume em uma relação de consumo vinculada à indústria cultural, só se concretiza em decorrência de sua própria semiformação característica, que é estimulada pelos produtos coercitivamente oferecidos pela referida indústria cultural.

Esse fenômeno, conforme descrito por Adorno (1996, p. 80), “corresponde ao comportamento do prisioneiro que ama sua cela porque não lhe é permitido amar outra coisa”. Assim, podemos descrever as atitudes da indústria cultural como uma grande orquestração posta em função do desenvolvimento de si, enquanto liquidifica o indivíduo coisificado impondo-lhe apenas aquilo que deturpa qualquer possibilidade emancipatória. Assim, perpetua-se nas relações de consumo como único agente distribuidor de mercadorias aprisionantes para um mercado sedento pela perpetuação desse aprisionamento.

Caminhar na contramão desse mercado é exercer um posicionamento contrapontístico – seja em movimento direto, movimento oblíquo ou movimento contrário – a esse

aprisionamento. Significa resgatar a possibilidade do gosto, libertando-o de sua atribuição de mera (auto)identificação, desvinculando o objeto artístico das ações de dominação postas em uma conduta de comprometimento da arte em função da perpetuação das ações dominadoras de qualquer sistema, em outras palavras, significa estimular uma resistência diante de uma pseudorealidade que, pela docilidade que se apresenta, acaba sendo desejada, pois qualquer oposição a isso soaria incomodativa, dissonante, trítona.

Trazendo luz à nossa tese, reforçaremos, ainda mais, suas sombras e obscuridades implícitas, pois, como já dissemos, a beleza gótica que concebemos não tem por objetivo ser a (re)afirmação das (in)competências típicas de um mercado consumidor de uma arte não autônoma. Sua essência encontra-se arraigada na oposição a isso, pois ela se alimenta da fuga de padronizações ao mesmo tempo que busca promover a reflexão e criticidade.

Destarte, nesse Adágio, preconizamos uma pertinente reflexão concernente à apresentação de uma proposta músico-educativa que se direciona à experiência. Tendo como eixo de nossa reflexão a experiência que se desvincula de padrões estereotipados, propomos a beleza gótica como o âmago desse saber, onde, com e por meio dessa experiência estética, é possível experimentar uma proposição educativa livre das investidas da indústria cultural.

Para tanto, nas páginas que se seguem, faremos a análise da *forma* musical empregada por alguns compositores para a construção de suas expressões musicais, onde, conforme pretendemos demonstrar, suas obras albergam uma beleza inusual em sua essência, de modo que, conforme evidenciaremos, a excentricidade inserida nas composições analisadas conferem a elas a ausência de um padrão tradicional de beleza, exatamente por seu caráter denunciador, exótico ou polêmico, o que pode consistir na presença de elementos de dissonância trítona em canções, em outras palavras, em nossa análise pretendemos garimpar elementos que tangenciem a beleza gótica e foram inseridos nas canções em estudo.

Com o objetivo de esclarecer ainda mais a nossa tese, possibilitando ao leitor uma experiência mais ampla em relação a ela, será inevitável que façamos um intercâmbio com outras linguagens artísticas, entrelaçando-as em um emaranhado de experiências que comunicam-se em sua essência, despertando, assim, uma compreensão experienciada em múltiplas possibilidades de expressões artísticas, o que pode promover uma interação dialética entre a obra artística analisada, o espectador a quem a obra é direcionada e as obras resgatadas de outras linguagens.

Para que possamos exemplificar uma realidade artística que julgamos estar enriquecida com princípios que tangenciam a beleza gótica, faremos uma breve análise da construção de uma composição de Serge Gainsbourg, importante compositor francês que se destacou pela exploração de temas provocativos em suas obras. Lançada originalmente em 1967, *Chatterton*¹⁰ se destaca pela polêmica temática abordada em sua letra. Para nossa análise adotaremos a versão regravada em 2005, pelo cantor e compositor brasileiro, Seu Jorge¹¹. Observe:

Chatterton - Serge Gainsbourg

Sangue, sangue, sangue
 Chatterton suicidou
 Kurt Cobain suicidou
 Vargas suicidou
 Nietzsche enlouqueceu
 E eu? Não vou nada bem...
 Não vou nada bem...
 Chatterton suicidou
 Cleópatra suicidou
 Isocrates suicidou
 Goya enlouqueceu
 Eu? Não vou nada bem...
 Não vou nada bem...
 Chatterton suicidou
 Marc-Antoine suicidou
 Van Gogh suicidou
 Schumann enlouqueceu
 E eu? Puta que pariu!
 Não vou nada bem
 Não vou nada bem...
 Versão: Seu Jorge 2005

A construção da referida música apresenta, tanto em sua poética quanto em sua forma – e aqui destacamos mais uma vez que, em termos musicais, a palavra *forma* refere-se à maneira pela qual o compositor optou por construir sua música, agregando elementos de sua poesia, paisagem sonora construída por meio da instrumentalização introduzida, arranjos e dinâmicas utilizadas – alguns elementos que flertam claramente com uma expressividade rica em componentes goticamente belos. Tanto a versão original, de 1967, como na referida regravação de 2005, encontramos traços típicos de um arranjo musical cuja letra poderia retratar um cenário

¹⁰ Letra original em francês disponível em: <https://www.letras.mus.br/serge-gainsbourg/15717/traducao.html>.

¹¹ Gravação de referência disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pax8vOX8AjI>.

festivo e, nos atentando especificamente à regravação de Seu Jorge, essa afirmativa ganha traços ainda mais expressivos, pois a combinação da guitarra elétrica com uma típica distorção de rock and roll, associada ao som dos instrumentos que vão sendo introduzidos, resultam em uma paisagem sonora que se desfoca da realidade deprimente expressa na letra.

A sonoridade percussiva apresentada, já nos primeiros instantes da música, denuncia a intenção de uma proposta de um (des)equilíbrio timbrístico inusitado. É a junção de dois estilos musicais em que se destacam, de forma gritante, suas sonoridades mais características – a batida do samba somada à distorção da guitarra – resultando em uma massa sonora que se encoraja em direção ao inusitado, à novidade e à ausência de medo de explorar as potencialidades que tal combinação propõe, o que adquire uma proporção ainda mais evidente quando o som da cuíca é introduzida a essa massa sonora. Antes, porém, uma voz em tom ameaçador já denuncia que algo incomum está por vir, pois a timbragem vocal e pontos de ressonância escolhido pelo intérprete, e já demonstradas nos primeiros compassos musicais, sugerem, inicialmente, uma música com instrumentação muito mais pesada do que se observa nos instantes posteriores.

As surpresas expressas na *forma* utilizada nessa construção musical podem chocar ao ouvinte acostumado com as tradicionais instrumentalizações utilizadas nas canções de sucesso apresentadas pelo mercado musicológico contemporâneo, não que a combinação expresse algo jamais utilizado anteriormente, porém, a escassez com que ela é utilizada ainda lhe atribui um caráter inovador, o que se evidencia ainda mais a cada compasso musical que se inicia,

A sonoridade vocal timbrística escolhida por Seu Jorge para interpretar sua versão de Chatterton se aproxima em muito do *thrash metal*¹², o que, provavelmente, se explica pelo fato de que, no referido estilo musical, é comum a utilização de letras fortes que denunciem a existência de problemas sociais ou a interferência coercitiva de qualquer força manipulativa do comportamento humano. O conflito causado pela combinação dessa escolha com a inserção de outro elemento típico do samba, como o cavaquinho, traz um brilho e contraste controverso à construção musical de 2005. Sua estrutura excêntrica, somada à sua letra que gera assombro, repulsa e muita inquietação, concebem um dualismo conflituoso no que se refere à aceitação dessa música.

Ao abordar o suicídio como temática, Chatterton passa a albergar dimensões subjetivas e emocionais, resultando em uma natural reflexão concernente ao nosso próprio estado de espírito, ressaltando como uma afirmativa simples como “*não vou nada bem*” pode disparar

¹² Estilo musical derivado do heavy metal que se caracteriza pela agressividade de sua sonoridade.

uma série de pensamentos conflitantes que a negam e confirmam constantemente, onde o conceito de estar ou não estar bem passa a ser observado e questionado de forma empírica e com uma carência de recursos socioemocionais que só amplificam a necessidade de reflexão.

Essa combinação inusitada garante um ar extravagante e exótico a essa composição. Em uma audição um pouco mais observativa, podemos notar certo sarcasmo expresso na voz de Seu Jorge, o que se reforça com todos os contrastes já citados. Ao despertar um universo de emoções conflitantes e sugerir uma ativa reflexão, a canção de Serge Gainsbourg rejeita os princípios primordiais que norteiam a indústria cultural e por ela são ditados, adotando, assim, uma série de elementos trítomos em sua estrutura, exatamente por conseguir despertar o espanto, a excentricidade, a repulsa e o assombro em sua forma.

Chatterton é o tipo de composição musical que, se adequadamente apresentada em uma proposta músico-educativa, tende a afugentar a passividade do ouvinte. Essa expressão musical promove uma singular ação reflexiva, o que por si só já garante uma experiência estética significativa. Para Marcuse (1977), a forma estética que remete à reflexão e confronta o pensamento conformista manipulado, adquire um *status* de autenticidade verdadeira em decorrência da valorização de suas propriedades críticas.

A transformação estética é conseguida através de uma remodelação da linguagem, da percepção e da compreensão, de modo a revelarem a essência da realidade na sua aparência: as potencialidades reprimidas do homem e da natureza. A obra de arte representa, assim, a realidade, ao mesmo tempo que a denuncia (MARCUSE, 1977, p. 21).

Refletir a partir de uma experiência estética tão profunda, e ressaltamos que essa visceralidade apoia-se nos elementos goticamente belos, presentes em Chatterton, significa surpreender o ouvido treinado, que já era capaz de antecipar os caminhos “naturais” que o tema musical percorreria e, ao invés de proporcionar um conforto consonante a esse ouvido, a ele foi oferecido a incomodidade da dissonância e do elemento trítomo. É o assombro que produz inquietação e aguça os sentidos, conduzindo a um exercício de extrema sensibilidade (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Chatterton se aproxima de uma concepção artística que choca o espectador acostumado com uma arte romantizada e massificada pela indústria cultural. Ao abordar a temática escolhida com um detalhamento velado, que, enquanto manifesta uma ideia de autossabotagem de um protagonista em primeira pessoa, suscita espanto ao “misturar o assombro, a repulsa e a compaixão” em uma esfera sociopolítica que revela a mesma ideia suicida em personagens da

história. Sua abordagem dialeticamente negativa desperta a crítica e a necessidade de conhecer a conjuntura que envolve cada personagem que compõe o enredo apresentado na música, o que reafirma contundentemente que “as histórias góticas mostram uma predileção pelo decadente, pela experiência de angústia, pela solidão, (...) pelo melodramático e pelo exagero” (ENTEL, 2010, p. 8).

Desenvolvendo as já apresentadas concepções de entrelaçamento das diferentes linguagens artísticas, podemos inferir que os mesmos sentimentos despertados em Chatterton podem ser estimulados num espectador que observa, atentamente, a tela *O Suicídio de Dorothy Hale*, de Frida Khalo, por exemplo, que, ao adotar a mesma dissidência de Chatterton em sua temática, promove a mesma beleza dissonante, desarmônica, desajeitada, trítone e, exatamente por isso, permanecer incólume após uma apreciação ativa de qualquer uma das obras mencionadas, é praticamente impossível, pois elas “atraem o apreciador da obra para um encantamento que promete a única certeza de que gerará dúvidas, perguntas e inquietação” (OLIVEIRA, 2014, p. 138). Observe:



O Suicídio de Dorothy Hale, de Frida Khalo, 1938, disponível em para acesso público em

<https://www.antonioferreira.lcl.br/peca.asp?ID=112362>

Frida, mais uma vez, retrata a dor e o sofrimento numa gritante realidade sensibilizante. Suas telas, que surgem como um mundo sincopado em meio à padronização imposta pela indústria cultural, revelam uma realidade goticamente bela, que promove o desenvolvimento

da experiência estética do espectador e é exatamente por isso que seu entrelaçamento com Chatterton, em uma ação de *pervasão* das mencionadas obras, se torna tão apropriado. As duas expressões artísticas são ricas em sensibilização, promovem um conflito ao espectador, denunciam uma dramaticidade e uma pessoalidade observada em um universo em que há uma comunicação dialeticamente negativa entre o proponente da obra de arte e seu espectador, unindo suas dores e seus anseios num movimento empático, transparente, gótico.

Naturalmente, obras que se apropriam de elementos que compõem a beleza gótica e que crescem às sombras de seu próprio espírito denunciante correm o risco de afastar-se contundentemente das regras imutáveis da academia (OLIVEIRA, 2014). No entanto, fica evidente que esse é o seu propósito, sua finalidade enquanto manifestação dissidente não se enquadraria em caixinhas fechadas e moldadas por séculos, através de regras acadêmicas que contribuíram para uma industrialização da arte.

Chatterton revela-se como uma canção que se fundamenta em uma beleza bizarra, carregada de assombro, que denuncia as obscuridades da sociedade, revelando o lado sombrio da humanidade (ENTEL, 2010) e, exatamente por isso, está carregada de beleza: uma beleza gótica. As possibilidades de envolvimento ativo, reflexivo e transformador, que estão implícitas nessa obra, corroboram com as possibilidades emancipatórias apresentadas por Adorno, Marcuse, Oliveira e Entel, rompendo as engrenagens alienantes da indústria cultural e instaurando a experiência estética como uma realidade capaz de quebrar o domínio empreendido por ela. É a *Arte Autônoma* rompendo o domínio exercido pela Indústria Cultural sob o indivíduo, iniciando, assim, um possível processo de desmistificação, de (re)humanização e de desenvolvimento da autonomia, o que compreendemos constituir importantes passos dos processos educativos profundos e significativos sugeridos por Horkheimer (1976).

Ao focarmos nossa abordagem numa educação crítica e libertadora oferecida a crianças em idade escolar, ou mesmo pré-escolar, que ampara sua prática educacional em princípios goticamente belos, devemos compreender que a infância também se caracteriza por ser uma fase do desenvolvimento humano em que o medo, a insegurança e os conflitos estão presentes, e isso, somado à imaturidade característica da faixa etária descrita, juntamente com a necessidade de estímulos para seu desenvolvimento integral, denunciam a urgência na implementação de uma abordagem educacional rica em experiências vivas – como as propostas por meio da beleza gótica, que tendem a abordar temas que, em geral, são evitados por serem considerados tabus, impróprios ou desnecessários à realidade da infância.

A reflexão sobre Arte na educação da infância leva, necessariamente, ao questionamento sobre o que se considera atualmente como experiência estética. Na sociedade atual a Arte se transfigura como fruto do atendimento direto à indústria cultural, pois especificamente na educação infantil, essa experiência ocorre por meio de consumo, valorização das obras de arte consagradas, de artistas de renome, de intérpretes de música conhecidos e “reconhecidos” pela sociedade (OLIVEIRA, 2014, p. 29).

Assim, nas páginas que se seguem, faremos uma breve análise concernente a canções voltadas ao público infantil, separando-as em dois grupos, sendo que o primeiro contemplará algumas músicas *para* a infância e o segundo abrangerá músicas *sobre* a infância, onde, sob o nosso entendimento, as músicas contempladas no primeiro grupo constituirão um importante repertório destinado ao público infantil referido nesse trabalho e as expressas no segundo grupo, serão importantes ferramentas denunciadoras das realidades vivenciadas na infância mas que, para serem trabalhadas em sala de aula, seria necessária uma avaliação minuciosa no que se refere à maturidade da turma em questão.

Nossa intenção aqui é selecionar um repertório infantil que contemple a beleza gótica com todos os seus elementos dissonantes, logo, não será levado em consideração se as músicas selecionadas pertencem a artistas nacionalmente reconhecidos ou a nomes praticamente anônimos ao cenário musical atual, pois pretendemos garimpar em sua essência as características goticamente belas, de modo que consigamos elencar um pequeno repertório, que contemple músicas para a infância e músicas sobre a infância, em que a experiência viva que alberga a beleza gótica se some às possibilidades musico-educativas de um ambiente escolar musicalizado.

2.1 Experiências musicalizadas: a música de poucos amigos...

Diante do exposto aqui, é evidente que uma proposta educativa musicalmente rica, ou seja, uma proposta musicalizante que alcance seus objetivos emancipadores por conduzir a uma reflexão ativa e significativa, ao mesmo tempo que contempla preceitos de um saber sensível, perpassa a Experiência Estética ao tangenciar a beleza gótica com uma intencionalidade latente e amplamente sublinhada, como um violonista que antes do tangenciar as cordas de seu instrumento, já compreendia as intenções dinâmicas de seu toque, já prevendo a timbragem, altura, duração e intensidade do golpe desferido às cordas selecionadas.

Então, vale ressaltar, mais uma vez, que, muitas atividades musicais propostas em um ambiente escolar podem não atingir o ponto de sensibilização do indivíduo em decorrência de

sua abordagem mecanizada, que foge dos preceitos da experiência estética apresentada por Theodor Adorno e reafirmada pelos demais filósofos frankfurtianos.

Claro que, também compreendemos, que a música já é, por si só, uma oferta de experiências ricas em aprendizagem, porém, o que propomos é uma possibilidade de exploração do mundo sonoro, que englobe o saber sensível, e promova o conhecimento do universo dos sons numa linguagem que estabeleça uma relação expressiva entre a criança musicalizada e a música experienciada, alavancando, assim, a (re)afirmação de um pensamento transformador no sentido sociopolítico do termo, o que, automaticamente, nos impulsiona à exploração de movimentos corporais, jogos sonoros e objetos musicais que servirão como expoentes de uma experiência que prioriza a aprendizagem significativa.

Em outras palavras, nossa proposta músico educativa compreende a experiência musical como o vetor de toda aprendizagem, onde a experiência pedagógico-musical suscita uma consciência que supera os conhecimentos ali propostos, tangenciando a sensibilidade (PAREJO, 2013). Eny Parejo, ao nos apresentar a didática musical willemsiana, destaca que “as canções constituem o que (Willems) denominou de uma atividade sintética: agregando em torno da melodia, o ritmo e harmonia subentendida: são, portanto, meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior” (PAREJO, 2013, p. 103).

Segundo a autora supracitada, o processo de musicalização destinada ao público infantil deve considerar, primordialmente, o desenvolvimento da musicalidade de forma a alavancar as “bases sensoriais, físicas e afetivas para a educação musical”, desassociando-a do ensino de instrumento e a atrelando ao desenvolvimento da sensibilidade musical (PAREJO, 2013, p. 105).

O que queremos evidenciar é o quanto se torna importante e necessário o desenvolvimento de um saber que tangencie a sensibilidade, uma vez que tal estímulo suscita uma escuta ativa e promove a reflexão. E, considerando a necessidade de respostas musicalizadas aos estímulos musicalizantes propostos, observando-os sob um viés que alberga a sensibilidade em sua essência, podemos inferir que as respostas aos estímulos musicais que se carregam de sensibilidade também conterão em âmago a fusão desses dois elementos, ou seja, o processo de musicalização que se enriquece com elementos sensibilizantes se concretizará de forma adequada quando as respostas aos estímulos oferecidos compreenderem tanto a sensibilidade quanto a musicalidade em sua essência (GAINZA, 1988).

Ao colocarmos tais vertentes como essenciais numa proposta musicalizante, torna-se imprescindível compreendê-la como uma realidade desvinculada de uma visão romantizada da experiência musicalizante, oferecida corriqueiramente em um ambiente escolar que, ao não adotar um caráter autônomo em suas bases, rende-se às propostas alienantes da indústria cultural e, portanto, alimenta um sistema social dominador e semiformativo (VALENTIM e CURTÚ, 2003).

Em tempos de indústria cultural e do domínio do capital, a experiência estética aguça a percepção, [...] a ação, o conhecimento, sem prescindir da magia, importante na sua ausência (...). Assim, o ensino de arte e a educação da infância que se dobram à exploração de um processo educativo a favor dos diferentes mecanismos espalhados na indústria cultural, não desenvolvem o campo da experiência estética. Essa experiência que se cultiva não pode ser designada educacional ou formativa, pois, em consonância com o capital, impõe modismos e formas de existências que se distanciam cada vez mais da arte como forma de realidade (OLIVEIRA, 2014 p. 30).

Então, apresentamos agora, algumas canções infantis que vão além do conceito de gostar de música, pois corroboram para um objetivo maior e mais profundo. São possibilidades de apreciação, reprodução, improvisação e criação musical realizadas em uma esfera ativa, reflexiva e sensibilizante. Em outras palavras, queremos evidenciar que a musicalização é uma enriquecedora ferramenta que ampara a construção desse saber sensível e que alberga o “sensível e o inteligível, além de outras tantas dicotomias que vêm cristalizando visões fragmentárias nos processos de pensar e fazer humanos” (AQUINO, 2018, p. 117). Para nos tornarmos mais claros em nossa tese, destacamos, mais uma vez, que o saber sensível aponta para uma concepção de formação do indivíduo em suas humanidades, em outras palavras, combater e rechaçar a barbárie.

2.2 Músicas para a infância

Considerando a necessidade de que, a partir desse trabalho, elenquemos um repertório rico em elementos trítomos que se familiarizem com o conceito de beleza gótica aqui proposto, nas páginas seguintes, apresentaremos algumas composições musicais que carregam em sua essência as referências aqui expostas, a saber, os fragmentos de uma beleza gótica, onde, por meio de uma análise de sua forma estrutural musical e poética, poderemos compreender as concepções de uma beleza dissonante, destacando-as sob uma perspectiva músico-educativa que as disponibilize como enriquecedoras possibilidades musicalizantes.

Destacamos, então, que o repertório apresentado a seguir, não consiste em uma plataforma educacional ou qualquer espécie de método de ensino, mas sim, e apenas, numa seleção de músicas que podem ser apresentadas em um ambiente escolar como uma alternativa de recuperação do processo de educação musical que privilegie a experiência e a vivência musical, uma vez que esses elementos, tão importantes na educação infantil, muitas vezes, são substituídos por procedimentos áridos e mecânicos (GAINZA, 1988).

Substituindo a utilização de métodos automatizados por uma essência que tangencie a sensibilidade e coloque o sujeito musicalizado como protagonista do processo de musicalização, vislumbramos uma relação com o saber que expresse “a infinita diversidade das realidades e circunstâncias humanas” (GAINZA, 1988, p. 105), ou seja, sugerimos, aqui, um repertório que enriquece as possibilidades de enlaçamento entre o saber e a sensibilidade, ao mesmo tempo em que desperta, promove e enaltece as relações humanas com e por meio desse saber sensível.

Parece importante explicar que, ao lidar com os saberes musicais, podemos tanto construir conceitos e modos de operar próprios da linguagem musical quanto (re)elaborar emoções estéticas suscitadas pelas atividades musicais; tanto teorizar sobre conteúdos sonoros quanto colocá-los concomitante e/ou imediatamente em prática ou ouvindo, ou cantando, ou tocando; tanto voltar a atenção para preocupações eminentemente técnicas quanto para reflexões sobre possíveis implicações de cada técnica em particular, e da linguagem musical como um todo, sobre os processos humanos de conhecer; tanto usar a mente musical quanto o corpo sonoro para novos modos de pensar e estar no mundo (AQUINO, 2018, p. 117).

2.2.1 Irmãozinho – palavra cantada

É muito comum, tanto em nossa vida pessoal quanto em nossa carreira pedagógica, que presenciemos a experiência da chegada de um novo bebê em uma família, seja a nossa ou a de alguém próximo de nós. É inegável o quanto essa experiência é, simultaneamente, gratificante e estressante, linda e assombrosa, gerando um misto de alegria e preocupação incondicional a todos os integrantes da família que aguardam seu novo membro. Esses são alguns dos sentimentos que nós, adultos, vivenciamos no referido cenário. Porém, quando se trata da chegada de um *irmãozinho*, as preocupações e sentimentos podem ser muito mais conflitantes

e embaraçosos, como descritos na música *Irmãozinho*¹³, gravada em DVD pelo Grupo Palavra Cantada, no ano 2000¹⁴.

Observe:

Irmãozinho

Mamãe vai me dar um irmãozinho
Estou contente, que bom!
Papai diz que é ruim ficar sozinho
E tudo que é meu será dos dois
Até a mamãe e o papai de nós dois

Mamãe vai me dar um irmãozinho
Estou contente, que bom!
O nosso apartamento é pequeno
E o meu quarto é pequenininho
Então papai e mamãe me disseram:
"Dá-se um jeito, o que vai que importa,
o neném já tá quase batendo na porta"
-Vai pegar meus brinquedos...

Mamãe vai me dar um irmãozinho
Estou contente, que bom!
Até que é bom ficar sozinho
Não sei porque o papai diz que é ruim
O que é ruim pra ele é bom pra mim
Perguntei se pelo menos se ele vai saber que eu sou sua irmã,
responderam que não, vou ter que esperar.

Mamãe vai me dar uma irmãzinha
Estou contente, que bom!
Papai diz que é ruim ficar sozinho
E tudo que é só meu será dos dois
Até a mamãe e o papai de nós dois

Mamãe vai me dar uma irmãzinha
Estou contente, que bom!
O nosso apartamento é pequeno
E o meu quarto é pequenininho
Então papai e mamãe me disseram:
"Dá-se um jeito, o que vai que importa,
o neném já tá quase batendo na porta"
-Vai pegar meus brinquedos...

Mamãe vai me dar uma irmãzinha
Estou contente, que bom!
Até que é bom ficar sozinho
Não sei porque o papai diz que é ruim
O que é ruim pra ele é bom pra mim

¹³ Música de Luis Pescetti que compõe o DVD "Clipes da TV Cultura" do Grupo Palavra Cantada, lançado no ano 2000.

¹⁴ Vídeo disponível em:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=21&v=qoH3JPHeUlw&feature=emb_logo

Perguntei se pelo menos se ela vai saber que eu sou seu irmão, responderam que não, vou ter que esperar.

Apesar de, inicialmente, a letra da canção nos sugerir uma felicidade implícita, na criança que recebe seu irmão, visto que ela se inicia com: “*mamãe vai me dar um irmãozinho, estou contente, que bom*”, já nas primeiras sonoridades reveladas na música, que indicam propositalmente sua escrita em tom menor, encontramos uma pequena melodia, desenvolvida a partir de uma célula rítmica que sugere pequenos, assustados e cautelosos passos sendo dados por alguém que está em uma perceptível apreensão. Como quem quer muito ser visto, mas tem receio das consequências que isso pode trazer, logo, caminha sorrateiramente tentando atrair o interesse para si.

Esse tipo de comportamento demonstra a necessidade de se compreender quais são as implicações emocionais do nascimento de uma segunda criança numa determinada família, principalmente as implicações emocionais que o primogênito enfrentará a partir da chegada de seu novo irmão, implicações essas que podem ser alavancadas pelas alterações que podem vir a ocorrer no relacionamento mãe-criança onde, segundo Oliveira e Lopes (2009) “o primogênito ocupa uma posição significativa na vida dessa mãe, e a chegada de um segundo filho indica que essa relação - diádica, especial e muito próxima - passa a ser alterada, gerando um forte sentimento de insatisfação” (OLIVEIRA E LOPES, 2009, p. 100).

No universo infantil, os medos e as inseguranças são vivenciados com muita intensidade. Podemos observar com muita clareza que *Irmãozinho* consegue se apropriar de uma atmosfera que denuncia as preocupações, medos e perplexidades de quem, certamente, já ouviu que “vai perder o colinho”, ou “vai ter que ajudar a mamãe a cuidar do irmãozinho”. Essas afirmativas, tão comuns em ambientes de famílias em crescimento, podem ser, na verdade, carregadas de um peso emocional angustiante ao primogênito que, em decorrência de sua imaturidade, passa a considerar essas frases como verdades absolutas.

Oliveira e Lopes (2009) apontam para a carência de estudos brasileiros que enfatizem essa problemática e, ao mesmo tempo, denunciem sua urgência, visto que os impactos emocionais sobre o filho mais velho podem ser em proporções consideráveis. O que nos impulsiona, ainda mais, à compreensão de que a utilização de uma temática tão corriqueira e complexa ao cenário infantil, em uma sala de aula, pode ser algo extremamente salutar.

Nessa perspectiva, *Irmãozinho* revela-se como uma canção carregada de sentimentos e sensações que, por não serem compreendidos em sua integralidade, tendem a ser suprimidas ou mesmo ignoradas pelos adultos, e quando são “levadas em conta”, são tratadas como birra, má

criação ou ciúmes, enquanto, na verdade, podem revelar uma combinação de sentimentos, onde o medo e a insegurança protagonizam as ações carregadas de imaturidade e desespero. A tendência natural de não abordar temas tão relevantes ao desenvolvimento infantil, num ambiente escolar, pode estar ligada à sua realidade que destoa de uma visão romantizada que se tem da infância, uma vez que tal abordagem soaria dissonante, trítone e, por que não dizer, impregnada de beleza gótica.

A tensão presente na voz dos intérpretes, Sandra Perez e Paulo Tatit, sugere uma ingênua busca de aceitação, típico de uma criança que imagina que seu maior infortúnio será a perda de espaço em uma nova estruturação familiar. Então, seu comportamento passa a ser regido por seus instintos, uma vez que a composição estrutural familiar deixa de ser uma formatação triádica – pai, mãe e criança – e atinge uma estruturação poliádica – pai, mãe, primogênito e caçula (OLIVEIRA e LOPES, 2009). Dessa forma, podemos afirmar que a canção interpretada pelo grupo Palavra Cantada descreve cenas em que

se conjuga o exagerado com o olhar infantil, a crueldade e a sinceridade. Essa beleza gótica, assim como a caricatura, compreende, uma certa harmonia no disforme, em decorrência de um processo criativo que recorre ao desagradável, às formas mais belas e ao repudiável ao mesmo tempo (ENTEL, 2010, p 15).

Irmãozinho revela-se como uma canção em que o sentimentalismo e o anseio pelo grito, no sentido em que se deseja ser visto, albergam uma dualidade constante. O desejo e o medo, o amor e o ciúmes, a ansiedade e a felicidade se entrecruzam e transbordam, aumentando a tensão presente na conjuntura descrita pela música. Sua aproximação estética com a obra *O Grito*, de Edvard Munch (imagem abaixo), torna-se inevitável pois, em ambas as expressões artísticas, temos a figura de protagonistas que externam as expressões oriundas de um momento de grande angústia e desespero. Cada um deles presente que está muito próximo de uma mudança radical em sua vida, seja pelo advento de uma nova da vida – a chegada do irmão caçula – ou sua supressão – o medo da morte vivenciado por Munch em sua pintura.



O Grito, de Edward Munch, 1893, disponível em para acesso público em <https://www.todamateria.com.br/o-grito/>

Expressar tão íntimas emoções humanas, trazendo significado às angústias vivenciadas em momentos tão particulares, evidenciam o amedrontamento e a perturbação que podem anteceder um momento de transformação que os protagonistas pressentem que se aproxima. A sinuosidade apresentada nas referidas obras de artes e evidenciadas por seu colorido exagerado – seja na paleta de cores proposta por Munch ou na diversidade timbrística e dinamicidade de *Irmãozinho* – contrastam de forma extraordinária com as emoções imanentes aos seus respectivos protagonistas. Elas constroem um cenário que corrobora e amplia as inquietações retratadas em seu enredo, ora concentrando a atenção em si, de uma maneira perturbadora e encantadora, ora direcionando a atenção do espectador para a angústia presente na fabulação apresentada, proporcionando uma valorização das dores e angústias ali presentes.

Todo esse cenário construído nos enredos das referidas obras de arte, bem como a conjuntura que as cerca, evidenciam uma realidade que podemos chamar de *trítona* em suas concepções. No entanto, destacamos que, nessa perspectiva, o elemento trítone deixa de ser unicamente auditivo – evidenciado na construção harmônica de uma composição – e passa a ser *visual*, na obra de Munch, e *temática*, na gravação do Grupo Palavra Cantada. Ou seja, podemos inferir que, em tempos contemporâneos, uma expressão artística pode se apropriar de elementos outros, aos quais, numa abordagem mais tradicional, a ela não pertenceriam, pois poderiam não dialogar com seu gênero específico.

Tal característica de fluidificação e entrelaçamento entre a linha tênue que dissocia os profusos gêneros artísticos é percebido e destacado por Adorno como algo natural e esperado. “A tendência ao enlaçamento é algo mais do que uma insinuação ou aquela síntese suspeita, cujos rastros assustam pela referência à obra de arte total” (ADORNO 2017, p. 24). Em outras palavras, podemos dizer que se torna cada vez mais habitual uma comunicação entre os diferentes gêneros artísticos em função de um fazer artístico mais abrangente.

À medida que os compassos musicais vão avançando, observamos uma marcação de tempos musicais construída de forma muito criativa e inusitada. Canos de PVC, em tamanhos diferentes, são utilizados como uma espécie de metrônomo, marcando os tempos da música uma sequência praticamente ininterrupta. Observa-se, com isso, um grande contraste presente na instrumentalização selecionada para acompanhar essa canção, pois os canos de PVC, quase improvisados, soam como quem marca o tempo para um naipe de cordas friccionadas, o que acrescentam uma dramaticidade sarcástica, que se apropria do escárnio, sem perder um ar de ingenuidade e uma comicidade requintada, evidenciando suas competências complexas e antagônicas.

A beleza gótica contém a sensibilidade ideal para expressar aquele estado de espírito, talvez pós-moderno, que combina: sarcasmo, ironia e ingenuidade ao mesmo tempo. Se trata, reiteramos, da beleza que melhor expressa os tempos de crise e alterações da ordem existente – pelo menos na América Latina. É a beleza que mostra as impurezas de forma inequívoca e com grande frescor, que não se inspira na beleza da tragédia, mas anda de mãos dadas com o sarcasmo, a ironia e o olhar infantil (Entel, 2010, p. 17).

A combinação incomum de “instrumentos clássicos” e “alternativos” reforça a dramaticidade vivenciada pela criança que, ao mesmo tempo em que precisa buscar um amadurecimento, apresenta-se ainda mais dependente, pois agora sua dependência está acompanhada pela carência e a disputa por atenção, inexistentes antes da chegada de seu irmão, evidenciando, assim, toda ausência de maturidade natural em crianças pequenas.

Ao abordar como tema principal a carência afetiva resultante da chegada de um irmão mais novo, *Irmãozinho* começa a acarretar vertentes emocionais completamente subjetivas e, como já evidenciamos, pouco estudadas em nosso país. A frase “até a mamãe e o papai de nós dois?” evidencia a sensibilidade implícita no conflito vivenciado pelo irmão mais velho e ela é sucedida por “vai pegar os meus brinquedos” o que torna esse conflito ainda mais subjetivo e infantilizado.

Em nossa sociedade, pouco se valoriza os conflitos e infortúnios vivenciados pelas crianças. De modo geral, essa fase tão essencial para o desenvolvimento do *ser* em todas as suas potencialidades, acaba sendo relegada e, emocionalmente, abandonada à própria sorte em decorrência de uma visão romantizada que não retrata a realidade existencial na infância – que, em alguns momentos, pode ser cruel. *Irmãozinho* retrata a dor pela possibilidade de perdas, o que, para a criança, é tão verdade como as perdas reais e imutáveis. Nesse sentido, essa composição se aproxima da realidade apresentada no Filme *La Strada*, de Federico Fellini, onde Gelsomina, protagonista da história, ao ser obrigada a acompanhar artistas de rua, em suas ações itinerantes, permanece atônita, descrente, com um assombro constante que se apresenta nas mesmas proporções de sua ingenuidade e esperança.

Irmãozinho revela os mesmos sentimentos vivenciados por Gelsomina em *La Strada*. O abandono, a incompreensão, o medo e a incerteza se solidarizam com a ternura, a inocência, a pureza e docilidade, revelando uma visão de mundo ingênua que perpassa o olhar infantil para que, em um gesto de ternura, possa se associar ao sublime, reconciliando as dores e tristezas com as possibilidades de resiliência constituintes do *ser*. Trata-se do respeito à complexidade de formação do indivíduo, não desprezando suas mazelas, mas utilizando-as, constantemente para a sua (auto)reconstrução.

Uma audição mais atenta à canção de Luís Pescetti revelará um arranjo musical que simula as batidas de um relógio. Um tic tac frenético e “imparável”, assim como a aproximação do dia em que o bebê vai chegar, onde, na visão infantil, em que a compreensão temporal ainda está em formação, a espera torna-se uma tortura. A incerteza presente no *quando* destaca as dores e inseguranças da espera, fato que é evidenciado nos últimos compassos da música, quando a expectativa é salientada pelo *crescendo* acrescentado ao arranjo musical, bem como pela voz gritada do intérprete, revelando toda inquietação vivenciada naquele momento. Da mesma maneira, isso pode ser observado com o acréscimo de uma pequena *coda*, ao final do arranjo musical, que é a repetição da frase inicial da música, com os mesmos sons em *pizzicato*, seguidos dos sons friccionados que, ao sugerir que os passos assustados ainda permanecem, apontam para a não resolução do conflito apresentado no enredo da composição. Essa realidade é salientada pelo, ainda evidente, acompanhamento percussivo dos “improvisados” canos de PVC.

2.2.2 Canção de nuvem e vento

A compreensão da existência de uma beleza que é desaprovada pelas convenções tradicionais exatamente por seus atributos assimétricos, desequilibrados e desarmonicos, apenas corroboram com necessidade de abordarmos, já na educação infantil, uma possibilidade sensibilizante do saber, onde a experiência estética viva, apresentada por Adorno, pode compreender a beleza gótica como uma enriquecedora possibilidade desse saber que oportuniza a construção do pensamento crítico, estimula a cognição e promove ações emocionais, ao mesmo tempo em que desenvolve uma consciente percepção corporal, consistindo, esses, os pontos essenciais de um saber cujo arrimo está na sensibilidade (AQUINO, 2017).

Construir um pensamento que engloba cognição, sensibilidade e criticidade em seu âmago requer o enriquecimento das possibilidades emancipatórias no indivíduo ao qual tal construção é direcionada. De modo mais abrangente, observamos que o pensamento sensível é retirado de uma realidade observável em nossa sociedade, pois suas possíveis consequências estariam desassociadas dos interesses da indústria cultural, visto que, enquanto esta se alimenta de uma essência que promove a semiformação e a semicultura, aquele promove a sensibilidade e o pensamento crítico, adotando-os como a fundamentação de seus alicerces. Podemos, então, inferir, que o pensamento crítico, promovido por meio de um saber sensível é, também, resultado de uma ação política que questiona as bases econômicas que sustentam o sistema cultural construído em estruturas em que se cultivam a semiformação (SILVA, 2010).

Isso posto, reiteramos o quanto se torna urgente a ascensão de uma prática sensibilizante do saber já nos primeiros anos escolares, uma vez que suas possibilidades emancipatórias se enraízam numa proposta em que as perspectivas críticas ganham expressividade, valores abstratos e liberdade, exatamente por estar aglutinada com a experiência.

Em tempos de crise, a beleza gótica sintetiza bem as alterações de nosso tempo. Mostra frescor com impurezas, é uma ação autêntica contra as concepções tradicionais de beleza, uma verdadeira dialética negativa, que revela imagens capazes de transitar, ao mesmo tempo entre ingênuas, cruéis e irônicas, porque fazem pensar, questionar, mas não se desprendem de um prisma de certa magia, fantasia (OLIVEIRA, 2014, p. 99).

Destarte, a seguir faremos uma análise da uma música chamada *Canção de Nuvem e Vento*¹⁵, que consiste em uma poesia que integra o livro *Canções*, de Mário Quintana, lançado em 1946, que foi gravada por *Márcio de Camilo* no CD *Crianças – Mário Quintana*, em 2015.

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bQ-jxOFYNks>

Para que possamos compreender toda complexidade e profundidade de sentimentos e emoções que permeiam o livro *Canções de Mário Quintana*, é necessário que, primeiramente, observemos seu ano de lançamento: 1946. Isso nos conduzirá à conjuntura resultante de um período pós-guerra que, por si só, já pode sugerir o despertar de uma insegurança e sentimentalismo característico de quem vivenciou o medo em suas rotinas em proporções, talvez, inimagináveis na contemporaneidade.

Observe:

Canção de nuvem e vento

Medo da nuvem
 Medo Medo
 Medo da nuvem que vai crescendo
 Que vai se abrindo
 Que não se sabe
 O que vai saindo
 Medo da nuvem
 Nuvem Nuvem
 Medo do vento
 Medo Medo
 Medo do vento que vai ventando
 Que vai falando
 Que não se sabe
 O que vai dizendo
 Medo do vento Vento Vento
 Medo do gesto
 Mudo
 Medo da fala
 Surda
 Que vai movendo
 Que vai dizendo
 Que não se sabe...
 Que bem se sabe
 Que tudo é nuvem que tudo é vento
 Nuvem e vento Vento Vento!

Mário Quintana – 1946

Canção de Nuvem e Vento é concebida num período em que a barbárie ganhou expressões nunca imagináveis no cenário mundial. O medo, a angústia, a violência e a devastação, resultantes da Segunda Guerra Mundial, são sugestionados, nessa poesia, com uma sutileza paradoxal que pode refletir os sentimentos das maiores vítimas desses tempos tenebrosos, que tiveram como extrato a morte de cerca de seis milhões de judeus.

Sua abordagem, em um cenário educacional infantil, é capaz de proporcionar momentos de profunda reflexão e sensibilidade, tanto pela sua complexidade histórica, que pode promover uma renovação e fortalecimento de uma realidade que rechaça o antissemitismo, quanto pela sua abordagem poética, que traz o medo ao protagonismo de uma realidade subjetiva nela intrínseca. O que podemos depreender, a partir dessas concepções, é que, *Canção de Nuvem e Vento* hospeda elementos que perpassam uma realidade intimamente ligada a componentes temáticos que, quase sempre, são excluídos de uma realidade educacional infantil, por serem considerados fortes, causar estranheza ou tristeza, prenunciando que,

possivelmente, na escola, a beleza cultuada não é a gótica, porque é pasteurizada, associada a um conceito clássico que não mais faz sentido em tempos contemporâneos de crise em que é preciso municiar o olhar para outras paragens (OLIVEIRA, 2014 p.107).

Devemos considerar que a beleza gótica não ambiciona a ocultação ou a dissimulação das realidades humanas – por mais desumanas que elas possam se constituir. Antes, porém, ela as denuncia e as expõe, numa tentativa constante de rechaçar a tendência de natural associação à barbárie, promovendo, assim, uma reconciliação do homem com sua própria humanidade, que carrega em si os medos e inseguranças descritos na canção e, muitas vezes, sem o reconhecimento de uma origem explicável, principalmente, em crianças que estão em seus primeiros anos escolares.

Assim, a poesia de Mário Quintana promove uma pressurosa reflexão que, aos poucos, vai se aconchegando na musicalidade proposta por Márcio de Camilo, em sua versão de 2015, que se apresenta com uma graciosidade que, num momento inicial, pode apaziguar o primeiro contato da criança com a referida canção, tornando-a mais interessante e, conseqüentemente, aceita em um ambiente de estímulos músico-educativos.

Para isso, o arranjo musical se apropria de um ritmo muito alegre e de uma instrumentalização diversificada e atraente. Já os primeiros sons da referida canção, executados a partir de uma sanfona, sugerem a vivacidade de uma brincadeira infantil, o que ganha maior

força com o acréscimo de um *efeito serrote* (produzido a partir de um reco-reco) que se estende por toda a música, enfatizando seu caráter brincante e descontraído.

Em uma primeira e, talvez mais descuidada, audição, a alegria implícita no arranjo instrumental pode soar com um equilíbrio envolvente, onde uma melodia anacrústica, nos convida a uma dança muito divertida. A harmonia conduzida pelo violão e o teclado, somados aos efeitos percussivos brilhantemente utilizados na música, reforçam a característica pueril presente no arranjo musical, onde os timbres, as células rítmicas e o campo harmônico são explorados em um *crescendo* que conduz a um refrão que, de certa forma, é apresentado como uma espécie de clímax da canção, consistindo na parte mais forte e envolvente de seu enredo.

Os arranjos instrumentais escritos para a sanfona e para os teclados conduzem o ouvinte infantil para o início de uma experiência dissonante, em que muitos acordes são reforçados pela presença de notas que carregam alguma tensão em sua construção, inclusive os trítomos, aos quais já nos referimos anteriormente neste trabalho. Podemos, então, perceber as possibilidades harmônicas exploradas de forma inteligente, onde o resultado encontra um ponto de equilíbrio em suas concepções infantis, não tendendo à uma realidade de tensão que poderia soar como excessivamente desagradável à percepção ainda infantilizada do público a quem essa canção seria proposta como ferramenta musicalizante, nem a uma consonância previsível e massificada.

A proposição do medo como um afeto humano relaciona-se à ideia de que sua vivência está intimamente ligada aos efeitos, de forma tal que é através destes que se pode mensurar o grau de seu impacto, tanto no psiquismo como no cotidiano da pessoa. No dia a dia, aquilata-se a potência dessa afetividade através da quantidade e grau de restrições que se impõem, traduzindo-se em mobilizações e imobilizações na vida das pessoas (PONDÉ, 2015, p.84).

Compreendendo que o medo é um sentimento humano que consegue mobilizar – ou imobilizar – o comportamento do indivíduo diante de seu enfrentamento às mazelas corriqueiras que o cerca, ressaltamos que sua existência é expressiva, especialmente em crianças em idade pré-escolar ou anos iniciais, mas as consequências relacionadas à não compreensão desse sentimento, que pode até ser julgado como pueril ou frívolo, pode acarretar um desequilíbrio considerável na vida adulta.

O *Medo*, como sentimento humano, pode ser relacionado a uma realidade objetiva, referindo-se, nesse caso, ao medo de avião, medo de animais peçonhentos ou medo de cachorro, ou ainda, estar relacionado a aspectos subjetivos, referindo-se, nesse caso, ao medo da morte,

de estar sozinho, do escuro ou mesmo ao sentimento sem origem detectável (PONDÉ, 2015). Observamos que, na canção interpretada por Márcio de Camilo, em 2015, podemos encontrar fragmentos objetivos e subjetivos de uma realidade onde o medo assume um protagonismo na vida do personagem oculto na poesia.

O *medo da nuvem* descrito na poesia e, por tantas vezes, reforçado em toda sua extensão, pode ser compreendido tanto em linguagem denotativa – onde o medo estaria associado, possivelmente, às fortes nuvens de chuva que, ao se formarem, quase sempre, são acompanhadas por raios, trovões e o próprio *vento*, também encontrado na poesia – como em linguagem conotativa – onde precisaríamos considerar a conjuntura histórica de um pós-guerra em que a realidade de batalha era marcada pela nuvem de aviões bombardeiros que, ao sobrevoarem um campo a ser bombardeado, deixavam um rastro de destruição e barbárie, que eram precedidos por muito barulho e *vento*, oriundo das explosões que deixavam seu rastro de ruínas assustadoras.

Em ambos os casos encontramos o *medo*, que pode ser observado como o elemento *trítone* na temática de *Canção de nuvem e vento* e, até então, atrelado à objetividade, sendo reforçado como um agente paralisante e gerador de muita expectativa. O verso “*que não se sabe o que vai saindo*” apenas reforça essa compreensão da poesia, além de também tonificar sua interpretação dúbia – que sugere sua abordagem, ao mesmo tempo, como denotativa ou conotativa –, uma vez que, quando os bombardeiros sobrevoavam determinado campo, havia sempre a esperança de que fosse fogo amigo.

No entanto, faz-se necessário destacar o *medo* vinculado à subjetividade e desenvolvido a partir do que se vincula a elementos objetivos, que se evidencia em versos como *medo do gesto mudo* e *medo da fala surda*, onde a linguagem antagônica e rica em elementos poéticos, utilizada por Mário Quintana, soa como quem quisesse explicar o inexplicável, buscando um apoio que justifique a presença desse *medo* ainda latente, evidenciando, assim, a frustrada espera infantilizada de um gesto adulto protetivo, acalentador e empático.

Assim, *Canção de Nuvem e Vento* adquire, em sua temática, características que muitas vezes são desprezadas por pais e professores, pois, ao abordar o *medo* – e destacamos que seriam o medo subjetivo e o medo objetivo – como cerne de seu enredo, acaba ampliando suas possibilidades sensibilizantes por flertar com uma típica experiência infantil, onde, na referida canção, encontramos um conteúdo que é fortalecido por uma abordagem melodramática que se aproxima de uma comicidade grotesca, sem perder a austeridade intrínseca na temática

escolhida pelo autor e, ressaltamos, é exatamente nesse ponto de desconforto e dissonância temática que reside o elemento trítono dessa canção.

Justamente por tais características, apresentamos *Canção de Nuvem e Vento* como uma salutífera alternativa de abordagem de um conteúdo músico-educativo, principalmente para a educação infantil, que se enriquece por suas concepções que fogem à regra tradicionalista de conteúdos romantizados oferecidos na infância, exatamente por considerá-la como uma fase de desenvolvimento em que as dores, indagações, o assombro e o *medo* estão presentes e são potencializados pela imaturidade típica da referida idade.

Márcio de Camilo consegue inserir em sua interpretação uma alegria que “relaxa a tensão em um tom que provoca risos” (ENTEL, 2010, p. 18). O assombro presente tanto em uma análise histórica quanto numa visão mais contemporânea da obra – visto que o medo se torna um elemento real em ambos os casos e, como já vimos, pode estar associado a elementos não tangíveis sem perder sua capacidade de interferência no comportamento humano – conferem a ela um status de obra de arte que encanta o indivíduo a quem o fenômeno músico-educativo se destina, exatamente pelas possibilidades empáticas que, ao proporcionarem uma autoidentificação com o objeto musicalizado, se enriquecem em possibilidades de entrelaçamento com o saber sensível, a saber, a beleza gótica que se materializa em um

saber lavrado em revelações, especulações, transparências guardadas que impressionam por se colocarem mergulhadas em matérias escuras, mescladas, mas que se libertam para o olhar mais atento, curioso, o olhar da pergunta, da curiosidade, o olhar infantil assombrado (OLIVEIRA, 2014, p. 130).

Em consonância com nossa tese, *Canção de Nuvem e Vento* resgata a essência de uma beleza relegada, que se entretetece com sentimentos que se enquadram na mesma classificação. A abrangência histórica de seu enredo adquire uma dialética instigante, que parte de uma penúria característica do indivíduo a ser musicalizado, se municia de uma dramaticidade envolvente que sugere o exercício da sensibilidade, canalizando sentimentos vistos como frívolos, mas que despertam o assombro, a angústia e o espanto. É a beleza gótica, que ao conjugar a objetividade e a subjetividade, o denotativo e o conotativo, o elemento trítono a dissonância e a experiência humana, entretetece o saber e a sensibilidade vinculando-os à experiência.

2.2.3 Abandono

A compreensão de uma beleza tipificada como gótica encontra seu esteio justamente naquilo que, por tanto tempo, foi relegado e desligado de qualquer possibilidade de experiência na educação infantil. Sua compreensão consiste num decodificar de elementos que podem causar repúdio, assombro e indignação por conter, em suas propriedades, componentes que denunciam situações de injustiça e elementar tensão.

Ao flertar com sentimentos humanos que se alinham com a subjetividade, a beleza gótica acaba reforçando seus atributos dissonantes e quando tais sentimentos expõem realidades que tangenciam o desprezo, a crueldade e a rejeição, suas propriedades atingem realidades cuja dissonância só pode ser descrita como uma paisagem sonora em que o trítone assume um protagonismo constante.

Como já abordado anteriormente, a subjetividade e a objetividade em que se consolidam os sentimentos aos quais os elementos que compõem a beleza gótica tendem a se associar, podem ser compreendidas como um saber que entrecruza a razão e a imaginação, fundindo elementos concretos e abstratos enquanto se nutre do pensamento crítico que é fruto de suas próprias ações educativas, o que garante uma maior robustez em seus atributos sensibilizantes.

Isso posto, destacamos a relevância de que seja apresentado, na educação infantil, um repertório musicalizante que não se intimide diante da exposição de uma infância não romantizada, antes, porém, a situa em um encantamento rico em experiências reais, que, mais uma vez ressaltamos, podem ser as de um saber sensível, empático e transformador.

Para trazer clareza à nossa tese, destacamos que o encantamento ao qual nos referimos nessa construção é aquele que se sustêm na desmistificação, se ampara na experiência viva e se fortalece na emancipação. Assim dizendo, consiste no encantamento que reside no encontro entre o *Indivíduo* e a *Arte*, proporcionando a experiência estética viva, por meio do contato com o sensível articulado com uma realidade que pode ser objetiva ou subjetiva, pois, em ambos os casos, não deixará de se consolidar em experiência, principalmente, em momentos nos quais a puerícia impoluta ainda é uma realidade observável no indivíduo.

Contribuindo com a consolidação de nosso pensamento, apresentaremos, a seguir a música *Abandono*, de *Ivor Lancellotti*, lançada em 1979, por *Roberto Carlos*¹⁶. Em nossa análise, tomaremos como referência a versão de *Nando Reis*¹⁷, gravada em 2019, em seu álbum intitulado *Não sou nenhum Roberto, mas as vezes chego perto*.

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MpFuSkGrmpM>.

¹⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P9u-w0Heb_M.

Observe:

Abandono¹⁸

Se voltar não faça espanto
 Cuide apenas de você
 Dê um jeito nessa casa
 Ela é nada sem você

Regue as plantas na varanda
 Elas devem lhe dizer
 Que eu morri todos os anos
 Quando esperei você

Se voltar não me censure
 Eu não pude suportar
 Nada entendo de abandono
 Só de amor e de esperar

Olhe bem pelas vidraças
 Elas devem lhe mostrar
 Os caminhos do horizonte
 Onde eu fui lhe procurar

Não repare na desordem
 Dessa casa quando entrar
 Ela diz tudo que eu sinto
 De tanto lhe esperar

Ivor Lancellotti – 1979

A versão construída por *Nando Reis*, em sua gravação de 2019, está carregada de uma emoção comovente e denunciadora, que reflete com precisão o título *Abandono* escolhido por *Ivor Lancellotti*. A conjuntura que cerca a referida versão sugere uma realidade que se entretece à beleza gótica exatamente por denunciar, sob a ótica do indivíduo abandonado, toda crueldade que permeia uma típica situação de abandono de incapaz que, apesar de ser caracterizada como crime pelo código penal brasileiro, ainda se consolida em proporções assustadoras.

As primeiras palavras da canção – *Se voltar* – já apontam para a esperança do reestabelecimento de uma convivência rompida, de forma a sugerir a dependência característica da criança em relação ao seu tutor, enquanto esse deveria se dedicar a não “abandonar a pessoa que está sob seu cuidado, guarda, vigilância ou autoridade, e, por qualquer motivo, incapaz de defender-se dos riscos resultantes do abandono¹⁹” (CPB. Art. 133).

Em toda sua extensão a referida canção projeta-se para um diálogo com inúmeras outras obras de arte que, ao convergirem para a mesma temática, também assumem um protagonismo

¹⁸ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/nando-reis/abandono/>.

¹⁹ Artigo número 133 do Código Penal Brasileiro, disponível para consulta pública em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm.

denunciador da barbárie, munindo-se da esperança de que, ao adotar tal postura expositiva, passa a combatê-la em sua ação denunciante. Dessa forma, inferimos que *Abandono*, em sua versão de 2019, se entrelaça, por exemplo, aos escritos de Anne Frank, datados de 20 de novembro de 1942.

Além desse sofrimento, há outro, de natureza mais pessoal, e que empalidece em comparação à desgraça que acabei de contar. Mesmo assim, não posso deixar de dizer que comecei a me sentir abandonada. Estou rodeada por um vazio muito grande. Eu não costumava pensar muito nele, já que tinha mente cheia de meus amigos e de diversão. Agora penso sobre coisas infelizes ou sobre mim mesma. Demorou um bocado, mas finalmente percebi que papai, por mais gentil que seja, não pode ocupar o lugar do meu mundo antigo. Quando se trata de meus sentimentos, mamãe e Margot deixaram de contar há muito tempo (FRANK, 2017).

A aproximação entre as duas obras às quais nos referimos, consolidam a oportunidade de uma experiência que se engrandece pelo seu efeito humanizador. Mais uma vez temos o sentimento humano sendo interpelado por um objeto artístico, de forma a oportunizar uma enriquecedora experiência estético-educativa onde, no primeiro caso, a música assume um protagonismo conciliador entre o indivíduo e suas humanidades, apaziguando suas tensões sem escondê-las ou mascará-las, antes, as denunciando. Já no segundo, a experiência literária que exerce tal papel, com a mesma competência denunciadora e o mesmo objetivo conciliador.

Em ambos os casos, o sentimento de abandono é oriundo de fatores reais e estão permeados pelo desejo utópico de sua extinção. Uma audição mais atenta à versão gravada por Nando Reis revelará a presença de uma dinâmica musical reforçada por *crescendos*, dissonâncias e acordes melancólicos e pelos arranjos instrumentais desenvolvidos por um naipe de metais, que confraternizam com a distorção da guitarra, bem como com os arranjos simplistas executados pelo sintetizador eletrônico.

Algumas frases da música *Abandono* poderiam, perfeitamente, estar presentes nos textos de Anne Frank. Podemos observar, em ambas as expressões artísticas, que o sujeito a quem suas abordagens poéticas se referem estão em um estado de *morrer todos os dias* por não *entenderem de abandono*. Isso desnuda a dramaticidade implícita nas relações de afastamento que se consolidam, conclamam a piedade, denunciam a injustiça e, ao mesmo tempo, despertam uma inconformidade com um comportamento humano que expõe, com muita emoção, a realidade de muitas crianças em nosso país. Os versos “*Não repare na desordem dessa casa quando entrar, ela diz tudo que sinto de tanto lhe esperar*” ampliam a dramaticidade vivenciada pelo indivíduo abandonado que, ao compreender a desordem emocional à qual está inserido,

empreende um esforço para sua reestruturação, sem mensurar que as forças externas que resultam no referido enredo superam, em muito, suas capacidades racionais.

Em outras palavras, podemos conceber que, por meio da música de *Ivor Lancellotti*, *Nando Reis* suscita, simultaneamente e de forma sublime, o terror e a poesia, denuncia o terrível sob a perspectiva de olhar infantil carregado de ingenuidade, utilizando como ingrediente a sensibilidade característica de uma beleza que não poderia ser descrita de outra maneira se não a gótica.

2.3 Músicas sobre a infância

As experiências musicais podem ir além de suas concepções músico-educativas, vinculando-se, assim, ao caráter denunciador de um retrato de uma condição desumanizada imposta ao indivíduo em seu estágio infantil de desenvolvimento. Em ambos os casos, a experiência sensibilizante característica de uma proposta músico-educacional que contemple uma beleza inusitada e dissonante em sua essência, ou seja, a beleza gótica, deve ser proposta em uma realidade em que será observada como uma alternativa educacional que transcende os atributos inteligíveis do saber, auferindo, então, os aspectos sensíveis deste. Destacamos que os atributos do saber acima descritos (o sensível e o inteligível), são elementos interdependentes que compõem uma realidade pedagógico musical enriquecida pela experiência.

Se para Entel (2008), a mediação da dicotomia entre inteligível e sensível se realiza pela arte, para Adorno (2008), essa mediação acontece pela via da moral. Sem concordar ou discordar completamente dos dois intelectuais da Teoria Crítica e tratando mais especificamente do ensino de música em escolas de educação básica, a proposta é de uma reorganização em que essa unidade seja promovida por saberes musicais sensíveis, ancorados em fundamentos éticos, cognitivos, emocionais e corporais, e impulsionados por trabalhos pedagógicos integradores em educação musical (AQUINO, 2017, p. 125).

Considerando os aspectos emancipatórios imbuídos numa experiência músico-educativa arraigada em realidades trítônicas, apresentadas em canções que revelam a desumanidade latente e a tendência de aproximação com a barbárie, típica do homem reificado, apontamos o saber sensível como a essência de uma resistência a essa aproximação e a beleza gótica como a

trilha para um saber sensível que une a razão e imaginação, superando diferentes dicotomias em que se esbarra ao lidar com a formação, a educação. Esse saber seria a ponte nas imagens que explora o movimento dialético negativo de estruturas fundidas em uma, separadas pelos rituais tristes dos paradigmas dominantes, aos quais interessa realizar a separação do que traria às crianças as possibilidades da criação, do pensamento questionador, da liberdade, da autonomia e da consciência (OLIVEIRA, 2014).

Apresentamos, então, a perspectiva de um repertório musical que, apesar de exigir uma avaliação muito minuciosa quanto às possíveis maneiras de sua apresentação ao público infantil referenciado neste trabalho, consegue apontar para a (auto)reflexão crítica que se contrapõe às investidas massificantes e coisificantes de um processo de domínio e controle instaurado. Consiste na construção de uma consciência verdadeira que, em um processo de ensino e aprendizagem, deve sobrepujar uma mera transmissão de conhecimentos (ADORNO, 2010).

Logo, ao evidenciarmos algumas músicas *sobre a infância*, estamos propondo uma contemplação desmistificada de uma realidade infantil tão comum quanto dissonante, que, ao destoar de sua apresentação habitualmente romantizada, assume algumas propriedades trítônicas em sua essência denunciadora o que, certamente, poderá trazer um desconforto ao espectador já envolvido pela opressão magicamente escravizante prescrita pela indústria cultural (ADORNO, 1996).

Em outras palavras, podemos afirmar que o repertório aqui selecionado, tanto o destinado ao público infantil quanto o que a ele se refere, não adota as características culinárias apontadas por Adorno, sendo essas o sobressair do que soa agradável aos ouvidos em detrimento de uma proposta que poderia ser, simultaneamente, intelectualizada e sensibilizante, configurando-se, assim, em um processo estético verdadeiro (MERQUIOR, 2017).

2.3.1 Relampiano

A beleza gótica alimenta-se da sensibilidade produzida em seus próprios engendramentos. Ao utilizar o sarcasmo, a ironia e a ingenuidade de maneira simultânea, ela consegue manifestar suas propriedades denunciadoras (ENTEL, 2010), convergindo-as aos fenômenos emocionais resultantes de uma considerável transformação oriunda das ações de um processo de forte desenvolvimento industrial que se iniciou no século XIX e, como já evidenciamos, desencadeou no desenvolvimento da indústria de cultural.

Assim, reiteramos que a beleza gótica consiste na mais apropriada expressão do belo em tempos de crise e, quanto mais ela se desagrega dos padrões tradicionais de beleza – tão

massificados pela indústria cultural – mais ela cumpre a função de despertar a inquietude e propender a uma tensão que pode ser carregada de dramaticidade, ironia e comicidade (ENTEL, 2010).

A dicotomia perceptível nas propriedades intrínsecas de uma proposição de beleza que pode ser mais facilmente associada à ausência desse elemento, mas que, na verdade, consiste em sua exposição despadronizada e desarmônica, sugere a construção de um pensamento que compreende a necessidade da ascensão de uma visão polimorfa dirigida ao tema em questão, conjugando suas ações de tensão, assombro e perplexidade, o que se evidencia em cada canção aqui analisada em tal perspectiva contemporânea.

Essa visão polimorfa, a qual nos referimos, consiste numa compreensão de nosso objeto de pesquisa sob uma perspectiva que traz anuência ao conhecimento em evidência de modo a não desprezar a sua conjuntura, o que evoca a constelação como meio de relacionamento cognitivo que abrange o sujeito e objeto, bem como suas interações, de modo a coibir que tais interações atinjam proporções fetichizadas ou reificantes, o que reforça a necessidade de que se promova a experiência estética como elemento essencial no processo educativo e, voltamos a dizer, vivifica a beleza gótica como alternativa elementar no referido processo.

O objeto abre-se para uma insistência monadológica que é a consciência da constelação na qual ele se encontra: a possibilidade de uma imersão no interior necessita desse exterior. No entanto, uma tal universalidade imanente do singular é objetiva como história sedimentada. Essa história está nele e fora dele, ela é algo que o engloba e em que ele tem seu lugar. Perceber a constelação na qual a coisa se encontra significa o mesmo que decifrar aquilo que ele porta em si enquanto algo que veio a ser. Por sua vez, o *chorismo*²⁰ entre fora e dentro é condicionado historicamente. Somente um saber que tem presente o valor histórico conjuntural do objeto em sua relação com os outros objetos consegue liberar a história no objeto; atualização e concentração de algo já sabido que transforma o saber (ADORNO, 2009, p. 141-142).

A necessidade da experiência em uma nova proposição de beleza, que se desvincula dos ditames da indústria cultural, alberga elementos emancipadores, bem como, conclama o pensamento por constelação, se acentua nas convicções frankfurtianas de associação entre a *arte* e a *educação* como ferramentas que promovem a humanização (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Ao vivenciar tais experiências, o indivíduo dificilmente sairia imune às suas ações sensibilizantes e, ao atrelá-las às experiências musicalizantes, colheríamos respostas musicalizadas que se enriquecem com esse elemento humanizador.

²⁰ Do grego: separação, cisão. *Nota do tradutor.*

A recepção musical bem como a expressão musical são necessárias e complementares. Portanto, nem uma nem outra poderão ser descuidadas através de todo o processo educativo. A educação musical deverá tender a desenvolver, mediante diversas atividades e processos musicais, a mais ampla gama de possibilidades humanas, e não apenas a tendência dominante (GAINZA, 1988, p. 38).

Compreendendo a importância da apresentação de um repertório musical que possibilite a experiência estética sensibilizante e que seja estimuladora de uma ação humanizadora no indivíduo. Na sequência, apresentaremos a música *Relampiano* que consiste em uma parceria composicional entre *Lenine* e *Paulinho Moska*, lançada em 1999, no álbum *Na Pressão*. Para efeito de nossa análise, utilizaremos a versão regravada por *Lenine*, em 2015, na série *Chão ao Vivo*²¹.

Observe:

Relampiano

Tá relampiano cadê neném?

Tá relampiano cadê neném?

Tá vendendo drops no sinal pra alguém

Tá vendendo drops no sinal pra alguém

Todo dia é dia

Toda hora é hora

Neném não demora

Pra se levantar

Mãe lavando roupa

Pai já foi embora

E o caçula chora

Pra se acostumar

Com a vida lá de fora

Do barraco

Hai que endurecer

Um coração tão fraco

Pra vencer o medo

Do trovão

Sua vida aponta

A contramão

Tá relampiano cadê neném?

Tá relampiano cadê neném?

Tá vendendo drops no sinal pra alguém

Tá vendendo drops no sinal pra alguém

Tudo é tão normal

Todo tal e qual

Neném não tem hora

Pra ir se deitar

Mãe passando roupa

Do pai de agora

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQ757ee6CjA>.

De um outro caçula
 Que ainda vai chegar
 É mais uma boca
 Dentro do barraco
 Mais um quilo de farinha
 Do mesmo saco
 Para alimentar
 Um novo João Ninguém
 A cidade cresce junto
 Com neném
 Tá relampiano cadê neném?
 Tá relampiano cadê neném?

A versão de Lenine, gravada em 2015, congrega elementos que constroem uma paisagem sonora, amplamente tensa e envolvente. Sua instrumentação é bastante simples, consistindo, apenas, em um contrabaixo eletrônico, um sintetizador acoplado a uma mesa de efeitos que, aos poucos, vai liberando a sonoridade percussiva que é essencial para o enredo criado, e uma guitarra semiacústica com som limpo.

Já os primeiros sons oferecidos ao espectador, revelam uma tendência atípica presente na referida produção musical. Os sons percussivos, liberados nos primeiros compassos, conclamam uma ancestralidade quase pré-histórica, que insinua a projeção de um primitivismo instintivo, a saber, a própria sobrevivência humana. A abordagem tribal utilizada é realçada pelos primeiros sons de uma harmonia que passa a delinear uma atmosfera dissonante que suscita uma experiência musical ativa e intrigante, como se a musicalidade concebida em *Relampiano*, ao despertar a curiosidade e os mencionados elementos instintivos, convidasse o ouvinte a uma audição mais cuidadosa e dedicada.

Os efeitos sonoros utilizados na produção de 2015 corroboram para o enriquecimento do clima de tensão que permeia toda canção. A reverberação vocal, que resulta em um eco quase infinito na frase *cadê neném?* amplifica a distorção que se instaura na paisagem sonora construída, enquanto exerce uma função dissonante frente aos acordes, que, naturalmente, se abstém de uma consonância típica ao serem construídos com alterações que englobam trítonos, intervalos de sextas e sétimas maiores e menores, em uma sequência que resulta numa acidez inconclusiva, que prende o ouvinte nesse círculo de agonia e apreensão.

As intenções de *Lenine* e *Moska*, ao adotarem tamanha tensão em um refrão que é utilizado para iniciar a canção, revelam as dificuldades vivenciadas por *Neném*, personagem infantil que protagoniza *Relampiano* e vive o infortúnio de tentar vender balas no semáforo num dia de muita chuva. A denúncia de tamanha adversidade, que reflete o dia a dia de tantos

outros “nenéns” que precisam garantir o próprio sustento e, por assim dizer, são explorados em atividades incompatíveis com suas idades, a saber, o trabalho infantil, revelam uma obscuridade típica de ambientes nos quais a inexistência de uma estrutura familiar é preservada com a mesma acidez e tensão expressos na música em estudo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 4º, institui ser

dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Artigo 4 da Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990).

Ao incorporar o texto supramencionado, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – se aproxima da Constituição Federal Brasileira, de 1988, que, em seu artigo 277, estabelece princípios protetivos às crianças e aos adolescentes de forma integral. Podemos encontrar, tanto no artigo 60 do ECA, como no 7º da Constituição Federal, textos que versam sobre a proibição de se imputar qualquer espécie de trabalho a menores de 14 anos de idade.

Relampiano carrega, em sua essência, uma abordagem denunciadora de uma realidade explorativa corriqueira em nosso país e que, em tempos de crise como os atuais, podem acabar sendo reforçadas com a observação de uma factível defesa da possibilidade do trabalho infantil por parte do atual presidente da república, em suas redes sociais. Afirmar²² o não prejuízo oriundo do trabalho infantil realizado no âmbito de suas experiências pessoais, tipificaria a não observância da conjuntura que compõe a constelação de conhecimentos atinentes ao referido tema, pois, configura uma observação descontextualizada e que não reflete, em tempos contemporâneos, a realidade vivenciada em regiões periféricas das grandes cidades brasileiras, em proporções muito semelhantes às observadas nas regiões rurais.

Composta em tonalidade menor, *Relampiano* adquire uma natural melancolia em sua sonoridade, o que somado às dissonâncias refletidas em sua construção harmônica, à dinâmica expressa em sua *forma* e à poética denunciadora de um problema social tão comum e, ao mesmo tempo, tão repulsivo, garantem, na composição, a existência daquilo que temos chamado de elemento trítone em nossa tese, pois a combinação acima exposta resulta numa tensão avassaladora, que se intensifica na mesma velocidade em que são revelados mais detalhes que tecem todo o enredo conflitante que constrói a história descrita na música de *Lenine e Moska*.

²² <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/05/bolsonaro-diz-nao-defender-trabalho-infantil-mas-ressalva-que-trabalho-enobrece-todo-mundo.ghtml>

Certamente, seria muito rara a utilização de uma música tão conflitante como repertório pertinente à educação da infância, pois ela se distancia de uma visão de infância predominante que a observa sob um olhar romantizado e acaba por desprezar os conflitos e as mazelas peculiares dessa fase do desenvolvimento humano. Assim, podemos perceber que a utilização da música em análise, como repertório oferecido nos primeiros anos escolares, suscitaria uma sensibilização inclinada à compreensão da temática trítone exposta, bem como uma ação de repúdio em relação à sua prática, o que, por si só, já resultaria em um numaa enriquecedora atividade músico-pedagógica. Porém, destacamos, também, que a apresentação dos elementos sonoros que intensificam a tensão presente na música e sua reprodução com uma instrumentalização alternativa, ofertada aos educandos, consolidariam uma experiência músico-educativa amplamente significativa e que poderia se relacionar com a sensibilidade cognitiva intrínseca na beleza gótica que apresentamos.

Uma ação musicalizante que compreende tantos aspectos atinentes à *forma* musical, perpassando seus elementos timbrísticos, instrumentação utilizada, temática, poética e a conjuntura histórica à qual está inserida, implicaria em uma visão constelada do objeto em estudo, o que, como evidenciamos, coloca o indivíduo ao qual as investidas educativas se direcionam, bem como as suas experiências frente às ações oriundas do referido processo educativo, como centro do fenômeno de ensino e aprendizagem.

Uma recomendação similar é válida no que diz respeito ao *objeto musical*, que deverá ser explorado, focalizado e progressivamente descoberto pelo estudante, através de tantos ângulos diferentes quanto seja possível. Desse modo serão revelados aos estudantes a grande variedade e os mais ocultos aspectos envolvidos em toda experiência musical (GAINZA. 1988, p. 38).

O desenvolvimento poético da música *Relampiano* apenas amplia as sensações tensas já apresentadas, o que se consolida pela permanente sensação ácida que paira em toda sua *forma musical*. A substituição de um acorde que compõe o campo harmônico menor, em seu segundo grau (Bm5-), por um acorde que sofre uma pequena alteração em sua formação e resulta numa grande mudança em sua função tonal (B7), surpreende o espectador pela sua utilização inusitada que causa um impacto emocional amplificador de toda a aflição expressa na música, revelando, ainda, que os desconfortos sonoros tendem a aumentar, à medida que não encontram acordes de repouso.

Isso pode ser observado no seguinte trecho: *Todo dia é dia, toda hora é hora Neném não demora pra se levantar. Mãe lavando roupa pai já foi embora e o caçula chora pra se acostumar*, onde o acorde que amplifica o clima de estresse presente na música cai, exatamente,

sobre a palavra *chora*, denunciando a possível desestrutura familiar, anunciada na composição em estudo, onde o choro da criança, destaca, além de outras coisas, a ausência do pai, expressando uma maior aflição vivenciada pelos moradores do *barraco*. A mesma sequência harmônica é observada no seguinte trecho: *Tudo é tão normal, todo tal e qual, Neném não tem hora pra ir se deitar. Mãe passando roupa do pai de agora de um outro caçula que ainda vai chegar* e, dessa vez, o acorde que dilata a apreensão inerente da canção recai sobre as palavras *outro caçula que ainda vai chegar*, exercendo, assim, a mesma função de destacar a apreensão, a aflição, o estresse e o medo resultantes das incertezas e instabilidades da conjuntura familiar denunciada em *Relampiano*.

No entanto, podemos compreender que, harmonicamente, esses ainda não se constituem nas extensões de maior inquietação revelados por *Lenine*, em sua versão de 2015. Quando a composição aborda, de forma direta, o *medo* vivenciado por *Neném*, a saber: *o medo de trovão*, *Relampiano* engloba, em sua harmonia, uma sequência de quatro acordes diminutos, que por serem formados pela combinação de dois intervalos de trítone, carregam-se de um efeito aterrorizante, que gritam toda agonia e insegurança vivenciadas pelo protagonista da canção em suas maiores adversidades. A mesma sequência de acordes aterrorizantes é utilizada no trecho *para alimentar um novo João Ninguém*, que sugere o nascimento do *novo caçula* que é apresentado como *mais um quilo de farinha do mesmo saco*, sugerindo que ele irá, fatalmente, revivenciar as mesmas mazelas já conhecidas por *Neném*, seu meio irmão mais velho.

Algumas informações sutis liberadas em *Relampiano* apenas colaboram para sua interpretação trágica e denunciante. Em uma audição mais atenta, será possível perceber que trechos que abordam o horário de início e término do dia de *Neném* não contemplam um ciclo de um dia e, sim, apontam para uma rotina constante em que o protagonista *não demora pra se levantar e não tem hora para ir se deitar*, configurando a rotina de exploração exaustiva na qual está inserido. Também podemos perceber que o momento de maior conformidade harmônica, ou seja, quando o acorde apresenta uma conclusão menos dissonante, é justamente no trecho *a cidade cresce junto com Neném*, revelando uma conformidade sociopolítica implícita em uma sociedade que ignora a existência de tamanha problemática.

A música caminha para seu fim retomando o refrão que iniciou sua apresentação, onde a sequência de acordes apresentada, mais uma vez, conduz à ausência de elementos de repouso e sugerem um ciclo infinito que almeja o encontro utópico com uma conclusão que encerre o clima apresentado, no decorrer de toda música, porém sem encontrá-lo. É a perpetuação dos problemas sociais denunciados em *Relampiano*, onde a pergunta central *Cadê Neném?* pode

se referir ao primeiro, ao segundo ou ao terceiro filho dessa família disfuncional, ou mesmo a um ilimitado número de outras crianças – outros *Nenéns* – que experimentam as mesmas situações.

Os últimos sons, que são postos na versão de 2015, retomam as tribais batidas percussivas, que destacam com maior firmeza a instintiva conduta primitiva que busca a sobrevivência a qualquer custo.

Encontramos, então, em *Relampiano*, uma beleza desregrada, que incomoda, perturba e denuncia uma ação de desumanidade e que pode promover uma reação humanizadora. Encontramos uma beleza que causa espanto, empatia, revela certa truculência e até um certo nível de comicidade. Causa assombro, repúdio e desperta uma compaixão envolvente, com um nível de dramaticidade exacerbado, mas necessário para um envolvimento sensibilizante. Encontramos, então, uma beleza que, como já destacamos, consegue tangenciar um saber sensível, empático e transformador, a saber: uma beleza gótica.

2.3.2 Pivete

Chico Buarque de Holanda é, sem dúvidas, um dos grandes ícones musicais de nosso país. Muitas de suas músicas proporcionam um envolvimento peculiar entre a proposta artística apresentada e seu público, em uma atmosfera construída em que se destaca tanto uma realidade cognitivamente racional, onde o intelecto é estimulado de forma muito singular, quanto uma verdade imensamente emocional, onde os estímulos sensibilizantes são potencializados por meio de uma poética refinada e uma harmonia amplamente dissonante.

Em outras palavras, podemos inferir que encontramos, em algumas músicas de Chico Buarque, uma ampla resistência aos padrões apresentados pela indústria cultural, tanto pelo envolvimento intelectual, necessário para a apreciação ativa das referidas canções, como pela enriquecedora possibilidade sensibilizante, latente nas mencionadas composições. Isso nos direciona, naturalmente, à compreensão das propostas apresentadas por Alícia Entel (2008) no que se referem ao equilíbrio de experiências racionais e emocionais numa proposta músico-educativa, onde os saberes sensíveis e inteligíveis (destacamos, aqui, que esses elementos são complementares e indissolúveis) culminam num entrelaçamento equilibrado, redimensionando o saber “sensível em conjunção com o inteligível para a construção de horizontes mais justos” (AQUINO, 2018, p. 118).

Por conseguinte, cabe lembrar que, musicalizar um ambiente escolar vai muito além das possibilidades de uma aula semanal de musicalização ou de instrumento musical, até mesmo porque, como já mencionamos, uma proposta musicalizante aligeirada ou que contemple valores distorcidos resultaria em uma construção catastrófica desse saber, onde a criticidade, a reflexão e a autonomia não seriam, adequadamente, cultivadas e o envolvimento com a indústria cultural seria inevitável (OLIVEIRA, 2014). O que queremos esclarecer é que os conhecimentos resultantes de uma proposta músico-educativa sensibilizante superam os próprios conteúdos e experiências musicais, cabendo a esta a articulação de conhecimentos e experiências que tangenciam a formação humana.

Vale ressaltar que a experiência constitui um elemento essencial em nossa pesquisa, logo, sua implementação no ambiente escolar é condição imprescindível para que os conteúdos relacionados aos saberes musicais escolares sejam realmente significativos ao indivíduo musicalizado, mas também, sua implementação adequada resultará em uma enriquecedora possibilidade sensibilizante do *ser*, onde

ou contínuo fluir da música dentro e fora do indivíduo – estendendo laços para outros seres humanos – assegurará a plenitude da experiência musical, coroada, como toda experiência profunda, pela compreensão e pela consciência mental (GAINZA, 1988, p. 108).

Considerando as proposições apresentadas acima, elencamos uma canção de Chico Buarque de Holanda que, conforme demonstraremos, se enquadra em um perfil composicional que, na mesma proporção em que se afasta das manifestações musicais pasteurizadas pela indústria cultural, apresenta uma proposta de beleza incomum e dissonante, a saber - uma beleza que, por albergar elementos trítomos em sua estrutura, pode ser descrita como gótica. Observe:

Pivete²³

No sinal fechado
 Ele vende chiclete
 Capricha na flanela
 E se chama Pelé
 Pinta na janela
 Batalha algum trocado
 Aponta um canivete
 E até
 Dobra a Carioca, olerê
 Desce a Frei Caneca, olará
 Se manda pra Tijuca
 Sobe o Borel
 Meio se maloca
 Agita numa boca

²³ Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45163/>.

Descola uma mutuca
 E um papel
 Sonha aquela mina, olerê
 Prancha, parafina, olará
 Dorme gente fina
 Acorda pinel
 Zanza na sarjeta
 Fatura uma besteira
 E tem as pernas tortas
 E se chama Mané
 Arromba uma porta
 Faz ligação direta
 Engata uma primeira
 E até
 Dobra a Carioca, olerê
 Desce a Frei Caneca, olará
 Se manda pra Tijuca
 Na contramão
 Dança pára-lama
 Já era pára-choque
 Agora ele se chama
 Emersão (Airtão) **
 Sobe no passeio, olerê
 Pega no Recreio, olará
 Não se liga em freio
 Nem direção
 No sinal fechado
 Ele transa chiclete
 E se chama pivete
 E pinta na janela
 Capricha na flanela
 Descola uma bereta
 Batalha na sarjeta
 E tem as pernas tortas

*Pivete*²⁴ é uma canção de Chico Buarque e Francia Hime, lançada em 1978. Seu título, bem sugestivo para a época de seu lançamento, anuncia seu entrelaçamento com uma infância sofrida, onde, com uma poética muito bem construída, denuncia as dificuldades vivenciadas por um incontável número de Pelés, Manés ou Emersons – sendo este último um nome apresentado na letra da música no aumentativo: Emersão, sugerindo que mesmo quando o indivíduo se aproxima da vida adulta, os infortúnios vivenciados na mais tenra infância podem deixar marcas psicossociais difíceis de serem superadas.

A canção de Chico Buarque apresenta uma denúncia que escancara um problema social característico de grandes cidades, por todo o mundo. Seu enredo se passa no Rio de Janeiro, descrevendo a frenética vida de meninos de rua que se utilizam da malandragem para garantir sua sobrevivência, em meio às ofertas de envolvimento com a criminalidade ou uso de entorpecentes. Uma característica marcante da referida canção é a sucessão ininterrupta de fatos

²⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YAOGkfyVi9o>

que nos remetem a uma constante movimentação por parte de seu(s) protagonista(s), o que fica evidente a cada verso que sugere uma ação muito ativa deste icônico personagem.

Numa leitura mais atenta a poesia transformada em canção pode, em decorrência do pessimismo imanente que revela uma realidade barbarizada por ações de desumanidade, despertar no legente algumas sensações enleadas. Comiseração, compadecimento, revolta e consternação são sentimentos que dividem espaço com uma grande empatia ao protagonista, que remete o leitor a uma intenção subjetiva de ajudar-lhe no que for preciso, sugerindo uma compreensão otimista que aguarda um final feliz dessa história, que, em decorrência das intenções denunciadoras do compositor, nunca se concretiza.

Com apelido de *Pelé*, dado ao protagonista no início da canção, já podemos deduzir a realidade marginalizada de meninos negros que iniciam sua busca pela sobrevivência nos estacionamentos e semáforos, seja como pedintes, ambulantes ou *flanelinhas*²⁵, mas que logo enveredam para o mundo do crime, praticando pequenos furtos e assaltos, o que fica evidente na canção no verso “*aponta o canivete e até*”. Os versos diretamente posteriores a este indicam que *Pelé* está ampliando sua exploração de um espaço sem regras ou fronteiras, onde, ao percorrer um caminho que abrange centros comerciais, orlas praianas e morros favelizados, consegue ampliar sua atuação marginalizada e, ao mesmo tempo, seus relacionamentos, que agora estão centralizado em *bocas* e *malocas*. É o início da adicção de Mané, novo nome atribuído ao personagem principal apresentado na canção, que agora, um pouco mais velho, não deposita seu tempo em atividades de flanelinha e, sim, mergulha numa realidade de roubos de carros e uso de drogas, onde encontra uma alternativa mais atrativa que sua própria realidade.

Em todo esse tempo, fica evidente que o ritmo frenético de suas atividades não diminuiu e que é exatamente isso que tem garantido sua subsistência até então. Fica claro, também, que conhecer melhor o seu território o ajuda nas situações de fugas necessárias para as atividades ilegais que vem praticando. Agora, já próximo da vida adulta, *Emersão*, nome atribuído ao personagem principal, em sua terceira faixa etária, descrita por Chico Buarque, não tem cor, não tem nome, não é visto e nem quer ser. Permanece inerte em suas atividades, sendo essas as únicas que a rua lhe ensinou, em seu ritmo frenético, exaustivo e sem muitas perspectivas.

Pelé, *Mané* e *Emersão* representam as fases da vida de um garoto de rua que, assim como um grande jogador de futebol, era negro, assim como outro gigante dos gramados, tinha

²⁵ Flanelinha é o nome dado ao indivíduo que consegue remuneração financeira para cuidar de veículos em um estacionamento ou limpar o para-brisas em uma parada semafórica.

as pernas tortas e, assim como o célebre piloto de fórmula um, quando está na direção de um veículo, acelerava ao máximo, mas com objetivos muito diferentes, como as fugas que precisava imprimir. Tal fato demonstra as transformações típicas de um indivíduo abandonado socialmente, às margens de uma sociedade que não quer vê-lo, mas se torna cúmplice de suas adversidades, pela ausência de ações que tirariam o sujeito de sua situação de vulnerabilidade e abandono, de uma transformação que se inicia na realidade de um flanelinha, passa pela fase do trombadinha e se concretiza num perigoso bandido.

Em termos filosóficos, podemos afirmar que *Pivete* é uma canção não deformada pelo tradicionalismo massificado e que não se engendra em percalços manipulativos da indústria cultural, apresentando-se, assim, como uma “resistência à manipulação culinária” (MERQUIOR, 2017, p. 71), logo, sua beleza denunciadora de uma realidade desumanizada, fortifica-se em um posicionamento dissonante, trítone, enraizado em uma autenticidade chocante e franca, não maquiada e reveladora das obscuridades facínoras que permeiam uma sociedade desenvolvida em enredos industriais alienantes.

Em termos musicais, a discrepância instrumental e rítmica encontrada em *Pivete* – se tomarmos sua letra como referencial inicial – apenas ampliam suas características trítônicas e reforçam seu caráter goticamente belo. Um samba festivo, em tom maior, construído com uma harmonia que revela uma dissonância ínsita da MBP, completam essa expressão musical atribuindo-lhe um espírito *Carioca*, ou seja, encontramos em *Pivete* o renascimento do ânimo, da esperança e da confiança, sendo que esses elementos são amplificados pelas dificuldades do eu lírico apresentado, imprimindo um certo otimismo na realidade já sobrecarregada pelos grandes infortúnios vivenciados.

Pivete é Pelé, é Mané, é Emersão mas também é Chico, que experiencia, aos 17 anos de idade, a dura realidade da detenção por furto de veículos automotores. Sua relação com essa canção é mais próxima pois passa pela esfera da experiência explodindo em uma consciência não sugestionada ou imaginada, entrelaçando-se empaticamente com o público que, apesar de compreender o enredo apresentado, não o extravasa em seu fluir experienciado, a não ser que a ele seja oportunizado uma audição ativa que promova o saber sensível.

Assim, destacamos o saber sensível como a essência de uma proposta musicalizante guiada pela experiência e a beleza gótica como elemento essencial desse saber, uma vez que as ações músico-educativas que se amparam em tais princípios tendem a promover uma inquietação transformadora, no indivíduo a quem tais ações são direcionadas, potencializando

suas capacidades emancipatórias por engendrar-se em uma postura estético-filosófica que se relaciona, intimamente, com o material sonoro ora exposto.

2.3.3 Menino das laranjas

No decorrer de nosso trabalho já assinalamos o pensamento de Marcuse, concernente à dissidência implícita no objeto artístico. Logo, podemos compreender a Arte como uma forma de expressão que busca combater, incessantemente, as realidades desumanizadoras do indivíduo imerso em um ambiente controlado pelas investidas constantes da indústria cultural, uma vez que ela – a arte – é detentora de uma força capaz de alterar os pensamentos massificados e deve adotar esse princípio de autonomia como um de seus maiores significados sociais (MERQUIOR, 2017).

Então, compreender esse princípio dissidente e explorá-lo, em detrimento de uma atmosfera alienante já presente em muitas comunidades escolares, até mesmo, e principalmente, nas salas de aula da educação infantil e ensino fundamental, consiste em propor uma aceitação das tensões implícitas em repertórios específicos e o oferecimento desses como uma possibilidade de articulação de diferentes saberes, enquanto, ao mesmo tempo, sensibiliza o indivíduo a quem tais ações educativas são conduzidas numa realidade sociopolítica que precisa ser combatida e transformada.

O que estamos apresentando são as possibilidades de exploração de um conteúdo artístico musical, que perpassa o conceito de experiência e adota a beleza gótica em sua essência sensibilizante, promovendo, assim, uma comunicação dialética entre o objeto artístico e o discente, albergando significados mais amplos que os de um saber tipicamente escolar, visto que

educação musical toma parte de um campo de tensões, juntamente com outras perspectivas compreensivas, ocupando uma posição diferenciada, uma vez que articula as contribuições de todos os outros campos do saber para lançar luzes sobre os fundamentos do saber musical escolar, tendo em vista suas dimensões artísticas, filosóficas e científicas (AQUINO, 2018 p. 120).

Considerando uma dimensão estética que adota a realidade artística como uma possibilidade de (re)vivenciar a revolta explícita em um movimento discordante que se rebela contra o domínio coercitivo e desumanizador, concebemos uma arte autônoma como uma obra *maneirística* que, conforme Merquior (2017, p. 66),

deve conter aquele arremesamento estilístico em que se mostra a intransigência da arte diante da invasão aplainadora do veneno social. O estilo que testemunha a desumanização não pode transmitir o naturalmente humano, o valor e a qualidade que a repressão destrói ou a neutraliza.

Trazendo luz à nossa reflexão, conduziremos uma análise de mais uma canção que se alimenta de uma beleza trítone, expondo a realidade dissonante e desumanizada de indivíduos que todos os dias são entregues à barbárie, enquanto, na verdade, deveriam estar envolvidos em um ambiente de acolhimento e proteção. Trata-se da música *Menino das laranjas*²⁶, de Theo de Barros, gravada em 1965 por Elis Regina²⁷, em seu álbum *Samba eu canto sim*. Observe:

Menino das laranjas

Menino que vai pra feira
 Vender sua laranja até se acabar
 Filho de mãe solteira
 Cujá ignorância tem que sustentar
 É madrugada, vai sentindo frio
 Porque se o cesto não voltar vazio
 A mãe arranja um outro pra laranja
 Esse filho vai ter que apanhar
 Compra laranja menino e vai pra feira
 É madrugada, vai sentindo frio
 Porque se o cesto não voltar vazio
 A mãe arranja um outro pra laranja
 Esse filho vai ter que apanhar
 Compra laranja, laranja da boa, doutor
 Ainda dou uma de quebra pro senhor
 Lá, no morro, a gente acorda cedo
 E é só trabalhar
 Comida é pouca e muito a roupa
 Que a cidade manda pra lavar
 De madrugada, ele, menino, acorda cedo
 Tentando encontrar
 Um pouco pra poder viver até crescer
 E a vida melhorar
 Compra laranja, doutor
 Eu ainda dou uma de quebra pro senhor

Em *Menino das Laranjas* encontramos, mais uma vez, a adoção de uma temática social em um samba com todos os requintes característicos da MPB dos anos 60 e, porque não dizer, enriquecidos com traços jazzísticos que anunciam todo virtuosismo da referida intérprete. A

²⁶ Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/elis-regina/140810/>.

²⁷ Gravação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2qT2vEqBv8>.

sonoridade timbrística e a pressão vocal peculiar imprimida por Elis Regina nessa canção destacam toda sua força como objeto artístico que denuncia uma realidade triste: a exploração do trabalho infantil.

Como já evidenciamos, existem inúmeras legislações que versam a respeito dessa temática, rechaçando qualquer possibilidade de uma visão que não a encare como explorativa e criminosa, principalmente, nos moldes apresentados em *Menino das Laranjas*. Porém, observando a assiduidade com que esse tema é exposto nas expressões artísticas que são objeto de nossa pesquisa, podemos inferir que sua abordagem ainda deve ser vista como atual e necessária e deve se dar em diferentes objetos de conhecimento e, aqui, enfatizamos os objetos músico-educativos enriquecidos pela experiência que alcance a beleza gótica em sua essência sensibilizante.

Compreendendo um pouco da conjuntura que permeia essa música, que foi um dos primeiros grandes sucessos de Elis Regina, bem como da biografia de sua intérprete, podemos encontrar em Elis Regina uma relação direta com essa temática, visto que, aos 11 anos de idade, ela já precisava cumprir uma agenda abarrotada de compromissos com as rádios nas quais fazia suas apresentações. Logo, *Menino das Laranjas* pode ser encarada como um grito de quem teve parte de sua infância tolhida em uma necessidade de assumir alguma responsabilidade externa, para a qual o indivíduo ainda não estava suficientemente amadurecido.

Ao adotar uma temática tão carregada de tensões, *Menino das Laranjas*, automaticamente, começa a se afastar da padronização observada nas canções massificadas oferecidas ao mercado consumidor. Sua abordagem carrega elementos trítomos numa temática dissonante e profundamente significativa para a realidade de um incontável número de pessoas marginalizadas por um sistema que seleciona e privilegia um número cada vez menor de beneficiários.

As primeiras sonoridades apresentadas em *Meninos das Laranjas* demonstram uma dissonância harmônica e uma instrumentalização muito comuns em rodas de samba e choro, mas que também estão presente nos clubes de jazz e blues, sinalizando uma mistura cultural enriquecida pela tensão abasileirada destacada na interpretação de Elis Regina. A angústia constante apresentada nos acordes construídos a partir de uma harmonização em tom menor, reforçam a realidade apresentada na canção, acrescida de melancolia, preocupação e ansiedade, o que contrasta, diretamente, com a atmosfera festiva construída com a ritmo de samba enredado na referida música.

Os primeiros versos da canção – “*menino que vai pra feira vender sua laranja até se acabar. Filho de mãe solteira cuja ignorância tem que sustentar*” – já promovem uma inquietação interpretativa que suscita uma série de perguntas pertinentes à realidade dissonante apresentada. O primeiro questionamento seria: quem *se* acabaria no ofício das vendas, o menino ou as laranjas? O segundo: de quem seria a função de sustento dessa família? Onde, mesmo conhecendo as respostas mais adequadas, podemos colher, em *Menino das Laranjas*, um apanhado de modelos de vida que se assemelham aos ali apresentados, demonstrando a grandiosidade do problema social denunciado.

A conversação entre os personagens apresentados – o menino vendedor de laranjas, a mãe que o obriga a ajudar no sustento da casa e o possível comprador das frutas – é reforçada pela presença de um naipe de metais que introduzem seus arranjos em todo cenário musical construído. Os diferentes timbres encontrados no naipe de metais reforçam a ideia de conversação, inclusive com a sobreposição de outros instrumentos rítmicos, principalmente, quando a voz do menino, oferecendo as laranjas no meio da feira tenta se destacar, o que sugere toda poluição sonora característica de uma feira.

A tensão e o medo vivenciados pelo menino evidenciam-se em versos que apontam para os castigos físicos aos quais ele será submetido no caso do insucesso de suas vendas. No entanto, fica claro que esse seria apenas mais um de seus muitos pesares, uma vez que sua senda de acordar muito cedo e já iniciar suas rotinas de trabalho é exposta no desenrolar da história apresentada. Esse menino, que são muitos, tem sua infância subtraída em um gesto desumano e barbarizador, onde o desejo de dias melhores se salienta na esperança de continuar vivendo, poder crescer e ver a vida melhorar, mesmo que em nenhum momento a história descrita sinalize para qualquer ação educacional, protetiva ou afetiva destinado ao vendedor mirim.

Os acordes e as notas de tensão que os completam, presentes tanto nos instrumentos melódicos quanto nos harmônicos e, ainda, evidenciados na melodia interpretada por Elis Regina, caminham em um encadeamento repetitivo, sugerindo uma rotina sem grandes alterações vivenciada pelo protagonista infantil apresentado, enquanto também aponta para a inexistência de um momento de repouso ofertado à criança, personagem principal da história. Sua necessidade de sobrevivência é revelada, tanto em sua capacidade de observação, ao perceber a quantidade de roupas que sua mãe – lavadeira – precisaria assear, quanto pela sua estratégia de venda, salientada nos versos “*compra laranja, doutor e eu ainda dou uma de quebra pro senhor*”.

Menino da Laranja é, sem dúvida, uma bela canção. Mas sua beleza não se encontra arraigada nos padrões aos quais os consumidores de uma indústria cultural massificante estão adaptados. Sua beleza está na denúncia que promove a inquietação, na queixa que resulta em transformação e na reflexão que proporciona o afastamento da barbárie, promovendo valores humanizadores por sua função sociopolítica inconformada, resistente. Sua concepção de beleza, que percorre os caminhos goticamente belos, pode chocar, perturbar, incomodar, mas é exatamente a isso que ela se propõe, em um movimento de aproximação constante com os elementos trítomos de uma beleza dissonante.

3 – VIVACE – UMA NOVA CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA AUTÔNOMA

O pensador, na verdade, nem sequer pensa, mas sim faz de si mesmo o palco da experiência intelectual, sem desemaranhá-la. Embora o pensamento tradicional também se alimente dos impulsos dessa experiência, ele acaba eliminando, em virtude de sua forma, a memória desse processo. (O Ensaio como forma; Theodor W. Adorno)

Como já evidenciamos, a experiência viva que alberga o saber sensível em uma proposta músico-educativa tende a se afastar, radicalmente, dos domínios da indústria cultural, pois um repertório musical que é apresentado por meio de uma dinâmica pedagógica que privilegie a experiência e concilie tais elementos sensibilizantes inclinar-se-á para uma concepção de beleza que rejeita os componentes identificantes. A padronização das obras, a tendência ao entretenimento, a audição regredida e a fetichização são alguns dos aspectos que ressaltam as propriedades identificantes em propostas artísticas não autônomas, onde sua necessidade de atendimento às tendências de mercado impossibilitam a vivência de uma experiência emancipatória.

Apenas uma ação de resistência às imposições de um mercado dirigido por uma indústria manipulativa pode despertar o aspecto emancipador numa obra de arte, uma vez que essa deveria ser dirigida ao estímulo dos sentidos e, ao mesmo tempo, rejeitar um sistema social dominador que promove uma ação semiformativa.

Não seria possível à Indústria Cultural manter as massas em um estado de audição regredida sem que as mesmas estivessem também em estado de semiformação. O termo *semiformação* sugere, num primeiro momento, a ideia de um estágio que necessariamente antecede a formação plena. Mas, pelo ponto de vista em que se baseia este estudo, a semiformação não é um estágio evolutivo da formação e sim um estado acabado e limítrofe que impede a formação (VALENTIM E CURTÚ, 2003 p. 89).

Assim, refletindo a respeito de uma ação de resistência aos domínios manipulativos da Indústria Cultural, destacamos, mais uma vez, a Beleza Gótica como uma alternativa conectada com o saber sensível e que oferece a necessária ação de resistência à tendência semiformativa característica de obras vinculadas a essa indústria, promovendo elementos que se associam à uma nova concepção de beleza, que não se apresenta como clássica, antes porém, nutre-se de uma realidade denunciadora, da constante dissonância e dos elementos trítomos, firmando-se,

assim, como uma força dissidente que alberga o “encanto, a subjetividade e a profanação – os velhos adversários da alienação coisificante (ADORNO, 1996, p. 69)”.

Destarte, para seguir em nossa proposição, apresentaremos uma sequência de composições – sendo em sua maioria autorais – que, ao serem elencadas em uma proposta músico-educativa inclinada à nossa asserção, poderão promover o saber sensível ao tangenciar a beleza gótica, pois carregam em sua aura a encantadora dissidência trítônica o que, necessariamente, implica na exploração de dimensões subjetivas e emocionais, considerando-se o valor sociopolítico implícito em qualquer obra de arte que se arrisca em uma trajetória que conjuga elementos tão amplamente dicotômicos (ENTEL, 2010).

Para caminharmos em tal direção, faz-se necessário, primeiramente, evidenciarmos que o saber sensível ao qual nos referimos no decorrer deste trabalho tende a colaborar com o pensamento benjaminiano que, ao questionar quais seriam os benefícios dos grandes patrimônios culturais diante de uma pobreza de experiências que os vincule ao nosso cotidiano, aponta para o ressurgimento da barbárie como extrato dessa pobreza de experiências (BENJAMIM, 1987). Logo, pensar numa proposta educacional que tangencie o saber de forma tão peculiar, que consiga promovê-lo em uma esfera que contemple a sensibilidade em sua essência, pode se apresentar como uma possibilidade, fluida e contínua, de valorização das experiências contempladas nessa proposta.

Dessa forma, compreendemos e apontamos o desenvolvimento humano em sua plenitude, como fruto dessas ricas experiências, o que, por si só, pode ser titularizada como um forte contraponto às possíveis catástrofes oriundas do cultivo de valores desvirtuados em um ambiente educacional, a saber: o desenvolvimento da barbárie. Exatamente por isso, o saber sensível se articula e se funde com o saber inteligível num processo de interdependência onde *um saber* vincula-se integralmente ao *outro* para garantir a sua própria subsistência, de forma que, numa observação mais atenta, perceberemos o quanto os *dois saberes* são liquefeitos e interligados de uma maneira ativa e indissolúvel, onde o agente conector desses elementos, na visão de Entel (2008), é o próprio objeto artístico, enquanto que, para Adorno (1987), essa conexão se dá por meio da *moral*.

Isso posto, aprimoraremos nossa tese cultivando um alinhamento de pensamento com a proposta de Aquino (2018, p.125) onde,

sem concordar ou discordar completamente dos dois intelectuais da Teoria Crítica e tratando mais especificamente do ensino de música em escolas de educação básica, a

proposta é de uma reorganização em que essa unidade seja promovida por saberes musicais sensíveis, ancorados em fundamentos éticos, cognitivos, emocionais e corporais, e impulsionados por trabalhos pedagógicos integradores em educação musical.

Partindo desse pensamento, e enriquecendo-o com uma reflexão oriunda de um aprofundamento filosófico inclinado à Teoria Crítica, apontamos que esse desenvolvimento humano ou, em outras palavras, esse processo de humanização - tantas vezes mencionado no decorrer deste trabalho - consiste em uma realidade que se opõe ao compêndio de uma pobreza de experiências instaurada em uma realidade semiformativa e, como já evidenciamos, é apontada por Adorno e Benjamin como um estado de barbarização do indivíduo.

Assim, nos munindo de uma proposta musicalizante que alberga as crises da contemporaneidade – como a pobreza, a injustiça social, a morte ou até mesmo a violência – e as denuncia, por meio de uma seleção de canções infantis que desconfiguram-se de uma abordagem tradicionalista, desmistifica a visão romantizada de infância, ao mesmo tempo em que se aproximam de uma experiência músico educativa ativa – promovendo a reflexão, o pensamento crítico e cultivando em sua essência o dissenso e a dissidência para que, dessa forma, tangencia a dialética negativa – apresentaremos, na sequência, algumas composições, voltadas para o público infantil, cujas temáticas se alinham com as proposições aqui apresentadas.

3.1 Põe o dedo aqui

Uma produção musical que se rende às ações mercadológicas pode, em termos de experiência autônoma, ser considerada natimorta, ou seja, quando uma composição musical é produzida a partir das tendências e premissas que permeiam a indústria cultural, ela, lamentavelmente, caminha em direção ao próprio decesso, ornamentando esse copioso caminho com as ruínas da linguagem artística da qual fazem parte. Em outras palavras, podemos conceber que uma ação de emancipação do objeto artístico – em qualquer que seja a linguagem artística adotada – consiste numa proposição de ascensão da própria apreciação artística e da experiência estética, enaltecendo o artista, a criação e o objeto artístico experienciado.

A beleza gótica que Entel (2010) pormenoriza seria um caminho trilhado nas bases de uma experiência estética verdadeira, viva, que procura dar vazão a uma dinâmica de sublimação dos indivíduos, já que recepciona o desequilibrante, o conflituoso, o

dissonante, a ruína, a tristeza, a decepção, outro sublime, de uma compreensão que não é linear, positiva, mas típica de um novo milênio (OLIVEIRA, 2014 p. 110).

Para deslindar uma proposição musical alinhada com os parâmetros expressos em nossa asserção, apresentamos a música *Põe o dedo aqui*. Observe:



Põe o dedo aqui²⁸

Quem tem saudade põe o dedo aqui!
 Quem tem de verdade? Hora de brincar!
 Correr, pular se divertir e com você eu vou sorrir
 Tudo só está na imaginação

Me colocar na cama com o meu pijama

Contar uma história então...

Me ajudar no banho, no dever de casa

Segurar a minha mão...

Mas só sinto saudades e essa é a verdade então

Quem tem saudade põe o dedo aqui!
 Nossa amizade que não se desfaz
 E com essa distância eu penso
 Eu penso muito em silêncio
 Como é que eu faço para te alcançar?

Me colocar na cama com o meu pijama

Contar uma história então...

Me ajudar no banho, no dever de casa

Segurar a minha mão...

Mas só sinto saudades e essa é a verdade então

Quem tem saudade põe o dedo aqui
 Ai que vontade de com você estar
 Te vejo agora nas estrelas
 E no porta-retratos na mesa
 Eu te vejo sempre no meu coração

²⁸ Para ouvir a música escaneie o QR-Code ou acesse: <https://youtu.be/utpbAepQuK8>.

Me colocar na cama com o meu pijama
Contar uma história então...
Me ajudar no banho, no dever de casa
Segurar a minha mão...
Mas só sinto saudades e essa é a verdade então

Clésio Aderno

Põe o dedo aqui é uma canção que carrega em sua essência algumas peculiaridades que lhe atribuem uma característica pueril. Sua letra, rica com elementos trítomos, carrega a *saudade* como alicerce de uma temática que convida à uma reflexão ao apresentar a visão melancólica de um personagem ainda em seu estado infantil de desenvolvimento. Ao ouvir a referenciada canção, embarcamos na percepção do mencionado personagem e passamos a revisitar nossas *próprias saudades*, o que nos compele a um sentimento de empatia, resultando numa atividade de envolvimento com o cenário ali apresentado.

O que pode, em um primeiro momento, parecer um convite para uma divertida brincadeira – com a frase: *Quem tem saudade põe o dedo aqui* -, acaba revelando-se como uma manifestação musical enriquecida com uma beleza dissonante, peculiar, trítoma, que pode ser compreendida como gótica e, exatamente por isso, distancia-se da padronização típica da indústria cultural. A subjetividade implícita na temática escolhida para a canção aumenta, ainda mais, as tensões que permeiam seu enredo. Ao não revelar a identidade do indivíduo que provoca a nostálgica recordação, a referenciada canção comunica-se com o ouvinte unificando suas dores com as do personagem ali tipificado. É como se colocássemos o dedo numa ferida que insiste em não cicatrizar.

A harmonização empregada na música em questão busca, na simplicidade de combinação de acordes, enfatizar suas intenções democráticas, pois, a singeleza em que é apresentada proporciona uma fácil reprodução em qualquer instrumento harmônico (violão, teclado ou ukulele, por exemplo). No entanto, mesmo com uma construção harmônica simples, a canção em estudo já proporciona ao ouvinte a possibilidade de apreciar algumas dissonâncias em seus acordes e, até mesmo, acordes emprestados de outras tonalidades (acorde de empréstimo modal) atribuindo-lhe uma sonoridade rica e peculiar.

A divisão vocal empregada em momentos específicos de sua poética, bem como o solo encantador apresentado em outros momentos, lhe atribui, respectivamente, uma sensação de

desejo de coletivo, de superação da saudade vivenciada e de desejo de reencontro com alguém que se foi e não retornará, bem como, reforçam a tristeza e a nostalgia de quem perdeu alguém especial e é dominado por um sentimento de solidão. Logo, compreendemos que a canção *Põe o dedo aqui* estabelece uma dialética com o luto que, por sua vez, alberga a aflição, o desgosto, a revolta e a tristeza em sua essência. Também podemos observar uma centelha de esperança de reencontro com o indivíduo ausente, o que, seja por uma experiência de fé, por uma não aceitação da condição de aflição vivenciada, ou mesmo e, nesse caso, principalmente, pela ausência de maturidade para compreensão da profundidade e complexidade dos sentimentos que permeiam a situação vivenciada pelo personagem principal apresentado, fazem parte de um processo de vivência do luto – o que pode ser observado, por exemplo, no verso “*e com você eu vou sorrir*”, onde a conjugação verbal encontra-se no presente do indicativo.

Partindo desse pressuposto, conseguimos observar em *Põe o dedo aqui* uma comunicação indireta com inúmeras obras de arte que, por adotarem temáticas semelhantes, também se apropriam dos mesmos elementos trítomos que a compõe e, da mesma forma que a referenciada canção, objetivam denunciar uma situação extremamente comum – principalmente em tempos de pandemia – a saber, a vivência do luto.

Logo, podemos destacar que encontramos um entrelaçamento entre a mencionada canção com a música *Telegrama*²⁹, de Antonio Carlos Jobim, Adilea da Rocha Macedo e José de Ribamar Coelho Santos, gravada por Zeca Baleiro, no álbum *Pet Shop Mundo Cão*, no ano de 2002, onde, em sua poética, encontramos as frases: *Eu 'tava' triste, tristonho / Mais sem graça que a top model magrela na passarela / Eu 'tava' só, sozinho / Mais solitário que um paulistano (...)*. Podemos observar que, na música *Telegrama*, o sentimento de tristeza e solidão são desassociados das expressões corporais e posição social, bem como, do fato de se estar geograficamente sozinho ou não – mesmo estando em um local com grande visibilidade (no caso da top model magrela) ou em uma das cidades mais populosas do mundo (no caso do paulistano), o que desmistifica aquele posicionamento, quase que padronizado, de tentar distrair o indivíduo infantil, enlutado, para ele esquecer o que se passa e possa ficar mais “alegrinho”.

Põe o dedo aqui pode despertar, no ouvinte, a mágoa vivenciada por Suzon, na obra de Mannet, a consternação do personagem apresentado por Munch, em o Grito, o desespero vivenciado por Anne Frank e descrito em seu diário, enquanto, ao mesmo tempo, aguça nossas próprias dores, oportunizando uma compreensão das mesmas, em relação à conjuntura que as

²⁹ Disponível em <https://www.lettras.mus.br/zeca-baleiro/64304/>.

cercam, fomentado a reflexão, a aceitação e a resiliência, elementos imprescindíveis para o amadurecimento das nossas humanidades e, porque não dizer, efetivo distanciamento da barbárie.

É como se a referenciada canção “colocasse o dedo em uma ferida” que a sociedade contemporânea, de uma maneira geral, quer ignorar. O luto vivenciado por crianças consiste numa temática que descontrói o estereótipo de infância em uma visão romantizada. Tal temática, associada a uma proposta musicalizante ativa, que estimule a experiência e albergue o saber sensível, estará, naturalmente, enriquecida por elementos trítomos que não a coloca em uma posição de submissão à indústria cultural e, conseqüentemente, poderá fomentar a emancipação, condição essencial para combater a semiformação, bem como, a aproximação com a barbárie.

3.2 Novos medos

Um dos pilares de um processo de musicalização é o desenvolvimento da capacidade de improvisação. Desenvolver a capacidade criadora requer a proposição de estímulos adequados que despertam respostas congruentes no indivíduo ao qual essas se direcionam, consolidando, assim, uma importante etapa do processo de musicalização. Outra importante etapa desse significativo processo, consiste na apreciação musical, ou seja, uma experiência auditiva que deve ser carregada de elementos pedagógicos que consideram, entre outras coisas, a idade do indivíduo ao qual os estímulos são direcionados, bem como, seu nível de experiência anterior, visto que, como já evidenciamos, também recebemos estímulos musicais em proporções consideráveis fora do ambiente educacional.

Promover a capacidade de criação ou, em outras palavras, desenvolver a habilidade de expressão musical, é um tema abordado pelas pedagogias musicais, desde o início do século XX, com Martenot, Orff, Kodály e Willems, por exemplo (GAINZA, 1988). Com as evoluções e aprimoramentos das pedagogias musicais, a criação livre foi ganhando espaço e

hoje tende-se também a integrar os aspectos básicos da experiência musical; algo que foi “degustado” auditivamente (um clima sonoro, harmônico, rítmico etc.) poderá ser identificado posteriormente e, também, recriado. Essa experiência auditiva “passiva” de recepção é confrontada com a experiência “ativa” de manipulação direta e expressão sonora. É difícil afirmar se a recepção musical deve preceder a expressão musical ou vice-versa durante o processo educativo (GAINZA, 1988, p. 107).

Refletir a respeito do processo de criação musical, adotando como pano de fundo um cenário que contempla o medo em sua formulação, configura-se numa compreensão de que a presença avassaladora desse adverso sentimento, no cenário educacional infantil, é capaz de proporcionar momentos que poderão comprometer de maneira profunda o processo criativo, visto que, como já evidenciamos, o medo pode paralisar as pessoas, deixando-as inertes enquanto, aos poucos, pode tolher sua capacidade criadora. Logo, abordar essa temática em canções infantis que conduzem à uma reflexão ativa, certamente, poderá resultar numa compreensão desse sentimento, proporcionando a capacidade de superá-lo. Aqui destacamos que não compreendemos essa superação como uma ação que extingue esse sentimento, mas sim, como um processo de compreensão e resiliência, que pode ser alcançado por meio da reflexão.

Então, partindo desse pensamento, apresentamos a música *Novos Medos* como uma ferramenta de promoção dessa, tão necessária, reflexão.



Novos medos³⁰

Da Janela eu sempre posso ver ser gerado um novo amanhecer
 Pena que o recorte da proteção torna as vezes tudo um borrão
 No portão eu sempre posso ver minha titia querendo me receber
 Pena que o seu abraço e o beijo ficaram pra outro ensejo

Tudo era só alegria, agora temos pandemia

Seu Corona espalhou a dor... não me volte faz o favor

Na telinha eu sempre posso ver meus amigos todos a crescer
 Pena que o meu aniversário foi quase como nadar num aquário
 Gripe no corpo do outro é gripezinha, fácil falar quando é com a vizinha
 Quero ver a minha casa cheia felicidade alheia

Tudo era só alegria, agora temos pandemia

Seu Corona espalhou a dor... não me volte faz o favor

São os novos medos que já chegaram e o meu hoje povoaram
 Antes o medo era do escuro agora procuro um barulho

³⁰ Para ouvir a música escaneie o QR-Code ou acesse: <https://youtu.be/H6yWTggAb28>

Barulho é festa de montão, mas não se pode aglomeração
E quando a saudade vem, por perto não vejo ninguém

Tudo era só alegria, agora temos pandemia
Seu Corona espalhou a dor... não me volte faz o favor

Keyla Andrea Santiago Oliveira e Clésio Aderno

A canção *Novos medos* traduz, em sua essência, a afirmativa de que a melhor forma de se experienciar o belo, em tempos de crise, seria com e por meio da beleza gótica (ENTEL, 2010). Composta sob uma conjuntura que é marcada por uma pandemia, a referida canção aponta para o surgimento de *novos medos*, de novos fantasmas, novos pesadelos e novas vivências que devem ser traduzidas, discutidas e exploradas, no processo de ensino-aprendizagem, de forma que a criança consiga expressar suas impressões e perspectivas a respeito dessa realidade infortuna.

O distanciamento social, tão necessário em tempos contemporâneos, é apresentado de uma forma peculiar. Mais uma vez temos a visão da criança ganhando protagonismo nos cenários descritos e essa será uma tônica em nossa tese - não levando em consideração, exclusivamente, a linguagem poética adotada, mas, principalmente, conduzindo a criança a esse patamar de visibilidade tão almejado e necessário.

Novos medos revela um encantamento pueril em cenas cotidianas, porém, ao conjugá-las com o assombro, a angústia, a solidão e o exagero, acaba destacando seus aspectos de ingenuidade e despertando um sentimento de compaixão em relação ao personagem principal da música, que está em primeira pessoa, ou seja, por vivenciarmos essa realidade adversa, fatalmente depositamos sentimentos reais em uma simples apreciação musical. Em outras palavras, podemos afirmar que os elementos trítomos presentes na música em questão confraternizam com uma realidade tão latente que é quase impossível não desenvolvermos um sentimento de empatia com o personagem ali apresentado.

A canção consegue comunicar-se, diretamente, com a obra *Desenhando um novo normal*³¹ de Eric Diotte que, ao representar o *Hanami* – fenômeno que consiste no brotar das folhas de cerejeiras, no Japão, e é visitado por cerca 8,5 milhões de turistas anualmente –

³¹ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/coronavirus-hockney-e-outros-artistas-compartilham-obras-do-isolamento/>

também traduz uma nova abordagem para algo que faz parte de nossas vidas e, como expresso no nome escolhido por Diotte, se configuram num novo normal. Podemos observar tal comunicação em diversas cenas descritas em *Novos medos* e, dentre elas, podemos destacar a forma como é descrita a comemoração do aniversário que, certamente, para o personagem apresentado, foi algo extremamente restrito, bem como a cena que descreve o abraço e o beijo sendo deixados para um momento mais apropriado ou, ainda, na afirmativa de que devemos evitar aglomerações, realidade experimentada por grande parte da população mundial.

Observe:



Desenhando o nosso novo normal, Eric Diotte, 2020.

A ausência de margens que pudessem delimitar o desenho sugere uma amplitude indefinida, podendo ser compreendida como a insegurança generalizada, no que se refere ao fim da situação vivenciada, além de reforçar o sentimento de insegurança, presente no cenário atual, visto que, nem mesmo o isolamento social é uma garantia de segurança ao vírus denominado Covid 19, causador da pandemia. Temos a mesma sensação no refrão de *Novos medos*, na afirmação: o “Seu Corona espalhou a dor” e, podemos inferir que, numa visão infantil, o conceito de espalhar pode ser ainda mais abrangente.

Temos, na referenciada canção, a utilização de um violão que acompanha as vozes que cantam uma melodia, adequadamente, pensada para o público infantil. Sua construção harmônica é constituída por acordes simples, porém muito bem encadeados e que levam em consideração cada frase da música para se adequar à paisagem sonora desejada, representando a melancolia e a euforia, por exemplo, quando a poética pede tais ações. A divisão de vozes,

muito bem concebida para essa canção, apresenta uma ideia de estar sozinho – nos momentos de solo – e acompanhado – nos momentos de divisão vocal. Porém, uma audição mais atenta revelará que se trata da mesma intérprete dividindo as vozes, o que reforça, ainda mais, a ideia de isolamento.

Novos medos, assim como *Canção de nuvem e vento* (anteriormente apresentada), carrega uma realidade desprezada em salas de aula e, até mesmo, em muitos casos, no ambiente doméstico. Pois, o medo, o assombro e a insegurança manifestado por crianças são, em geral, ignorados ou não encarados com a seriedade e atenção que deveriam e, exatamente por isso, as referenciadas canções carregam a beleza gótica e o elemento trítono, em suas construções, consistido na apresentação de

Um saber lavrado em revelações, especulações, transparências guardadas que impressionam por se colocarem mergulhadas em matérias escuras, mescladas, mas que se libertam um para olhar mais atento, curioso, o olhar da pergunta, da curiosidade, o olhar infantil assombrado. (ENTEL, 2010, p. 17).

Isso posto, podemos inferir que *Novos medos*, não apenas expõe um importante sentimento infantil. Essa canção é capaz de albergar uma reflexão concernente aos aparatos que constroem as relações sociais, frutos de uma visão que coisifica a infância e o indivíduo que a vivencia, propondo, a partir de tal reflexão, uma nova elaboração sociocultural que protagonize o indivíduo, nas relações que compõem esse importante processo, fortalecendo as ações educativas que conduzem à emancipação.

3.3 Valsa dos segredos

A beleza gótica municia-se de elementos trítonos que proporcionam à obra de arte um efeito que pode ser traduzido como repulsivo, causando assombro e despertando a compaixão. Isso se dá, principalmente, porque tais elementos podem carregar em sua essência realidades que denunciam a barbárie, o que, por si só, já se configuraria numa proposta temática amplamente dissonante. Quando a referida temática passa a denunciar cenas de um cotidiano que tende a ser ignorado, justamente, por albergar esses elementos trítonos, temos, então, a possibilidade de promover uma experiência músico-educativa que conduza à uma reflexão enriquecida por uma musicalidade que proporciona um significativo aprendizado.

Ao adotarmos a visão da criança, frente ao fenômeno descrito na temática escolhida, estamos proporcionando a possibilidade de uma maior empatia entre o educando e a obra de arte em questão, ampliando, conseqüentemente, as possibilidades dialéticas que, naturalmente, são amadurecidas em uma proposta de ensino que tangencie a experiência viva. Então podemos compreender a beleza gótica como uma temática que conjuga o terrível e o admirável, que encanta e consegue desautomatizar algumas reflexões já engessadas pela tendência de aproximação com a barbárie, fomentada pela ausência de experiências relevantes que conduzam a uma reflexão ativa.

A essas características se agregaria algo fundamental que diferencia a “beleza gótica” que estamos descrevendo, das ideias gerais de beleza e do que pode ser compreendido como gótico tenebroso, atrelado à morte e associado à beleza dionisíaca: se trata do mundo observado pelo olhar assombrado de uma criança (ENTEL, 2010, p. 9).

Compreendemos que, ao trazermos tal protagonismo, estamos promovendo inúmeros processos de desenvolvimento cognitivo, provenientes de uma constante troca de experiências que se estabelece de forma ativa e, o que pode causar espanto ou perturbação aos ouvidos adaptados aos ditames da indústria cultural que, voltamos a dizer, tende a desvalorizar a experiência pueril e apresentar uma concepção romantizada da infância. É justamente a presença dissonante de uma nova concepção de beleza que se alimenta dos elementos trítomos para, com e por meio deles, proporcionar uma nova disposição estética e filosófica frente ao fato experienciado, a saber, uma disposição que se incline ao desenvolvimento das capacidades humanas e, conseqüentemente, rechace a barbárie.

Destarte, apresentaremos agora uma canção que se enriquece com a apresentação de elementos trítomos que causam espanto, repulsa, desperta a compaixão, a revolta, revela a obscuridade e, por estar em primeira pessoa, faz tudo isso evidenciando o assombrado olhar infantil. Observe:



Valsa dos segredos³²

Às vezes carrego segredos que doem e me deixam calado
Então me sinto esquisito, me sinto tão triste, me sinto cansado...
Sou bem divertido e alegre, converso pra todos os lados
Mas quando carrego segredos o medo e a vergonha me deixam de lado

³² Para ouvir a música escaneie o QR-Code ou acesse: https://youtu.be/0Os_YA5_ZLw

Às vezes me pedem segredos. Segredos que até doem demais
 Mas não devemos ter segredos que fiquem escondidos dos nossos pais
 Se doem, incomodam ou entristecem eu sempre devo contar
 Pois isso me traz esperança, me traz segurança me faz descansar.

Segredos carrego comigo, e devo esconder do mundo?
 Mas sou uma criança e carrego um privilégio: não sei quase tudo!
 Segredos não podem existir, não sei por que quer que eu guarde?
 Mas esses segredos serão como folha da árvore cai sem alarde!

Clésio Aderno

Valsa dos Segredos é uma canção rica em elementos trítomos. Sua temática denunciadora de um incontável número de abusos – sejam de ordem física ou emocional – que acontecem, diariamente, com crianças e são mantidos em segredo, ora por vergonha ou medo, ora para proteger o abusador, precisa ser explorada de forma aberta e afetiva para que as abordagens realizadas num ambiente educacional contribuam para que tal cenário torne-se cada vez menor e, oxalá, desapareça de um cotidiano ainda aceitável por uma grande parcela da população.

O Ministério Público do Paraná, em seu site oficial³³, divulgou que, no ano de 2018, a cada hora, três crianças ou adolescentes foram abusadas sexualmente no Brasil e que, em 25% dos casos, os abusadores eram amigos da família da vítima (que muitas vezes estavam exercendo uma função de cuidado para com a criança abusada) e, em outros 23%, os abusadores eram os próprios pais ou padrastos das vítimas. Ou seja, em quase 50% dos casos de abuso sexual *registrados*, no mencionado ano, o abusador usufruía da inteira confiança da vítima ou de seus familiares.

A Ordem dos Advogados do Brasil/RS, também em seu site oficial³⁴, divulgou, no ano de 2018, que se estima que, a cada 24 horas, 320 crianças são abusadas em território nacional e que, quando se trata de crime de estupro, em 70% dos casos, as vítimas são crianças. Essa conceituada instituição jurídica noticiou, também que, em média, apenas 7% dos casos de abuso de crianças são denunciados. Ou seja, analisando os números divulgados, podemos deduzir que 93% dos casos permanecem em *segredo*. É assustador pensar que, em tempos de pandemia do Covid 19, esses números podem ser ainda mais tenebrosos, visto que, o crescente número de

³³ <http://crianca.mppr.mp.br/2020/03/231/ESTATISTICAS-Tres-criancas-ou-adolescentes-sao-abusadas-sexualmente-no-Brasil-a-cada-hora.html>.

³⁴ <https://www.oabrs.org.br/noticias/cada-24-horas-320-criancas-sao-abusadas-audiencia-publica-ndash-prevencao-e-combate-pedofilia-oabrs-/27290>.

desempregados ou de autônomos que não conseguem exercer seu ofício, somados à decisão de fechamento das escolas, pode ter produzido um cenário de terror a um imensurável número de crianças que ficaram à mercê de seus algozes – fato apresentado pelo Conselho Estadual em Defesa da Criança e do Adolescente/RJ³⁵ (CEDCA) e reforçado pela Organização da Nações Unidas³⁶ (ONU).

Os assustadores números apresentados até aqui apenas evidenciam a celeridade em se trabalhar um tema que alberga tanto repúdio e sofrimento. Logo, compreendemos que a canção *Valsa dos Segredos* constitui-se em uma ferramenta que, acima de tudo, pode proporcionar uma significativa mudança ao cenário educacional brasileiro, uma vez que, por meio dela, crianças poderão ser conduzidas a uma nova realidade de vida – distantes do ambiente de dor e sofrimento ao qual podem estar submetidas.

A proposta de uma canção em ritmo de ternário pode ser compreendida como a adoção de um estilo democrático, de fácil aceitação pelos pequeninos, uma vez que uma valsa pode acomodar, facilmente, a ternura e a melancolia em sua forma, além de ser de fácil compreensão melódica e simples formulação estrutural.

A poética de *Valsa dos Segredos* reforça seu caráter, goiticamente belo, demonstrando como a criança – personagem que protagoniza a canção – preocupa-se com a possibilidade de ter que carregar um segredo que a perturba e, em decorrência do peso que isso pode acarretar, acaba sofrendo uma mudança brusca em seu comportamento típico. Ficar calado, ficar de lado, ou se sentir esquisito – o que pode refletir em agressividade ou inquietação – são alguns dos comportamentos apresentados pelo protagonista da canção que, ao mesmo tempo, se enche de esperança com a possibilidade de alívio ao poder revelar o segredo carregado de tanta dor.

Sua última estrofe carrega uma poética que faz referência a Manoel de Barros (no segundo e quarto verso), o que enriquece, consideravelmente, a canção em estudo, uma vez que a genialidade do Poeta Inventor de Palavras acrescenta suavidade e reforça as intenções de interface com infância contidas na referenciada canção. Ao denunciar uma situação de injustiça e tensão com tamanha leveza, *Valsa dos segredos* tangencia a beleza gótica e alberga os elementos trítomos de uma maneira muito singular, denunciando a barbárie, justamente por albergar a dissidência necessária para se contrapor a ela.

³⁵ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-04/agressoes-contras-criancas-aumentaram-na-pandemia-diz-especialista>.

³⁶ <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/11/23/com-restricoes-da-pandemia-aumento-da-violencia-contras-a-mulher-e-fenomeno-mundial.ghtml>.

Valsa dos segredos ainda é provida de um forte contraste. As emoções despertadas pela canção conflitam com a suavidade da voz que a interpreta. Seja nos momentos de solo ou nas divisões vocais, a intérprete consegue despertar uma sensibilidade e segurança, nos ouvintes, com a doçura e suavidade empregada em sua performance, o que soa quase que em desequilíbrio com o peso da temática apresentada na canção. O assunto abordado na canção pode ser observado em outras linguagens artísticas, como na literatura infantil, por exemplo, através do livro *Não me toca, seu boboca*, de Andrea Viviana Taubman que, com uma leveza muito semelhante, aborda esse tema tão complexo.

É possível apreciarmos os elementos dissonantes contidos em *Valsa dos segredos*, pois essa canção decodifica elementos que causam repúdio, assombro e indignação e os denuncia numa tentativa de transformação da realidade de vida de um incontável número de crianças, conjugando esses sentimentos com uma tensão constante expressa na aparente perturbação vivenciada pelo seu protagonista que, nitidamente, clama por socorro em uma atmosfera de medo e sofrimento.

3.4 Difícil explicar

A educação pautada em princípios emancipatórios pode despertar no sujeito a capacidade de levantar questionamentos de maneira singular. Questionar, em tempos contemporâneos, é uma característica que pode estar, diretamente, ligada a um engajamento educacional numa proposta não totalitária, que se ampara na experiência viva, combate elementos alienantes e estimula a formação humana, em suas capacidades políticas, econômica e social. Em outras palavras, podemos inferir que um processo educacional que é capaz de proporcionar ao indivíduo um crescimento na sua capacidade de refletir, diante dos problemas sociais que o rodeiam, pautando tal reflexão em princípios éticos que o impulsionam a uma transformação da realidade vivenciada, certamente estará alinhado com o que Adorno descreve como um processo educacional emancipatório (ADORNO, 1991).

A ideia de emancipação, que defendemos aqui, encontra em Adorno e Horkheimer algumas diretrizes que são tão importantes quanto elementares, a saber, a ideia de conscientização e racionalidade que, impulsionam o indivíduo a uma compreensão dos subterfúgios imanentes a um processo (pseudo)educacional e semiformativo, que o subtrai de uma postura racionalmente reflexiva, adaptando-o ao meio, ao lhe impor uma conduta de subserviência cíclica.

Apenas uma postura de resistência às tentativas (impositivas) de reificação do indivíduo semiformado poderá lançar as bases de uma crítica imanente, que pode ser compreendida como propulsora de uma dialética negativa, nutrida pela crítica, pela denúncia e pela dissidência, pois, ao rejeitar as propostas semiformativas, naturalmente acolhe-se a contradição, combate a alienação e passa a albergar um fator político-social inconformado. “Trata-se de uma *educação negativa*, que realiza a crítica à forma ideológica de prover a semiformação, desobstruindo, dessa forma, o caminho para a realização da experiência formativa, e conseqüentemente da emancipação”. (GOMES, 2008, p. 138).

É sob essa ótica que apresentaremos a próxima canção. Observe:



Difícil explicar³⁷

É muito difícil explicar o mundo assim como está
Fome, tristeza, miséria, sede em todo lugar

Mamãe, por que aquela criança não vai para escola?
Porque aquele moço está pedindo esmola?
Por que tanta gente mora na rua?
Porque parece que a felicidade é só minha e sua?

É muito difícil explicar o mundo assim como está
Fome, tristeza, miséria, sede em todo lugar

Mamãe, por que aquele menino tá trabalhando?
Por que as suas irmãs pequeninas estão chorando?
Por que tem cachorro doente com fome na nossa porta?
Por que a risada e a alegria sumiram numa rua torta?

É muito difícil explicar o mundo assim como está
Fome, tristeza, miséria, sede em todo lugar

Keyla Andrea Santiago Oliveira e Clésio Aderno

³⁷ Para ouvir a música escaneie o QR-Code ou acesse: <https://youtu.be/xcfe2tUMHTw>.

Difícil explicar é uma canção que traduz com riqueza de detalhes as mazelas da sociedade contemporânea frente a uma realidade controversa, que é ainda mais desequilibrada por uma pandemia viral, latente nos anos de 2020 e 2021. Seu enredo sugere uma série de questionamentos inocentes que denunciam uma realidade conflitante, sob a perspectiva de uma criança que observa as desigualdades sociais e, nitidamente, se incomoda com isso.

A pobreza descrita na canção é tão escancarada como a pobreza representada por Candido Portinari na obra *Os Retirantes*, de 1944, onde, na mencionada pintura, encontramos uma família em estado cadavérico que numa aparentemente frustrada tentativa de fugir da miséria, da fome, da seca e da falta de perspectivas, foge daquilo que a sociedade lhe impôs de forma radical e irrevogável, a saber, o estado de carência absoluta que arrebatou qualquer possibilidade de vida. Observe:



Os Retirantes, Cândido Potinari, 1944.³⁸

O mencionado quadro, que não é o único do autor que aborda essa temática, apresenta, exatamente, as mesmas cores opacas e sombrias de *Difícil explicar*, sugerindo, assim, uma natural aproximação entre as obras, o que é reafirmado pela utilização de um ritmo tipicamente nordestino (o baião) na canção em estudo.

Difícil explicar, assim como *Os retirantes*, alberga uma intencionalidade político-social típica de uma proposta educacional que privilegia a experiência. Suas dissonâncias contemplam o elemento trítone, a beleza desequilibrada, o confronto e a dissidência, ao mesmo tempo que promovem uma reflexão ativa e pertinente, frente às denúncias sociais que são observadas nas

³⁸ Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/>.

referidas obras. As duas obras apresentam crianças como parte de seus protagonistas, porém, como pode ser observado enquanto, numa das obras, a criança está em um posicionamento de exposição e vulnerabilidade que, provavelmente, a conduz a um cenário semiformativo, na outra encontramos um protagonista que, ao perceber seus próprios privilégios, sente-se incomodado com uma desigualdade social nitidamente observável.

A obra de Portinari, que reflete seu pensamento de não existência de neutralidade sociopolítica em uma obra de arte, amplia uma atmosfera fúnebre também observada em *Difícil explicar*, ao adotarem a fome, a tristeza e a miséria como temática, os caminhos para a denúncia e o inconformismo são, paulatinamente, traçados e percorridos com riqueza de detalhes. O fato de a canção em análise não conseguir “explicar o mundo” ao seu protagonista, apenas adiciona lampejos de crueldade ao cenário ali construído e isso, certamente, também seria observado em um hipotético diálogo entre os adultos e as crianças representados sobre a tela em questão.

A construção harmônica de *Difícil Explicar* apresenta um encadeamento de acordes simples e é marcada por um dedilhado que, enquanto reforça nas cordas mais graves do violão alguns intervalos musicais típicos do baião, sustenta, nas cordas mais agudas, uma harmonia que reforça a docilidade expressa nas vozes infantis que a interpretam. Ora em uníssono, ora com uma divisão vocal muito bem construída, a canção encanta pelo caráter denunciador que poderá proporcionar uma reflexão ativa em uma dinâmica de sala de aula, pois, ao refletir cenários típicos de grandes cidades, acaba se engendrando em nosso cotidiano.

Observamos, então, na referida canção, uma crítica sociopolítica que a aproxima de um ambiente educacional negativo, ou seja, de um ambiente educacional em que a crítica, a reflexão, a contradição e a resistência assumem um protagonismo emancipatório, aproximando-se de um processo educacional político, exatamente por albergar os elementos trítomos que a configuram.

3.5 Eu sou up

A experiência músico-educativa que tangencia a beleza gótica e, conseqüentemente, se aproxima de uma atmosfera educacional em que a reflexão, a crítica e as compreensões sociopolíticas, tanto apontam para circunstâncias alienantes que aproximam a sociedade da barbárie e da fetichização, quanto, ao mesmo tempo, compreendem a conjuntura que promove esse cenário desolador, denunciando-o ao promover, com e por meio das experiências vivas, um distanciamento das mencionadas circunstâncias. Ela certamente se enriquecerá pela latente

proposição de um pensamento que agrega a dialética negativa. Assim, podemos inferir que, uma proposta educacional que se coloca numa posição de enfrentamento aos reificantes ditames da indústria cultural, poderá, em um primeiro momento, soar desagradável ou, até mesmo, repulsiva, porém, em uma audição mais atenta e com o exercício do abandono da passividade paralisante, não será difícil observar suas intenções de resistência reflexiva, a saber: a arguição dos elementos trítomos que a compõem.

A exploração de elementos trítomos que suscitam a beleza gótica, desconstruindo a visão romantizada de infância e a considerando uma fase essencial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas do educando e que, ao mesmo tempo, promovem um conhecimento que vai de encontro a uma proposta educacional semiformativa, conjugará o sensível e o inteligível, propendendo a uma compreensão uníssona das formas em que o saber se estabelece.

Promover uma reflexão por meio de uma abordagem que se comunica com o educando e que respeita seu estágio infantil de desenvolvimento, significa desprender-se dos padrões educacionais engessados e voltar-se para o fomento do conhecimento que se ampara na ludicidade e na experiência viva, ou seja, significa compreender a linguagem do educando para que, com e por meio dela, se estabeleça uma comunicação sadia que resulte em estímulos que carregam, adequadamente, uma resposta à altura do estímulo proposto. Isso significa que, em uma proposta musicalizante, que promove o saber sensível, primeiramente, os estímulos propostos ressoarão no indivíduo a quem se dirigem, despertando uma necessidade de que este o responda de uma forma musicalizada, mas, também, e não menos importante, o conteúdo apresentado poderá despertar, no educando, uma maior compreensão de suas angústias, ampliando suas perspectivas a um patamar que se enriquece pelo acervo político, social e cultural, justamente por passar a contemplar a beleza gótica, os elementos trítomos e o saber sensível.

Assim, explorando as potencialidades de uma proposta músico-educativa que contém os componentes observados em nossa asserção, apresentamos a canção *Eu sou Up* como mais uma música que compreende a beleza gótica, os elementos trítomos e, conseqüentemente, poderá promover no ambiente escolar uma salutar reflexão sociocultural que, ao promover uma ação de combate à alienação e a semiformação, poderá, à vista disso, servir como um meio que desconstrói e desarticula as ações da indústria cultural num ambiente educacional que, até que tais ações se concretizem, poderá ter assumido um papel de apêndice produtor de um consciência coletiva coisificada (ADORNO, 1995). Observe:



Eu sou Up³⁹

Já ouvi coisas tão feias, me chamam de esquisito

Isso não diz quem eu sou, isso não me faz sentido

Eu sou Up e isso é muito bom!

Eu sou Up e isso é muito bom!

Vou te contar uma coisa e você não duvide, mesmo você me xingando não vai ter revide, eu sou Up!

Sempre que vou pra escola, pro trabalho ou lá na rua

Todos ficam me olhando, penso em fugir para lua

Eu sou Up e isso é muito bom!

Eu sou Up e isso é muito bom!

Vou te contar uma coisa e você não duvide, mesmo me achando estranho não vai ter revide, eu sou Up!

Uma coisa eu aprendi, sempre que tô em perigo

Ter pra quem pedir ajuda revela bons amigos

Eu sou Up e isso é muito bom!

Eu sou Up e isso é muito bom!

Vou te contar uma coisa e você não duvide, mesmo você sendo um mala não vai ter revide, eu Up!

Quando você me ofende, não é minha identidade

Isso que você me diz, não consiste na verdade

Eu sou Up e isso é muito bom!

Eu sou Up e isso é muito bom!

Vou te contar uma coisa e você não duvide, mesmo sendo mentiroso não vai ter revide, eu sou Up!

Muitas vezes fico triste, fico mesmo chateado

Se você pensasse bem, ficaria envergonhado

Eu sou Up e isso é muito bom!

Eu sou Up e isso é muito bom!

Vou te contar uma coisa e você não duvide, mesmo você me ofendendo, não vai ter revide, eu sou Up!

Clésio Aderno

³⁹ Para ouvir a música escaneie o QR-Code ou acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=1QXcodogNK4>

Promover ações de combate ao bullying em ambientes educacionais é – ou pelo menos deveria ser – tarefa essencial em qualquer escola, visto que a lei 13.663/2018 prevê, para todo território nacional, que tais ações serão conduzidas dentro das instituições públicas e privadas. Quando se trata, especificamente, do Estado de Mato Grosso do Sul, as normativas legais são ainda mais antigas, datando de 2010, com a lei 3.887/2010, que versa sobre a mesma temática.

Entende-se por bullying a prática de atos de violência física ou psicológica, de modo intencional e repetitivo, exercida por indivíduo ou grupos de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar, agredir, causar dor, angústia ou humilhação à vítima (Lei 3.887/2010, Art. 2º).⁴⁰

Considerando os catastróficos resultados da ausência de medidas que possam inibir as ações de bullying em ambientes escolares, *Eu sou Up* se apresenta como uma proposta que poderá promover uma reflexão sociocultural concernente à referenciada temática e, também, soará como um apoio a quase 70% das crianças brasileiras em idade escolar, visto que, segundo um estudo realizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, em parceria com o Ministério da Educação⁴¹, é esse o assombroso percentual de crianças e jovens que afirmam ter presenciado algum tipo de violência sendo praticada dentro das escolas.

Eu sou Up é uma canção envolvente que se apropria da ironia, da ingenuidade e do sarcasmo para denunciar as ações de bullying e, ao mesmo tempo, se posiciona com uma postura de resistência e inconformidade com quem os pratica. Apresentada com uma “simples levada de blues”, a referida canção passa a carregar, em sua essência, a força dissidente de um gênero musical que foi criado por afro-americanos, a partir de suas referências enraizadas nas tradições musicais africanas, proporcionando ao ouvinte que a aprecia um contato com as dissonâncias de sétimo grau menor característicos do blues, bem como com a sonoridade típica de uma escala pentatônica⁴².

Como quem busca ser respeitado em suas diferenças, o protagonista principal de *Eu sou Up* destaca suas individualidades apresentando-as, em forma de denúncia, a visão de um segundo protagonista que o observa com estranhamento, não aceitando-o nessas referidas

⁴⁰ https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-3887-2010-ms_138629.html.

⁴¹ Fonte: <https://www.lfg.com.br/conteudos/artigos/geral/quais-as-leis-sobre-bullying-e-as-penalidades#:~:text=A%20nova%20lei%20veio%20para,conscientiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20preven%C3%A7%C3%A3o%20do%20bullying.>

⁴² Escalas pentatônicas são as escalas musicais formadas por uma sequência de cinco notas ou tons. As mais usadas são as pentatônicas maiores e menores, que podem ser ouvidas em estilos musicais como o blues, o rock e a música popular.

individualidades e, logo, passa a lhe direcionar atitudes de agressividade que, por seu caráter tirano e opressor, podem ser identificadas como a prática de bullying.

Podendo ter sua origem na rejeição social, a incidência de bullying pode estar atrelada a uma não aceitação de características que fogem aos padrões hegemônicos, sejam eles estéticos, étnicos ou culturais. Isso significa que os agentes praticantes de tais atitudes violentas, poderão, também, ser identificados como indivíduos adaptados ao mundo administrado e dominado por uma cultura massificada, logo, sua conduta hedionda poderá ser um reflexo da sua aproximação com a barbárie.

Considerando a educação como um meio de combate à barbárie, bem como uma oportunidade de aconchegar os indivíduos à sua própria humanização temos, em *Eu sou Up*, uma visão apaziguadora que é reafirmada em seus versos, os quais declaram que não haverá um revide na mesma intensidade, porém, podemos observar na poética construída, que seu protagonista não adotará uma postura passiva diante das constantes ofensas a ele direcionadas, visto que é perceptível que ele está disposto a pedir ajuda, a manter distância de seu algoz e, principalmente, a apresentar-lhe uma proposta de reflexão – o que fica evidenciado no verso que sugere o auto constrangimento oriundo de uma possível (auto) reflexão por parte de seu agressor, bem como na constante afirmação de que essas características que causam o referido incômodo são, justamente, o que lhe tornam um ser único e especial (eu sou up).

Sua interpretação vocal carrega a força característica dos intérpretes de blues, que apreciam o depósito de uma maior potência em suas dissonâncias trítônicas, como a incidência do intervalo de sétima menor em, praticamente, todos os acordes que a compõem. Acrescentado peso em sua função na educação infantil, *Eu sou Up* ainda conta com a participação de um grupo de crianças que, de forma uníssona, entoam um contracanto nos refrões da referida música, o que reforça ainda mais a aceitação da canção pelo público infantil.

Observamos, então, que, *Eu sou Up* congrega elementos sociopolíticos e promove uma educação reflexiva, adotando, assim, um caráter de resistência e emancipação enquanto, simultaneamente, alimenta-se de elementos trítônicos que denunciam ações truculentas que geram sentimentos como a tristeza e a rejeição, contemplam a violência e a crueldade e, inevitavelmente, refletem a barbárie instaurada em ambientes em que a tônica deveria ser a não aceitação desta.

3.6 Maior conexão

Como já evidenciamos, nossa proposta de uma ação músico-educativa que rechace a indústria cultural e suas proposições semifformativas, que conduzem à barbárie, se aproxima, cada vez mais, de um pensamento negativo em que a construção de uma atmosfera que desenvolve a criticidade e constrói uma realidade reflexiva e emancipatória – na compreensão frankfurtiana dos termos – se torna uma constante. Logo, democratizar as ações aqui postas, bem como as reflexões oriundas dessas, resultarão em uma resistência ao conformismo a aos engendramentos de uma típica valorização da racionalidade técnica-instrumental posta em uma sociedade administrada.

Compreendemos que a educação deve ter como compromisso primordial a formação de pessoas (ADORNO, 1995) e que, para que esse exercício promova o distanciamento da barbárie será necessário que as ações educacionais priorizem a formação cultural dos indivíduos por meio da experiência viva. Logo, promover tais experiências em um ambiente músico-educativo, a saber - em nossa proposta - a escola de educação infantil (mas também podendo se expandir para outros níveis educacionais) significa conduzir a educação a um patamar de combate à semicultura e, em comum acordo, combate à semiformação típica de uma realidade em que a cultura apresentada é a já profanada pelo mercado.

Isso significa que uma ação educacional emancipada, que conjuga a experiência viva e tangencia a beleza gótica bem como seus respectivos elementos trítomos, poderá se apresentar como uma alternativa à educação alienante que se ampara nas relações de consumo e resultam numa maior submissão dos indivíduos à indústria cultural, deixando-os à mercê de uma realidade que promove a semiformação alienante.

Nessa perspectiva, apresentaremos, agora, a canção *Maior Conexão* que, por sugerir uma temática tão peculiar – o medo da rejeição vivenciado em situações de adoção – consegue promover uma reflexão diante das dores e sofrimentos experimentados por inúmeras pessoas em um cenário de distanciamento de pais biológicos. Observe:



Maior Conexão⁴³

De onde que vem esse cabelo?

Parece que tem um segredo no espelho...

—
 eie o QR-Code ou acesse: <https://youtu.be/XrzcjvIxUo>.

A cor de pele e outro olhar
 Você não chega a se incomodar?

Todo filho é adotado basta ter uma razão
 Que promove o amor a alegria e muita dor
 Não tem foto da barriga, ou da amamentação
 Sei que nossa diferença é a maior conexão

Se foi largada em algum beco?
 Abandonada Em um hospital?
 Viveu em abrigo ou em outro lar?
 E se a quiserem um dia te encontrar?

Às vezes penso de onde veio
 Será que posso tanto me envolver?
 Se não der certo? Se não me “querer”?
 O que eu sei: Não vou te devolver

As perguntas tão mesquinhas
 Parecem ervas daninhas
 Crescem bem nas cabecinhas
 Que se mostram bem fraquinhas
 Não sabem que o pequenino
 É o brotar é esperança
 Uma família que se forma
 Mãe e Pai e uma criança

Keyla Andrea Santiago Oliveira e Clésio Aderno

Maior Conexão é uma canção que consegue congrega as dúvidas e inseguranças típicas de uma decisão de adoção que se consolida. Por muitas vezes, ser visto, apenas, como um “ato de amor”, o que consiste numa visão amplamente romantizada do ato adotivo, não é tão corriqueiro que encontremos uma reflexão mais abrangente que contemple os medos oriundos de uma decisão tão importante. Destacamos que, por escalar tais inseguranças e promover uma dialética entre os sentimentos tanto do indivíduo adotante quanto do adotado, *Maior conexão* ganha um aspecto goiticamente belo, que entrelaça seus elementos trítomos com a ternura, a ingenuidade, a insegurança e o medo vivenciado pelos protagonistas ali apresentados.

Sendo o reflexo de uma sociedade que já concentra a barbárie em, praticamente, todas as suas instâncias, a canção aponta para a insegurança instaurada por meio de um sentimento de rejeição, já experimentado por crianças desde as mais tenras idades e, mesmo que o motivo da necessidade de se encontrar uma nova família não fique evidente, em muitos casos, o sentimento de solidão poderá, como consequência, despertar a rejeição e a insegurança.

Maior conexão está construída em cima de uma série de questionamentos que dialogam com a realidade de muitas famílias que optaram pela adoção. As comparações físicas com filhos biológicos ou mesmo com os pais adotivos, a origem da criança adotada, o medo de que haja uma rejeição – tanto por parte dos novos pais quanto do novo filho – apenas acentuam uma realidade de insegurança onde a confiança familiar ainda poderá estar em construção.

O Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), apontava que, no ano de 2020, havia quase 34 mil crianças e adolescentes abrigadas em casas de acolhimento e instituições públicas por todo país. Desse total, cerca de 15% (ou seja, quase 5.100 crianças) estavam, absolutamente, prontas para serem adotadas. Em contrapartida, existem quase 30 mil famílias na lista de espera, aguardando para que possam adotar uma criança. Considerando que o tempo necessário para superar todas as situações burocráticas de um processo de adoção pode variar entre 06 e 18 meses, compreendemos que tal processo se aproxima de muitos elementos de uma gestação biológica, carregando muitas tensões de caráter semelhante, porém, também carrega outros questionamentos e incertezas, inclusive o sentimento de rejeição constante daqueles que aguardam por um novo lar numa fila onde a procura chega a ser seis vezes e meia maior que o número de crianças aptas para um novo lar.

Maior conexão reflete a alegria e o sofrimento, a esperança e a insegurança, o amor e a dor sendo conjugados em uma canção doce e envolvente. Percebemos, na canção em análise, uma interpretação vocal que buscou uma performance bastante amorosa que é embalada pelo dedilhar de um violão em uma resolução timbrística que, ao se aproximar da docilidade imprimida pela vocalista, resultam em um contraste com a conjuntura que envolve o cenário ali descrito, o qual, como já evidenciamos, é cheio de medos, incertezas e inseguranças. Temos, então, o explorar dos elementos trítomos, presentes na música em análise, contrastando com a forma branda adotada em seu arranjo, que passa uma segurança esperançosa, o que acrescenta, em *Maior conexão*, uma ingenuidade desconcertante.

É a beleza gótica sendo contemplada numa composição que, ao se munir dos elencados elementos trítomos, propende a uma reflexão ativa que questiona o preconceito, a avareza e a reificação, conduzindo a uma análise que propõe uma compreensão mais ampla concernente à

temática que indica, evidenciando a necessidade de adoção até mesmo de filhos biológicos – ao afirmar em seu refrão que todo filho é adotado – pois, com isso, acaba sinalizando para um devastador problema social que atinge um incalculável número de crianças, a saber: o abandono.

Observa-se, então, que o trilhar de uma proposta educacional pelas vielas que conduzem à reificação poderá ser ressignificado à medida em que as ações pedagógicas propuserem um engendramento que as fundamentem em bases éticas, sociais, culturais e políticas, promovendo, assim, uma ruptura com uma realidade educacional semiformal, ao elencar a experiência em seu escopo. Ao propor, num de seus versos, uma conjugação verbal desatrelada da norma culta, *Maior conexão* incorpora uma licença poética que realça tanto seus aspectos pueris quanto o intrínseco diálogo existente entre os velados sentimentos vivenciados pelos seus interlocutores, conduzindo a ideia de que o medo de que “algo não dê certo”, nesse processo, é bilateral.

Assim, *Maior conexão* consegue propor e, ao mesmo tempo, nortear uma reflexão que, além de possibilitar a condução do indivíduo para a superação de obstáculos que conduzem à alienação reificante, propendem a uma compreensão sociopolítica das mazelas vivenciadas por uma sociedade que despreza as possibilidades críticas e reflexivas por não mais possuir, em seu âmago, o espírito de resistência, resiliência e empatia característicos de uma sociedade em que a experiência viva foi amplamente oferecida.

3.7 Uma experiência músico-educativa

Democratizar as canções aqui apresentadas também faz parte de uma proposição educacional ampla e que vislumbra a experiência. Partilhar suas peculiaridades, enredos e elementos trítomos significa disponibilizar um ínsito repertório, que se enriquece por tangenciar a beleza gótica como uma possibilidade de experiência músico-educativa para a educação infantil. Dessa forma, apresentaremos, agora, as cifras das canções autorais que compõem esse trabalho, visando sua utilização em qualquer ambiente em que se estabeleça uma proposta musicalizante, contemplando a experiência em sua essência.

Põe o dedo aqui

E C#m7 A9 E/G#
 Quem tem saudade põe o dedo aqui!

E C#m A9 B9

Quem tem de verdade? Hora de brincar!

A9 B9 E/G#

Correr, pular se divertir e com você eu

C#m

vou sorrir

A9 F#m B9

Tudo só está na imaginação

A9 B9

Me colocar na cama com o meu pijama

E/G# C#m

Contar uma história então...

A9 B9

Me ajudar no banho, no dever de casa

E/G# C#

Segurar a minha mão...

A9 B9

Mas só sinto saudades e essa é a verdade

E

então

E C#m7 A9 E/G#

Quem tem saudade põe o dedo aqui!

E C#m7 A9 B9

Nossa amizade que não se desfaz

A9 B9

E com essa distância eu penso

E/G# C#m7

Eu penso muito em silêncio

A9 F#m B9

Como é que eu faço para te alcançar?

E C#m7 A9 E/G#

Quem tem saudade põe o dedo aqui

E C#m7 A9 B9

Ai que vontade de com você estar

A9 B9

Te vejo agora nas estrelas

E/G# C#m7

E no porta-retratos na mesa

A9 F#m B9

Eu te vejo sempre no meu coração

Novos medos (capotraste na casa 01)**G Am G Am**

Da Janela eu sempre posso ver ser gerado um novo amanhecer

C D Em Am D G

Pena que o recorte da proteção torna as vezes tudo um borrão

G Am G Am

No portão eu sempre posso ver Minha titia querendo me receber

C D Em Am D G

Pena que o seu abraço e o beijo ficaram pra outro ensejo

C D G C E Em**Tudo era só alegria, agora temos pandemia****C D Bm Em Am D G**

Seu Corona espalhou a dor... não me volte faz o favor

G Am G Am

Na telinha eu sempre posso ver meus amigos todos a crescer

C D Em Am D G

Pena que o meu aniversário foi quase como nadar num aquário

G Am G Am

Gripe no corpo do outro é gripezinha, fácil falar quando é com a vizinha

C D Em Am D G

Quero ver a minha casa cheia felicidade alheia

G Am G Am

São os novos medos que já chegaram e o meu hoje povoaram

C D Em Am D G

Antes o medo era do escuro agora procuro um barulho

G Am G Am

Barulho é festa de montão, mas não se pode aglomeração

C D Em Am D G

E quando a saudade vem, por perto não vejo ninguém

Valsa dos segredos

E E#° F#m9

Às vezes carrego segredos que doem e me deixam calado

A9 B4/9 G#m7 G#m7/F# E A/B

Então me sinto esquisito, me sinto tão triste, me sinto cansado...

E E7 A9

Sou bem divertido e alegre, converso pra todos os lados

A9 B4/9 Gm#7 G#m/F# E A/B

Mas quando carrego segredos o medo e a vergonha me deixam de lado

E E#° F#m9

Às vezes me pedem segredos. Segredos que até doem demais

A9 B4/9 G#m7 G#m7/F# E A/B

Mas não devemos ter segredos que fiquem escondidos dos nossos pais

E E7 A9

Se doem, incomodam ou entristecem eu sempre devo contar

A9 B4/9 G#m7 G#m7/F# E A/B

Pois isso me traz esperança, me traz segurança me faz descansar.

E E#° F#m9

Segredos carrego comigo, e devo esconder do mundo?

A9 B4/9 G#m7 G#m7/F# E A/B

Mas sou uma criança e carrego um privilégio: não sei quase tudo!

E E7 A9

Segredos não podem existir, não sei por que quer que eu guarde?

A9 B4/9 G#m7 G#m7/F# E A/B

Mas esses segredos serão como folha da árvore cai sem alarde!

Difícil explicar

E A E

É muito difícil explicar o mundo assim como está

A E B7 B

Fome, tristeza, miséria, sede em todo lugar

E A E B7 E

Mamãe, por que aquela criança não vai para escola?

A E B7 E

Por que aquele moço está pedindo esmola?

A E B7 E

Por que tanta gente mora na rua?

A E B7 E

Por que parece que a felicidade é só minha e sua?

E A E

É muito difícil explicar o mundo assim como está

A E B7 B

Fome, tristeza, miséria, sede em todo lugar

E A E B7 E

Mamãe, por que aquele menino tá trabalhando?

A E B7 E

Por que as suas irmãs pequeninas estão chorando?

A E B7 E
 Por que tem cachorro doente com fome na nossa porta?

A E B7 E
 Por que a risada e a alegria sumiram numa rua torta?

E A E
É muito difícil explicar o mundo assim como está

A E B7 B
Fome, tristeza, miséria, sede em todo lugar

Eu Sou UP

E5

Já ouvi coisas tão feias me chamam de esquisito
 Isso não diz quem eu sou, isso não me faz sentido

A7 E5

Eu sou up e isso é muito bom! Eu sou up e isso é muito bom!

B7 A7 B7 A7

Vou te contar uma coisa e você não duvide, mesmo você me xingando não vai ter revide,

E5 B7

eu sou up! eu sou up!

E5

Sempre que vou pra escola, pro trabalho ou lá na rua
 Todos ficam me olhando, penso em fugir para lua

A7 E5

Eu sou up e isso é muito bom! Eu sou up e isso é muito bom!

B7 A7 B7 A7

Vou te contar uma coisa e você não duvide, mesmo me achando estranho não vai ter

E5 B7

Revide eu sou up! eu sou up!

E5

Uma coisa eu aprendi, sempre que tô em perigo
 Ter pra quem pedir ajuda revela bons amigos

A7 E5

Eu sou up e isso é muito bom! Eu sou up e isso é muito bom!

B7 A7 B7 A7

Vou te contar uma coisa e você não duvide, mesmo você sendo um mala não vai ter

E5 B7

Revide eu sou up! eu sou up!

E5

Quando você me ofende, não é minha identidade
 Isso que você me diz, não consiste na verdade

A7 E5

Eu sou up e isso é muito bom! Eu sou up e isso é muito bom!

B7 A7 B7 A7

Vou te contar uma coisa e você não duvide, mesmo sendo mentiroso não vai ter revide,

E5 B7

eu sou up! eu sou up!

E5

Muitas vezes fico triste, fico mesmo chateado

Se você pensasse bem, ficaria envergonhado

A7 E5

Eu sou up e isso é muito bom! Eu sou up e isso é muito bom!

B7 A7 B7 A7

Vou te contar uma coisa e você não duvide, mesmo você me ofendendo, não vai ter

E5

revide, eu sou up! eu sou up!

Maior conexão

D Em

De onde que vem esse cabelo?

A9

D/F#

Parece que tem um segredo no do espelho

G D/F#

A cor de pele e outro olhar

Em A

Você não chega a se incomodar?

G D/F#

Todo filho é adotado basta ter uma razão

Em Bm

Que promove o amor a Alegria e muita dor

G D/F#

Não tem foto da barriga, ou da amamentação

Em D (Bm)

Sei que nossa diferença é a maior conexão

D Em

Se foi largada em algum beco?

A D/F#

Abandonada em um hospital?

G D/F#

Viveu em abrigo ou em outro lar?

Em A

E se a quiserem um dia te encontrar?

D Em

As vezes penso de onde veio?

A D/F#

Será que posso tanto me envolver?

G D/F#

Se não der certo? Se não me “querer”?

Em A

O que eu sei: Não vou te devolver

G

As perguntas tão mesquinhas

D/F#

Parecem ervas daninhas

Em

Crescem bem nas cabecinhas

Bm

Que se mostram bem fraquinhas

G

Não sabem que o pequenino

D/F#

É o brotar é esperança

Em

Uma família que se forma

D

Mãe e Pai e uma criança

4 – CODA

As experiências músico-educativas que albergam a sensibilidade e buscam, na beleza gótica, uma alternativa para implementar uma resistência às tendências reificantes, podem ser compreendidas como propostas que buscam a conciliação entre os fundamentos teóricos e as experiências vivas, conjugando-os de maneira que a reflexão e o questionamento sejam promovidos e oportunizados no ambiente educacional, o que, por si só, já inclinaria a proposta educacional em questão a uma tendência à promoção de uma dialética negativa entre o sujeito – protagonista de uma pedagogia que tangencie a experiência – e o objeto de conhecimento experienciado.

Uma ação educacional que contemple tal esforço, nutrir-se-á pelo constate emprego de elementos trítomos que atribuem um desequilíbrio à obra experienciada, o que consiste, exatamente, na condição essencial para se estabelecer o aspecto dissidente de uma obra de arte, onde as amplas possibilidades da experiências viva se materializam em uma realidade pedagógico-musical que se apropria dos atributos das pedagogias ativas para que se promova o conhecimento em questão, que será, naturalmente, permeado de uma ação sociopolítica inconformada e que se preocupa em promover a reflexão.

Promover uma crítica social que observe a conjuntura que permeia a sociedade contemporânea, estimulando os aspectos emancipatórios, tão combatidos pelas ações reificantes da indústria cultural, consiste, atualmente, em ir na contramão do que está posto em uma sociedade que privilegia a racionalidade técnico-instrumental, bem como, em uma ação de resistência ao poder dessa indústria manipulativa que congrega a adaptação e o conformismo, desestimula a reflexão, a criticidade e favorece a semiformação – o que resulta em um enclausuramento social, cultural e político, condições que impossibilitam a emancipação (ADORNO, 1987).

Trazer à baila das discussões educacionais um olhar que concentre os esforços pedagógicos em uma realidade que promova os aspectos sociopolíticos de uma ação educacional, é, em termos contemporâneos, privilegiar os aspectos culturais atinentes às referenciadas ações educacionais, conjugando tais aspectos com as experiências vivenciadas

nas propostas em questão, observando os possíveis ganhos resultantes desse crescimento cultural privilegiado pela experiência.

Podemos, então, compreender, em nossa tese, uma ideia de *educação negativa*, que corrobora com as concepções da dialética negativa de Adorno, que surgem no seio da teoria crítica como um aprimoramento dos ideais frankfurtianos frente às necessidades de se fundamentar adequadamente as concepções sociopolíticas que combatem a ideologia semiformativa, que, em um ato de homogeneização, tolhe as capacidades reflexivas do indivíduo, resultando a este apenas a conformidade reificada.

Valer-se da beleza gótica nos parâmetros aqui apresentados, ou seja, considerando todas as possibilidades trítônicas presentes numa proposta músico-educativa que contemple a experiência, deve, em um primeiro momento, abarcar a possibilidade de combate aos ditames da indústria cultural. No entanto, considerando esta etapa fundamental no processo educacional, compreendemos que o combate supracitado será validado em suas concepções, à medida em que, por meio da crítica reflexiva (elemento que fundamenta a ideia de educação negativa, ou, antes disso, de dialética negativa) consegue consolidar uma ação de combate ao consumo de mercadorias culturais massificadas no ambiente escolar, enquanto, ao mesmo tempo, promove uma experiência estética viva.

Perceber a diferença entre um produto cultural (naturalmente reificado em suas concepções) e uma obra de arte que está privilegiada pelas concepções auráticas (que naturalmente não privilegia os aspectos mercadológicos), consiste em um movimento constante e, apropriadamente, problematizado, englobando, em seus fundamentos, a necessidade da autorreflexão crítica, promovendo tal exercício a uma ideia de reação ao mundo administrado que embaraça as possibilidades de reflexão, logo, promove a semiformação e a reificação (ADORNO, 1995).

Na construção deste trabalho, buscamos constantemente conjugar as relações que o fundamentam em uma filosofia que privilegia a criticidade frankfurtiana, enquanto, num entrelaçar de ideias que podem ser capazes de promover os aspectos emancipatórios da educação, buscamos elencar elementos que podem promover as experiências vivas de uma proposta de musicalização na educação infantil, municiando-a com os elementos trítônicos que distanciam tal proposta de uma ação de coisificação, elencando o sujeito, ainda em seu estado infantil de desenvolvimento, como protagonista da referenciada proposta, o que, conseqüentemente, coloca a experiência viva como elemento essencial desse processo, visto

que, é com e por meio dela que o aprendizado se torna significativo nessa importante etapa educacional.

Em nosso primeiro movimento, tivemos a oportunidade de apresentar as concepções de beleza gótica, saber sensível e experiência estética como ferramentas que podem enriquecer uma proposta músico-educativa que vislumbra a emancipação, compreendendo que tais ferramentas podem estar enriquecidas por elementos que lhe conferem, naturalmente, um caráter reflexivo, por albergar a sensibilidade implícita em elementos trítomos, os quais promovem o fazer educacional amparado em tais concepções. Em outras palavras, nosso primeiro capítulo foi a apresentação dos elementos que formuladores nossa tese, a saber, a possibilidade de experiências musicais ativas – ou seja, experiências que privilegiam o dinamismo e a vivacidade num fazer musical que promove respostas musicalizadas ao indivíduo que as experimenta, de forma que, em uma proposta educacional endereçada para a educação infantil, a musicalidade trítoma (nas concepções aqui apresentadas) ganhem um espaço considerável.

Nosso segundo movimento evidenciou a incidência de elementos trítomos, que compõem a beleza gótica aqui apresentada, em um repertório selecionado para tal finalidade, destacando-os como enriquecedoras possibilidades de um saber que favorece a sensibilidade. Concentrando os pensamentos expressos, neste trabalho, numa esfera que busca um alinhamento com a teoria crítica, foi possível observar o quanto uma proposta educacional rendida aos domínios da indústria cultural pode retirar da escola a experiência viva e seus atributos de combate à alienação reificante, promovendo uma catástrofe educacional semiformativa. Nesse capítulo, também pudemos analisar os elementos trítomos, a beleza gótica e os fatores emancipatórios de algumas canções que podem compor o repertório de uma proposta musicalizante que tangencie a resistência necessária para uma ação de oposição ao mundo administrado, que se inclina à racionalidade técnica-instrumental, que resulta na adaptação e no conformismo, a saber, elementos que corroboram para a reificação.

No terceiro movimento, foi apresentado um repertório musical autoral que tem por objetivo destacar algumas tensões que permeiam o cotidiano infantil, apontando-as como possibilidades trítomas de uma experiência musical que tangencia a reflexão e promove o saber sensível, albergando a beleza gótica como um agente capaz de destacar a importância desse saber, enquanto se opõem às reificantes propostas da indústria cultural.

O quarto e último movimento de nossa sinfonia, congrega os elementos elencados em nossa tese, conjugando-os em uma ação de resistência aos domínios da indústria cultural,

promovendo uma reflexão que hospeda o saber sensível e a musicalidade trítone num patamar privilegiado da ação educacional. O que significa uma série de ações de resistência ao que está (im)posto à sociedade contemporânea paralisada, vítima de uma auto reificação estrutural, promovida por si ao aceitar, docilmente, a conformidade semiformativa e adaptativa que a aprisiona em uma submissão cíclica.

Pudemos, ao longo dos quatro movimentos que formulam nossa tese, promover a experiência estética por meio da apreciação de diferentes linguagens artísticas, onde, em um movimento de pervasão, as experiências estético-musicais puderam ser experimentadas e, conseqüentemente - por meio da poesia, da literatura, da pintura ou do desenho - melhor compreendidas em sua essência. Tal ação configura-se em uma tentativa de fomentar uma maior relação com saber sensível, enfatizando-a sob o crivo da experiência estética viva, apresentada por Adorno e considerando-a como um salutar meio de construção de um ambiente rico em conhecimentos, exatamente por privilegiar a essa experiência viva.

Ao oportunizar a experiência educacional que vislumbra uma beleza desequilibrada, que supera as concepções clássicas e oportuniza experiência viva - uma beleza gótica - não temos como objetivo refutar outras possibilidades de ensino que também possam, de outras formas, não se subordinarem à pasteurização homogênea posta pela indústria cultural.

Nossa intenção – e mais uma vez, a destacamos – é promover uma ação educacional que tenha o combate à barbárie como um de seus fundamentos, compreendendo a importância da vivência musical para formação humana. Ao compreendermos a complexidade desse pensamento, podemos defender que “a semiformação é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1995, p. 26) e que combatê-la é condição *si ne qua non* para que qualquer ação educacional possa, de fato, promover a referenciada formação humana.

Considerando que a semiformação se apoia na formação cultural medíocre e que o fruto de uma ação como esta é retrocesso às ações de barbarização que distanciam os indivíduos de suas humanidades - “A exigência para que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação [...] Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda educação” (ADORNO, 2010, p. 119) -, encontramos em *Beleza Gótica e Musicalidades trítone: Possibilidades de experiências musicais ativas na educação infantil*, uma proposta de repertório que pode fomentar uma ação músico-educativa não reificada (ou reificante), que promove a emancipação, não subordinada às ações manipulativas da indústria cultural (uma sociedade administrada) e que combate diretamente a semiformação, enquanto, exatamente por privilegiar a experiência viva, abraça a *formação humana* em suas realidades políticas, sociais e culturais,

promovendo, a partir disso, a autonomia nas concepções frankfurtianas do termo, a saber, aquela que pode desatrofiar algumas funções humanas básicas, como a imaginação e o intelecto – atrofiados em decorrências das experiências empobrecidas da contemporaneidade – estabelecendo um enfrentamento contra a avassaladora desumanização que tende a predominar na sociedade.

Sabemos que tal ação não se constitui numa exclusividade da educação, mas evidencia o relevante papel inerente a esta em todo esse processo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- ADORNO, Theodor W. **Educação Após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. Trad. de J. M. Ripaldas, Madrid: Taurus, 1980.
- ADORNO, Theodor W.. **Mínima moralia**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Filosofia da Nova Música**. 2 Edição, São Paulo: Perspectiva, 1989.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. , 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ADORNO, Theodor W. **A arte e as artes, e primeira introdução à teoria estética**. 1 ed, Rio de Janeiro: Bazar di Tempo, 2017.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica Brasileira**. Revista Opus – 12, 2006.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 14 ed. SP: Papyrus, 2008.
- AQUINO, Thaís Lobosque. Saber musical sensível nas escolas e educação básica brasileiras: perspectivas, dimensões e fundamentos. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 29: nov./2017-abr./ 2018.
- BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENNETT, Roy. **Forma e estrutura na música**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro Jorge Zahar, 1986.
- BONA, Melita. **Pedagogias em Educação Musical**. Um Compositor em Cena. Organização: Teresa Mateiro e Beatriz Ilari. Intersaberes, 2013.
- BURROWS, John. **Guia Ilustrativo Zahar de Música Clássica**. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- CAETELLANI, Francesca e NATALE, Giuseppe Di. **Grandes Mestres: Manet**. Tradução Mônica Esmanhotto e Simone Esmanhotto. Coleção Grandes Mestres, v. 16. São Paulo: Editora Abril, 2011.
- CUMMING, Robert. **Para Entender a Arte**. São Paulo: Ática, 1996.
- ENGELS, Friedrich. Engels to Borgius. In: **Marx and Engels Correspondence**. [S.l.]: International Pub., 1968. Disponível em: . Acessado em: 03 de agosto de 2012.
- ENTEL, Alicia. **La belleza “gótica” y otros estúdios visuales**. Buenos Aires: Aidos editores, 2010.
- EWEN, David. **Maravilhas da Música Universal** – Enciclopédia das Obras Primas da Música. Editora Globo, 1959.
- FIGUEIREDO, Sergio. **A ABEM e o projeto nacional de música na escola**. In. Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, 8, Simpósio sobre ensino e aprendizagem de música popular, 1, Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 3, 2008, Brasília, UnB.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Edição definitiva por Otto H. Frank e Mirjam Pressler. Tradução de Alves Calado. 73ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2017.

GAINZA, Vileta Hensy. **Estudos de psicopedagogia musical**. RJ: Summus, 1988.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a Escola: Música, Conhecimento e Educação**. 2. Ed. SP: Escrituras, 2010.

HARTMANN, Hélio Roque. **Lições de estética filosófica** – uma pedagogia da sensibilidade e da expressão. Londrina: UEL, 2001.

HOLLER, Marcos. **A música na atuação dos Jesuítas na América Portuguesa**. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música. Anais, 15º Congresso, 2005.

HORKHEIMER, Max. Sobre el prejuicio. Tradução de Joan Godo Costa. In. **Sociedad en Transición: estudios de filosofía social**. Barcelona: Península, 1976.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Tradução: Maria Elisabete Costa e João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 1977.

MARTINOFF, Eliane Hilário da Silva. **O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade**. São Paulo Universidade Estadual Paulista,, 2017.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Sobre literatura e arte**. Tradução: Olinto Beckerman. São Paulo: Global editora, 1980.

MELO, Cecília Prestrelo de. **O corpo humano em escorço**. Faculdade de Belas Artes, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011.

MERQUIOR, José Guilherme. **Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin: Ensaio crítico sobre a escola neo-hegeliana de Frankfurt**. Edição brasileira. São Paulo: Editora É Realizações, 2017.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Possibilidades da experiência estética da educação da infância. Uma proposta com leitura de imagens**. Curitiba/Pr Appris, 2014.

OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira. **A indústria cultural e o teatro na realidade dos trabalhadores com materiais recicláveis**; In: Arte, estética e Formação Humana: Possibilidades e Críticas. Organizado por Silvia Rosa da Silva Zanolla. Campinas/SP: Editora Alínea, 2013.

OLIVEIRA, Débora Silva, LOPES, Rita de Cassia Sobreira. Implicações emocionais da chegada de um irmão para o primogênito: uma revisão da literatura. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 15, n. 1, p. 97-106, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a11v15n1.pdf>

PONDÉ, Danit Zeava Falbel. **O conceito de medo em Winnicott**. 1 ed. São Paulo: 2015.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins fontes, 2001.

SILVA, Divino José. **Teoria Crítica e sociedade contemporânea**. Org. Sinésio Ferraz Bueno. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SILVA, Márcio Seligmann. **Atualidades de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2010.

MARIANI, Silvana. **Pedagogias em Educação Musical**. Transformação na pedagogia musical no limiar do século XX. Organização: Teresa Mateiro e Beatriz Ilari. Curitiba/PR: Intersaberes, 2013.

SPENCE, Keith. **O livro da música**. Rio de Janeiro: Editora Círculo do Livro, 1978.

VALENTIM, Lucy Mary Soares e CURTÚ, Anamaria Brandi. **Indústria Cultural e educação: ensaios, pesquisa e formação.** Organização: José Vaidergorn e Luci Mara Bertoni. 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2003.

WEBER, Max. **Os fundamentos racionais e sociológicos da música.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical.** Frobouurg: Pro Música, 1970.