

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**CANTAR COM AS MÍDIAS ELETRÔNICAS:
um estudo de caso com jovens**

por

AGNES SCHMELING

Porto Alegre

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**CANTAR COM AS MÍDIAS ELETRÔNICAS:
um estudo de caso com jovens**

por

AGNES SCHMELING

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre em
Música.

Área de Concentração: Educação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Jusamara Souza

Porto Alegre

2005

AGRADECIMENTOS

A Jusamara Souza, pelo seu conhecimento, sua sensibilidade e sabedoria, que a cada instante me ensina uma nova maneira de olhar para o mundo. Incansável e generosa nas orientações e leituras para com o trabalho, conduziu-me com paciência, carinho e profissionalismo, desencadeando em mim a construção do conhecimento científico;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música, pelo meu aperfeiçoamento acadêmico;

A Lúcia Teixeira, colega e amiga de todas as horas, pela sua generosidade ao acompanhar cada passo e cada etapa do trabalho. Pelas idéias e sonhos compartilhados;

Aos jovens Alexandre, Dudu, Gabriel, Gisele e Paula, pelos riquíssimos momentos de convivência, pela disponibilidade, vontade e interesse na participação da pesquisa;

A Helena Lopes e Nisiane Franklin e à irmã Maria Silvia Lehnen por me abrirem as portas das instituições e me acompanharem para a realização da pesquisa;

As colegas Cristiane Almeida, Fernanda Oliveira, Lélia Diniz e Lúcia Teixeira, pelos ótimos momentos compartilhados;

A Luciana Prass, pelo seu incentivo para realização do mestrado, seu exemplo de pesquisadora, sua reflexão sobre o trabalho e seu otimismo;

Ao Grupo Cotidiano, pelas discussões, trocas de idéias e por uma construção “cotidiana”;

A Marília Stein, Helena Lopes e Adriana Bozzetto, por integrarem minha pré-banca e por suas considerações ao trabalho;

À banca examinadora formada pelas professoras Isabel Montandon, Ana Lúcia Louro e Luciana Del Ben, por suas leituras diferenciadas e suas contribuições;

Ao Projeto Prelúdio e à Escola Técnica da UFRGS, por seu apoio;

Aos colegas do Projeto Prelúdio, por sua torcida;

À Unisinos, por sua compreensão;

Aos coralistas, pelo seu carinho e sua vivacidade;

A Ana Regina Gehlen, pelo seu interesse;

A Lúcia Passos, por despertar-me para o canto;

A Lília Gonçalves, por sua disponibilidade e pelos valiosos textos;

A Cristiane Almeida, pelas referências;

A Gilson Schweitzer, pela formatação do trabalho;

A Silvia Korbes, pela filmadora;

A Enzo Lopes, pela ajuda nas transcrições;

A Juciane Araldi e Guiomar Ribas, pelas escutas e conselhos;

A meus pais, Agnes e Kurt, pelo seu incentivo ao estudo e por sempre terem me proporcionado o acesso ao conhecimento. Agradeço-lhes as traduções e ao apoio nessa etapa de vida;

A Almir, pelo companheirismo, apoio e carinho.

RESUMO

Este estudo investigou o canto intermediado pelas mídias eletrônicas e os processos de aprendizagem musical de cinco jovens, procurando responder à seguinte questão: que funções pedagógico-musicais exercem as mídias sobre as práticas músico-vocais dos jovens? E como subquestões: quais mídias eletrônicas os jovens utilizam para o canto? De que maneira os jovens o fazem? A metodologia adotada foi o estudo de caso, utilizando entrevistas e observações. Para compreender as relações dos jovens com a música, com o canto e as mídias eletrônicas, a investigação se apoiou em autores tais como: Gembris, Kraemer e Maas (1997), Baacke, Sander e Vollbrecht (1988), Münch (1998), Souza (1999; 2000; 2002) Schläbitz (1997; 2003) e Funk-Hennigs (2003). O estudo evidenciou que as mídias eletrônicas têm diferentes funções na atividade músico-vocal dos jovens e que, nesse ambiente midiático, incluem, muito particularmente, a auto-aprendizagem, a identificação e a autonomia nas escolhas musicais, além da possibilidade de cantar acompanhando seus cantores e suas músicas escolhidos.

Palavras-chave: educação musical, canto, mídias eletrônicas e jovens.

ABSTRACT

This research has investigated the act of singing and the processes of musical learning of five young students using the electronic media. This study tried to answer the following questions: what music-pedagogical functions can be noticed from the media over the music-vocal practices of the youth? There are also sub-questions such as: what kind of electronic media are used by young people to sing? In which ways do young people use the electronic media for singing? The methodology of investigation used was the case study including interviews and observations. In order to understand the relationship between young people and singing with the electronic media, the theories referred in this research are based on concepts from authors as: Gembris, Kraemer and Maas (1997), Baacke, Sander and Vollbrecht (1988), Münch (1998), Souza (1999; 2000; 2002). Schläbitz (1997; 2003) and Funk-Hennigs (2003). The study has attested the different roles that the electronic media play in the youth music-vocal activities and in this mediatic environment are particularly included the self-learning, the peer identification and the autonomy in musical choices, besides the possibility of singing with singers and songs chosen by themselves.

Keywords: music education, singing, electronic media, youth.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1 Mídia: conceitos e fundamentos.....	19
1.1.1 Definições de mídia.....	19
1.1.2 A relação com a mídia como uma mediação.....	23
1.1.3 Mídias e suas formas de assimilação.....	24
1.1.4 Mídias em conexão.....	27
1.1.5 Socialização pelas mídias.....	28
1.1.6 A relação dos jovens com a mídia.....	29
1.2 Mídias e educação musical.....	31
1.2.1 Como a mídia ampliou as relações com a música.....	31
1.2.2 Mídia e aprendizagem musical	33
2 METODOLOGIA	41
2.1 O estudo de caso como método de pesquisa.....	41
2.2 Coleta de dados.....	42
2.2.1 Definindo os participantes.....	42
2.2.2 Técnicas utilizadas para a coleta de dados.....	45
2.3 Registro e análise dos dados	53
2.3.1 Preparação dos dados para análise	53
2.3.2 Categorização e análise dos dados.....	54
2.3.3 Textualização dos dados.....	55
3 MÚSICAS E MÍDIAS NA VIDA COTIDIANA DOS JOVENS	56
3.1 Música nas instituições e fora delas.....	56
3.2 Música no contexto cotidiano.....	60
3.2.1 “Música é o tempo todo”.....	60
3.2.2 Acervo musical: “de Rita Lee a Steve Wonder”.....	62
3.3 O consumo de música.....	65
3.3.1 O que o ouvir música lhes propicia.....	65
3.3.2 Onde ouvem música.....	67
3.3.3 O que e como ouvem.....	72

4 RELAÇÃO DOS JOVENS COM O CANTO	78
4.1 “ <i>Cantar, e cantar, e cantar</i> ”.....	78
4.1.1 Motivações para cantar.....	79
4.1.2 “ <i>Sair cantando</i> ”.....	82
4.2 Como cantam.....	83
4.2.1 O volume para cantar.....	83
4.2.2 Cantar com a voz e o corpo.....	84
4.2.3 Cantar sozinho ou para outras pessoas.....	86
4.2.4 Cantar com o violão.....	88
4.2.5 Improvisações vocais: “ <i>parto daquilo que ouço</i> ”.....	91
4.3 O que cantam e como selecionam as músicas para cantar.....	92
5 CANTAR POR MEIO DAS MÍDIAS ELETRÔNICAS	102
5.1 Com que mídias cantam.....	103
5.2 As mídias na prática do canto.....	105
5.2.1 O uso do rádio.....	105
5.2.2 O uso dos CDs.....	107
5.2.3 O uso do computador.....	108
5.2.4 O uso da televisão.....	109
5.2.5 O uso do DVD <i>player</i>	111
5.2.6 O uso do <i>videokê</i>	113
5.3 Cantar com os cantores, com a música de fundo.....	114
5.3.1 Tirar as canções.....	114
5.3.2 Acompanhar as músicas por meio das mídias.....	115
5.3.3 Descrever e avaliar a maneira de cantar dos cantores.....	116
5.3.4 O repertório musical para cantar/acompanhar.....	119
5.3.5 Reproduzir o que os cantores fazem.....	121
6 “DE REPENTE, COM O TEMPO, A GENTE APRENDE”	128
6.1 Metodologias de aprendizagem do canto.....	128
6.1.1 Selecionar e ouvir.....	129
6.1.2 Volume para aprender.....	131
6.1.3 Cantarolar.....	133
6.1.4 <i>Repeat</i>	134
6.1.5 Imitar: “ <i>eu canto como eles cantam</i> ”.....	136
6.1.6 Memorizar as canções.....	140
6.1.7 Avaliar a própria <i>performance</i>	143
6.2 Conteúdos da aprendizagem.....	144
6.2.1 O refrão.....	146
6.2.2 A melodia.....	146
6.2.3 O ritmo, a “ <i>batida</i> ” e o acompanhamento instrumental.....	147
6.2.4 Improvisos vocais: <i>backing vocals</i>	148
6.2.5 Entre a letra e a melodia.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	166

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Entrevistado Alexandre.....	44
Foto 2 – Entrevistado Gisele.....	44
Foto 3 – Entrevistado Dudu.....	44
Foto 4 – Entrevistado Gabriel.....	44
Foto 5 – Entrevistado Paula.....	44
Foto 6 e 7 – Gisele e Alexandre lendo as entrevistas.....	48
Foto 8 – Materiais: pasta com músicas e CDs.....	51
Foto 9 – Materiais: rádio CD <i>player</i> , com Gisele, na sala do Centro Comunitário	51
Foto 10 – Materiais: PC, TV, <i>discman</i> , violão, com Gabriel, em seu quarto.....	51
Foto 11 – Paula em seu quarto.....	59
Foto 12 – Dudu cantando e tocando violão.....	88
Foto 13 – Gabriel com o violão (cantando e tocando).....	88
Foto 14 – Gisele manuseando o rádio.....	105
Foto 15 – Alexandre colocando um CD no rádio CD <i>player</i>	107
Foto 16 – Paula no computador.....	108
Foto 17 – Manuseando o DVD <i>player</i> no computador.....	111
Fotos 18 e 19 – Dudu acompanhando uma canção no CD.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro geral das entrevistas realizadas.....	51
---	----

INTRODUÇÃO

Delimitação do tema

A música veiculada pela mídia apresenta-se, hoje, como um elemento inquestionável no cotidiano dos jovens, sendo que novas ofertas midiáticas são aceitas com extrema facilidade por eles. Münch (1998) afirma ser incontestável a onipresença da música por meio das mídias e salienta sua influência na vida musical dos jovens. Também observa que “um veloz crescimento de ofertas midiáticas tornou possível o que, em cem anos, ainda era inimaginável: via antena, cabo e satélite, está à disposição um número significativo de ofertas musicais transmitidas pelas mídias de massa” (Ibid., p. 383) e complementa com uma afirmação de Tagg: “hoje em dia, crianças de oito anos já tiveram mais contato com a música do que seus bisavós, em toda sua vida” (Tagg apud Münch, 1998, p. 383).

A música preenche a maior parte da programação do rádio, da televisão e é utilizada em trilhas sonoras de filmes, em temas de novelas, em videoclipes. Na internet, pode ser acessada por meio de programas específicos que permitem gravar e reproduzir músicas, cantar e mixar a voz, baixar letras, cifras e arranjos vocais.

Em suas formas de distribuição, acesso, produção, diversificação de gêneros e estilos, a música está vinculada ao desenvolvimento tecnológico. Do rádio aos processadores digitais de som, a tecnologia se desenvolve, oferecendo acesso e possibilidade de manuseio sonoro. Esse desenvolvimento proporciona novas formas de produção e divulgação musical, bem como diversifica os modos de entretenimento e de apropriação da música na sociedade.

Como escreve Blaukopf, “a explosão da mídia confere à música uma nova e possivelmente dominante posição na vida das pessoas” no momento em que disponibiliza novas maneiras e recursos para um fazer musical. As mídias eletrônicas são um meio de estimular, auxiliar e facilitar o processo de produção musical (Blaukopf apud Schläbitz, 1997b, p. 7).

O uso de fones de ouvido, a presença da música por meio de CDs, o *videokê*, os programas de calouros da televisão, as ofertas encontradas no computador para cantar e instalar programas para mixar sua voz, a disponibilidade de arranjos vocais, a diversão e o prazer de pegar o microfone e cantar, refletem o que Schläbitz (1997b) pontua em sua tese sobre a educação musical que ocorre por meio do computador: “as novas mídias, as novas tecnologias mostram-se como elementos de diálogo em nosso mundo cotidiano, e, no domínio da música, como instrumentos que estimulam a criatividade” (Ibid., p. 8). Essa utilização das mídias eletrônicas provoca a necessidade de se refletir sobre os elementos de apropriação, de interação e de transmissão musical.

Como educadora musical e regente dos coros infanto-juvenil do Projeto Prelúdio da UFRGS, da Unisinos, do coro juvenil da Unisinos e da Escola Técnica da UFRGS, tenho buscado refletir sobre o fazer músico-vocal de crianças e jovens.

As crianças e os adolescentes lidam, no seu dia-a-dia, com elementos de apropriação, de interação, de transmissão musical que, muitas vezes, passam despercebidos na prática docente. No trabalho com os coros juvenis, por exemplo, o fascínio demonstrado pelos jovens por CDs e arranjos disponíveis em *sites* da internet “refletem o envolvimento e uma forma mais próxima, real e prazerosa dos jovens com o fazer musical” (Torres et al., 2003, p. 67). Nessa direção, interessei-me em investigar como as mídias eletrônicas têm provocado novas formas de um fazer músico-vocal e como jovens têm se apropriado da tecnologia para a prática vocal.

Para investigar o canto intermediado pelas mídias eletrônicas e seus processos de aprendizagem musical, propus a seguinte questão de pesquisa: que funções pedagógico-musicais exercem as mídias sobre as práticas músico-vocais dos jovens? E como subquestões: quais mídias eletrônicas os jovens utilizam para o canto? De que maneira o fazem?

Para compreender as funções pedagógico-musicais de mídias sobre as práticas músico-vocais de jovens, foram entrevistados cinco jovens residentes na cidade de Porto Alegre – RS. O método estudo de caso revelou-se como mais apropriado. Foram empregadas como técnicas de coletas de dados as entrevistas e observações. A pesquisa foi desenvolvida no ambiente de convivência dos entrevistados, nas instituições onde estudam e/ou em suas casas.

Revisão de literatura

Atualmente, a educação musical tem discutido sobre diferentes formas de aprender e diferentes modos de se fazer música. Entre os estudos que envolvem a utilização da mídia na educação musical, destaco Souza et al. (2000); sobre a auto-

aprendizagem, Corrêa (2000); sobre a aprendizagem da música pela televisão, Fialho (2003), Ramos (2002), Lopes, Borelli e Resende (2002) e Fischer (2001, 2002); sobre o rádio como meio para práticas músico-vocais, Schmitt (2004), El Haouli (2002) e Borba (2001); sobre padrões estéticos surgidos a partir dos recursos técnicos das novas mídias, Araldi (2004); sobre o computador como alternativa tecnológica na educação musical, Krüger (2000).

Relacionado à aprendizagem musical apoiada pelas tecnologias eletrônicas, destaco o trabalho de Gohn (2003), que analisa os processos de aprendizagem da bateria por meio da utilização do vídeo e do computador. Vale mencionar, também, a pesquisa de Garbin (2001), que aborda as identidades musicais de jovens tendo como cenário de investigação as salas de bate papo (*chats*) da internet, e a pesquisa de Silva (2000), que reflete sobre o uso que adolescentes fazem das mídias, para suas vivências musicais, reveladas no espaço escolar.

A temática do canto intermediado pelo *videokê* é abordada no trabalho de Valente (2003). Nele, a autora faz uma reflexão sobre a linguagem midiática e a relação da mídia com a voz. Refere-se à interferência dessa linguagem na estética do processo musical e às possibilidades didático-pedagógicas desse meio de comunicação. Em um trabalho anterior, Valente (1999) reflete sobre a audição do som como redefinição da cultura e da sensibilidade do homem contemporâneo.

Na temática adolescentes e música, Green (1986) aborda o canto como uma prática musical de jovens. Revela em sua pesquisa que a ausência da prática musical, referindo-se a tocar algum instrumento ou participar de atividades musicais institucionais, não significa que os jovens são passivos ao fato musical, pois três quartos dos seus pesquisados declaram cantar. Em seu trabalho, contempla questões de frequência da prática do canto em diferentes locais e situações, entre

meninos e meninas, entre diferentes classes sociais, bem como as razões para o cantar daqueles jovens. A prática do canto com adolescentes também é contemplada por Rabaioli (2002), que faz um levantamento das diferentes possibilidades, ocasiões, dos locais e meios com os quais estudantes de ensino médio cantam.

Em relação ao canto de maneira geral, destaco os pesquisadores participantes do Fórum de Pedagogia Musical¹, realizado na Alemanha, que teve como temática o canto: Behne (1997), Kopiez (1997a, 1997b), Adamek (1997), Stolze (1997), Kleinen (1997) e Schläbitz (1997a). Entre os autores brasileiros, que abordam o canto como “palavra cantada”, ressaltos os autores e os organizadores do I Encontro de Estudos da Palavra Cantada², realizado no Rio de Janeiro, Matos, Travassos e Medeiros (2001), e a publicação da dissertação de mestrado de Ramalho (2000), que reflete sobre aspectos da “cantoria como ‘sistema’ e como ‘campo de comunicação intersubjetiva’”.

Na área do canto popular, saliento os métodos de Leite (2001), bem como o de Goulart e Cooper (2000), que abordam a prática vocal por meio da MPB. Marsola e Baê (2001) tratam do canto como expressão, trazendo alguns princípios de técnica vocal. Baê (2003) sugere vocalizes para um treinamento dos intervalos musicais e do solfejo. Já, Sandroni (1999) apresenta sugestões de técnicas para o canto popular e Filz (2003) apresenta ritmos cantados como possibilidade de acompanhamento de canções. Beuttenmüller e Laport (1992), por sua vez, sugerem exercícios corporais e vocais para o desenvolvimento da prática do canto. No âmbito

¹ Fórum Musikpädagogik. Heiner Gembris; Rudolf-Dieter Kraemer e Georg Maad (Orgs). Tema: “O canto como objeto de pesquisa básica” (“Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung”).

² O I Encontro de Estudos da Palavra Cantada ocorreu na Universidade Federal Fluminense, numa realização conjunta do Pós-graduação em Letras dessa instituição e do Pós-graduação em Música da Universidade do Rio de Janeiro, no ano de 2000.

da música *pop* internacional, Jones (2002), Laine (2002), Abreu (2001), Potter (2000) e Middleton (2000) discutem sobre questões estilísticas do canto popular.

Da definição de canto e cantar

Como é possível observar na revisão de literatura, a prática do canto possibilita diversas abordagens. Para fundamentar este trabalho, busco definir o que é o canto ou o cantar ao qual estarei me referindo ao longo do texto. Assim, apresento diferentes autores que refletem sobre a prática músico-vocal ou o cantar na atualidade, como Abreu (2001), Matos, Travassos e Medeiros (2001), Potter (2000), Behne (1997), Gembris, Kraemer e Maas (1997), Adamek (1997) e Green (1986).

Potter (2000), referindo-se à temática *cantando na virada do século*, afirma: “cantar move e excita pessoas” e observa: “você não tem de ser um virtuoso para expressar suas emoções, todos podem falar e todos podem cantar, então nós todos temos a nossa própria opinião do que seja o canto” (Potter, 2000, p. 1).

Para o autor, se voltarmos ao século XX e seguirmos ao século XXI, é possível ver uma grande e contínua mudança na nossa percepção do que seja cantar. Aponta que “uma variedade impressionante de maneiras de cantar surge diariamente, principalmente por meio do canto popular transmitido pelo rádio, pela televisão, pelos CD *players*” e que, aparentemente, “a partir da segunda metade do século XX”, o cantar tornou-se “um símbolo da enorme diversidade social envolvida na atividade musical”. Para ele, estamos nos movendo num novo milênio, no qual, se há uma característica identificável entre cantar e cantores, “é um movimento de distanciamento da introspecção das antigas gerações em direção a uma abertura

sem fim, uma generosidade de espírito que pode unir música e ouvintes de diversas crenças e culturas de todo planeta” (Ibid., p. 2-5).

O canto, como comentam Gembris, Kraemer e Maas (1997), no Fórum de Pedagogia Musical realizado na Alemanha, parece voltar a ser o centro de interesse das crianças e dos jovens. O interesse pelo canto e pelo fazer musical, de maneira geral, “parece ser a expressão de uma necessidade pelo canto, como é observado através do aumento da procura dos jovens por aulas de canto nas escolas de música”. Sobre as causas desse fenômeno, por enquanto, só existem hipóteses. Pode-se supor que a popularização do canto incentivado pelas mídias seria uma causa importante desse acontecimento (Gembris, Kraemer e Maas, 1997, p. 9).

Os autores salientam, ainda, que na música *rock* e *pop* as estrelas são, via de regra, os cantores e não, os instrumentistas. Assim, esse “acentuado interesse pelo canto orienta-se, especialmente entre os jovens, principalmente por esses gêneros musicais” (Gembris, Kraemer e Maas, 1997, p. 9).

Adamek (1997), em sua pesquisa³ salienta que uma *cultura cotidiana do cantar* preenche importantes funções sociais e cumpre “funções existenciais insubstituíveis” (Ibid., p. 86). De acordo com o autor, em razão desse potencial, tão importante em tempos atuais, tem-se procurado dar mais atenção ao cantar. Ao discutir sobre possibilidades de uma “renovada cultura do cantar”, Adamek (1997), aborda a diferença entre “cantar” e “canto”. Menciona o estudo de Schwabe, propondo uma definição do *cantar* como uma forma específica da expressão humana e da comunicação de recursos musicais. Ainda segundo Schwabe, o cantar

³Pesquisa realizada no período de 1988 a 1994, no Psychologisches Institut II der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, e publicada sob o título “*Cantar como ajuda de vida. Sobre empiria e teoria da superação do cotidiano. Em defesa de uma renovada cultura do canto*”. (“Singen als Lebenshilfe. Zu Empirie und Theorie von Alltagsbewältigung. Plädoyer für eine ‘Erneuerte Kultur des Singens’”).

desenvolve-se num nível de comunicação coloquial e, com isso, distingue-se do *canto*, especificamente, da *arte do canto*. Esta última caracteriza-se pelos critérios de interpretação específicos à arte (aspecto da expressão) e pelo direcionamento a um público (aspecto do entendimento/comunicação). A diferenciação entre *cantar* e *canto* (no sentido da *arte do canto*), em princípio, não aplica escalas de valores, e sim, acentua estados de coisas diferentes (Schwabe apud Adamek, 1997, p. 88-89). Para Adamek, “por *cantar* entende-se genericamente o uso da voz cantada, seja ela de forma profissional ou amadora, seja cantada, cantarolada, balbuciada ou sussurrada, presa ao texto da canção ou improvisada livremente” (Adamek apud Kopiez, 1997b, p. 376, grifos do autor).

Para Green (1986), de forma semelhante, o canto como prática vocal é possível de ser vivenciada por qualquer um, sem fazer distinção entre o cantar, o cantarolar, propondo que esse termo fosse interpretado conforme a experiência de cada jovem. A prática do canto, conforme a autora, não se define em termos de valores, mas sim em termos de prazer. Dessa forma, os jovens sentem-se autorizados a externar pelo canto ou pelas canções o que sentem.

Outros autores, ainda, refletem sobre o canto, contextualizando-o em diferentes espaços e épocas. Matos, Travassos e Medeiros (2001, p. 7), ao falarem sobre o canto, sobre a “palavra cantada”, afirmam que esta “compreende um amplo espectro de modalidades de vocalização musical do discurso poético”. Ela “engloba grande parte das literaturas orais ou vocais, a canção primitiva, folclórica e mediatizada, o canto erudito e o teatro musical, podendo comportar ainda outros tipos de vocalização expressiva (palavras declamadas, entoadas, gritadas, etc.)”.

Muito da expressividade no âmbito do *jazz*, *pop* e *rock* foi possibilitada pelo uso da tecnologia. Behne (1997) menciona que a característica mais marcante e

mais citada no canto popular (*pop*, *rock* e *jazz*) é o fato de o cantor *pop* utilizar o microfone. Dessa forma, as vozes podem ser mais agressivas ou mais suaves, podem ser transmitidas numa nova intensidade quando o microfone é colocado diretamente na boca (como um sussurro no ouvido). No canto por meio do microfone, existem possibilidades de modulação que sem ele não são percebidas (Behne, 1997, p. 24).

Abreu (2001) também se refere ao uso do microfone, “a questão tecnológica, representada pelo registro fonográfico e sua difusão, como marco na estética do canto popular urbano ocidental contemporâneo”. O início da era do canto microfonado representou a possibilidade de “(re)incorporação de tipos de emissão e projeção vocal do ‘cidadão comum’”. A voz humana, paralelamente à criação e difusão de aparelhos elétrico-eletrônicos, passa a apresentar “uma variedade tímbrica ainda maior”. A rouquidão, a soproidade, os gritos, os sussurros, entre outras características da voz, chamados também de “*ruídos da voz*”, passam a ser incorporados esteticamente a ela (Abreu, 2001, p. 109, grifo do autor).

A partir de Adamek (1997) e Green (1986), nesta investigação emprego os termos *cantar* ou *canto* para significar quaisquer formas de os jovens se expressarem cantando, cantarolando, balbuciando, sussurrando, entre outros usos vocais, empregando os termos de forma não hierarquizada.

Estruturação do trabalho

A dissertação está dividida em sete capítulos. No primeiro capítulo, apresento o referencial teórico fundamentado nas idéias de autores que discutem sobre mídias eletrônicas e aprendizagem musical. No capítulo dois, exponho a

metodologia utilizada na pesquisa, revelando os caminhos percorridos para a sua realização. No terceiro capítulo, apresento a relação dos jovens entrevistados com a música, trazendo os seus contextos de vivências musicais e o que ouvem. No capítulo quatro, descrevo a *performance* músico-vocal dos jovens, abordando questões como: o que é o canto para eles, por que cantam, como cantam, o que cantam e como se dá a escolha do repertório que executam. O quinto capítulo examina as práticas do canto intermediado pelas várias mídias: rádio, CDs, computador, televisão, DVD *player* e *videokê*. No sexto, discuto a aprendizagem do canto intermediado pelas mídias: as metodologias utilizadas para a aprendizagem e alguns conteúdos musicais envolvidos nesse processo e, na conclusão, retomo algumas questões da pesquisa, apresentando resultados e desdobramentos provenientes dos dados coletados.

Ressalto que as traduções do idioma alemão para o português foram realizadas por Agnes e Kurt Schmeling e por mim; as traduções do idioma francês para o português, por Agnes Schmeling; e as traduções do idioma inglês para o português, por Lúcia Teixeira. O português de Portugal foi mantido no original.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 MÍDIA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

1.1.1 Definições de mídia

Mídia vem do latim *medium*, que significa meio. Toschi (2002) faz uma breve incursão na história, lembrando o caminho percorrido pelos conceitos de técnica e tecnologia, até chegar ao conceito de mídia. Segundo a autora, “técnica não se resume à invenção e ao uso de um instrumento. Ela se caracteriza pela intenção de uso e melhoria” deste; “as técnicas tinham um caráter de saber-fazer com fins práticos e transmitidos por gerações” (Toschi, 2002, p. 266).

Para Toschi (2002), a tecnologia é o “conhecimento do porquê da técnica e de como seus objetivos são alcançados”; ela é parte da cultura. A tecnologia se estuda e aprende. “As tecnologias não são apenas aparelhos, equipamentos, não são puro saber-fazer, são cultura que tem implicações éticas, políticas, econômicas e educacionais” (Toschi, 2002, p. 267).

A mudança da expressão ou do termo tecnologia para mídia, conforme Toschi (2002), ocorreu com o aparecimento das novas tecnologias, como o rádio e a televisão. Referindo-se aos meios de comunicação de massa (*mass media*), o objetivo desses meios é levar “mensagens” a um maior número de pessoas. Acrescenta-se à tecnologia “a compreensão de meio que emite mensagens – mídia”. Dessa forma, mídia “refere-se a meios que divulgam mensagens” e a palavra não deve ser empregada com o mesmo significado de recurso, equipamento, mas, sim,

compreendida como “meio tecnológico portador de conteúdos e, portanto, de sistemas simbólicos” (Toschi, 2002, p. 267, grifo do autor).

Para Münch (1998), na literatura científica, o conceito de mídia é utilizado para caracterizar, entre outros, aparelhos técnicos com dispositivos para armazenamento de materiais audiovisuais e seus conteúdos. Tulolziecki refere-se à utilização da mídia como armazenamento, transmissão, aproveitamento ou reprodução de informações por meio “da mostragem visual ou simbólica, com auxílio de aparelhos da tecnologia” (Tulolziecki apud Münch, 1998, p. 383-384).

Münch (1998), porém, aponta que “a reunião de diversos aparelhos técnicos num único conceito de mídia, facilmente induz a admitir características comuns a eles, quando deveriam ser apontadas as diferenças”. Nesse sentido, a literatura destaca que cada mídia possui aspectos específicos que são explorados de maneiras diferentes. O autor ressalta que “pela sua feitura técnica” cada mídia favorece “determinadas formas de recepção e a satisfação de determinadas necessidades psicossociais” (Münch, 1998, p. 387). O autor menciona a existência de mídias portáteis, tais como o *walkman/discman* e o rádio CD *player*; de mídias não portáteis, como, por exemplo, a televisão; e de mídias somente auditivas, que possibilitam outras formas de recepção diferentes das audiovisuais (Ibid., id.).

Em nossa sociedade, ao considerarmos a mídia como meio de comunicação, não podemos excluir que atos comunicativos também ocorrem em situações *face-to-face*, em encontros diretos por meio da linguagem falada e corporal. Dessa forma, Baacke (2005) afirma que “competência midiática é um encontro de relações de comunicação organizadas técnico-eletronicamente, [e], no entanto, precedidas historicamente por outras, ou estreitamente acompanhadas por elas” (Baacke, 2005, p. 1, grifo meu).

A expressão *mundo das mídias* significa a variedade de formas de comunicação do cotidiano e os “laços do mundo da vida” que o organizam, enquadrado numa ordem social revelada na ação das pessoas. A sociedade encontra-se “embebida” de mídias de massa, de forma que a distribuição da informação ocorre por meio das grandes organizações de produção e de distribuição. Os aparelhos individualmente disponíveis e a conexão via computador em serviços interativos, hoje, participam na construção do mundo social, sendo assim percebidos pelos adolescentes (Baacke; Ferchhoff; Vollbrecht, 1997, p. 10-11, grifo do autor).

Segundo Kübler (2003), o termo *mundo das mídias (Medienwelten)* é um conceito necessário, porém dúbio. Hoje, crianças e jovens crescem convivendo com as mídias e estas representam um dos componentes importantes em suas vidas, na busca por identidades e por socialização. O conceito pretende abranger tanto as estruturas e mercados das mídias, como também o confronto subjetivo das crianças e jovens e sua assimilação. Com isso, o conceito implica componentes tanto objetivos quanto subjetivos. Conforme o autor, há uma profusão das mídias e dos seus produtos, e diferenciam-se as maneiras de lidar com eles entre crianças e jovens, denotando assim uma multiplicidade, complexidade, falta de delimitação clara e falta de previsibilidade nas interações destes grupos com as mídias (Kübler, 2003, p. 1, grifo meu).

A partir dos anos 80, com o desenvolvimento de métodos qualitativos, pesquisadores das mídias buscaram abranger em suas pesquisas “a totalidade da existência cotidiana, tanto as estruturas determinantes, como as reconstruções subjetivas realizadas pelos indivíduos” (Kübler, 2003, p. 5).

O *mundo da vida* (*Lebenswelt*) é o espaço real de experiências e possibilidades de ação, constituído por um indivíduo ou um grupo, tal como a família, a escola, os companheiros de trabalho, os grupos de amigos. Esse ambiente é o “espaço de vida” (*Lebensraum*) em que se desenvolvem educação e socialização, determinando toda a comunicação do ser humano, abrangendo-a e configurando-a. A estrutura das ações repetitivas leva à descrição do “mundo da vida” como “mundo cotidiano”, que envolve os afazeres cotidianos, as rotinas e os momentos especiais como festas e comemorações. Cada “mundo da vida” é determinado por condicionamentos históricos e sociais que por sua vez são a base para o desenvolvimento biográfico e a história do aprendizado das crianças, e, por conseguinte, de sua competência comunicativa (Baacke; Ferchhoff; Vollbrecht, 1997, p. 10-11, grifo dos autores).

Para Funk-Hennigs (2003), as mídias de massa, em geral, podem ser interpretadas no sentido de “mídias de comunicação”. Estas “penetram profundamente nas esferas da vida cotidiana”. Segundo a autora, a cultura de massa deve ser entendida como multiplicidade de estilos de vida, de formas de expressão e de situações sociais e pessoais. Essa cultura desenvolveu-se do moderno mundo de consumo. Para Bachmair, citado por Funk-Hennigs (2003), o cotidiano é “a realidade social gerada pela sociedade que produz suas mercadorias para o consumo”. Ele é “espaço de vida e de configuração dos seres humanos”. A mistura “de espaço social-situado, a configuração da vida individual, o domínio, a função de servir e a comunicação midiática definem nossa cultura como cultura do cotidiano” (Bachmair apud Funk-Hennigs, 2003, p. 261-263).

Assim, o cotidiano pode servir como perspectiva cultural e fornecer os fundamentos para a compreensão da cultura, na medida em que se reflete como “os

homens constroem o mundo simbólico do cotidiano como *mundo da vida*” (Funk-Hennigs, 2003, p. 262, grifo meu).

1.1.2 A relação com a mídia como uma mediação

Kübler (2003) aborda as funções das mídias para as crianças e os jovens e os significados que eles lhes atribuem. Para os jovens, predomina o significado da procura por identidade social e do agrupamento em pares (Kübler, 2003, p. 2). As mídias estão, hoje, de tal forma integradas nos contextos de suas vidas, que, dos programas de televisão são extraídos personagens, maneiras de conduta, expressões lingüísticas, melodias e canções para serem reaproveitadas e também providas de novos significados (Funk-Hennigs, 2003, p. 261-263).

Segundo Kübler (2003), a concorrência por demanda e atenção dos receptores tornou-se mais acentuada. Ela se trava entre as mídias, como também entre os diferentes gêneros de programas e dimensões de cada mídia, e fragmenta o público em parcelas e grupos cada vez menores. Um público maior somente é alcançado pela televisão em eventos centrais, tais como: programas esportivos, *shows*, catástrofes e acontecimentos especiais em política ou da vida social. Os jovens, em especial, garimpam crescentemente suas preferências, seus programas específicos dentre os demais programas da televisão e desenvolvem estilos alternativos de fruição. Porém, as suas preferências não se coadunam mais com o antigo conceito pedagógico de mídia juvenil (Kübler, 2003, p. 14). Segundo Strasburger (1999), sob uma perspectiva histórica, o antigo conceito pedagógico de mídia juvenil sempre considerou os meios de comunicação como “uma ameaça potencial à sociedade. Qualquer coisa nova que capte a imaginação de crianças e

adolescentes e os leve a desobedecerem os mais velhos”, era vista como “limitadora” (Strasburger, 1999, p.13).

Também Souza (1999) critica essa perspectiva que considera apenas os “efeitos maléficos” do desenvolvimento das mídias e denota “uma discussão pouco desenvolvida em relação às competências midiáticas” dos jovens “ao trabalharem com essas novas tecnologias” (Souza, 1999, p. 3). A relação com a mídia se processa de forma recíproca e não de forma linear, unilateral, por meio de um simples modelo emissor-receptor.

1.1.3 Mídias e suas formas de assimilação

Rádio e televisão

Os jovens sentem-se atraídos pelo rádio em razão da sua música. Este serve como fonte de informação sobre as atuais tendências musicais. Com sua característica específica de articular locução e música, alcança objetivos mais amplos: oferece possibilidades de contatos sociais, e também facilita a coordenação da ação no desempenho de tarefas rotineiras (Münch, 1998, p. 389).

Para Nanni (2000), o rádio e a televisão podem ser fontes de conhecimento em razão de “sua difusão, amplitude de visão” e por causa de “seu poder de convicção”. As mídias são capazes “de distribuir uma grande quantidade de informações sobre aqueles que fazem música, sob a forma de notícias explícitas ou ‘escondidas’ em diferentes programas” (Nanni, 2000, p.132).

Dentre as diversas transmissões de programação musical, existem vários programas para a juventude que recorrem ao “acervo musical da atual cultura

juvenil”. Ao lado da programação informativa, a música, na televisão, também provê entretenimento (Münch, 1998, p. 390). No sentido de moldar atitudes sociais, a televisão pode “influenciar nas percepções dos espectadores sobre o que constitui ‘o mundo real’ e o comportamento social”, favorecendo a determinação de “normas culturais” (Bandura apud Strasburger, 1999, p. 19).

Fischer (2002), referindo-se à televisão como meio de comunicação social, afirma que esta “tem uma participação decisiva na formação das pessoas”. Para a autora, “a televisão é parte integrante e fundamental de complexos processos de veiculação e de produção de significações, de sentidos, os quais, por sua vez, estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida” (Fischer, 2002, p. 154).

Strasburger (1999) reporta-se a vídeos de música e à programação da MTV: “tornaram-se uma forma de mídia que é impressionista, não-linear e imensamente popular com adolescentes e pré-adolescentes”. Esses programas vêm alterando “os hábitos de assistir TV, de ouvir música e de comprar discos” dos jovens que constituem essa audiência (Strasburger, 1999, p. 105-106).

Walkman/discman

Uma nova forma de exploração do rádio, da fita cassete e do CD é possibilitada pelo *walkman/discman*. Como aparelho portátil de reprodução de som, com fones de ouvido, ele oferece uma experiência musical particularmente intensa que permite o refúgio também em locais públicos.

O sucesso das mídias portáteis baseia-se em seus recursos específicos, que vão ao encontro, especialmente, das necessidades dos jovens. São simples em sua

manipulação e utilizáveis independentemente de tempo e/ou espaço. Apresentam uma riqueza de conteúdos específicos para a juventude, como a função de servir como objeto de status e permuta e como possibilidade de comunicação e identificação entre seus pares (Münch, 1998, p. 387-388).

Computador⁴ e internet

Hoje em dia, o computador é parte integrante do cotidiano de muitos jovens. A música é um tema importante na internet, tanto como oferta comercial como em múltiplas maneiras não-comerciais.

O computador e as novas tecnologias, “acabam criando uma temporalidade única, assentada na veiculação intermitente de informações”. Assim, por exemplo, pela internet, as pessoas podem procurar pelo assunto que lhes interessa. Essa mídia “diferencia-se dos meios tradicionais por sua interatividade efetiva” (Souza, 2000b, p. 49). Conforme Vilches (1997), a internet “permite acessar informações, educação, ou entretenimento com um potencial de irresistível atração horizontal, baseado no fato de que qualquer um pode emitir conteúdos, além de recebê-los” (Vilches, 1997, p. 99).

Para Schläbitz (1997b), o computador não se apresenta somente como um instrumento ao qual o usuário confere uma simples forma de uso. Por meio da retroligação entre instrumento e usuário, aquele passa a intermediar o desenvolvimento do usuário. Isso significa que, no manuseio da tecnologia, o usuário experimenta uma reestruturação, como nunca teria acontecido sem essa

⁴ Quando uso a palavra computador, no contexto das mídias, estou me referindo a todas as mídias possíveis de serem utilizadas nele: CDs, DVDs, disquetes e, sobretudo, a internet.

tecnologia. O computador apresenta-se, dessa forma, como meio, como uma instância que se comunica e estabelece valores. Assim sendo, o conceito de meio (mídia) não é apenas empregado no sentido de mediador e, sim, simultaneamente no sentido de alguém que se intermedia. Para o autor, “nesse laço homem-máquina e máquina-homem começam a estabelecer-se posicionamentos e intenções inteiramente novas” (Schläbitz, 1997b, p. 90-91).

1.1.4 Mídias em conexão

O rádio preenche sua programação principalmente com músicas; na televisão a música faz parte da programação de múltiplas formas: como música “ao vivo” – *shows* de cantores ou como videoclipe, como trilha sonora de filmes, ou como parte da propaganda e programação. A venda de CDs e DVDs depende, na maioria das vezes, da comercialização dos produtos musicais. O desenvolvimento de aparelhos multimídia e a sua conexão a redes de computadores, aumentou consideravelmente o espectro de atividades musicais e formas de comercialização (Münch, 1998, p. 383-384).

As mídias não existem independentes entre si. Os jovens, com freqüência, utilizam diversas mídias simultaneamente ou em rápida permuta, como por exemplo, a leitura de revistas (musicais) enquanto escutam rádio, ou o desligamento do som para ligar a televisão (Münch, 1998, p. 392-393).

Outro exemplo de conexão das mídias revela-se na utilização de diversas formas midiáticas com um mesmo objetivo: emissoras de rádios engajam-se como promotoras de concertos; canais musicais configuram seus textos de vídeo com uma

revista e estão presentes nas redes de computador; revistas possuem seus próprios programas de televisão, etc. (Münch, 1998, p. 393).

A digitalização torna obsoleta a distinção entre as diversas mídias. Textos, sons e imagens estão presentes na mesma forma técnica e podem ser trabalhados da mesma maneira. Com isso eliminam-se, tanto do lado da produção como do lado da assimilação, os limites entre as variadas mídias (Münch, 1998, p. 393).

1.1.5 Socialização pelas mídias

Conforme referido, Baacke, Ferchhoff e Vollbrecht (1997) abordam o contexto cotidiano, ou o *mundo da vida* como o ambiente no qual o ser humano realiza suas “reais experiências e possibilidades de ação”. Ele pode ser constituído por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, como por exemplo, a família, a escola, os amigos, entre outros. Nesses espaços e/ou grupos, se desenvolve a educação e a socialização. A rotina, “a estrutura das ações repetitivas”, como os afazeres cotidianos, assim como momentos especiais (festas e comemorações) levam à descrição do *mundo da vida*, como *mundo cotidiano* (Baacke; Ferchhoff; Vollbrecht, 1997, p. 10-11, grifos dos autores).

As mídias podem ser caracterizadas ou consideradas como influentes em momentos nos quais ocorre a socialização. Kübler (2003) refere-se a uma “auto-socialização” de crianças e jovens por meio das mídias, partindo do pressuposto de que ao indivíduo “atribuem-se ações próprias de socialização”. As mídias têm a função de “livrar crianças e jovens de normas de desenvolvimento preestabelecidas e imutáveis, permitindo criar, por meio da apropriação não planejada, padrões de identidade individuais” (Kübler, 2003, p. 4-5).

A socialização pelas mídias leva Baacke, Ferchhoff e Vollbrecht (1997) a refletirem sobre o surgimento das novas mídias, sob a perspectiva de socialização.

Os autores se questionam

se crianças e jovens não estariam sendo superexigidos, se estariam em condições de trabalharem a profusão de informações e enfrentarem as solicitações técnicas de um ambiente midiático-tecnológico. Uma preocupação essencial é representada pela pergunta se crianças e jovens, que ainda se encontram em desenvolvimento cognitivo, moral, emocional e fisiológico, já estariam de posse das necessárias competências de percepção e das capacidades de discernimento cognitivo e moral para, através de permanente confrontação midiática, estabelecerem um contexto que tenha sentido para eles, entre a artificialidade, a fragmentação, a contradição, a multiplicidade e a permanência de informações. Esse questionamento continua sendo um ponto central na relação crianças, jovens e mídias, e, até agora, não foi esclarecido. (Baacke; Ferchhoff; Vollbrecht, 1997, p. 30).

1.1.6 A relação dos jovens com a mídia

Conforme citação anterior de Kübler (2003), para os jovens “é decisivo o conceito da procura de sua identidade social e do agrupamento em pares”. As mídias, hoje, estão integradas em seus contextos de vida, e os jovens passam a experimentar suas “funções e atribuições de significado” (Kübler, 2003, p. 2).

Para o autor, os jovens caracterizam-se por serem precursores nas descobertas, no manuseio e utilização de novidades. Eles têm-se mostrado pioneiros no uso das mídias com a exploração da internet (*chats, newsgroups, blogs, messenger, ICQ*, entre outros), do manuseio da música digital às ações mais inconventionais e criativas. Dessa forma, os estudiosos da juventude “consideram as mídias não apenas importantes fatores de socialização dos jovens, portanto, como intermediárias entre o indivíduo jovem e a sociedade, mas também como veículo de auto-socialização juvenil, como catalisadoras do encontro e da

determinação do perfil do jovem na condição de indivíduo contemporâneo no aqui e agora social” (Kübler, 2003, p. 20).

Kübler (2003) afirma que a geração de doze a dezenove anos, mesmo que já tenha sido denominada “geração *cyber*”, “geração multimídia”, “digital ou @-geração”, mesmo que o computador e a internet, nos últimos anos, tenham se tornado ainda mais corriqueiros, mesmo assim, essa faixa etária ainda se utiliza das antigas mídias, como a TV, os CDs e o rádio, com maior intensidade e frequência (Kübler, 2003, p. 21).

Apesar de todo envolvimento com as mídias, os jovens apontam que, no seu tempo livre, muitas vezes, preferem atividades não midiáticas, como estar em companhia de amigos, praticar esporte, não fazer nada, ir ao shopping. Muitas dessas atividades são acompanhadas pelas mídias, porém não se tornam a atividade principal, mas funcionam como pano de fundo (Kübler, 2003, p. 22).

A existência das mídias no cotidiano das crianças e dos jovens não é mais questionada, pois apresentam-se como componentes integrais do seu dia-a-dia, influenciando e ajudando a formar suas “visões de mundo e sua personalidade” (Kübler, 2003, p. 29-30). Para os jovens, as mídias mostram-se, por um lado, como um veículo para o encontro da sua identidade e, por outro, como uma espécie de companhia que contribui para a segurança de seu posicionamento nas vidas cotidianas (Kübler, 2003, p. 35).

Nos últimos anos tem crescido o consumo das mídias por crianças e jovens, embora esse aspecto não tenha levado ao decréscimo da comunicação interpessoal. Ao contrário, observa-se que as mídias possuem uma função incrementadora da comunicação, tanto para grupos da mesma faixa etária ou grupos afins, como também transcendendo gerações (Funk-Hennigs, 2003, p. 261).

Diferentes pesquisas têm investigado sobre a cultura dos quartos dos adolescentes, com o objetivo de saber mais sobre a relação que estes estabelecem com as mídias. Os estudos de Arnett (1995), Steele e Brown (1995), Larson (1995), Funk-Hennigs (2003) e Schläbitz (2003) revelam o quarto como um importante local, no qual os adolescentes lidam com as mídias e vivenciam a música.

Arnett (1995) aponta as mídias como um agente de auto-socialização dos jovens, muitas vezes, com maior poder de interferência do que a própria família, escola e comunidade. Larson (1995) aborda o quarto como um espaço privativo, no qual o jovem vive suas emoções, seus conflitos pessoais, apoiado pelas mídias; e Schläbitz (2003) observa que as mídias integram de maneira “natural” o contexto das crianças e dos jovens, que em cujos quartos “não é possível perceber a realidade do mundo a não ser através das mídias” (Schläbitz, 2003, p. 283).

1.2 MÍDIAS E EDUCAÇÃO MUSICAL

1.2.1 Como a mídia ampliou as relações com a música

A tecnologia possibilitou o acesso de um maior número de pessoas à música, incrementando as técnicas de reprodução musical. Como Bandeira (2001, p. 205) comenta, o desenvolvimento tecnológico do registro e reprodução foi inaugurado com a criação do fonógrafo de Thomas Edison, em 1887 e, posteriormente, desenvolvido com o surgimento da mídia magnética e da mídia digital. Esse desenvolvimento proporcionou novas formas de produção e divulgação musical, bem como diversificou os modos de entretenimento e apropriação musical na sociedade. Na indústria fonográfica repercutem as tecnologias de digitalização e

difusão de músicas pela internet. Por sua vez, a apropriação dessa tecnologia pelos músicos conduz a uma mudança na forma de produção e veiculação de suas músicas. Estas reaproximam artista e público, proporcionando um contato direto entre eles, que pode repercutir no próprio método de trabalho do artista e na maior rapidez e baixo custo dos produtos musicais. Tais aspectos transformam as experiências tradicionais de se fazer música, sua venda, difusão e consumo (Bandeira, 2001, p. 212-213).

De acordo com Bandeira (2001):

A emergência das redes de comunicação mediadas por computadores, sobretudo da Internet, determinou o surgimento de um novo horizonte de possibilidades. Neste sentido, notamos que a imbricação entre música e a tecnologia vem plasmando um novo contexto não só do ponto de vista da criação musical, como também da própria estrutura e organização deste cenário. (Bandeira, 2001, p. 209).

Com o avanço das novas tecnologias, a música é oferecida às pessoas de múltiplas maneiras, tornando-a interativa, disponível e acessível. Levy (2003), ao se referir à mídia eletrônica do computador, comenta que a comunicação deve proporcionar possibilidades de interatividade e coletividade. Essas possibilidades são oferecidas por meio do ciberespaço, sendo este um novo meio de comunicação. O autor não se refere somente à informática, mas também às antigas mídias, como a TV, o rádio, o vídeo, entre outras, que, inseridas no novo meio, mudam de forma, proporcionando uma exploração interativa (Levy, 2003, p. 196-197). Assim, a música apresenta-se no dia-a-dia pelos meios eletrônicos, de maneira interativa, ou seja, de forma que as pessoas possam participar de sua execução e aprendizagem.

Um uso criativo e autodeterminado das mídias também pode ser verificado na transformação de seu uso. Dessa forma, por exemplo, o toca-discos transforma-

se em um instrumento musical nas mãos do DJ. Nesse processo, as mídias transformam-se em matéria-prima para uma espécie de produção cultural (Münch, 1998, p. 395).

Diante disso, a música, hoje, não mais pode ser imaginada independente das mídias. Ela é experimentada e transmitida pelas mídias em larga escala e revela-se como um componente integral da cultura juvenil.

1.2.2 Mídia e aprendizagem musical

1.2.2.1 A aprendizagem no contexto tecnológico

Para Assmann (1998), quando pensamos em uma aprendizagem nos dias de hoje, precisamos levar em conta também os avanços tecnológicos da informação e da comunicação. Tais avanços têm desafiado o pensamento contemporâneo sobre a educação, exigindo a inclusão de uma perspectiva transdisciplinar na qual processos de vida e processos de aprendizagem estão cada vez mais indissociáveis. Nesse sentido, o autor sugere que o contexto tecnológico da sociedade atual transforma a aprendizagem em uma necessidade para a sobrevivência. Assim, o que se aprende não pode se restringir à mera acumulação de conteúdos, mas precisa transformar-se em experiências de aprendizagem que forneçam subsídios para se continuar aprendendo.

O autor parte do pressuposto que a “vida é essencialmente aprender”. No momento em que o indivíduo está “vivo”, ele está “interagindo, como aprendente⁵,

⁵Aprendente: “agente cognitivo (indivíduo, grupo, organização, instituição, sistema) que se encontra em processo ativo de estar aprendendo. Que/quem realiza *experiências de aprendizagem (learning experiences)*” (Assmann, 1998, p. 129).

com a ecologia cognitiva⁶ na qual está imerso, desde o plano estritamente biofísico até o mais abstrato plano mental” (Assmann, 1998, p. 35). Dessa forma, formamos parte de sistemas aprendentes, enquanto participantes ativos de ecologias cognitivas, dentro e fora das salas de aula. Sendo assim, o papel da escola também é transformado. Para o autor,

Na escola, a noção de ecologia cognitiva coloca desafios epistemológicos (formas de conhecer), mas sobretudo pedagógicos (ambientação e clima propício às experiências). Pensemos num contexto de relações pedagógicas que criem o aspecto fundante desse conceito, a saber: uma pedagogia cognitivamente ecológica propiciadora de vivências do estar aprendendo. A disponibilidade de tecno-ambientes (computadores, Internet, multimeios) é cada vez mais indispensável, mas não suficiente para a ecologia propiciadora de aprendizagens. (Assmann, 1998, p. 152).

Para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram efetivamente, existe, segundo o autor, um “sistema unificado organismo-e-entorno”, a partir do qual não pensamos mais em subsistemas, como o indivíduo e o meio ou como o receptor e o emissor, o professor e o aluno, o conhecimento de fora para dentro, mas como uma unidade, na qual as pessoas envolvidas interagem com o mundo e utilizam seus sentidos como “interlocutores do mundo” (Assmann, 1998, p. 37).

Sobre isso o autor apresenta alguns pontos básicos, como o fato de que todo sistema vivo, para poder continuar vivo e agindo sobre o seu entorno, precisa possuir uma atitude ativa em relação a ele, e é essa atitude que chamamos de conhecimento, essa “organização dinâmica do sistema organismo/entorno” (Ibid., p. 38).

⁶ “Ecologia cognitiva: a sugestiva expressão provém de Edgar Morin e Pierre Levy (cf. “Rumo a uma ecologia cognitiva” terceira parte de *As tecnologias da inteligência*). As interfaces dos agentes cognitivos (humanos e/ou maquínicos) são tantas que o próprio agenciamento ou a ambientação dos potenciais cognitivos se transformou em tarefa fundamental nas tecnologias e, por decorrência óbvia, dos contextos educacionais” (Assmann, 1998, p. 152).

Para o autor, por meio dos sentidos, fazemos conexões com o meio ecológico para testar hipóteses e assim construir conhecimento. Assim, qualquer organismo vivo, qualquer indivíduo, está continuamente “presumindo coisas” acerca do seu meio ambiente. Não somos meros receptores de estímulos, reagindo a eles, em seguida. Somos criadores desse sistema de conexões entre organismo e entorno (Assmann, 1998, p. 38-39).

1.2.2.2 Pedagogia midiática

Baacke (1998), que trata do campo da educação extra-escolar (ações de orientação de lazer, juventude, formação, cultura, entre outras), traz a idéia de que este campo conquistou, no final da década de 1970, crescente importância. Nessa época, passaram a existir espaços/tempos livres que permitiram que as mídias se transformassem em instrumentos de aprendizagem organizada, à disposição dos jovens como instrumentos de expressão e articulação de suas próprias áreas de interesse. Surgiu, assim, uma pedagogia orientada pela ação, que transformou os usuários de “receptores das mídias” para “exploradores das mídias” (Baacke, 1998, p. 2-3).

Para o autor, a exploração e o aproveitamento das mídias não apenas consiste na “recepção” de mensagens produzidas, mas também na produção de conteúdos próprios. Diante dessa premissa, da recepção para a ação, passou-se de uma avaliação defensiva e conservadora para uma idéia de perceber o potencial positivo das mídias. Atualmente, examina-se toda a evolução midiática sob um enfoque pedagógico-midiático, questionando-se até que ponto as mídias abriram oportunidades de ação, ampliaram experiências estéticas e, com isso, habilitaram

crianças e jovens a tomarem contato com as discussões públicas e atuações políticas (Baacke, 1998, p. 2-3).

Baacke (1998) apresenta alguns conceitos relacionados à pedagogia midiática, tais como: *competência comunicativa*, *mundo da vida*, *cotidiano*, a tensão entre *convencionalidade* e *intencionalidade* e, principalmente, *ação*, *competência de ação* e a *competência midiática* e afirma que, muito embora todos esses termos se inter-relacionem por meio de uma trama teórica de ligações, destaca-se especialmente entre eles o conceito de *competência midiática*. Segundo o autor, isso ocorre porque “nós atualmente não visamos os problemas da comunicação cotidiana ou a nossa atuação, mas encontramos-nos obcecados por uma futura sociedade ciberespacial, multimídia, e por redes de notícias de abrangência global”. Pela primeira vez, as *novas mídias* encontram-se exclusivamente no centro da análise de processos de comunicação que não mais são concebíveis sem elas (Baacke, 1998, p. 2-3, grifos do autor).

No campo dos estudos sobre mídia no Brasil, Schmidt (2001) aponta que a mídia também pode ensinar a maneira como devemos olhar para a escola. Considera importante repensar a mídia e as imagens que ela coloca em circulação como uma *forma de aprendizagem*. Atenta para a necessidade de se lançarem novos olhares para as reportagens publicadas diariamente na imprensa, no sentido de serem compreendidas como uma construção histórica e social, salientando que, na maior parte das vezes, passam a ser aceitas a priori, como naturais e sem a possibilidade de questionamentos (Schmidt, 2001, p. 62, grifos da autora). De acordo com a autora, “as representações da educação pela mídia tornam hegemônicas, *naturalizam*, determinadas idéias ou concepções e, inclusive, criam temas escolares”. Assim, Schmidt (2001) sugere a ampliação e a articulação de

interações mais efetivas e significativas com os meios de comunicação como uma das possibilidades de se repensar a prática e de se promover um debate em sala de aula. A autora enfatiza que hoje não temos a opção de entrar ou não no mundo da mídia: “somos parte desse cenário e não meros espectadores ou observadores”. (Schmidt, 2001, p. 63, grifos da autora).

Segundo Schmidt (2001), compreender a pedagogia da mídia significa considerar que, “ao lermos um jornal, ao olharmos uma novela, estamos aprendendo coisas, estamos sendo constantemente interpelados por discursos que nos conformam e nos subjetivam”. Dessa maneira, compreender o que seja pedagógico, atualmente, exige um olhar para além dos espaços escolares; é necessário “borrar [as] fronteiras, tão insistentemente demarcadas por alguns, sobre aquilo que é e aquilo que não é educativo” (Schmidt, 2001, p. 63).

Para Fischer (2001), a prática de sala de aula deve considerar a educação “como imersa no grande espaço da cultura e, portanto, no grande espaço dos meios de comunicação, da cultura da imagem e da proliferação de mitos, de modos de ser, de existir e de formar as pessoas” (Fischer, 2001, p. 53). Cada vez mais se exige que professores e professoras pensem a mídia “também como um espaço de formação das gerações mais jovens. A autora aponta a necessidade de “nos perguntarmos sobre os modos pelos quais qualquer produto da mídia também acaba se constituindo como elemento formador das pessoas” (Fischer, 2001, p. 56).

Em relação às práticas escolares, Fischer (2002) argumenta que

o próprio sentido do que seja "educação" amplia-se em direção ao entendimento de que os aprendizados sobre modos de existência, sobre modos de comportar-se, sobre modos de constituir a si mesmo para os diferentes grupos sociais, particularmente para as populações mais jovens, se fazem com a contribuição inegável dos meios de comunicação. [...] Torna-se impossível fechar os olhos e negar-se a ver que os espaços da mídia constituem-se também como lugares de formação. (Fischer, 2002, p. 153).

Ainda entre os pesquisadores brasileiros que se ocupam com a aprendizagem por meio das mídias, Pfromm Neto (1998) coloca a "instrução programada" como um dos modelos de aprendizagem possíveis, no qual o aprendiz/aprendente utiliza-se das mídias a fim de apoiar e organizar a aprendizagem. O autor, apoiado pelas teorias cognitivas, apresenta um modelo de aprendizagem que ocorre por meio de três processos: pela apropriação, pela imersão e pela transformação, o que pressupõe a "existência de um aprendiz não-passivo", que é capaz de assimilar novos conhecimentos a partir do que já sabe. Dessa forma, remete a uma concepção de aprendizagem interativa, na qual o aprendiz se relaciona com "fontes externas de informação" (Pfromm Neto, 1998, p. 67-68).

1.2.2.3 Educar musicalmente para as mídias

Schläbitz (1997b), em sua tese, examina a importância das novas tecnologias para o ensino da música. O autor destaca a presença das mídias na sociedade, na vida dos jovens, e afirma que essas mídias "assumiram a tarefa de ajudar os jovens a se integrarem na sociedade" (Schläbitz, 1997b, p. 361).

De acordo com o autor, o processamento das informações armazenadas nas diversas mídias propicia um entrelaçamento dos fragmentos do saber. "Entrelaçar significa, então cooperar na configuração de estados do saber, através da

manipulação desses fragmentos e de oferecê-los a outras pessoas para que continuem a entrelaçá-los, [...] isto é, a ampliação do saber através da ação” (Schläbitz, 1997b, p. 367). Para a educação musical, isso significa desenvolver competências de ação que permitam ao aluno descobrir novos campos de possibilidades e probabilidades. Nesse sentido, aponta o autor que “conceitos pedagógico-musicais sempre devem levar em consideração a influência das novas mídias, de modo que a pedagogia da música também tem a tarefa de educar para as mídias” (Ibid., id.).

No Brasil, Souza (2000c) tem se ocupado da temática mídia e educação musical, refletindo sobre as mudanças ocorridas a partir do crescente desenvolvimento tecnológico e os desafios daí resultantes para o ensino de música a partir do uso das mídias. A autora observa que, em diferentes situações, o contato com a música ocorre através dos meios de comunicação, e que, “embora normalmente essa vivência não seja acompanhada de reflexão, é extraordinário o potencial de aprendizagem musical efetiva que aí reside” (Souza, 2000c, p. 176).

A partir de Giroux, Souza (2000b) reflete sobre a cultura midiática como local de aprendizagem e contestação. Segundo ela, é preciso que se considerem de forma séria as necessidades, as linguagens e experiências midiáticas, criando “ações pedagógicas significativas” a partir do reconhecimento da importância pedagógica daquilo que é trazido para os espaços de aprendizagem, descentralizando o poder da sala de aula (Ibid., p. 53). Para Souza (2000a), as abordagens recentes sobre mídia e educação musical têm buscado resolver os dilemas que têm sido colocados para a área, tais como

as mudanças sociais e tecnológicas que trouxeram também mudanças nas experiências musicais; as modificações no ambiente sonoro e o elevado consumo da mídia, que contribuíram para outros modos de percepção a apreensão da realidade. (Souza, 2000a, p. 40).

Tais dilemas têm transformado visivelmente a área da educação musical. Essa transformação, segundo a autora, tem gerado uma necessidade de recuperação e valorização de suas relações com a cultura e a sociedade (Souza, 2000c, p. 173).

Ao refletir sobre o avanço tecnológico, Souza (2000b) também aborda o fenômeno da globalização, que tem estabelecido novos paradigmas e provocado novas formas sociais e culturais. Em consequência desse processo, “modificam-se cada vez mais as linguagens e meios técnicos de distribuição, bem como a noção de música, com a instituição do som-imagem” (Ibid., p. 45). Neste contexto, “emergem novos paradigmas perceptivos e explicativos, instaurando novas relações de espaço-tempo”. Como afirma a autora: “o tempo real se transforma em tempo pontual, em que se obtém o que convém”. (Souza, 2000b, p. 49).

A partir das perspectivas teóricas apresentadas neste capítulo, foi realizada a análise do material empírico coletado para esta pesquisa.

2 METODOLOGIA

2.1 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO DE PESQUISA

Nesta investigação, utilizei como método de pesquisa o estudo de caso, numa abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa procura “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). Os autores ressaltam que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).

Stake (1998) define o estudo de caso como sendo um “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular”, que visa buscar “o detalhe da interação com seus contextos” (Stake, 1998, p. 11).

Segundo Yin (2001), o estudo de caso pode comportar questões do tipo “como” e “por quê” em relação a esses acontecimentos investigados, já que tais questões podem ajudar na compreensão do fenômeno estudado (Yin, 2001, p. 28). Para o autor, existem dois tipos de estudos de caso: os de caso único e os de casos múltiplos. Ambos permanecem dentro da mesma estrutura metodológica, porém a escolha de um dos dois estudos de caso está relacionada ao projeto de pesquisa.

Para Stake (1998, p. 11), “o caso” pode ser uma pessoa, um grupo de pessoas ou de profissionais. Pessoas que partilham algumas características em

comum, sem, contudo, pertencerem a um mesmo “grupo”, podem também caracterizar um caso único (Bogdan e Biklen, 1994, p. 91).

Nesta pesquisa, o grupo de participantes é composto por jovens que, além de pertencerem a uma mesma faixa etária, partilham o interesse pela utilização das mídias eletrônicas na prática vocal. Têm expectativas de cantar como seus cantores preferidos e procuram cantar conforme o que ouvem, a partir do que as mídias lhes proporcionam. Dessa forma, os cinco jovens foram tomados como um estudo de caso único.

Esta escolha metodológica oportunizou uma aproximação dos estilos de vida dos jovens, de seus comportamentos em situações de uso das mídias eletrônicas para fazer música, e, em particular, a compreensão da maneira como aprendem a cantar a partir desses meios.

2.2 COLETA DE DADOS

2.2.1 Definindo os participantes

Para participar dessa pesquisa, procurei jovens envolvidos na prática vocal e que para tal utilizassem a mídia eletrônica. Um outro critério, além do hábito de cantar, era a disposição em participar da pesquisa. Para localizá-los, entrei em contato com profissionais da área que atuavam com grupos desenvolvendo direta ou indiretamente atividades vocais. Dialogando com colegas de profissão, visitei diferentes locais de trabalho, como uma escola particular de ensino regular e três espaços de ensino musical em diferentes contextos sociais: o Projeto Prelúdio da

UFRGS⁷, o Projeto Ouviravida da OSPA⁸ e o Movimento Coral Unisinos⁹. Nesses espaços, supunha encontrar jovens envolvidos com o ato de cantar, além de ter proximidade e facilidade de acesso a eles.

As visitas a esses espaços ocorreram após a aprovação das coordenações das instituições e dos professores responsáveis pelas turmas visitadas. Nessas visitas, o professor da turma, além de me apresentar aos alunos, explicava-lhes sobre a pesquisa e convidava-os a conversar comigo ao final da aula.

Nessas conversas com os alunos, perguntava-lhes o nome, idade, de que músicas gostavam, como conheciam as músicas de que gostavam e se gostavam de cantar. Aos que gostavam de cantar, pedia que descrevessem o quanto gostavam de cantar, como era esse gostar de cantar e onde cantavam. Seguia ainda sondando quais aparelhos eletrônicos (rádio, televisão, computador, *karaokê*, *walkman/discman*) tinham em casa e se utilizavam algum desses aparelhos para cantar.

As respostas deixavam transparecer o interesse pela música e pelo canto. A ênfase com a qual falavam remetia ao seu envolvimento com o cantar, com o que

⁷ Projeto Prelúdio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), caracteriza-se como um projeto de extensão da universidade, que visa a atender crianças e jovens dos cinco aos dezessete anos de idade, oferecendo aulas de musicalização, instrumentos musicais (flauta, violão, canto, violino, viola, violoncelo, contrabaixo) e atividades musicais coletivas (prática coral, orquestral e grupos de música de câmara).

⁸ Projeto Ouviravida – *educação musical popular* – consiste numa proposta de educação musical coletiva desenvolvida com crianças e adolescentes de bairros de perfil popular das cidades de Porto Alegre, Alvorada e Gravataí - RS. Tem como objetivo principal estimular as práticas musicais das comunidades, oportunizando o fazer musical (execução vocal e instrumental, improvisação, composição e apreciação musical) de forma dialógica, sistemática e criativa, contribuindo para o exercício da cidadania. Disponível em: <<http://www.ospa.org.br/index2.htm>> Acessado em: 25/05/2005.

⁹ Formado por seis coros, o Movimento Coral Unisinos é um núcleo gerador de outras vertentes culturais, buscando aproximação e envolvimento com a comunidade, envolvendo crianças, jovens e adultos. O movimento busca o desenvolvimento vocal como instrumento para expressão da obra musical e a socialização dos cantores, a partir da atividade músico-vocal. Disponível em: <http://www.unisinos.br/grupos_artisticos/coral/> Acessado em: 25/05/2005.

vivenciavam no seu dia-dia, ou seja, com a ocupação com o ouvir música, ouvir seus ídolos, suas músicas preferidas por meio do rádio, dos CDs e dos programas da MTV. Referiam-se, também, à possibilidade de cantar com seus cantores preferidos por meio do acesso à internet.

Nos locais visitados, tive contato com quarenta e cinco adolescentes que gostavam de cantar. A partir desse contato inicial, acabei optando por cinco jovens, já que esse número de participantes constituía um grupo possível de ser investigado durante o período destinado à coleta de dados, que se estendeu por cinco meses.

Os jovens escolhidos tinham, na época da coleta de dados, entre dezesseis e dezessete anos de idade: Alexandre e Gisele, participantes do Projeto Ouviravida, no bairro Bom Jesus da cidade de Porto Alegre – RS, e Dudu, Gabriel e Paula, alunos de uma instituição particular de ensino regular, do centro da cidade de Porto Alegre – RS. Nesses espaços participam de grupos vocais com encontros periódicos, dirigidos por um regente que os orienta sobre o desenvolvimento de suas vozes, além de ensaiar o grupo.



Foto 1- Alexandre

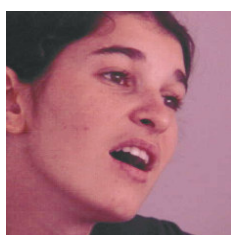


Foto 2 – Gisele



Foto 3 – Dudu



Foto 4 – Gabriel



Foto 5 – Paula

Definir-me por esses jovens não foi uma tarefa fácil, pois os adolescentes, em geral, demonstravam entusiasmo em falar sobre música e sobre o ato de cantar. A escolha recaiu sobre esses jovens principalmente porque, além de se interessarem pela pesquisa e de terem disponibilidade de tempo para as entrevistas, fazem uso das mídias eletrônicas para cantar.

2.2.2 Técnicas utilizadas para a coleta de dados

As técnicas de coleta de dados consistiram em entrevistas espontâneas e focais, bem como na observação direta (Yin, 2001), que foram registradas por meios audiovisuais, fotográficos e complementadas pelo diário de campo. Como afirma Forquin (1995, p. 290), os registros audiovisuais e fotográficos proporcionam ao pesquisador uma memória visual, complementando as observações ou suprimindo certas deficiências da observação tradicional.

Os registros de filmagem e fotografia não ocorreram em todos os encontros, sendo realizados, especialmente, durante as últimas entrevistas, quando os entrevistados já estavam mais familiarizados com a pesquisadora.

2.2.2.1 Sobre a entrevista

Yin (2001) enfoca a técnica de entrevista como uma das fontes mais importantes para o estudo de caso. Segundo o autor, na entrevista espontânea o pesquisador pode indagar o pesquisado sobre os fatos, bem como pedir a sua opinião sobre determinado acontecimento. Na entrevista focal, o pesquisador conserva o caráter informal, de espontaneidade, embora esteja seguindo um roteiro, um conjunto de perguntas (Yin, 2001, p.112-114).

De forma semelhante, Bogdan e Biklen (1994) explicam que, na investigação qualitativa, as entrevistas “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados” ou ser utilizada junto com outras técnicas, como a observação e a análise de documentos. Ainda segundo os autores, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver

intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134).

A partir da entrevista focal proposta por Yin (2001), construí um roteiro de questões, que se dividia em três blocos temáticos. O primeiro bloco refere-se à relação do entrevistado com a música e com o canto. O segundo aborda as mídias eletrônicas utilizadas para a prática do canto, e o terceiro trata sobre a aprendizagem do canto por meio das mídias eletrônicas (Apêndice A).

As perguntas eram refeitas ou mudavam de ordem em função das respostas obtidas, assegurando, assim, maior coerência no diálogo e na relação com o participante. Algumas perguntas do tipo: “por quê?”, “como?”, “podes me explicar isto?”, ou, ainda: “podes me descrever como fazes?” eram acrescentadas para maior riqueza de informações (Laville; Dionne, 1999).

Cada nova entrevista era replanejada, a partir da entrevista anterior. Alguns assuntos eram revistos e aprofundados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “num projeto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 136).

Sabia que o êxito da entrevista dependia, em grande parte, da construção de uma relação entre o entrevistado e o entrevistador. Tinha consciência de que a riqueza dos dados dependia da confiança conquistada pelo investigador em relação ao jovem e do jovem sentir-se à vontade e falar livremente sobre seus pontos de vista (Bogdan; Biklen, 1994, p. 135-136).

Por motivos éticos, informei aos entrevistados que os seus depoimentos seriam tratados com sigilo e que todas as informações expostas no trabalho final teriam sua permissão. Em relação aos nomes, desde o início da pesquisa, os jovens

fizeram questão de serem identificados pelo seu primeiro nome, e, no caso de Eduardo, pelo seu apelido - Dudu. Expliquei-lhes que não me encontrava com eles para julgá-los, mas sim, para ouvi-los e para coletar informações para um trabalho que descreveria seu jeito de pensar, viver a música e fazê-la no dia-a-dia.

Duração e administração das entrevistas

Realizei de cinco a seis entrevistas com cada participante, as quais foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos jovens, com o replanejamento de cada entrevista e conforme o processo de transcrição das mesmas. Esse processo ocorreu de forma paralela à realização das entrevistas.

Procurava confirmar os encontros com contatos telefônicos, sempre respeitando a disponibilidade e disposição dos jovens para realizar as entrevistas. Nessas ocasiões, sempre me foi permitida a utilização de recursos como filmagem e/ou registros fotográficos.

As entrevistas tiveram a duração, em média, de sessenta minutos. Nos primeiros encontros, realizava as perguntas e os entrevistados não se delongavam em suas respostas, denotando cuidado com o que diziam. Na medida em que eles se familiarizaram com as entrevistas, o tempo delas foi aumentando.

A partir da terceira entrevista, uma vez sugerido, os jovens começaram a utilizar algum equipamento eletrônico e outros materiais: Gisele levou seu CD *player* portátil, Alexandre trouxe seus CDs, Gabriel e Paula lidaram com o computador e Dudu cantou ao microfone. Esses materiais deixaram os entrevistados mais à vontade e contribuíram para a apreensão de suas maneiras de cantar por meio das mídias.

As transcrições das entrevistas foram mostradas aos entrevistados no decorrer do período das mesmas. Curiosos com o processo e com o que estava escrito, os jovens leram parte delas. Suas reações foram diversas: às vezes riam, achando graça do que tinham dito, teciam alguns comentários, mas também me passavam o sentimento de orgulho por seu depoimento estar registrado ali.



Foto 6 e 7 – Gisele e Alexandre lendo as transcrições das entrevistas

O local de realização das entrevistas

As entrevistas ocorreram nos locais escolhidos pelos participantes: nos espaços onde estudavam ou em suas casas. Alexandre e Gisele optaram em desenvolver suas entrevistas no Centro Comunitário, espaço cedido para o Projeto Ouviravida.

Nas sextas-feiras pela manhã, dia em que, geralmente, realizávamos as entrevistas, eu tinha disponível uma sala de aula, no piso superior do Centro Comunitário. Nessa sala, havia uma mesa grande com cadeiras, um armário, estantes com livros e brinquedos das crianças que freqüentavam o espaço. Ao entrar na sala, ajeitava sobre a mesa o material para a realização das entrevistas, o roteiro de entrevistas e a aparelhagem para a gravação, e, então, aguardava a chegada de Alexandre e/ou Gisele, se eles já não me recepcionavam pelo caminho.

As primeiras entrevistas de Dudu, Gabriel e Paula transcorreram no colégio onde estudavam, já que passavam grande parte do seu tempo na escola. Eram alunos do terceiro ano do ensino médio e participavam, também, de atividades extracurriculares da instituição, como, por exemplo, do grupo de música da escola.

Dudu também era programador e locutor da rádio da instituição. Com isso, nas suas horas vagas, dirigia-se sempre ao grêmio estudantil da escola, e era lá que eu o encontrava. Nas quintas-feiras, Dudu finalizava suas aulas às dezesseis horas, o que representava uma possibilidade de encontro para a realização das entrevistas. Paula também costumava passar no grêmio estudantil entre o término de suas aulas e antes do ensaio do grupo de música. Dessa forma, parte das entrevistas de Dudu e Paula foram desenvolvidas numa das salas do grêmio estudantil. Outro espaço cedido pela escola para realização das entrevistas foi uma das salas de atendimento aos pais. Gabriel realizou sua primeira entrevista nessa sala.

Após as primeiras entrevistas, Dudu, Gabriel e Paula optaram por realizá-las em suas casas, pois se sentiam cansados após as aulas, e porque geralmente as entrevistas eram interrompidas por colegas que queriam falar com eles.

O quarto como local de entrevista

Diferentes trabalhos têm pesquisado sobre o quarto como um espaço no qual os jovens passam grande parte de seu tempo, vivenciando o que lhes é significativo. Entre as pesquisas que têm abordado o jovem, o seu quarto e o uso das mídias nesse espaço, cito Arnett (1995), Davis e Davis (1995), Larson (1995), Steele e Brown (1995) e Corrêa (2000). Esses estudos buscam compreender as relações que os jovens estabelecem no seu cotidiano com as mídias.

A possibilidade de acompanhar alguns dos participantes da pesquisa em seus quartos permitiu observar a manipulação dos equipamentos e aparelhos eletrônicos disponíveis para o canto, num ambiente que lhes é outorgado como seu espaço. As primeiras entrevistas de Paula e Gabriel transcorreram na sala de suas casas, e as demais foram realizadas nos quartos. Já as entrevistas de Dudu que foram realizadas em sua casa, todas transcorreram em seu quarto.

Materiais e mídias utilizados nas entrevistas

Durante as entrevistas, surgiram materiais e mídias que os entrevistados utilizaram de forma espontânea, tais como: encarte de CDs, caderno de música, microfone, CDs, rádio CD *player*, *discman*, violão, computador e internet. A utilização desses materiais proporcionou maior clareza no que os jovens queriam dizer, pois, em diferentes momentos, sentiam dificuldade em explicar com palavras o que demonstravam na prática.



Foto 8 Materiais: pasta com músicas/CDs



Foto 9 Rádio CD *player*



Foto 10 Materiais diversos: PC, TV, *discman*, violão

Nas entrevistas realizadas nos quartos, as mídias e o canto acompanhavam espontaneamente os diálogos. Paula, por exemplo, sempre ficava em frente ao seu computador, com o programa *windows media player* aberto. Lidava com o computador e o aparelho de som simultaneamente. Colocava os CDs no CD *player* e

a letra das músicas na tela do computador. Procurava e baixava as músicas via internet em formato MP3 e as ouvia diretamente no computador ou no CD *player*, acompanhando-as com o canto.

Os materiais utilizados dependiam, principalmente, do local de realização das entrevistas. Gisele, por exemplo, ligava o rádio e/ou colocava seus CDs a tocar. Dialogávamos a partir do que estava tocando. Ela exemplificava o que queria dizer mostrando pela voz cantada e pela mídia a que estava se referindo.

A seguir, apresento um quadro geral que resume as informações sobre as entrevistas realizadas.

	Alexandre	Dudu	Gabriel	Gisele	Paula
E1	Dia: 07/05/2004 Local:CC Duração: 40 min Mídia utilizada: SM	Dia: 20/05/2004 Local: SGE Duração: 56 min Mídia utilizada: SM	Dia: 13/05/2004 Local: SAP Duração: 1h Mídia utilizada: SM	Dia: 11/05/2004 Local: CC Duração: 50min Mídia utilizada: SM	Dia: 21/05/2004 Local: CS Duração: 45min Mídia utilizada: SM
E2	Dia: 21/05/2004 Local:CC Duração: 40min Mídia utilizada: SM	Dia: 03/06/2004 Local: SGE Duração: 55min Mídia utilizada: SM	Dia: 18/05/2004 Local:CS Duração: 55min Mídia utilizada: SM	Dia: 21/05/2004 Local: CC Duração: 40min Mídia utilizada: SM	Dia: 03/06/2004 Local: GE Duração: 25min Mídia utilizada: SM
E3	Dia: 25/06/2004 Local: CC Duração: 33min Mídia utilizada: RA	Dia: 01/07/2004 Local: SGE Duração: 1h15min Mídia utilizada: SM	Dia: 15/06/2004 Local: CSQ Duração: 1h Mídia utilizada: PC	Dia: 25/06/2004 Local: CC Duração: 1h25min Mídia utilizada: RA	Dia: 29/06/2004 Local: CQ Duração: 1h20min Mídia utilizada:PC,CD
E4	Dia: 15/07/2004 Local: CC Duração:1h15min Mídia utilizada: RA, CD	Dia: 02/07/2004 Local: CQ Duração: 1h45min Mídia utilizada: CD, DVD	Dia: 22/06/2004 Local: CQ Duração: 1h15min Mídia utilizada:PC,CD	Dia: 09/07/2004 Local: CC Duração: 45min Mídia utilizada:RA,CD	Dia: 07/07/2004 Local: CQ Duração: 1h Mídia utilizada:PC,CD
E5	Dia:18/08/2004 Local: CC Duração: 25min Mídia utilizada: RA, CD	Dia: 03/08/2004 Local:CQ Duração: 30min Mídia utilizada:PC,DVD	Dia: 15/07/2004 Local: CQ Duração: 1h10min Mídia utilizada:PC,CD	Dia: 06/08/2004 Local: CC Duração: 45min Mídia utilizada:RA,CD	Dia: 31/07/2004 Local: CQ Duração: 1h10min Mídia utilizada:PC,CD
E6			Dia: 03/08/2004 Local: CQ Duração: 50min Mídia utilizada:PC,CD	Dia: 18/08/2004 Local: CC Duração: 1h05min Mídia utilizada:RA,CD	Dia: 07/08/2004 Local: CQ Duração: 1h Mídia utilizada:PC,CD

Quadro 1: Quadro geral das entrevistas realizadas.

Legenda:

Local: CC=Centro Comunitário do bairro Bom Jesus/POA; SGE=no Colégio, na Sala do Grêmio Estudantil; SAP= no Colégio, na Sala de Atendimento aos Pais; CS=em Casa e/ou na Sala; SQ=em Casa e/ou no Quarto; CSQ=em Casa, na Sala e/ou no Quarto
Mídia utilizada: SM=sem mídia; RA=rádio; CD=CD *player*, DVD=DVD *player*, PC=computador

2.2.2.2 Sobre a observação

Yin (2001) aponta as observações como “fontes de evidências” para o estudo de caso. Segundo o autor, “os fenômenos de interesse encontram-se disponíveis em comportamentos ou condições ambientais relevantes” (Yin, 2001, p. 115).

Durante a coleta de dados, as observações dos entrevistados ocorreram simultaneamente às entrevistas. A observação direta teve por finalidade compreender a relação dos participantes com o canto intermediado pelas mídias eletrônicas, possibilitando a investigação das diferentes ações na aprendizagem da música. Conforme Yin (2001) escreve, “de uma maneira mais informal, podem-se realizar observações diretas ao longo da visita de campo, incluindo aquelas ocasiões durante as quais estão sendo coletadas outras evidências, como as evidências provenientes de entrevistas” (Yin, 2001, p. 115). No decorrer das entrevistas, os jovens cantavam imitando seus cantores preferidos ou mostravam como acompanhavam a mídia eletrônica escolhida. Durante esses momentos, eu os observava e depois dialogava com eles sobre o ocorrido. Perguntava como se sentiam, como era cantar com aquela mídia ou daquele jeito, o que faziam, entre outras questões. Com relação à interação com os participantes da pesquisa, Laville e Dionne (1999) descrevem que na observação “o pesquisador pode intervir na situação objeto de sua investigação sem destruir-lhe o caráter natural” (Laville; Dionne, 1999, p. 178).

2.3 REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS

2.3.1 Preparação dos dados para análise

Os dados coletados nas entrevistas foram registrados em *Mini Disc* (MD), transcritos e acrescidos de anotações feitas em relação às observações realizadas nas entrevistas ou nos trajetos para as mesmas. Os registros também foram complementados por anotações de situações especiais, como, por exemplo, conversas telefônicas ou relatos orais dos entrevistados.

O registro das entrevistas gravadas no MD consistiam em respostas sob a forma de relatos, em descrições e também em trechos cantados (exemplos vocais), nos quais os pesquisados exemplificavam o que queriam demonstrar. Dessa maneira, as entrevistas foram gravadas para CDs por meio dos programas *Sound Forge* (programa que oferece a possibilidade de registro de dados em áudio) e *Nero* (programa que possibilita a gravação dos dados do computador para CD), possibilitando, assim, complementar os dados no momento da escrita.

Para posterior análise dos dados, transcrevi-os literalmente. A transcrição literal das entrevistas produz, segundo Gattaz (1996), o “corpo documental”, o qual oferece ao pesquisador o conteúdo principal do trabalho (Ibid., p. 136). Os autores Bogdan e Biklen (1994) julgam as transcrições como sendo os “principais ‘dados’ de muitos estudos de entrevista” (Ibid., p. 172).

Os dados transcritos foram reunidos em cinco cadernos, um para cada entrevistado. Cada caderno recebeu o nome do respectivo participante da pesquisa. Ao me referir aos dados, no decorrer do trabalho, utilizei uma sigla com as duas letras iniciais de cada nome, seguido do número da entrevista e da página do

caderno no qual o trecho se encontra. Por exemplo: AL01,05 designa: Alexandre, primeira entrevista, página cinco do respectivo caderno.

O material audiovisual (filmagens e fotos) também foi organizado por participante. O material bruto da filmagem passou por um processo de decupagem, e, a partir da escolha de algumas cenas, de momentos significativos para o objetivo da pesquisa, foi montado um DVD para cada entrevistado. Essas cenas foram descritas e anexadas ao caderno de cada entrevistado. Esse material consistiu em uma importante fonte de pesquisa, pois possibilitou-me registrar e observar aspectos da prática vocal dos entrevistados que em muitos momentos eram difíceis de ser descritos por meio das palavras.

2.3.2 Categorização e análise dos dados

Conforme Bogdan e Biklen (1994), “a análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático das entrevistas” e dos materiais coletados. Os autores explicam que essa etapa “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 205).

Após a leitura dos dados coletados, o material foi organizado seguindo os três blocos temáticos do roteiro de entrevistas (a relação do entrevistado com a música e com o canto; as mídias eletrônicas utilizadas para a prática do canto e a aprendizagem do canto por meio das mídias eletrônicas). Foram criadas três grandes categorias e subcategorias. Essas categorias foram codificadas com uma numeração, tendo sido utilizado, nesse processo, o recurso de *tabela* do programa

Windows, que permitiu organizar os dados. Esse recurso serviu como ferramenta para a classificação dos dados em categorias analíticas (Apêndice B).

Conforme Bogdan e Biklen (1994), para o pesquisador qualitativo, “desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados” não é uma tarefa simples. “As situações são mais complexas, os materiais a organizar não são tão facilmente separáveis em unidades”, podendo os mesmos recortes serem incluídos em diferentes categorias (Bogdan e Biklen, 1994, p. 221). Segundo os autores, as categorias de codificação podem ser modificadas, permitindo ao pesquisador o desenvolvimento de novas categorias e o abandono das anteriores (Ibid., p. 233). Por essa razão, após a codificação, as categorias sofreram, ainda, reorganizações, conforme o transcorrer da análise dos dados.

2.3.3 Textualização dos dados

Feita a transcrição literal e a categorização dos dados, realizei a sua textualização, a fim de deixá-los mais compreensíveis. Devido à fala, muitas vezes informal, dos jovens entrevistados, a textualização ocorreu com o intuito de facilitar o entendimento do leitor. Suprimi alguns vícios da linguagem falada, tais como: né, assim, entende, bah, e também procurei excluir palavras ou expressões repetidas para que a compreensão se tornasse mais fluida. Esse procedimento foi realizado de forma criteriosa, pois acredito ser importante manter a linguagem jovem dos entrevistados, detalhes que, muitas vezes, não têm como serem descritos. Esse procedimento se apóia na recomendação de Gattaz (1996): o processo de transcrição “surge da necessidade de se reformular a transcrição literal para torná-la compreensível à leitura” (Gattaz, 1996, p.136).

3 MÚSICAS E MÍDIAS NA VIDA COTIDIANA DOS JOVENS

3.1 MÚSICA NAS INSTITUIÇÕES E FORA DELAS

Este capítulo trata da presença das mídias e da música na vida cotidiana dos cinco jovens entrevistados. A contextualização faz-se necessária para discutir especificamente a prática vocal de adolescentes intermediada pelas mídias.

As experiências musicais dos jovens entrevistados incluem aquelas realizadas fora da escola. Alexandre e Gisele participam do Projeto Ouviravida, da OSPA, desde 1999. As aulas são semanais e o projeto oferece aulas específicas de instrumento. Gisele tem aulas de flauta doce, canto coral e violão. Alexandre freqüentou inicialmente as aulas de percussão e canto coral. Após um ano, optou em permanecer no coro e nas aulas de flauta doce. Dudu, Gabriel e Paula participam do grupo de música do colégio onde estudam. Nesse grupo podem vivenciar o canto com o acompanhamento do violão. Os entrevistados têm expectativas em relação às atividades vocais orientadas, das quais participam. Eles procuram e mostram-se abertos a informações que irão complementar o seu desenvolvimento vocal.

Também fora das instituições a procura pela música é intensa. Dudu e Gabriel participam de bandas de *rock* tocando violão, guitarra, fazendo o vocal e participando dos arranjos das músicas para a banda.

Dudu teve algumas aulas de violão, mas admite não ter “paciência para isto”, referindo-se ao método que lhe foi imposto para aprender. Além de tocar violão, Dudu faz a programação musical e é locutor da rádio do grêmio estudantil da escola, como já mencionado. Na rádio, organiza o acervo de músicas, que está todo em

formato MP3, além de trazer CDs de casa e transformá-los em MP3. Geralmente é convidado pelos colegas para ser narrador da turma, já que lê e fala bem, e isto o instiga a ser DJ.

A prática musical dos jovens entrevistados também ocorre em suas casas e é desenvolvida, principalmente, por meio das mídias eletrônicas que eles têm à disposição.

Mesmo Alexandre e Gisele, que não foram entrevistados em suas casas, puderam dar uma visão de seus quartos pelo que relataram e pelos aparelhos que trouxeram para as entrevistas. Gisele, por exemplo, possui um rádio, uma televisão e um rádio CD *player* que lhe pertence. O outro rádio e a televisão são de uso comum de suas irmãs e de sua mãe. Alexandre mencionou ter em sua casa uma televisão, um aparelho de som de seu pai e o rádio de sua tia.

Todos os entrevistados têm acesso, em suas casas, ao rádio, à televisão, ao CD *player*. Já o DVD *player*, o *walkman/discman* são aparelhos eletrônicos utilizados somente por alguns deles. Nem todos os entrevistados têm acesso direto ao computador, mas podem usufruir desse recurso por meio de amigos ou do local de estudo.

As casas e, em especial, os quartos dos jovens que freqüentei são equipados com diferentes aparelhos eletrônicos e com objetos que revelam a presença da música. Com sua organização e suas particularidades cada quarto retrata a convivência que os jovens mantêm com esses recursos. Dudu, além dos equipamentos eletrônicos, tem o violão e a guitarra expostos em seu quarto. Na sua própria descrição:

Eu tenho TV, DVD, eu tenho dois aparelhos de som, que é um três em um e esse Toshiba. Eu tenho dois daqueles [aparelhos] de CD, aqueles grandes, mais antigos. Tenho dois cubos pra guitarra e tenho mais um cabeçote. [...] E o computador. Meu quarto não tem muito espaço porque tem muita coisa de som mesmo. Até debaixo da bancada estão meus CDs, do lado da bancada, entre a bancada e o guarda roupa é um monte de coisa de som: caixa [de som]..., em cima do guarda roupa é um monte de caixa. Eu deito com o controle remoto, problema é que como agora eu tô usando o som prateado, não dá pra mexer no volume dele, aí eu tenho que levantar pra mexer no volume. Eu gosto muito de mexer na equalização, eu passo o tempo todo, quando eu tô ouvindo música, mexendo na equalização. (DU02,24).

A fascinação de Dudu pela música e pelas tecnologias também é percebida quando ele conta sobre os tipos de aparelhagens de som que adquiriu e sobre a quantidade de amplificadores que possui no seu quarto:

Dudu: Eu tenho bastante aparelhagem,... mas, não é nada muito bom. Eu tenho..., [pensa] eu tenho quinze no meu quarto.

Agnes: Quinze caixas de som?

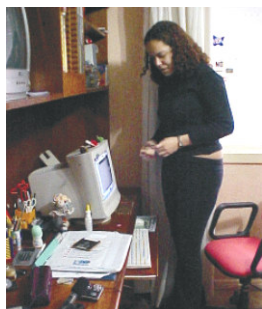
Dudu: É, só que eu não tô utilizando todas, porque o meu aparelho não é tão bom, assim.

Agnes: Que aparelho que tu tens?

Dudu: Eu comprei um Toshiba da década de 70, eu acho, 80 que é só o cabeçote, assim, grave, médio, agudo e entradas. Aí, eu liguei dois aparelhos de CD e meu DVD nele. Daí, eu boto um som e fica bem bom, porque daí, eu consegui botar as caixas de som em volta de todo quarto; ficou bem bom. (DU02,14).

O quarto de Gabriel é equipado com um computador, uma televisão, um violão e um *discman*. Por meio do computador escuta os CDs. Se necessário, utiliza o aparelho de CD portátil do seu irmão para ouvir rádio e CDs. Tem um microfone instalado junto ao computador, que lhe permite gravar ou amplificar a sua voz.

Foto 11 Paula em seu quarto



No quarto de Paula, há uma estante com seu computador, sua cama e seu roupeiro, com uma repartição repleta de CDs. Na estante em frente à cama, onde está o computador, ela tem seu aparelho de som com mais CDs, uma televisão, fitas de vídeo, fotos, bichinhos de pelúcia e livros.

Durante as entrevistas, os computadores de Paula e de Gabriel estavam sempre ligados, apresentando na tela pastas e arquivos de letras e músicas em formato MP3. As músicas que Gabriel tem no computador são aquelas que gosta de ouvir. Separa as músicas de ouvir das de tocar, guardando estas últimas em pastas que leva ao colégio, a festas ou a encontros com amigos.

Os quartos dos entrevistados, como Steele e Brown (1995) também analisam, mostram-se como um espaço pessoal, o qual é organizado e decorado com objetos que refletem a cultura do adolescente. Neles ouvem música, assistem à televisão, fazem suas tarefas de casa, entre outras atividades, definindo o quarto como um território onde lidam com as mídias, transformando suas mensagens e imagens em seu jeito de viver.

Funk-Hennigs (2003), por sua vez, observa que as mídias, cada vez mais presentes nos quartos das crianças, reforçam uma “tendência de individualização”, pois as crianças e os jovens, desde cedo, dispõem de mídias próprias, do *walkman*, *CD player*, muitas vezes de um televisor, de um vídeo e também do computador para vivenciar a música (Funk-Hennigs, 2003, p. 261).

Os jovens frisam que vivenciam a música “em casa”, em primeira instância, como afirmou Alexandre (AL03,26), ou então, “no quarto, na base”, como Dudu, que passa “a vida inteira no quarto” (DU03,33).

3.2 MÚSICA NO CONTEXTO COTIDIANO

3.2.1 “Música é o tempo todo”

“Quanto à música, eu te dou 100% de certeza, que eu passo o dia inteiro [com música]”. (DU01,08).

A música apresenta-se no dia-a-dia dos adolescentes como um elemento onipresente. Dudu garante que faz tudo com música:

Dudu: Eu durmo ouvindo música, eu tomo banho ouvindo música, eu acordo, a primeira coisa que eu faço é ligar o rádio, eu como ouvindo música... eu faço tudo ouvindo música, tudo ouvindo música. Tudo, tudo...
 Agnes: Tudo, tudo!
 Dudu: Tudo! Eu vou pro banheiro eu vou com meu radinho, eu vou ouvindo música. Se eu tô aqui no colégio, qualquer [lugar] ou sair, sempre com o radinho. (DU01,04-05).

O depoimento de Dudu pode ser tomado como um exemplo de como os adolescentes ocupam o seu tempo com a música. Não só ouvindo música, mas a *performance* musical também é bastante presente: “eu passo cantando o dia inteiro na real. Eu passo ouvindo música o dia inteiro, cantando o dia inteiro, batucando... eu tô sempre fazendo alguma coisa [de música]” (DU02,20).

Pelos CDs, pelos instrumentos musicais encontrados em seus quartos ou trazidos por eles para as entrevistas e pelas fitas de vídeo e DVDs de *shows* musicais e pelas mídias disponíveis, também é possível observar a importância da música na vida dos entrevistados. Como observa Souza (2000c), para os jovens

música é praticamente um elemento indispensável no seu meio e um meio de comunicação fundamental. Ela acompanha várias situações, como estar junto de amigos, festas e comemorações. Em casa, no quarto preferencialmente, a música desempenha um papel importante, e os aparelhos de transmissão tornam-se utensílios vitais. Graças ao *walkman* a música os acompanha no ônibus, nas ruas, nos pátios das escolas, durante as caminhadas, etc. Isso traz para a aprendizagem de música o desenvolvimento das preferências musicais e a formação de determinados hábitos e acompanhamentos auditivos. (Souza, 2000c, p.176).

A música é tão presente no jeito de ser dos jovens que eles não conseguem dissociá-la de outras atividades, tornando-se uma forma de expressão. Dudu menciona que uma vez “estava batucando no violão” na sala de aula quando lhe “tiraram o violão”, e ele começou a “assobiar”. E procura explicar sua reação: “quando vê, tá no meio da aula e começa a cantar, eu não sei, eu acho que a música me vem na cabeça, qualquer música [ou] alguma música que eu ouvi, não sei, me vem na cabeça, e sei lá, eu boto pra fora do jeito que for” (DU03,32).

Alguns entrevistados realizam suas atividades e afazeres de casa com música, como Gisele, que “sempre” escuta o CD do Eminem: “lavando a louça, varrendo a casa, arrumando a cama” (GI02,10). Ao descrever sua rotina com a música, Paula conta: “na primeira meia hora do dia eu não falo com ninguém eu não quero ouvir nada, mas depois já estou ouvindo música” (PA01,01). Dudu também fala de suas rotinas e da presença da música:

Eu gosto muito de ficar deitado na cama ouvindo música, isso é uma coisa que eu passo o dia inteiro querendo fazer e até quando eu estudava à tarde acordava mais cedo, acordava nove e pouco e ficava deitado até o meio-dia, ouvindo música. Aí, me levantava, tomava banho, comia e ia pro colégio. Eu chego, a primeira coisa que eu faço é ligar o rádio, isso é fato: música é o tempo todo. (DU01,06).

Não só em casa, a música também está muito presente no lazer dos jovens entrevistados. Ir a *shows* de cantores, a festas, a danceterias e a bailes faz parte de suas vivências musicais. Gabriel comentou sobre um *show* do Nando Reis, no Bar Opinião¹⁰; Paula e Dudu relataram sobre festas que freqüentam, nas quais Dudu coloca o som, ou nas quais participam do *videokê*; e Alexandre menciona que vai a “bailes [de] músicas sertanejas” e, às vezes, “em danceterias” (AL01,12).

3.2.2 Acervo musical: “de Rita Lee a Steve Wonder”

Todos os jovens entrevistados têm algum acervo musical de CDs, de DVDs e de músicas arquivadas no computador ou organizadas em pastas. Chama a atenção a organização desses materiais. Por exemplo, as pastas e arquivos de computador de Gabriel e Paula, que classificam as músicas, baixadas em formato MP3, por gênero, por assunto, por cantor ou por interesse, ou os cadernos e pastas de Gabriel e Gisele, com as cópias das letras e ou cifras das músicas que costumam cantar.

Paula, ao abrir o computador e mostrar as diferentes pastas nas quais guarda as músicas que baixou via internet, revela:

¹⁰ Trata-se de uma casa de espetáculos localizada no Bairro Cidade Baixa em Porto Alegre – RS. Ela promove *shows* musicais de diversos estilos e gêneros, por exemplo: do Tom Zé ao Megatron, Marcelo D2 e Jazz, entre outros.

Aí tem de tudo. [...]. Tem de tudo, de tudo mesmo, desde Rita Lee até Steve Wonder. Tem algumas trilhas sonoras de vários filmes, música de natal, que eu adoro, e algumas [músicas] da Mariah Carey, que eu só gosto de ouvir, mas não consigo cantar; música pra dor de cotovelo e tem [música] do Jota Quest também. (PA03,18).

Ela explica como organiza seu acervo no computador:

Paula: Eu ponho numa pasta as músicas que eu mais gosto e vou ouvindo, às vezes, eu vou mudando também.

Agnes: Quantas músicas tu já baixaste?

Paula: Eu tenho 220 e poucas por aí e nesse tempo eu até tinha mais, mas comecei a encher o saco de tanto ouvir, daí eu deletava. Gostava de alguma música, daí eu comprava o CD e pra não ficar com os dois, eu já tirava dependendo do que era. Mas tem muita música específica, que tu não gosta de quem canta, mas tu quer só aquela música, daí tu pega. Também quando eu não tenho o que fazer eu ponho um nome qualquer e vejo o que aparece e pego só pra ver o que é, daí, se é bom eu fico, se não, eu já deleteo. (PA01,02).

Ao trazer para a entrevista o seu caderno com suas músicas preferidas ou as quais está cantando, Gisele também mostra um acervo musical “ecclético”:

Eu tenho: *Não sei viver sem ter você*, do CPM 22; *Regina Let's Go* do CPM; também *Ontem* do CPM; *Samba Makossa* do Charlie Brown; *Não uso sapato* do Charlie Brown, *Provas de amor* do Titãs, *O girassol* do Ira! Os Paralamas do Sucesso e *Uma mensagem de amor*; Detonautas Roque Clube, *O dia que não acabou*, *Reação em Cadeia*, *Me odeie*; *Equalize* da Pitty. [...]. Eu tenho do *rock* internacional, eu tenho o Blink 182, *I miss you*, [...] Eu tenho de *reggae*, Chimarruts, Pitanga, Armandinho, *Mais uma noite que se vai*, *Casa da praia*, também [tenho] Maskavo, *Um beijo de amor*. E de *hip hop* nacional e internacional eu tenho Marcelo D2, *Vai vendo*; *Sabotage*, *Menina Leblon*; e *Dogão*, *Dogão é mau*. (G105,34-35).

Paula diz ter “horrores de CDs”, dos mais diversos gêneros (PA01,08). Essa coleção se formou a partir dos CDs que recebeu de seu avô, que tinha uma loja. Quando o avô desativou a loja, ela pôde escolher os CDs de seu interesse, incluindo-os na sua discografia.

Dudu possui um acervo de aproximadamente cento e cinquenta DVDs de *shows* musicais. Com relação aos CDs, possui um acervo catalogado pelos diferentes estilos e gêneros nacionais e internacionais:

Eu tenho quase 200 CDs, mas é tudo separado. Eu tenho de tudo mesmo, eu tenho a seção de *techno* e *dance*, seção de clássicos, de infantil, de *reggae*... aí, depois eu separo só a parte de novelas e filmes, e tudo é separado pelo seu estilo por ordem alfabética. Eu cheguei um dia em casa e resolvi que ia fazer isso, aí atirei todos os CDs abaixo e comecei a ajeitar. Eu tenho toda a beirada da minha cama, e debaixo da minha bancada, os que eu uso, mas eu quero é fechar os 1000 logo. (DU02,22).

O CD é adquirido, mas também, muitas vezes, é emprestado, trocado, pirateado¹¹ ou montado com uma seleção de músicas de CDs diferentes. Gisele relata que compra alguns CDs e que, em outros momentos, pede para um amigo de escola “montá-los” para ela. Alexandre compra parte de seus CDs nos camelôs da área do mercado público de Porto Alegre ou compartilha os CDs dos amigos e da namorada.

Gabriel e Dudu afirmam que não possuem uma grande quantidade de CDs, mas costumam pedir emprestado aos familiares e amigos. Comentam que gostariam de comprar mais CDs para aumentar o seu acervo, porém reclamam do preço deles. Também montam os CDs com as músicas de sua escolha; embora Dudu critique essa prática:

¹¹ Estou usando a expressão “CDs pirateados” para aqueles CDs copiados integralmente. Para os “CDs montados”, refiro-me àqueles compostos por seleções de músicas de diferentes cantores, bandas, a partir de CDs ou arquivos de computador “baixados” via internet, em formato MP3.

Monto [meus CDs], eu não monto muito porque eu não tenho gravador, e porque eu sou meio anti essa história de gravar CD, porque eu acho que se é de um artista que eu consagro, eu me nego a ter CD falsificado porque eu acho que eu não tô sendo legal com ele, entendeu? E outra, é a qualidade do CD, porque um CD original é pro resto da vida e um CD falsificado às vezes dura...(DU02,22).

A partir dos depoimentos dos entrevistados, a presença da música não se evidencia somente pelos aparelhos eletrônicos que os jovens possuem, mas também pelo acervo musical que organizam e pela maneira com que se apropriam dela.

3.3 O CONSUMO DE MÚSICA

O que os jovens consomem culturalmente pode também ser identificado pelo que ouvem. Ouvir música é como falar de suas vidas. Schläbitz (2003) aponta que o estilo de vida dos jovens revela-se em primeira instância pela música, além do linguajar, do modo de agir e vestir. Na maneira de viver, revelam-se “conceitos de valores que transcendem o indivíduo” e a música, nesse conjunto, “desempenha um papel possivelmente dominante” (Schläbitz, 2003, p. 282-283).

Ao falarem sobre suas escutas musicais, os jovens demarcaram alguns aspectos relevantes em relação ao que a música lhes propicia, aos lugares onde escutam música, ao que ouvem e à maneira como a escutam. Esses aspectos serão analisados a seguir.

3.3.1 O que o ouvir música lhes propicia

Cada música tem um “clima” e este, por sua vez, traz uma “energia”. Como Dudu comenta: a música “parece que cria uma energia”; e exemplifica a partir de um

CD de música cubana, que ouviu com seu amigo: “a gente começou a se mexer bastante, dar umas risadas”, e o importante é que ficou um “clima” (DU02,15).

Muitas vezes, a partir do estado de ânimo, do estado emocional, os jovens determinam o tipo de música a ouvir e também comentam que esta tem o poder de mudar os seus humores, a partir de seu poder de gerar uma “energia”. Ou, como Dudu reflete: “tem muitas vezes que eu fico ouvindo música, que eu fico viajando na vida; que eu gosto muito de escrever, de pensar sobre a vida, questionar a vida, aí eu boto a música que me ativa” (DU02,25).

Alexandre, quando perguntado sobre suas reações ao ouvir música, responde:

Não sei, [fico] sentado, sei lá, dançando... Não sei, fico parado tentando me envolver na música [...] às vezes, na minha cabeça dá um branco; eu falo pra todo mundo e ninguém acredita. Tem vezes que eu tô parado e eu não consigo pensar nada, como se tivesse uma nuvem branca na minha cabeça, não tem pensamento. Não penso, só fico escutando. (AL02,17).

As reações dos jovens enquanto ouvem música são diversas, e a seleção do repertório musical para ser escutado depende do estado emocional em que se encontram e/ou daquele a que eles pretendem chegar depois de ouvir determinada música, ou, ainda, de um estado emocional experienciado no próprio espaço temporal em que ouvem música, no tempo real. “Botar a música que me ativa” sugere que há qualidades musicais intrínsecas que desencadeiam determinado tipo de atitude após ouvi-la. Há, entretanto, na colocação de Dudu, um grau de subjetividade, porque determinada música tem esse efeito sobre ele, por características socioculturais que fazem essa música desencadear um sentido, uma emoção, uma atitude que lhe diz respeito. Já, o depoimento de Alexandre traz a

idéia de um espaço de imaginação preenchido pela música, no sentido das imagens - sons que ela suscita, do contexto que ela retrata.

3.3.2 Onde ouvem música

A escuta musical dos jovens entrevistados ocorre em diferentes espaços e por meio de diversas mídias. As suas casas, os trajetos para escola, a própria escola e os encontros com amigos foram os locais referidos por eles como espaços de ouvir música.

Em casa, na escola, na rua, no carro

Em casa, Gisele carrega consigo seu rádio CD *player*, colocando-o ao lado de sua cama ou levando-o a diferentes partes. Utiliza esse aparelho quando realiza suas tarefas de casa. Liga o rádio ou escuta os seus CDs quando não tem nada de interessante na televisão. Aos sábados e domingos ela costuma ligar o som e nos dias da semana faz uso do rádio CD pela manhã, pois quando retorna do colégio prefere assistir aos programas da MTV.

Alexandre acorda ao som do rádio, que, ou já foi ligado pela sua tia, ou nem foi desligado na noite anterior. Em muitas ocasiões, dorme com o rádio ligado. Em sua casa, quando não está assistindo à televisão, ouve rádio. Ouve as rádios de preferência de seu pai ou, quando está sozinho, sintoniza nas suas estações preferidas.

Quando Paula não tem aula na escola, o som fica ligado pela manhã. Gosta de ouvir música em seu quarto ou, então, quando está sozinha em casa, liga o som da sala.

A música por meio das mídias também está presente na escola. Na escola de Dudu, Gabriel e Paula, como referido, há uma rádio, que é organizada pelos alunos. Dudu organiza o arquivo musical, faz a programação e é locutor. Nem sempre a utilização de mídias eletrônicas no espaço escolar é permitida, porém os jovens desafiam as regras da instituição, durante as atividades escolares, para estarem em contato com a música.

Na escola, Dudu ouve música com seu *walkman*. Em seu relato traz à tona as diferentes opiniões que a escola e os alunos têm em relação à música vivenciada pelos jovens no espaço escolar. Ele conta que é proibido utilizar *walkman* na escola ou na sala de aula. Reconhece que talvez a escola tenha alguma razão em proibir, mas expressa que ouvir música poderia lhe trazer mais concentração.

Hoje eu até fui na coordenação e daí falei pra coordenadora: 'com todo respeito, eu vou te desrespeitar agora, e eu vou te informar que, apesar de ser proibido o uso no colégio de *walkman*, eu vou continuar ouvindo'. Falei pra ela: 'vou informar que eu vou continuar ouvindo'. Porque desde que eu sou pequeno eles dizem que é proibido usar e eu ouço. E até eu acho coerente ser proibido, senão, a gurizada já ouve no meio da explicação, vira algazarra, quer pedir emprestado, quer não sei o quê, me empresta fita, me empresta CD, não sei quê, meu fone tá estragado, claro que acontece isso, mas quando chega a hora de fazer um exercício... Bah, aquela barulheira em volta, [tu] bota teu fone, te fecha no teu mundo e faz teu trabalho. (DU02,19-20).

Dudu insiste em destacar o fato da música levá-lo a uma maior concentração, de forma que imerge no seu mundo e não se distrai com outros acontecimentos.

Eu gosto de estudar, eu não consigo estudar, por exemplo, história, geografia, eu não consigo estudar ouvindo música, porque daí eu me desconcentro; mas matemática, física, química, isso aí tudo eu faço ouvindo música. Até a aula, por exemplo, que é uma coisa que eu brigo aqui no colégio a séculos, o fato de não poder ouvir *walkman* aqui na aula, que eu acho uma palhaçada, porque se eu tô ouvindo música, eu tô no meu mundo, eu tô fechado, eu tô aqui fazendo o meu trabalho e eu tô ouvindo meu fone e eu tô naquele clima da música, sabe? Eu tô trabalhando só aqui, eu tô fechado aqui e eu gosto de ouvir alta a ponto de eu não ouvir barulho, eu ouço a minha música e o meu trabalho e eu acho que as pessoas tão sem o fone, tá tudo bem, não tão ouvindo música, mas tão conversando, aí quando vê, tu tá aqui, daí, tu ouve alguma coisa engraçada lá, tu pára de trabalhar, tu vai brincar, sabe? Não dá, eu me concentro melhor ouvindo música. (DU01,04-05).

Essas colocações acenam para transformações ocorridas na percepção dos jovens. Baacke, Ferchhoff e Vollbrecht (1997), a partir dos estudos de Baacke, Frank e Radde, abordam que realizar tarefas escolares, bem como outros momentos que requerem concentração, ou também momentos de diversão, afiguram-se para os participantes da pesquisa como momentos difíceis ou impossíveis sem um fundo musical, sugerindo a popularidade e a multifuncionalidade da audição musical na vida dos jovens de hoje (Baacke; Ferchhoff; Vollbrecht, 1997, p. 37). O argumento pedagógico da “distração” nas tarefas escolares pela música parece ter se transformado no oposto: somente com o som da música que acompanha as tarefas escolares é favorecida a disposição e a capacidade de concentração (Ibid., p. 37-38). Os autores ainda afirmam:

Observações na teoria de socialização pelas mídias e conclusões provisórias permitem presumir que um mundo midiático em transformação está acompanhado por fenômenos de socialização midiática no sentido de um ambiente de aprendizagem em mutação, em que crianças e jovens adquirem a indispensável competência midiática. (Vollbrecht; Ferchhoff; Baacke, 1997, p. 30).

Dudu, Gabriel e Paula ouvem música também no carro, nas viagens que realizam com os pais e nos percursos para a escola. Quando Gabriel ouve rádio no

carro, aproveita para se atualizar no que está sendo oferecido e ouvido pela mídia. Paula comenta que cada um da família tem suas preferências musicais; com isso, geralmente, no carro, optam por ouvir CDs que eles mesmos montam com auxílio da internet:

No carro tem de tudo, minha mãe se adaptou ao que eu gosto e eu também escuto o que ela gosta. Tem de tudo no carro. Eu gosto muito de trilha sonora de seriado, de filme... Que é uma coisa assim, é um CD que tem músicas lentas e músicas mais agitadas, e agora com a internet a gente pega 'ah vamos fazer um CD e deixa o CD no carro' e fica, é bom, porque tu põe o que tu quer. No carro tem Lulu Santos, tem Renato Russo, tem de tudo, de tudo mesmo. (PA01,02).

Ouvir música pelo rádio e pelo computador

As músicas que “todo mundo” mais gosta estão no rádio. Ao ouvir certas músicas, mencionam que as conhecem, mas nem sempre se lembram do nome da música ou de quem as está cantando. Os entrevistados deixam transparecer que ouvem as rádios que mais gostam e que procuram pelas músicas que lhes agradam mais. Têm o hábito de trocar de rádio quando uma música não lhes satisfaz, ou, então, se não está tocando uma de suas músicas preferidas. Em outros momentos, apesar de não estar tocando uma de suas músicas prediletas, deixam numa determinada rádio, pois sabem que, a seguir, virá uma música que é de sua preferência.

Dudu aproveita e ouve rádio pelo seu *walkman*. Anda muito de bicicleta escutando a programação da rádio Ipanema, da Jovem Pan, na qual passam umas “baladinhas”. De vez em quando ouve a estação 102, a estação 101.3, “na qual passam músicas mais instrumentais” e a estação 107.1, que é a Pop Rock.

Gisele também aponta a Jovem Pan, a Atlântida e a Pop Rock como as rádios que lhe trazem as novidades musicais e que apresentam comentários e notícias sobre eventos e sobre o jeito jovem de ser. Prefere a rádio Pop Rock porque ela “fala uma linguagem que todo mundo entende. É tri legal, eles falam na nossa língua, não ficam dizendo palavras difíceis que a gente não entende, eles falam as gírias que todo jovem fala” (GI03,22).

O computador também é apontado por Gabriel e Paula como um meio pelo qual escutam música. Eles baixam as músicas da internet e usam o próprio computador para ouvir seus CDs. Nas palavras de Paula: “no computador, eu até escuto CD, às vezes, mas eu pego muito MP3, muito. Eu gostei de uma música, mesmo que eu já tenha a música no CD, eu acho mais prático, não precisa ficar tirando e botando” (PA01,02).

Durante as entrevistas, os jovens se referem a alguns programas e *sites* utilizados para baixar e/ou ouvir as músicas, as letras, cifras ou elementos da vida do artista ou da banda, como *Kazaa*, *Winamp*, *Windows Media Player*, *Som Brasil*, *Cifra Clube* e *Terra*.

Assistir à música pela televisão e pelo DVD player

Assistir à música pela televisão ou pelo DVD *player* é outra alternativa apontada pelos jovens. O entretenimento preferido por Gisele é assistir à televisão, principalmente à programação da MTV, ou escutar rádio CD *player*. Ela passa todo o seu tempo com o som ou com a MTV ligada: no turno da tarde e da noite lhe interessa mais esta programação e no turno da manhã, como há reprise da programação da noite, escuta rádio ou seus CDs.

A televisão e o DVD *player* mostram-se muito associados. Dudu e Paula utilizam o DVD *player* para assistir a *shows* musicais que, algumas vezes, também já tinham visto nos clipes da televisão, geralmente nos canais do *Multishow* ou da MTV. Utilizam o DVD *player* para ver as imagens, bem como para escutar um CD.

Em relação a assistir à música, Fialho (2003, p. 110-111) menciona que pela televisão temos a possibilidade de *ver* e escutar música, e afirma: “*Ver música*’ está relacionado às novas dimensões que os avanços tecnológicos, e principalmente a televisão, proporcionam ao homem na sua experiência sonoro-musical”.

3.3.3 O que e como ouvem

“Ouvir de tudo”: o repertório musical eclético

Segundo Baacke, Ferchhoff e Vollbrecht (1997), hoje, há uma multireferencialidade na audição musical dos jovens. Nos anos 90, acrescentaram-se ao cenário da música *pop*¹² gêneros musicais como, por exemplo, o *grunge*, o *hip hop* e o *techno*. Esses gêneros musicais certamente tomaram os primeiros lugares na escala de preferências dos jovens e apresentam sinais de reconhecimento para determinadas culturas juvenis. Tornaram-se fonte de informações sobre novos estilos de vida, modas, formas de conduta, estímulos para sonhos, anseios e criação

¹² Dessa forma e observando a definição de música *pop* encontrada na enciclopédia virtual Wikipedia, que remete este gênero musical à cultura juvenil, optei por chamar o repertório musical mencionado pelos jovens de universo *pop*, que pode ser assim definido: “El pop, nombre que procede de *música popular*, es el género musical más extendido entre la cultura juvenil del mundo actual. Desde la aparición de los Beatles allá por los años sesenta, este género se ha desarrollado en los más diversos caminos. Aunque últimamente su esplendor puede parecer que haya decaído por las proliferantes estrellas mediáticas y la música electrónica, el *pop* sigue siendo el rey del mercado musical. En la sociedad de consumo el primer objetivo de un producto es que cree los máximos beneficios posibles y el pop cumple con esta norma. Es uno de los géneros con mayor potencial de consumidores” (Enciclopédia virtual, Wikipedia. <http://es.wikipedia.org/wiki/Pop>. Acessado em 05/05/2005.).

de identidades. O multireferencialismo também se revela com a manifestação do movimento e da corporeidade na dança que acompanha a música. Essas múltiplas referências, para os jovens, possibilitam sua identificação com os ídolos, constituindo-se em um recurso para melhorar seu estado emocional, assegurando-lhes um recolhimento no dia-a-dia (Baacke; Ferchhoff; Vollbrecht, 1997, p. 37).

Os jovens revelam gostar de experimentar de tudo: “eu gosto mais de *rock* mesmo, *punk rock*, *hard core*, *grunge*, *new metal*”, comenta Gabriel; “gosto de ouvir tudo! Gosto também de pagode, gosto de *funk*, gosto de forró” (GA06,64). Gostar dos diferentes tipos de música está relacionado com diferentes momentos da escuta e do que cada música lhe provoca:

Eu admiro qualquer tipo de música, eu acho que o fato de ser música é um motivo pra ser admirado. Não é porque eu gosto de *rock* que quando toca um pagode que eu vou dizer ‘bah, que saco’; só porque todo mundo acha um saco, não, eu até gosto... *rock*, *reggae*, de tudo. Só que eu tenho o que eu gosto de ouvir, por exemplo, como tem o que eu gosto de dançar, que eu gosto de ouvir antes de dormir, sabe? Por exemplo, meu irmão e eu até de vez em quando, dormia[mos] escutando ópera. Então um troço nada a vê, e eu gosto de *hard core*, *punk rock*, *grunge*, *rock* nacional... Enfim, eu gosto de tudo que é tipo de *rock*, até Fito Paez; influências diversas... (GA01,01).

Alexandre gosta de ouvir “música sertaneja”, como Bruno e Marrone, Zezé de Camargo e Luciano. Ouve também “os *hip hop* da moda que é sensação do momento. Tem outras, tem várias músicas, MC Marcinho, Jota Quest também escuto um pouco, Comunidade Nin-Jitsu, Chimarruts” (AL01,02). Do gênero pagode cita “Swing e Simpatia, Sorriso Maroto” (AL01,10).

Conforme os depoimentos, os jovens convivem com diferentes estilos e gêneros musicais. Há uma pluralidade de escutas: MPB, *rock* nacional e estrangeiro, pagode, sertanejo, *tecno*, *hip hop*, *reggae*, entre outros. Esses diferentes gêneros

possuem características distintas e que diferenciam-se entre si. Porém, o preferido pelos jovens entrevistados é a música *pop*.

Baacke, Ferchhoff e Vollbrecht (1997), apoiados em Baacke, Frank e Radde, afirmam que o “status dos jovens de hoje caracteriza-se pela preferência da música *pop* e *rock*”. Pela individualização da escuta musical, propiciada em grande parte pelas mídias (auditivas) como o rádio, o CD *player* e o *walkman/discman*, que são, cada vez mais, utilizados pelos jovens (Ibid., p. 37).

Os autores ressaltam que “a maioria dos jovens necessita da música *pop* e *rock* não apenas como fundo musical e sim, por assim dizer, como elemento do cotidiano vivido, do qual ele não pode ser distinguido” (Baacke; Ferchhoff; Vollbrecht, 1997, p. 37).

“Tremendo a porta”: como ouvem as músicas

Os entrevistados comentam que geralmente gostam de ouvir música num volume alto, mas que precisam observar os espaços e momentos adequados. Uma dessas situações é descrita por Dudu:

[...] toda reunião de condomínio, reclamam do som. Um dia, a vizinha ligou pra minha casa: ‘avisa pro marginalzinho que eu chamei a polícia’. Daí eu, ‘bah, pára com isso’. Aí eu desci lá em baixo e fui tirar as caras com ela, e ela não tinha chamado a polícia. Só que daí ela achou que eu ia bater nela [...], e, daí, ela realmente chamou a polícia [...]; tudo por causa do som! (DU01,08-09).

Gisele, que geralmente ouve música quando está em casa, ressalta e reafirma que, se pudesse, sempre ouviria música num volume bem alto, mas que precisa respeitar os diferentes momentos e espaços compartilhados por seus

familiares em sua casa. O volume alto do rádio em conjunto com a televisão, a que suas irmãs assistem, gera conflito entre elas, pois desejam ouvir ou assistir diferentes meios, num mesmo espaço.

Paula também conta que o volume de som que coloca para ouvir as músicas depende do espaço e da presença das pessoas que estão com ela: “depende do lugar; na sala, quando eu tô sozinha eu escuto bem alto, *beeeeeem* alto e, às vezes, o vizinho vem reclamar” (PA03,18-19). Ela também ouve música na cama com seu *discman*, que lhe permite manipular o volume sonoro sem incomodar os outros e, “quando não é na cama, que é uma coisa bem mais agitada, eu gosto de escutar na sala, bem alto... *beeem* alto mesmo, tremendo a porta” (PA02,11).

Escutar a música em volume alto também resulta no manuseio das aparelhagens de som que possuem no quarto, como ocorreu com Dudu, que mexe na equalização e no volume do som, com intuito de não perder a qualidade e sonoridade desejada:

Eu gosto de tudo ressaltado. Por isso que eu gosto de ouvir música alta. Porque, normalmente, eu faço assim, se eu tenho que ouvir música baixa, aí eu boto mais grave só que fica tudo fraco, então o que eu faço, eu diminuo o médio e diminuo o agudo e levanto o volume. Porque daí, o que vai acontecer, vai ficar mais grave, só que depende, ‘bah, ficou forte’, daí eu boto o agudo, aí quando vê, eu já boto o médio, daí quando vê, já levantou todo som, sabe? Daí eu nem mexo mais nisso, já vou direto alto, dane-se, nem tô [aí]. (DU02,25).

A maneira de ouvir a música também depende do que os jovens estão fazendo ou de que intenção eles têm no momento de ouvir determinada música. Esses momentos são descritos por eles, como: deixar a música como pano de fundo enquanto fazem outras coisas como afazeres de casa, enquanto estudam, enquanto ouvem a música para tirá-la ou para cantar junto. Em cada situação optam por um volume sonoro a ser utilizado para ouvir música.

“A gente ficou dançando até meia noite”: música e movimento

Para os jovens também existem músicas próprias para dançar. Quando as escutam, sentem seu ritmo, sua batida e definem se ela é para cantar e dançar ou só para dançar. Alexandre gosta muito de dançar e menciona que acompanhar a música dançando é algo que “flui”. Costuma dançar com os amigos, “a gente vai indo, quando vê, tá no embalo”. Eles botam “o rádio na rua e fica[m] escutando e dançando. Ontem eu vim do colégio, era dez horas, a gente ficou dançando até meia noite” (AL02,20).

Durante as entrevistas realizadas, Alexandre, quando dançava, não cantava, concentrava-se no ritmo da música e nos passos para dançar. Determinadas músicas já tinham uma coreografia pré-estabelecida e em outras criava passos para dançar. Alexandre aponta que o “*funk, dance... reggae*” são gêneros musicais para ouvir e dançar (AL01,06). Considera que geralmente as músicas “americanas”, [que ouve no rádio ou em seus CDs] são dançáveis, “por causa da batida, do ritmo”. E explica: “no caso, na música americana, a gente só entende a batida, a letra não interessa muito no caso” (AL03,24). Enquanto a música está tocando e, “se eu sei algum passo que eu possa dançar com aquela música, eu danço”.

Alexandre escolhe os passos, “conforme o ritmo da música. Tem passos que são devagar, passos que são mais agitados... daí, conforme o ritmo da música, a gente dança” (AL02,16). Para ele, a dança, os passos, as coreografias que cria parecem conduzi-lo na música. Por exemplo, quando não sabe a letra da canção, por ser em inglês, acompanha-a com suas coreografias, como se elas o guiassem numa letra que não entende.

A corporalidade na música é abordada por Prass (2004), que, na investigação sobre a aprendizagem musical em uma bateria de escola de samba, aborda o corpo como parte integrante e fundamental da aprendizagem musical. A autora menciona a existência de uma “gestualidade nos sons” da bateria da escola de samba, perceptível nos momentos dos entrevistados ouvirem música, pois acompanhavam com o corpo o ritmo da bateria, seus pulsos e suas pausas (Prass, 2004, p. 159).

Em relação à música, dança, mídia e jovens, vale mencionar Santos (2004), que, em sua pesquisa sobre adolescentes e a dança midiaticizada pelos videocliques, aborda questões sobre a recepção dos jovens para com esta prática. O autor observa que se constituiu “um novo cenário para a dança que há quatro décadas atrás não existia e que nos últimos anos tem se ampliado tanto na diversidade como na quantidade, trazendo um redesenho nas possibilidades de se vivenciar a dança” (Ibid., p. 20). E reflete: “a televisão encontrou pela dança uma forma de dar corpo à música. A mídia articula o consumo musical e coreográfico, que se nutrem mutuamente” (Santos, 2004, p. 18-19).

4 RELAÇÃO DOS JOVENS COM O CANTO

Neste capítulo, discuto a *performance* vocal dos jovens e sua relação com as motivações, os contextos, os momentos, as formas que dão sentido ao cantar e as mídias utilizadas para isso.

4.1 “CANTAR, E CANTAR, E CANTAR”

Cantar é uma *performance* musical que envolve muito “mais do que só abrir a boca e sair o que tu quiser” (GI05,38). Gisele compara as diferenças entre cantar e tocar um instrumento, para o que, segundo ela, é só “apertar as cordas, tocar, tampar um buraquinho... sai o som que tu quer, agora [com] a voz, vai ser meio difícil tu só abrir a boca e sair o que tu quiser”. Considera o cantar, “bem diferente”, pois é “muito mais difícil controlar a voz do que o instrumento” (GI05,38). Para Gisele, além de resolver questões técnicas de emissão vocal, o controle da voz também está relacionado a questões emocionais. Da mesma forma, segundo Dudu, a voz é fundamental para mostrar o que a pessoa está sentindo. Faz isso colocando “leveza na voz” e explica: “com a leveza tu vai deixar transparecer o que tu tá sentindo. É a voz que vai transparecer teu sentimento, sem dúvida” (DU03,40).

El Haouli (2002), em sua pesquisa sobre a “voz-música”, na análise da *performance* vocal do cantor grego Demetrio Stratos, aproxima o ato de cantar à busca da auto-expressão, ao afirmar: “o cantar é um cantar da voz, que instaura mundos e vidas múltiplas. [...]” (Ibid., p. 45). Com esse entendimento da voz como forma de expressão, é possível analisar o cantar dos jovens participantes da pesquisa como um ato que envolve muito mais do que resolver questões técnicas de

emissão vocal. Assim, cantar é uma consequência do estado emocional da pessoa, pois a voz é uma forma de auto-expressão.

O momento de cantar para os jovens mostra-se, também, como uma alternativa de sobreviver emocionalmente às pressões cotidianas. Nesse sentido, Paula afirma: “eu esqueço, esqueço de tudo quando eu tô cantando, não passa nada na minha cabeça, [...] sou eu comigo mesma quando eu tô cantando. É um momento meu” (PA03,27). Para ela o cantar representa “uma válvula de escape dos problemas”. E complementa: “quando eu tô meio atacada ou tô preocupada, porque não tô indo bem no colégio, [...] eu esqueço da vida, eu não quero saber, [...] tô lá viajando na música” (PA01,04).

4.1.1 Motivações para cantar

Ao serem indagados sobre quando começaram a cantar, os jovens revelam: “canto desde sempre” (DU01,09); “eu sempre gostei de cantar. Sempre cantava muito porque eu tenho uma pequena mania de não calar a boca, daí, quando eles pediam pra eu ficar quieta, eu cantava” (GI01,01); “acho que tudo começou assim: na verdade, eu sempre gostei de música; [...] quando eu era pequena, eu sempre quis cantar certinho” (PA01,01).

A motivação para cantar está relacionada ao ambiente familiar, a um processo de socialização que os despertou para a música e para o canto, e que favoreceu o seu desenvolvimento: o primo que é vocalista de uma banda, o avô que canta em encontros de família e mostra sua coleção de LPs para a neta, o padrinho que é músico, o avô que possuía uma loja de CDs e as lembranças da mãe e de primos que ouviam rádio. Alexandre descreve:

Na época em que a minha mãe era viva, ela sempre escutava bandinha [...], Terceira Dimensão, Os Atuais, Amado Batista. Nessa época, eu só escutava esse tipo de música; eu só gostava desse tipo de música; eu sabia tudo, qualquer música que desse no rádio desses grupos eu cantava; daí ela faleceu, eu fui [me] distraíndo... Meus primos escutavam outros tipos de música, eu comecei a viver mais com eles, escutava outros tipos de música, fui mudando, fui gostando de outro tipo de música. (AL01,05).

Assim como a motivação de Alexandre para cantar está ligada à sua mãe, que ouvia rádio e que lhe permitiu conhecer diferentes “tipos de música”, também Dudu lembra que cresceu ouvindo a música *Tears in Heaven*, composta e cantada por Eric Clapton, que se apaixonou por ela, e que, desde então, a canta.

Outra motivação apontada pelos jovens foi o compartilhar música com amigos que se reúnem para cantar, como Alexandre: “conversava com os amigos... escutava no rádio, daí eles cantavam, eu fui me interessando” (AL01,02).

Cantar e tocar o que os amigos gostam, ter um repertório para as rodas de violão, foi o que motivou Gabriel a estudar e ensaiar algumas músicas. Para ele, cantar e tocar violão com amigos também representa um reconhecimento social que é expressado por ele a partir de um comentário feito por uma professora à Paula: “ah, tem um colega teu, que o meu filho viu tocar e cantar, que toca bem, sabe?” Então é aquela coisa, tu toca, lá, em um lugar, bem aberto, daí tu vai meio que mostrando, tuas habilidades, esses dons que tem” (GA04,24-25). Para Gabriel a música deixa “uma pessoa mais sociável, as pessoas começam a se aproximar de ti pela música”. E explica:

Por exemplo, tu tá tocando violão na rodinha, daí, o cara 'bah, empresta o violão', daí, tu começa a tocar, tu começa a conhecer o cara [...]. O violão e a música no caso, também são importantes por questões sociais, sabe? Porque o cara diz: eu toco diferente a música' ou tu tá tocando [e] chega uma guria: canta aquela música! Então é esse tipo de coisa, essa integração meio que musical que é bastante importante, além de ser uma coisa que eu gosto muito. (GA02,17-18).

A música, no convívio com os amigos, mostra-se como um agente agregador. Tocar um instrumento e cantar é um elemento de valorização frente ao grupo. Dessa forma, o músico da “roda” possui um status diferenciado.

Os grupos musicais também são motivadores para o canto. Paula comenta sobre a *Canção da Meia Noite*, de Zé Flávio, que teve oportunidade de cantar pela primeira vez no grupo de música; Gabriel encontrou na banda seu “espaço para cantar e para começar a soltar a voz” e “evoluir”, realizando “um *backing vocal*”.

Para Gisele, o canto também funciona como um elemento de alheamento, servindo mesmo para se esquecer ou se acalmar. Quando questionada sobre o que sente nesses momentos, relata:

Sei lá, porque olha só, quando a gente canta a gente esquece: 'ah, tem muita coisa'. Esses dias eu tava fazendo uma prova de literatura, tava eu lá fazendo, e daí quando do nada eu comecei a cantar e o professor: 'Gisele, a gente tá fazendo uma prova', e daí, 'sim sô, é que me ajuda a acalmar', sabe? Canto lá e esqueço que eu tô fazendo uma prova, daí, eu já leio e penso: 'isso eu já sei'. (GI02,10).

A motivação para cantar está principalmente vinculada às interações com os amigos, em contextos que delineiam as suas identidades músico-vocais, que vão se constituindo pelas suas vivências cotidianas.

4.1.2 “Sair cantando”

Para os jovens entrevistados, responder a pergunta sobre quando costumam cantar e com que frequência o fazem não é uma tarefa simples, principalmente porque eles não separam as formas de vivenciar a música de seu dia-a-dia. Para eles no ouvir também está envolvido o cantar junto com o que estão ouvindo e/ou fazendo.

Dessa forma, o canto é vivenciado com frequência e em variadas ocasiões. Ele transcorre quando os jovens estão nos quartos, deitados na cama, tomando banho ou realizando os afazeres domésticos ou da escola; nos percursos para escola, nos intervalos das aulas, e no encontro com os amigos, entre outros momentos. Alexandre comentou, em uma das entrevistas, que não tem um momento específico para cantar, “agora eu não tô cantando, mas eu posso sair, botar o pé na porta e sair cantando” (AL02,11-12). Gabriel também reflete: “eu acho que canto todo dia. No banho qualquer um canta; quando eu tô indo pro colégio, na rua, quando eu tô no colégio, quando eu pego o violão, quando eu tô ouvindo música...” (GA05,38).

Paula, por sua vez, descreve uma cena que vivencia com sua mãe, no carro: “sempre a gente tá parado na sinaleira e ficam as criaturas olhando que é eu e a minha mãe com o som a mil gritando, as duas dentro do carro, bem feliz, é muito engraçado” (PA01,01).

Como mencionado, a escola é um espaço no qual os jovens têm também suas experiências musicais. O ouvir música, cantar, na escola é, em muitos momentos, uma manifestação de preenchimento do espaço e do tempo, numa busca por algo prazeroso, como conta Dudu:

Esses dias eu estava no fundo da aula, fazendo um exercício idiota de matemática, eu acho; comecei a cantar uma música, aí, quando vê, começaram a cantar nos outros lados da sala, quando vê, tá todo mundo cantando a música. Daí eu parei, e comecei outra; aí a gurizada começou [a cantar] junto. (DU02,19-20).

Na escola, cantar em qualquer momento nem sempre é possível. Ou a escola proíbe a utilização dos meios para tocar e/ou ouvir música, ou os colegas deboçam quando eles cantam. Gisele ressalta que “na escola ninguém é doido de ficar cantando... de vez em quando, eu canto dentro da sala de aula, mas eles [os colegas] mandam eu calar a boca” (GI06,46-47).

4.2 COMO CANTAM

4.2.1 O volume para cantar

Quando os entrevistados ouvem música, geralmente a ouvem num volume “normal, alto”, ressaltando que, dessa forma, “é mais fácil de pegar” as músicas (GI06,41). Gabriel explica: “se eu tô escutando, eu me empolgo escutando e começo a cantar e eu canto no volume alto mesmo” (GA04,28).

Para Paula, “se tá ouvindo o som mais alto, na verdade tu tá cantando mais é por, sei lá, felicidade no momento” (PA04,31). E conta que primeiro vai ouvir a música “alta” para se “soltar”, depois vai ouvir “mais baixo” para ver se está “ouvindo certo”. Mas enfatiza: “dependendo do meu estado de espírito eu nem tô [aí], se tá errado, se tá certo, eu tô é querendo cantar [...]. Volume alto parece que é mais fácil porque tu não te escuta, ao menos daí tu não vê muito se tu erra alguma coisa”

(PA06,51). E explica: “eu sinto porque parece que é mais fácil de eu cantar. É, acho que até por isso que eu canto bem alto. Às vezes mandam eu baixar a bola, mas acho que é por ouvir música alto, bem alto e cantar junto”.

É especialmente no quarto que os jovens gostam de cantar, acompanhados das mídias na intensidade sonora escolhida. Como comenta Dudu: “o melhor ambiente é o meu quarto, porque eu fecho as portas, fecho a janela pro vizinho não reclamar do som e pego o microfone para cantar com os cantores” (DU03,18).

Souza (2002) aborda que “o espectro sonoro foi ampliado pelas novas tecnologias” e que “o nível excessivamente alto da música que agrada os jovens” é objeto de pesquisa, apontando para “questões estéticas de um novo som que relativizou o conceito de ‘agradável ao ouvido’ e inclui a audição com o corpo inteiro. Som + imagem + movimento” (Souza, 2002, p. 23).

Consumir música num nível sonoro elevado mostra-se como algo “natural” para os jovens entrevistados. Tanto ouvir como cantar junto com o “som alto” propicia-lhes “mergulhar” no mundo da música, no mundo dos artistas, dos cantores, e, conseqüentemente, em seu mundo. Nesse processo, ouvir “certo” e cantar “certo” são relativizados ou mesmo desconsiderados como fatores importantes. Faz parte da sua *performance* músico-vocal, acompanhar as músicas num nível sonoro elevado, soltar a voz e cantar com os cantores, bem como incluir movimentos do corpo, dimensão da *performance* que será abordada a seguir.

4.2.2 Cantar com a voz e com o corpo

Cantar envolve a voz e o corpo. Para os jovens entrevistados, não é possível dissociar o canto do movimento corporal e/ou da dança. Conforme apontado

anteriormente, acompanhar o ritmo com o corpo ou mesmo dançar são atitudes consideradas inerentes à música. Cantar sem se movimentar parece impossível a esses jovens, pois, durante as entrevistas, sempre que cantavam, expressavam-se com o corpo.

Paula frisa que está “sempre [se] balançando” enquanto canta. “Eu fico balançando o pé ou alguma coisa” (PA06,48). Gisele também não consegue ficar parada, está sempre dando “uma chacoalhadinha no esqueleto” (GI06,49). Dudu brinca: “ah, eu começo naquela ‘*dãrãrãmdãrãrãm*’, assim” gesticulando e balançando junto com o corpo o andar da música (DU02,18).

Além do balanço do corpo como resposta à música, Paula inclui coreografias inventadas ou copiadas depois da aprendizagem vocal da música. Se ela tem o objetivo de cantar a canção, concentra-se na mesma, para depois, se for o caso, dançar junto. O dançar junto com a canção auxilia na sua interpretação e influi na maneira de cantar, pois acredita, dessa forma, ser mais fácil cantar, já que não se preocupa com a maneira como está colocando a voz. Paula admira quem consegue dançar e cantar, justificando que é necessário uma “preparação física bem boa” para essa *performance* (PA03,20-21).

Em sua investigação sobre a música e a televisão no cotidiano de crianças entre 9 e 11 anos, Ramos (2002) aponta que a presença da música, da dança e do cantar são “ações inseparáveis e geralmente simultâneas”. As crianças inventavam ou seguiam coreografias preestabelecidas. Assim, a música proporcionava às crianças aquilo que “mais” buscavam no contato com ela – “o movimento” (Ramos, 2002, p. 77-78).

4.2.3 Cantar sozinho ou para outras pessoas

Os dados coletados mostram que os entrevistados não cantam em qualquer momento. Revelam que o grupo de jovens não se sente confortável em determinadas situações, ou na presença, ou na companhia de algumas pessoas:

Agnes: Tu sempre cantas?

Dudu: Depende do ambiente em que eu estou. Aqui no colégio não.

Agnes: Por quê?

Dudu: Ah, porque eu acho que podem não entender, acho que tem gente que não entende o que a música significa... Então, daí, vão achar: 'não tá cantando, tá pagando vale, tá querendo aparecer'; não sei o que pode passar na cabeça deles. E se eu tô sozinho na rua, por exemplo, se eu tô no meu quarto, eu canto. (DU03,29).

Quando indagada sobre o cantar na escola ou com os amigos, Gisele também relata que não tem o hábito de cantar na escola e que, quando isso acontece, é porque quer se concentrar numa prova.

Em alguns momentos eles têm vergonha de cantar. Paula nunca canta para a família por ter a impressão de “que tá todo mundo ali [vendo] se eu vou errar alguma” e avalia que o momento de cantar “é uma coisa minha, muito minha” (PA03,26-27). Há situações em que não se sente à vontade para cantar: “a coisa que mais me incomoda é [estar] sozinha, por exemplo, na cozinha fazendo a janta, daí tô cantando, daí daqui a pouco entra a minha mãe. Eu sempre fico com vergonha, eu não sei por quê, mas eu paro” (PA01,04). Gabriel conta que “sempre amou cantar, só que não cantava porque era inibido. Simplesmente por isso” (GA01,08). A inibição no momento de externar sua voz, em frente a outras pessoas, era um fator que lhe impedia de cantar.

Já, nas festas que têm *videokê*, os jovens dizem se liberar para cantar.

Paula narra como ela e Dudu participam do *videokê* nessas ocasiões:

É muito engraçado, no começo fica todo mundo bem tímido. Ninguém quer cantar, daí, no final é briga: 'não, agora sou eu, agora sou eu' [...]. Eu e o Dudu a gente fica fazendo uma voz, o outro faz outra... é muito engraçado. Não é nem assim pela nota que dá, porque a gente sabe que é sorteio, né? É mais porque é divertido. (PA01,09).

Também é com os amigos, num ambiente descontraído, que Alexandre se sente bem cantando, pois, enquanto cantam, "eles estão brincando" (AL01,04-05). Reportando-se a cantar intencionalmente frente às pessoas, afirma: "se eu tiver sozinho, eu canto, mas se tiver gente olhando, eu acho que eu fico meio tímido" (AL01,04).

O que fica explícito nessas falas é que o apoio do grupo, o cantar em conjunto, a participação em um fazer musical coletivo, torna a atividade mais fluida e dá segurança ao ato de cantar. Quando os entrevistados cantam com alguém ou nos grupos de música, eles geralmente não se intimidam em cantar para outras pessoas, coisa que pode acontecer, como eles mesmos relatam, quando estão sozinhos.

É compreensível que o grupo de jovens cante com maior desenvoltura junto a pessoas amigas, aos seus pares, pois pode ser que esses, de qualquer forma, não venham a fazer qualquer juízo de valor ou esboçar qualquer tipo de avaliação crítica.

4.2.4 Cantar com o violão

Dudu e Gabriel, na maioria das vezes, cantam acompanhados de seu violão e Gabriel enfatiza: “entre cantar sozinho e cantar com o violão, prefiro cantar com o violão” (GA04,28). Para Gabriel, o violão e a voz mostram-se como instrumentos indissociáveis. Para ele o violão o guia nos “tempos e acordes”, junto à voz, “tu nem vê que tu tá tocando aquela música” pois, “tocar e não cantar é quase que não tocar” (GA02,14). A fala de Gabriel deixa transparecer a importância que ele dá à parte cantada, à melodia e ao texto das canções. Sem cantar é como se a canção não existisse.



Foto 12 Dudu cantando e tocando violão



Foto 13 Gabriel com o violão

Ao analisar a relação voz e violão, Gabriel faz uma analogia entre os instrumentos que compõem uma banda, argumentando que todos eles são necessários para aquela prática. Para ele “nenhuma voz sozinha é completa”, pois, “por mais que seja um vocal bem trabalhado, sente-se que falta algo”. E explica:

O vocal é a mesma coisa que tu tocar uma guitarra sozinha. Toca, pode ficar muito bonito, como pode ficar, também, um violão sozinho. [...] só que pra tocar o que a gente toca, tem que ter alguma coisa que complete. O vocal é uma voz, é um instrumento. Vocal é um instrumento. Então precisa daquele instrumento não inferior, mas, um instrumento de segundo plano. Que fica mais atrás, meio que dando cobertura, que nem o baixo faz na guitarra. (GA01,08).

O depoimento de Gabriel aponta para a complementaridade entre os dois instrumentos (voz e violão) em função da necessidade do acompanhamento harmônico para a melodia. Nessa dupla relação, geralmente a voz tem o papel principal e, o violão, de acompanhante. Gabriel afirma que, sem o violão, provavelmente não cantaria, expondo assim, a necessidade de ser acompanhado por um instrumento harmônico apoiando o canto: “eu até toco mais violão do que canto”. E continua explicando: “tanto eu gosto, que foi com o violão que eu aprendi a cantar. Acredito que grande parte de quem canta começa com violão ou teclado, ou qualquer outro instrumento”, e conclui:

Agora, se eu não tivesse com o violão, eu não ia escutar música e cantar. Eu tenho certeza, que eu não ia fazer isso, pegar a letra da música pra cantar. De preguiça. Agora se eu tô pegando a cifra, eu até canto pra tocar melhor, pra pegar melhor os acordes, pegar melhor o tempo. (GA01,10-11).

Nesse depoimento, Gabriel esclarece que o uso do instrumento de acompanhamento, no caso o violão, tem fundamental importância para sua aprendizagem musical. O texto da canção e sua melodia, separadamente, não permitiriam que ele construísse as relações de tempo e harmonia, por exemplo.

O fato de “participar” da música tocando e cantando, oportuniza a Gabriel perceber mais detalhes: “só ouvindo, às vezes, parece que a música é inteira igual”, e quando vai tocar percebe: ‘não, mas aqui muda isso e aquilo’. E vai mudando um monte de coisas. Então quando tu começa a participar da música a interpretar ela, o cara sente mais facilidade, porque é como se fosse uma música tua” (GA05,47).

Geralmente as músicas que Gabriel toca, ele canta, exceto aquelas em que sente “muita dificuldade”. E exemplifica: “quando o timbre da voz do cara for muito

gritado, talvez, daí, eu não canto”. Gabriel aqui, além de falar da emissão vocal, também se refere à tonalidade das canções, o tom “gritado”, muito agudo faz com que ele deixe de cantar determinada canção. Nesse sentido, para facilitar o canto, troca a tonalidade da canção, porém, nem sempre essa é uma prática aceitável, como se ao trocar o tom da música muito de sua expressividade acabasse por ser perdida, pois também perde a possibilidade de cantar e tocar acompanhado da gravação do cantor.

Gabriel gosta de cantar as músicas que apresentam um vocal com uma melodia “bonita”, que se complete pelo violão. Esse repertório ele define como músicas “mais nacional, mais MPB” (GA06,51-52). Embora se sintam amparados pelo violão, Dudu e Gabriel não deixam de cantar quando estão sem ele (DU03,33).

Dudu e Gabriel também mencionam que, a partir do violão e do cantar junto com o mesmo, desenvolveram a noção de afinação. Para Gabriel cantar afinado é “cantar coincidindo com o tom do instrumental e na mesma melodia”, é estar “fechando com a escala do tom” (GA06,62). Ele explica: “eu vou cantar junto, e daí, eu sinto, eu escuto ‘isso aqui não tá legal’; daí eu vejo, ‘porque que não tá legal?’ ‘não tá legal porque desafinou’”. Sua noção de afinação também se desenvolveu enquanto estava “vendo” os outros cantar, “não só cantar afinado”, mas também “vendo outros cantar desafinado”. Conclui afirmando que adquiriu “mais base por causa do violão. Se eu não tocasse violão hoje, eu não ia cantar. Isso é fato. Eu comecei a cantar por causa do violão, não comecei a tocar violão porque eu cantava” (GA04,32-33).

Assim como Gabriel ressalta a relação indissociável entre tocar o instrumento e cantar, também Dudu a destaca, ao afirmar: “hoje eu sou um violonista

e um vocalista, então, eu acho, que a minha obrigação é que, no momento que eu sei a música, eu [devo] saber a parte vocal e a parte do violão” (DU02,28).

4.2.5 Improvisações vocais: “parto daquilo que ouço”

Os improvisos vocais, por meio de segundas vozes e *backing vocals*, também estão presentes nas práticas vocais. Paula realiza seus improvisos e *backing vocals* utilizando-se da “música de fundo”. Memoriza a canção e depois canta sobre a música que está ouvindo no CD, criando diferentes vozes (PA06,43-44).

As mídias apresentam-se como referência vocal, no momento em que os jovens ouvem e reproduzem as canções, utilizando-as como *playback* ou base para suas recriações musicais. As idéias para improvisar e arranjar vêm, na experiência de Dudu, “de tanto ouvir”. Como explica: “eu tô cantando a música, eu sinto que tá na hora de eu fazer aquilo [...] ‘bah, vou dar um berro’ e eu dou um berro” e relata que, geralmente, “tem a ver com músicas” que ouviu (DU01,08). Muitas vezes não tem consciência de como “agir” para “cantar e caber a segunda voz”, mas revela: “eu acho legal quando eu consigo, isso é uma coisa que eu faço bastante, tô ouvindo a música e tô achando a segunda voz” (DU04,53).

Para fazer improvisos e as segundas vozes das músicas, Dudu as ouve, analisa suas composições, observa como o arranjo é feito, vê o que lhe chama atenção, imagina um acompanhamento, uma frase musical diferente.

Gabriel menciona o cantor Ed Motta como um exemplo que ensina como “pôr efeito em música”, e explica: “às vezes, tu tá tocando a música, em vez de eu cantar ela, eu canto umas partes dela; fala uma frase e eu falo aquela mesma frase

depois; num outro timbre, num outro tom, num outro tempo. Tipo uma segunda voz ou uma vocalização ou um vocal”. Esse processo de improvisações vocais é apoiado pelas músicas que tem no computador, em formato MP3: “eu pego, ponho a tocar e começo a fazer a segunda voz e vocais” (GA05,39).

Há músicas mais fáceis para o improviso e a criação de uma segunda voz. Para ele, a “inspiração” para os improvisos parte do que ouve. Relata uma experiência na qual, em primeira instância, reproduziu o mesmo que o cantor, e, depois, fez “algumas viagens no vocal”. Ele analisa: “eu fiz porque eu me empolguei, porque eu me senti confortável, exatamente por isso. Eu senti que estava confortável, eu senti que eu tinha mais liberdade pra viajar, pra extrapolar as exatas notas que ele compôs” (GA04,32).

A realização de improvisos vocais na música *pop* não se mostra como uma prática vocal fácil de ser realizada. Jones (2002, p. 110-111) acredita que “cantar em harmonia” é geralmente um processo muito difícil para os cantores desse gênero.

4.3 O QUE CANTAM E COMO SELECIONAM AS MÚSICAS PARA CANTAR

O critério para a escolha das músicas a serem cantadas depende da preferência de cada jovem entrevistado. Gisele sintetiza: “eu acho que eu canto as músicas porque eu gosto, porque eu me sinto bem” (GI05,33). “Vai a [música] que eu achar mais legal” (GI01,06). E garante que o que determina o que irá cantar é o “conjunto da obra” (GI06,46).

A escolha musical, para cantar, é eclética, dentro do universo do que os jovens ouvem. Comporta vários repertórios musicais, a partir do que lhes é oferecido pela mídia. O rádio, a televisão e a internet oferecem uma gama de possibilidades

musicais, e os chamados “programas jovens”, com os quais os entrevistados se identificam, enfatizam um repertório específico, que comumente se chama de universo *pop*.

Paula costuma cantar de “tudo”: “às vezes eu escuto muita música americana, assim *pop*, Cristina Aguilera. Mas eu escuto de tudo: Roberto Carlos, Caetano Veloso... ontem eu estava ouvindo Laura Pausini” (PA01,01).

Os entrevistados atentam, também, para aspectos tais como: grau de dificuldade das canções, a sua estrutura, o registro e a emissão vocal dos cantores, a tonalidade das canções, a “energia” da música, o ritmo e a pulsação. O momento da escolha da música a ser cantada é ainda influenciado pela familiaridade com ela e pelo desejo de atualização do repertório musical. Nesse sentido, Alexandre afirma: “escuto um pedacinho de cada música; se eu gostar do ritmo, da letra, se a letra dá pra decorar e se for boa a música, eu tento escutar. Daí eu paro e só escuto aquela música” (AL,02,14).

Para esses jovens, cada música escolhida representa uma maneira de viver com a qual se identificam. O que lhes importa na música, muitas vezes, transcende a mensagem do texto, abrangendo as informações adicionais: as coreografias, a corporeidade, a *persona* de seu ídolo, o ambiente do videoclipe e dos *shows*, a arte dos encartes dos CDs e DVDs, entre outras.

A seguir, destaco cada um desses critérios de seleção de repertório musical.

Pelas mídias

As mídias propiciam aos jovens conhecer “bastante música” (GA05,39). Elas também lhes possibilitam reavivar a memória. Assim, Paula relata ter lembrado de

uma música da cantora Marina Lima, por meio de uma propaganda que viu na televisão.

As músicas de preferência dos jovens se tornam aquelas veiculadas pelas mídias. Gisele explica: “as músicas que geralmente tocam mais, são pro pessoal gostar [...] tu tá escutando essa aqui de repente tu troca de estação [e] tem a mesma música na outra [estação]”. Sendo assim, essas músicas “são geralmente as que a gente mais escuta [e] a gente acaba gostando mais” (GI02,12).

Um outro exemplo que Gabriel apresenta é de uma música da cantora Ana Carolina. Ele achava a cantora “um porre”, mas passou a gostar dela, porque “tocava na novela, tocava na rádio, na MTV dava clipe, no *Multishow* dava clipe, na rádio Pop Rock, Atlântida. Então ela estava em tudo, [em] todos os meios da mídia possíveis” (GA05,39).

Também é possível desenvolverem o gosto por cantar uma música desconhecida. Gisele conta que adquiriu um CD e que “a primeira vez” que o ouviu “não gostava de música nenhuma. Eu pensava: ‘não é possível que eu comprei esse CD e não vou gostar de música nenhuma. [...] Daí, a segunda vez, eu gostei mais, agora não consigo viver sem o CD’ (GI02,10).

Pelas atitudes dos cantores

Os jovens têm seus cantores preferidos, que geralmente são seus ídolos. Essa identificação pode definir a escolha das músicas para ouvir e cantar. Como Alexandre enfatiza: “tem cantores que eu gosto, que já escuto há tempo” (AL01,08), pelos “tipos de músicas dos cantores que eu conheço. A música deles tem umas que outras que não agradam, mas a maioria são boas” (AL02,19). Alexandre cita a dupla

Bruno e Marrone como seus cantores favoritos, com os quais se identifica na “maneira de viver”, explicitando que essa identificação ocorre, principalmente, a partir das letras das canções, do ritmo e da voz dos cantores.

Os entrevistados revelam a importância de ver os cantores e suas atitudes nos *shows*. Como conta Paula: “às vezes eu nem gosto da música, mas só pela atitude do músico, no *show*, eu acabo gostando, vendo, parece que toca a pessoa, aí acaba tocando, mesmo se eu não gosto da música” (PA02,13). Seu interesse pela cantora Cássia Eller surgiu, principalmente, depois de sua morte: “eu gostava antes, mas comecei a dar mais valor depois que ela morreu, aí sim [é] que eu fui atrás do CD, mas antes, não” (PA03,27).

Gisele também demonstra o quanto é importante para os jovens se identificarem com seus ídolos:

Tem agora uma banda tri legal, que se chama Charlie Brown Jr. Pô, todos os jovens que eu conheço gostam do Charlie Brown, porque eles falam muita coisa, pois eles eram skatistas, cada um era uma coisa, eles eram uns zé ninguém, começaram a cantar, dizer o que eles pensavam nas músicas deles, e, pô, todo mundo começou: ‘pô, aconteceu isso comigo’, sabe? Daí todo mundo gosta deles, é tri legal, eles fizeram uma música bem legal, que tem um trequinho que fala: ‘quem não respeita seu pai não respeita ninguém, pois quem é homem de verdade vai ser pai também’, porque, pô, muitos jovens não tão nem aí pros pais, eles tão tentando, eles incentivam as pessoas, todo mundo escuta eles. (GI02,15).

Para a entrevistada, as letras da referida banda carregam uma mensagem social determinada, que adquire reverberação em sua própria história de vida. Ela comenta sobre o cantor do Ira: “é muito bom, quase tão bom quanto o do Charlie Brown”. E justifica: “primeiro a voz do Nasi, demais! É demais... e aquelas costeletas dele, parece o Wolverine”. E continua a relatar que gosta de uma música “que seja uma música tipo alegre, pra cima... até porque se não for uma música alegre, mas

que seja uma música que fala uma língua que a gente entenda, sabe?” E conclui: “ó, eles são velhos pra caralho, vai dizer? [...] E a música deles é sempre jovem, sempre vai acompanhando a época, isso que eu acho legal neles” (GI06,43).

Para Gisele, a atitude, a aparência dos cantores e as mensagens das músicas são fatores importantes na escolha do repertório musical: “Dinho Ouro Preto, o vocalista [da banda Capital Inicial], ele é legal. Eu gosto mais são das músicas, as letras das músicas deles que são bem legais (GI05,31).

Outro grupo com o qual os jovens se identificam, é a banda Titãs. Gisele descreve a banda da seguinte maneira: “a banda é legal, eu gosto. Eles são uns cara bem loucão. Desde o início da carreira deles, eles eram bem loucão. Eles têm uma aparência de serem meio estranhos, eu gosto deles”. Além de denotar a admiração pela sua “loucura”, ela explica que gosta de suas escolhas, de sua organização musical, pois variam entre músicas mais calmas e mais agitadas. Em suas palavras: “porque eles têm músicas totalmente diferentes. Uma hora eles fazem uma música tri pensativa, outra hora eles fazem músicas de amor, tu nunca sabe o que vai esperar deles depois” (GI05,33-34).

Pelo modelo vocal dos cantores, pela tonalidade e pelo uso da voz nos diferentes gêneros de canção

A tonalidade na qual a música está sendo executada, o modelo vocal e a extensão das vozes, determinam as escolhas de repertório musical dos jovens. Eles procuram cantores que se aproximam de sua extensão vocal. Gisele comenta que algumas músicas são mais fáceis de acompanhar, pois estão “no seu registro vocal” (GI03,21). Dudu afirma: “eu procuro tocar a música no seu tom original, porque eu

acho que até é mais fácil pra associar o ouvido” (DU03,35) e explica: “é um tom que a minha voz sai tri fácil, flui, só vou cantando” (DU03,30). Gabriel comenta: “eu gosto dessas músicas porque eu pego e tiro elas, eu não preciso me adaptar à música, parece que ela que se adapta a mim, entende? Isso aí é muito legal, tu pegar uma música e tu te sentir confortável pra cantar” (GA04,31).

Paula justifica sua escolha do que ouve para cantar, ressaltando a qualidade vocal, “mais desenvolvida”, da cantora Cristina Aguilera, e sinaliza a existência de um modelo vocal que deseja seguir (PA01,01).

A identificação vocal com os cantores é importante, pois os entrevistados utilizam as mídias para mediar o que cantam, tornando-se mais fácil cantar quando eles se encaixam na tonalidade e extensão vocal de determinada música.

A colocação, a emissão vocal, a maneira como o cantor emite a sua voz são fatores apontados pelos jovens como uma possível dificuldade para cantar determinada música. Exemplificam, especialmente, mencionado cantores que cantam de uma forma mais gritada, como acontece, às vezes, no *rock*.

Gabriel gosta de cantar todos os estilos musicais que ouve, porém não lhe agrada cantar “muito gritado”. Acha “meio difícil” cantar dessa maneira, e explica que quando

sobe e desce [muito] o tom, muitas vezes, o cara se perde na afinação. Se é uma música mais constante, cantada [é mais fácil]. As músicas mais gritadas geralmente variam mais. As menos gritadas são aquelas que o vocal é mais constante. Até, então, tu canta de uma maneira mais serena, e sem forçar a tua voz pra entrar em tom. E o outro não, o outro tu tem que, além de tu ter que te forçar mais pra cantar parecido, tu tem que te forçar mais também pra parar no tom. (GA04,25).

Ele cita o *reggae* como sendo mais “fácil de cantar. É aquela baladinha constante [...] não tem muita subida e descida e é bem calminha, então é fácil”; e ressalta: “gosto desse estilo tipo Maria Rita, assim, natural, sabe? A Sandy também é bem natural o jeito que ela canta, bem simples, bem fácil” (GA04,22).

A escolha do que cantar passa pela identificação de cada jovem com determinado gênero musical e sua correspondente forma de emissão vocal. Dudu comenta que “tem muita música que na real não tem o que cantar”, referindo-se ao *reggae*, ao *rap* e ao *hip hop*. O *reggae* é uma música “pouco trabalhada” (DU03,40) e o *rap* e o *hip hop*, “pô como é que tu vai cantar um *rap*? Eu não vejo a graça no *rap*”. E acredita que para o *rapper* “a música é uma forma de expressar o que ele pensa, falando demais. Ele vai falar, vai falar, vai falar, falar” (DU03,40).

Pelo arranjo, pela instrumentação e pelo acompanhamento

A instrumentação das músicas e seus arranjos mostram-se também como elementos que definem a escolha dos jovens entrevistados por determinada música. Ao comentarem sobre as canções, deixam transparecer que a música não é só letra, melodia e violão, mas que contém diferentes elementos sobrepostos: os *backing vocals*, os efeitos eletrônicos, diferentes instrumentos musicais, entre outros itens que compõem o arranjo da mesma.

Para os entrevistados, existe uma escuta diferenciada para cada gênero musical. Gisele percebe que há uma sobreposição de elementos do *rap* e do *hip hop* que compõem o arranjo, misturando diferentes ritmos e trazendo uma instrumentação variada.

Já Paula prefere ouvir e acompanhar cantando CDs com as versões acústicas dos cantores e das bandas. Busca essas versões na internet, pois gosta do acompanhamento do violão, o que lhe facilita na hora de cantar, como conta ao escutar o CD acústico da Cássia Eller: “eu acho bem melhor, porque tu escuta bem o instrumento, não tem aquela batidinha que normalmente tem na versão normal; eu acho mais fácil de ouvir, de cantar” (PA06,40).

O violão também é apontado por Alexandre como instrumento preferido para o acompanhamento da voz. Da mesma forma, para Gabriel, há músicas que ficam bem para cantar acompanhadas só do violão, como é o caso de músicas do “Tim Maia, Djavan... Essas coisas mais nacional, mais MPB. Até talvez um e outro *rock* tipo Acústicos e Valvulados eu acho que fica bonita, alguma coisa por ser um *rock* mais *pop*, Skank talvez”. Porém, “tem músicas que só o violão e a voz não ficam bonitos” como os grupos Nirvana e Metallica (GA06,52).

Pela letra

A letra da canção, a sua mensagem e a narrativa, é um outro critério para seleção de repertório a ser cantado pelos jovens. Gisele escolheu uma determinada música para cantar, porque fala “do mar” e ela gosta “de letras que tenham o mar” (GI05,28). Também fala de outra letra que a cativou assistindo a um clipe na televisão. A música fala de um menino que nasceu na periferia e que “tinha um futuro próspero como vendedor de balas na estação do trem, que não aceitava quieto as injustiças e tal, bem legal” (GI05,34).

Gisele faz sua escolha pelos cantores que interpretam determinado gênero, referindo-se, também, à temática abordada pelas letras: “gosto de *hip hop*, mas não

esse, que só fala de violência”. Para Gisele, o *rapper* americano Eminem “faz um *hip hop*, tri legal, bem animado. Só tira sarro da cara dos outros, mas não fica falando [de] violência. Isso, porque a gente já tá cheio disso, entendeu?” (GI01,03).

Gisele também ouve e canta alguns pagodes, apesar de ser um gênero cujas letras não aprecia, pois abordam a melancolia e uma suposta vulgaridade do amor. Para ela, Zeca Pagodinho e Jorge Aragão

não são pagodeiros que nem essa gente, eles têm umas letras legais, não são essa coisa: ‘ah meu amor foi embora isso, aquilo, aquilo outro’; eles cantam umas coisas mais ou menos, não são lá grande coisa, mas não são tão ruim como Exaltasamba, Os Travessos, essas coisas todas aí. (GI06,50).

Faz uma crítica aos clichês e um julgamento estético do referido gênero musical. Assim, Gisele também comenta sobre o emprego do diminutivo que “estraga a música” (GI03,23):

Aí falam tudo no diminutivo ‘ai coisinha lindinha, não sei o quê’. Pelo amor de Deus, ninguém é mais retardado, todo mundo entende que eles querem falar. É por isso, que eu gosto mais de *rock* e de *hip hop*, *rap*. Esse aí me dá ânsia de escutar, aqueles pagodes... (GI02,11).

Para Alexandre é justamente a letra o que lhe atrai para o pagode. Já nas músicas sertanejas, é a letra e o ritmo, enquanto que no *funk* e nas músicas americanas “é mais a batida para dançar” (AL03,29).

Ele não gosta de *rock* cantado em outro idioma, pois não entende o que os roqueiros cantam, e acrescenta: “*rock* é muita loucura. Os caras só sacudindo a cabeça, tocando, batendo as guitarras, sei lá. Americano não dá para entender

nada” (AL01,06). Alexandre credits a incompreensão das músicas norte-americanas ao fato de serem cantadas em inglês, e também às atitudes “loucas” adotadas pelos cantores nas *performances*. Paula, ao contrário, gosta de ouvir *rock*, “porque parece que a letra é uma coisa mais forte, não deixa nada por dizer, simplesmente diz” (PA03,26).

Esses depoimentos revelam que o conteúdo da letra mostra-se como muito importante na seleção do repertório musical dos entrevistados. A letra de uma canção tem um tema, que é elemento de uma narrativa, de um enredo ou de uma ambientação que lhes chama a atenção.

Este capítulo abordou a relação dos jovens com o canto, trazendo as motivações para cantar, quando, como e o que cantam. Nos capítulos seguintes, será descrita e analisada a aprendizagem do canto apoiada pelas mídias eletrônicas, bem como os conteúdos e as metodologias utilizadas pelos entrevistados nesse processo.

5 CANTAR POR MEIO DAS MÍDIAS ELETRÔNICAS

Agnes: Mas se tu não tivesses um aparelho de som por perto como tu irias fazer?

Gisele: Eu ia ver a MTV.

Agnes: E se tu não tivesses MTV?

Gisele: Eu me suicidava.

Agnes: Como é que tu farias para aprender as músicas?

Gisele: Aí eu não aprendia. (GI06,51).

Este capítulo discute o uso e as funções das mídias eletrônicas na prática do canto dos cinco jovens entrevistados. As ações presentes na aprendizagem, do canto, como tirar a canção, cantar junto com os diversos meios, acompanhar e imitar os cantores mostram-se como pontos centrais da reflexão sobre processos de auto-aprendizagem, remetendo à idéia de Assmann (1998) acerca de “um sistema unificado organismo-e-entorno” (Assmann, 1998, p. 37), no qual o meio e o indivíduo envolvido em uma situação de aprendizagem interagem reciprocamente, em um caminho de mão dupla e em constante renovação, no qual o aprendente utiliza seus sentidos para a compreensão do mundo do qual participa ativamente construindo conhecimento (Ibid., id.).

Especificamente sobre a relação aprendizagem e mídia, Schläbitz (1997) afirma que, hoje, é mais importante saber compreender e manejar do que acumular conhecimento.

Para Kleinen (2003), processos de educação musical por meio das mídias eletrônicas pertencem hoje à normalidade dentro das quais as crianças crescem; atividades midiáticas e não-midiáticas coexistem. O autor, apoiado em Hengst, explica que

essas atividades tendem a se expandir, pois as crianças vivenciam cada vez mais atividades musicais em espaços e tempos menores, fragmentadas e pulverizadas em seu tempo livre (Kleinen, 2003, p. 29). Assim como o autor nos fala do processo das crianças, podemos, de forma semelhante, refletir sobre os processos de educação musical, por meio das mídias, dos jovens entrevistados.

5.1 COM QUE MÍDIAS CANTAM

As mídias mencionadas pelos jovens para a prática do canto são diversas: o rádio, o CD *player*, o computador (por meio dos programas musicais ou pelo uso da internet), a televisão, o DVD *player*, o cinema, o *walkman/discman*, o toca-fitas (fita cassete) e o toca-disco (LP).

As opções de ouvir um mesmo repertório musical, por diferentes mídias, está relacionado com a circularidade entre elas. Tanto a circularidade, quanto o uso simultâneo ou a convergência das diferentes mídias, levam à sua multifuncionalidade. Como descreve Souza (2002), “os aparelhos adquirem múltiplas funções e podem se comunicar uns com os outros. [...] Ao introduzir novos aparelhos e combinar o som com a imagem e movimento, esse fenômeno, conhecido também por multimídia, torna-se um dos fenômenos mais importantes no âmbito técnico, político do século XX” (Souza, 2002, p. 23).

Uma possibilidade relatada por Paula e Dudu é o filme ou documentário musical que viram no DVD *player*, que motiva a procura das trilhas sonoras em CDs e/ou na internet. Pela internet também procuram músicas ou novas alternativas musicais dos intérpretes a partir de programas da televisão, os quais, por sua vez, são associados com as escutas no rádio e nos CDs. Paula, por exemplo, quando

retorna do cinema costuma entrar na internet, digitar o nome do filme e pesquisar as trilhas sonoras dele.

Ainda sobre a circularidade de músicas por meio das mídias, Paula relata que tinha uma determinada cantora de quem ela não gostava muito, mas que começou a ouvi-la no rádio. Ouvia a cantora seguidamente e então resolveu comprar um CD dela. Comprou um CD e gostou; ouvia-o várias vezes e passou a “pegar” as músicas também na internet.

O rádio e a televisão, muitas vezes, funcionam como porta de entrada para os jovens conhecerem novas músicas. Em seus trajetos de automóvel ou de bicicleta, a escuta do rádio lhes apresenta músicas pouco ouvidas ou desconhecidas, as quais, a partir desse momento, passam a ser procuradas e acessadas, em outros meios, como, por exemplo, pela internet ou em seus CDs. Gabriel relata:

Eu pego na internet a letra e a cifra, como se toca no violão. Daí primeiro eu toco ela, [mas] antes eu tenho que conhecer a música, pegar e escutar ela. Até de vez em quando eu ligo a TV, porque eu não costumo ver muito TV, ver clipe e tal, mas quando eu vejo, eu acho legal alguma música eu pego e baixo ela no computador; daí eu escuto pra conhecê-la melhor, e eu tiro ela, pego essa cifra que tem a letra já tudo e, daí, eu toco e canto ela. (GA02,12).

Além da forma circular, os jovens utilizam algumas mídias eletrônicas simultaneamente. Esse uso é revelado, por exemplo, ao assistirem à televisão enquanto o rádio CD *player* está ligado, ou a utilização simultânea do rádio CD *player* e do computador. Dudu, Gabriel e Paula visualizam a letra da música na tela do computador, enquanto escutam a correspondente no CD *player*. Dudu liga o

microfone e conecta os fones de ouvido no seu aparelho de som. Coloca um CD, vê a imagem do cantor e lê a letra no DVD.

O manuseio simultâneo das mídias enquanto ouvem e/ou cantam, nem sempre é agradável. Gisele ressalta que ouvir diferentes mídias ao mesmo tempo não lhe agrada, por exemplo, televisão e rádio ao mesmo tempo “não dá, ou é o rádio ou é a televisão”, pois as informações sonoras são diferentes e isso “confunde a cabeça, daí eu ouço um só de cada vez” (GI06,41). Dudu detesta cantar uma música enquanto está ouvindo outra; isso ele “jamais” faz (DU03,34).

Os depoimentos apontam para a utilização das mídias de forma circular, simultânea e convergente. Nesta última, um aparelho assume diferentes funções. Por exemplo, o computador possibilita aos entrevistados baixar letras e músicas via internet, ouvi-las, escutar um CD ou DVD, conectar microfones e visualizar as letras na tela do monitor.

5.2 AS MÍDIAS NA PRÁTICA DO CANTO

5.2.1 O uso do rádio



Foto – 14 Gisele manuseando o rádio

Agnes: Em que o rádio te ajuda a cantar?

Gisele: Quando tu escuta uma música, tu não sente uma vontade de cantar? Então, é a mesma coisa. (GI06,53).

Os aparelhos eletrônicos acompanham os jovens na recepção e *performance* das canções. O rádio é um meio utilizado por todos os entrevistados, embora alguns o utilizem com mais frequência e predileção do que outros. Serve para ouvir músicas e também comentários sobre elas, sobre os cantores ou sobre o “jeito de ser jovem”.

O rádio também divulga músicas novas, propicia aos jovens conhecerem o que está sendo lançado, bem como traz à tona músicas mais antigas, que não estão mais no auge e foram, de certa forma, esquecidas. Com as programações dessas rádios eles relembram canções, que, muitas vezes, também cantam junto. Dessa forma, o rádio serve como lembrança e memória musical. Como Gisele explica: “Quando tu escuta uma música [há algum tempo não ouvida], tu não sente uma vontade de cantar? Então, é a mesma coisa” – referindo-se à vontade de cantar junto, enquanto ouve o rádio (GI06,53).

Dudu utiliza o *walkman* para escutar, para tirar músicas de ouvido e para cantar junto. Quando vai para o colégio de bicicleta, seguidamente vai ouvindo seu *walkman*, batendo palmas e cantando: “é um barato, só que se eu tô ouvindo *walkman* eu não tenho como voltar [a música e repeti-la], porque é rádio” (DU01,07).

Os jovens escutam rádio junto a outras atividades. Para Funk-Hennigs (2003), o rádio e o *walkman/discman* tornam-se mídias de identificação, por possibilitarem a sua apropriação e uma diversidade de usos (Funk-Hennigs, 2003, 263-264).



5.2.2 O uso dos CDs

Foto 15 Alexandre colocando um CD no rádio CD *player*

O CD é utilizado por todos os entrevistados, por meio do rádio CD *player*, do *discman*, do DVD *player* ou do computador. Semelhante ao rádio, a escuta da música pelos CDs estimula Gisele a cantar. Explica que com o CD, é “a mesma coisa” que com o rádio: “quanto mais escuta, mais dá vontade da pessoa cantar” (GI06,53).

Os CDs permitem aos jovens uma escolha musical mais direcionada ao que querem ouvir e cantar. Com os CDs eles têm a possibilidade de repetir as músicas o quanto desejarem. Esse processo de repetir certa música ou certo CD é feito por horas a fio, seguidas vezes, como eles relatam. Ouvir repetidamente cada música lhes propicia a aprendizagem de uma canção, ou, como detalha Gisele, “quando eu tenho o CD eu vou botando ‘pausa’ de frase em frase e vou copiando a letra”. Com a letra em mãos, canta “junto” e, quando quer aprender a cantar uma música, o CD lhe auxilia mais, pois pode voltar trechos das músicas quantas vezes quiser (GI05,28-29).

Outro aspecto ressaltado é que com o CD podem ir direto à música que desejam ou à parte da música que querem cantar. Pelo CD (em formato de CD ou ainda em formato MP3) Gabriel vai “cantando junto” e “vendo onde está errado”. Onde acha que está errado, vai “tentando corrigir” (GA02,03).



Foto 16 - Paula no computador

5.2.3 O uso do computador

O manuseio do computador e o acesso à internet possibilitam diferentes formas de estar em contato com a música e de aprendê-la. Para os entrevistados o uso do computador para a prática do canto é freqüente. O canto apoiado pelo computador inclui a procura das músicas, letras ou cifras pela internet, o acesso do acervo musical disponível *on-line* em arquivos e pastas nos seus computadores. Também apontam a possibilidade de tocar a música no próprio computador ou de poder acompanhá-la com a letra que está na tela, de somente ouvir ou de cantar junto e de poder voltar a trechos específicos da música (“quando é no computador não, daí eu vou voltando no ponto que eu quero”, PA01,03), além de poder procurar dados e informações sobre a vida do artista e das músicas.

Gisele utiliza-se do *site* da *Som Brasil*, de onde tira cifras e letras de músicas: “tu vai lá e baixa, bota o nome do artista da banda, bota o nome da música e aparece a letra, daí tu escolhe se tu quer; a letra, a cifra” (GI02,16-17). Também acessa o *site* da MTV para ver a sua programação e manter-se por dentro do que está passando.

Quando os entrevistados ainda não aprenderam a música, geralmente deixam-na tocando de fundo, como *playback*, mas, quando já sabem a canção, também colocam a letra na tela e cantam sem acompanhamento. Paula ainda comenta que certos CDs vêm sem encarte, e por isso entra na internet para procurar

suas letras e cantar junto: “na verdade eu abro aquele *Cifra Clube* e vou cantando com a letra” (PA03,18).

O acesso à internet, a possibilidade de baixar músicas para posteriormente serem gravadas em CD, também lhes permite montar seus próprios CDs, fazendo seleções musicais personalizadas do que querem ouvir e cantar. Além disso, a internet lhes propicia a possibilidade de pesquisar os intérpretes, compositores, bandas, sem, muitas vezes, saberem exatamente que repertório específico procuram, podendo, assim, conhecer um novo repertório musical.

O computador é um grande incentivo para Gabriel cantar. Frente ao computador, ele procura reproduzir e cantar suas músicas, como conta:

O que mais me incentiva a cantar é a MP3 mesmo, porque eu passo bastante tempo no computador e nesse tempo, eu fico escutando bastante música e isso me empolga mais ou menos, me dá vontade de tocar, de cantar as músicas, porque são músicas que eu gosto. [...] Na frente do computador comecei a cantar sozinho. Até hoje, em frente do computador, eu pego 15 minutos, faço uma letra, uma música, e toco uma música e gravo. (GA01,07).

A internet permite aos jovens uma forma de aprendizagem na qual eles não aprendem totalmente sozinhos, mas interagindo com as informações apresentadas pelos *sites* e programas.

5.2.4 O uso da televisão

Agnes: E a TV?

Gisele: A TV a mesma coisa, enquanto o cara tá cantando “ah, eu conheço”, ah, dá vontade de cantar junto (GI06,53).

Os jovens entrevistados assistem a uma programação musical intensa e diversa na televisão, que desencadeia possibilidades de interação com a música e com o canto. Todos conseguem acessar os canais abertos, nos quais assistem a novelas, a filmes, a seriados, a propagandas, à MTV e a programações de *shows*, documentários e notícias musicais específicas. A televisão por assinatura, na qual se incluem os canais *Multishow* e *Sony*, também foram citados por Dudu, Gabriel e Paula.

Paula relata que tira muita música da TV e que, às vezes, há clipes dos quais gosta e que não tocam no rádio. Ela se sente inspirada em buscar as músicas que ouve, em diversos programas televisivos, como nos seriados, nas novelas, nos clipes musicais, os quais procura baixar via internet, ampliando seu acervo no computador ou, então, procurando as músicas que lhe interessaram em CDs.

Os clipes musicais da MTV trazem as últimas novidades, bem como exibem as músicas preferidas desses jovens. Para Gabriel os clipes atualizam o que está acontecendo no contexto musical mundial, e, a partir deles, procura as músicas que lhe interessam nos *sites* musicais do computador.

Um outro aspecto musical abordado pelos entrevistados é que as músicas que tocam na programação aberta da televisão, como das novelas, *Malhação*, dos seriados, não são apresentadas por inteiro. Muitas vezes, somente os refrões ou partes das músicas são tocadas, e isso os motiva a procurar as músicas inteiras, via internet, nos CDs, ou no rádio. Em muitos momentos, Paula sente-se motivada a cantar ou a cantarolar junto com as músicas que estão tocando na televisão, percebendo o grau de dificuldade ou facilidade do repertório apresentado:

Eu tô toda hora ouvindo e cantando ou cantarolando, fazendo qualquer coisa, mas sempre, eu tô vendo TV, daí tá passando a música de uma propaganda, aí eu começo a me ligar, daí vai repetindo, olha o horário político... eu assisto. As musiquinhas [do horário político] são umas coisas que tu escuta uma vez, na segunda vez tu já tá cantando. Fácil, é sempre a mesma coisa. (PA04,33).

Sobre programas relacionados às questões específicas da voz, Paula cita um programa da TV por assinatura, da *Sony*, no qual os participantes são submetidos a testes e desafios vocais. Nesse programa, são dadas “dicas” de postura corporal no momento de cantar, o que Paula acredita ser um elemento importante. Ela também se interessa pelos programas *Por trás da fama*, fragmentos do programa *Fama*, *American Idol* e o programa *Disk MTV*, por abordarem temáticas relacionadas à música e à *performance* cantada.



5.2.5 O uso do DVD *player*

Foto 17 Manuseando o DVD *player*

O DVD *player* é uma mídia que permite aos jovens assistir às músicas no contexto de *shows* ou de filmes com alta qualidade sonora e ouvir CDs. É uma mídia que oferece a opção de colocar a letra das músicas e/ou sua tradução na tela. Essas opções facilitam aos jovens acompanharem o cantor sem se preocuparem em ter em mãos a letra ou a tradução das músicas, bem como lhes possibilita assistir, diversas vezes, ao programa, ao cantor ou ao *show* que escolheram.

Do grupo de jovens entrevistados, Dudu, Gabriel, Gisele e Paula têm acesso ao DVD *player*. Gisele relata que assistiu a um *show* do grupo de *rock* Gun's and Roses e o que mais lhe chamou a atenção foi ter visto o público de diversas regiões do mundo, “ver diferentes pessoas e as diferenças das pessoas” (GI06,53).

Assistir aos cantores proporciona observar detalhes físicos, de expressão, de comunicação com o público que não tem como “ver” pelos CDs ou pelo rádio. Sobre o DVD da cantora Vanessa Camargo, Paula comenta: “o que me chama a atenção é quando ela está cantando, a mania que [ela] tem de subir uma nota, levantar o braço; não sei por que isso, se é pra facilitar, sei lá, mas é uma coisa que eu observo bastante, e o mexer a cabeça também, quando tá cantando”. Sobre o DVD da cantora Whitney Houston observa: “eu vi que ela, pra cantar, dá uma tremida na boca. Eu acho feio, mas ela sempre fez isso, eu acho que já é uma marca” (PA06,48).

A possibilidade de aprender elementos técnicos a partir da imagem, de gravações, nas quais o aprendente pode retornar a pontos específicos que deseja, é citada na pesquisa de Araldi (2004, p. 140). Também Gohn (2003) aborda a utilização de DVDs e VHSs como vídeo-aulas. Esse recurso possibilita a “visualização do movimento físico” que “integra de forma intrínseca a atividade musical” (Ibid., p. 120). Acrescenta, ainda: “além de retratar gestos, o vídeo transmite outras informações musicais”, tais como idéias, diferentes culturas e o contexto no qual o vídeo se desenrola (Gohn, 2003, p. 121).

A produção dos clipes musicais igualmente motiva o desejo de cantar. Para Paula, “tem clipes que são bem produzidos, é bonito, legal de ver”. Gabriel faz suas escolhas, dando preferência aos clipes que têm os *shows*, porque “tu já vê, também,

a grandeza do *show*, toda a organização do palco”, e pode observar “a expressão dos caras, posicionamento deles perante o público” (GA05,48).

Dudu trabalha “muito com a imagem”, pois isso cria uma referência para ele. Explica que, quando não conhece o cantor, ele dá “a forma”, imagina o artista, imagina “uma pessoa” e imagina “aquela pessoa cantando”. Sempre faz isso quando está ouvindo CDs. Quando já conhece “a pessoa”, imagina “em cima da pessoa que eu tenho na cabeça” (DU04,42).

Gabriel também cria uma referência músico-vocal do que irá tocar e cantar, a partir da imagem:

Eu acho legal que tu vê o cara tocando. Tu pára de imaginar, porque uma coisa que eu faço muito é quando eu tô ouvindo a música e [fico] imaginando o intérprete tocando. Isso aí eu sempre faço. Tu tá imaginando o cara tocando ali; tu tá vendo exatamente o que ele tá fazendo; tá vendo o *show*. (GA05,48).

O fato de, principalmente, a televisão, o DVD, proporcionarem aos jovens o acesso à imagem, às informações visuais de atitudes, de atuação dos artistas no palco se reflete na identificação deles com seus ídolos.

5.2.6 O uso do videokê

O *videokê* também é utilizado pelos entrevistados para a prática do canto. Seu uso se dá, geralmente, em momentos de lazer: em festas de aniversário, festas familiares ou em pizzarias. Como os entrevistados não o têm em suas casas, este, geralmente, é alugado.

Paula e Dudu se divertem muito com o *videokê*, pois cantam a duas vozes, e criam *backing vocals*. Eles apontam “os macetes” do *videokê* para conseguir uma nota alta: devem acompanhar com a máxima precisão o ritmo da música ou as “letrinhas” que aparecem na tela do vídeo e que devem cantar muito alto, para não dizer, “gritar ou berrar”; mas Paula ressalta que participam do *videokê* pela diversão e não pela nota que recebem. A imagem (que é aleatória) não tem influência; concentram-se, quando necessário, no “tempo” da música.

Gisele também canta com o *videokê*. Gosta do acompanhamento da letra na tela, pois é um guia para os momentos em que a esquece e que lhe dá segurança para “enfrentar” o público.

5.3 CANTAR COM OS CANTORES, COM A MÚSICA DE FUNDO

5.3.1 Tirar as canções

Tirar as canções tem como ponto de partida deixar de fundo a música a ser aprendida. Os entrevistados colocam a música a tocar e começam a cantar junto. Geralmente, eles tiram as músicas rapidamente quando querem “aprendê-la” ou quando já a conhecem; como Gabriel especifica: “se eu conheço a música, eu tiro na hora, a não ser que eu sinta uma dificuldade pra cantá-la; se não, demoro talvez uns cinco, dez minutos” (GA06,55-56).

Quando têm a intenção de tirá-las ou de cantá-las, eles as ouvem usando uma das mídias nas quais podem repeti-las seguidas vezes. Deixam a “música de fundo” até “pegar segurança” e, “às vezes, até depois”, como comenta Gabriel,

“porque eu quero saber a letra e então, se eu já peguei a música, eu vou pegar melhor ainda” (GA06,57).

Nas ações de ouvir e cantar junto com os cantores, os jovens, por meio das mídias, buscam a sua maneira de cantar. Eles desenvolvem percepções e reflexões sobre seus fazeres musicais. A seguir, descrevo essas ações e analiso a aprendizagem de canções por meio das mídias, abordando os seguintes aspectos: cantar com os cantores, tendo a música de fundo; descrever e avaliar a maneira de cantar dos cantores; cantar/acompanhar cantores e músicas; descrever a própria maneira de cantar, na relação acompanhar/imitar.

5.3.2 Acompanhar as músicas por meio das mídias

O acompanhamento da música por meio das mídias auxilia os jovens a cantar, oferecendo-lhes apoio na execução musical, como salienta Gabriel: “o que facilita bastante é ter outro vocal junto; sempre. Tu vai cantar uma música; se tu tem um outro vocal junto, tu tem mais segurança, tu desafina menos” (GA06,62). Quando canta “com a música”, Gabriel canta “certo”. E explica: “o cara vai cantar sozinho, ele perde bastante segurança e, nessa perda de segurança, às vezes, o cara erra, ou, às vezes, o cara não conhece direito a música, ou, às vezes, o cara conhece, mas ele não sabe direito como é” (GA05,36).

Paula costuma seguir o que a cantora faz, “cantando junto com ela, normalmente, eu vou fazendo”. Muitas vezes, “dependendo da música, do que ela pede, às vezes eu acabo fazendo sem me dar conta”. E avalia: “às vezes fica legal, às vezes não fica, daí eu vou mudando conforme a música vai indo” (PA06,47).

Os entrevistados, ao acompanharem as músicas por alguma mídia, têm uma referência da voz e da “energia” do intérprete, do acompanhamento instrumental e da banda. Para Paula, cantar as músicas de Cristina Aguilera, acompanhada do CD, que lhe serve de guia da sua interpretação, ganha “mais vida, energia” e segurança:

Eu acho que é bem melhor com ela junto. Porque parece que eu fico mais..., como é que eu vou dizer, eu fico mais segura, eu sei pra onde eu tenho que ir e quando eu tô cantando sem [a cantora de fundo], aí é mais difícil [...] Normalmente eu acho que fica muito morto. (PA06,45).

Dudu também gosta muito de cantar e tocar com a banda de fundo, porque se tivesse uma banda pra tocar junto, “uma bateria, um teclado, um contrabaixo, um percussionista, daí, não precisaria do CD”; mas como não tem, necessita “daqueles fundos todos pra deixar mais real”, tentando aproximar seu som, “o mais parecido possível do original” (DU03,39).

5.3.3 Descrever e avaliar a maneira de cantar dos cantores

Abreu (2001), ao abordar as características vocais introduzidas pelo canto popular urbano contemporâneo, aponta para a perda de sentido da *classificação vocal* tradicional (SCTB)¹³. Para ele, no canto popular, “o cantor pode mudar a tonalidade do repertório musical para melhor adequá-lo à sua própria tessitura vocal”. Referente à *emissão vocal*, a voz aproxima-se mais da fisiologia da voz falada. Na *ressonância vocal*, a *nasalidade*, *guturalidade*, as *vogais marcadas* e a *metalização do timbre* tornam-se referência estética para reconhecer o cantor que

¹³ Classificação vocal tradicional: Soprano, Contralto, Tenor e Baixo.

está interpretando determinada canção ou gênero musical” (Abreu, 2001, p. 109, grifos do autor).

A partir do que ouvem e daquilo que percebem, os jovens fazem suas escolhas a fim de criar seu próprio estilo de cantar. Eles analisam as características vocais de alguns cantores utilizando conceitos e/ou metáforas pelos quais descrevem as mesmas.

Dudu gosta muito de ouvir a cantora Mariah Carey, porque “o agudo dela é muito limpo; ela tem um agudo que parece que sai faísca, e acho que fica redondinha a música” (DU02,25). Ao ouvi-la, enquanto gravávamos uma entrevista, ressaltou: “os gritos! É muito agudo, limpo, é perfeito. Legal, essa parte; olha só: ela grita, mas ela não tá gritando, na real” (DU04,41-42). Ao explicar esses “gritos”, Dudu esclarece:

Acho que ela tem uma precisão, eu acho que ela chega em um agudo muito agudo, é como se ela tivesse falando. Ela não demonstra força na voz; parece que sai..., ela só abre a boca e sai, sabe? Até a expressividade nela cantando, quando tu ver, muito suave o jeito que ela canta. Ela canta sempre meio que sussurrando; eu acho isso aí espetacular. (DU04,41).

Para Dudu, a cantora tem um “som cheio”, e os instrumentos que a acompanham são “bem trabalhados”. Conclui, avaliando que a voz dela é “linda, tipo Eric Clapton”, que “tem uma gingada, meio *bluseado*, meio puxando pro *blues*” (DU02,28). Ao referir-se à voz do cantor Eric Clapton e especialmente às vozes masculinas, avalia que estas deveriam ter “um tom meio aveludado, como se tivesse uma areia. Não que a voz [do Eric Clapton] tenha isso demais, mas eu acho que a [dele é] encorpada, tem um aveludado por trás” (DU03,30).

Na descrição de Gabriel, a voz do vocalista do grupo Ira “é uma voz meio rouca”, já “a voz do Toni Garrido é uma voz bem limpa, bem serena. A voz do Jota Quest é uma voz bem metalizada, [...] ele tem a voz meio rouca, até, às vezes, meio feia, meio fanha, é rouca ao mesmo tempo, é os dois” (GA05,35). Sobre a emissão vocal e a evolução da maneira de cantar dos cantores do *rock*, comenta sobre o Slipknot: “ele canta mais forçando. Tem, por exemplo, Nirvana, acho que um dos primeiros que começou forçando. Daí os outros começaram. Daí surgiu mais *new metal*, [que] não força tanto” (GA06,64).

Gabriel gosta quando os cantores cantam de forma que nada pareça forçado. Dessa maneira, questiona-se sobre o recurso do falsete, empregado por cantores na execução de algumas canções, pois “falsete não é o tom natural da pessoa, então, tem muitas pessoas que, quando fazem música, fazem pra mostrar o alcance que tem” (GA04,32). Gabriel salienta, ainda, que Tim Maia, cantor que admira, conseguia utilizar uma grande extensão vocal, inclusive cantando em falsete, de maneira confortável, sem parecer forçado.

Com relação à maneira “natural” de cantar, Gabriel ressalta: “a Maria Rita canta como se tivesse conversando contigo. Canta numa calma”. Já referindo-se ao jeito de cantar do Nando Reis, ex-integrante da banda Titãs, compara: “ele não, ele é aquela coisa mais agitada, mais forçado [...]. Porque a voz dele é bem fina, então parece que ele tem que se esforçar mais” (GA04,21-22).

Sobre a maneira de cantar de Toni Garrido, vocalista do grupo Cidade Negra, Gabriel observa que “às vezes ele põe uns efeitos, numas descidas e numas subidas. [...] ele parece fazer a primeira e a segunda voz ao mesmo tempo. Isso que eu acho legal” (GA05,38-39).

Gisele, ao falar do cantor Chorão, integrante da banda Charlie Brown Jr, observa que ele tem uma “voz meio rouca, mas é legal” (GI06,50). Também procura descrever o que é uma voz rasgada: “é quando não termina de falar, faz *ahhh*, não sei explicar como é que é, mas quando tu escutar Charlie Brown, tu escuta pra ver o que eu estou dizendo o que é uma voz rasgada” (GI05,37).

Ao descreverem as vozes dos cantores, os jovens entrevistados atribuíram várias e diferentes características vocais a cada um. Cada cantor explora e utiliza a sua voz de uma maneira diferente e eles identificaram cada cantor pela sua voz, pela sua maneira de cantar e de se expressar. Como Jones (2002) observa, “os cantores de sucesso são tão facilmente identificáveis por suas vozes quanto por seus rostos” (Jones, 2002, p. 112).

5.3.4 O repertório musical para cantar/acompanhar

A escolha das músicas para cantar e/ou dos cantores que servem como guia para a prática do canto varia entre os jovens, pois cada um tem suas preferências musicais e uma tessitura e extensão vocal própria. Dudu “curte” cantar uma música da banda Capital Inicial “porque fecha” com a sua voz: “sai legal, sai tri fácil [...] faz um som que sai redondinho, fecha redondinho em mim” (DU04,48).

Paula acredita que “o estilo mais fácil [de cantar] é a MPB, do estilo Marisa Monte, algum samba”. Não gosta de cantar forró, por não ser seu gênero de música preferido. O que mais gosta de cantar “na verdade, é meio difícil”, porque gosta “de cantar mais coisas internacionais, de tudo, de U2 a N’sync” (PA03,19). Diz não ter um tipo de cantor preferido, mas também não lhe agrada muito “aqueles pagode ou sertanejo”, prefere as “músicas do estilo *pop*, MPB, Lulu Santos, Caetano” (PA01,02-

03). Gosta de cantores, das referências vocais masculinas, porque acha a voz feminina “meio enjoadinha” (PA01,02-03).

Para os jovens, escolherem as músicas e/ou cantores para acompanharem fala de suas identidades, pois cantar o que ou como seu ídolo canta representa colocar-se no seu lugar e/ou ser como ele é. Em ordem de preferência, nem sempre escolhem o que consideram ser “mais fácil” de cantar, mas gostariam de cantar o que mais lhes diz respeito.

No entanto, percebem que há gêneros e estilos vocais que se encaixam melhor com sua voz, ou que são mais fáceis de serem executados e acompanhados. Por exemplo, escolher “a voz que é parecida” com a deles, lhes favorece o processo de aprendizagem, pois acompanham os cantores com mais facilidade.

Para Paula, as cantoras Daniela Mercury e Ivete Sangalo “têm vozes mais graves” e “parecidas” com a sua. Isso lhe facilita acompanhar as cantoras (PA06,42). Em sua opinião, as vozes dos cantores Cazuza e Roberto Carlos e algumas canções do Osvaldo Montenegro se adequam à sua (PA03,23). Avalia que a cantora Marina Lima tem características vocais que, para ela, às vezes, é “meio brabo [de cantar], mas vai tranqüilo”; e comenta: “eu procuro ouvir mais o que eu consigo cantar direito, mas não deixo de ouvir os outros por não conseguir cantar” (PA03,25).

Gabriel relaciona alguns cantores “que ficam legais” na sua voz, como “o cara do Capital Inicial” ou Cazuza, por terem “vozes parecidas entre si”, nas quais sua “voz encaixa”. Relaciona, ainda, algumas músicas dos cantores Djavan, Frejat e dos vocalistas das bandas CPM22 e Ira, que “não são parecidas” com sua voz, mas que gosta de “cantar bastante” (GA06,56).

Gabriel indica alguns gêneros musicais como sendo mais difíceis de serem reproduzidos. Classifica a ópera como impossível de cantar. Nirvana, Adema, *gotic metal*, *new metal*, *rock* estrangeiro são “bastante gritados e são bem difíceis de cantar”. Ele analisa: “o *metal* é difícil por causa da sustentação. O *new metal* e o *gotic metal* são difíceis porque os caras gritam, mas gritam mesmo! É gritar de gritar, e gritam afinado, então, é muito difícil” (GA04,25-26). Explica que é difícil sustentar a nota e “fazer tipo subida e descida” com a voz (GA05,46).

Segundo Paula as músicas internacionais, como o *rock*, são difíceis de acompanhar cantando, pois a emissão da voz deve ser mais “gritada”. Procura, então, alternativas para poder cantar essas músicas, optando por ouvi-las e acompanhá-las cantadas por outros intérpretes: “daí a música, pra mim, é bem mais bonita do que na versão original; parece bem mais cantável do que o *rock* gritadão. Eu prefiro, normalmente, essas versões do *rock*, e não o original” (PA06,50).

Middleton (2000) comenta que “o canto no *rock* é tipicamente pensado em termos de suas qualidades extras emotivas e dramáticas, de sua presença física e de sua autenticidade originária”. Segundo o autor, a principal característica do cantor de *rock* revela-se na individualidade da qualidade vocal, e esta tende a ser “freqüentemente tomada como a marca da verdade expressiva” (Middleton, 2000, p.28).

5.3.5 Reproduzir o que os cantores fazem

Os jovens procuram um jeito próprio de cantar, dentro do gênero que ouvem. Fazem suas adaptações, mas cantam da maneira como ouviram as músicas pelas

mídias, como o intérprete as canta. Como mencionado, geralmente acompanham os cantores que mais se adaptam às suas vozes.

“Canto o que gosto e o que consigo”

Paula gosta de cercar-se mais das cantoras de vozes graves, ou então, de vozes masculinas. Nesse sentido, explica que, “quando é alguma coisa mais, tipo Cássia Eller”, ela canta, não tem “dificuldade nenhuma” (PA03,19). Cantar com a cantora Cássia Eller é “bom e é tranqüilo, até certo ponto, porque tem vezes que realmente fica muito grave e daí é horrível de cantar” (PA06,50). Porém, na sua opinião, “o melhor que tem pra cantar é Cássia Eller”, porque acredita que sua voz é “compatível” com a dela e, por isso, acha “mais fácil” (PA03,24-25).

Imitar também a voz das cantoras Whitney Houston e Mariah Carey é apontado por Paula como “complicado”, pois “elas gritam em umas partes da música”. Sobre as questões do “gritar”, explica: “eu acho que é difícil de fazer um grito sem parecer um grito” (PA06,50). Para Paula, cantar como as cantoras cantam, não é impossível. Porém, “tudo depende” do seu “estado de humor no dia; parece que a voz vai variando conforme isso”. Tem dias que canta “normal, assim, com facilidade”, as músicas da cantora Whitney Houston. Outros dias “não vai, eu vou indo, vou cantando e chega uma hora que eu acho que é melhor parar, porque eu tenho pena de quem está ouvindo” (PA03,20).

Paula relata não se inibir em acompanhar as passagens que não alcança vocalmente: “eu ainda dou uma enrolada na dela [na emissão vocal], mas não é uma coisa que saia, naturalmente; tem que fazer uma forcinha” (PA06,43). Sempre que possível, tenta seguir, por exemplo, o que a cantora Cristina Aguilera faz, mas

quando ela “dá uma vibrada na voz ou quando ela vai subir alguma nota”, Paula, percebendo que “mesmo querendo” não vai “conseguir fazer”, então espera esse trecho da música passar (PA06,46-47). No entanto, nem sempre reproduz com precisão o que os cantores fazem: “tem coisas que fazem no meio das músicas, que eu não gosto. Ficar, por exemplo, forçando a voz pra dizer, ‘ó, eu sei cantar’, não me agrada muito” (PA01,04-05). Também manifesta que faz opções do que vai imitar e reproduzir na hora de cantar.

Assim como Paula, os demais jovens entrevistados demonstram buscar músicas com as quais se identificam. Experimentam cantar como os cantores o fazem, porém sem preocupação com a reprodução exata do que ouvem. Demonstram ter sua maneira de cantar. Eles cultivam aspectos vocais do cantor escolhido com o qual se identificam. Sabem que cada voz tem suas características e, por meio da imitação, buscam um estilo próprio de cantar.

Gisele acompanha com mais desenvoltura as vozes femininas agudas, e comenta: “quando é muito grave, daí eu não consigo chegar [na nota]. Nos registros agudos, não tem problema” (GI03,21). Para Gabriel, as vozes masculinas são mais fáceis de reproduzir. Dudu expressa que tem preferência pela voz feminina, mas canta com desenvoltura acompanhando diferentes cantores, enquanto que Alexandre segue os intérpretes, utilizando-se do falsete com facilidade, quando necessário.

A utilização do falsete e a tonalidade das canções

No repertório musical consumido pelos jovens, os cantores utilizam-se de diferentes registros vocais, inclusive do recurso do falsete. A utilização desse

recurso fica mais evidente nos rapazes e é comentado por eles, também em relação à sua mudança vocal.

Dudu sempre gostou de “cantar agudo” antes da mudança vocal: “eu sempre cantei agudo, só que a minha voz foi engrossando e eu tive que parar aos poucos; enquanto eu alcancei com a voz infantil, eu cantei o mais agudo possível”. Enfatizou que gostaria de continuar cantando no registro vocal “feminino”, embora avalie que “é muito difícil” e que não tem “esse agudo” (DU04,42).

Geralmente, quando os rapazes ouvem e acompanham uma cantora, eles se utilizam do falsete para reproduzir a voz feminina ou para alcançar regiões vocais fora de seus registros vocais. Nem sempre conseguem acompanhar toda a música cantando. Por exemplo, a extensão vocal do cantor Tim Maia é considerada “muito grave” por Alexandre. Ele acrescenta: “às vezes, tem músicas do Bruno e Marrone que são muito agudas, eu não consigo acompanhar na voz sem falsete”. (AL02,19-20).

Dudu também se utiliza do recurso do falsete quando imita uma voz feminina, porém, ele e Gabriel cantam geralmente na extensão da voz masculina, inclusive quando a região é aguda para eles ou então quando estão acompanhando uma voz feminina. Gabriel, por exemplo, ao imitar a voz do cantor Junior, esforça-se para chegar às notas agudas; da mesma forma o faz quando imita o gênero *rock'n'roll* de cantar: uma reprodução vocal “tipo voz forçada”, direcionando sua emissão vocal para o agudo. Salienta: “sempre que eu vou cantar a música, eu procuro cantar no tom original, eu tento. Tem umas que é impossível, tem umas que eu consigo cantar legal. Tem umas que eu tenho que até mudar de oitava” (GA05,34-35).

O recurso do falsete é utilizado não somente para conseguir acompanhar os cantores nas suas extensões e/ou registros vocais, para cantar na mesma altura em que as cantoras cantam, mas ele apresenta-se também como o estilo de cantar de determinados cantores.

Os jovens não só refletem sobre a extensão vocal dos cantores, mas também sobre a tonalidade nas quais as canções são executadas. A tonalidade em que alguns cantores cantam e a extensão vocal influenciam na reprodução das canções. Dudu exemplifica: “Mariah Carey é uma artista que eu gosto bastante de ouvir; eu não vou muito atrás porque realmente não tem como eu cantar com ela. O jeito que eu conseguiria cantar é muito mais baixo” (DU04,43). E ressalta: “eu canto, mas não tem como cantar do jeito dela, muito agudo, é um bagulho desproporcional, eu canto, só que várias oitavas abaixo, porque eu não alcanço” (DU03,29).

Gabriel, por sua vez, adapta as músicas para o seu registro vocal: “abaixo o tom, se preciso aumento, mudo o que tiver de mudar”, para conseguir cantar. Porém, se os cantores “cantam de um jeito, eu quero cantar igual. Só que se o tom está muito alto, eu não vou conseguir cantar igual, então eu abaixo o tom, eu toco num tom diferente, mas o estilo de cantar eu canto igual” (GA04,23). Também explica que, às vezes, tem dificuldade de “entrar no tom” e, então, “a música sai meio gritada”, pois “tem que gritar, tem que falar mais alto; sair com a voz mais aguda” para conseguir acompanhar o intérprete (GA05,46).

“Eu tento interpretar da mesma maneira”

Gabriel busca uma maneira de cantar apropriada ao gênero musical, adaptando, para isso, a sua emissão vocal. Como explica: “eu tento interpretar da

mesma maneira; eu sempre tento imitar, a não ser quando eu não posso, por capacidade. Às vezes a música é muito difícil, muito gritada; daí eu canto calmo”. E continua: “tento deixar mais legal, mas eu tento cantar sempre ao natural, bem ao natural, sem efeito. Eu tento cantar bem ao meu estilo, ou, às vezes, o estilo fica mais confortável; por exemplo, essa do *Girassol* fica mais confortável o cara cantar com a voz meio fanha. Essa do metalizado, no caso do Jota Quest, seria o fanho” (GA05,44). Comenta que o “sertanejo é chorado, chato de cantar” e que, às vezes, “o cara canta e sai rouco” (GA04,25-26).

Nem sempre a dificuldade dos jovens está em cantar as músicas, mas em imitar a colocação vocal dos cantores nos diferentes gêneros musicais. Gabriel segue comentando sobre a maneira de acompanhar uma música do Fagner e conclui: “mas eu gosto de cantar do meu jeito, do jeito que eu gosto, bonito ou feio eu vou cantar com a minha voz, entende? Esse troço da imitação, eu acho que é mais a brincadeira” (GA05,34-35).

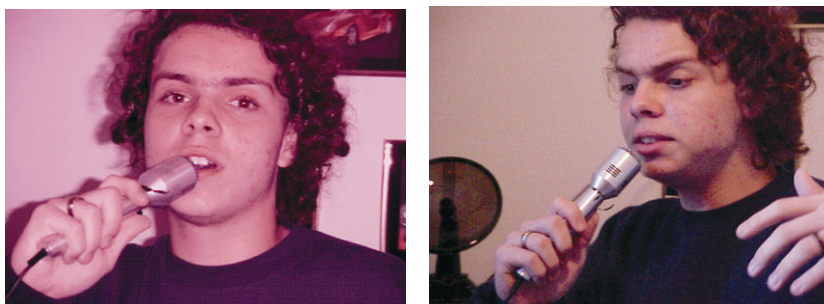
Além da reprodução vocal, os jovens também expressam com o corpo seu jeito de cantar, geralmente a partir do que viram nas mídias. Dudu, ao acompanhar cantando, com o microfone, a música interpretada por Daniela Mercury, mostra-se à vontade, imitando expressões e gestos observados ao assistir os cantores. Relata que busca sua inspiração no que ouve e vê.

“Eu me imagino no palco com eles”

Para os jovens é importante cantar como os cantores cantam. Eles representam seu modelo de pensar, ser e viver. Gabriel relata suas sensações ao conseguir cantar como um de seus cantores preferidos:

Tu pega aquela música que tu gosta de ouvir e tocar e daí tu canta com uma naturalidade, sabe? No tom original do cara, pô, Tim Maia, não é qualquer um, o cara cantava muito! Então eu até me sinto lisonjeado de conseguir cantar como ele cantava, exatamente como ele cantava, no mesmo tom que o cara do cacife dele cantava, sem dificuldade. (GA04,31-32).

Gabriel continua a falar da satisfação e motivação que sente em conseguir cantar uma música preferida: “tu vai tirar a música, daí tu vai tocar e tu não consegue cantar aquela música que tu viu, que tu achou muito legal. E o fato de tu pegar e conseguir tocar e cantar e ficar legal faz tu tocar mais vezes, tanto que essa música eu sei de cor” (GA04,32).



Fotos 18 e 19 – Dudu cantando, acompanhando uma canção no CD e falando como se sente ao cantar junto com o/a cantor/cantora

Os jovens desfrutam de momentos de prazer, quando acompanham os cantores. Dudu descreve o que sente quando está acompanhando um cantor: “eu me imagino no palco com ele. Na base, eu me imagino com o cara” (DU03,39).

6 “DE REPENTE, COM O TEMPO, A GENTE APRENDE”

6.1 Metodologias de aprendizagem do canto

Nesse capítulo abordo alguns princípios metodológicos na aprendizagem do canto por meio das mídias. Para Souza (1994), princípios metodológicos “não representam nenhum método completo, porque são gerais e básicos. Métodos, ao contrário, realizam sempre vários princípios metodológicos de diferentes e diversas maneiras” (Souza, 1994, p. 48-50). Dentre os princípios metodológicos utilizados pelos jovens entrevistados para a aprendizagem do canto, cito a escuta, a imitação, a comparação, a repetição, o cantarolar, o memorizar as canções, entre outros.

Para fazer emergir os princípios metodológicos, formulei algumas questões, entre elas: Qual é o ponto de partida para aprender uma canção? Quais são os passos seguintes? Ao abordar esse tema, não busco criar uma hierarquia e nem propor uma forma linear e única de aprendizagem. Conforme os relatos e observações, pode-se concluir que não há uma separação dos elementos musicais a serem aprendidos, nem hierarquias entre eles. Os jovens aprendem muitas coisas ao mesmo tempo, de forma holística. A separação que proponho a seguir, relatando distintos procedimentos e conteúdos de aprendizagem, tem a função de organizar o texto escrito, mas deve ser lida e refletida em redes de relações superpostas e articuladas.

6.1.1 Selecionar e ouvir

Ouvir é um importante aspecto no aprendizado do canto, e muitos cantores não ouvem o suficiente. Se você cantar um tema e puder ouvi-lo, sempre poderá corrigir-se; se você cantar fora do tom e não conseguir ouvir, terá problemas. Aprender a ouvir significa ouvir com concentração e praticar diariamente. Ouvir solos complicados e depois cantarolá-los talvez seja uma das melhores formas do cantor aperfeiçoar-se. (Laine, 2002, p. 115).

Os jovens apontam que o ponto de partida para a aprendizagem é conhecer a música. A música precisa “chamar a atenção”. Dudu, por exemplo, põe a música para ouvir e “sentir se gosta”. Acha que a música “tem que te passar alguma coisa” para então continuar a escutá-la e poder se deter a “tirá-la” (DU02,20). Alexandre revela: “primeiro eu procuro a música que mais se acerta comigo. Escuto o CD várias vezes, primeiro um pedaço de cada música, depois eu vejo a que eu mais gostei” (AL02,14). De forma semelhante, Paula conta: “a primeira vez que ouvi [...] eu achei a música super bonita. Daí eu copieei. Daí eu fui ouvindo, fui ouvindo, fui ouvindo...” (PA06,47-48).

Gabriel comenta que nem sempre pode afirmar quantas vezes escutou a música para aprendê-la, pois aprende “sem pensar”. Como ressalta: “não foi que eu escutei ‘bah, vou escutar pra tirar’, não. Eu conheci a música, acho que foi vendo TV, não lembro se foi TV ou rádio... ou nos dois. Daí, eu ‘bah que legal’; eu baixei a MP3 e comecei a escutá-la; depois de tanto escutar, eu ‘bah vou tirar essa música’!” (GA05,47).

Selecionada a música, os jovens apontam o passo seguinte: “quando tu não sabe uma música, tu fica escutando, e aí, depois, quando aprende, canta” (GI06,45). Para Gabriel “o certo é ouvir antes, depois cantar” (GA06,56-57).

Eles escutam “diversas vezes” (AL01,05), como é ilustrado por Dudu que fica mais de uma semana “ouvindo direto, todo dia de manhã eu boto o CD” (DU02,20).

Para os entrevistados, a quantidade de vezes que ouvem as músicas para cantar “depende da música” (GI06,45), e apontam para os desafios de aprender determinadas canções, como Paula: “eu tô ouvindo um [*rock*] que eu não consegui cantar e então chegou um dia, e eu disse: ‘agora eu vou cantar essa música’. Daí não tinha ninguém em casa, eu botei o som alto e comecei. Fui ouvindo, ouvindo, acho que umas vinte vezes seguidas, até que saiu toda” (PA06,47-48). Alexandre manifesta que, se há uma música que deseja aprender a cantar, escuta a primeira vez “tentando aprender”; e escuta “três, quatro, cinco vezes até aprender”; depois que aprende, “é fácil” (AL01,08).

A quantidade de vezes que escutam cada música para cantar também está relacionada à mídia que estão manipulando naquele momento. Como analisa Gisele:

Gisele: Três, quatro vezes, quando é no CD

Agnes: E no rádio?

Gisele: No rádio mais.

Agnes: Por quê?

Gisele: Porque [no rádio] eu não posso voltar o CD pra escutar de novo.

Agnes: E no rádio, quantas vezes tu achas que tem que passar...

Gisele: Ah, muito mais, né? Porque no rádio tu escuta agora e só daqui a duas horas tu vai escutar aquela música de novo, até lá tu esqueceu o que tu tinha aprendido. (GI06,45-46)

Gisele gosta tanto de ouvir as canções inteiras, quanto de voltar à música a pontos específicos, recurso que consegue acionar pelo CD *player*. Explica: “se eu

voltar, eu vou ter que escutar aquela parte que eu já sei de novo; daí não, depois eu volto ela toda de novo” (GI02,09).

Pela televisão, com o programa *Fama*, Paula pôde observar o procedimento de aprendizagem da participante Cídia, comentando que também é seu jeito de aprender as canções:

Pelo que eu vi, era ouvindo mesmo. Diziam: ‘ó, tu vai cantar essa música’. Gravaram um CD com aquela música e ela ficava ouvindo, ouvindo, ouvindo, ouvindo e cantarolando, daí no ensaio ela já sabia e daí mudava o arranjo, alguma coisa, mas basicamente, era ouvindo várias vezes. (PA06,44).

Nas descrições aparecem permeados outros procedimentos de aprendizagem, tais como: conhecer e/ou identificar-se com a música, repetição, cantarolar junto, imitação, volume para aprender. Como mencionado, os procedimentos e os conteúdos de aprendizagem geralmente articulam-se entre si e, com isso, são difíceis de serem pensados separadamente.

6.1.2 Volume para aprender

Quando os jovens colocam uma música no intuito de tirá-la ou quando vão “cantar junto pra aprender a cantar”, eles, às vezes, colocam num volume “mais baixinho”, pois, como Gabriel justifica: “eu quero ouvir a música ao mesmo tempo que eu quero ouvir a minha voz”. E explica: “se eu ponho meio alto, eu não escuto tão bem a minha voz; eu escuto mais aquela [do som], então eu sinto mais dificuldade em ver aonde é que eu desafinei, onde que eu fugi do tempo. Se eu deixo ela meio de fundo, eu tenho mais facilidade pra isso” (GA04,28). Ou ainda: “eu costumo deixar ela [a música] bem no fundo, quando eu tô tocando violão junto, ou

então eu deixo um volume mais ou menos paralelo quando eu tô só cantando (GA06,54).

Quando Gisele está cantando junto com as mídias, para aprender ou aperfeiçoar uma música, ela também afirma que não ouve num volume muito alto, pois “é que daí dá pra escutar eles, daí eu canto junto, eu canto normal. [...] Se não eu ia escutar só a minha voz” (GI06,40-41). Paula fala sobre sua maneira de lidar com o som nesses momentos: “eu ponho o CD e aí tem que ser mais baixo pra ver se não vai ficar destoando da música (PA04,31). E complementa: “quando eu vou cantar, daí eu vou me ouvir mesmo; daí eu vou ver bem; se eu tô errando alguma coisa ou não, eu baixo [o volume]” (PA06,51).

Gabriel relata também que, outras vezes, aumenta o volume, quando tira uma canção numa colocação vocal “mais gritada” ou quando tira a segunda voz de uma música que está num registro mais agudo. Acredita que, aumentando o volume, alcançará a nota ou o registro agudo: “eu aumentei [o volume] pra eu fazer a segunda voz; porque fazendo a segunda voz, por ser uma voz mais aguda, o cara tem que fazer mais força e sai um som mais alto” (GA06,58).

O volume para ouvir música, como abordado no capítulo quatro, mostra-se diferente do volume sintonizado com o objetivo de tirar uma canção ou ainda quando já sabem a canção e acompanham-na sem compromisso. O volume sonoro também auxilia-os para alcançar uma colocação vocal diferente da sua. Por exemplo, Gabriel aumenta o volume do som, porque esse procedimento facilita a reprodução da maneira que os cantores cantam e para ter apoio para atingir um registro vocal mais agudo e um timbre vocal “mais gritado”.

6.1.3 Cantarolar

Os depoimentos remetem ao cantarolar como sendo um procedimento de aprendizagem, com o qual irão cantar a música com mais segurança.

Os jovens acompanham as canções à meia voz, cantarolando ou também balbuciando com a canção que estão ouvindo. Dudu descreve o primeiro momento de acompanhar cantando a canção: “eu ouço primeiro e depois eu vou atrás, vou cantarolando junto” (DU04,51). O cantar à meia voz ou o cantarolar é definido por Paula como sendo um ensaio da música que depois irá cantar: “eu ando ouvindo, já cantarolando junto pra ver se eu consigo” (PA06,43-44). Após ouvir várias vezes: “chegam algumas partes que eu já sei como é, e eu vou cantando”, referindo-se a “cantar” de uma maneira mais “forte”, com mais segurança (PA06,47-48).

A situação de cantar junto, à meia voz, ainda é descrita por Paula:

Normalmente, quando eu fico cantarolando é porque eu tô no carro de alguém que tá tocando uma música que eu já ouvi uma vez e gostei e nunca me lembrei de voltar nela; daí eu fico... depois que eu ouvi um pedaço da música, [fico] cantarolando só aquele pedaço; [...] eu fico o dia inteiro, às vezes eu vou dormir e começa, vem a música na cabeça. Bem normal acontecer isso. (PA02,11).

Dudu ainda conta que, quando não conhece bem a música, acompanha “naquele ‘tátátátá’, ‘dãrãdãrã’, aqueles monossílabos, tentar fazer a música, a melodia” (DU02,17); e explica: “é fazer um ‘*enrolation*’, mas sem tentar botar letra, só aquelas frases que ficam muito marcadas” (DU02,18).

Gisele descreve o momento de estar tirando a música à meia voz, tentando acompanhar a letra e a melodia: “eu estava só tentando. Eu tento cantar, mas não sai nada. Não dá, não sai. Eu vou tentando; as que eu consigo, vai” (GI03,20-21).

Alexandre, ao cantarolar uma música do Peninha, procura cantar o que sabe da música “só a partezinha, aquela” (AL01,07) e acrescenta: “só no ouvir, sem prática, não canto” (AL03,28).

6.1.4 Repeat

Como mencionado no decorrer deste trabalho, os jovens entrevistados ouvem diversas vezes as canções. Num primeiro momento, ouvem as músicas que mais gostam, sintonizam nas rádios que transmitem músicas com as quais se identificam ou colocam para ouvir suas músicas preferidas dos CDs ou que baixaram em formato MP3, via internet.

A repetição das músicas pode gerar uma aprendizagem intencional ou não intencional. Como Gisele declara: “quando eu gosto bastante de uma música, ou quando eu não entendi algum trecho da música, eu pego e volto. Mil e quinhentas vezes, até eu aprender a cantar aquilo lá. Daí quando eu já aprendi, eu toco pra outra música” (GI01,08). Quando peço a ela que explique essas “mil e quinhentas vezes”, ela aponta que repete “umas dez, vinte vezes, mais ou menos, até pegar e cantar bem direitinho” (GI02,09), mas acrescenta que, “não tem quantas vezes”, às vezes aprende “só de ouvir”, outras vezes repete “até pegar”, “[...] até conseguir cantar ela inteira” (GI02,09).

Ditzig-Engelhardt (2003), ao escrever sobre como crianças aprendem a fazer música por conta própria, menciona a repetição como um procedimento necessário para a aprendizagem. A autora afirma que, para assimilar uma música, são necessárias repetições; geralmente repetições espontâneas, tais como “cantar e brincar”. Para ela, a aprendizagem de uma canção envolve a sua apresentação à

criança, no sentido de que esta possa escutá-la para conhecê-la. Em um segundo momento, acompanhar a repetição da canção torna-se ação necessária para sua assimilação e exploração. Dessa maneira, repetindo um motivo musical, por exemplo, “as impressões auditivas podem firmar-se na memória”. Ditzig-Engelhardt (2003) pontua o cantarolar, o ouvir e o imitar um trecho musical, como procedimentos pelos quais a criança pode apreender a música de forma espontânea. A autora destaca, ainda, as mídias como repetidoras de canções, pelas quais a criança pode vivenciar esse processo de aprendizagem (Ditzig-Engelhardt, 2003, p. 151).

Semelhante ao processo de crianças analisado por Ditzig-Engelhardt (2003), os jovens entrevistados, quando também querem, intencionalmente, aprender determinado trecho da música ou determinada música, utilizam a repetição, o recurso *repeat* dos aparelhos de som. Como Paula confirma: “se eu quero mesmo aprender a música, eu ponho *repeat*” (PA02,11).

Quando indagados sobre como e o que repetem, os entrevistados dizem que a repetição ocorre de maneiras distintas com as diferentes mídias eletrônicas. Quando ouvem e repetem as músicas usando CDs, utilizam-se do recurso para “aprender” e memorizar determinada passagem, como explica Alexandre: “se tem um trequinho que eu não consigo decorar, eu volto só o trequinho que eu quero aprender” (AL02,18). Ou, então, como expressa Gisele: “eu deixo ela tocar inteira; depois, eu volto ela toda de novo” (GI06,42). Assim como Gisele, Paula se refere à repetição dos CDs, no seu *discman* ou no seu CD *player*, para o que utiliza o recurso *repeat*, geralmente, para repetir as canções na sua íntegra. Já no computador, ela revela que faz retornar o CD ao ponto específico da canção que quer repetir.

Quando Paula decide que vai cantar uma música, “nem que saia um horror”, ela coloca a música escolhida no computador e fica ouvindo: “até chegar uma hora que eu já tô cantando a música e depois que eu aprendi, pelo *repeat*, aí eu prefiro não ouvir no *repeat* pra não enjoar da música”. Repete a canção “umas seis, sete, vezes”; mas quando esta tem “muito vocal, algumas notas difíceis” para conseguir cantar, então escuta mais; “eu sou capaz de escutar vinte vezes sem me dar conta; simplesmente vai tocando, vai tocando e eu pego” (PA06,49). Utilizando o recurso *repeat* ela ainda aprendeu “algumas coisas diferentes, tipo fazer um *uuhh*, coisas, de cada cantor; vai variando de cantor pra cantor”, algumas nuances que passaram despercebidas nas primeiras escutas (PA04,36-37).

Os jovens parecem repetir as músicas enquanto estas têm algo a lhes dizer. Porém, ouvi-las exaustivamente, de forma insistente, pode também cansar-lhes, como observa Dudu: “dependendo da música, se eu ouço demais, ela perde o brilho” (DU02,20); ou como Alexandre: “não é aquela coisa chata, assim, sempre, sempre a mesma música. No caso, tem uma música que foi lançada agora; a gente bota, escuta, se tem como dançar a gente dança, se não tem a gente escuta ela, vai pra outra, roda mais duas ou três e volta pra ela; daí fica, assim, pra não ficar uma rotina chata”; e conclui: “de repente, com o tempo, a gente aprende” (AL01,05).

6.1.5 Imitar: “*eu canto como eles cantam*”

“eu sempre tentei imitar os cantores, sempre, sempre”. (AL03,27).

Para os jovens entrevistados, a imitação dos cantores mostra-se vinculada, principalmente, à parte vocal. Para eles é 'natural' cantar da maneira que os cantores cantam, já que eles são sua referência vocal.

Alexandre tenta sempre "imitar o máximo a voz dos cantores". Dudu conta: "de cara, vou tentar fazer igual sempre, em todas as partes". E continua: "eu vou ver o todo, eu acho que eu começo a prestar atenção em cada instrumento, em cada detalhezinho da música" (DU02,28). Observa que, na hora de cantar, nem sempre imita o timbre do cantor, "mas quando é muito bizarro, em geral, eu boto o meu timbre de voz" (DU02,19). Apesar disso, ao ouvir o cantor Djavan, manifesta que o timbre da voz do cantor lhe "chama bastante atenção, tudo na real", e por isso tenta "fazer o negócio ficar igual". Acha que o "ideal" é conseguir fazer a música ficar "perfeita, até ficar igual", porque conseguindo imitar cada música, cada artista: "olha a abertura que tu vai ter, tu vai saber fazer milhões de timbres, tu vai conseguir ter um alcance de tons enormes" (DU03,38). Ele tem uma outra justificativa para a imitação: "acho que eu meio que sinto desrespeitando o cara se eu fizer o bagulho diferente" (DU04,44).

De forma semelhante Gisele canta "como eles cantam" (GI02,15), acompanhando o refrão da música *Equalize*, com a cantora Pitty. Tenta reproduzir o jeito de cantar da cantora, porém "não igual, mas parecido" (GI05,26); e esclarece: "eu procuro não imitar; eu procuro cantar do meu jeito desde que seja parecido, assim, a melodia, o ritmo e tal; procuro cantar como eu canto" (GI06,50).

A cantora de jazz Laine (2002), ao descrever seu processo de aprendizagem do canto, relata ouvir e avaliar cantores e instrumentistas. Procura imitá-los e incorporar, ao seu próprio estilo de canto, sua maneira de cantar (Laine, 2002, p. 116).

Paula, fala sobre o que a música lhe estimula a imitar: “se a música pede aquilo, eu sigo. Se é uma música mais melosa e tal, tu segue um jeito de cantar; e se é uma coisa mais cômica, é outra coisa; eu vou me adaptando”. Ela conclui: “não posso dizer que eu tenho um estilo próprio porque não [tenho]; também não tem tempo pra isso” (PA01,05). Ao acompanhar o cantor Cazuzza, expressa: “eu simplesmente vou cantando junto, não sei o que eu tento imitar ou não”; mas tenta imitá-lo: “pra ficar parecido, pra ficar caracterizado que a música é dele”; e analisa: “acho que é aquela coisa largada no final da palavra, parece que larga assim, esse tipo de coisa” (PA04,37-38). Sobre a experiência de imitar a Cássia Eller, observa:

Eu escuto sempre o CD acústico, que é o que eu mais gosto; daí eu vou cantando tudo que ela vai fazendo, o que ela tá falando. Eu vou cantando igual. [...] Aqui no refrão que [eu] não sei, é uma coisa bem leve, assim, que eu noto que ela canta e simplesmente vai jogando as palavras, e parece que ela larga, assim; procuro fazer a mesma coisa. (PA04,37-39).

Os jovens procuram realizar as respirações, o fraseado e a dinâmica das canções nos mesmos lugares em que os cantores as fazem. Nem sempre eles reproduzem exatamente aquilo que ouvem. Demonstram ter consciência de que cada pessoa tem um timbre e uma extensão vocal e de que estão reproduzindo as canções e a forma de cantar dos cantores dentro de suas possibilidades.

Contador (2004), a partir de Attali¹⁴, desenvolve a idéia de um “ouvinte-compositor”, ou ainda de um “ouvinte-intérprete” a partir da construção de uma relação mimética entre compositor e ouvinte. Para o autor, “trata-se de improvisar o *outro*, imitando-lhe os sentimentos através de um jogo de espelhos onde o *eu* e o *outro* reúnem-se, o tempo de uma actuação” (Contador, 2004, p. 153-154, grifos do

¹⁴ Attali, Jacques. *Bruits: Essai sur L'Economie Politique de la Musique* (2001).

autor). Nesse sentido, por meio dos depoimentos dos jovens “ouvintes-intérpretes”, inicia-se o processo de imitação das referências vocais e de *performance* dos seus cantores escolhidos. Passam, então, a recriar, transformar e interpretar, à sua maneira, as canções.

No entanto, para os jovens, mesmo que não cheguem a cantar exatamente igual ao cantor, é importante reproduzir a canção e a maneira de cantar dele, o mais próximo possível. Dudu aprende as canções indo “junto, ao mesmo tempo; o cantor vai cantando” e ele vai fazendo: “eu faço um pouquinho atrasadinho, mas eu faço rápido e daí parece que tá igual, depois, quando vê, eu tô solto, daí eu faço igual” (DU04,51).

Para chegar a cantar da maneira como os cantores cantam, Gabriel explica que “escuta a voz do cara, do jeito que ele faz e pega” e “se é uma música mais agitada, geralmente é mais gritado”. Gabriel se “tranca” no quarto e vai “tentando” cantar: a primeira vez “sempre como é a música, no tom que é a música”; às vezes, grava no computador a música, para ouvi-la “melhor, pra ver como é que ficou”, e então a escuta. Se está numa tonalidade muito aguda e ficou desconfortável, ele abaixa “o tom, com o violão” ou muda “mais alguma coisa que tiver que mudar até ficar bem uniforme”. É assim que ele “vai aprendendo a cantar afinado as músicas” (GA04,23).

Paula também “tenta ir atrás” dos cantores. Aponta que nem todos ela consegue acompanhar ou imitar, pois cantam em regiões vocais agudas:

Se não der, na hora que chegar na nota que eu não consigo cantar, eu fico quieta e espero passar e continuo cantando no tom original, se eu conseguir. Eu tento chegar sempre, mas, às vezes, eu tento e eu tenho certeza que não vai dar, daí eu fico com pena dos meus ouvidos e não vou. (PA03,35-36).

A imitação mostra-se muito ligada à repetição. Para chegar a cantar as canções e para cantar “como os cantores cantam”, os jovens entrevistados precisam repetir as canções. Por intermédio das mídias, eles têm como repetir e imitar os cantores escolhidos. Quando conseguem imitar, reproduzir as canções, a imitação dos cantores preferidos concretiza a busca pela identidade, pois implica fazer presente o seu ídolo, não só na voz, mas também na maneira de ser.

6.1.6 Memorizar as canções

“É aquela coisa, fica na minha cabeça, de tanto escutar, acaba decorando” (G

Os jovens entrevistados memorizam as músicas que mais gostam de ouvir porque são as que ouvem com mais frequência. Nesse sentido Gabriel relata que as músicas que ele sabe de cor são aquelas que mais gosta de cantar.

A escuta e a repetição são os principais agentes no processo de memorização. Como menciona Gisele, “de tanto escutar, eu acabo decorando” (GI06,46); e para Gabriel, “o cara vai decorando enquanto ele vai ouvindo” (GA06,56). Paula, quando quer memorizar uma canção, põe uma música no comando *repeat*, vai ouvindo e “quando vê, decorou” (PA03,18).

“Cantar junto é o jeito mais fácil de tu decorar”

Para Gabriel, a memorização inicia pelo desejo de cantar determinada canção: “geralmente é uma música que eu quero cantar; é uma música que eu gosto, e se eu gosto, eu escuto ela. Eu escuto ela várias vezes, daí eu canto com ela tocando, pra pegar mais ou menos e pra decorar” (GA05,36). Ele decora com mais facilidade a música a partir do momento em que a “tira”, em que “começa a cantar junto”; a partir do momento em que “participa” da música. Como explica: “cantando, o cara pega ainda mais facilmente [...] o cara tá interpretando, tá participando da música, o cara tá na obrigação de saber; então fica bem mais fácil” (GA06,56-57). De forma semelhante, Dudu também aponta que “o cantar junto é o jeito mais fácil de tu decorar; é botar pra fora” (DU03,38).

Um recurso de memorização empregado por Paula é cantar só a parte que sabe, “eu procuro alguma coisa que me chame a atenção nas partes que eu não sei, alguma palavra, qualquer coisa, daí eu, por lembrar daquela palavra, vou lembrar do resto” (PA04,37). Em muitos momentos ela “larga a música” e “parece que vai pegando, a melodia ou partes da letra um pouco antes ou próximo do refrão”.

Enquanto os entrevistados falavam sobre o procedimento de aprendizagem da memorização, exemplificavam, com conteúdos da canção, o que memorizavam. Sua forma de memorização depende do que lhes chama atenção em determinada música: pode ser o refrão, a letra, o ritmo, a “batida”, a melodia, e também fazem associações entre versos, refrões e estrofes. Por exemplo, há certas músicas que Gisele memoriza pelo ritmo, quando este lhe é muito peculiar; outras ela memoriza pela melodia e/ou pelo refrão, porque esses elementos vão se repetindo no decorrer da canção.

A partir da letra

Em muitos momentos, memorizam a canção a partir da letra. Para Paula, o refrão é a primeira parte memorizada porque se repete diversas vezes, durante a música, mas também, “às vezes, é alguma coisa que me chama a atenção na letra, que eu escutei a música uma vez e eu acho a letra legal; daí eu só me lembro de uma frase, só de um pedaço da letra, daí aquela parte ali eu sei e eu vou decorando [e, depois] o resto que tá próximo daquela parte” (PA04,37).

Quando Paula acompanha a canção com a letra, vai assimilando-a com maior precisão (PA03,23-24). Enfatiza que busca memorizar a melodia ouvindo junto com a letra: “quando eu vou ver a letra, eu já tô pegando” (PA06,42). Ela entra no *site Cifra Club*, na internet, e pega a letra e então a canta “umas duas vezes com a letra”, e depois “deleta a letra”, uma vez que não precisa mais dela (PA06,42). Porém nem sempre “pega a letra pronta”. Às vezes tira a letra “de ouvido” ou a digita no computador e vai gravando na memória: “faço associações às coisas mais impossíveis, e, assim, e vou me lembrando da letra” (PA02,12). Depois de ter cantado a canção com a letra, ela tenta cantá-la sem ela, para ver se conseguiu decorá-la. Se não conseguiu, repete novamente com a letra (PA03,23).

Gabriel descreve que memoriza a letra e a música por partes e por associações: “naquela parte lenta, a letra é tal; aquela parte mais agitada é tal; antes do pré-refrão, é tal; o refrão, é tal, e assim o cara vai pegando”.

Como todos os procedimentos de aprendizagem e conteúdos musicais, a memorização está interligada com os demais. Por exemplo, enquanto ouvem, repetem, imitam, cantarolam e estão memorizando as canções. Decoram o que lhes chama mais atenção e vão acrescentando partes e fazendo associações.

6.1.7 Avaliar a própria *performance*

Para os entrevistados, cantar certo ou errado está ligado àquilo que corresponde ou não ao que estão ouvindo. Nas palavras de Gabriel: “eu vejo que eu errei porque destoa da música que está tocando ao fundo” (GA02,12). Eles também falam sobre a questão da afinação vocal, como Paula: “agora eu sei que eu desafinei”; e explica: “eu noto que a minha voz foi pra um lado e a música foi pra outro” (PA06,42-43).

É, geralmente, no momento em que ouvem e cantam simultaneamente com as mídias, que os jovens avaliam se estão cantando de acordo com o que ouvem. Quando Paula ouve as músicas pelo CD ou por uma canção baixada em formato MP3 e canta junto, analisa: “vou vendo onde tá errado, onde eu acho que tá errado e vou tentando corrigir” (PA01,03); ou então, como Dudu observa: “na hora, tá tocando o som e eu vou cantando; aí, se eu cantei [e] vi que fechou, acertei; senão, eu errei (DU03,34).

Paula também aborda que, “às vezes é sem o som”. Compara o que está cantando com o que ouve e comenta: “depois eu boto pra ouvir; daí, eu vejo se tem alguma parte errada” (PA02,12).

Às vezes, para verificar o que ficou diferente, Gabriel se grava cantando: “eu ponho o microfone na altura da boca e toco com o violão de fundo e mais de fundo ainda, [eu coloco] a música tocando pra eu pegar o tempo certo, e, qualquer erro, eu vejo”. Ele também se grava sem a música de fundo e depois compara as duas: “eu gravo a minha voz, daí eu ponho a tocar o que eu gravei e depois eu ponho a versão

original pra ver [...] como é que tá a minha noção de tempo, de tom...” (GA02,12); e conclui: “o cara sendo perfeccionista ele canta o que ele quiser” (GA06,50).

6.2 Conteúdos de aprendizagem

Além de aspectos músico-vocais referidos, o grupo entrevistado relacionou outros elementos que constituem uma canção, como: o refrão, a letra, a melodia, o ritmo, a “batida”, a harmonia, o acompanhamento instrumental, diferentes vozes, a expressão musical e corporal.

Como mencionado, para eles, não há uma hierarquia de conteúdos e de procedimentos para a aprendizagem musical. A música pode provocar diferentes pontos de partida para a aprendizagem. Conforme Dudu, o que se aprende primeiro, depende do “tipo” da música. Ele ressalta: “eu acho que sempre o que te chama atenção, eu acho que de cara, [é] a melodia com a batida da música. Com a letra já mais ou menos; eu acho que tu vê tudo meio [junto]...”. Mas considera que existem músicas nas quais “salta de cara a melodia ou ressalta algum instrumento, [...] tu vai ver, baixo e bateria e *pápápá*”; enquanto que outras “ficam sempre só na vocalização” (DU02,28).

Os entrevistados falam de diferentes interesses quando tiram uma música. Gisele esclarece: “normalmente, o que eu vejo primeiro é a letra e depois a melodia. O ritmo também é legal porque... ah, vejo tudo de uma vez!” (GI02,13)

A partir da análise que Gabriel faz sobre o que lhe chama atenção na música *Super Herói*, do cantor Júnior, ele relaciona os conteúdos de aprendizagem, demonstrando que não só aprende a parte vocal, mas também uma gama de

aspectos como a melodia, o caráter, a letra, o refrão, o instrumental, o acompanhamento e a maneira do cantor se expressar:

Eu acho muito legal a melodia e ela é uma música bem calma. A letra, apesar de ela ser uma coisa meio fictícia, ela é uma letra bonita. [...] só um violãozinho tocando, só depois em uma parte, que é no refrão, que entra uma bateria pra dar um impacto. Eu acho que fica bem legal, porque ele, o Júnior, impõe bastante a voz nessa música, nas outras ele parece bem mais comedido, isso que eu acho legal; eu acho legal a voz do Júnior. (GA06,59).

Quando ouve uma música, Dudu presta atenção em sua estrutura, na parte harmônica, melódica e rítmica, no todo da música; e acrescenta: “imagino detalhes que eu faria naquela música, ou até, às vezes, eu me surpreendo, [pois] os caras são muito geniais. Eles fazem vários detalhes que jamais passarão na minha cabeça. Vários instrumentos e frases que eles botam nas músicas que eu acho magnífico”. Ele não se detém muito às questões da letra da música e exemplifica dizendo que, numa música estrangeira, não faz questão de saber o idioma: “eu acho que, quando tu ouve uma música nacional, tu não ouve música, tu ouve letra. Quando tu ouve uma música estrangeira, tu ouve música”; e explica: “no meu caso, que não entendo [inglês], eu não sei bulhufas do que estão falando. Tá, um *love*; eu sei que tá falando de amor [...], mas eu tô prestando atenção na música; eu presto atenção em toda harmonia da música, instrumento por instrumento, e nas vozes” (DU01,06).

Como a música mostra-se “colada” à vida desses jovens e eles ouvem e acompanham as canções com frequência em seu dia-a-dia, a partir do que gostam, não “pensam” nos procedimentos de aprendizagem, mas assimilam as músicas como um todo. Se indagados sobre os diferentes elementos musicais, param para pensar e os decodificam, mas essa separação não se mostra como uma atitude

importante e habitual dentro do seu processo de aprendizagem musical por meio das mídias, ou como uma atitude que seja “deles”.

As discussões, a seguir, detalham alguns passos de aprendizagem vocal, mais marcantes, trazidos pelos entrevistados em seus depoimentos.

6.2.1 O refrão

Segundo Gisele, “normalmente o que todo mundo aprende primeiro é o refrão da música” (GI06,43). Ela justifica: “isso ocorre por dois motivos: chama mais atenção por ser o refrão” e porque, “dá mais nas rádios” (GI05,26). Como mencionado anteriormente, nem sempre a mídia apresenta a música na sua íntegra, mas traz parte da canção, que geralmente é o refrão e, dessa forma, a escutam mais. Também pela existência de uma circularidade de repertórios que são repetidos pelas mídias.

Ao analisar a canção, Gabriel utiliza o refrão como referência, quando necessita de uma guia na letra e música. Como exemplifica: “nessa música tem um verso, um refrão, daí dois versos, dois refrões”. Ele vai vendo a “temática da música”, referindo-se a sua forma: “vou desmembrando ela” e então, “aqui eu vou dizendo: ‘aqui é mais ou menos assim,’ daí o verso, o vocal, sempre repete o estilo. Geralmente as músicas são assim” (GA04,23-24).

6.2.2 A melodia

A melodia é o elemento que mais chama a atenção de Dudu: “eu pego com muita facilidade. [...] eu acho que a coisa mais marcante na música é a melodia; eu acho que é o que fica”. E explica: “se alguém vem me representar a música em

nãñãñã, vai te fazer a melodia, ninguém vai chegar pra te mostrar a música e vai começar a batucar”, como “aqueles programas que tu descobre a música só pelo assobio [...]. A melodia é que marca bastante” (DU04,52).

Em determinado momento, Gabriel comentou: “primeiro tu vai conhecer as melodias mais ou menos, depois tu vai conhecer a letra quando tu canta” (GA06,56-57). Também a melodia é o que o guia para ensinar uma música a outra pessoa: “eu escuto até aprender a melodia, daí, eu canto sem a música”, para a pessoa ouvir a canção de maneira “bem limpa” (GA04,24).

6.2.3 O ritmo, a “batida” e o acompanhamento instrumental

A “batida” da música, enquanto pulsação e ritmo, é também um elemento que lhes chama atenção. Paula refere que o ritmo é o que apreende primeiro: “sempre o ritmo. Eu fico com o ritmo na cabeça, normalmente eu não vou pegar a letra na primeira vez que eu escutei (PA02,11).

Apesar de Dudu apontar que “a primeira coisa” que lhe “vem na cabeça” é a melodia, ele também acha que “depende da música”. Nesse sentido observa: “acho que têm músicas que tem, por exemplo, esses *hip hop*zinho que tão tocando, eu guardo na cabeça a batida ‘*tunti tuntuntun*’; e acaba, então, definindo com maior precisão: “é tipo a batida com a melodia” (DU02,16).

O acompanhamento instrumental também é observado por Dudu: “eu gosto de prestar atenção em cada instrumento” (DU02,16). Por exemplo, o baixo elétrico lhe “chama bastante a atenção” e acha que é “pela marcação”. Acha que “o baixo tem que ser uma coisa firme; [...] [ele] dá uma marcação na música e eu acho essencial” (DU02,28).

6.2.4 Improvisos vocais: *backing vocals*

Assim como a voz principal, os improvisos vocais, os *backing vocals*, são um atrativo e um desafio para os jovens entrevistados. Jones (2002) cita o improviso vocal como “um dos artifícios mais originais do *pop*” e um “ingrediente indispensável no *rock’n’roll*” (Jones, 2002, p. 110).

Os *backing vocals* são abordados como um conteúdo da aprendizagem músico-vocal. Paula salienta que geralmente tenta fazer o que os cantores fazem, incluindo vocais ou *backing vocals*. Gabriel assim o define: “*backing vocal* é aquela voz que completa” (GA01,08); e exemplifica:

Backing vocal é, por exemplo, o cara tá cantando e tu fazer uma sustentação: “*ahhhhh, ahhh, ahhh*”. Coisa mais ou menos assim: o cara tá cantando a letra e tu começa [a sustentar um som]; por exemplo, na nossa música de *Porto Alegre* tinha uma frase que era assim: ‘não há quem negue, na vida se completa, mesmo simples e discreta em Porto Alegre. Uma manhã na catedral, uma tarde na bienal da capital. Daí, por exemplo, eu fazia ‘na capitaaaaaaaal’. Esse tipo de coisa, tipo bem *Beatles*, sabe? Por exemplo, tá cantando uma música do Blink 182: o cara canta; daí entram outras duas vozes: ‘*nanana...*’ depois que sai essa voz. (GA01,08).

Dudu menciona as diferentes vozes como um desafio na sua aprendizagem músico-vocal. Para ele “tirar” a primeira voz ou voz principal não é difícil, mas salienta que a segunda voz exige muitas tentativas: “segunda voz é uma coisa que eu batalho, batalho... de vez em quando eu consigo”, vou “ouvindo a música e vou cantando junto”. Além de “tentar tirar a segunda voz”, ele também improvisa: “eu boto a voz, sei lá, eu imagino que tem que ser tal barulho; daí eu tento fazer com a minha voz o barulho que eu acho que tem que ser”; e conclui: “é extremamente pelo ouvindo, daí, em seguida, eu vejo como ficou” (DU01,06).

Realizar *backing vocals*, improvisos vocais, “diferentes vozes” exigem dos entrevistados ouvir atentamente o que os cantores, a banda realizam, para então cantar por cima do que ouvem, imitando assim, as vozes e/ou os sons que ouviam, ou então criando ritmos, melodias e harmonias novas.

6.2.5 Entre a letra e a melodia

Se a letra mostra-se como um dos conteúdos principais na aprendizagem das canções de Alexandre, Gabriel, Gisele e Paula, já Dudu garante que não presta atenção à letra. Gisele balbucia e cantarola junto enquanto está ouvindo as canções, mas para ela é importante saber toda a letra da música: “primeiro eu pego e escuto a música inteira, daí quando eu sei que eu já aprendi toda a letra, daí eu canto junto” (GI02,09).

Para Dudu a aprendizagem da letra e da melodia caminham juntas. Ressalta que não se fixa somente à aprendizagem da letra. Melodia e letra progridem “juntos, tu vai prestar atenção na melodia e a letra sai sem querer” (DU04,52). E salienta: “eu jamais me prendo à letra. A letra eu não sei, quando eu vejo, eu sei a letra. É que aquilo que eu falo, se a música é em português, eu decoro a melodia; em compensação a letra vem junto”. Acha que a letra “faz a melodia”, que as “palavras vão se encaixar na melodia. Se tu mudar a palavra de lugar, quebra a melodia” (DU02,18-19).

O repertório ouvido pelos jovens entrevistados apresenta muitas músicas em inglês. Paula não tem dificuldades com o idioma, mas Gisele já não consegue cantar em inglês. Gabriel, muitas vezes, quer cantar um *rock* estrangeiro, porém julga o seu inglês “precaríssimo” (GA06,64-65). Alexandre não canta as músicas em inglês, pois

não conhece o idioma e não entende o que estão cantando, mas gosta do seu ritmo para dançar: “música americana eu não sei cantar, eu gosto mais é do ritmo dela. Mas quando é uma música brasileira que eu sei cantar, eu canto” (AL01,09). Enquanto Dudu não entende o inglês, se detém a outras questões musicais:

Uma das coisas que eu gosto da música internacional é o não entender o que a pessoa tá falando, porque daí tu ouve todo o contexto; tu não te dispersa [com a] letra da música; tu presta a atenção na música, tu ouve música, entende? E eu acho que no momento que tu tem a letra ou tu presta atenção na letra, ou tu presta atenção na música. Não que tu não possa ouvir o conjunto, mas tu te foca no instrumental. (DU02,15-16).

Algumas mídias oferecem o recurso de tradução das letras (o tradutor). Entre elas foram citadas a televisão, pelo canal da MTV e o DVD *player*. Dudu critica as traduções oferecidas pelo DVD ou pelos programas de televisão, pois não oferecem encaixe e sentido entre a letra traduzida e a melodia da música: “quando tem aquelas músicas em inglês, tu traduz; fica ridículo porque não dá o mesmo efeito. A música em inglês é muito mais legal, não vale a pena tu saber em português” (DU02,18-19).

Gisele assiste aos clipes musicais utilizando-se também do tradutor para compreender o que estão cantando: “mas, é que, muitas vezes, eu me decepiono bastante, acho tão bonita a música [e] quando vê não tem nada a ver com a letra” (GI03,20).

As diferentes mídias têm, em grande parte, as informações que os jovens desejam, eles as manipulam conforme suas necessidades. A partir de determinados procedimentos de aprendizagem, próprios a cada mídia, cantam as canções, cantam como seus cantores interpretam as músicas, demonstrando que apreendem muitos elementos musicais existentes nas canções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procurei compreender o canto intermediado pelas mídias eletrônicas e seus processos de aprendizagem por um grupo de cinco jovens. Para analisar essa temática, foi importante mostrar o que os jovens fazem com a música no seu dia-a-dia, onde e como a vivenciam e o que consomem de música. A análise do seu cotidiano musical trouxe à tona as relações músico-vocais com as mídias eletrônicas que se revelam como meios para a aprendizagem do canto.

Para realizar a investigação, utilizei como método o estudo de caso. Optei pelo estudo de caso único pelo fato de os jovens participantes da pesquisa terem como característica comum o interesse na utilização das mídias eletrônicas para a prática vocal. Os entrevistados foram jovens de dezesseis e dezessete anos: dois jovens do Projeto Ouviravida e três jovens de uma escola de ensino particular, da cidade de Porto Alegre – RS.

As técnicas para a coleta de dados consistiram em entrevistas espontâneas e focais, bem como em observações diretas (Yin, 2001). As entrevistas foram registradas em áudio, complementadas pelo diário de campo, e algumas foram, ainda, registradas em vídeo e fotografia. Os dados coletados em campo foram

transcritos, categorizados, analisados e *transcriados* (Gattaz, 1996), constituindo, assim, a presente dissertação.

A construção desta pesquisa me motivou a leituras de artigos, livros, revistas e a navegar em *sites* de canto e de música popular, com os quais não tinha contato anteriormente. Foi um caminho de descobertas, de encantamentos, de incertezas e de dúvidas; um caminho de deslumbramento, pela abrangência do tema.

Na tarefa de ver e ouvir jovens cantando, de assistir e escutar programas musicais pelas mídias, de ler artigos em jornais e revistas, buscava respostas para questões que envolviam a prática músico-vocal com jovens e refletia sobre minha prática de educadora musical envolvida com o canto.

Como o foco do trabalho foi a aprendizagem do canto intermediado pelas mídias eletrônicas, o uso de materiais como o computador, a internet, o rádio CD *player*, o DVD *player*, os CDs, os encartes de CDs e o microfone puderam apoiar e mediar essa prática, auxiliando no desenvolvimento da pesquisa e tornando-a, de certa forma, mais concreta para os entrevistados.

Ouvir os jovens cantando, vê-los manuseando as mídias, ampliou a minha percepção do quanto o ato de cantar é importante para eles. Para além dos relatos e entrevistas, observar a *performance* do canto desses jovens e acompanhá-los em tempo real trouxe à tona questões que, às vezes, as palavras não traduzem. Senti-me desafiada a traduzir esse cantar por meio das mídias eletrônicas, relendo e reouvindo cada depoimento, procurando manter as suas falas, tentando colocar-me no lugar deles, para então, vislumbrar elementos que auxiliassem na compreensão dessa prática.

Os entrevistados possuíam experiências musicais, sendo elas institucionais ou não, como a auto-aprendizagem no violão, a locução na rádio do grêmio estudantil da escola, a participação no Projeto Ouviravida da OSPA e no Grupo de Música da escola onde estudam. O fato de participarem de grupos vocais, nos quais têm orientações músico-vocais, pode ser relacionado com uma familiaridade com o vocabulário musical utilizado nas respostas das entrevistas. Nos depoimentos sobre as características vocais ou vozes dos cantores, e na relação da própria maneira de cantar, é possível pressupor que algumas colocações são embasadas na linguagem utilizada pelos orientadores das referidas atividades.

A busca por atividades musicais, a presença da música em suas casas e seus quartos (reveladas pelos CDs, DVDs, instrumentos musicais e aparelhos eletrônicos), espaços nos quais lidam com as mídias (rádio, televisão, CD *player*, DVD *player*, *walkman/discman* e computador), demonstram a importância da música para esses jovens.

O ouvir música ocorre, principalmente, por meio das mídias. As mídias e a música os acompanham e mostram-se presentes nos momentos de lazer, de realizar tarefas, não só em suas casas e em seus quartos, como também no encontro com amigos, nos trajetos para a escola, em viagens, na escola, entre outros tempos e espaços.

O acervo musical e o “passar o dia inteiro com a música” indicam a importância da música como elemento indispensável no seu meio e como meio de comunicação fundamental, indissociável de suas atividades, sendo uma forma privilegiada de expressão.

O repertório ouvido pelos jovens, em primeira instância, está na televisão e nas rádios que lhes trazem as novidades musicais. Além da televisão e do rádio, o

acesso à internet e a possibilidade de armazenar músicas no computador permitem a ampliação do universo musical e possibilitam a eles “ter de tudo”. Eles ouvem de “Rita Lee a Steve Wonder”, de “N’sinc a U2”, pagode, sertanejo, MPB, entre outros.

Os jovens entrevistados são grandes consumidores de música; ouvem e vêem as músicas que as mídias veiculam. Isso permite supor que esses jovens cantam porque escutam uma grande quantidade de música. Se não ouvissem, e se a música não lhes dissesse respeito, não teriam, dessa forma, interesse pelo canto.

A prática do canto ocorre por meio de diferentes mídias: no rádio e na televisão ouvem uma canção que é posteriormente buscada na internet. Muitas vezes, esta é colocada nos seus arquivos de músicas para, em outros momentos, serem gravadas em CDs. Nos CDs gravados em casa ou nos CDs e DVDs adquiridos, podem ouvi-las pelo CD *player*, DVD *player* ou no próprio computador. Acompanham cantando todas as mídias que lhes apresentam algum repertório conhecido, mesmo conhecendo somente um trecho da música.

Embora a repetição do repertório também ocorra pelo rádio e televisão, nem sempre a televisão é lembrada como mídia para se aprender a cantar (aprender no sentido de repetir e se deter sobre a canção). Assistem a filmes e a alguma novela, gostam de ver os clipes da MTV e do *Multishow*, mas eles não se referem a essa mídia como preferida para o processo de aprendizagem de canções.

A televisão e o DVD *player* são mídias pelas quais os jovens entrevistados ouvem, mas, principalmente, assistem à música. Diferenciam, também, as formas de assistir aos diferentes programas oferecidos pela televisão. Geralmente, na programação aberta, quando assistem a filmes, novelas ou seriados, as canções apresentadas servem de fundo musical.

Já os programas especificamente musicais, como os clipes, os *shows* musicais, lhes possibilitam visualizar a *performance* do cantor, a sua atuação em palco, o seu estilo de vida, criando uma referência sonoro-visual de como cantam e tocam. Essa referência lhes ajuda a compor a imagem de si quando estão cantando.

O cantar e o processo de aprendizagem do canto por meio do computador também inclui a procura das letras e/ou das cifras das músicas em *sites* especializados, as quais passam a ser expostas na tela servindo como uma partitura para o canto. Além das cifras e letras, as músicas que lhes interessam são baixadas da internet, em formato MP3, para serem ouvidas e acrescentadas ao seu arquivo musical, podendo, posteriormente, ser gravadas em CDs.

Assim, os jovens montam seus próprios CDs, com suas músicas preferidas ou desejadas. A internet lhes possibilita pesquisar os intérpretes, compositores e bandas, sem muitas vezes saberem exatamente que repertório específico procuram, podendo, assim, também conhecer um novo repertório musical, bem como seus intérpretes. Esse processo denota um outro espaço de educação musical ou a possibilidade de uma educação musical midiática.

As mídias eletrônicas demonstram possuir diferentes funções para a prática do canto entre os jovens entrevistados. Elas apresentam e divulgam músicas, contextualizam as canções e os cantores, elas são um meio pelo qual eles ouvem músicas e podem exercitar o canto. Esse acompanhar os cantores por meio das mídias ocorre pelo som, pela imagem, pela leitura das letras na tela ou por legendas. Os jovens apontam que não saem “cantando do nada”, mas apóiam-se nos meios que lhes dão suporte e motivação.

Um aspecto observado na atuação dos entrevistados é a sua maneira de cantar. O padrão estético vocal é estabelecido pelas músicas escolhidas e pelos

cantores que as interpretam. Essas músicas tornam-se o referencial vocal dos jovens pesquisados. Por seu intermédio são estabelecidos padrões de andamento, de dinâmica, de colocação vocal, de inflexões, de fraseado, de expressão e de timbre. As mídias, nesse contexto, servem como apoio à educação musical pela voz.

Os jovens falam sobre diferentes metodologias de aprendizagem das canções: escutar e ouvir a música, cantarolar junto com a canção, o volume para aprender, observar o que os cantores estão fazendo, imitar o que estão ouvindo, repetir, memorizar, aprender levados pela motivação, entre outras, de forma articulada e holística e não segmentada. Olhar para essas metodologias de aprendizagem e para os conteúdos musicais que emergiram a partir das canções veiculadas pelas mídias, contribui para a compreensão do que está envolvido na aprendizagem musical desses jovens. Os procedimentos de aprendizagem mostram-se, assim, frutos de uma socialização midiática.

A relação cantar/acompanhar/imitar os cantores por meio das mídias não é uma imitação passiva. A imitação mostra-se como uma (re)interpretação do que estão ouvindo ou reproduzindo. Em primeira instância, cantam reproduzindo a canção, na letra, nas inflexões vocais, no fraseado, no ritmo, entre outros aspectos, tentando chegar o mais próximo possível do que ouvem. Demonstram ter consciência das suas possibilidades vocais, de que existem diferenças entre cada voz, e, dessa maneira, procuram a “sua maneira de cantar” transformando o original e assim transcendendo à mera imitação.

As mídias propiciam aos jovens uma aprendizagem musical na qual percebem, cantam, reproduzem e também criam, como no caso dos improvisos vocais. Pelas mídias, os jovens têm a referência vocal da voz principal e de

“segundas vozes”, bem como a base harmônica para apoiar seu canto e poder criar melodias e harmonias vocais novas.

Como apresentado, a educação musical vem discutindo sobre processos de aprendizagem musical em espaços não escolares, sobre a auto-aprendizagem, sobre a presença da música através da televisão e do rádio, sobre os padrões estéticos de afinação vocal e sobre as questões fisiológicas vocais, entre outros aspectos. Porém, durante a revisão de literatura, buscando trabalhos sobre aspectos relacionados à voz, não foram encontrados estudos sobre o uso de recursos midiáticos relacionados à prática vocal de jovens, motivando-me a empreender o presente estudo.

Com base nos estudos acima mencionados é importante refletir sobre o papel das escolas nesse diálogo com as mídias. Como vimos pelos depoimentos, a sala de aula segue sendo um espaço onde, muitas vezes, “é proibido usar o *walkman*”, onde “eu não canto”. Ou podemos nos perguntar: Como ocorre a escuta musical desses jovens? O que a escuta lhes propicia? Qual a função da música nesse momento? Por que se concentram mais ouvindo música? É preciso atentar para as falas e pensar alternativas de diálogo com as experiências midiáticas cotidianas dos alunos.

Ao relatarem sobre suas escutas e percepções musicais, os jovens demonstram ter uma escuta musical ampliada e não linear. A estética musical com a qual se identificam engloba a letra da música, a orquestração, o volume sonoro, o corpo, os gestos, as coreografias, ruídos, diferentes timbres e colocações vocais, entre outros fatores.

Souza (2000c), ao refletir sobre as “condições [que] devem ser dadas para que experiências musicais significativas permaneçam como parte integrante do

processo educacional para todos”, afirma que “o falar e analisar sobre a música só tem sentido se estiver ligado à experiência, vivência auditiva, corporal e emocional”. Para a autora, os educadores deveriam criar “situações em que reconhecer, compreender, ter prazer, gostar da música estivessem interligados”. E continua, apontando que é importante “olhar para a motivação dos alunos, estar abertos para os seus interesses; estar preparados para conteúdos complexos e ampliados, resgatando o aspecto da comunicação através das variadas formas de fazer, compor e refletir sobre música” (Souza, 2000c, p. 180).

Os depoimentos dos jovens entrevistados revelam um conhecimento músico-vocal significativo adquirido por meio das mídias. Eles cantam, descrevem as maneiras de cantar dos cantores e refletem a busca por uma maneira própria de cantar. A aprendizagem das canções e da maneira de cantar estão apoiadas nas mídias eletrônicas que utilizam. Estas lhes oferecem referências vocais e sobre a *performance* dos cantores. Assim, constroem uma identidade músico-vocal que é consequência das opções que fazem por determinados gêneros musicais.

As várias mídias presentes nos seus quartos, nas suas casas, na escola, no seu cotidiano, permitem aos jovens vivenciarem a música de formas distintas, com diferentes finalidades. Para esses jovens, não existe mais a idéia de música dissociada das mídias que lhes cercam e que lhes permitem vivências de apreciação, criação e execução musical, gerando processos de auto-aprendizagem mediados pela tecnologia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Felipe. A questão da técnica vocal ou a busca da harmonia entre música e palavra. In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Orgs.). *Ao encontro da palavra cantada – poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001. p. 104-112.

ADAMEK, Karl. Singen als Alltagsbewältigung – Ergebnisse eines empirisch-psychologischen Forschungsprojektes als Argumente für eine “Erneuerte Kultur des Singens”. In: GEMBRIS, Heiner; KRAEMER, Rudolf-Dieter; MAAS, Georg (Hrsg.) *Musikpädagogische Forschungenberichte*. Augsburg: Bernd Wissner, 1997. p. 85-107.

ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARNETT, Jeffrey Jensen. Adolescents’ uses of media for self-socialization. *Journal of youth and adolescence*, v. 24, n. 5, 1995, p. 519-533.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAACKE, Dieter. *Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz*. 1998. Disponível em <<http://www.mediaculture-online.de>> Acesso em 07 jan. 2005.

_____. Dieter Baacke. 2005. Disponível em <http://www.mediaculture-online.de/Dieter_Baacke.374.0.html> Acesso em 07 jan. 2005.

BAACKE, Dieter; FERCHHOFF, Wilfried; VOLLBRECHT, Ralf. *Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen*. Prozesse der Mediensozialisation. 1997. Disponível em <<http://www.mediaculture-online.de.>> Acesso em 07/jan./2005.

BAÊ, Tutti. *Canto uma consciência melódica*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2003.

BANDEIRA Messias. Música e Cibercultura: do fonógrafo ao MP3 digitalização e difusão de áudio através da Internet e repercussão na indústria fonográfica. In: LEMOS, André; PALACIOS, Marcos (Orgs.). *As janelas do ciberespaço: comunicação e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2001. p. 204-217.

BEHNE, Klaus-Ernst. Das Innere und das Äussere des Sängers - Singen aus psychologischer Perspektive. In: GEMBRIS, Heiner; KRAEMER, Rudolf-Dieter; MAAS, Georg (Hrsg.) *Musikpädagogische Forschungenberichte*. Augsburg: Bernd Wissner, 1997. p. 13-36.

BEUTTENMÜLLER, Glorinha; LAPORT, Nelly. *Expressão vocal e expressão corporal*. Rio de Janeiro: Editora ENELIVROS, 1992.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Mauro. *Prezados ouvintes: histórias do rádio e do pop Rock*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

CONTADOR, António Concorda. Escravos, canibais, blacks e DJ's: sonoridades e identidades juvenis negras no Brasil. In: PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva (Orgs.). *Tribos urbanas: produção artística e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004. p. 151-179.

CORRÊA, Marcos Kröning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DAVIS, Susan S.; DAVIS, Douglas A. "The Mosque and the Satellite": media and adolescence in a moriccan town. *Journal of youth and adolescence*, v. 24, n. 5, 1995. p. 577-591.

DITZIG-ENGELHARDT, von Ursula. Schritte am Anfang. In: KLEINEN, Günter. (Hrsg.). *Musik und Kind: Chancen für Begabung und Kreativität im Zeitalter der Neuen Medien*. Laaber: Verlag, 2003. p. 151-172.

EI HAOULI, Janete. *Demetrio Stratos: em busca da voz-música*. Londrina: J. E. Haouli, 2002.

FIALHO, Vânia A. Malagutti da Silva. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FILZ, Richard. *Groove karaoke: Gesungene Rhythmen als Songbegleitung*. Viena: Universal Edition, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Uma agenda para debate sobre mídia e educação. In: SCHMIDT, Saraí (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 53-56.

_____. *O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV*. In: *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002. Acesso em 14 jan. 2004.

FORQUIN, Jean-Claude (Org.). *Sociologia da Educação - Dez anos de pesquisa*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

FUNK-HENNIGS, von Erika. Kinder und Jugendliche als Zielgruppe. In: KLEINEN, Günter (Hrsg.). *Musik und Kind: Chancen für Begabung und Kreativität im Zeitalter der Neuen Medien*. Laaber: Verlag, 2003. p. 260-282.

GARBIN, Elisabete. *www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br: um estudo de chats sobre música na Internet*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 135-140.

GEMBRIS, Heiner; KRAEMER, Rudolf-Dieter; MAAS, Georg (Hrsg.) *Musikpädagogische Forschungenberichte*. Augsburg: Bernd Wissner, 1997.

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. 1 ed. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

GOULART, Diana; COOPER, Malu. *Por todo canto*. Rio de Janeiro: D. Goulart, 2000.

GREEN, Anne-Marie. *Les adolescents et la musique*. Issy-les-Moulineaux: Éditions EAP, 1986.

JONES, Glynne. Vocais. In: MARTIN, George (Org.). *Fazendo música: o guia para compor, tocar e gravar*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 106-113.

KLEINEN, Günter. Die Biographische Dimension musikalischer Begabung – Jazz- und Rockmusik als Untersuchungsgebiet. In: GEMBRIS, Heiner; KRAEMER, Rudolf-Dieter; MAAS, Georg (Hrsg.) *Musikpädagogische Forschungenberichte*. Augsburg: Bernd Wissner, 1997. p. 257-265.

_____. Zwischen Mythos und gelebtem Alltag. In: KLEINEN, Günter (Hrsg.). *Musik und Kind: Chancen für Begabung und Kreativität im Zeitalter der Neuen Medien*. Laaber: Verlag, 2003. p. 09-41.

KOPIEZ, Reinhard. "Singers are late beginners": Sängerbiographien aus Sicht der Expertiseforschung. Eine Schwachstellenanalyse sängerischer Ausbildungsverläufe. In: GEMBRIS, Heiner; KRAEMER, Rudolf-Dieter; MAAS, Georg (Hrsg.) *Musikpädagogische Forschungenberichte*. Augsburg: Bernd Wissner, 1997a. p. 37-56.

_____. Resenha. Karl Adamek: Singen als Lebenshilfe. Zu Empirie und Theorie von Alltagsbewältigung. Plädoyer für eine "Erneuerte Kultur des Singens". Münster: Waxmann 1996. In: GEMBRIS, Heiner; KRAEMER, Rudolf-Dieter; MAAS, Georg (Hrsg.) *Musikpädagogische Forschungenberichte*. Augsburg: Bernd Wissner, 1997b. p. 376-379.

KRÜGER, Suzana E. *Desenvolvimento, testagem e proposta de um roteiro para avaliação de software para educação musical*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música). - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KÜBLER, Hans-Dieter. *Leben mit der Hydra*. Die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen. 2003. Disponível em <<http://www.mediaculture-online.de>> Acesso em 07 jan. 2005.

LAINE, Cleo. Canto. In: MARTIN, George (Org.). *Fazendo música: o guia para compor, tocar e gravar*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 114-118.

LARSON, Reed. Secrets in the bedroom: adolescents' private use of media. *Journal of youth and adolescence*, v. 24, n. 5, 1995. p. 535-550.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LEITE, Marcos. *Canto popular brasileiro para vozes médio-agudas*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2001.

LEITE, Marcos. *Canto popular brasileiro para vozes médio-graves*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2001.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (Orgs.). *Para navegar no século XXI*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003. p. 183-204.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; BORELLI, Silvia Helena Simões; RESENDE, Vera da Rocha. *Vivendo com a telenovela*. Mediações, recepção, teleficcionalidade. Sumus Editorial, São Paulo, 2002.

MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. *Canto uma expressão*. Princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001.

MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Orgs.). *Ao encontro da palavra cantada – poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

MIDDLETON, Richard. Rock singing. In: POTTER, John (Ed.). *The Cambridge Companion to singing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 28-41.

MÜNCH, Thomas. Jugend, Musik und Medien. In: BAACKE, Dieter (Hrsg.). *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich, 1998. p. 383-400.

NANNI, Franco. *Mass media e socialização musical. Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 110-143, 2000.

PFROMM NETO, Samuel. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas: Editora Alínea, 1998.

POTTER, John. Introduction: singing at the turn of the century. In: POTTER, John (Ed.). *The Cambridge Companion to singing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-5.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

RABAIOLI, Inácio. *Práticas musicais extra-escolares de adolescentes: um survey com estudantes de ensino médio da cidade de Londrina/PR*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RAMALHO, Elba Braga. *Cantoria nordestina: música e palavra*. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

RAMOS, Sílvia Nunes. *Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROGGE, Jan Uwe. *Hören als Erlebnis. Die Bedeutung von Hörkassetten im Medien-Alltag von Kindern*. Disponível em <<http://www.mediaculture-online.de>> Acesso em 07 jan. 2005.

SANDRONI, Clara. *260 dicas para o cantor popular: profissional e amador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1999.

SANTOS, Airton Ricardo Tomazzoni dos. *No embalo do videoclipe. A dança midiaticizada na televisão e a recepção do público adolescente*. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Centro Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

SCHLÄBITZ, Nobert. *Der diskrete Charme der Neuen Medien*. In: GEMBRIS, Heiner; KRAEMER, Rudolf-Dieter; MAAS, Georg (Hrsg.) *Musikpädagogische Forschungenberichte*. Augsburg: Bernd Wissner, 1997a. p. 361-368.

_____. *Der diskrete Charme der Neuen Medien. Digitale Musik im medientheoretischen Kontext und deren musikpädagogische Wertung*. Augsburg: Bernd Wissner, 1997b.

_____. *Das Zeitalter der Neuen Medien hat zugeschlagen!* In: KLEINEN, Günter. (Hrsg.). *Musik und Kind: Chancen für Begabung und Kreativität im Zeitalter der Neuen Medien*. Laaber: Verlag, 2003. p. 282-313.

SCHMIDT, Saraí. De olho na mídia. In: SCHMIDT, Saraí (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 61-64.

SCHMITT, Marta. *O rádio na formação musical: um estudo sobre as idéias e funções pedagógico-musicais do programa "Clube do Guri" (1950-1966)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Helena Lopes da. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3, 1994, Londrina. *Anais...* Londrina, 1994, p. 43-59.

_____. Música, mídia e escola: desafios e possibilidades. In: SEMINÁRIO SUDAMERICANO DE INVESTIGACIÓN EM EDUCACION MUSICAL, 2, 1999, Mar Del Plata/Argentina. *Anais...* Mar Del Plata/Argentina, 1999. mimeo.

_____. A experiência musical cotidiana e pedagogia. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000a. p. 33-43.

_____. Cotidiano e Mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000b. p. 45-57.

_____. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000c. p. 173-185.

_____. Quando a música era só som. *Mundo jovem: um jornal de idéias*. Ano XL, n. 325, abr. 2002, p. 23.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

STAKE, Robert E. *Investigacion com estudio de casos*. Tradução de Roc Filella. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1998.

STEELE, Jeanne R.; BROWN, Jane D. Adolescent room culture: studying media in the context of everyday life. *Journal of youth and adolescence*, v. 24, n. 5, 1995. p. 551-576.

STOLZE, Heinz. Klangorientierte Stimmarbeit und Einsatz von computerbasierten Hilfsmitteln. In: GEMBRIS, Heiner; KRAEMER, Rudolf-Dieter; MAAS, Georg. (Hrsg.) *Musikpädagogische Forschungenberichte*. Augsburg: Bernd Wissner, 1997. p. 137-158.

STRASBURGER, Victor C. *Os adolescentes e a mídia: impacto psicológico*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TORRES, Cecília, SCHMELING, Agnes, TEIXEIRA, Lúcia; SOUZA, Jusamara. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Ed Moderna Ltda, 2003. p. 62-76.

TOSCHI, Mirza Seabra. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 265-279.

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo, Annablume, 1999.

_____. *Videokê, karaokê, sei-lá-o-quê: dos prazeres narcísicos ante a máquina de fazer música*. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14, 2003, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre, 2003, p. 464-470.

VILCHES, Lorenzo. Globalização comunicativa e efeitos culturais. In: MORAES, Dênis de; et al. (Org.). *Globalização, mídia e cultura contemporânea*. Campo Grande: Letra Livre, 1997, p. 77-113.

YIN, Robert. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas

Dados de identificação

- Nome;
- Idade;
- Nome artístico (identidade para a pesquisa):
- Endereço;
- Telefone;
- E-mail;

I – A relação do entrevistado com a música e com o canto:

- Tu gostas de música?
- O que tu gostas de ouvir?
- Tu tocas algum instrumento e/ou participas de alguma atividade musical?
- Onde tu gostas de ouvir música? Descreve como são esses momentos.
- Tu já tiveste alguma aula de música?
- Tu já fizeste alguma aula de canto?
- Tu gostas de cantar? Por quê?
- Onde tu habitualmente cantas? Conta como são esses momentos.
- O que tu gostas de cantar?
- Quais são teus cantores preferidos?
- Cantar é importante para ti? Por quê?
- O que ocorre durante os momentos em que tu cantas?
- Tu tens alguém na família que canta? Vocês cantam juntos? Onde?
- Tu tens amigos que cantam? Tu cantas com eles? Como é isso?
- Quando tu cantas, o que tu geralmente estás fazendo? Descreve.
- Tu gostas de cantar para os outros?

II – As mídias eletrônicas utilizadas para a prática do canto:

- Onde costumavas ouvir música?
- Como tu ouves?
- Por quais aparelhos?
- Que aparelhos/mídias tens em casa?
- Onde estão eles? Quem os utiliza? Quando são utilizados?
- Tens alguma mídia só tua?
- Quais mídias costumavas acompanhar cantando?
- Como fazes? Descreve.
- Tu tens ou já cantas com microfone? Como é cantar com microfone?

- Tu ouves rádio? Quando?
- Que rádios costumavas ouvir?
- Como costumavas ouvir rádio?
- O que tu mais gostas no rádio?
- Tu cantas junto com as músicas do rádio? Como fazes?
- O rádio te ajuda a cantar? Como?

- Tu tens *walkman/discman*?
- Como e quando o utilizas?
- Gostas de ter um *walkman/discman*? Por quê?

- Tu tens CD *player*?
- Quando e como costumavas utilizá-lo?
- Que CDs tens?
- Quais são teus CDs preferidos?
- Costumas acompanhar cantando as músicas do CD?
- Quais? Como fazes?

- Tu assistes à TV? E a DVD?
- A que tipos de programa assistes?
- Há algum programa específico sobre música a que assistes?
- Algum sobre voz?
- Cantas junto com os programas/músicas a que estás assistindo?
- Como acontece isso?
- Como é assistir aos videoclipes? Eles te ajudam a cantar? Em quê?

- Tu tens computador?
- Como tu o utilizas?
- Tu tens acesso a programas musicais? Descreve.
- Tens músicas em formato MP3?

- Costumas guardá-las, gravá-las? Como fazes?
- Tu utilizas o computador para cantar? De que maneira?

- Tens algum outro aparelho com o qual tu ouves música?
- Tu o acompanhas cantando?

III – A aprendizagem do canto por meio das mídias eletrônicas:

- Onde tu buscas músicas novas para cantar?
- Como fazes?
- Quem são teus cantores preferidos? Como eles cantam?
- Descreve como cantam, como é a sua voz.
- Tu cantas junto com eles?
- Como é cantar junto com a mídia, com o cantor, com a banda?
- E se não houvesse eles para acompanhar?
- As mídias te ajudam a cantar? Como? Descreve.
- Descreve como fazes para aprender uma canção.
- O que te chama mais a atenção na música?
- O que aprendes primeiro? E depois?

APÊNDICE B– Quadro demonstrativo dos dados categorizados e organizados em tabelas

Numeração das categorias	Dados	Caderno de origem
1-5-2-1	É eu tenho horrores de CDs, é que eu não falei mas o meu vô, quando a minha vó se aposentou, né? E comprou uma loja de CD pra ela cuidar, né? Daí era a minha festa, era ir pra loja, lógico, porque eu sempre voltava com um monte, daí agora ele fechou, que foi melhor ainda que foi todo estoque pra casa dele, e antes de ele vender, eu e a minha mãe a gente passou uns três domingos cantando CD de duo, tudo, tudo assim de filme antigo a cantor atual, assim. Num domingo a gente trouxe, assim, eu trouxe uns quarenta e poucos CD's pra mim e ela uns pra ela.	PA01,08
1-4-3	E eu tenho dois sons no quarto, um computador, e um <i>discman</i> , e os CD's que eu uso mesmo pra música.	PA01,08