

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**MÚSICA DA TELEVISÃO NO COTIDIANO DE CRIANÇAS:  
UM ESTUDO DE CASO COM UM GRUPO DE 9 E 10 ANOS**

**SÍLVIA NUNES RAMOS**

Porto Alegre, agosto de 2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**MÚSICA DA TELEVISÃO NO COTIDIANO DE CRIANÇAS:  
UM ESTUDO DE CASO COM UM GRUPO DE 9 E 10 ANOS**

**SÍLVIA NUNES RAMOS**

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

Orientadora: Dra. Jusamara Souza

Aos meus pais **Sidney e Onea**, minha irmã **Liz**, por acreditarem sempre em mim.

À **Jusamara**, ajudando-me a modificar minha percepção do 'outro' e encorajando-me na busca incessante pelo novo.

À **Ana, Bia, Claudionei, Diane, Duca, Elisa, Joel, Jonas, Lisa, Micaela, Robert e Tamires**, crianças colaboradoras com as quais pude compartilhar suas músicas e compreender seu mundo.

## **AGRADECIMENTOS**

À CAPES e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela concessão da Bolsa, a qual me possibilitou a realização deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música, através de seus professores, pelo meu aperfeiçoamento acadêmico.

À banca examinadora, Dra. Margarete Arroyo, Dra. Analice Dutra Pillar e Dra. Rose Marie Reis Agrifoglio, pelas contribuições e questionamentos que vieram valorizar este estudo.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Castelo, através de sua direção, professores e funcionários, pelas inigualáveis contribuições, abrindo-me todas as portas as quais deveria transpor.

Ao Grupo Cotidiano, pelas muitas discussões *à luz* das Teorias do Cotidiano, desencadeando meu crescimento profissional, e por navegarmos corajosamente em mares desconhecidos.

À amiga fiel, Adriana Bozzetto, por ter-me feito acreditar que nada estava perdido no início da caminhada, quando ‘remexeu’ na minha auto-estima, a ponto de que esta fez a diferença.

Ao amigo Jairo, pela sua sensibilidade em perceber que este estudo tinha a cara da Escola Vila Castelo.

A minha turma, pelos muitos momentos de alegria, companheirismo, cumplicidade em volta da mesa de jantar.

À colega Niziane Franklin, por termos dividido os mesmos sonhos, aflições e desejos nas longas horas de conversas.

À Ana Lúcia Louro, pelas vezes que desempenhou os papéis de ouvinte e ‘terapeuta’, ajudando-me a compreender melhor meu processo de formação.

Aos grandes amigos, ‘tia’ Deni e ‘tio’ Cardoso, pela amizade construída na confiança, nos encontros aconchegantes, e acima de tudo, pela disposição e companheirismo, para assumir o meu Maximilian Kaiser.

Ao amigo Dimitri Cervo, pelas contribuições profissionais que me possibilitaram preencher algumas lacunas, sugerindo-me um leque de futuros projetos composicionais direcionados às crianças.

À Cláudia Leal, pelas palavras incentivadoras durante o período de preparação para as provas de ingresso ao Curso de Mestrado.

À Luciana Marta Del Ben, pelas horas de leitura e importantes recortes no projeto de pesquisa.

À Anna Pinheiro, pelas longas conversas capazes de levar-me ao reencontro comigo mesma.

## **RESUMO**

O presente estudo investiga como modelos musicais televisivos se manifestam na expressão musical de crianças em fase inicial da escolarização. Tomando como referência as teorias sobre aprendizagem social e televisão (Brée 1995; Ferrés 1996, 2000; Lurçat 1998; Morduchowicz 2001), pedagogia crítica (Giroux e McLaren 1995; Giroux 1999) e sobre a educação musical no cotidiano (Souza 2000), a pesquisa tem como questões centrais: o que as crianças aprendem de música com programas de televisão? Como interpretar essas experiências vividas pelas crianças? Adotou-se como metodologia o estudo de caso por possibilitar um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, sem partir de visões pré-determinadas. A coleta de dados foi realizada com um grupo de 12 crianças de 9 e 10 anos, localizados em uma Escola pública de Porto Alegre-RS. Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados entrevistas focais e espontâneas bem como observações diretas com atividades formais e informais (Yin 2001). Basicamente o que interessa na televisão para as crianças que participaram deste estudo é a música. A preferência por programas que têm músicas se justifica pela presença de algum cantor e um gênero musical específico, com os quais as crianças se identificam. As situações de aprendizagem musical decorrem da sistematização frente à programação televisiva. Destaca-se a participação da família e dos amigos nesse processo. O encontro com outras crianças na Escola ajuda a definir um repertório comum, sendo possível aprendê-lo no contato diário, pois todos têm os mesmos interesses no repertório eleito. O estudo contribui para uma visão diferenciada do papel da mídia no cotidiano de crianças e os processos de apropriação musical televisiva.

## **ABSTRACT**

This study investigates how musical models from television manifest themselves in the musical expression of children in the initial stage of scholarship. Using as references the theories about social learning and television (Brée 1995; Ferrés 1996; Lurçat 1998; Morduchowicz 2001), critical pedagogy (Giroux and McLaren 1995; Giroux 1999) and music education in the everyday life (Souza 2000) the research has the following core questions: regarding music, what do children learn from television programs? How to interpret these experiences lived by children? A case study methodology was chosen enabling a deeper knowledge on the subject without predetermined views. Data was gathered with a group of 12 children aged 9 to 10 years from a public school in Porto Alegre, Brazil. Focal and spontaneous interviews as well as direct observations with formal and informal activities were used as the (technique) methodology for data gathering (Yin 2001). Basically, what catches the interest of the children who participated in the present study, in television, is music. The preference for programs with music is due to the presence of a certain singer and specific musical style, that children can relate to. Situations of musical learning are a consequence of systematization facing the television programs. Family and friends sharing in this process is emphasized. Meeting other children at school helps define a common repertory being possible for them learn it from the daily contact, since they all have common interest on the repertory they elected. This study contributes to a differentiated view on media's role in children's everyday lives and the process of musical appropriation from television.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
Delimitação do tema de pesquisa.....	10
Revisão de literatura .....	12
Algumas razões para fazer este estudo.....	15
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	18
1.1 Aprender com a televisão.....	19
1.1.1 <i>A particularidade da experiência televisiva</i> .....	21
1.1.2 <i>A televisão ensina?</i> .....	25
1.1.3 <i>A televisão na socialização e transformação da infância</i> .....	25
1.2 Aprender música com os meios de comunicação .....	26
1.2.1 <i>O impacto das novas tecnologias na educação musical</i> .....	26
1.2.2 <i>Contribuições das teorias do cotidiano e da pedagogia cultural</i> .....	27
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	31
2.1 Sobre o estudo de caso .....	31
2.2 O desenho da investigação.....	33
2.3 O trabalho no campo: a coleta de dados.....	34
2.3.1 <i>Observação direta</i> .....	34
2.3.2 <i>Localizando as crianças participantes</i> .....	37
2.3.3 <i>As entrevistas</i> .....	39
2.4 A análise dos dados .....	43
<b>3 O CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	46
3.1 Sobre o Bairro Restinga .....	46
3.2 A Escola Vila Castelo .....	48
3.2.1 <i>Aspectos morfológicos</i> .....	48
3.2.2 <i>A dinâmica e o funcionamento da Escola</i> .....	50
3.2.3 <i>Os professores</i> .....	51
3.3 O grupo das crianças participantes e o contexto .....	54
3.3.1 <i>Proveniência sociocultural do grupo</i> .....	54
3.3.2 <i>As crianças participantes e a Escola Vila Castelo</i> .....	56
3.3.3 <i>Consumos culturais das crianças</i> .....	59

<b>4 O AMBIENTE MUSICAL DAS CRIANÇAS</b> .....	68
4.1 O cotidiano musical e os recursos midiáticos .....	68
4.1.1 <i>O ambiente musical familiar e hábitos musicais</i> .....	68
4.1.2 <i>A mídia no cotidiano familiar</i> .....	72
4.2 A relação das crianças com a música.....	76
4.2.1 <i>O que elas sentem e pensam em relação à música</i> .....	76
4.2.2 <i>O que elas fazem de música</i> .....	82
<b>5 SOBRE OS HÁBITOS TELEVISIVOS</b> .....	89
5.1 Os programas televisivos preferidos .....	90
5.2 A frequência com que assistem à televisão .....	95
5.3 A autonomia na hora de escolher a programação .....	99
5.4 A participação de colegas, amigos e família na audiência dos programas .....	102
<b>6 APRENDER MÚSICA PELA TELEVISÃO</b> .....	105
6.1 Como elas aprendem estas músicas? .....	106
6.2 A sistematização de audiência dos programas televisivos .....	114
6.3 A ampliação do repertório televisivo .....	119
6.4 A importância da família e dos amigos .....	122
<b>7 DA TELEVISÃO PARA A ESCOLA</b> .....	127
7.1 A música na Vila Castelo .....	127
7.1.1 <i>A música na sala de aula</i> .....	127
7.1.2 <i>A oficina de música e o coral</i> .....	129
7.1.3 <i>Projeto “Musicalidade na Escola”</i> .....	130
7.2 Repertório escolar e repertório midiático .....	135
7.2.1 <i>Evocando o repertório midiático na Escola</i> .....	136
7.2.2 <i>A posição da Escola quanto aos repertórios da mídia</i> .....	140
7.2.3 <i>A relação que as crianças constroem entre esses dois mundos</i> .....	142
<b>RESULTADOS E CONCLUSÕES</b> .....	150
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	159
<b>ANEXOS</b> .....	165

## **LISTA DE QUADROS**

1 - Fases da pesquisa.....	34
2 - O grupo de crianças participantes .....	39
3 - Como moram as crianças entrevistadas.....	55
4 - A formação profissional e escolarização dos pais ou responsáveis .....	56
5 - O que gostam e esperam da Escola.....	58
6 - Atividades além da Escola .....	63
7 - O acesso ao lazer.....	64
8 - Recursos midiáticos no ambiente familiar.....	73
9 - Programas televisivos preferidos .....	90

## LISTA DE FIGURAS

Foto 1 – Duca e Jonas dançando .....	36
Foto 2 – Duca dançando Sandy e Júnior.....	36
Foto 3 – Fachada da Escola .....	47
Foto 4 – Vista lateral da Escola.....	47
Foto 5 – Sala de cinema.....	49
Foto 6 – Sala de informática .....	49
Foto 7 – Figueira e crianças .....	60
Foto 8 – Menino na raiz da figueira .....	60
Foto 9 – Lisa dançando no palco.....	78
Foto 10 – Duca dançando no recreio .....	84
Foto 11 – Joel assistindo ao Programa Raul Gil.....	103
Foto 12 – Ao centro e ao fundo, Joel e Jonas assistindo o Programa Raul Gil .....	105
Foto 13 – Duca, mãe e irmã assistindo <i>Michael Jackson</i> no Pampa Meio-Dia .....	124
Foto 14 – Duca, Jonas e outro colega dançando num dos momentos do “Musicalidade na Escola” .....	134
Foto 15 – O Bonde do Tigrão em sala de aula.....	135
Foto 16 – O Bonde do Tigrão em sala de aula.....	135

## **INTRODUÇÃO**

### **Delimitação do tema de pesquisa**

A presença da televisão no cotidiano das crianças e sua influência nos processos de socialização são hoje intensamente discutidas. Nunca a televisão ocupou tanto espaço na vida das crianças, tornando-se uma fonte acessível de lazer e divertimento.

É sabido que algumas crianças passam mais tempo frente ao televisor do que na escola. O consumo de televisão por parte da criança brasileira apresenta variações relacionadas sobretudo à renda familiar e à localização de tais famílias nas zonas rurais ou urbanas. Segundo Sampaio (2000, p. 156) “a média nacional de domicílios com TV é de 86,7%, nas regiões mais urbanas e industrializadas como São Paulo, essa média atinge 94,6%, apresentando um perfil bem inferior em regiões como Piauí (61,7%) ou Rondônia (62,2%)”. Segundo a autora, o consumo de televisão e outras mídias é relevante “para introduzir mudanças significativas no cotidiano da criança e do adolescente” (Sampaio, 2000, p. 157).

Esses números têm sido explicados em parte “pela falta de áreas verdes nas cidades, pelos espaços reduzidos das moradias e pela impossibilidade ou incapacidade dos pais de dedicarem mais tempo aos filhos” e, por conseqüência, o aumento das horas dedicadas pelas crianças ao consumo da televisão (Ferrés, 1996, p. 83). No entanto, como explicar, então, que em comunidades carentes onde as crianças têm área verde para brincar, maior liberdade de movimentação nos arredores de sua casa, existe uma substancial valorização da televisão? Uma das justificativas para este fenômeno poderia se basear na baixa renda familiar, o que ocasionaria menores possibilidades de alternativas lúdicas.

O que muda para a escola? Segundo Lurçat (1998, p. 45), “o aluno telespectador de hoje é um ser que já não conhece as longas horas de silêncio e de devaneio. Esta unificação da condição infantil constitui um factor da massificação da infância”. Em sua análise, a escola não leva em conta “as mudanças de mentalidade dos adultos e das crianças, resultantes de uma impregnação televisiva repetida”.

A aprendizagem da música presente na televisão não está distante desse cenário de impregnação. É nele que surge a criança telespectadora cada vez mais habilitada a montar seu repertório, fragmentando a programação musical televisiva e colando dentro de si aquilo que lhe interessa.

O presente estudo investiga como modelos televisivos se manifestam na vivência musical de crianças em fase inicial da escolarização. O que as crianças aprendem de música com programas de televisão? O conceito de aprender inclui aqui não só aprendizagem de conteúdos, mas também suas competências emocionais e sociais, pois “a vivência televisiva torna possíveis vários fenômenos, como a impregnação quotidiana e a imitação, primeiro individual e depois coletiva, reforçada pelo encontro com outras crianças, nomeadamente na escola” (Lurçat, 1998, p. 17).

O objetivo proposto foi compreender como crianças de um bairro popular da periferia de Porto Alegre-RS vivenciam e aprendem música através dos programas televisivos. A motivação para trabalhar o tema veio com as reflexões que já fazia na minha prática docente. Afinal, por que as vozes das crianças estão tão ausentes das nossas discussões e decisões a respeito do seu ensinamento e aprendizado?

Ao falar sobre seu consumo televisivo e midiático não pretende condenar nem celebrar os consumos culturais das audiências, e tampouco tem entre seus objetivos modificar os gostos midiáticos dos alunos. O estudo parte de uma concepção ampla de cultura que é definida como “a *relação* do indivíduo com o mundo, com os outros e consigo mesmo” e que considera o “capital cultural” das crianças (Morduchowicz, 2001, p.94). É, portanto, dessa perspectiva que me interessa compreender as relações que estabelecem as crianças com a música veiculada pela televisão.

No Brasil, quando se fala de criança ou adolescente, genericamente, significa fazer referência a grupos que possuem uma situação econômica privilegiada, uma vez que as “outras” crianças são mencionadas como “a criança trabalhadora” ou

“criança pobre marginalizada”. Os casos mais conhecidos pelas investigações são aqueles de crianças e adolescentes que são “amarrados no seu desenvolvimento físico, intelectual e afetivo por seus pais e/ou adultos responsáveis” ou que são “sustentados pelos pais ou tutores, assumindo como responsabilidade básica de suas vidas”.

Este estudo não trata dessa infância especificamente. Trata-se de uma categoria que, apesar de ser sustentada pelos pais e/ou responsáveis, não possui uma situação financeira que permita ter uma formação complementar orientada em centros especializados. Nem tampouco permite que tais crianças tenham seus quartos superequipados de aparelhos (*walkman*, rádio) e outros recursos midiáticos (revistas, *posters*, jornais). Assim, a opção pelas diversas estações de rádio e o alto consumo de programação televisiva assumem o perfil da infância que é tratada neste estudo. É uma infância desprovida de estabilidade financeira, mas que, apesar de tais adversidades, conseguem manter um consumo midiático.

O estudo considera também que “a infância não pode, portanto, ser reduzida apenas à que se relaciona com a sucessão das idades, ela tem de ser considerada na sua dimensão cultural e social, com todas as suas implicações” (Lurçat, 1998, p.31).

## **Revisão de literatura**

No Brasil, os estudos sobre a televisão, criança e educação têm destacado a televisão no imaginário infantil através da análise de desenhos animados (Pacheco, 1998) e preferências (Rezende e Rezende, 1989; Fusari, 1996), bem como, a análise das narrativas do discurso infanto-juvenil (Pacheco, 1991; Pacheco, 1998), concentrando-se no aspecto da recepção, ou seja, da relação que a criança estabelece com este meio de comunicação (Silvera 1992; Carravetta 1994). Essas pesquisas, realizadas mais no âmbito quantitativo, discutem as preferências de crianças por determinados conteúdos televisivos e suas maneiras de recepção e percepção.

Rezende e Rezende (1989) investigaram “a natureza do signo televisivo, as distorções da comunicação tevê-telespectador e a perspectiva do telespectador crítico”, demonstrando “a preocupação com o apassivamento das crianças ante as mensagens televisivas”. Através de uma discussão da programação com as

crianças e da vivência de uma experiência crítica, os autores acreditam que elas “possam aprender com a tevê” (Rezende e Rezende, 1989, p. 1).

Para Pacheco discutir sobre a produção, circulação e consumo de bens culturais para crianças e adolescentes foi o caminho encontrado para melhor explicar a infância hoje. Para a autora: “Conhecer a criança é pensá-la não apenas consumindo, mas também produzindo cultura” (Pacheco, 1991, p. 6). A autora não apenas destaca o aspecto da produção, mas sugere também que conhecer a criança envolve uma série de outros fatores, como conhecer seu tempo, seus espaços, sendo eles, privados e públicos, suas maneiras de interagir, relacionando-se numa gama diversificada de relações sociais que se estabelecem na escola, em casa e na rua.

Penteado (1991, p. 9) considera que “a realidade de vida de nossos alunos” é “hoje profundamente marcada pela experiência televisiva”. Por isso propõe uma pedagogia da comunicação, tendo como ponto de partida a formação de telespectadores crítico-construtivos, capazes de dialogar com a televisão, tornando a experiência televisiva marco de partida e chegada das atividades escolares.

Silvera (1992), através de um estudo de caso, procurou “entender e definir como as mediações familiares e escolares atuam no processo de incorporação dos conteúdos veiculados pela TV - programação e publicidade - em dois grupos de crianças de características socioeconômicas diferentes”. Um deles, formado por vinte e sete crianças da 4ª série de uma escola particular em São Bernardo do Campo - SP, representando a classe média. O outro grupo constou de dezenove crianças matriculadas numa creche, com funcionamento no prédio de uma Igreja, em uma vila na zona leste do município de São Paulo, representando crianças carentes. A idade média dos dois grupos foi de 10 anos.

Através de ficha de identificação e três questionários direcionados para as crianças, pais e professores, respectivamente, Silvera (1992) traça um panorama da relação entre crianças e a TV, incluindo suas preferências e gostos quanto à programação, personagens e publicidade. A análise dos dados esteve apoiada na “vida cotidiana e o imaginário das crianças pesquisadas”. Alguns dos resultados do estudo mostram que, independente da “condição social, assistir TV é o principal entretenimento das crianças”.

Carravetta (1994) investigou sobre a possibilidade de utilização da televisão como espaço de aprendizagem e de visão crítica. O estudo incluiu aspectos

quantitativos e qualitativos. Foram realizadas entrevistas com setenta e três crianças de pré-escola e de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental de escolas da rede pública estadual e da rede privada da cidade de Porto Alegre-RS, em novembro de 1992. A metodologia das entrevistas foi aplicada de maneiras distintas. No caso de crianças de pré-escola e de 1<sup>a</sup> série, as entrevistas foram realizadas individualmente, com o auxílio da professora da classe e/ou mãe de alunos; os alunos de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries responderam às perguntas sob a orientação da professora. A entrevista constava de um roteiro básico onde era possível estimar o interesse das crianças pela programação televisiva pela parte da manhã. A entrevista seguia o seguinte roteiro: - preferência das crianças pelos programas de TV; - frequência com que a criança assiste à TV; - tempo destinado à programação de TV; motivo pelo qual assiste à TV e programas assistidos por ordem de preferência. Os resultados mostraram “a integração que a televisão possibilita não apenas ao macrossocial, mas também no nível escolar e comunitário” revelando, assim, “uma recepção ativa pela criança mesmo no nível simbólico, pois, a partir desta recepção, ela realiza uma ação participativa em sua realidade” (Carravetta, 1994, p.39).

Os trabalhos recentes sobre a televisão e a educação, Cogo/Gomes (2001), Gomes/Cogo (1998), Fischer (1993, 2001), Pillar (2001), dentre outros, analisam a linguagem audiovisual da televisão, o significado de diferentes programas televisivos e as preferências de crianças e jovens. Partem do pressuposto de que a televisão está presente nos hábitos cotidianos de crianças e jovens, exercendo um papel formador, sobre os quais a escola deve refletir. Como uma instância formadora, a televisão veicula conteúdos que devem ser incorporados à escola. De uma forma geral esses trabalhos apresentam relatos de experiências e múltiplas sugestões de como a escola pode colaborar na formação de telespectadores críticos. Nessa mesma temática destacam-se na literatura internacional os trabalhos de Basic/ Schell/Schorb/Graf (1997), Buckingham (1994), Browne (1999), Hoppe-Graff e Oerter (2000), Huergo/Fernández (2000), Lazar (1999), Lurçat (1998), Moreira (2000) e Theunert/Lenssen/Schorb (1995), Vilches (1993), entre outros.

Na área específica de educação musical, pode ser mencionado o trabalho de Mondani (2000), que investigou a possível relação entre a influência da TV e o produto do canto espontâneo de crianças de 5-6 anos da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado em quatro escolas públicas e

quatro escolas privadas de Buenos Aires, Argentina, com um total de 396 crianças. A metodologia utilizou-se de um questionário semi-estruturado dirigido a pais e professores contendo: a caracterização do grupo familiar, questões de hábitos televisivos e formas de escutar música e reprodução de canções e suas fontes, entre outros. Os resultados constataram “um notável avanço da TV, como fonte de repertório do canto espontâneo da criança com diverso retrocesso da escola”. Para Mondani (2000, p. 223), os resultados apresentados podem auxiliar os professores na realização de atividades “que permitam às crianças refletir sobre o que vêem na TV, e por outro, romper estereótipos com base em estratégias que propiciem a criatividade”.

### **Algumas razões para fazer este estudo**

Pela literatura revisada, observa-se que a relação das crianças com a televisão tem sido explorada em vários países. No entanto, muitas dimensões ainda são desconhecidas pelas investigações, principalmente no que diz respeito ao conhecimento musical que têm as crianças, advindo dos meios de comunicação, a maneira como o aprendem e o modo como elas – que nunca são espectadores passivos - se apropriam dos conteúdos televisivos.

Apesar de a literatura mostrar de diversas maneiras que a produção e divulgação de saberes não está centralizado mais na escola, há uma certa desconfiança dos professores de música em relação ao saber produzido e divulgado pela mídia. Muitos profissionais sentem-se inseguros e frustrados e, para se protegerem, se fecham para os novos espaços midiáticos que estão se configurando.

Em contrapartida, muitos pesquisadores têm destacado “a necessidade de a escola e os professores não ficarem alheios à crescente influência que os meios de comunicação de massa têm exercido sobre as crianças e jovens” (Franco, 1999, p.105). Nesse sentido, seria praticamente impossível ficar indiferente às formas da cultura da mídia divulgada pela televisão, rádio, cinema, etc.

No campo curricular, o próprio documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-Artes para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) sugere a discussão sobre os meios de comunicação:

Na atualidade são muitos os meios de comunicação (as mídias), alguns informatizados, outros não, que encontramos intermediando a produção social de comunicações entre produtores e apreciadores de arte. (...) Nas aulas, alunos e professores podem vivenciar e refletir sobre situações comunicacionais em arte e suas veiculações em mídias, relacionando questões que tratem das contradições quanto: às resistências e às rupturas nos princípios éticos e nos critérios de qualidades técnicas, expressivas e socioculturais presentes nas formas e conteúdos dos meios de comunicação em arte: às transformações necessárias e às possíveis de serem praticadas para aperfeiçoar os princípios éticos, os critérios de qualidade e a ressignificação de valores estéticos, humanos nos meios de comunicação em arte (Brasil, 1997, p. 25-26), (grifos no original).

Além disso, o documento introdutório dos PCNs defende que se estabeleça uma ponte entre os conhecimentos elaborados a partir da televisão e os saberes escolares, uma vez que “os alunos têm acesso a muitas informações através desse meio [a televisão] e constroem conhecimentos espontaneamente a partir delas. Na escola é possível provocar situações que permitam atribuir outros significados a estes conhecimentos e também a construção de outros saberes a partir destes ...” (Brasil, 1997, p. 56).

A minha expectativa é que o estudo realizado motive educadores musicais a considerar as aprendizagens musicais midiáticas e que possam ocorrer mudanças significativas a partir da escuta das “vozes” das crianças, presentes no decorrer do texto. Estou convicta de que precisamos de formas criativas e abertas para pensar a música na vida das crianças e na escola.

Para apresentar os resultados da pesquisa organizei o trabalho em sete capítulos. O capítulo 1 apresenta o referencial teórico utilizado na interpretação dos dados coletados. São apresentados os conceitos e as problemáticas que estão envolvidas no tema da pesquisa. No capítulo 2 apresento a metodologia adotada, explicando a abordagem do estudo de caso e descrevendo os procedimentos utilizados na coleta de dados.

O capítulo 3 é dedicado ao contexto onde foi realizada a pesquisa, destacando os aspectos socioculturais do Bairro e da Escola. No capítulo 4 descrevo como se constitui o ambiente musical familiar das crianças participantes, para, a partir daí, poder explicar melhor como elas estabelecem a relação com a música televisiva.

No capítulo 5 apresento os programas de televisão preferidos pelas crianças, procurando entender seus interesses pelas músicas veiculadas por eles.

Interpretar a ação dos modelos televisivos nas práticas musicais espontâneas das crianças foi o objetivo do capítulo 6. Esse capítulo identifica e analisa quais são os procedimentos que estão presentes na aprendizagem de música pela televisão enquanto que o capítulo 7 explica a presença da música midiática na Escola.

As traduções das fontes citadas, cujos originais são em espanhol e italiano, foram feitas por mim. A grafia e a gramática do português de Portugal foram mantidas conforme fontes originais. Algumas práticas musicais registradas na coleta de dados e músicas citadas e cantadas pelas crianças foram reunidas em dois CDs, em anexo. Os nomes das crianças e dos professores são pseudônimos, e foram escolhidos por elas.

# 1 REFERENCIAL TEÓRICO

## 1.1 APRENDER COM A TELEVISÃO

Na literatura educacional é corrente a idéia de uma sociedade na qual o conhecimento hoje está mediatizado, supondo uma dependência cada vez maior dos meios de comunicação para a compreensão do mundo. Não só porque quase tudo o que se conhece chega através dos meios, mas também porque eles constroem uma imagem do mundo e por meio da qual construímos a nossa. Para Morduchowicz (2001) “os meios de comunicação e as novas tecnologias modificam nossa percepção da realidade, nossa atitude ante o conhecimento e nossa maneira de conceber o mundo. Precisamente porque os meios são, eles mesmos, uma *representação* do mundo” (ibid. 2001, p. 86).

Lurçat (1998) vê a televisão como um “fenómeno social, gerador de transformações no modo de vida, nos hábitos, na maneira de pensar e de compreender” (ibid. p. 13), ampliando, portanto, o seu papel de “simples meio de comunicação”. Segundo a autora:

A televisão modela a criança desde o início da vida. Ela cativa o espírito de forma total, já que nenhuma experiência directa consegue contrariar os seus efeitos, limitados unicamente pela intervenção dos adultos. A socialização pelos *media* é tanto mais poderosa quanto opera por captura, sedução e condicionamento, associando na vida quotidiana a acção de ver à satisfação das necessidades fundamentais como alimentar-se ou descontrair-se (Lurçat, 1998, p. 14).

Acredita-se que a televisão é cada vez mais um espaço onde se adquire informação e conhecimentos. Ferrés (1996) destaca que os conhecimentos

transmitidos por ela e adquiridos pelo telespectador não se tratam de “conteúdos escolares”, mas, sim, de “assuntos cotidianos”, não sistematizados pela academia.

A possibilidade que a televisão oferece de cada um escolher o que deseja ver e ouvir resulta em uma “pedagogia da fragmentação”, descrita por Ferrés (1996) como a transmissão de informações “aparentemente desconexas, dispersas, dificilmente integráveis, às vezes contraditórias” como, por exemplo, “informações sobre a crise econômica interrompidas por propagandas que incitam ao consumo” (ibid. p. 20). O autor conclui que:

A televisão favorece, assim, um tipo de conhecimento dispersivo, em compartimentos, sem contexto, incoerente. Inexistem normas de referência válidas para todos. Não há um conhecimento hierarquizado e estruturado no qual possam ser inseridas as novas informações. A única coerência deve ser buscada no seio do próprio meio, na sua lógica interna (Ferrés, 1996, p. 20).

### *1.1.1 A particularidade da experiência televisiva*

Segundo Ferrés (1996), um dos grandes atrativos da televisão é o movimento que funciona “como recurso para a captação da atenção e como elemento gratificador para mantê-la”. O movimento refere-se tanto “ao movimento dos elementos dentro da sala como o movimento da câmara ou àquele que provém da mudança de cenas por meio da montagem” (ibid. p.16). O autor explica:

A televisão transforma os hábitos perceptivos dos telespectadores quando cria a necessidade de uma hiperestimulação sensorial. Nos estudos realizados sobre as espécies animais foi possível constatar a importância do movimento na captação da atenção. O movimento possui também uma grande força para atrair o olhar humano. Basta entrar numa sala para constatar que o olhar tende a pousar preferencialmente nos objetos ou pessoas que estiverem em movimento (Ferrés, 1996, p.16).

Ainda dentro das experiências perceptivas cinéticas e visuais, de acordo com Ferrés (1996), as mensagens da televisão caracterizam-se cada vez mais “por um ritmo trepidante, por uma aceleração cada vez maior na sucessão das cenas”. Para o autor, o telespectador “vai sendo habilitado a esse ritmo” de tal forma que “a possibilidade de movimento acaba se tornando uma necessidade de movimento”. Ou seja, quando não há mudança de ritmo ou movimento, a experiência televisiva

torna-se monótona (Ferrés, 1996, p. 17). De forma semelhante Porto (2000) analisa:

A maioria da programação televisiva é apresentada em doses curtas de informações, com cortes, elipses, imaginação e movimento. Mesmo a música, que interessa aos alunos dessa faixa etária [10 a 15 anos], apresenta-se com ritmo acelerado, muitas vezes agitado e violento, conduzindo o jovem à dificuldade de reflexão e de concentração (Porto, 2000, p. 134).

Freqüentemente as crianças vêem somente trechos de programas, e, por esse motivo, grande parte de suas conversas sobre televisão narra seqüências associativas sem se preocupar com a reconstrução do todo.

O fenômeno do *zapping* para Ferrés “é mais uma prova da necessidade psicológica de um ritmo trepidante nos programas de televisão, com conseqüência da modificação dos hábitos perceptivos das novas gerações”. Isto é, quando a estimulação sensorial oferecida pela televisão não for suficiente, o telespectador poderá intensificá-la pela troca de canal” (ibid. p. 18). O autor identifica quatro tipos de comportamento fragmentado vinculados ao uso da televisão e do vídeo:

- Zapping. Troca de canal durante a emissão, principalmente durante as interrupções publicitárias.
- Zipping. Aceleração da leitura das imagens de um vídeo para evitar as interrupções publicitárias ou para pular algum fragmento pouco gratificante.
- Grazzing. Troca constante de canais com a intenção de seguir diversos programas ao mesmo tempo.
- Flipping. Troca de rede durante uma emissão, sem outra intenção que o simples prazer da mudança (Ferrés, 1996, p. 18).

A particularidade da experiência televisiva está também na combinação do som e a imagem com o movimento. O fenômeno dos videocliques pode ser interpretado a partir dessa perspectiva. Embora haja diferentes tipos de videocliques, eles procuram combinar a narrativa de uma história com a magia de efeitos visuais obtidos através de procedimentos eletrônicos interagindo com a música.

Comparando a televisão com a leitura, Ferrés (1996) considera que “existe uma diferença radical entre as letras e as imagens” contrapondo a dinamicidade do universo do telespectador com a estática do mundo da leitura, isto é: “A

televisão favorece a gratificação sensorial, visual e auditiva, enquanto que o livro favorece a reflexão” (ibid. p. 21).

A televisão e a leitura são áreas que exigem dois tipos de habilidades mentais diferentes. Ler e ver podem marcar o território de ambos. Podemos afirmar que a televisão, em comparação com a leitura, proporciona ao telespectador a leitura de imagens. As cenas que passam na televisão têm ritmo mais acelerado, e, como consequência, exige do telespectador que aprenda a desvendar seu significado num contexto que muitas vezes acontece rapidamente. Como *ver* exige a observação das imagens, a leitura e a compreensão das mesmas dependem quase que exclusivamente desse momento (ibid. p. 21).

Partindo do pressuposto de que “a imagem favorece o envolvimento emocional com os símbolos”, Ferrés afirma que:

Se a televisão desenvolve sistemas perceptivos diferentes do que a leitura e ativa processos mentais distintos, é lógico que ela também crie um outro tipo de respostas. Se ela favorece a percepção acima da abstração, o sensitivo sobre o conceitual, é natural que tenda a provocar respostas mais emotivas do que racionais. Com isso queremos dizer que as respostas solicitadas pela televisão estão mais dentro da linha “gosto-não gosto” do que na linha concordo-não concordo. O intuitivo e o emocional terão primazia sobre o intelectual e o racional (Ferrés, 1996, p. 23).

### 1.1.2 A televisão ensina?

De acordo com Jacquinet (1996) “a televisão é sempre educativa porque influi sobre o que as crianças aprendem, sobre os conteúdos e a maneira de aprender, sobre o processo de onde se mesclam racionalidade e emoção, informações e representações não organizadas” (Jacquinet apud Morduchowicz, 2001, p. 51).

A crítica corrente feita à televisão tem freqüentemente se apoiado nos conceitos de passividade e manipulação, considerando o espectador como “uma espécie de esponja que absorve tudo o que lhe é jogado ou como uma cera maleável na qual qualquer marca ficará impressa automaticamente” (Ferrés, 1996, p. 86). Para Ferrés (ibid. p. 86) essa seria uma visão simplista do fenômeno televisivo, pois “a realidade é muito mais complexa”. Mesmo considerando que “a decodificação das mensagens audiovisuais (ao contrário do que ocorre com a leitura) exige um exercício muito reduzido de lógica, de análise e de racionalidade”,

isso não significa que “assistir à televisão seja uma experiência totalmente passiva” (ibid). Ele escreve: “A percepção é seletiva. O indivíduo intervém de forma ativa na percepção por meio da seleção e da interpretação. Seleciona aquilo que for significativo para ele, ou seja, aquilo que desperta o seu interesse e faz sentido segundo o seu ponto de vista” (Ferrés, 1996, p. 86-87).

Por isso, o autor defende que “tão importante quanto o que a televisão faz com espectador é o que o espectador faz com a televisão”. Ou seja: “A experiência televisiva é o resultado de um jogo de interações” (ibid) entre as realidades do espectador e o discurso. Nesse sentido,

a experiência televisiva é o resultado do encontro de um espectador - com sua ideologia, a sua sensibilidade, os seus sentimentos, as suas emoções e valores - e um emissor - com a sua ideologia, os seus interesses explícitos e implícitos, os seus valores e o seu sentido da estética. E tanto o espectador como o emissor estão condicionados por um contexto social e cultural (Ferrés, 1996, p. 81).

Ferrés alerta que “esse jogo de interações que se estabelece entre o espectador e a televisão não é igual no telespectador adulto e na criança”. Enquanto “o adulto compara o que está vendo com suas experiências anteriores, sua ideologia, seus valores, suas expectativas, seus fantasmas”, a criança “tem poucas experiências prévias” e “não possui ainda uma ideologia”. Na sua opinião, no caso de crianças, “o jogo de relações desenvolve-se em um terreno muito mais virgem, muito mais vulnerável” (ibid.p. 87)

No entanto, “a criança também assiste à televisão num jogo de interações”. Ela “constrói a realidade atribuindo significado àquilo que vê, conforme sua experiência, seus filtros culturais, os códigos assumidos, os esquemas conceituais” (ibid.).

Nesse contexto de criar modelos e imitá-los, Casetti e Chio acreditam que:

A televisão não se limita a espelhar os tempos e modos da interação: os retoma, os recodifica e os repropõe como modelos, restituindo-os com um valor complementar de ‘etiqueta’ e regra. A função de criar modelos da televisão se exercita, então, através de construção de representações simplificadas e canônicas da realidade, da qual toma emprestado valores, rituais, símbolos, formas de interação, lugares e tempos, para depois restitui-los sob forma de modelos para imitar (Casetti e Chio, 1998, p. 266-267).

As crianças, mesmo aquelas que vivem em contextos desfavorecidos economicamente aprendem diversos conteúdos da televisão, muitas vezes sem se dar conta deles. Com frequência as crianças evocam suas experiências como telespectadores através do vocabulário, formas sintáticas, gestos e movimentos que utilizam em seus diálogos. É a partir também de seus próprios consumos televisivos que elas constroem numerosas representações do mundo. Segundo Lurçat (1998, p. 117) “o lugar ocupado pelas emoções na vida das crianças torna-se particularmente receptivas aos efeitos da televisão. A televisão dentro de casa vê-se com regularidade e por tempo prolongado o que produz efeitos específicos durante o período de individualização”. Além disso, para a autora, “a televisão conseguiu massificar a infância transformando-a em público e socializando-a pelos métodos da sedução que incentivam a identificação e a participação” (ibid. p.114).

Para Lurçat, existem três maneiras de aprender: “por impregnação, pela actividade, isto é pela acção sobre as coisas e a leitura, pela transmissão sistemática dos conhecimentos que exigem a acção organizada do adulto” (ibid. p.120). A aprendizagem pela televisão seria essencialmente uma aprendizagem por impregnação que, segundo a autora, seria “uma forma de aprendizagem caracterizada pelo facto de a pessoa aprender sem saber que está a aprender e, conseqüentemente, sem saber o que aprende”. Ela escreve:

As aprendizagens fundamentais, como a da língua materna ou dos costumes do meio, procedem em grande parte da impregnação. A aprendizagem por impregnação é muito poderosa, opera com mais eficácia no início da vida e, de forma mais geral, em todas as circunstâncias em que não é possível saber que se está a aprender (Lurçat, 1998, p.120).

Na visão de Lurçat, “... a televisão modela os comportamentos das crianças pois favorece a criação de saberes implícitos que por vezes se manifestam em expressão espontânea sob a forma de jogos e de desenhos. A sua influência é visível fora de casa, nomeadamente na escola” (ibid. p.120).

Lurçat (1998) lembra que “os jogos de inspiração televisiva, ao contrário dos jogos tradicionais, dependem dos programas e das suas alterações” e exemplifica: “Durante muito tempo, nos recreios, brincou-se a Goldorak, primeira série das ficções espaciais japonesas. Nos nossos dias, os jogos aparecem e desaparecem, dando lugar a uma espécie de assimilação coletiva do que cada criança aprendeu sozinha” (ibid. p. 120). Também para Carneiro (1999) através de programas

televisivos “o aprendizado pode ocorrer de modo espontâneo, sem que tenha sido objetivado na produção” (ibid. p. 18).

Para Lurçat (1998) “as representações que a criança constrói sobre os programas que vê com regularidade manifestam-se em primeiro lugar sob a forma de ilhotas representativas que emergem quando das suas primeiras evocações televisivas” (ibid. p. 17). A influência da televisão manifesta-se na expressão gráfica através de desenhos, e na expressão verbal através da linguagem e jogos. As crianças recortam o conteúdo da televisão, retirando o que lhe traz alegria em forma de textos, apresentação, figuras ou nomes que para elas adquirem uma função.

Parece não haver dúvida de que todas essas brincadeiras e jogos influenciados pela televisão constituem uma aprendizagem e que os jogos imitativos têm várias funções. Sobre essa questão, Lazar (1999) escreve:

A imitação dos modelos que se vêem na televisão limita-se na maior parte dos casos à brincadeira. (...) Regra geral, a criança não imita tudo o que vê, mas somente o que está de acordo com os modelos pessoais aceites por si mesma. Procura reproduzir a sua personagem preferida; desenha-se uma imagem mental cujas deformações em relação ao objecto estão carregadas de sentido. A escolha dessa personagem e as características fixadas não são devidas ao acaso. O desfasamento [sic] existe entre o objecto apresentado e a imagem representada revela o mecanismo de representação social. Assim, encontra-se sempre uma referência em relação a essa reprodução do objeto no que é vivido pelas crianças. Esta referência já estava constituída em relação aos outros valores mais importantes ou às experiências das crianças (Lazar, 1999, p.72-73).

De uma outra perspectiva, Brée (1995) esclarece que as teorias de aprendizagem social permitem “estudar o aumento de habilidades específicas e sua utilização em algumas situações muito precisas” (ibid. p. 42-43) como, por exemplo, “a aquisição dos nomes da marca, a utilização dos produtos ou o conteúdo das mensagens comerciais” (ibid.). Dessa forma, “toda essa aprendizagem pode ser o resultado da natureza repetitiva da publicidade, da frequência da interação com a televisão” (ibid.).

O que fica claro, a partir dos estudos referidos acima - Lurçat (1998), Carneiro (1999) e Brée (1995), é que para existir aprendizagem social pela televisão deverá haver antes de mais nada um receptor que se utiliza dos procedimentos de

“repetição e freqüência de interação” com o produto televisivo, para só depois, num outro plano, haver a expressão espontânea.

### *1.1.3 A televisão na socialização e transformação da infância*

Muitos autores (Ferrés 1996, 2000; Lurçat 1998; Postman 2000) têm discutido a capacidade da televisão para transformar os comportamentos, mas, mais fundamentalmente, as etapas do desenvolvimento da criança de hoje.

Lurçat (1998) acredita que “a televisão modificou as etapas de iniciação ao mundo, portanto, da socialização. Não só modelou precocemente as atitudes e a sensibilidade, mas também retirou a criança do mundo protegido da infância” (ibid. p. 121-122). Em sua análise, a socialização da criança pela televisão é marcada pelas seguintes etapas: “a fascinação que permite a imobilização da criança frente ao ecrã, a participação postural que permite a modelagem das atitudes, o contágio emocional que engendra o mimetismo, ou seja, uma imitação que se auto-ignora” (ibid. p.120).

Postman defende a idéia de que as experiências com televisão têm contribuído para o “desaparecimento da infância”. No momento em que a televisão revela “os segredos dos adultos” pela sua forma indiscriminada que veicula as informações, ela tende a apagar os sinais particulares da infância. Tendo acesso “ao fruto, antes escondido da informação adulta”, as crianças estão sendo “expulsas do jardim-de-infância” (Postman, 2000, p.111).

A televisão estaria criando assim outro tipo de infância: crianças que estão sendo formadas com outras estruturas cognitivas e emocionais, que hoje aprendem, por exemplo, a lidar com o desaparecimento precoce de seus ídolos quando se deparam com a morte deles (Tassara 1998). Assuntos que antes eram dos adultos, agora são oferecidos às crianças. Assim como a criança cria maneiras de brincar, a televisão recriou uma maneira de apresentar o mundo as crianças e aos adultos. Para Lurçat (1998):

O desenvolvimento da comunicação de massa, e particularmente da televisão, transformou a condição infantil. (...) Vimos aparecer novos comportamentos, tais como a imitação massiva de modos de alimentação, de vestuário e de diversão. Vimos constituírem-se sucessivamente públicos de adolescentes, de jovens e de crianças. A transformação das crianças em público ficou a dever-se à criação de conjuntos de programas que associam às imagens televisivas

bandas desenhadas, brinquedos, e outros objetos de consumo habitual que assim se tornam desejáveis. Nasceu então o sentimento de pertença a uma categoria, pela indução de desejos e de gostos partilhados com os outros (Lurçat, 1998, p.28-29).

Mesmo na vida das famílias de setores populares, a televisão parece ser um suporte fundamental. Morduchowicz (2001) acredita que as crianças dessas famílias vivem entre dois mundos opostos na sua relação com a televisão. Para a autora eles desenvolvem com a televisão uma relação de confiança na qual possibilita falar com desenvoltura e comentar sobre os programas que vêem mais abertamente que os meninos de classe média. Em outro extremo está a escola que tem uma imagem negativa da televisão, ao mesmo tempo que limita sua presença em sala de aula.

## **1.2 APRENDER MÚSICA COM OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO**

### *1.2.1 O impacto das novas tecnologias na educação musical*

As novas tecnologias vêm modificando significativamente o cotidiano de crianças e adolescentes, suas formas de pensar e compreender o mundo. Para Vilches (1997), as novas tecnologias têm “um impacto social de efeitos até agora impossíveis de prognosticar em toda sua magnitude” (ibid. p. 80). Talvez nenhuma outra geração tenha vivido, já dentro do útero, envolta em um ambiente sonoro tão intenso e estimulante, o que leva Baudrillard (1997) a afirmar que existe uma “afinidade espontânea de uma geração jovem com as novas tecnologias do virtual” e que por isso “a criança tem para ela o privilégio da instantaneidade. A música, a eletrônica, a droga, tudo isso lhe é imediatamente familiar” (ibid. p. 67).

Os problemas que as novas tecnologias de informação trazem e como os seus paradigmas afetam a educação musical tem sido objeto de estudo de alguns educadores musicais (Bozzetto, 2000; Del Ben, 2000; Mondani, 2000; Ramos 2000; Santos, 2000; Souza, 1996, 1997, 1998, 2000, Torres, 2000; Tourinho, 1995).

Uma das questões levantadas é a combinação de diversos elementos - sons, palavras e imagens com cor e movimento – a chamada linguagem audiovisual, que os meios de comunicação, especialmente a televisão, desenvolvem (Belloni 1995). Segundo Almeida (1994):

A transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também (Almeida, 1994, p. 16).

Como mencionado anteriormente, um exemplo é o próprio videoclipe que concebe a música como um fenômeno audiovisual. De acordo com Corrêa e Oliveira (1991), o videoclipe “é feito para ser visto, ouvido, dançado, pulado, consumido, absorvido e reproduzido” (ibid. p. 155).

Ferrés (2000), ao descrever a cultura midiática como uma “cultura do espetáculo”, lembra que “os concertos de música, que originalmente limitavam seu interesse à presença e a atuação dos intérpretes, hoje necessitam uma suntuosa colocação em cena, com espetaculares efeitos visuais ou sonoros” (ibid. p. 22).

Para Del Ben (2000), “mais que estabelecer e divulgar significados e convenções musicais” os meios de comunicação estariam “influenciando também os modos de compreender e falar sobre música”. A autora discute a possibilidade de que, “ao recorrer a imagens com som e movimento, a cenas de novela e a filmes, ou a seus próprios enredos ou histórias”, as crianças estejam “reproduzindo não só associações ou convenções musicais estabelecidas e divulgadas nos meios de comunicação, principalmente na televisão, mas também a forma como a música é veiculada” (ibid. p.102).

Analisando as transformações que se operaram na “sensibilidade musical contemporânea”, especialmente na questão da tecnologia, Carvalho (1999) escreve:

Os meios de comunicação e difusão cultural provocam uma constante renovação na percepção do ouvinte de música, na medida em que estão sempre fazendo experiências com regras comunicativas e buscando avançar na tecnologia de confecção dos novos produtores musicais e nos mecanismos de interação desses produtos com seus comunicadores. Isso propicia um clima de homogeneidade estática que pode ir muito além das diferenças formais ou estruturais entre os diversos estilos musicais em que circulam no mercado (Carvalho, 1999, p. 56).

### *1.2.2 Contribuições das teorias do cotidiano e da pedagogia cultural*

A música está presente em todas as dimensões da vida cotidiana, como a família, o grupo de amigos, a escola e os meios de comunicação. Por consequência a aprendizagem de música ocorre em todas essas instâncias. Muitas pesquisas têm procurado analisar essas experiências (Tourinho 1996; Gomes 1998; Silva 2000; Müller 2000; Corrêa 2000).

Segundo Souza (2000), “o campo da Educação Musical tem se modificado visivelmente nos últimos anos. Existe um repensar sobre outras práticas de educação musical e uma necessidade de valorizar suas relações com a cultura e sociedade” (ibid. p. 174). Em sua análise, esses estudos contribuem para “a valorização da experiência pré-teórica, fora do campo das ciências estabelecidas. E essa valorização da experiência vivida de mundo, do sensível-concreto, torna-se importante, se considerarmos que a vida humana corre em grande parte neste nível” (ibid.). Além disso, a importância desses trabalhos revela-se

no paradigma da experiência musical como uma experiência social, mostrando, assim, que também a educação musical, não pode se valer do seu caráter a-histórico. Ou seja, a experiência musical somente pode ser compreendida dentro de um sistema de valores, estruturas e organizações que são construídas historicamente (Souza, 2000, p 175).

Nessa direção, o presente estudo adota as expressões “práticas musicais” em um sentido mais abrangente de “ação musical” que, em concordância com Arroyo (1999), envolvem “um complexo de aspectos, desde os produtores das ações, o que eles produzem, como e por que, e todo o contexto social e cultural que dá sentido às próprias ações musicais” (ibid. p. 28).

Com os atuais meios de comunicação as crianças estão em contato com a música nas mais diversas situações. Como Souza (2000) alerta, “embora normalmente essa vivência não seja acompanhada de reflexão é extraordinário o potencial de uma aprendizagem musical efetiva que aí reside” (ibid. p. 176). Aprender música no cotidiano significa “aprender música sem os planejamentos tradicionais e a formalização da escola” (ibid. p. 175 ).

A citação do etnomusicólogo Timothy Rice, trazida por Arroyo (1999), em que o autor fala de práticas musicais “não ensinadas” nas sociedades urbanas como as crianças “absorvem a música popular e “televisiva ”, corrobora com essa posição:

Elas [as crianças] vêm para a escola com uma quantidade tremenda de ‘conhecimento musical’, para conhecer canções, identificar grupos musicais pelos seus sons, etc. Uma das questões para o educador musical é como fazer uso desse reservatório de conhecimento. Ou ensinamos nossa versão do conhecimento musical e fingimos que os jovens são como páginas vazias? O que constitui o “conhecimento musical”? A lição aqui é que certamente o ambiente musical é um dos principais professores de música e muito pode ser aprendido dele (Rice apud Arroyo, 1999, 352).

Mais recentemente, a educação musical tem procurado se apropriar das concepções de uma pedagogia crítica do meios de comunicação para a prática das aulas de música. A pedagogia crítica, na visão de McLaren (2000), “deve ser menos informativa e mais performativa, menos orientada para questionamentos de textos escritos e mais baseada nas experiências vividas pelos próprios estudantes” (ibid. p.137).

Para Giroux e McLaren (1995), “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum” (ibid. p.144). Assim, as situações em que os acompanhamentos e materiais educacionais típicos utilizados no sistema escolar não estão presentes, como é o caso da televisão. Nesse sentido, qualquer espaço é compreendido como um produtor de conhecimento, tendo ou não essa intenção explícita.

A aprendizagem que ocorre em outros espaços, “incluindo a escola, mas não se limitando a ela”, Steinberg (1997) se refere como “pedagogia cultural”. Para a autora “a educação ocorre numa variedade de locais sociais” denominados de “locais pedagógicos”, que são aqueles “onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc.” (ibid. p. 101-102).

Giroux (1995) considera “de extrema importância” que a cultura midiática, incluindo CDs, videogames, jogos eletrônicos ou filmes animados da Disney, seja “seriamente tomada como local de aprendizagem e contestação, especialmente para as crianças”. Essa abordagem permite aos educadores “que considerem de forma séria as necessidades, as linguagens e as experiências das crianças”, reconhecendo “a importância pedagógica daquilo que as crianças trazem para a sala de aula ou qualquer outro local de aprendizagem” (ibid. p. 74-75).

De acordo com Souza (2000), “o objetivo dessa pedagogia é o fortalecimento das capacidades do aluno no manuseio de todos os tipos de meios eletrônicos e de comunicação, tendo por princípio a discussão sobre a experiência, e, não, a exclusão dela” (ibid. p. 53). Pois, “em vez de serem simplesmente descartados, os produtos midiáticos devem ser questionados como um importante local de produção da cultura infantil” (ibid.). Também Steinberg (1997), sugere que os educadores devem procurar entender as formas como a “pedagogia cultural” atua para realizar uma crítica adequada aos “textos culturais” que permeiam a cultura infantil:

A kindercultura é primariamente uma pedagogia do prazer, e, como tal, não podemos nos opor a ela simplesmente eliminando-a de nossa vida e da vida de nossos/as filhos/as. Devemos, em vez disso, formular estratégias de resistência que levem em consideração a relação entre pedagogia, produção de conhecimento, formação de identidade e desejo (Steinberg, 1997, p. 103-104).

As experiências de integrar a aula de música com o cotidiano dos alunos e as reflexões sobre as relações das vivências musicais dentro e fora da escola têm contribuído para transformar a prática pedagógica musical nas escolas (Ramos 2000; Torres, 2000; Bozzetto, 2001). Já em 1996, Tourinho reivindicava:

Resta-nos pensar em formas de integrar, aproveitar e extrapolar as experiências musicais dos alunos, sejam elas vividas dentro ou fora das escolas. Todas estas experiências indicam capacidades, interesses e atitudes que a escola, inevitavelmente, abriga: mesmo que apenas para reconhecer o que faz ou o que pode fazer (Tourinho, 1996, p.105).

Essas considerações implicam reconsiderar as noções de saber e conhecimento realmente útil nas escolas públicas (Giroux, 1995, p. 72). A intervenção na cultura midiática pelos educadores deve ter como objetivo fazer com que eles adquiram um significado diferente, o que não significa “simplesmente afirmar a necessidade da relevância do currículo” (ibid. p. 74-75). Em resumo, o conceito de pedagogia crítica adotado,

... concentra-se na produção de conhecimento e de identidades dentro da especificidade de contextos educacionais e de situações institucionais mais amplas em que estão localizados. A pedagogia crítica refere-se a uma tentativa deliberada para construir condições específicas através das quais os educadores e os alunos podem pensar criticamente sobre o modo como o conhecimento é produzido e transformado em relação à construção de experiências

sociais informadas por um relacionamento particular entre o *self*, os outros e o mundo em geral (Giroux, 1999, p. 117).

A presente pesquisa toma para si também o conceito de cotidiano utilizado por Souza (2000) como uma perspectiva teórica para a educação musical, que procura incluir os “conhecimentos sobre a gênese de horizontes de experiências musicais de crianças e jovens”.

## **2 METODOLOGIA**

O presente estudo descreve e procura compreender as maneiras como crianças de 9 a 10 anos vivenciam e aprendem música com os programas de televisão, adotando os procedimentos da metodologia de pesquisa qualitativa. Para Guarnica, nas abordagens qualitativas

o termo pesquisa ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam mais significativos para o observador-investigador (Guarnica, 1997, p. 111).

Diante das questões de pesquisa e considerando as abordagens qualitativas, o método adotado foi o estudo de caso. Yin (2001) afirma que “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreenderem fenômenos sociais complexos” (ibid. p. 21). Além dessa intenção, a opção pelo estudo de caso justifica-se pelo fato de possibilitar um conhecimento mais aprofundado sobre o objeto de estudo, sem partir de visões pré-determinadas, permitindo conhecer a realidade a partir das vivências dos sujeitos (André 1994).

### **2.1 SOBRE O ESTUDO DE CASO**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (ibid. p. 89). Para Stake (apud Rabitti, 1999, p. 29), “o que caracteriza o estudo de caso, em relação a outros métodos de pesquisa, é a focalização de um sistema delimitado”, afirmando que “o caso pode ser um sistema individual ou um sistema social”.

Laville e Dionne (1999, p. 156) acreditam que “a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos”. Os autores prosseguem esclarecendo que

Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais inmutável possível (Laville e Dionne, 1999, p. 156).

Devido à proposta deste estudo em se aproximar da televisão, meio de comunicação definitivamente incorporado na vida das crianças, tornando-se, também, fato contemporâneo de relevância e significação social, a definição de Yin (2001, p. 21) para o estudo de caso parece ir ao encontro da real necessidade “de se compreenderem fenômenos sociais complexos”. De acordo com o autor, “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (ibid. p. 27).

Considerando que a subjetividade do pesquisador incide claramente sobre a condução do estudo de caso, Rabitti (1999) pergunta “se é possível considerar válido um estudo de caso”. Para Stake, “um estudo de caso é válido para aqueles aos quais fornece uma representação útil do sistema em estudo” (apud Rabitti 1999, p. 33).

Sobre a generalização dos resultados, é sabido que o estudo de caso não pretende fazê-la no sentido de uma “generalização científica, construída e alcançada através da experimentação” (ibid. p. 33). No entanto, para Stake, “a importância de algumas conclusões ou resultados não depende da possibilidade de generalizá-los para uma população de casos; o caso pode até não ser representativo, mas o estudo aprofundado de um problema escolar local pode ser iluminante, ou seja, esclarecedor, para professores de outras escolas e de outros países” (apud Rabitti 1999, p. 33).

## 2.2 O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Para Yin (2001) existem quatro tipos de projetos de pesquisa para os estudos de caso: “(a) projetos de caso único (holísticos); (b) projetos de casos únicos (incorporados); c) projetos de casos múltiplos (holísticos) e d) projetos de casos múltiplos (incorporados)”. O tipo escolhido para esta pesquisa foi o estudo de caso único, justificando-se pela sua “natureza reveladora” que, segundo Yin (ibid), “essa situação ocorre quando o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica” (ibid. p. 63).

Neste estudo a unidade de caso é um grupo de doze crianças de 9 e 10 anos, localizadas em uma Escola do ensino municipal de Porto Alegre. O grupo foi considerado como um “sistema social”, por suas características de pertencimento explicitadas ao longo do trabalho. Nesse sentido Yin (ibid.) lembra que “se a unidade de análise for um pequeno grupo, por exemplo, as pessoas que devem ser incluídas no grupo (o tópico imediato do estudo de caso) devem ser diferenciadas daquelas que não se encontram dentro dele (o contexto para o estudo de caso)” (ibid. p. 45-46).

Rabitti (1999) alerta que “este sistema deve ser estudado em seu estado natural ou, pelo menos, nas condições mais naturais possíveis; portanto, não em laboratório”. Para a autora, a finalidade do estudo de caso “não é a pesquisa de causalidade, mas a compreensão daquele caso particular em sua complexidade” (ibid. p. 29-30).

Uma vez definida a Escola como o *locus* da investigação, foi estabelecido um plano de atividades a serem desenvolvidas em campo. Dentre elas as observações diretas semanais que seriam feitas na sala de aula e em outros espaços, como os de recreio, refeitório, quadras de esporte, escadas e corredores. A fase das entrevistas só começaria após a delimitação do grupo de participantes.

Este plano de atividades não foi rigidamente preestabelecido, sofrendo modificações à medida que os dados iam sendo recolhidos. Alguns aspectos foram deixados de lado, como as projeções de cenas e observações filmadas, previstas inicialmente no projeto de pesquisa, e outros se revelaram mais importantes, como o de as crianças se escutarem nas entrevistas gravadas no minidisco. Segue um quadro resumo das fases da pesquisa:

### Quadro nº 1: Fases da pesquisa

1ª fase: inserção na Escola e localização do grupo de crianças
2ª fase: observação direta e entrevistas focais e espontâneas
3ª fase: análise dos dados

Meus primeiros contatos com a Escola começaram por intermédio do professor Jair de Educação Física, que além de amigo pessoal é meu *Personal Training*. Foi também responsável pelos meus primeiros passeios à pé nas redondezas, incluindo os morros localizados atrás da Escola, momentos que me possibilitaram sentir de perto o estilo de vida daquela gente humilde da Vila Castelo. Além de introduzir-me na comunidade, Jair encarregou-se de mostrar-me as instalações físicas e caminhos que me levariam a compreender o funcionamento da Escola.

Antes de chegar à Escola para realizar o estudo, sabia através dele que iria encontrar um ambiente musical adequado aos meus interesses. Falava-me que as crianças cantavam e dançavam “as músicas do Bonde do Tigrão”, e que seria ótimo se eu pudesse ver todo este cenário. Assim se configuraram meus primeiros encontros com a Escola, com as crianças e com a música advinda da televisão; esta, delimitando fortemente seu espaço no ambiente escolar.

## 2.3 O TRABALHO NO CAMPO: A COLETA DE DADOS

O estudo de caso, segundo Yin (2001), “conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas” (ibid. p. 27).

### 2.3.1 Observação direta

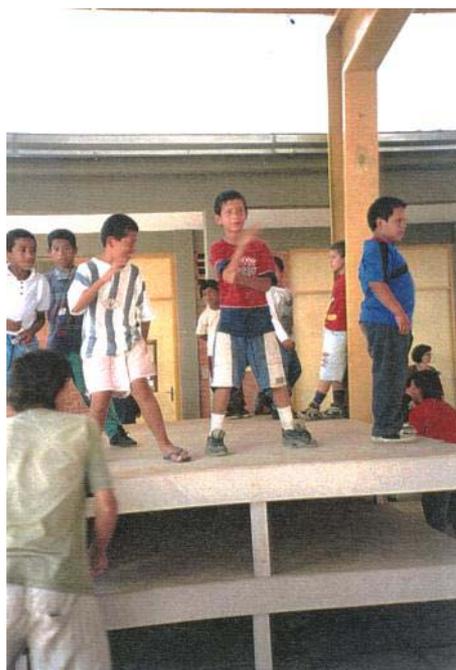
Sobre a observação direta, uma das fontes essenciais de evidência para o estudo de caso, Yin (ibid) explica que as visitas ao local escolhido para a pesquisa criam oportunidades para se fazerem observações. Segundo o autor, “as observações podem variar de atividades formais a atividades informais de coletas de dados” (ibid. p. 115).

Nas atividades formais de coleta, Yin (2001) inclui “protocolos de observação”, que podem permitir ao pesquisador “avaliar a incidência de certos tipos de comportamentos durante certos períodos de tempo no campo”, incluindo aqui “observações de reuniões, atividades de passeio, trabalhos de fábrica, salas de aula e outras atividades semelhantes”. Já nas atividades informais “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” (ibid. p. 115). Para este estudo foram adotadas as duas opções mencionadas por Yin (ibid.), de atividades formais e informais de coletas de dados nas observações diretas.

A importância dada às observações diretas neste estudo se justifica por duas razões: a primeira, pelo fato de que o aprendizado ocorre muito mais com a presença do outro do que sozinho; a segunda razão, porque algumas crianças se expressavam melhor através do canto e da dança do que pela fala em uma entrevista. Entender as formas de vivenciar as músicas televisivas, os procedimentos de aprendizagem e a importância dos pares para este aprendizado tornaram-se, algumas vezes, mais possíveis quando via as interações provocadas por eles. Insistentemente essas interações faziam-se ao longo das observações diretas. O aprendizado das músicas televisivas não acontecia através do isolamento das crianças no contexto escolar, mas, sim, da interação com seus pares.

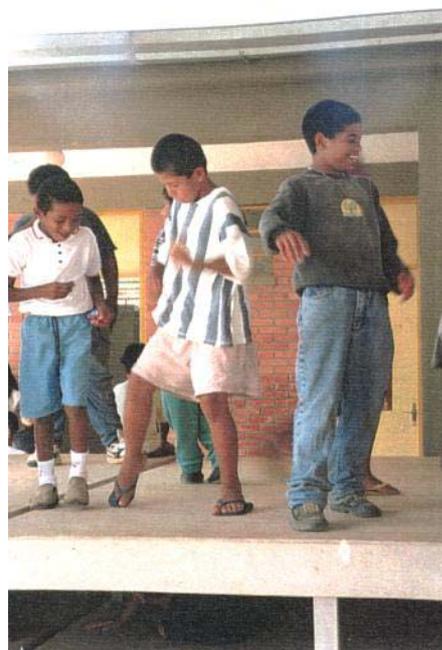
De acordo com Yin (ibid.), nada impede o pesquisador de trabalhar com a simultaneidade na coleta das evidências. Mesmo que este esteja empenhado em uma das etapas, por exemplo, as entrevistas, é aceitável que se realizem atividades informais de observação direta quando se está inserido no campo de estudo. Para Yin (ibid.), “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” (ibid. p. 115).

Foram muitos os momentos em que, enquanto obtinha informações por meio de atividades formais com profissionais da Escola, observava algumas manifestações musicais das crianças que aconteciam paralelamente em outros espaços onde minha vista alcançava. Por exemplo, o espaço que eventualmente era montado para eventos escolares servia também de palco para as representações de Xuxa, É o Tchau e Sandy e Júnior.



Sílvia Nunes Ramos

**Foto 1:** Duca e Jonas dançando *Sandy e Júnior* no palco



Sílvia Nunes Ramos

**Foto 2:** Duca dançando *Sandy e Júnior*

O registro das observações, como o diário de campo, fotos e gravações, se constituem nas “provas observacionais” que são normalmente “úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado” (Yin, 2001, p. 115-116).

As fotos e filmes que resultaram das observações diretas contribuíram para elucidar as questões de pesquisa, trazendo uma nova dimensão na compreensão do contexto e do fenômeno ora em estudo. Para Forquin (1995), a utilização “de um material audiovisual bastante aperfeiçoado tem por única finalidade procurar compensar certas deficiências da observação tradicional” (ibid. p. 290).

Na tentativa de descrever e entender a presença da música televisiva no ambiente escolar, chegando a Escola, detive-me em escutar as falas espontâneas dos professores a respeito do repertório que as crianças cantavam com mais frequência.

O procedimento de observar o dia-a-dia escolar foi aos poucos se tornando uma ação metodológica relevante, levando em conta que o olhar para as manifestações musicais espontâneas dos alunos me conduziram à localização das crianças participantes. O que presenciei nos primeiros dias de permanência no campo foi um cenário musical rico no que se refere aos gêneros musicais

intensamente evocados pelos alunos. Na Escola ouvia-se música saindo de todos os lados. E não se conseguia localizar a origem desses cantos. Alunos de 5 a 7 anos cantavam a música *Tapinha* (CD1 faixa 1), batendo com as palmas das mãos nas janelas da sala dos professores. O repertório musical era basicamente aquele enfatizado durante o carnaval. Notava-se uma adesão de boa parte dos alunos às músicas do grupo de funk O Bonde do Tigrão, na época recém-lançado no mercado fonográfico, com a missão de “arrebentar” no carnaval (CD1 faixas 2 e 3).

### 2.3.2 Localizando as crianças participantes

A delimitação do grupo de crianças participantes dependia da observação de algumas cenas musicais espontâneas de canto e dança onde alguma música vinculada pela mídia estivesse presente, como mostra um trecho do diário de campo:

Estava caminhando sozinha pelo pátio quando tive um contato rápido com um menino que passou por mim, quase me encostando no braço direito. Ele cantarolava a música *Cerol na Mão* (CD1 faixa 3): “Quer dançar, quer dançar, o Tigrão vai te ensinar”. Logo após, ele retornou com outro menino, que vinha caminhando atrás dele, ambos quase raspavam em mim. Desta vez, os dois entoavam a mesma música, fizeram questão de cantar em bom volume. Éramos os únicos naquele trecho do pátio. Ao passarem por mim, mantiveram seus corpos eretos, numa postura quase de chamar a atenção. Coincidência ou não, eu tinha estado na turma deles antes do almoço, e o repertório que a professora trabalhou eram as canções folclóricas infantis. Quando nos encontramos no pátio, eles já haviam almoçado. Estes meninos estão na minha mira (Diário de Campo, 20/03/2001).

Algumas semanas transitando pela Escola, percebi que os professores poderiam fornecer informações que me levariam às futuras crianças participantes do estudo. A professora Tatiana, de educação física, foi uma das que veio ao meu encontro, solicitando que observasse a turma que estava naquele período na quadra de esportes. Enquanto caminhávamos, ela tecia comentários eufóricos a respeito do comportamento musical da turma. Disse-me que as crianças cantavam e dançavam com insistência as músicas do grupo O Bonde do Tigrão durante a chamada, nos corredores e pelas escadas que dão acesso ao pátio. Já na quadra de esportes assisti à dança de um grupo de garotos inspirada no referido grupo.

Aos poucos fui me fixando em algumas crianças que se destacavam. Os nomes de cada uma delas foram fornecidos pela Tatiana. Com esse tipo de colaboração, fui tecendo uma rede de informações que me ajudaram a localizar outros participantes do estudo, bem como confirmar dados relevantes de outras crianças.

Em nenhum momento detive-me em contar apenas com as observações diretas que vinha realizando. Fazia-se necessário incluir na metodologia aqueles que mais vivem a Escola no seu dia-a-dia – os professores. Nos primeiros encontros com o corpo docente da Escola, tratei de esclarecer sobre o tema do estudo. Permitir que os professores falassem a respeito das manifestações musicais dos alunos contribuiria para alcançar as futuras crianças participantes, considerando que passam muitas horas semanais com os alunos, o que lhes permite ter uma ampla noção do repertório que é trazido espontaneamente.

Foram inúmeros os encontros nos quais obtive a colaboração através dos professores como informantes. Tatiana e Jair, da educação física, Gerta e Heloísa, professoras alfabetizadoras, e Nívea, da educação musical, ajudaram a encontrar o cenário e as crianças com as quais desejava trabalhar. Alguns dos professores, muitas vezes, me sugeriram verbalmente ou por meio de bilhetes que observasse alguma em especial (ver anexo 1). Com a ajuda do corpo docente, foi possível encontrar mais rápido as crianças que naquele momento carregavam consigo a música da mídia.

Além de contar com o auxílio dos professores, a intenção era de aproveitar as informações advindas dos demais setores da Escola. Dessa forma, escutava a direção, os funcionários, os guardas e as assistentes de pátio, personagens que se tornaram importantes durante o trabalho de campo.

Outras situações ajudaram a definir o grupo. Por exemplo, Jonas pediu para que seu primo Joel participasse do estudo com a justificativa de que o primo sabia “tudo sobre televisão”. Em outro momento, observei e conversei com Joel, constatando sua desinibição ao falar de televisão, especialmente sobre os programas que apresentam música. Porém, as informações dos professores que trabalhavam diretamente com ele foram decisivas. Segundo a professora de português: “Ah, esse menino é ótimo, vive cantando. Ele vai adorar fazer este trabalho, mesmo porque se ele sabe que tu estás fazendo um trabalho sobre música, agora mesmo é que vai grudar em ti” (Diário de Campo, 23/05/2001).

Foram aproximadamente quatro semanas nas quais aos poucos, fui determinando as crianças participantes. No final, o grupo ficou constituído de doze crianças com idades que variavam entre 9 e 10 anos na época da coleta de dados. O quadro n.º 2 apresenta os participantes e suas respectivas idades.

**Quadro n.º 2 - O grupo de crianças participantes**

Nome	Idade
Ana	10
Bia	9
Claudionei	10
Diane	9
Duca	9
Elisa	10
Joel	10
Jonas	9
Lisa	10
Micaela	10
Robert	10
Tamires	10

### 2.3.3 As entrevistas

Yin (2001) considera as entrevistas como “uma das mais importantes fontes de informações para o estudo de caso”. Ele prossegue afirmando que:

... as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões deveriam ser registradas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências (Yin, 2001, p.114).

As entrevistas podem ter diversas formas, diferenciando-se uma das outras pela maneira como são conduzidas para a aquisição dos dados e como o “respondente-chave” é questionado. Neste estudo foram adotadas as *entrevistas focais* e a *forma espontânea*. Para Yin (ibid), a *forma espontânea*

... permite que você tanto indague respondentes-chave sobre os fatos de uma maneira, quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de

certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa (Yin, 2001, p, 112).

O autor prossegue esclarecendo o outro tipo de entrevista, a *focal*, em que:

... o respondente é entrevistado por um curto período de tempo – uma hora, por exemplo. Nesses casos, as entrevistas ainda são espontâneas e assumem o caráter de uma conversa informal, mas você, provavelmente, estará seguindo um certo conjunto de perguntas que se originam do protocolo de estudo de caso (Yin, 2001, p. 113).

### **Os roteiros de entrevistas**

A maioria das crianças foi entrevistada duas vezes, sendo que para cada entrevista era utilizado um roteiro de questões (ver anexo 2). Ao iniciar esta fase, as crianças já tinham conhecimento do roteiro e da dinâmica que seria desenvolvida. Assim, ao final de cada entrevista o roteiro era complementado com outras questões e esclarecimentos.

Os roteiros buscavam, através das falas das crianças participantes, um maior acesso e compreensão dos contextos familiares e escolares; os hábitos em relação à música fora da Escola; hábitos em relação à TV; aprendizagem da música pela TV; acesso às alternativas lúdicas; as práticas midiáticas da família, envolvendo aí, o que consomem a respeito de recursos midiáticos, como jornais, revistas e a própria televisão.

Para obter dados complementares sobre a Escola, foram realizadas entrevistas com a Direção. Particularmente contemplou-se o esclarecimento sobre a origem e os objetivos da utilização de música no sistema de som da Escola, o projeto intitulado “Musicalidade na Escola”, que será detalhado no capítulo 7. O roteiro de entrevista utilizou cinco questões (ver anexo 3), centradas na origem, nos objetivos, no repertório utilizado e na avaliação da utilização da música no espaço escolar. As crianças entrevistadas também foram questionadas sobre o referido projeto, uma vez que eu havia constatado uma boa participação delas nos momentos musicais proporcionados pelo Projeto.

### **Realização das entrevistas**

Foram realizadas 28 entrevistas com o grupo das doze crianças, em caráter individual a fim de evitar que baseassem suas respostas nas falas dos colegas. Na

primeira entrevista com cada criança participante, esclarecia sobre o tema da pesquisa e por que elas haviam sido escolhidas para colaborar com o estudo. Desde as primeiras entrevistas, se estabeleceu um misto entre a forma “espontânea” e a “entrevista focal” (Yin, 2001), ambas com um foco a ser perseguido, mas sem rigidez. Por serem crianças, elas mesmas estabeleceram um ambiente alegre e descontraído, sem perder o interesse e a seriedade que marcaram suas participações.

Inicialmente, quando fui a campo com o roteiro de entrevistas, não me preocupei em desenvolvê-lo bem como havia planejado, considerando que a pesquisa qualitativa permite algumas modificações ao longo do percurso. A cada entrevista as crianças tinham acesso à transcrição da entrevista anterior. A retomada de algumas perguntas não bem esclarecidas nas entrevistas anteriores garantia o entendimento das questões relevantes para o estudo.

Mesmo trazendo na minha bagagem docente uma experiência considerável em trabalhar com crianças de 8 a 10 anos, foram surpreendentes as transformações ao longo das conversas. Minha postura flexível, quanto à forma de abordar as crianças, foi se delineando a partir do que elas mesmas me sugeriam. Questões básicas como, por exemplo: colocar-me na mesma perspectiva espacial e usar posições corporais a que estão acostumadas foram logo sendo desenvolvidas. Dessa forma, sentar-me no piso de uma quadra de esporte tornava o ambiente mais próximo, porém não menos eficiente. Os diálogos eram reforçados com a mesma linguagem oral, incluindo gírias e outras expressões, habitualmente utilizadas pelas crianças.

Entre outros procedimentos, procuraram-se estender os locais de entrevistas para vários espaços da Escola. Ocasionalmente, a sala do Setor de Orientação Educacional (SOE) também era utilizada para esse fim. Contudo, sua localização, ao lado da secretaria e da biblioteca, causava ampla movimentação de crianças nos seus arredores, ocasionando interrupções nas entrevistas. Esse fato determinou a busca por outras opções, como os bancos do pátio, o refeitório, as quadras de esporte, o local de estacionamento de carros da Escola. As salas de aula vazias foram aos poucos se tornando opções privilegiadas devido ao silêncio proporcionado por esses locais.

O tempo utilizado para a realização das entrevistas oscilava entre trinta a quarenta e cinco minutos, variando de acordo com o perfil de cada criança. Algumas se expressavam com mais fluência, com detalhes na narrativa, traziam

suas histórias de vida e esclareciam mais detalhadamente seu cotidiano escolar e extra-Escolar, relacionados com suas experiências musicais televisivas.

Para cada criança foi reservado um minidisco (MD), com 75 minutos de duração. Assim, cada uma falava no seu disco, possibilitando um maior controle dos minutos totais de suas falas. A partir das entrevistas foram montados quadros com a síntese dos programas televisivos das doze crianças (ver anexo 4).

Outros procedimentos relacionados com as entrevistas, como as filmagens, a escolha do local, o agendamento antecipado de horários, eram combinados com as crianças participantes através de bilhetes enviados aos pais (ver anexo 5).

Yin classifica a utilização de gravadores em entrevistas como algo comum. Alerta, porém, que este recurso não deve ser utilizado quando “o entrevistado não permite o seu uso ou sente-se desconfortável em sua presença” (Yin, 2001, p.115).

As relações com o grupo foram sendo construídas, aos poucos, nas pequenas brechas onde me era permitido entrar. A curiosidade foi algo desde o início sinalizado, o que motivou tornar as entrevistas interessantes para aquelas crianças que nunca tinham ouvido sua própria voz amplificada pelo gravador digital. Mostraram-se curiosas com relação a ele, utilizado durante a fase de entrevistas e observações diretas feitas em sala de aula. Em todas as entrevistas elas colocavam os fones de ouvido que permitiam escutar a própria voz. Apenas um garoto não sentia-se à vontade nas entrevistas com o minidisco. Desta forma, suas respostas foram colhidas de uma forma espontânea, durante as observações diretas.

Diante da preocupação de algumas crianças de que a Escola pudesse tomar conhecimento das falas, ficou determinado que as entrevistas permaneceriam comigo. Após o término das mesmas, alguns extratos retirados das entrevistas poderiam ser utilizados mantendo os pseudônimos dos participantes, a fim de preservar suas identidades. Este acordo foi levado ao conhecimento dos pais e responsáveis, embora algumas crianças preferissem a utilização de seus nomes verdadeiros.

Uma das características do grupo das crianças participantes era o comprometimento com a pesquisa. Quando marcávamos entrevistas, elas ficavam ansiosas para saber “qual é mesmo o dia que vamos conversar de novo?”. Mostraram-se responsáveis o suficiente para chegarem à Escola com alguns minutos de antecedência do horário estipulado, mesmo que as condições

climáticas não colaborassem. Chuva ou sol forte não era impedimento para as crianças. Durante o estudo não houve nenhuma desistência, e a participação oral tornou-se mais intensa conforme as entrevistas foram evoluindo.

## **2.4 A ANÁLISE DOS DADOS**

Para Bogdan e Biklen (1994), a fase de análise dos dados se constitui em organizar, refletir, analisar e sintetizar o material com que o pesquisador irá construir seu relatório final.

Os registros resultantes das observações diretas em sala de aula e as transcrições de encontros informais com as crianças participantes em outros espaços escolares eram incorporados ao diário de campo referente ao dia de observação na Escola. Muitas falas dos encontros informais tiveram de ser reconstituídas de memória. Dessa forma, era imprescindível a transcrição imediata, após cada sessão de entrevista ou visita à Escola.

As falas das crianças, resultantes de atividades informais eram registradas também no diário de campo, passando a se constituir em material de futura análise. Muitas dessas falas continham informações que me levavam a reconstruir o cotidiano musical familiar e escolar daquelas crianças.

Durante o trabalho de coleta de dados, eu freqüentava a Escola das 8:00 às 12:30 horas. Os encontros informais se realizavam na entrada, durante os recreios, nos almoços, em dias alternados. Outros encontros aconteciam no estacionamento da Escola, quando as crianças me acompanhavam até o carro na hora de ir embora, onde muitas conversas a respeito de suas vivências musicais no ambiente familiar foram realizadas. Encostavam-se no carro, enquanto tomávamos sol e escutávamos rádio.

As observações foram registradas em ordem cronológica e se juntaram a materiais, como: fotos das crianças entrevistadas, fotos do contexto escolar e do ambiente social onde as crianças vivem, desenhos realizados pelos alunos, jornais da Escola (dois exemplares), bilhetes, letras de música escrita à mão pelas crianças, cópia do caderno de música e capas de CD. Esses materiais se associaram às minhas reflexões para interpretar analiticamente o material empírico, indo ao encontro do foco da investigação. O diário de campo formou um

documento de cerca de duzentos e cinqüenta páginas resultantes das observações diretas.

A transcrição das entrevistas teve dois momentos distintos. O primeiro foi a transcrição literal das falas. Para Gattaz (1995, p. 136), a transcrição literal assegura “a formação de um corpo documental” a ser trabalhado pelo pesquisador. O documento se manterá fiel às palavras que foram ditas pelo depoente, não resultando, necessariamente, num documento “compreensível” e de fácil leitura.

O segundo momento, caracterizado por Gattaz (1996) como *textualização*, traduz a necessidade de limpar o texto, “suprimir as perguntas do entrevistador”, corrigindo as imperfeições da fala, porém, mantendo as idéias principais do depoente. O autor sugere que “a textualização final deve conter em si a atmosfera da entrevista, seu ritmo e, principalmente, a *comunicação não-verbal* nela inclusa: emoções do depoente como risos ou choro, entonação e inflexão vocal, gestos faciais, de mão, ou mesmo do corpo” (ibid. p. 136).

As transcrições das 28 entrevistas coletadas com o minidisco foram realizadas integralmente por mim, resultando em textos individuais das falas brutas de cada criança participante, com cerca de trezentas páginas no total.

Ao iniciar a fase de análise, foi feita uma releitura de todo o material para se processar a pré-categorização das informações obtidas, partindo daí, para a organização do sumário. O material bruto coletado foi categorizado pelos tópicos básicos relacionados ao foco do estudo: a criança e o contexto; a criança e a Escola; os hábitos em relação à música fora da Escola; os hábitos em relação à televisão e aprendizagem da música pela televisão. Todo o material passou pelo processo de categorização das informações e, posteriormente, foi reagrupado nos capítulos e subcapítulos do sumário.

A partir da organização do material, foi se estabelecendo o diálogo com a literatura quando procurava dar significado para os registros e falas. O passo seguinte constituiu-se na montagem de texto final, incluindo recortes do diário de campo e de entrevistas. Schatzman e Strauss (1973) e Woods (1977), ao se referirem às “diferentes maneiras de redigir os relatórios dos estudos”, mencionam que os *relatórios descritivos* são aquelas onde “a ênfase é posta no estabelecimento da descrição detalhada, a qual é informada por esquemas teóricos” (Burgess, 1997, p. 198).

Por último, vale ressaltar que a seleção dos recortes é somente uma amostra do que pode ser explicitado. Os extratos apresentados nos capítulos foram selecionados em cerca de seiscentas páginas de transcrições de entrevistas e registros de observações, representando, portanto, uma pequena parte do material, para não tornar o texto cansativo e extenso para o leitor. A seleção reflete automaticamente os interesses da pesquisa e os referenciais teóricos adotados. Entretanto, seria importante registrar que os dados coletados geraram novos problemas e categorias que podem ser exploradas em futuras pesquisas.

## **3 O CONTEXTO DA PESQUISA**

### **3.1 SOBRE O BAIRRO RESTINGA**

O bairro Restinga está localizado na periferia de Porto Alegre, zona sul, e tem a área estimada em 3.841,95 hectares. Os primeiros moradores do Bairro chegaram em dezembro de 1965 em decorrência da criação do Departamento Municipal de Habitação - DEMHAB -, instalando-se numa região que é hoje denominada de Restinga Velha. A parte nova da região, denominada de Restinga Nova, formou-se a partir de uma ocupação organizada, coordenada pelo DEMHAB. Esta área hoje é dividida em cinco unidades vicinais que são compostas de várias vilas, entre elas, a Vila Castelo, e outros grandes núcleos habitacionais constituídos.

A Restinga conta atualmente com uma população de cerca de 150 mil habitantes que têm renda média de 2,35 salários mínimos por chefe de família. Estima-se que 60% da população são crianças e adolescentes (Nunes, 1997).

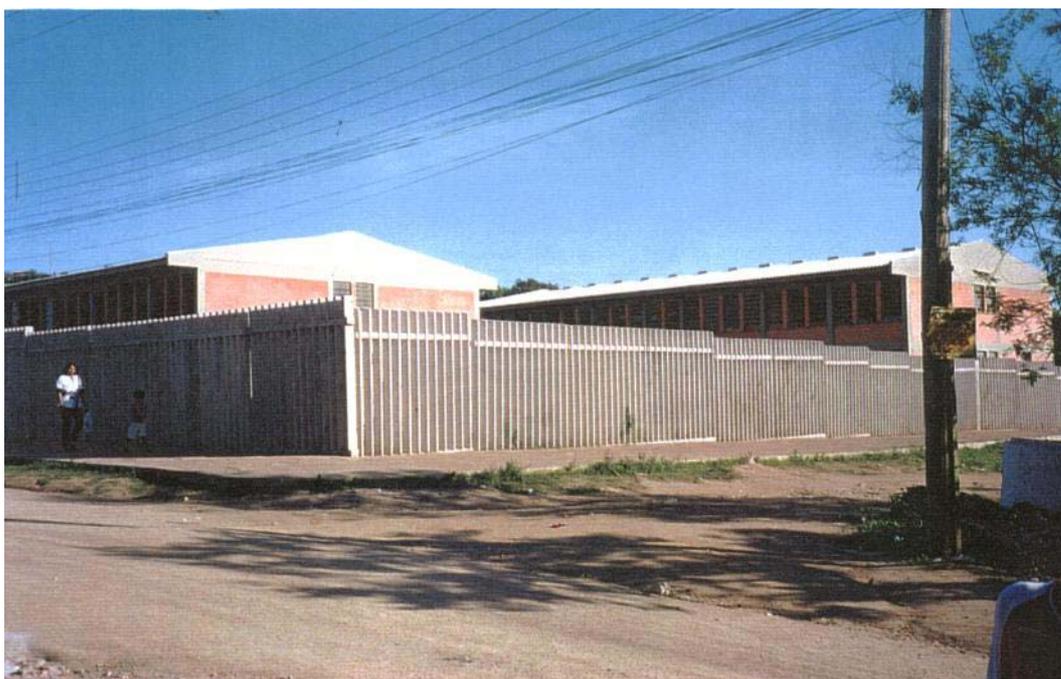
Nos últimos anos, o Bairro tem vivido um intenso crescimento. Sua infraestrutura conta com água, luz, esgoto, telefonia pública e residencial. Quanto a serviços, encontram-se ali instaladas farmácias, locadoras de vídeo, mercados, feira livre, escolas, corpo de bombeiros e madeireiras, entre outros.

Cerca de vinte e dois quilômetros separam a Restinga do centro urbano de Porto Alegre. O acesso ao Bairro pode ser feito pelas linhas de transporte coletivo que partem do centro da cidade, em vias asfaltadas com semáforos, controladores de velocidade nas proximidades das escolas e iluminação pública. Em aproximadamente sessenta minutos de ônibus e um pouco mais de trinta minutos de carro, é possível chegar a um dos Bairros mais distantes do centro de Porto

Alegre. Durante o trajeto, pode-se observar um cenário contrastante quanto à construção das moradias, como casas confortáveis ao lado de residências de uma peça e sem reboco, e casas pré-fabricadas, pintadas e cobertas por telhas modernas.



Sílvia Nunes Ramos

**Foto 3:** Fachada da Escola

Sílvia Nunes Ramos

**Foto 4:** Vista lateral da Escola

## **3.2 A ESCOLA VILA CASTELO<sup>1</sup>**

### *3.2.1 Aspectos morfológicos*

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Castelo está situada na Restinga Nova. Inaugurada oficialmente em 2001, seu espaço físico é formado por uma área externa coberta com sistema de som, dois prédios de dois pisos, onde se encontram salas de aula, sala de cinema, uma sala do Setor de Orientação Educacional (SOE), laboratório de aprendizagem, laboratório de informática, secretaria, biblioteca, sala dos professores, sanitários e refeitório. Este tem a capacidade para aproximadamente três mil refeições por dia, servidas nos três turnos, no sistema de bufê livre.

A sala dos professores é equipada com forno de microondas, refrigerador, garrafas térmicas para café e chá, um suporte de água mineral, sofás, mesas redondas com cadeiras, armários metálicos e mimeógrafo. Um quadro mural fixa os horários de todas as turmas, disciplinas, recados, passeios e reuniões pedagógicas.

A biblioteca possui um televisor de 20 polegadas e 1 videocassete, 13 estantes metálicas, aproximadamente, e 4 mesas redondas com 5 cadeiras cada uma. O cinema está equipado com 1 televisor de 43 polegadas, exclusivo do Home cinema, videocassete com 6 cabeças, caixas de som estéreo e aproximadamente 30 cadeiras. Segundo a Direção da Escola, a sala de cinema funciona desde o final do ano de 1999, estando à disposição da comunidade local nos períodos de férias e recesso escolar.

A sala da brinquedoteca possui alguns instrumentos musicais, jogos, acervo de roupas usadas para eventuais peças teatrais e armários metálicos. O laboratório de informática, com acesso à Internet, tem capacidade para aproximadamente 25 alunos e está equipado com 12 computadores e 2 impressoras. A estrutura dos recursos audiovisuais conta com 12 rádios gravadores com CD, AM/FM.

---

<sup>1</sup>Nome fictício.

A sala de materiais de educação física possui bolas para todas as modalidades, redes de voleibol e outros materiais esportivos, além de contar com duas quadras de esporte para a prática do basquetebol, voleibol e futebol de salão.

Os professores da Escola têm à disposição ainda um estacionamento cercado e chaveado, ficando aos cuidados de um funcionário da Escola ou da guarda escolar municipal.



Sílvia Nunes Ramos

**Foto 5:** Sala de cinema

Sílvia Nunes Ramos

**Foto 6:** Sala de Informática

### 3.2.2 A dinâmica e o funcionamento da Escola

O ensino da Escola Vila Castelo é ciclado. O I Ciclo de Formação abrange dos 6 aos 8 anos e 11 meses; o II Ciclo de Formação, dos 9 aos 11 anos e 11 meses, e o III Ciclo de Formação, dos 12 aos 14 anos e 11 meses.

A Vila Castelo atende em três turnos e possui cerca de 1.090 alunos<sup>2</sup>, distribuídos nos três ciclos. O primeiro ciclo conta com 16 turmas e 447 alunos; o segundo, possui 14 turmas e 381 alunos; o terceiro ciclo conta com 8 turmas e 194 alunos, e mais, 68 alunos vindos do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) prestado pela Escola. O Jardim Nível A conta com 1 turma.

O corpo administrativo e docente da Escola é formado por direção, vice-direção, duas supervisoras educacionais, dois orientadores educacionais, um coordenador cultural, dois coordenadores de turno e 40 professores em regência de classe. Além disso, conta com dois professores que ocupam a brinquedoteca, duas professoras na secretaria, dois professores no laboratório de aprendizagem e três professores na biblioteca.

Os pais, juntamente com funcionários e professores, participam do conselho escolar, sendo possível vê-los trabalhando como voluntários, na secretaria, no manuseio do equipamento de som, no refeitório e em alguns serviços de pátio. O quadro de funcionários possui 10 auxiliares de serviços gerais, 8 auxiliares de cozinha e uma técnica em nutrição.

Os alunos colaboram em quaisquer atividades quando são requisitados, até mesmo na colocação das etiquetas que catalogam os livros da biblioteca. Todos ajudam a cuidar da Escola, desde a limpeza das paredes internas e externas até o pequeno jardim, que começa a ser cultivado.

A Escola desenvolve projetos semestrais e promove eventos que têm por finalidade a integração com a comunidade. Esta ação prevê reuniões da direção com os pais, onde são tratados assuntos como, por exemplo, o cuidado com a saúde. Todos os momentos são aproveitados pela Escola para interferir junto a uma comunidade carente de informações. Segundo os professores, a aceitação dos eventos promovidos se traduz pela quantidade de pais que por lá circulam, proporcionando ao espaço escolar um ambiente familiar e acolhedor. A integração

---

<sup>2</sup> Dados relativos a 2001, fornecidos pela Direção da Escola Vila Castelo.

comunidade/Escola é também possível através de oficinas em todas as disciplinas para que as crianças participem. Música, matemática, poesia, artes, dança, história religiosa com teatro, o artesanato e a arte culinária da comunidade fazem parte desses eventos.

A Vila Castelo permanece aberta nos períodos de férias e de recesso, prosseguindo com os projetos de integração com a comunidade local. Segundo a Direção da Escola, desde 1999 as crianças têm atividades nos meses de janeiro e julho, mantendo-se o café da manhã, sessão de cinema, esportes, dança, o lanche da tarde e música no pátio. Para a diretora: “A Escola é de todos, é um espaço que a gente está garantindo pra eles”. E justifica:

Poderíamos conceituar essa comunidade como extremamente carente. A miserabilidade é muito grande, a exclusão social, o desemprego, a fome, a falta de moradia, recursos, saúde, médicos, financeiros, total. Grande número deles está consciente disso, e lutam contra isso. Lutam para conquistar seu espaço de uma forma ou de outra, até se oferecendo para o trabalho voluntariado (Diretora da Escola Vila Castelo).

As quadras de esporte e a sala de cinema são espaços utilizados pela comunidade, sempre com a supervisão da Direção. A Escola é tão essencial na vida das crianças que, mesmo aos feriados, sábados e domingos, preferem brincar de amarelinha e outras brincadeiras infantis, próximos ao portão de entrada, mantendo, assim, vínculos com a instituição.

Em julho de 2001, foi lançado o primeiro número do jornal escolar desenvolvido pela equipe de alunos do III Ciclo. O jornal abre espaços de entrevistas com alunos e DJ da Rádio Comunitária Restinga. A poesia, história do funk e do pagode, culinária, humor, curiosidades e classificados são as sessões que integram o jornal, já com dois números em circulação.

### *3.2.3 Os professores*

De acordo com a proposta pedagógica da Escola Vila Castelo, aluno fora da sala de aula deve ser reconduzido à turma. Este trabalho de “arrebanhar” os alunos é diário e freqüente, feito de uma maneira afetiva e amigável, principalmente pelos docentes. As causas para algumas dispersões durante os períodos de aula são múltiplas. Alguns professores atribuem à música o fato de

alguns alunos deixarem as tarefas de lado para dançarem e escutarem algo onde quer que seja. Uma professora informou que a música mobiliza tanto os adolescentes que grupos informais de dança se formam na área coberta durante os períodos de aula.

Aqui tem crianças com uma parte musical muito trabalhada [...] constrói por eles, recursos e fazeres que os diferenciam e ao mesmo tempo que aperfeiçoam algumas capacidades que têm nata. A gente nota o próprio ritmo [musical]. A música que tu quiseres colocar eles dançam [...]. É algo natural, está no sangue deles. Eles têm aqui a Escola de Samba da Restinga, então, isso aí, já tomaram como uma introspecção, 'Tinga, teu povo te ama e te ama no samba, na canção [...]'. É a maneira que se expressam, até a agressividade deles. Quando fazem alguma apresentação de rap, através da música colocam as dores que sentem da exclusão. Um grupo pediu para se apresentar na inauguração da Escola. Eu não conhecia a letra da música deles e se apresentaram para mim e eu: 'pô gente, se vocês querem combater isso, não é assim que vocês vão combater', e eles: 'professora, não é que a gente queira combater, a gente só quer colocar um pouco pra fora o que a gente sente'. Eles usam muito a música como uma defesa, como escudo. Eu vejo nisso como uma forma de expressão [...]. Eles têm uma das formas de comunicação entre eles, é a música (Diretora da Escola Vila Castelo).

Para trazê-los para a sala de aula, os professores conversam com os alunos, pegam em suas mãos e as acariciam; de braços dados se estabelece uma conversa em tom baixo e cúmplice. Os professores tentam acomodar uma extrema carência através de uma fala mais humana, menos técnica. Daí em diante, vê-se o aluno voltando para a sala de aula.

A docência na Vila Castelo pode ser comparada ao trabalho de um ourives, papel que cabe ao professor para o tipo de comunidade onde a Escola está inserida. Lapidam-se em alguns alunos desejos e ações impulsivas aparentemente desconectadas da rotina escolar. A Escola acredita que as características principais do grupo devem ser valorizadas, sendo estas pertencentes a um contexto social único.

A Escola entende que a valorização, a negociação e o respeito são maneiras encontradas para atuar com os alunos que recebe. São carentes em muitos sentidos, por isso a Vila Castelo ocupa-se em ouvi-los e orientá-los, diferentemente da forma como são tratados habitualmente no contexto familiar. Não é ignorando o contexto social que a Escola estará educando, mas o objetivo é educar para a compreensão do contexto, fazendo-os entender quem são e buscando a transformação social. Esta é a proposta educacional da Escola:

Nós temos uma quantidade de alunos bem significativos com projetos de integração na Escola, crianças com deficiência, com distúrbios comportamentais. Somos acompanhados pelo Ministério Público, porque possuímos muitos alunos com medida sócio-educativa, alguns que já tiveram ficha de ocorrência policial. São adolescentes que estão num processo de reeducação. E temos também alunos, tanto no turno da manhã, quanto no período da tarde, que são atendidos pela antiga FEBEM. São de abrigos, de casas, alunos que estão muito bem integrados e com trabalho de acompanhamento. É uma população extremamente carente, mas, isso aí não pode ser uma acomodação nossa como educadores, pra que eles não tenham um atendimento de qualidade. Têm que ter um atendimento de qualidade, porque suas competências e potencialidades são infinitas (Direção da Escola Vila Castelo).

Os professores consideram que sem o mínimo de oportunidades não se chega a resultados, mesmo que se restrinjam aos espaços oportunizados pela Escola, únicos que parecem restar às crianças e jovens que tão cedo mostram as marcas da desigualdade social. É na sala de aula que se estabelecem acordos, trocas de conhecimento e responsabilidades.

Os alunos pertencentes a uma classe popular social e economicamente desfavorecida não possuem lápis, borracha, cola, tesoura, dificultando o desempenho escolar. Por essa razão, existem iniciativas como a da professora de matemática, em montar a sala especial de ciências para ensinar a disciplina com material concreto. A sala foi equipada com um armário metálico, totalmente ocupado com outros materiais que venham a contribuir para o desempenho das tarefas. Em outros armários encontram-se materiais, como livros e pedras recolhidas das redondezas pelas crianças, para o estudo sobre minerais.

Ao motivar os alunos a montarem seu espaço de estudo, a professora lhes mostra que o espaço da sala de aula pode ser modificado. Motivá-los a trazer objetos de estudo para ciências é mostrar que, se um aluno colaborar, todos podem usufruir de algo construído coletivamente.

### 3.3 O GRUPO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES E O CONTEXTO

#### 3.3.1 Proveniência sociocultural do grupo

Como mencionado no capítulo anterior, doze crianças da Escola Vila Castelo participaram do estudo: Ana, Bia, Claudionei, Diane, Duca, Elisa, Joel, Jonas, Lisa, Micaela, Robert e Tamires.

Por meio das próprias crianças descobre-se como vêm a localidade onde moram. Mapeando as redondezas de sua casa, Elisa enumera os bens materiais necessários ao funcionamento do Bairro, inclusive, locais destinados ao lazer: “têm vários armazéns, telefones públicos, uma pracinha e campinho de futebol”. Analisa os comportamentos das crianças em relação aos bens inicialmente relacionados: “na quinta unidade, dos dez telefones só têm três funcionando. As crianças brincam e daí estraga”. Elisa sabe que existem condutas a serem seguidas por todos, com o objetivo de alcançar outros bens materiais, além daqueles com que podem contar: “se as crianças não estragarem os brinquedos, vão colocar mais gira-gira e uma quadra de voleibol”.

Justifica a satisfação de morar na quinta unidade da Vila Castelo, em função das instâncias organizacionais e temporais, de como a nova vida se instala:

<i>Elisa:</i>	É bom lá na quinta unidade, porque tem os banheirinhos.
<i>Entrevistadora:</i>	O que são banheirinhos?
<i>Elisa:</i>	Quando a prefeitura dá o terreno, só tem os banheirinhos. daí tem que se inscrever e construir em 45 dias. as casinhas vêm prontas e é só montar. são dois banheirinhos grudados. uma pessoa faz uma casinha aqui num banheirinho, vai sobrar um, daí outra pessoa vem e faz outra casa. elas ficam grudadas também que nem os banheirinhos.

Muitas famílias dos alunos da Escola Vila Castelo adquirem suas casas pelo sistema de loteamento do DEMHAB ou ocupando aleatoriamente as áreas da Prefeitura, mais conhecidas como área verde. Este é o caso de Robert, que descreve a situação da família: “A gente não paga aluguel, luz e água. É só o chalezinho. Uma peça e cinco pessoas. Quarto e cozinha são juntos, e o banheiro é separado”.

As casas geralmente têm um número reduzido de peças para a quantidade de pessoas que ocupam o espaço. Por isso é comum a descrição da falta de conforto e privacidade estabelecidos pela precariedade nas acomodações. Segundo Ana, a sua

casa tem três peças e ali moram seis pessoas. A mãe “coloca o colchão na sala e dorme lá, porque a gente não tem muito espaço em casa para seis pessoas”.

O quadro nº 3 resume como as crianças entrevistadas moram. Embora algumas residências assinalem cinco ou sete peças, sabe-se que são de poucas dimensões.

**Quadro nº 3** - Como moram as crianças entrevistadas

Entrevistados	Tipo de moradia	Número de peças	Quem integra a Família	Total de pessoas
Ana	Casa própria	3 peças: quarto, sala e cozinha juntas, banheiro	Ana, pai, mãe, 3 irmãos	6
Bia	Casa própria	4 peças: quarto, sala, cozinha, banheiro	Bia, pai, mãe e irmã	4
Claudionei	Casa própria	5 peças: 3 quartos, cozinha, banheiro	Claudionei, pai, mãe, irmã e 3 irmãos de 14, 17 e 20 anos	7
Diane	Casa própria	3 peças: quarto, banheiro, cozinha	Diane, avó	2
Duca	Casa própria	5 peças: 2 quartos, sala, cozinha, banheiro	Duca, pai, mãe, 1 irmã, 3 irmãos, 1 primo	8
Elisa	Casa própria	5 peças: 2 quartos, sala, cozinha, banheiro	Elisa, padrasto, mãe e 3 irmãos	6
Joel	Casa própria	5 peças: 2 quartos, sala, cozinha, banheiro	Joel, 2 tios, 1 primo, avó e namorada do tio	6
Jonas	Casa própria	5 peças: 2 quartos, sala, cozinha, banheiro.	Jonas, 2 tios, 1 primo, avó e namorada do tio	6
Lisa	Casa própria	7 peças: 2 quartos, sala, área, corredor, cozinha, banheiro	Lisa, padrasto, mãe, 3 irmãs, 2 irmãos	8
Micaela	Casa própria (ocupação na área verde)	3 peças: sala, cozinha, banheiro	Micaela, padrasto, mãe e 2 irmãs	5
Robert	Casa própria (ocupação na área verde)	3 peças: sala, cozinha, banheiro	Robert, padrasto, mãe, 2 irmãos	5
Tamires	Casa própria	5 peças: cozinha, banheiro, 2 quartos, sala	Tamires, pai, mãe e 3 irmãos	6

Dados coletados no período de 14 de maio a 19 de junho de 2001.

Observa-se que a família das crianças do estudo possui uma outra configuração. Muitos avós as assumem por diferentes razões: a criança mora com

os avós para ajudá-los, diante das dificuldades de saúde de um deles; a criança mora com a avó, pois os pais são separados e nenhum dos cônjuges têm situação financeira para manter a criança; ou a criança mora com a avó, pois nem a mãe e nem o pai querem assumir a situação de saúde comprometida da criança.

A pouca formação profissional e escolarização dos pais obriga-os a atividades mal ou não remuneradas desenvolvidas na própria família. O desemprego também é freqüente. Muito provavelmente a escolarização e a profissão dos pais influenciam na situação social vivida pelo grupo. O quadro n° 4 mostra as profissões exercidas pelos pais ou responsáveis.

**Quadro n° 4** - A formação profissional e escolarização dos pais ou responsáveis

Profissão			Escolaridade	
Nome	Pai ou responsável	Mãe ou responsável	Pai	Mãe
Ana	Pescador	Faxineira	Não sabe	4 <sup>a</sup>
Bia	Pedreiro	Não informaram	Não sabe	Não sabe
Claudionei	Artesão*	Do Lar	Não sabe	Não sabe
Diane **	Desempregado	Faxineira (mãe Babá na família)	Não sabe	Não sabe 2 <sup>a</sup>
Duca	Encanador	Faxineira	4 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>
Elisa	Mecânico de carros	Babá	4 <sup>a</sup>	Não sabe
Joel**	Pedreiro	Do Lar	Não sabe	Não sabe
Jonas**	Não informado	Do Lar	4 <sup>a</sup>	Não sabe
Lisa	Aux. de Pedreiro	Faxineira	Não sabe	Não sabe
Micaela	Encanador	Do lar	Não sabe	Não sabe
Robert	Padrasto puxa areia do rio	Babá na Família	Padrasto tem 2º ciclo	4 <sup>a</sup>
Tamires		Do lar	Não sabe	Não sabe

\*Desempregado

\*\*Mora com os avós

### 3.3.2 As crianças participantes e a Escola Vila Castelo

Para entender a relação das crianças com a Escola, procurei ouvir respostas às questões: O que significa a Escola Vila Castelo para as crianças? Que lugar ela

ocupa em suas vidas? Como são valorizadas as diferentes áreas do conhecimento? Segundo Morduchowicz (2001, p. 55):

... a relação que estabelecem os meninos de setores populares com a escola influi também sobre sua percepção do mundo. Por isso, para entender a relação dos meninos de famílias desfavorecidas com cultura, é fundamental analisar a maneira como vêm, pensam e valorizam a escola (Morduchowicz, 2001, p. 55).

Tanto as crianças entrevistadas quanto suas famílias valorizam a Escola. Praticamente todos consideram “importante” o que aprendem nela. Tendo em vista que a Escola Vila Castelo funciona há dois anos nas instalações atuais, o vínculo estabelecido entre ela e os alunos não é muito antigo. Existem alunos que ingressam na Escola para iniciar sua escolarização, tendo, como exemplo, as crianças da pré-escola e das séries iniciais do primeiro ciclo e aqueles que são transferidos de outras escolas para a Vila Castelo, como é o caso de quase todas as crianças entrevistadas. A exceção é Claudionei, que entrou direto na terceira série do primeiro ciclo, sem nunca ter estado na escola antes. Por adotar o ensino ciclado, a Escola Vila Castelo possibilita que a criança mude de nível quando cumpre o que é exigido em cada nível de ensino.

Quando questionadas sobre as áreas do conhecimento preferidas na Escola, cinco responderem que a música é a preferida, embora ela apareça junto com outras disciplinas. As crianças atribuem a amizade com as professoras como um aspecto importante em sua relação com a Escola, sendo também o espaço onde podem brincar, fazer amizades, praticar esportes nos quais se salientam e ter expectativas quanto ao sucesso escolar, reconhecidas diante da aprovação de ano.

Para essas crianças provenientes de famílias desfavorecidas economicamente, a Escola parece ser não só uma fonte de aprendizagem, mas também um lugar onde se constroem relações afetivas, extrapolando o seu papel como mediadora de conhecimentos. Para elas o objetivo é chegar “o mais longe possível”, “passar de ano” e adquirir a possibilidade de ter um futuro melhor. A relação com a escola não significa necessariamente uma relação com os saberes, que têm um valor próprio, mas, sim, com a expectativa, ao menos, de uma melhor posição social.

**Quadro n.º 5** - O que gostam e esperam da Escola

	Na Escola		
Nome	Áreas Preferidas	Gostaria de ser	Brincadeiras
Ana	Educação Física	Não sabe	Pega-pega; Esconde-esconde
Bia	Não informado	Médica ou Enfermeira	Dançar
Claudionei	Matemática e Música	Não informado	Brincar e dançar
Diane	Não informado	Cantora	Brincar na pracinha; pular corda, cabra cega, esconde-esconde, trepa-trepa, gira-gira, gangorra
Duca	Música e Desenho	Cantor ou jogador de basquetebol	Brincar e dançar
Elisa	Não informado	Dentista	Brincar na pracinha e dançar
Joel	Matemática, Música e Educação Física	Jogador de futebol ou cantor	<i>Tazos</i>
Jonas	Música	Cantor	Não informado
Lisa	Esportes em geral, Música e estudar	Artista/motorista de ônibus	Jogar bola e dançar
Micaela	Esportes, Português e Música	Não informado	Pracinha e dançar
Robert	Capoeira e Música	Trançador de laço	Brincar
Tamires	Não informado	Pediatra	Não informado

Como analisa Morduchowicz (2001), a escolha de profissões por crianças de classes populares encerra um desejo de “superar os seus pais, e chegar mais longe que eles será uma preocupação essencial para eles”.

Bia, Diane, Elisa e Tamires acreditam que a Escola poderá contribuir para realizar o sonho de infância, pois as profissões escolhidas vão exigir escolaridade superior. Outras expectativas profissionais, no entanto, refletem o ambiente social rural onde a criança viveu. Robert quer ser trançador de corda de couro, laço e relho, influenciado pela tradição da família nos afazeres do campo.

Se algumas crianças como Ana e Claudionei não deixam claro suas escolhas profissionais, limitando-se a responder que não escolheram a profissão, outras, como Lisa, revelam várias opções profissionais, embora com muitas incertezas. Ao

escolher a carreira artística, a menina vê a possibilidade de vinculação de sua imagem pela televisão.

Brincadeiras, jogos e esportes são atividades das quais as crianças gostam de participar na Escola. Joel geralmente brinca de *Tazos* quando está na Escola. Com frequência junta os amigos em um canto do pátio e, ali mesmo, fazem a rodada. As mãos batem nas peças fazendo-as levantar alto do chão. Quem joga vibra intensamente, pois ali pode estar a chance de aumentar a coleção das peças. A brincadeira se constitui de dois momentos que o próprio Joel explica:

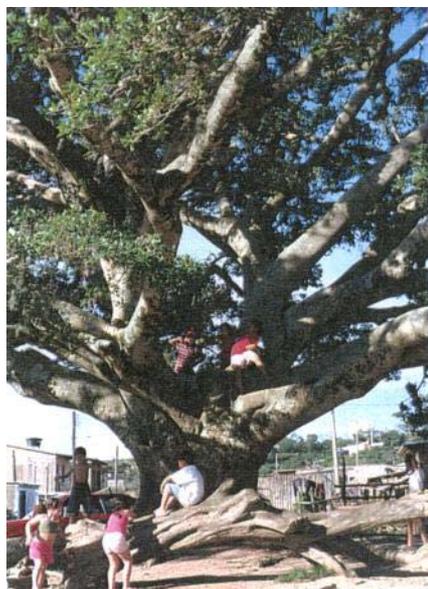
*Joel:* O *tazo* é assim: a gente tem as brincas que a gente bate, e se a peça virar não é pra pegar, é só pra pessoa jogar de novo, e as verda, o cara bate e se a peça virar, pega e não entrega mais. se perder não adianta chorar, porque não se devolve, e daí vai jogando até perder. se perder vem outro pra jogar. dá pra jogar de três, quatro e cinco aí é discordar, par ou impar é de dois ou quatro. dá pra jogar até dez se quiser. eu jogo com outra pessoa pra poder bater. É uma brincadeira muito divertida, bate, vira ... não vira ... e tem os *tazos* voadores que têm um furo pequeno.

Quando questionadas sobre o que não gostam na Escola, uma boa parte das crianças destacou a violência geralmente associada com agressões físicas que atingem seu próprio corpo e dos demais colegas, como “jogar os pés”, “dar socos”, “brigas”, “ofender”. Embora a Escola Vila Castelo intensifique suas ações pedagógicas para coibir a violência, esta ainda está presente.

### 3.3.3 *Consumos culturais das crianças*

As famílias do grupo das crianças participantes que não têm acesso às atividades de lazer se agrupam em frente às suas casas, encostadas no muro, no meio das pequenas ruas ou nas esquinas dos bares. Recebem visitas de parentes e à frente da televisão, no jardim da casa, conversam por horas intermináveis os mais variados assuntos.

Caminhando pelo Bairro nota-se que, aos sábados à tarde, outras famílias e seus vizinhos formam rodadas de chimarrão à sombra das casas ou sob grandes figueiras. Sentar nas raízes expostas de uma das tantas figueiras da região demonstra outra forma de viver e passar o tempo dos moradores da Vila.



Sílvia Nunes Ramos

**Foto 7:** Figueira e crianças

Sílvia Nunes Ramos

**Foto 8:** Menino na raiz da figueira

Enquanto isso, ouve-se um amplo repertório de músicas vindas das residências. São gêneros variados, desde o pagode, passando pelo samba e Marisa Monte. Não se sabe exatamente de qual janela sai a música, no entanto, ela participa ativamente do cotidiano da Vila Castelo.

O que se ouve de música nessa Vila vem principalmente da televisão e do rádio. Sem lazer e sem dinheiro, escutam e vêem o que esses meios de comunicação oferecem, possibilitando-lhes o domínio da programação televisiva e radiofônica.

Os amigos do “pagodinho” se reúnem nas esquinas e, então, a palheta tira das cordas do cavaquinho a harmonia de mais uma música conhecida ou um sucesso recente. Na descontração desses momentos, fazem-se presentes, entre um acorde e outro, o sorriso e as gozações dos amigos.

É difícil separar o modo de viver e a música nesta parte do Bairro. Tudo acontece ao som da música: acordar, almoçar, brincar, trabalhar e jantar. Ainda é possível ver crianças brincando de carrinho de lomba, amarelinha e pega-pega pelas ruas, ruelas e becos.

Pensar no cotidiano da Vila Castelo ajuda a entendê-la. Significa perceber que se fala da morte, como quem fala da vida; fala-se do desemprego, da dívida

pendurada no bar da esquina, da mudança de cidade em busca de novas oportunidades financeiras; fala-se de assaltos, mesmo para aqueles que moram na comunidade.

Do grupo das crianças participantes, apenas duas famílias com melhor situação financeira podem participar das atividades do Centro Comunitário de Recreação e Esporte – CECORES, localizado na Restinga, onde são oferecidas aulas de judô, natação, voleibol, basquetebol e futebol. No contexto socioeconômico do qual provem o grupo participante do estudo, o lazer se resume a visitas a parentes e à audiência de programas televisivos.

As crianças consideram os finais de semana vividos pela família como se fosse período de férias. Os momentos de lazer, em geral, incluem a participação dos familiares, de forma que os encontros se realizam em torno de almoços, numa atmosfera de alegria compartilhada entre adultos e crianças.

Em alguns sábados presenciei na casa dos primos Jonas e Joel essa atmosfera de alegria. É algo comum a televisão e o equipamento de som três em um ligados ao mesmo tempo, enquanto as pessoas entram e saem da sala falando todo mundo junto. Como são duas casas no mesmo pátio, quase coladas uma à outra, o som se repete na casa do lado. Então, o que se ouve é uma polifonia de gêneros musicais. Não se percebe de onde vem a voz do Raul Gil e o sertanejo agudo de uma dupla famosa, por exemplo.

*Joel:* A gente passa [o fim de semana] cantando, dançando, abalando. Eles jogam futebol com a gente. Parece que é férias. Eles aproveitam os finais de semana pra brincarem bastante. Tem churrasco com muita cerveja. Eles descansam quando chegam do serviço. Eu, o pai e o tio vamos na locadora, e a gente brinca com eles também ... faz palhaçada, todo mundo já começa a rir...a abalar. Jogo videogame. Eu gosto... Tem uma fita de luta, tem a do *Skate*, a gente vai controlando ele, e tem *OO7* também.

Cultos religiosos e reuniões em família integram também as diversões de finais de semana. Robert descreve alguns desses momentos, em que a solidariedade se faz presente, levando-se em conta as dificuldades financeiras.

*Robert:* A gente vai à Igreja e mais uma festinha por aí. Toda a minha família se reúne na minha casa. Lá tem uma churrasqueira, a gente compra um pedaço de carne, outro já compra vinho, eles fazem assim a festa.

As brincadeiras de casinha, boneca, mamãe, esconde-esconde, dançar e ouvir música são as opções de diversão nos finais de semana.

Mas muitas crianças continuam com as responsabilidades das tarefas domésticas: “sabe, ajudo a minha dinda a limpar a casa, arrumo as camas, passo roupa de vez em quando com minhas primas e depois tenho quase todo dia pra brincar de pega-pega, jogo carta, esconde-esconde, jogo bola” (Elisa).

Na Vila Castelo vê-se outro tipo de infância, diferente daquela que habitualmente presenciamos em outros contextos sociais. Acostumado a viver na zona rural da cidade de Bagé, interior do Rio Grande do Sul, Robert brinca de cavalo e gaúcho: “eu brinco com meus irmãos, pego um pedaço de pau e faço ele subir, ele sai correndo, aí eu puxo. É assim que eu brinco”. Logo em seguida, parece adaptar as brincadeiras à mudança de cidade:

*Robert:* Brinco de polícia e ladrão. Eu sou a polícia e meu irmão é o ladrão. Quando eu pego ele, boto nas grades [cadeia] e saio pra pegar o outro. Aí o outro tenta me roubar a chave, aí eu já pego aquele outro, prendo e boto nas grades. Isso daí que é bom.

“Polícia e ladrão” talvez esteja atualmente mais próximo a ele do que o contexto rural onde viveu. Sabe-se, por intermédio das crianças e de suas famílias, que os pontos de droga estão cada vez mais próximos de suas casas, obrigando-os a estipular horários a serem cumpridos, a fim de não serem surpreendidos às cinco e meia da tarde por cenas de violência.

A diversidade de atividades marca o cotidiano das crianças da Vila Castelo. Na Restinga, onde a maior parte do dia-a-dia das crianças é vivido no ir e vir livremente, sem os limites do *playground* vigiado, as crianças da Vila Castelo vão construindo seu mundo de brincadeiras de acordo com as oportunidades que se apresentam.

Apesar de o grupo das crianças participantes ter várias opções de diversão, a televisão é uma unanimidade entre elas, como mostra o quadro nº 6.

**Quadro nº 6** - Atividades além da Escola

Nome	Atividades além da Escola
	Tempo Livre
Ana	Arrumar a casa, ver televisão, música, dança, brincar de pega-pega, esconde-esconde, pé na bola
Bia	Arrumar a casa, ver meus programas de televisão, assistir vídeo, brincar de <i>Barbie</i>
Claudionei	Ver televisão, jogar bola
Diane	Estudar, ver televisão, dançar, ajudar a avó
Duca	Brincar, jogar taco, basquete, futebol e volei, escutar música no rádio e na televisão
Elisa	Arrumar a casa, ver televisão e cuidar do irmão, arrumo a casa, brinco de comidinha e de escola, vôlei, jogar cartas
Joel	Brincar de <i>Tazo</i> , ver televisão, pega-pega, esconde-esconde, carrinho de lomba, futebol, bicicleta, cantar com amigos
Jonas	Brincar , ver televisão, fazer os temas, ajudar a avó com a louça, cuidar da prima, futebol
Lisa	Arrumar a casa, ajudar a mãe na cozinha, andar de bicicleta, correr
Micaela	Cuidar das irmãs, ver televisão, brincar na pracinha perto de casa
Robert	Brincar, ver televisão e jogar bola
Tamires	Ver televisão

Algumas crianças não têm o tempo totalmente livre para as atividades lúdicas. Num período estão na Escola, em outro, o tempo será dividido entre o lazer e as tarefas domésticas de limpar a casa e ajudar na comida. Ao ser indagada sobre o que gosta de fazer além da Escola, Lisa conta que anda de bicicleta com a amiga Lisandra. No entanto, explica: “professora, na verdade, não ajudo a minha mãe, eu me ajudo sozinha, porque sou eu quem faço o serviço da casa, a mãe só passa a roupa todo santo dia. Eu prefiro limpar a casa todo dia”.

O quadro nº 7 mostra o acesso das famílias à mídia impressa e televisiva e o acesso às alternativas lúdicas e lazer das crianças entrevistadas. A frequência e aspectos gerais, como locais e quem proporciona (Escola, os pais, os avós), serão especificados no capítulo seguinte.

**Quadro nº 7 - O lazer e o acesso às alternativas lúdicas**

Nome	O lazer e o acesso às alternativas lúdicas				
	Mídia Impressa	Mídia televisiva	Cinema	Vídeos (VHS)	Parques, <i>Shopping</i> , Zoológicos
Ana	Jornal, não compram e Revistas, ganham	Toda programação de segunda a domingo	Não	<i>Clips</i> (pelo serviço da mãe)	<i>Shopping</i> (pelo serviço da mãe); Parque (uma vez)
Bia	Diário Gaúcho, Revista (os pais não gostam)	Toda programação de segunda a domingo	Não	Locação em finais de semana	
Claudionei	Nada informou	Toda programação de segunda a domingo	Não	Não	Não
Duca	Diário Gaúcho, Correio do Povo, Zero Hora, revista Veja	Toda programação de segunda a domingo	Não	Não	Não
Diane	Nada informou	Toda programação mais canal da Igreja	Não	Locação em finais de semana na casa de Parentes	Não
Elisa	Diário Gaúcho, Correio do Povo	Noticiários em geral/toda programação	Só na Escola	Não	<i>Shopping</i> - Pouca frequência
Jociel	Diário Gaúcho	Toda programação. Sábado e domingo (+ frequência)	Não	Não	<i>Shopping</i> e Zoológico - não
Jonas	Diário Gaúcho	Toda programação. Sábado e domingo (+ frequência)	Não	Não	Parques (Tupã e Beto Carrero <i>Word</i> )
Lisa	O Sul, Zero Hora, Correio do Povo	Toda programação de Segunda a domingo	Só na Escola	Não	Zoológico - pela Escola
Robert	Não	Toda programação de Segunda à sexta, mais canal da Igreja	Não	Não	Zoológico - só os irmãos pela Escola; <i>Shopping</i> (uma vez)
Tamires	O Sul, Zero Hora, Correio do Povo	Toda programação de Segunda à sexta, mais canal da Igreja	Não	Locação em finais de semana	<i>Shopping</i> - Pouca frequência

### **Mídia impressa**

A situação financeira vivida pelas famílias das crianças entrevistadas contribui para que não invistam em outras formas de cultura. Nem sempre a família pode adquirir jornais e revistas, o que faz com que o acesso à informação impressa não seja regular. Os jornais que adquirem são aqueles com preços acessíveis: “só às vezes a gente compra o gauchão [*Diário Gaúcho*] porque minha mãe tem pouco dinheiro, aí nas sextas-feiras o meu tio recebe” (Jonas).

O acesso a outros jornais é viabilizado pela vizinhança, como conta Ana: “*O Sul, Zero Hora e Correio do Povo* a gente pega emprestado do seu Otaviano, ele é o vizinho da esquina”.

Embora exista o interesse pela aquisição de revistas, isso depende, quase que exclusivamente, de encontrar os assuntos específicos que justifiquem a aquisição. Para Duca, os temas mais apreciados nos jornais são os “desenhos em quadrinhos e piada”, e para a irmã adolescente, assuntos sobre o cantor de pagode: “Às vezes a gente compra a *Veja*, só pra minha irmã ver o Belo, o cantor de pagode. Tem negócio de música também”.

### **Cinema e vídeo**

*Só rico vai pro cinema* (Jonas).

Referindo-se ao cinema, Joel acredita que ele não proporciona a mesma animação em comparação com a música. A crítica recai no tipo de interação que o cinema provoca: “cinema eu não vou porque só tem filme e não tem música. Filme a pessoa fica parada e olhando parece que está doente. Fica ‘estatuado’ que nem uma estátua”. Na opinião de Joel, as opções de lazer devem proporcionar os momentos descontraídos como os que a música proporciona: “música abala, a pessoa não fica parada, ela fica balançando”.

Algumas famílias das crianças entrevistadas mudam de cidade com frequência em busca de melhores oportunidades salariais. Assim, determinadas atividades de lazer não podem ser feitas, pois não conhecem suficientemente a cidade em decorrência do pouco tempo: “Cinema, não vamos. A gente não sabe nada daqui, nós somos novos em Porto Alegre. Chegamos em fevereiro aqui na Escola”, justifica Robert.

O envolvimento com o trabalho, a baixa renda das famílias e problemas familiares, como o desemprego e problemas de saúde, são causas que dificultam o acesso ao lazer. As possibilidades de diversão encontram forte oposição nestes fatores tão frequentes em muitas famílias. Mães ocupadas com o sustento familiar não dão conta da diversão para os filhos. No caso de Elisa e Lisa, o acesso ao cinema foi suprido pela Escola, que mantém a sala de cinema funcionando, à disposição das crianças e das famílias nos projetos de integração comunidade/Escola, principalmente durante recesso escolar e períodos de férias.

Outra opção de lazer encontrada por algumas crianças entrevistadas é o aluguel de fitas de vídeo para os finais de semana. Alternativa menos comum, já que a maioria das crianças não possui videocassete.

### **Parques, *shopping center* e zoológico**

Outras alternativas, como parques de diversões, *shopping center* e zoológicos, acabam também esbarrando na necessidade dos pais em trabalhar durante a semana. Quanto aos finais de semana, são reservados para outras prioridades com a família, “churrasquinho, pizza, lasanha, minha mãe tomando uma cervejinha, e a gente tomando refrigerante”, como revela Ana.

Os momentos de lazer realizados em parques são escassos para as crianças. As diversões de Ana e Joel geralmente se restringem àquelas próximas à sua casa: “não conheço zoológico e futebol, só aqui no campinho que tinha antes, meu pai era o treinador dos guris” diz Ana; “nos parques eu só fui quando um esteve na Restinga Velha”, esclarece Joel. Para ele, suas diversões não são muito variadas, “nunca fui num *shopping*, só sei que vendem roupa de vários modelos, tênis novo, brinquedo (...), professora, nunca vi um avião, só vejo pela revista, mas só sei que ele é grande (...) no Zoológico de Sapucaia nunca fui”. Robert esclarece que foi uma vez ao *shopping center* Praia de Belas, quando esteve no centro com a mãe. Quanto aos parques, “só uma vez, lá em baixo na Restinga Velha”. Esta é a realidade que as crianças entrevistadas vivem.

### **Televisão**

*Domingo eu posso olhar mais televisão, porque eu tenho menos serviço pra fazer (Lisa).*

Todas as crianças entrevistadas têm na televisão uma fonte de lazer nos finais de semana. Lisa destaca da programação televisiva os filmes, Clube do Chaves e os números da telesena que confere para a mãe. Justifica que “domingo eu posso olhar mais televisão, porque eu tenho menos serviço [doméstico] pra fazer”. Nesse cenário de final de semana, o meio de comunicação surge fortemente como a opção única de divertimento.

Esta contextualização mostra as poucas oportunidades de lazer e alternativas lúdicas que têm as crianças entrevistadas, já que dependem de dinheiro.

Financeiramente é mais acessível para as famílias realizarem programas em casa, do que desembolsar dinheiro para meio de transporte, ingressos, alimentação, que envolve programas em espaços culturais fora do ambiente cotidiano. Deve-se considerar que as famílias são numerosas, e os custos tornam-se inviáveis.

As informações obtidas sobre os consumos culturais servem para reforçar que a televisão torna-se, cada vez mais, uma opção possível de diversão. O meio de comunicação vem preencher várias lacunas decorrentes do desemprego, baixa renda familiar e das conseqüentes dívidas.

## **4 O AMBIENTE MUSICAL DAS CRIANÇAS**

### **4.1 O COTIDIANO MUSICAL E OS RECURSOS MIDIÁTICOS**

#### *4.1.1 O ambiente musical familiar e hábitos musicais*

Como mencionado na introdução, alguns estudos têm analisado como o contexto social afeta a relação que crianças e adolescentes constroem com os meios de comunicação (Gomes e Cogo 1998; Ferrés 1996, 2000; Lurçat 1998, Morduchowicz, 2001). De acordo com Morduchowicz (2001), os consumos culturais de crianças “adquirem significados muitos, diversos segundo o meio social a que pertencem”. As crianças pertencentes a classes populares estabelecem uma relação particular com os meios de comunicação de tal forma, que esta “afeta seu vínculo com a cultura, com a escola e com o mundo e influi fortemente sobre sua percepção da realidade” (p. 65). A autora explica:

As crianças interiorizam as normas de seu meio social e estas normas são um elemento ativo em sua percepção do universo. [...] Por isso acreditamos que os gostos e consumos culturais das crianças estão diretamente relacionados com a variedade social, e existe uma influência importante do entorno social e cultural sobre a relação que os alunos constroem com os meios de comunicação (Morduchowicz, 2001, p. 34).

Essa perspectiva permite compreender os hábitos musicais das crianças entrevistadas, considerando o seu entorno familiar e sua situação socio-econômica. As crianças escutam música tanto no seu ambiente familiar diário, quanto em outros espaços familiares, como a casa de parentes que freqüentam em

outros momentos. Os hábitos musicais da família facilitam para que as crianças mantenham uma certa rotina em relação à música. Diane conta que sempre vai “nos finais de semana na Restinga Velha” para escutar suas músicas na casa de amigas. É lá que parte da família se reúne, escuta-se música com frequência, brinca-se com as mesmas brincadeiras e fazem-se almoços com algazarra. É dessa forma que as crianças interiorizam “as normas do meio social”. Quando perguntei para Ana se ela escutava música com sua família, respondeu ser “normal” escutarem música todos os dias, geralmente quando ela, a mãe e a irmã arrumam a casa.

Alguns hábitos que vão se estabelecendo no ambiente musical familiar contribuem para os hábitos musicais das crianças, entre eles, cantar, tocar algum instrumento musical ou adormecer com música. Na família compartilham o repertório musical e convivem com a diversidade de gêneros musicais. Além disso, também ali se iniciam os primeiros contatos com a música midiática através da televisão e do rádio. Diane conta que gosta de cantar as músicas com a prima “porque ela anima a gente. Se a gente não quer mais cantar, ela desliga o rádio, aí vamos brincar de outra coisa”.

### **Ouvir, cantar e tocar**

Hábitos como cantar, escutar, dançar e tocar vão se constituindo em peças importantes na socialização musical. Dentro do ambiente musical familiar, os pais, de certa forma, contribuem na ampliação do repertório musical das crianças, colocando-as em contato com determinados gêneros musicais. Estes podem não ser do agrado das crianças, mas escutam porque os pais gostam. O repertório apreciado transita entre a música de circulação regional, como a música gaúcha, outras, como “as músicas de televisão” e “de novela”, como explica Duca.

É importante a variedade de gêneros musicais apreciados numa mesma família, pois as crianças, desde cedo, se familiarizam a ouvir todo tipo de música: forró, fandango, música religiosa, pagode, funk, entre outros. Em geral, passam a gostar daquilo que os pais escutam, embora algumas crianças comecem a se interessar em gravar em fitas cassete suas próprias músicas.

Para Ana, o contato com o repertório dos irmãos pagodeiros faz com que ela fale com autoridade sobre o conteúdo de algumas letras de funk. Acredita que a música que os irmãos apreciam podem servir de inspiração para que “um dia

façam uma música assim”. Cantar em família é incentivado pelo fato de os dois irmãos terem um grupo de pagode, o que proporciona à família o acesso e a atualização a novas músicas.

O hábito de cantar em família também se estabelece através dos hinos religiosos. Muitas vezes isso acontece entre irmãos mais velhos e parentes próximos. Mas mesmo que esse repertório prevaleça em algumas famílias, a música veiculada pela mídia ocupará seu espaço em algum momento do dia, para que as crianças façam o uso dela da maneira como estão habituadas a interagir, como relata Diane: “quando a vó não está escutando as músicas da Igreja, ela deixa eu ligar o rádio na rua para dançar e cantar ou brincar de dançar”.

Os modelos familiares são marcantes na relação que as crianças estabelecem com a música. Robert admite se inspirar na atitude do tio, que “ao entrar para o chuveiro já entra cantando”. Pelo fato de alguns parentes tocarem violão e gaita de boca, isso faz com que algumas crianças dêem seus primeiros passos na execução de algum instrumento. Robert esclarece que aprendeu “meio por cima” gaita de boca com um tio.

### **Outras rotinas em relação a música**

No dia-a-dia de Diane e Jonas, a música está integrada a outras atividades. A rotina diária se distribui, alternadamente, entre brincadeiras na rua e escutar música. Diane deve sempre cumprir as responsabilidades domésticas antes de “brincar de dançar” com suas amigas e conta que geralmente o rádio as acompanha durante as brincadeiras.

Outras rotinas, como escutar música no momento de dormir, é uma das formas que algumas crianças encontram para apreciar seus cantores preferidos. Jonas confessa que antes de dormir coloca o “radinho da mãe debaixo do braço”, para ouvir o grupo S The Boys (CD1 faixa 4) e o cantor mirim Jonathan II (CD1 faixa 5).

Em alguns casos, esse hábito depende de ter um espaço próprio, como Ana explica:

*Ana:* Não estou acostumada, mas se eu tivesse um quarto só meu, dormiria com música. tem vezes que durmo com o rádio do meu irmão ligado. às vezes ele liga de noite. essa madrugada mesmo, ele ligou pra gente conseguir dormir, não estava

conseguindo ... foi uma tombada só, tum, e parece que tocaram tijolo na minha cabeça... bah!

*Entrevistadora:* O que tu achas que a música faz contigo nesse momento?

*Ana:* Parece que uma coisa entrou em mim e me deixou tranqüila.

Também o acesso que os vizinhos têm aos meios de comunicação contribui para o desenvolvimento de hábitos em relação à audição de músicas. Os rádios dos vizinhos tocam o dia todo, e enquanto se caminha pelas ruas do bairro ouvem-se todos os gêneros musicais possíveis. Durante uma caminhada na rua onde moram Duca e Jonas, ouvi uma música com volume alto, saindo de uma casa, de um grupo musical desconhecido para mim. Para os garotos, o repertório era tão familiar que quando perguntei quem estava cantando, me responderam sem hesitação: “O Belo dos Travessos”.

É absolutamente rotineiro as crianças ouvirem todo tipo de música nas pequenas ruas por onde caminham e brincam. Segundo Ana, a rua onde mora é um espaço a mais para cantar, dançar e escutar, o dia inteiro, a música vinda dos rádios dos vizinhos. O fato é que, como as casas são muito próximas umas às outras, é comum um vizinho acompanhar os hábitos musicais do outro. Causa estranhamento quando algum desses rádios não está ligado, como de costume. Ana descreve como é acordar numa rua onde a música dos vizinhos é compartilhada por todos:

*Ana:* Até na rua de vez em quando as minhas amigas ficam dançando. Ontem mesmo era o dia das mães, e elas estavam dançando aqui, fazendo umas apresentações. Na minha rua todo mundo dança e canta. Até essa casa da esquina, na maioria das vezes, eles estão com o rádio ligado. Hoje é um milagre eles não estarem com o rádio ligado. E ali na casa da minha vizinha, também é um milagre não estarem com o rádio ligado de manhã. Ela liga bem de manhã cedo quando acorda, só que ela espera a gente acordar, e depois ela liga pra não incomodar. Ela liga às 8 horas.

Dessa forma, os hábitos da vizinhança com a música refletem um cenário musical mais complexo do que se pode imaginar. As crianças dormem, acordam e vivem seu dia escutando música. Os hábitos das crianças de escutar algo ultrapassam o ambiente familiar e se estendem a territórios mais amplos.

#### 4.1.2 A mídia no cotidiano familiar

*Na maioria das vezes, música, pra mim, é no rádio ou na televisão na minha casa.*

*Não tem outro lugar, porque na rua é mais provável eu escutar televisão da casa dos outros.*

*Não tem outro lugar.*

*Se eu não escuto dá uma bobeira que Deus o livre (Ana).*

O ambiente midiático familiar pode ser visto a partir de três aspectos: quais são os recursos que possuem, como utilizam os recursos midiáticos e quais são os gostos e preferências musicais desenvolvidas a partir do contato com a família.

As crianças descrevem um ambiente musical familiar permeado pela presença da música advinda do rádio e televisão. Esses meios de comunicação são os únicos disponíveis para algumas famílias. Outros recursos como mini *system* com CD *player*, *walkman*, gravador portátil com CD *player*, videocassete, que resultam na utilização de acessórios como fitas e CDs, não fazem parte do ambiente midiático familiar da maioria das crianças.

Muitas crianças informaram seus recursos midiáticos disponíveis no início das entrevistas. Contudo, ao longo da coleta de dados, algumas situações familiares se modificaram. Famílias que possuíam uma televisão colorida, ao final do ano, não poderiam mais contar com ela. Os equipamentos vão estragando e a baixa renda não permite o conserto. Nesses casos, um rádio emprestado para a família serve de distração durante o dia. Mesmo que tenham problemas financeiros, a televisão e o rádio se constituem nos meios de comunicação mais freqüentes nos lares do grupo das crianças participantes.

**Quadro nº 8** - Recursos Midiáticos no Âmbito Familiar

Aluno	TV colorida	TV preta e branca	Vídeo cassete	Vídeo Game	Rádio portátil	Gravador	Rádio/ Gravador c/ CD Player	Walkman	Mini System c/ CD Player
Ana	1	-	-	-	1	1	-	-	-
Bia	1	-	1	-	1	-	-	-	1
Claudionei	-	1	-	-	-	-	1	-	-
Diane	2	1	1	-	2	-	1	-	1
Duca	1	1 TV portátil c/rádio AM/FM	-	1	-	-	-	1	1
Elisa	1	-	-	1	1	-	1	-	-
Joel	1	-	-	1	1	-	1	-	-
Jonas	1	-	-	1	1	-	1	-	-
Lisa	1	-	-	-	1	-	-	-	-
Micaela	1	-	-	-	1	-	-	-	-
Robert	1	-	-	-	1 emprestado	1 estragado	-	1	-
Tamires	4	-	1	1	2	-	-	2	1

Uma das maiores dificuldades para montar este quadro dos recursos midiáticos - incluindo televisão colorida/preta e branca; videocassete; video-game; rádio portátil, gravador; rádio/gravador; *walkman* e *mini system* com *CD player* - disponíveis nas famílias das crianças entrevistadas, foi a sua constante alteração. Para se ter um exemplo, durante a coleta de dados de fevereiro a julho de 2001, fiz um levantamento dos recursos midiáticos pertencentes a cada família. Ao retornar em outubro para uma verificação dos dados, alguns itens haviam se modificado. A mudança é determinada em boa parte por dois fatores: o primeiro diz respeito à condição financeira de algumas famílias, ou seja, se um rádio portátil estraga, fica abandonado por alguns meses, ou vai para o conserto. Porém, a data de retirada fica na dependência de uma situação financeira mais folgada. Duca, ao ser indagado sobre a quantidade de rádio portátil, alegou que “tem um monte dentro de uma caixa, só que tudo estragado”. Gostaria de destacar que essa mesma família havia adquirido, em julho, um *mini system* (CCE) com *CD player* e controle remoto. É um cenário um tanto contraditório comprar um equipamento de qualidade e preço superiores, quando existem tantos rádios estragados.

Robert, durante a confirmação dos dados do quadro em outubro, afirmou que a única televisão e gravador da família haviam estragado há poucos dias, e, dessa forma, não poderiam mais assistir. Este menino contou que o único rádio portátil é emprestado pela tia. Segundo ele, o aparelho fica um tempo na sua casa e quando a tia necessita, pega por uns dias e depois devolve. Robert definiu assim esta situação: “o rádio vai e vem, e a gente fica assim ...”.

O segundo fator reside na outra função que esses recursos desempenham na família. É comum a televisão virar moeda corrente para pagar dívidas no armazém referentes à cesta básica de alimentação. A condição financeira destas famílias é um fator que determina a rotatividade dos recursos midiáticos, como televisão, rádio e videocassete. Devido a essas alterações, no quadro nº 8 optei por apresentar o registro dos recursos que as famílias possuíam quando iniciei a coleta de dados, em março de 2001.

Pelo quadro exposto, a televisão não é o único meio de comunicação presente na vida dessas crianças. Mesmo provenientes de uma classe social de baixa renda é comum possuir rádios portáteis, aparelhos de televisão coloridos e aparelho de CD. Além disso, podem contar com o *walkman* de um filho mais velho que já possui renda própria.

### **Gosto musical e preferências a partir do convívio com a família**

Percebe-se que a familiaridade com determinadas músicas está relacionada diretamente com contexto musical familiar. O ambiente midiático familiar forma-se através da apreciação a CDs e fitas cassete de gêneros musicais dos irmãos mais velhos. Assim, o ambiente musical estabelecido pelo gosto dos adultos a alguns gêneros contribui significativamente para o acesso da criança a um gênero musical específico.

Para Diane, gostar de dançar as músicas do grupo É o Tcham e apreciá-lo bem mais do que outros grupos e cantores têm uma relação direta com uma tia. Ela e sua prima escutavam e dançavam com frequência os CDs do grupo. Na época Diane estava com 4 anos e, a partir daí, aprendeu a gostar do grupo. Robert viveu uma situação semelhante. Sua relação com a música está ligada às vivências realizadas na família. Relata que, quando era pequeno, um tio tocava no violão todas as músicas de que gostava. Era comum solicitar que tocasse uma de suas músicas preferidas. No caso de Duca, a aproximação como o funk e rap veio através da irmã adolescente.

Quando questionadas sobre os gêneros musicais que escutam na família, é notável também a diversidade musical. Ana, por exemplo, transita por um repertório básico de três gêneros: o fandango da avó, o pagode do irmão e o rap da irmã. A menina chama a atenção para a dança realizada pela irmã: “lá na minha casa mesmo tem umas fitas de rap. De vez em quando minha irmã dá na louca e

fica dançando”. Em outras entrevistas destaca que o irmão tem um grupo de pagode e toca cavaquinho.

Ao ser indagado qual a música que o pessoal de casa mais gosta de cantar, Joel mostra cantando aquela que, segundo ele, é a preferida:

*Joel:                   hoje eu vim te procurar/a saudade era de ma ais/e falar do meu amor/que deixei pra trás/que te dizer que e eu/choro muito sem você ê/coração tá em pedaços/com vontade de te ver/porque saiu assim da minha vida/sozinho sem você não tem saída porque/porque você não quer saber do meu amor/porque/diga se te deixei faltar amor/se meu beijo é sem sabor/se não fui [...] você/diga se tudo não passou de sonho/se o amor que te componho/é doido pra me convence/tã tã rã tã tã tã rã tã/hoje eu vim te procurar/.*

Se, por um lado, o ambiente musical familiar contribui para a formação de gostos, por outro, ele pode determinar aversões a um determinado gênero musical. Isso se deve à forma como a família usa o recurso midiático. Uma das queixas de Duca estava no volume muito alto do equipamento de som que os pais preferem para escutar música sertaneja e regional. O menino alega não gostar desses gêneros devido a esse fato. Outra evidência da rejeição a esse repertório é quanto à frequência com que escutam os mesmos cantores. Fala claramente: “de tanto escutar o cantor Leonardo e a música gaúcha no rádio, já enchi dessas músicas”.

Os hábitos adquiridos na família revelam a forma como usam os recursos midiáticos e quais os gêneros musicais mais ouvidos. As crianças convivem com uma diversidade de gêneros construída através de músicas dos seus repertórios e daquelas mais ouvidas pelos pais. É notável a participação do rádio e da televisão como recursos midiáticos mais utilizados pela família na aquisição de um repertório musical.

## 4.2 A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A MÚSICA

### 4.2.1 O que elas sentem e pensam em relação à música

Uma das questões realizada durante as entrevistas dizia respeito ao gosto pela música e ao grau de importância que as crianças lhe atribuíam (ver roteiro no anexo 2). A intenção era compreender o contexto musical dos participantes, identificando a relação e os vínculos que estabeleciam com a música. Falar sobre música e sua importância nem sempre era uma tarefa simples para elas. Muitas vezes foi necessário insistir na pergunta ou fazê-la em outro momento, de outra forma. Quando perguntei a Jonas por que gostava do S The Boys, Bonde do Tigrão e o Jonathan II, respondeu que era “muito importante”, tão importante que “não sabia como dizer”.

Entender o conteúdo das letras os ajuda a esclarecer o que sentem e por que gostam de determinadas músicas. Duca diz que gosta do “Bonde do Tigrão e do Michael Jackson”, porque “as músicas do Michael Jackson tem um ritmo de terror, e as do Bonde são essas músicas de bobagens (...)”. Para ele, um “ritmo de terror” é a sensação que a música do *Michael Jackson* lhe passa “quando alguém está sendo morto. Daí dá o ritmo da música.”

Para algumas crianças, gostar de música está relacionado ao talento e à qualidade das músicas compostas por alguns cantores. Outras acreditam que gostar de música está associado à interação que algumas músicas proporcionam entre as pessoas, como são as músicas de O Bonde do Tigrão. Segundo Joel, “todo mundo vai de atrás e eu vou também, porque é isso que eu gosto/*ah! são as cachorras/*”.

Quando as crianças eram instigadas a falar sobre as sensações que a música provoca, existia uma tendência em relacioná-la com o corpo: “eu me sinto ótimo”; “bem descansado, igual quando estou em casa”; “eu me sinto no paraíso cantando”; “a música faz as crianças se sentirem mais agitadas” ou “me sinto boa e alegre”. Diane atribui essas sensações às músicas do É o Tcham, por exemplo. Em outros casos, a música os transporta para um mundo imaginário, como explica Jonas: “professora, eu me sinto um cantor”.

Algumas crianças gostam de música porque “dá pra dançar e cantar”. Para a maioria delas, são duas ações inseparáveis e geralmente simultâneas. Mesmo

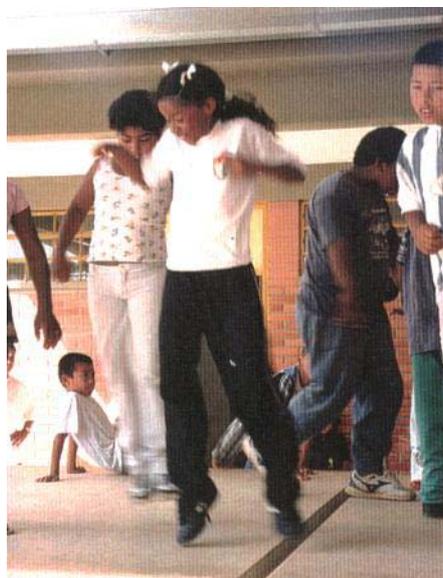
quando a música não possui uma coreografia fixa se “inventa passos e brinca com a música”, como explica Lisa. Assim a música vai proporcionar aquilo que as crianças mais buscam no contato com ela, o movimento. E isso é tão essencial, que algumas foram enfáticas “ eu gosto de música, porque música abala, a gente se balança e canta. Se gostou da música, já começa a cantar e dançar” (Joel).

Percebe-se na relação das crianças com a música a necessidade de se divertirem. São unânimes as respostas que apontam para a diversão que a música propõe ou o que as crianças fazem com ela, o que leva a pensar que a música não só serve para cantar, mas para brincar: “Porque a gente canta e se diverte” (Diane), ou como afirma Lisa:

*Lisa:* Eu gosto de música porque às vezes eu danço e brinco com elas. A gente canta a música brincando, a gente canta a musiquinha e faz bastante coisa com ela.

Ana diz sentir-se “leve, calma, relaxada e mais tranqüila”. E vai além, dizendo: “se a gente não tiver uma música, se eu não escutar rádio, parece que está um silêncio, falta alguma coisa dentro de mim, por isso que eu tenho de escutar rádio, senão eu fico assim numa lerdeza só”. A sensação de “lerdeza” à qual se refere está relacionada ao andamento lento de determinadas músicas, conceituada assim por ela:

*Ana:* Música lenta é uma música devagar quase parando.  
*Entrevistadora:* Essa música te passa alguma coisa?  
*Ana:* Uma lerdeza, professora! Por isso que eu escuto música lenta, dá vontade de deitar, fazer nada, só ficar vendo televisão, escutando aquela música... devagar...



Silvia Nunes Ramos

**Foto 9:** Lisa dançando no palco

### **Conceitos sobre música: valores e gêneros**

Os valores atribuídos às músicas que ouvem, cantam ou tocam eram classificados entre música “boa”, “pura” e “ruim”, “chata”. A atribuição desses valores está relacionada com a letra da música (racismo, “bagaceirice”), com a tradição (nacionalismo, regionalismo), com o alcance público (sucesso, reconhecimento) e com a performance dos cantores.

A compreensão das crianças entrevistadas quanto aos gêneros musicais revela-se nos conceitos emitidos sobre música, formulados a partir do conteúdo das letras, incluindo alguns aspectos musicais específicos, como andamento e altura. Para algumas crianças, os gêneros musicais e os valores atribuídos à música estão relacionados entre si. Vários conceitos são utilizados para esclarecer a mesma coisa quanto ao conteúdo da letra. Por exemplo, os conceitos “boa”, “pura” e “música social” são atribuídos às músicas regionalistas e brasileiras que não incitem à violência, que não façam referências a “nomes feios”, “que não falem em cachorras”, tida por algumas crianças, como uma forma de violência contra mulher, como a música *O Baile Todo*, do grupo O Bonde do Tigrão.

Assim, para Robert, música que ofende uma determinada classe ou grupo social, como as mulheres, não pode ser considerada “música social”:

*Robert:* Só as Cachorras [O Baile Todo] estão ofendendo as mulheres, porque as mulheres não são cachorras. Potranca, as mulheres também não são potranca. Popozuda, isso também é falta de respeito chamar as mulheres de Popozuda. O *Tapinha não dói*, isso é uma pura porqueira sabe por quê? Isso daí só traz violência, como é que um tapa não vai doer?

O envolvimento de Robert quanto aos aspectos raciais parece estabelecer parâmetros pessoais quanto aos gêneros musicais apreciados. Existe um cuidado quanto ao uso indevido de determinado vocabulário em músicas que demonstrem algum tipo de racismo. Robert salienta não gostar de uma música que usa a expressão “nêga”, alegando “estar ofendendo os negros”.

Para ele, o conceito “bom” é sinônimo de talento para cantar. Tanto o artista quanto o gênero musical é “bom” e “puro”, quando estão isentos da baixa qualidade das letras e performance. Ele sugere que o repertório apreciado na Escola deve ter música gaúcha, especificamente o cantor Mano Lima (CD1 faixa 6) e o grupo Terra Samba (CD1 faixa 7). A preferência pela música do Amado Batista é justificada, por ele fazer “música boa, pura”, e porque “cada música dele tem sempre um refrão bonito”. Para Robert, refrão refere-se basicamente à interpretação do cantor. Vai além, alegando que “sempre tem que ter o refrão na música, se não tem refrão é ruim”.

*Robert:* Refrão é quando ele canta direitinho assim ó: *quando estou aqui/aqui nesses momentos muito triste* (vai *rallentando* a palavra triste e destacando cada palavra da frase). Isso é que é o refrão!

Ao justificar a importância da música, Robert destaca que a música é um elemento constitutivo da identidade do gaúcho. Para ele, “gaúcho que é gaúcho tem aquele refrão. É muito importante para o gaúcho a música que ele gosta”. Robert acredita que “até nas horas difíceis tem que ter música”. Além da música gaúcha, “a de rádio” e “as músicas da igreja” são importantes e, segundo Robert, se diferenciam pelos seus conteúdos. pois a música de igreja aproveita “o texto da Bíblia”.

A análise do conteúdo da letra cria outros gêneros como, por exemplo, o “funk bagaceiro” ou “*rap* bagaceiro”, referindo-se às músicas que têm “coisas que não se deve falar”. Os gêneros musicais são também conceituados a partir de uma experiência afetiva ou o estado emocional influenciado pela música, como uma “música de romance” que se “canta quase chorando, e não sabe por quê” (Joel).

Elisa declara gostar de Vavá, ex-vocalista do grupo Cara Metade classificando a sua música de “música agarrada”, referindo-se provavelmente ao dançar junto.

Na visão de Robert, o que determina a diferença entre os gêneros “sertanejo” e “discoteca” é a utilização de “tons diferentes”, significando que o andamento da música de discoteca é “mais agitado”; referindo-se ao andamento mais rápido: “a discoteca qualquer um sabe qual é, porque ela é mais agitada”. Quando perguntei se poderia realizar uma batida de discoteca, limitou-se a dizer que não sabia, porém, definiu que a sertaneja é mais lenta.

Para Jonas, “cantar tri bem” é “ter uma voz bem bonita. Música chata também pode ser quando o cantor tem voz aguda (o registro vocal) o que, para eles, está relacionado com voz de “bixa”.

Diane diferencia dois tipos de música: “música normal” e “música de igreja”. A “música normal” seria aquela “que não são hinos religiosos”, como as músicas do Ê o Tcham e as que tocam no rádio e na televisão, estas são as “músicas normais”.

Assim, todos esses conceitos de música vão definindo o que elas sabem sobre conteúdos das letras, performance dos artistas, possibilitando análises comparativas entre cantores e obras musicais com as quais se relacionam. Os conceitos podem ser considerados formas de avaliação que as crianças fazem sobre os gêneros musicais que apreciam.

### **Música de adulto, música de criança e música de adolescente**

Do ponto de vista das crianças, existe música para todas as faixas etárias: “música de bebês”, “música de crianças”, “música de adolescente” e de “adultos”. O que determina essa classificação são os conteúdos das letras, o ritmo e a instrumentação, incluindo os timbres dos instrumentos utilizados. No entendimento de Ana, a música “*vem correr pro Tcham/que é só correr pro abraço/*” é para adolescente “porque pra criança não dá, porque criança não tem esse tipo de pensamento bagaceiro que adolescente tem”.

Já Elisa não gosta da música *O Pato*, composta por Vinícius de Moraes e Toquinho [CD1 faixa 8], por acreditar que se trata de “música para bebê”. Em sua resposta percebe-se que toma a letra como ponto de referência. Além disso, a

menina atribui à música um sentido pejorativo, pelo uso da expressão “musiquinha”:

- Elisa:* Eu só não gosto dessas musiquinhas.../lá vem o Pato, pata aqui, pata acolá/quê quê/lá vem o pato para ver o que que há .../quê quê/...
- Entrevistadora:* E por que não gostas?
- Elisa:* Eu acho que isso daí é música de bebê. criança assim menor que eu.

Talvez pela condição de vida desta menina, por fazer serviços domésticos e cuidar do irmão pequeno, ela não consiga apreciar esse tipo de repertório. A construção da infância para essas crianças adquire um outro significado como mostram os comentários de Duca:

- Entrevistadora:* Gostas dessa música do Milton Nascimento?
- Duca:* Não. Eu acho que é de criança essa música.
- Entrevistadora:* E o que é uma música de criança?
- Duca:* Música de criança é que ... não sei como te dizer ... eu gosto de música que tem realidade mesmo.
- Entrevistadora:* O que é música que tem realidade?
- Duca:* Realidade pra mim é negócio de drogas, de popozuda.

Além do conteúdo da letra, os elementos musicais contribuem para a classificação de músicas para determinadas faixas etárias. Ana acredita que música de criança e adolescente tem batidas diferenciadas. A menina pensa no ritmo para explicar seus conceitos, mas percebe-se que sua explicação está centrada no andamento e na utilização de determinados instrumentos musicais que são relevantes para a conceituação dos gêneros musicais referidos:

- Entrevistadora:* Tu falaste que Claudinho e Buchecha têm música pra criança, adulto e adolescente. Como é que tu sabes quando é uma música de criança, uma música de adolescente e uma música de adulto?
- Ana:* Por causa da batida.
- Entrevistadora:* Como é a batida da música para criança?
- Ana:* É mais calma. Não é muito agitada, porque a música de criança, por exemplo, eles botam um cavaquinho, um tambor ... uma coisa assim, e fazem um tom diferente. já a de adulto, eles botam um tom mais rápido.

Quanto à música de adolescente, ela explica que é também “misturada”:

- Ana:* Eles botam um pouco de criança e de adulto ... como é que eu posso te dizer ... ah, tem uma que eu gosto só, é aquela que eu cantei pra senhora que deve de estar aí “*a chuva cai e eu continuo chorando/por esperar e sofrendo calado/por esse louco amor/louco amor/não sei se posso/forçarei*”

- alegria/essa distância/corre no dia-a-dia/eu vou pro baile e encho a cara/e bebo até cair/até cair”.*
- Entrevistadora:* Essa aí é de criança, de adulto ou de adolescente?
- Ana:* De adolescente.
- Entrevistadora:* Como é a batida dela?
- Ana:* Não tem batida, é só a voz deles.
- Entrevistadora:* E qual é o ritmo dela?
- Ana:* É calma. É mais de adolescente e pra criança. Tem criança que gosta. Tem umas que não [CD2 faixas 1 e 2].

Na música para crianças a tônica está no andamento e na instrumentação, e para os adolescentes a música se detém na letra, na voz e no ritmo da canção. Ana traça uma espécie de musicologia a partir das crianças. Ela parece estar atenta às mudanças de territórios pouco definidos de gêneros e correspondências a faixas etárias.

#### 4.2.2 *O que elas fazem de música*

As crianças falaram muito sobre as músicas, cantores e grupos que escutam com frequência no rádio e na televisão. Os grupos S The Boys, Bonde do Tigrão e o cantor mirim de oito anos, Jonathan II figuram na lista dos preferidos das crianças. Escutar Jonathan II significa escutar um “funk bonito”, “um funk legal”, admirado principalmente pela percussão e pelas vozes. Percebe-se que outros elementos musicais, como a altura das vozes e citações a outras músicas fazem parte da análise que os ajuda a escolher seu repertório musical:

- Jonas:* O Jonathan II eu gosto porque ele tem um funk bonito, um som bonito, e o S The Boys porque às vezes eles mudam de voz. E também o Bonde do Tigrão às vezes muda de voz. Eu acho que eles são iguaizinhos. Eu adoro eles. Por isso que é muito importante pra mim.
- Entrevistadora:* O que é um funk legal?
- Jonas:* É que nele tem aqueles barulhinhos [percussão], mas eu não acho xarope.

Ouvir determinadas músicas está frequentemente relacionado com o entendimento da letra. Algumas crianças preferem temas que lhes agradem, deixando de ouvir especialmente aquelas que falam de violência. Aliás, este foi um dos assuntos mais citados quando se trata de justificar o porquê em escutar determinadas músicas.

Uma vez que a violência tornou-se realidade constante na maioria das comunidades de baixa renda nas periferias das grandes cidades brasileiras, escutar

alguns grupos, como O Bonde do Tigrão, significa se deparar com temas que as crianças entendem. Por exemplo, a violência contra a mulher cantada na música Só as Cachorras parece ser compreendida como algo que denigre esta classe social.

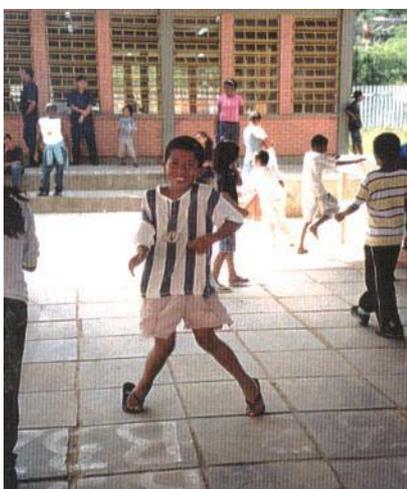
Mas, por que, então, uma criança da periferia de um grande centro urbano quer ouvir músicas que falem da realidade? Talvez porque esteja sendo mostrado a ela o mundo real, de forma direta. Jonas canta um trecho de música, e demonstra entender a letra, ao explicar sua preferência:

*Entrevistadora:* Tu entendes a mensagem da letra?  
*Jonas:* Sim. Devo cantar uma, professora? Assim ó... /estava numa rua/continua o barato/e onde ela vem/ela venceu o chaco [...] /eu vi a gata com a teta pra fora/fumando baseado/cheirando cheiro da maloca/ e alguma coisa me dizia/ que ela queria uma coisa/ [...] ela queria conhecer o careca/ela disse; “nudinho tire a cueca”/ela apresentou seu amigo como gay/e o amigo gay [...] sonhei hã/ela queria conhecer o careca, disse “nudinho, tire a cueca”. Eu acho linda essa música, porque tem um monte de nome [bagaceirice].

É a contextualização de um repertório que contribui para entendimento do mesmo:

*Entrevistadora:* Este é o Milton Nascimento.  
*Duca:* Não conhecia esta música.  
*Entrevistadora:* Vocês entendem essas músicas?  
*Duca:* Eu não.  
*Entrevistadora:* E por que tu não entendes?  
*Duca:* Essas músicas eu não entendo porque tem cada falada ...

### **Escutar, cantar e se movimentar**



Sílvia Nunes Ramos

**Foto 10:** Duca dançando no recreio

Para as crianças entrevistadas, escutar música está muito integrado ao movimento corporal que ela sugere. Joel deixa clara a importância de cantar e se movimentar e da “música que abala todo mundo” que segundo ele: “É música que faz todo mundo dançar e daí vai atrás”. Apesar da importância que atribui ao movimento, Joel não tem preconceito quanto a ouvir músicas que não lhe sugerem o “balanço”, pois “aquelas músicas que faz chorar, eu escutaria porque é música também”.

Como já mencionado, a música deve preferencialmente incluir a dança. Diane gosta mais das músicas que tenham coreografias, como as do grupo É o Tcham, alegando ter “mais movimento, aí a gente se move mais”.

- Entrevistadora:* E por que tu cantas as músicas do Tcham?  
*Diane:* É porque quando eu era pequena, já era acostumada e ... eu convidava a minha amiga e a gente começou a se acostumar com o Tcham ... e as do Tcham assim é mais legal, a gente parece que se diverte.
- Entrevistadora:* Por que é mais legal?  
*Diane:* Que a gente se diverte, às vezes a gente erra uma coisa e fica dando risada uma da outra. Aí quando a gente perde, a gente fica dando risada uma da outra.

O aprendizado do movimento se faz na interação com outras crianças, como conta Diane: “Eu vejo meus colegas dançar, aí elas me ensinam. Aí eu tento ... eu imito elas”.

O gosto pela dança está relacionado com os hábitos adquiridos no convívio com familiares, amigos e contato com os meios de comunicação.

- Entrevistadora:* Qual é a atividade que tu sabes que é boa?  
*Diane:* Dançar. Porque eu gosto de dançar, eu sou mais acostumada a dançar.
- Entrevistadora:* E por que tu estás mais acostumada a dançar?  
*Diane:* Porque sempre quando minha prima fazia festa, aí eu dançava música gaúcha, aí eu dançava sempre. Peguei o costume de gostar mais de dançar. Aí eu era pequena, morava com minha tia e brincava com minha amiga na Restinga Velha. Aí a gente brincava ... a minha tia lavava roupa .. a gente brincava de lavar a casa, aí a gente dançava. Sempre que dava a dança da vassoura, a gente brincava de varrer a casa, aí a gente brincava de dançar a dança da vassoura.
- Entrevistadora:* E a dança da vassoura dava onde?  
*Diane:* Dava em todas as rádios.
- Entrevistadora:* E aí vocês aproveitavam pra dançar?  
*Diane:* Pra brincar. Aí a gente fazia o serviço e dançava.

## **Escutar e cantar junto**

*Eu escuto porque canto junto (Diane).*

As crianças gostam de ouvir seus cantores e grupos preferidos, pelo fato de poderem cantar junto músicas de O Bonde do Tigrão, Vavá, SPC (Só pra Contrariar) e os Travessos.

O que e por que escutar pode se justificar por desejarem realizar atividades com a música. Por exemplo, cantar ou dançar. Para muitos as atividades com música já começam como as que Lisa realiza no cotidiano: “quando eu estou no banho, começo a cantar, danço, rebolo ...”.

Outras explicações para cantar e dançar com música está na função que as crianças lhe atribuem. Isso significa orientá-las naquilo que elas podem fazer com a música. Muitas vezes, cantar com o acompanhamento musical ao fundo tranqüiliza as crianças.

*Diane:* ... porque a música vai dizendo tudo, e quando a gente canta errado, às vezes a gente erra umas palavrinhas, e a dança com música a gente não erra. Quando eles cantam a gente não fica nervosa, às vezes a gente canta e fica nervosa, aí se atrapalha tudo.

*Entrevistadora:* E com música?

*Diane:* Com música não, porque eles cantam e a gente não fica nervosa.

## **Cantar**

Quantificar o repertório foi uma tarefa difícil para as crianças. Elas cantam suas músicas preferidas, mas conhecem outras tantas. Muitas vezes cantam trechos que escutam em ambientes familiares, escolar e na vizinhança, caracterizados pela diversidade musical.

Durante o período de observações feitas em sala de aula, era comum a presença da música veiculada pela mídia sendo cantada em pleno período de aula. Havia também muito interesse das crianças em cantar e falar sobre esse repertório. A facilidade com que aprendem as músicas e a preferência por cantores populares eram explicadas abertamente. Com desinibição declaravam que admiravam Amado Batista e Roberto Carlos, opções estas amplamente justificadas através de critérios pessoais, fundamentadas nas análises do conteúdo das letras.

- Robert:* Eu gosto do Amado Batista porque é cantor bom, que nem o Roberto Carlos, mas acho que ele é melhor que o Roberto Carlos e um pouquinhozinho.
- Entrevistadora:* E por que tu achas que ele é um pouquinhozinho melhor que o Roberto Carlos?
- Robert:* Porque o Roberto Carlos inventa aquelas música ... mas o Amado Batista já inventa umas música mais gaúcha. Música do povo ... gaúcha.
- Entrevistadora:* Tu achas que ele é melhor por causa disso?
- Robert:* É muito melhor.
- Entrevistadora:* Tu disseste que “O Amado Batista faz cada música!” O que é isso?
- Robert:* Cada música? Porque cada música dele tem sempre um refrão bonito assim, ó, como é mesmo ... não essa daí não é ... como é mesmo ... até uma que minha avó gostava ... gosta ... até ontem eu estava cantando ela. Me esqueci hoje ... ele faz cada música boa ... é pura ... boa de nome ... eu gosto. Se eu pudesse comprar fita dele, eu comprava.

Cantar parecia-lhes uma tarefa simples. Jonas dizia ser “bom em cantar” porque “pegava na hora a música”. Ele contou certa vez: “o Bonde do Tigrão eu já aprendi, aprendo na hora”. Também era comum que cantassem espontaneamente ou quando solicitados com o gravador minidisco:

- Entrevistadora:* Tu cantas?
- Jonas:* Canto.
- Entrevistadora:* E o que tu cantas?
- Jonas:* Eu canto O Bonde do Tigrão ... a música O Baile Todo ...
- Entrevistadora:* Tu podes cantar tua música favorita?
- Jonas:* Deixa vê ...  
*Só as cachorras/tum ti tum tã dã dã dã/as preparadas/tum ti tum tã dã dã dã/as popozudas tum ti tum tã dã dã dã/o baile todo tum ti tum tã dã dã dã/pula sai do chão/ esse é o bonde do tigrão/libera a energia e vem pro meio do salão/o baile está domado/eu quero vê você dança/tá tudo dominado/e o planeta vai grita assim/só as cachorras/tum ti tum tã dã dã dã/as preparadas/ tum ti tum tã dã dã dã/as popozudas tum ti tum tã dã dã dã/o baile todo tum ti tum tã dã dã dã*  
 [CD 2 faixa 3].

## **Tocar**

Tocar algum instrumento também apareceu como uma prática musical associada ao canto. O repertório se resumia basicamente àquele que aprendem com a mídia. O repertório escolhido é aquele que dá segurança, porque há muito tempo é dominado, o que permite às crianças realizá-lo com acompanhamento de instrumentos de percussão:

- Duca:* Eu tenho uma caixa de papelão, algumas garrafas, lata. Sempre de noite, eu e os guris estamos sempre cantando. A

- gente pega caixa e papelão, um balde e outro uma lata, e a gente começa e cantar. É sempre de noite.
- Entrevistadora:* É que músicas vocês cantam com esses instrumentos?
- Duca:* Bonde do Tigrão ... Tapinha e Dança da Motinha.
- Entrevistadora:* É sempre de noite?
- Duca:* Algumas vezes é de noite. Algumas vezes é ali em casa ou no Jonas ... na rua. É mais na rua que a gente canta.
- Entrevistadora:* Por que na rua?
- Duca:* Porque em casa algumas vez que nossos pais não deixam a gente ficar fazendo barulho.

Quando faltam instrumentos criam seus próprios recursos musicais:

- Entrevistadora:* Tu tocas algum instrumento musical?
- Jonas:* Toco às vezes.
- Entrevistadora:* Qual?
- Jonas:* Eu pego uma caixa de fósforos e faço assim ... eu tenho palito de fósforo e ... *“tic tic tic tic/logo logo assim que puder/vou telefonar/ou quando tá doendo/e quando a saudade fizer/e deixar cantar/ou saber que andei sofrendo/sempre anunciar o que aconteceu/nada nada é meu/nem o pensamento/vou falar em nada que é meu/encontrei o anel/que você esqueceu/aí foi que o barraco desabou/tum tum tum/deixa que meu barro se perdeu/ele está gravado só você e eu/aí foi que o barroco desabou/tum tum/deixa que meu barro se perdi/ele tá gravado só você e eu/[...].*

Como mencionado anteriormente, a música veiculada ou não pela mídia é relacionada com brincadeira. Ou seja, ela não é considerada pelas crianças como um evento separado da brincadeira. Elas criam e recriam suas formas de brincar, aliando músicas de seu domínio ou músicas aprendidas com a mídia.

Criam regras para as brincadeiras e, na medida do possível, se utilizam da música para o cumprimento das mesmas. Nesse caso, atribuem à música outras funções, não só educativa, por aprenderem algo com as letras, mas também, uma função lúdica. Compor música não foi um tema que surgiu durante as entrevistas. Apenas Tamires mencionou que canta músicas que ela própria inventa, embora não tenha sido possível registrar.

O grupo de crianças entrevistadas aos poucos vai construindo seu repertório a partir de suas vivências musicais nos ambientes da família, na mídia e na Escola. Através das questões sobre o que escutam e por que escutam desvendou-se um repertório predominantemente midiático. Os artistas e grupos citados - Bonde do Tigrão, os Travessos, Sandy e Júnior - habitualmente são os mais dançados e cantados pelas crianças nos momentos livres vividos na Escola. Não há uma única explicação que justifique tais preferências por grupos e cantores.

Essa opção se define a partir da compreensão das letras e das possibilidades de se agregarem a dança e o movimento. Dançar e cantar são práticas habitualmente presentes na relação com a música.

Para estas crianças, falar sobre música se baseia em suas próprias vivências musicais. Assim sendo, falar sobre música significa dizer ao colega as músicas que sabe cantar inteiras; as de que não aprenderam; as que não gostam; as que têm letras comprometedoras; as que têm letras que não entendem, e, por último, letras que falam de temas próximos de sua realidade social. Assim, escutar música significa aprender música com os cantores e grupos preferidos, aprender as músicas de que gostam e que, de alguma forma, falam de sua realidade.

## 5 SOBRE OS HÁBITOS TELEVISIVOS

A televisão é praticamente o único meio de comunicação presente de uma forma sistemática no lazer das crianças entrevistadas. O acompanhamento da programação televisiva permite que elas falem com desenvoltura e desinibição sobre os seus programas favoritos. Além disso, a televisão revela-se uma fonte importante para o consumo de música. Este capítulo mostra como a televisão ocupa um espaço físico central na casa, e quais são os hábitos desenvolvidos em torno dela que permitem às crianças aprender música.



Sílvia Nunes Ramos

**Foto 11:** Joel assistindo ao Programa Raul Gil

## 5.1 OS PROGRAMAS TELEVISIVOS PREFERIDOS

Ao que as crianças assistem foi a questão inicial para compreender os seus hábitos televisivos. Estes programas englobam uma variedade de gêneros disponíveis, especialmente na TV aberta. Entre eles estão os programas de auditório, as novelas das diversas emissoras, os desenhos animados e filmes. Segue um quadro resumo (quadro n.º 9) com os programas mencionados durante as entrevistas.

**Quadro n.º 9** - Programas televisivos preferidos

<b>Programas de auditório</b>	Programa Sílvio Santos; Programa do Ratinho; Programa Raul Gil; Domingo Legal; Domingão do Faustão; Planeta Xuxa; Xuxa Park (extinto); É Show (c/ Adriane Galisteu); Canta e Dança (c/Carla Peres)
<b>Programas com música</b>	Sabadão Sertanejo; Furacão 2001; Pampa Meio-Dia
<b>Novelas</b>	Roque Santeiro; Estrela Guia; A Padroeira; Um Anjo Caiu do Céu; Porto dos Milagres; Rosalinda; O Direito de Nascer; Carinha de Anjo; Pícara Sonhadora; Gotinha de Amor; Café com Aroma de Mulher
<b>Desenhos animados</b>	<i>Pokemón; Power Ranger; Tom &amp; Jerry; Os Simpsons; Dragon Ball Z; O Pica-Pau</i>
<b>Novelas Infanto-juvenis</b>	Malhação
<b>Programas Infanto-juvenis</b>	Sandy e Júnior; A Turma do Didi
<b>Programas de comédia</b>	Chaves; Clube do Chaves; A Grande Família; Um Maluco no Pedaco; Escolinha do Prof. Raimundo (c/Chico Anísio) e outros
<b>Programas infantis</b>	Sítio do Pica-Pau Amarelo; Eliana e Alegria; Bambuluá (c/Angélica)
<b>Programa religioso</b>	Paiva Neto; Despertar da Fé; Ponto de Luz
<b>Filmes infantis</b>	<i>Willy, a baleia; Baby, o porquinho atrapalhado, e outros do gênero</i>
<b>Programas de curiosidade</b>	Patrola
<b>Programa policial adulto</b>	Linha Direta
<b>Cinema em casa</b>	Filmes variados

Quais os motivos que levam as crianças a essas escolhas, o que as cativa e o que buscam? Muitas foram as justificativas para essas questões. A ausência do que fazer no período em que não estão na Escola levam as crianças a buscar na televisão um passatempo. O prazer de assistir à televisão torna a explicação simples para a maioria das crianças entrevistadas:

*Diane:* Às vezes não tenho nada pra fazer, aí eu fico sentada, só assisto televisão. Fico vendo, aí às vezes brinco de desenhar e assisto televisão.

Um dos motivos de Ana assistir à televisão é a possibilidade de se distrair. A menina ressaltou, ainda, que a própria mãe a coloca frente à televisão na expectativa de que fique dentro de casa, atribuindo à TV o papel de controle da situação. Ela conta:

*Ana:* A televisão sempre distrai, se não fosse a televisão pra me distrair quando eu não tenho nada pra fazer eu ficava na rua. Porque, por exemplo, a minha mãe, quando ela quer que eu fique dentro de casa ... 'pega essa televisão, olha aqui, ó, liga essa televisão... e vê aí, ficá aí, olha aqui Ana, eu vô te dá ... olha!'. Eu, minha irmã e a mãe adoramos televisão. A gente ama uma televisão. Porque de vez em quando não tem nada pra fazer.

A televisão está sempre ligada, pois gostam de realizar as tarefas domésticas ao som da “telinha”. A justificativa para ver televisão e saber da existência de tantos programas está na presença da música. A música e a televisão ocupam um espaço importante na vida das crianças por não terem outras opções de lazer. Sem dinheiro e sem muitos compromissos ficam à frente da televisão vendo a programação de filmes da tarde. À noite, novelas e outros gêneros. Aos Sábados, Programa do Raul Gil, [Rede Pampa/Canal 4]. Como afirma Morduchowicz (2001, p. 48) “a televisão compensa um ‘déficit lúdico e recreativo’. Se converte rapidamente numa fonte de satisfação imediata”. Mais do que falar sobre música é saber onde e quando encontrá-la. Jonas é capaz até de enumerar os programas televisivos que têm música.

*Entrevistadora:* Quais os programas que têm música?  
*Jonas:* Na Pampa, que é a televisão, né? Também no canal 36 [TVCOM]... tem no canal 7 ... mas não é o Bonde do Tigrão, não é nada ... mas têm uns cara que cantam tri bem.  
*Entrevistadora:* Tu assistes a outros programas?  
*Jonas:* Deixa eu ver quantos programas que têm música ... seis programas que têm música, não, sete... oito.

### **Ver televisão para estar com a música**

A importância atribuída pelas crianças à música da televisão é traduzida nas inúmeras citações que fazem quando se referem à programação televisiva. Jonas diz que assiste à televisão “*por causa dos canais bons que só tem música. Eu só vejo música na televisão*”. Ele chama a atenção para os vários programas que possibilitam escutar música.

A presença constante da música faz com que Joel se interesse por programas de televisão que têm música. Ele sabe qual programa oferece a “música que abala”, e como esta pode envolver todos para dançar e cantar juntos.

- Entrevistadora:* Quais são os programas de televisão a que tu assistes?  
*Joel:* Eu assisto o Raul Gil, Furacão 2000, o Ratinho, a Xuxa Park, e o Planeta Xuxa.  
*Entrevistadora:* Todas esses têm música?  
*Joel:* Têm.  
*Entrevistadora:* E quais os programas de que tu gostas?  
*Joel:* Eu gosto do Furacão 2000.  
*Entrevistadora:* E por quê?  
*Joel:* Porque ele tem música que abala todo mundo. É música que faz todo mundo dançar e daí vai de atrás... aí todo mundo já vai cantar também.

É notável também a desenvolvatura como fala sobre a maneira de que se utilizam para procurar música na programação.

- Entrevistadora:* Tu lembras de algum programa de televisão que possui música?  
*Joel:* Eu lembro, quando não dava Furacão 2000, tinha um programa ... eu assistia o Canta e Dança Minha Gente.  
*Entrevistadora:* Onde é o Canta e Dança Minha Gente?  
*Joel:* No 5.  
*Entrevistadora:* Tu me falaste dos programas que têm música ... o Raul Gil e Xuxa Park ...  
*Joel:* ... o Planeta Xuxa... Furacão 2000... Canta e Dança Minha Gente... No 10 dá Ó Super Positivo. Antes dava H Positivo, depois passou para Ó Positivo e agora dá Ó Super Positivo.  
*Entrevistadora:* E nesses programas tem alguma música de que tu gostas mais?  
*Joel:* Tem. Todas as músicas eu gosto.

As citações e explicações de algumas crianças para os programas preferidos invariavelmente recaem naqueles que trazem a música como atração ou personagens ligados à música. Além das opções que os programas oferecem, os cantores também são atrativos para as crianças. Tamires revela que no programa do Gugu “Sempre vai algum cantor pra ficar cantando e brincando com as crianças, por exemplo, anteontem, quinta passada foi o KLB pra ficar o programa inteiro”. Robert menciona que gosta do programa do Ratinho “Porque ele bota a música do Sérgio Reis. O Sérgio Reis até foi tocar berrante...”. Ele cita o tema musical do programa, declarando ser esta a música de que mais gosta.

A presença massiva da música televisiva é assim resumida por Del Ben (2000):

Se assistirmos à programação de televisão, poderemos perceber a forte presença da música em diferentes redes, horários e circunstâncias. Nas novelas, filmes e desenhos animados, por exemplo, há música, boa parte do tempo, como trilha sonora, reforçando as intenções e emoções das cenas. Na propaganda a música vem enfatizar os conceitos subentendidos no texto e nas imagens. A música de abertura reforça o caráter dos programas, sejam eles jornalísticos ou humorísticos. Em programas de auditório a música não só preenche espaço entre os quadros como também reforça os diferentes temas abordados, de modo semelhante à trilha sonora nas novelas, filmes e desenhos. Além disso, temos os programas e quadros específicos de música que transmitem shows e apresentações ao vivo ou gravadas e videoclipes (Del Ben, 2000, p. 102).

### **Procurar diversão e informação**

Além da música, os desenhos animados e os programas que trazem algum tipo de brincadeira ou jogos de diversão, programas de auditório, piadas, foram citados com frequência entre as crianças.

*Entrevistadora:* E quais os programas de que tu mais gostas?  
*Robert:* Do Ratinho. Tem vezes que ele fala a verdade e aí daqui a pouco está falando mentira e daqui a pouco já tão brincando.

*Entrevistadora:* O que tem no programa do Gugu de que tu gostas?  
*Tamires:* As brincadeiras e dos cantores. Tem a brincadeira do ‘bicho’ que o cantor tem que enfiar a mão no buraco e adivinhar que bicho tem ali.

Os programas de desenhos animados têm muita aceitação das crianças porque são “engraçados”.

*Entrevistadora:* Quais os programas de televisão de que tu mais gostas?  
*Ana:* Bambuluá, porque tem bastante desenho e eu adoro desenho. Sou bem criança. Tem vezes que eu até me finjo de pré-adolescente como a minha mãe diz. Porque tem vez que eu tenho que fazer isso, mas a maioria das vezes eu sou bem criança, eu adoro brincar com criança.

*Entrevistadora:* É? Tu gostas deste programa?  
*Ana:* Eu gosto. É bom.

Um outro aspecto que chama a atenção para alguns programas de auditório é a presença de crianças se apresentando na televisão. Acredito que o público infantil seja mais seduzido por outras crianças do que por adultos. Diane gosta do programa do Raul Gil “Porque lá aparece um monte de criancinha, elas cantam, aí tem uns que o Raul Gil pega e brinca com elas ... aí eu dô risada dele”. Ela acha

engraçado quando “ele deita no chão” e “manda errar só pra brincar com as crianças ... elas erram umas coisinha lá ... aí ele pega ... ‘má não é ...’, as guriuzinha bem assim, ‘não é essa’, ‘não é essa’, ‘de novo, não é essa que é pra cantar, é, é essa aí’. Aí quando elas vão cantar, elas erram de novo”.

Robert acredita que ver televisão está relacionado à atualização diária das notícias. Ressalta que é necessário ter um aparelho de televisão dentro de padrões atuais na qualidade de imagens, pois a imagem preta e branca pode prejudicar o entendimento de uma notícia. Para ele a televisão é um elo de ligação entre as pessoas e os fatos atuais na sociedade.

- Robert:* A televisão é muito bom pra gente ficar sabendo de uma notícia. Faz de conta: “morreu fulano”, se não tem uma televisão pra olhar, a gente não sabe. A minha avó, ela tem uma televisão preta e branca, e sabe a estória do cachorrinho verde?
- Entrevistadora:* Sim. Fiquei sabendo.
- Robert:* Ela não viu que era cachorro verde porque a televisão é preta e branca, chega uma mulher na casa dela ... “Bah, vó, a senhora viu o cachorrinho verde que nasceu?” “eu não vi cachorro verde nenhum, eu só vi preto na televisão”.
- Entrevistadora:* Claro, a televisão era preta e branca.
- Robert:* “Tu não sabe que a minha televisão é preta e branca?”
- Entrevistadora:* Tá certo. Não poderia saber que o cachorro era verde.
- Robert:* Ela não viu falar que era verde o cachorro, ela viu os cachorrinhos preto porque a televisão é preta e branca. A televisão é muito boa. Tem vez que a gente não tem televisão e a gente quer ouvir uma notícia boa que aconteceu ... que deve de acontecer.

### **Cabe à televisão proporcionar um futuro melhor**

A mãe de Lisa acredita que a TV pode contribuir na escolha profissional e proporcionar um futuro melhor. A mãe deixa Lisa assistir à TV “Porque ela disse que é bom eu aprender música porque um dia eu posso crescer e ser alguma coisa, algumas artistas... qualquer coisa”.

Para Joel a televisão ajuda a formar profissionais da música. Imita os cantores, ele acredita que algum dia possa vir a ser um também. Quando lhe perguntei porque assiste à televisão, ele respondeu:

- Joel:* Porque eu gosto, professora, todo mundo assiste e daí todo mundo já canta ... já vira cantor e daí eu tento fazer isso também.
- Entrevistadora:* E eu quero saber porque tu ouves as músicas do Big Boys?
- Joel:* Porque eles são cantores e eu também quero ser cantor e jogador. A gente vai aprendendo e daí vai ser cantor.

*Entrevistadora:* E como é que tu sabe que é assim?  
*Joel:* Ô! Professora, eu vejo pela televisão, dá pra vê!

Segundo Morduchowicz “As representações midiáticas produzem significados através dos quais damos sentido a nossa experiência pessoal e nosso rol social. Contribuem a construção da identidade individual e coletiva, oferecendo respostas a perguntas tais como ‘quem sou’, ‘quem poderia ser’ e ‘o que quero ser’ ” (Morduchowicz, 2001, p.91).

Jonas tem expectativa do status econômico proporcionado pela carreira musical. O tipo de vida abonada financeiramente que ele imagina lhe acena a possibilidade de dias melhores. As razões que o levam a pensar em ser cantor estão coerentes com sentimentos de que a fama pode trazer o dinheiro.

*Entrevistadora:* E por que mesmo tu queres ser cantor?  
*Jonas:* Porque eles já são ricos.  
*Entrevistadora:* Tu disseste que queria ser famoso. Por quê?  
*Jonas:* Porque eu quero ser igual aos outros.  
*Entrevistadora:* Que outros?  
*Jonas:* Os cantores.  
*Entrevistadora:* Porque é bom ser famoso?  
*Jonas:* É bom porque a gente não precisa se atrapalhar todo.  
*Entrevistadora:* Como assim, “não precisa se atrapalhar?”  
*Jonas:* Não se preocupar com outras coisas.

Na relação com a música Duca, destaca que gosta de cantar, escutar e aprender. Para ele são habilidades suficientes que o levam a pensar que pode ser cantor a partir do momento em que as domina e gosta: “Porque eu gostaria de ser cantor? É que eu gosto de cantar as músicas. Música eu gosto de aprender a cantar e de escutar”.

## **5.2 A FREQUÊNCIA COM QUE ASSISTEM À TELEVISÃO**

Entender os hábitos televisivos passa também pela questão do consumo, com especial atenção para a regularidade com que vêem TV, o que determina a frequência, o quanto e quando consomem. Lurçat (1998) escreve: “A vida está, muitas vezes, organizada em função do ritmo da televisão: há o que se vê sozinho, o que se vê em família e que se espera ver, já que ver televisão obedece à lógica da repetição dos mesmos programas” (Lurçat, 1998, p.44).

As crianças revelaram que se organizam de muitas formas para ver os programas preferidos. O número médio de horas diárias no consumo de televisão é relativamente alto:

- Entrevistadora:* Tu assistes muita televisão em casa?  
*Robert:* Eu podendo estar só assistindo televisão eu passo todo dia. De noite chega lá na última novela, pra dá o filme, eu olho ela e durmo. Não agüento muito.
- Entrevistadora:* Eu percebi que a televisão participa bastante do teu dia-a-dia.  
*Robert:* Quando a minha mãe desliga já é meio ruim, porque ela não pode ficar muito ligada ... claro, a televisão passa todo o dia até à noite ligada.
- Joel:* Eu adoro a música porque toda hora escuto o rádio, toda hora eu escuto a TV no sábado no Raul Gil. Hoje eu vou ver de novo, e quando acabar daí eu boto no 10 [Rede Band] que está dando o Furacão 2000, daí eu vejo até o fim.
- Entrevistadora:* Onde é que tu escutas o Jonathan II?  
*Joel:* Eu escuto lá no Furacão 2001.  
*Entrevistadora:* Onde é o furacão 2001?  
*Joel:* O Furacão 2001 é no 10 [Rede Band].  
*Entrevistadora:* Qual é o horário do Furacão 2001.  
*Joel:* Às três da tarde e às quatro.  
*Entrevistadora:* E como é que tu fazes pra escutar o Raul Gil que é às quatro?  
*Joel:* Eu vejo quando é às quatro horas daí eu boto sempre no canal 4 [Rede Pampa], daí dá o programa, daí acaba bem ligeirinho ... daí começa Raul Gil.

O período do dia em que assistem à televisão se concentra mais nos turnos da tarde e à noite. Alguns alegam, ainda, que aos finais de semana a assistência aumenta para o dia todo.

- Entrevistadora:* Tu assistes à televisão de manhã, de tarde ou noite?  
*Joel:* Eu assisto de manhã, de tarde e de noite.  
*Entrevistadora:* Quais são os períodos do dia?  
*Joel:* De manhã, desenho do 5, que hoje estava dando, e de tarde eu vejo o outro desenho que dá às 4 horas no canal 10, que é o *Dragon Ball Z* ... e de noite eu vejo as novelas.  
*Entrevistadora:* Durante a semana na parte da manhã tu assistes à televisão?  
*Joel:* Assisto. Todos os sábados.

A freqüência em assistir à televisão pode estar relacionada com o fato de a criança querer simplesmente ouvir música: “A gente liga a televisão e daí a gente fica mudando de canal pra vê se tá dando música e daí eles vão mudando ... e se achar uma música, aí deixa” [Joel].

O domínio da programação televisiva musical vem em decorrência de grupos e cantores preferidos. Algumas crianças assistem aos programas de Xuxa, Angélica

e Elisa porque eles proporcionam o contato com gêneros musicais e artistas preferidos que lá se apresentam. Dessa forma, o cantor Vavá e o funk de O Bonde do Tigrão são perseguidos onde quer que estejam se apresentando.

Como visto anteriormente, os programas televisivos citados pelas crianças são de vários gêneros. De acordo com os dias da semana pode acontecer um aumento de audiências a filmes, programas humorísticos e de utilidade pública, como no domingo, em decorrência das poucas atividades domésticas a serem feitas.

A frequência pode ser determinada por algo que atraia a atenção da criança. No caso de Tamires, existe interesse quando outras crianças aparecem no programa. Ou seja, as crianças provocam na menina uma espécie de convocação para assistir e, a partir daí, Tamires sistematiza a audiência aos programas:

- Entrevistadora:* Tu assistes à televisão?  
*Tamires:* Assisto. Eu assisto das 3:30 às 5 e 6 até mais.  
*Entrevistadora:* A que tu assistes na televisão?  
*Tamires:* No 4, que dá programa de música.  
*Entrevistadora:* Qual o nome do programa?  
*Tamires:* Um Dia a Música despertou no seu corpo. São umas crianças que ficam na platéia e a mulher fica chamando para cantar.  
*Entrevistadora:* Qual é o horário?  
*Tamires:* 8 e meia.  
*Entrevistadora:* Todos os dias?  
*Tamires:* Todos os dias.

Na parte da manhã a frequência em assistir à televisão nem sempre é garantida. Chegam a esclarecer que dá tempo de assistir “até o final do episódio do desenho animado”, enquanto se preparam para ir à Escola. No entanto, ao retornarem se deparam com a televisão ligada, muitas vezes, pela própria mãe, que realiza suas atividades domésticas de acordo com a programação televisiva.

A frequência em assistir é determinada também pela Escola: “E agora quando chegar [da Escola] eu vou olhar o Roque Santeiro” (Robert) ou mesmo quando preferem a televisão a irem à Escola, como no caso de Ana que assiste “de vez em quando Bambuluá”, quando “mata a aula”.

- Entrevistadora:* Tu assistes à televisão de manhã, de tarde ou de noite?  
*Duca:* Manhã, tarde e à noite.  
*Entrevistadora:* E quando tu estás na Escola ...?  
*Duca:* ... mas dá pra eu ver, eu sempre me acordo cedo, das duas horas da manhã eu me acordo e dá desenho e bem na hora eu já fico pronto pra ir pro colégio e eu posso vê até acabá o desenho.

Um exemplo da programação televisiva seguida por Tamires pode ilustrar o domínio, a sistematização do hábito referente à programação das telenovelas. Sua desenvoltura é notável para falar dos horários e nomes das novelas:

*Entrevistadora:* Tu olhas as novelas?  
*Tamires:* Sim.  
*Entrevistadora:* Quais as novelas?  
*Tamires:* Por teu amor, o Direito de Nascer, Rosalinda, Dulce Maria, a Carinha de Anjo e Picara Sonhadora. Quando começa a Picara Sonhadora eu não assisto muito, a minha mãe muda pro 12 aí assisto o Guma do Porto dos Milagres.

O perfil de cada família estabelece usos diferenciados da televisão. Em alguns casos a televisão não é requisitada nos finais de semana. Porém, em outras famílias existe por parte das crianças uma audiência maior durante os feriados. Elas justificam o uso da televisão nesses dias pela falta da Escola.

*Entrevistadora:* Tu assistes à televisão de manhã, de tarde ou de noite?  
*Joel:* Quando é feriado eu assisto desenho de manhã que tem no 12. Tem o Power Rangers.  
*Entrevistadora:* E quando não é feriado?  
*Joel:* Quando não é feriado eu tenho que ir pra Escola para estudar de manhã. Daí eu coloco no 5 que tem desenho também.  
*Entrevistadora:* Mas qual o horário?  
*Joel:* É o mesmo horário quando eu chego do colégio.

Muitas vezes as crianças convivem com a frequência que é mais determinada pela programação do adulto, estabelecida pelos pais ou responsáveis, do que pela necessidade da criança em assistir ao que deseja. Pelo fato de estar na Escola na parte da manhã, um irmão ou irmã controla a audiência. Para Robert, por exemplo, ao chegar em casa a programação está determinada, e, parece não haver espaço para suas necessidades. Resta-lhe assistir ao que fica estabelecido pela família:

*Entrevistadora:* Tu assistes à televisão?  
*Robert:* Televisão eu assisto, Bah!  
*Entrevistadora:* Por que a televisão fica tanto tempo ligada na tua casa? Tu disseste que a televisão às vezes está quente e a mãe tem que desligar.  
*Robert:* Porque chega de manhã a minha mãe não olha nada, mas meu irmão olha toda manhã o desenho. Chega de tarde, perto do meio dia, a mãe olha o Globo ... uma coisa lá que ela olha. Chega mais de tardezinha, ela dorme até a hora da novela, lá tá a televisão ligada, olha a novela, é 2:00 horas, quando termina aquela novela, dá outra do SBT, ela olha toda aquela dali, e quando termina aquela, ela volta de novo pra Globo, já é 6:00 horas, e depois das 6:00 horas, ela passa para outra do canal

7, chega às 7:00 horas, ela passa para às 8:00 da noite, e chega de noite, lá bota para as 9:00 e aí ela olha, depois vão até a meia-noite com a televisão ligada.

Algumas brincadeiras na rua são por vezes interrompidas em detrimento da televisão. Isso parece ser uma constante no final de semana. Em outras entrevistas Joel comentou que sábado tem um programa de auditório que não perde nunca.

Problemas técnicos nos aparelhos de televisão disponíveis na família obrigam as crianças a uma pausa na audiência diária. Assim sendo, caso a família desejar assistir à programação noturna, o aparelho deverá ser poupado de muitas horas ligado ininterruptamente. Como na casa de Diane: “De dia quando a televisão tá bem quente aí eu desligo, quando tá gelada eu ligo de novo, porque senão de noite não dá pra olhar televisão porque ela tá quente”.

### **5.3 A AUTONOMIA NA HORA DE ESCOLHER A PROGRAMAÇÃO**

Além de verificar o quanto de televisão as crianças assistem, foi importante para descrever como e quem determina o que vêem. Ao investigar sobre a autonomia das crianças em relação à televisão, buscava informações sobre como as crianças têm acesso à programação televisiva, em especial, aos programas nos quais elas têm contato com a música.

Os procedimentos que as famílias adotam podem ser assim categorizados: 1) consentem que as crianças assistam à televisão por lhe atribuírem um papel relevante em futuro profissional; 2) dão autonomia para a criança nas escolhas e 3) não oferecem autonomia à criança, pois acreditam que o controle da televisão é dos pais, e não da criança.

Essas diferenças de posturas parecem estar relacionadas com o menor ou maior grau de instrução dos pais, pois como afirma Morduchowicz (2001, p. 37) “à medida que a educação da mãe é maior, o consumo televisivo dos mais pequenos diminui, (...) porque ela oferece a seus filhos atividades recreativas diferentes; (...) porque exerce um controle sobre o acesso a televisão. O que parece claro, em princípio, é que o aumento do capital educativo da mãe coincide com o menor consumo de televisão das crianças”.

Para Sampaio (2000) é mais difícil supor a existência de controles exercidos por pais ou outros adultos no consumo de mídia, como, por exemplo, o de televisão. O mais provável é que mantenham uma postura de autonomia significativa quanto a esse consumo” (ibid. p. 171).

Quando existe o consentimento da família para que as crianças possam assistir à televisão, acredita-se que isso pode contribuir para um futuro melhor. Trata-se da expectativa de que a televisão possa encaminhar a uma vida profissional, uma vez que nem a família e a criança atribuem somente à Escola a responsabilidade de um futuro promissor.

Quando a autonomia na audiência de alguns programas é determinada pela própria criança, ela passa a gerir o tipo de programa a que deseja assistir. Dessa forma, tem discernimento que alguns programas não lhe agradam, como por exemplo, os telejornais. Lisa não gosta dos telejornais Jornal do Almoço e o SBT Rio Grande, alega que no O SBT Notícias eles “falam sobre violência” e “sobre assassinato”. Os noticiários em geral não se configuram como programas atrativos para a criança. Para Lurçat (1998):

A gestão doméstica da televisão deveria encarar as crianças como telespectadores especializados, mais ou menos limitados aos produtos que a elas se dirigem. Mas, muitas vezes, as crianças gerem elas próprias o que vêm na televisão, ou então partilham os programas escolhidos pelos pais. Além disso, consoante o momento do dia, a criança pode participar em vários públicos: o público infantil, o grande público, ou certos públicos mais especializados a que os pais aderem (Lurçat, 1998, p. 40).

Existem situações familiares em que os adultos não se manifestam, e, dessa forma, a criança tem ampla autonomia para ver televisão, sem nenhuma proibição dos pais ou responsáveis. A autogestão do tempo televisivo é determinada por conteúdos apresentados que ela possa entender, como desenhos animados, programa de auditório ou alguma novela.

- Entrevistadora:* És tu quem escolhe os programas a que quer assistir?  
*Elisa:* Eu escolho sozinha, só que daí em vez de olhar o jornal eu olho desenho.  
*Entrevistadora:* A mãe não proíbe tu assistires a esses programas?  
*Elisa:* Não. Nunca proibiu.  
*Entrevistadora:* O Planeta Xuxa ... Porto dos Milagres ... Todos esse programas que tu me falaste, quem escolhe pra ti?  
*Elisa:* Eu.

Em algumas situações familiares existe a proibição a determinados programas com perfil violento, já que os pais ou responsáveis acreditam que podem poupar as crianças do acesso a programas para adulto. Por exemplo, a violência no programa Linha Direta, Jonas conta que sua mãe “ não gosta que eu veja Linha Direta. Esses programas horríveis. Aqueles de morte ela não gosta de vê”.

Para a família de Lisa, a seminudez exibida no programa Canta e Dança Minha Gente possui um perfil inadequado, “porque tem muita mulher pelada”, o que promove a erotização precoce. Existem outras situações familiares onde se exerce a censura quando se percebe que o conteúdo do programa não está de acordo com a criança:

- Entrevistadora:* E quem escolhe os programas de televisão a que tu assistes?  
Por exemplo, tu me disseste que assistes ao Gugu.
- Ana:* Assisto.
- Entrevistadora:* Quem escolhe pra ti?
- Ana:* Tem dias quando é muito bagaceiro, a minha mãe vê que é bagaceiro, e ela não deixa eu assistir.

Tanto os programas de outros gêneros, quanto aqueles que têm música, a autonomia é exercida quase que exclusivamente pela vontade da criança em assistir. Nesse caso o que acontece é o respeito entre os familiares por alguém estar assistindo a algum programa. A família negocia com as crianças para que elas assistam a seus programas, oportunizando outro aparelho de televisão.

Quando a necessidade dos pais em assistir à televisão é maior do que a do filho, resta às crianças esperarem a sua vez, como contou Robert:

- Entrevistadora:* Quem escolhe os programas a que tu assistes?
- Robert:* Minha mãe.
- Entrevistadora:* E as pessoas ficam na frente da televisão assistindo à mesma coisa?
- Robert:* Não. Só o que ela quer ou que o meu padrasto quer.
- Entrevistadora:* E os programas a que tu assistes é ela que escolhe ou tu que escolhes?
- Robert:* Não, se ela não está olhando, ela e o marido deixam eu escolher. Eu e meus irmãos. Tem vez que ela até olha, gosta do Ratinho. Do Ratinho ela gosta das palhaçadas.

Robert mostra que não possui autonomia alguma, pois os adultos estabelecem a programação. Se a criança tem a autonomia de procurar uma outra emissora que lhe proporcione algo de seu interesse, ela pede licença ao adulto para trocar de canal. Joel revela que tem liberdade de escolher a programação sem que

um adulto o impeça. O único impedimento se estabelece quando o adulto está olhando algo de seu interesse.

Alguns programas de televisão podem desagradar a alguns da família justamente por não se sentirem atraídos pela música que as crianças admiram. Ou seja, nem sempre há interesse da família em compartilhar a preferência musical e disso podem surgir oposições, como mostra um recorte onde existem gostos diferenciados em relação ao conteúdo da televisão:

*Entrevistadora:* Os teus pais gostam que tu assistas à televisão?  
*Lisa:* Às vezes, professora.  
*Entrevistadora:* Por que às vezes?  
*Lisa:* Porque tem vezes que eu gosto do que eles não gostam.  
*Entrevistadora:* Mas eles não gostam por que, Lisa?  
*Lisa:* Porque tem vezes que tá ruim ... tem vezes que eu não gosto. O Bonde do Tigrão eu gosto de dançar.

#### **5.4 A PARTICIPAÇÃO DE COLEGAS, AMIGOS E FAMÍLIA NA AUDIÊNCIA DOS PROGRAMAS**

Para Morduchowicz, a televisão assume o rol compensatório e o papel de unificação familiar que assume a televisão nas famílias de classes populares. Ela escreve:

A televisão parece ser um suporte fundamental da vida das famílias de setores populares. A programação televisiva atua como reguladora das rotinas domésticas (a cena durante o noticiário, por exemplo), e as emissões promovem conversas e discussões sobre os próprios membros da família, em torno de temas que lhes permitem falar mais facilmente de si mesmos (Morduchowicz, 2001, p. 38).

A centralidade da televisão nas famílias das crianças participantes não está no fato de ser o único meio de comunicação a ser utilizado, mas na sua aceitação proporcionalmente maior que os demais meios. É comum nas famílias uma criança ligar a televisão e logo os demais familiares se aglomerarem para ver o que se passa naquele momento. De imediato começam a surgir comentários pessoais do que está sendo veiculado. Há uma participação familiar em torno dela. As idades variam de 9 a 85 anos, já que algumas famílias possuem idosos que realizam visitas nos finais de semana.

- Entrevistadora:* Tu assistes à televisão com a tua família?  
*Robert:* Bah! Minha mãe sábado dá um olhar ... gosta do Raul Gil. Bah! Raul Gil pra ela ... Ela não pode perder.
- Entrevistadora:* Todo mundo assiste junto?  
*Robert:* Todo mundo gosta lá em casa.
- Entrevistadora:* A tua família assiste ao Sabadão?  
*Robert:* Não assiste.
- Entrevistadora:* Tem algum outro programa com música que a família se reúne para assistir?  
*Robert:* Não, só esse.

O espaço televisivo torna-se um espaço de reencontro nas famílias. A televisão se converte rapidamente em um tema essencial das conversas cotidianas, uma vez que constitui um forte vínculo entre os familiares. A assistência aos programas televisivos em alguns casos é formada por irmãos, que garantem a companhia à frente da televisão. A presença das crianças se intensifica após o término do período escolar, pela parte da manhã, quando a irmã mais velha os aguarda em casa com a televisão ligada. No entanto, como altera Lurçat (1998) “Comunidade de recepção não significa homogeneidade de recepção. Na primeira intervêm a diversidade humana e a dimensão particular da pessoa, nas suas várias idades. No entanto, a fragilidade emocional das crianças e a sua susceptibilidade à sugestão fazem delas telespectadores que deveriam ser protegidos” (ibid. p.40).

Os momentos de assistir à televisão juntos acontecem não só com a família, mas também com os amigos e colegas da Escola, embora com menos regularidade. Robert esclarece que isso acontece em torno de programas em que há interesse comum:

- Entrevistadora:* Tu assistes à televisão com algum amigo da Escola?  
*Robert:* Sim, com José.
- Entrevistadora:* E ele é da Escola?  
*Robert:* É, ele estuda junto com a gente. É novo.
- Entrevistadora:* A que tipo de programa vocês assistem juntos?  
*Robert:* A gente olha o programa da Igreja que dá no canal e também outros programas.
- Entrevistadora:* Qual o canal que dá o da Igreja?  
*Robert:* É o 4, de manhã. De manhã e de noite. A gente coloca um copo com água, depois que a gente toma, parece outra pessoa.

O José é um garoto que, segundo informações dos professores da Escola, possui uma bela voz. Por ser adepto de uma religião que proíbe algumas ações por parte dos freqüentadores da Igreja, o menino não pode se apresentar nos eventos que envolvem música na Escola. Uma professora relatou que através de muita insistência o pai permitiu que numa apresentação escolar o filho cantasse o tema

musical da novela *Terra Nostra*, transmitida pela Rede Globo. Tal apresentação teria causado emoção entre as pessoas que assistiam pela “belíssima voz de cantor lírico” que o menino possui.

Jonas conta também que ele e Joel assistem à televisão com Marcelo, um colega da Escola, “porque ele não incomoda a minha mãe, ela gosta dele e eu também, ele é meu amigo. A gente brinca, vai brincando, se divertindo e cantando”. A afinidade entre os meninos, pelo fato de morarem próximos um do outro e a admiração da família pelo amigo, talvez seja a razão que explica o fato de os meninos assistirem televisão juntos, com certa frequência. O que fica valendo na relação com a música através da audiência dos programas é o simples fato de assistirem à televisão com alguém.

A televisão ocupa um espaço na vivência com a música, tanto é que as crianças fazem referências extremamente seguras dos programas nos quais se pode encontrar a música que eles cantam. No próximo capítulo serão descritos com mais detalhes quais procedimentos utilizam para aprender música pela televisão.



Sílvia Nunes Ramos

**Foto 12:** Ao centro e ao fundo, Joel e Jonas assistindo o Programa do Raul Gil com amigo [regata preta]

## 6 APRENDER MÚSICA PELA TELEVISÃO

*Entrevistadora: Essa música do Daniel que tu acabaste de cantar, onde foi que tu aprendeste?*

*Jonas: Nos mesmos lugares que eu aprendo as outras: no rádio e na televisão.*

Os meios de comunicação, especialmente a televisão, têm um papel educativo no processo de aprender música em relação às crianças entrevistadas. Existe nitidamente a *'função compensatória'* da televisão quanto ao fato de ela ser uma das poucas fontes de diversão também do grupo estudado. As crianças que participaram do estudo parecem atribuir à televisão a *'função educativa'* quanto à aquisição de conhecimento musical. Elas ligam a televisão em busca de programas de auditório, novelas e propagandas que possam trazer suas músicas preferidas. Carvalho analisa:

Hoje em dia os meios massivos permitem um aumento considerável do consumo musical e a distinção de classe, ainda que não inteiramente eliminada, começa a dar lugar a um clima mais cosmopolita, estimulando o convívio de estilos musicais formalmente muito distintos entre si, mas comensurável enquanto partes de um mesmo universo midiático que homogeneiza o impacto sensorial da música (Carvalho, 1999, p. 56).

Ao escutar uma música, o interesse das crianças está centrado basicamente no movimento corporal que esta sugere. Este é um dos aspectos mais citados, embora existam outros que são também considerados, como a beleza do cantor, seu caráter e o gênero romântico, que determinam a escolha do repertório e que contribuem com a identificação da criança com a música.

*Entrevistadora:* Tu gostas do Vavá?

*Elisa:* Ele canta tri bem.

*Entrevistadora:* O que é cantar tri bem?

*Elisa:* Ele é bonito ...

*Entrevistadora:* Isso é importante?  
*Elisa:* Ele canta bem ...  
*Entrevistadora:* Ele dança?  
*Elisa:* Não.  
*Entrevistadora:* O que mais que tu achas do Vavá?  
*Elisa:* Eu acho que ele é um cara tri sincero.  
*Entrevistadora:* Ele é sincero por quê?  
*Elisa:* Ele não mente.  
*Entrevistadora:* E como é que tu sabes?  
*Elisa:* Ahhh ...  
*Entrevistadora:* Tu já ouviste ele falar?  
*Elisa:* Já.  
*Entrevistadora:* Onde?  
*Elisa:* Na televisão.  
*Entrevistadora:* Com quem ele estava falando?  
*Elisa:* Com a Xuxa.

Algumas crianças “perseguem” na televisão seus artistas preferidos. Onde quer que eles apareçam, lá estão dançando a frente da “telinha”, repetindo as letras e a dança com o controle remoto na mão, num devaneio que só termina quando a televisão é desligada, ou quando uma brincadeira na rua se mostra mais interessante naquele instante.

As crianças têm critérios para a escolha do seu repertório musical. São capazes de selecionar os programas televisivos, os grupos e os gêneros musicais que lhes agradam. Ana afirma conhecer os programas televisivos que apresentam os funks e que, para ela, ensinam algo. Domina a programação, a ponto de afirmar quais são os programas que se destinam a mostrar tais gêneros musicais.

## **6.1 COMO ELAS APRENDEM ESTAS MÚSICAS?**

Muitas são as explicações das crianças entrevistadas para esclarecer como fazem para aprender músicas. Os procedimentos utilizados para essa aprendizagem pela/com a televisão são a imitação, repetição associada à frequência do programa. Dessa forma, é habitual ouvir e cantar ao mesmo tempo. As possibilidades de assistir sempre aos mesmos programas para memorizar, mexer o corpo, parecem se tornar caminhos comuns para a aprendizagem musical.

## A repetição do repertório

Para Joel, o processo da repetição se constitui em estar sempre realizando passo a passo os momentos da dança e da música. O que vale na repetição é o binômio olhar-fazer. A frequência e a repetição se interligam, formando um procedimento único no aprender música. É o que revela um trecho da entrevista, no qual procurei simular a situação para obter uma descrição mais precisa:

- Entrevistadora:* Olha aqui, vocês ligam a televisão...
- Joel:* Ligamos.
- Entrevistadora:* E ficam trocando de canal pra ver onde está dando música, se está dando música vocês param. Me conta como é que é essa história?
- Joel:* A gente não sabe onde tem música. Aí a gente bota no canal que tem música, daí a gente sabe a música já canta, se abala, se levanta do sofá, da cama, de qualquer coisa, começa a cantar, dançar, daí a gente se abala demais. Vai trocando até achar a música.
- Entrevistadora:* E o Jonas [primo de Joel] participa disso?
- Joel:* Participa. Se eu canto, ele canta também.
- Entrevistadora:* E o que vocês fazem na frente da televisão numa hora dessas?
- Joel:* A gente vê como eles fazem os passos do pezinho, da mão. Daí a gente já sabe os passinhos. Quando eles vêm de novo, a gente sabe os passos e imita eles.
- Entrevistadora:* Vocês fazem isso muitas vezes?
- Joel:* Faz.
- Entrevistadora:* Quantas vezes?
- Joel:* A gente faz bastante. Quando dá eles de novo, a gente começa a fazer. Quando dá outra vez, a gente sabe os passos e começa a dançar até aprender.

Este “bastante” para saber e “até aprender” uma música é também explicado por Robert:

- Robert:* Faz de conta que a senhora pega um rádio e grava que nem esse daqui. Aí bota o hino e vai cantando. Canta bastante até a senhora aprender. A senhora não precisa nem aprender. Se a senhora aprende facilzinho não precisa nem botar, aí desliga o rádio e canta pra vê se tá bem, se não está bem, a senhora bota de novo e testa.

A associação de aprendizagem aparece como uma coisa difícil, pouco prazerosa, revelada na expressão “a senhora não precisa nem aprender” e a “aprender facilzinho”.

Alguns justificam que as músicas que não sabem, acabam aprendendo assistindo aos programas. Ou melhor, eles assistem aos programas justamente por

ter música e praticamente só com a finalidade de aprender e, assim, a frequência do programa é utilizada para que possam reforçar o aprendizado do repertório:

*Entrevistadora:* Tu gostas da Eliana, da Angélica, da Xuxa...  
*Diane:* ... eu gosto só de olhar elas. É que às vezes tem música, aí eu olho, pra cantar. Aí eu canto, e às vezes têm umas que eu não sei, daí vai dando e aí eu vou aprendendo.

Se ao longo da pesquisa tentava com minhas perguntas insistentes entender como fazem para aprender música pela televisão, pois foi durante a entrevista com Lisa que obtive uma das mais intrigantes respostas. Ela permaneceu surda para minhas perguntas, enquanto se voltava para a música que era executada na rádio da área coberta da Escola. Talvez a menina quisesse me responder cantando, ao invés de respostas faladas, articuladas em frases e com reticências. Acreditou que, cantando para mim junto com o rádio, eu pudesse entender que aprender música pelos meios de comunicação é uma questão de ouvir, cantar simultaneamente, sorrir enquanto canta e, no dia seguinte, repetir tudo novamente. Saber uma música não significa unicamente saber seu nome e qual o artista que canta. Se a criança está cantando, ela entende que “sabe” a música. Isso para ela basta:

*Entrevistadora:* Tu e as tuas amigas conversam sobre essas músicas que tocam nos alto-falantes?  
*Lisa:* ‘*pensando no meu amor/...*’  
*Entrevistadora:* Vocês cantam?  
*Lisa:* [ela canta].  
*Entrevistadora:* O que tu achas de músicas que dá pra cantar?  
*Lisa:* [canta].  
*Entrevistadora:* [espero a resposta, mas a menina está cristalizada ou hipnotizada pela música que vem do rádio].  
*Lisa:* Essa que está tocando agora ... aquela que deu aquela hora... essas que tá dando tudo no rádio dá pra cantar.  
*Entrevistadora:* Tu preferes com dança?  
*Lisa:* Com dança, professora... espoleta que eu sou.  
*Entrevistadora:* Agora estava dando no rádio uma música e tu estavas cantando. Que música era aquela?  
*Lisa:* Me esqueci.  
*Entrevistadora:* Mas tu sabias?  
*Lisa:* Sabia, eu estava cantando.

Quando questionada sobre como aprende as músicas, a menina é enfática em afirmar que está sempre ouvindo televisão e rádio. A insistência na audiência dos meios de comunicação deixa a impressão de que é dessa forma que aprende, pois a audição diária do repertório auxilia a criança na memorização das músicas.

Cantar com a letra parte por parte pode ser um outro procedimento nesse processo. Lisa não se apóia, por exemplo, na letra da música escrita em algum lugar. Ela deixa claro que é escutando muitas vezes que aprende.

- Entrevistadora:* Mas como é que tu fazes pra aprender?  
*Lisa:* Pelo rádio e pela televisão.  
*Entrevistadora:* Tu escutas quantas vezes, por dia?  
*Lisa:* Escuto quase dez vezes.  
*Entrevistadora:* O quê?  
*Lisa:* Dez vezes por dia. Quase todo o dia. Todo o dia fica ligado. Fico escutando... escutando...  
*Entrevistadora:* Cada vez que tu escutas, como é que tu fazes?  
*Lisa:* Eu tento aprender, canto parte por parte, quando chega naquele dia eu já estou cantando.

Durante toda essa entrevista, havia um rádio portátil ligado no pátio. Lisa, permanecia com a atenção voltada para as músicas que estavam sendo tocadas. Num determinado momento, começou uma música de que ela demonstrou gostar muito. Deixei o gravador ligado e, ao final, me surpreendi com a performance da menina. Ela cantou a música inteira junto com o rádio e nem se importou com a presença do gravador:

*'teu nome é um grito preso na garganta/te vendo acompanhada parecendo santa/e eu querendo [...] que está do seu lado/será do jeito que você quiser assim será/ mesmo que toda vida tenha que esperar/eu ficarei aguardado neste sentimento/vou te amar assim/a felicidade é o meu castigo/será que tanto amor pra mim é proibido/estou morrendo aos poucos por sonhar contigo/vou te amar assim/desejo a tua boca sem poder beijá-la/desejo tua pele sem poder tocá-la/e queimo de vontade a cada madrugada/vou te amar assim/vou te amar assim/vou te amar...a .../assim vou caminhando numa corda bamba/e sigo as suas marcas feito tua sombra/preso neste amor que quero noite e dia/o tempo vai passando como um vento forte/e eu aqui guardado a minha própria sorte/contando os segundos pra você ser minha/será do jeito que você quiser assim será/mesmo que toda vida tenha que esperar/eu ficarei guardado neste sentimento/vou te amar assim/a felicidade é o meu castigo/será que tanto amor pra mim é proibido/estou morrendo aos poucos por sonhar contigo/vou te amar assim/desejo tua boca sem poder beijá-la/desejo tua pele sem poder tocá-la/e queimo de vontade a cada madrugada/vou te amar assim/vou te amar assim/vou te amar assim' [CD 2 faixa 4].*

O processo contínuo que está envolvido nesse tipo de aprendizagem traduz-se pelo emprego do verbo no gerúndio e pela repetição das palavras utilizadas. Quando perguntei para o Joel porque ele gostava do programa do Raul Gil, ele respondeu: “Porque a gente aprende, eu vou aprendendo ... aprendendo... aprendendo ... aprendendo até conseguir”.

### **Ouvir/ver música pela televisão**

Joel gosta de ver pela televisão e cantar junto com o cantor porque os detalhes da performance do artista podem ser imitados. Destaca a diferença entre o rádio e a televisão. Os dois meios de comunicação proporcionam a escuta da música, porém a televisão possibilita *ver* o que o artista realiza. A imitação dos gestos se desenvolve só a partir do que se vê, e não somente do que se escuta.

- Joel:* A gente vê pela televisão 'e quem é que não gosta/coração abre a porta/...
- Entrevistadora:* E aí o que tu fazes?
- Joel:* Eu começo a cantar também junto, eu vejo onde é que eles colocam o 'microfone', também tenho 'microfone' lá em casa. E aí já canto também pelo rádio, dá pra escutar... E pela televisão dá pra se ver e escutar.

Como lembra Del Ben “a música não está associada somente a imagens, mas a cenas, enredos, emoções, faixas etárias, movimento físico/corporal e eventos específicos, entre outros. É como se a música, ao invés de se desenrolar somente no tempo, se concretizasse também no espaço” (Del Ben, 2000, p. 103).

Outro procedimento utilizado para aprender as músicas é olhar pela televisão e tomar como modelo o jeito de o cantor dançar. A explicação dada por Joel parece indicar que estes são passos que também contribuem para uma pessoa aprender a dançar e, quem sabe, tornar-se um cantor.

- Entrevistadora:* E quando tu estás vendo pela televisão, como é que tu fazes pra aprender?
- Joel:* Eu vejo como é que eles fazem, como é que eles dançam. Não danço do jeito que eu quero, tem que ver como eles dançam direitinho, não dançar feito louco, daí sim a gente consegue ... Daí a gente consegue ser cantor ... a gente dança bem, canta bem, e daí sim, pode ser um cantor.
- Entrevistadora:* É importante para ti, ver pela televisão como eles cantam e dançam?
- Joel:* É. Como é que eu vou saber se não ver eles, como é que vou descobrir como dançar? Vou descobrir vendo. Tem que ver, daí consegue ser cantor.
- Entrevistadora:* Por que tu gostas de cantar?
- Joel:* É uma coisa muito importante pra nós. O que adianta não ter rádio, não saber nada ... só assistir tevê, não cantar, né? A gente assiste tevê, não tem nada prá escutar, não tem ninguém no mundo nunca cantando ... E se a gente chega e já começa a saber umas música, daí todo mundo vai querer cantar, ser cantor, né? E daí sim, pela televisão vai começando e dá os Shows, daí começa o Raul Gil, daí começa o Xuxa Park, e vem cantor, entendeu? Por isso que eles são cantores.

Música na televisão é movimento e canto. A televisão proporciona a visão do movimento fazendo com que a música seja ouvida e também vista. Algo comum para a nova geração que está sendo formada em primeiro ver para depois ouvir.

- Entrevistadora:* Tu gostas de música?  
*Joel:* Gosto.  
*Entrevistadora:* Por quê?  
*Joel:* *Porque eu vejo pela televisão e já começo a dançar e cantar e daí vai indo.*  
*Entrevistadora:* Tu achas que a televisão te ensina alguma coisa de música?  
*Joel:* Me ensina.  
*Entrevistadora:* O quê?  
*Joel:* Me ensina a cantar ... me ensina a dançar ... e também me ensina a sambar.

A televisão ajuda na aprendizagem das danças. Lisa esclarece que aprende “danças só pela televisão”. Associada ao movimento, o aprender a cantar parece ser mais fácil, e a televisão torna-se um instrumento utilizado para aquisição e o fortalecimento do que já sabem. Lurçat escreve:

Podemos considerar que a modelagem das atitudes se exerce de suas maneiras, directamente pela impregnação televisiva quotidiana e indirectamente e de maneira activa pelos jogos. Reencontramos as duas maneiras de aprender, tão poderosas, nos primeiros anos da vida: a aprendizagem por impregnação e a aprendizagem pela actividade (Lurçat, 1998, p.121).

Essas aprendizagens parecem tornar-se significativo por duas razões apontadas por Souza (2000): “1) aprende-se tanto para si, pessoalmente, como também visando as situações sociais e coletivas relacionadas com a música, e 2) todas as situações cotidianas na qual a música de alguma forma está integrada incluem componentes capazes de provocar a ação como o trabalho com o corpo, com instrumentos próximos ou com a voz” (ibid. p.175-176).

As crianças aprendem as músicas que vêem, especialmente, pela televisão, também pela observação das bailarinas que acompanham os cantores durante apresentação. Acompanhar simultaneamente os passos é um procedimento necessário para que consiga realizá-la. Este procedimento é utilizado por Elisa para aprender coreografia e música. No cenário em que atua parece que a única participação bem feita é da irmã. Talvez porque já tenha um pouco a mais de conhecimento da dança, já que Ana havia me revelado que aprendeu um pouco de dança com a irmã, tendo em vista que esta freqüentou aulas de balé por um certo tempo.

- Ana:* Pra eu dançar eu sempre tenho que saber, senão eu não danço.
- Entrevistadora:* E pra tu aprenderes a dança deles, tu tens que ver ela?
- Ana:* É, tenho que ver.
- Entrevistadora:* E onde tu vês?
- Ana:* Pela televisão.
- Entrevistadora:* E como é que tu aprendes quando vês pela televisão?
- Ana:* Dançando junto... a dança eu sempre aprendo quando eu estou sozinha com minha irmã, é porque aí os meus irmãos não estão, nem meu pai, nem minha mãe, aí eu consigo aprender, senão eles ficam gritando, zuando nos meus ouvidos e eu não consigo.

Para Duca e Jonas, parceiros no canto e na dança do repertório midiático, aprender música com a televisão significa se apropriar de muitas delas, ampliando o repertório tanto nos aspectos de novas letras, quanto nas maneiras de se relacionar com a música. Dançar, imitar e cantar é para eles aprender música, bem como, conhecer os cantores e grupos musicais da moda.

- Entrevistadora:* Tu achas que a televisão te ensina alguma coisa de música?
- Duca:* Sim.
- Entrevistadora:* O que, por exemplo?
- Duca:* As músicas do Bonde do Tigrão ... do Michael Jackson. Só isso. Só que eu tenho as músicas lá com meu primo... as do Michael Jackson.
- Entrevistadora:* O que tu aprendes de música com a televisão?
- Duca:* A dançar, imitar e cantar.
- Entrevistadora:* E quais são as danças que tu aprendes pela televisão?
- Jonas:* Todas. O Bonde do Tigrão [*O Baile Todo*], KLB, S The Boys, todas... aquela, ó, '*põe o carro/tira o carro/a hora que eu quiser/que garagem apertadinha/que doçura de mulher/tiro cedo/põe a noite/e também de tardezinha/tô até trocando óleo/na garagem da vizinha/...*'.
- Entrevistadora:* Tu aprendes alguma coisa de música com a televisão?
- Jonas:* Aprendo.
- Entrevistadora:* O que tu aprendes?
- Jonas:* O Netinho, aquele legalzinho ...Também o Belo '*mel, tua boca tem um mel/de melhor sabor não há/que loucura de beijar/...*'

A televisão inclui também os videoclipes que contribuem para o acesso de algumas crianças a outras práticas musicais. Os videoclipes podem ser assistidos por todos e em qualquer lugar. Mais conhecidos como produções para televisão, se constituem fontes de conhecimento e entretenimento. Assim, a televisão hoje ultrapassa os limites de divulgação e produção diária da programação. Como Toschi (2002) explica:

Mídia não se confunde com recurso, com equipamento, por mais sofisticado e atual que seja, mas refere-se a meio tecnológico portador de conteúdos e, portanto, de sistemas simbólicos. “Por se caracterizar como tecnologia e conteúdos, as mídias adquirem valor formativo, educativo. As mídias são criaturas culturais e criam cultura. Mídias são tecnologias, mas são também meio de divulgação de conteúdos, são, enfim, tecnologias midiáticas (Toschi, 2002, p. 267-268).

Ana explica a presença dos videocliques de *Five Girls* em alguns momentos em que pode compartilhar com outras crianças e incorporar a dança às brincadeiras. Tanto para as músicas veiculadas pela programação diária quanto aquelas advindas de videocliques, são utilizados os mesmos procedimentos de aprendizagem. Assim, torna-se indispensável o binômio ver e dançar. Soma-se, ainda, outro procedimento importante que diz respeito à memória, quando Ana e as amigas são capazes de dançar sem o apoio simultâneo da televisão.

- Entrevistadora:* Como é essa brincadeira dos [video] cliques e de *Five Girls*?
- Ana:* Pois é, as gurias [as filhas da patroa da mãe da Ana] botam a fita, porque elas têm umas fitas da *Five Girls*, aí botam na televisão e a gente vê o clipe de *Five Girls*, e depois a gente vai dançar. Aí a gente bota a fita e a gente dança.
- Entrevistadora:* Mas dança como?
- Ana:* Que nem elas dançam.
- Entrevistadora:* Mas o clipe desligado?
- Ana:* Com o clipe desligado. Desliga a televisão e vamos lá dançar.
- Entrevistadora:* E aí dança longe do clipe?
- Ana:* Longe do clipe. É que a televisão e o vídeo são no quarto e aí, a gente vai lá pra sala, pra dançar é maior. A gente vai lá, vê todo o clipe da música e depois, a gente vai lá [sala], dança aquela música.

Os vários gêneros televisivos que incluem música contribuem para a formação da criança. Assim, comerciais de televisão e novelas requerem seus procedimentos de aprendizagem. Sobre essa questão Carvalho escreve:

... o fato social total da performance parece ter sido substituído pelo que poderíamos chamar de fato individual total, na medida em que a interação não é mais do tipo social, porém altamente mediada pela tecnologia, o que significa, em boa medida, uma individualização extrema da criação, produção e recepção da música. E o pressuposto epistemológico que havia dado sustentação a essa perspectiva teórica – qual seja, o realismo da criação e recepção comunitárias – parece agora insuficiente, como também carece de revisão o modelo sociológico de conceituação da prática musical (Carvalho, 1999 p. 64).

Também escolhem os programas que têm determinados gêneros musicais de suas preferências, como a “música agitada”, que “faz mexer o corpo” porque facilita a aprendizagem e a memorização do repertório. Tamires diz assistir ao programa da Xuxa porque “gosta de música” e “gosta de ficá memoriando”.

## 6.2 A SISTEMATIZAÇÃO DE AUDIÊNCIA DOS PROGRAMAS TELEVISIVOS

Aprender música pela televisão se estabelece a partir da sistematização de audiência a determinados programas. As crianças dominam a programação televisiva e de imediato é possível desenvolver uma programação musical televisiva de acordo com seus interesses.

Basicamente, a sistematização na audiência aos programas televisivos acontece através de cinco formas: a) escutar sempre os mesmos programas e cantores, procurando se inteirar das novas canções; b) assistir a novelas, integrando no repertório as músicas dos personagens, trilhas sonoras e músicas de línguas estrangeiras; c) assistir a shows e lançamentos das músicas; d) assistir desenhos animados; e) buscar sistematicamente novas músicas.

Dentre os procedimentos citados pelas crianças de como fazem para aprender música pela televisão, a frequência semanal na audiência dos programas pode ser um aspecto facilitador, pois permite também acompanhar pela televisão os shows e lançamentos dos novos CDs, por exemplo, proporcionando a atualização do repertório dos grupos e cantores preferidos.

- Entrevistadora:* Que cantor mirim canta sábado de manhã?  
*Duca:* O Jonathan II.  
*Entrevistadora:* Que idade ele tem?  
*Duca:* Ele tem oito anos.  
*Entrevistadora:* Quantas vezes vocês escutam o Jonathan II cantando?  
*Jonas:* Ele canta um monte de música, mas só canta uma vez no programa.  
*Duca:* O *Pau no Gato* ele canta.  
*Entrevistadora:* Vocês escutam o programa dele sempre?  
*Duca:* Só aos sábados às 4 horas da tarde.  
*Entrevistadora:* Qual é a rádio?  
*Duca:* Band.  
*Entrevistadora:* Quando o Jonathan II está cantando o que vocês fazem?  
*Duca:* A gente fica escutando e depois a gente canta.  
*Entrevistadora:* E tu Jonas?  
*Jonas:* É assim também.  
*Entrevistadora:* Escuta e canta...  
*Jonas:* É.  
*Entrevistadora:* E aí no outro sábado...  
*Duca:* ... aí a gente vê e daí canta junto.

As novelas, como mencionado, participam do rol da programação televisiva diária da criança. Assim como elas cantam as músicas a que assistem nos programas de auditório, o mesmo acontece em relação às trilhas sonoras das novelas. Esse conhecimento se traduz na imperiosa necessidade de algumas crianças quererem cantar e, dessa forma, mostrar que conhecem as músicas. Elas têm noção de que cada personagem ou pelo menos os mais importantes possuem músicas que os identificam na trama. Dos personagens com os quais as crianças se identificam, são escolhidas as músicas para serem cantadas:

- Entrevistadora:* Tu cantas alguma música das novelas?  
*Tamires:* Canto.  
*Entrevistadora:* Qual?  
*Tamires:* É a das 9 horas *'ai amor eu tô com medo dessa solidão/tá demorando pra cessar esse momento que machuca o meu coração/ai amor eu tô aqui [...] de tanto amor [...] tá demorando pra passar esse momento que machuca o teu coração.*  
*Entrevistadora:* De quem é essa música?  
*Tamires:* É da Genésia com o Alfeu [da novela Porto dos Milagres/Rede Globo].

Quando questionada sobre personagens favoritos de algum programa de televisão, Elisa fala sem hesitar que prefere a cantora Sandy. O pequeno trecho da música cantado foi lembrado sem grandes dificuldades:

- Entrevistadora:* E quais são os personagens favoritos das novelas?  
*Elisa:* A Sandy.  
*Entrevistadora:* Tu conheces as músicas dela?  
*Elisa:* Conheço.  
*Entrevistadora:* Tu poderia me cantar uma música da Sandy?  
*Elisa:* *'Então, te esqueci é paixão/como pode o outro dizer não/luz que vai à noite/e faz o sol/nesta forma eu amo você/se a lenda dessa paixão/faz sorrir ou faz chorar/o coração é quem sabe/se a lua toca no mar/ela pode nos tocar/prá dizer que o amor não se acabe/...[CD 2 faixa 5].*

A sistematização em ver desenhos animados também proporciona a algumas crianças incorporar as músicas no seu repertório preferido. Mais importante do que cantar talvez seja o entendimento do conteúdo da música. O entendimento da letra está relacionado com o que o desenho representa para a criança, como a aceitação das músicas de *Buky* e *Power Ranger*. Ou seja, a afinidade com o desenho pode ser transferida para a melodia que o representa.

Muitas foram as vezes que os meninos cantaram o tema musical do desenho *Power Ranger*. Não era por acaso, pois, observando-os em casa assistindo aos episódios do desenho, destacava-se a interação deles com as cenas. Em determinados momentos as crianças antecipam o desfecho. A mesma interação com o desenho parece ser assumida fora da “telinha” através do canto das melodias.

Quando questionado sobre o tipo de música que seu grupo musical intitulado JDJ vai incorporar no repertório, Duca deixa claro que “não se canta a violência”, mas, a coragem, a determinação, a persistência, o bem que triunfa, requisitos que a criança encontra no mundo irreal dos desenhos animados. São temas que indicam a opção do que deve ou não ser cantado.

- Duca:* Música que não é violenta, é a que nós vamos botá é de um desenho que a gente viu.
- Entrevistadora:* Tens alguma música para cantar?
- Duca:* *‘vivia perguntando/até onde eu posso chegar/nos desafios/sem um caminho/eu irei enfrentar/pra enfrentar a vida/nunca pensei que fosse assim/mas não importa/não há barreiras/vou até o fim/um homem misterioso/agarrar um sonho eu vou/eu vou derrotar/todo aquele que for mal/não descansarei/coragem eu terei/e nada pode me deter/eu vou/sem medo de nada/e eu enfrentarei/e derrotarei/todo aquele que for mal/eu não descansarei/coragem eu terei/e nada pode me deter/eu vou/sem medo de nada/e eu enfrentarei/’.*
- Entrevistadora:* De quem é esta música?
- Duca:* Essa música é de um desenho.
- Entrevistadora:* Qual desenho?
- Duca:* *Buky.*
- Entrevistadora:* Onde é que passa o *Buky*?
- Duca:* Dava, só que não dá mais. É no canal 10.

O acompanhamento sistemático da programação proporciona-lhes uma atualização quanto aos novos artistas que surgem na mídia, fazendo com que, muitas vezes, passem a incorporar os mais recentes sucessos no repertório. Aqui, o que surge, aparentemente, é a curiosidade pelo novo, como sugere a entrevista com Lisa:

- Entrevistadora:* O Marlon e Maicon aparecem na televisão?
- Lisa:* Aparecem.
- Entrevistadora:* Em quais os programas?
- Lisa:* Em quase todos, professora. Eles são novos.
- Entrevistadora:* Foi difícil de aprender a música?
- Lisa:* *‘vou te amar assim/a felicidade é o meu castigo/será que tanto amor pra mim é proibido/estou morrendo aos poucos por sonhar contigo/vou te amar assim/desejo a tua boca sem poder beijá-la/desejo tua pele sem poder tocá-la/e queimo de*

*vontade a cada madrugada/vou te amar assim/vou te amar assim/vou te amar assim'... É o Marlon e Maicon.*

Para Diane, o aspecto do “novo” em termos de música acaba se tornando um convite para percorrer uma ampla variedade de programas televisivos que trazem às novidades:

*Entrevistadora:* Onde é que tu assistes a da Motinha?  
*Diane:* Dá às vezes na televisão. No Gugu e no Faustão. Dá mais no Gugu, porque é o Gugu que leva elas no programa dele.

As crianças têm informações sobre os programas, seus horários, e os cantores que aparecem com alguma frequência. Nas entrevistas pôde-se ter uma idéia do cenário do quanto conhecem e acompanham a programação semanal:

*Entrevistadora:* Eu não tenho visto o Claudinho e Buchecha cantando.  
*Duca:* No Sabadão Sertanejo.  
*Entrevistadora:* E que horas passa o Sabadão Sertanejo?  
*Duca:* Às 10:00.  
*Claudionei:* 10:00 horas da noite.  
*Entrevistadora:* Quando?  
*Duca:* No Domingo Legal...  
*Entrevistadora:* E eles estão sempre lá?  
*Duca:* Algumas vezes.  
*Duca:* Sempre sábado, no Sabadão Sertanejo. Nunca viu, professora?  
*Entrevistadora:* Tu vê sempre?  
*Duca:* Algumas vezes.  
*Entrevistadora:* E tu, Claudionei?  
*Duca:* O Bonde do Tigrão deu no Sabadão né?  
*Claudionei:* No Faustão...  
*Duca:* No Faustão também, professora.

### **E quando as músicas desaparecem da televisão?**

O tratamento dado para aquelas músicas que aos poucos vão desaparecendo dos meios de comunicação é determinado por uma reorganização do repertório e busca por novas canções. Quando perguntei para Diane quais eram as músicas que ela gostava de dançar e cantar ela respondeu:

*Diane:* As do Tcham e as do Brega Boys. Só que as do Brega Boys essas não dão mais. A gente não ouve mais no rádio.  
*Entrevistadora:* E aí, o que vocês fazem quando não ouvem mais no rádio?  
*Diane:* Daí a gente tem que procurar outra que é mais boa. Daí a gente canta se acha boa.

A reprodução das músicas veiculadas pela mídia está fadada a ter o mesmo mecanismo de continuidade, se considerarmos que elas têm um tempo determinado para permanecer “na vitrine”. As crianças parecem entender esta efemeridade, já que cantam intensamente e, em poucos meses, trocam seus gostos e preferências.

O que parece mais evidente é a necessidade de cantar, dançar, aprender a letra e escolher o repertório que todos irão compartilhar.

Joel explica como lida com aquelas músicas de que gosta, mas que desaparecem da televisão. Relata que continua cantando “de memória”, enquanto procura cantar, dançar e aprender outras:

- Entrevistadora:* Ainda está dando o Bonde do Tigrão na televisão?  
*Joel:* Eu nunca mais vi eles cantando na televisão, só vi quando eles gravaram o outro CD.
- Entrevistadora:* E o que vocês fazem se não está dando o Bonde do Tigrão na televisão?  
*Joel:* A gente sabe outras músicas, aí bota outra música pra dançar, cantar e abalar.
- Entrevistadora:* E se não estiver mais tocando KLB na televisão e no rádio?  
*Joel:* A gente já sabe outra música e já vai cantando, e aí a gente lembra do KLB e das músicas deles. A gente já sabe e lembra da música deles. Já canta e daí eles começam a cantar de novo e gravam outro CD. E daí quando eles estão gravando o CD novo eles vão fazer bastante show, daí a gente já conhece outras músicas.
- Entrevistadora:* Daqui a pouco o KLB não vai aparecer mais, e aí vocês não cantam?  
*Joel:* Canto. Cantamos porque a gente vai se lembrar da música deles.  
 Daí a gente sabe a música, se lembra e já canta.

Diane e Micaela informaram que as músicas do Ê o Tcham, “não dá mais no rádio” e, por isso, tornava-se difícil ouvir o grupo. Mesmo não as escutando no rádio ou até na televisão, as crianças buscavam outras maneiras de ouvir o repertório do grupo, como CDs ou fitas cassete.

### 6.3 A AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO TELEVISIVO

O repertório televisivo é ampliado pela utilização de outros recursos midiáticos para a aprendizagem e reforço do repertório musical. Assim, é comum a alternância no uso dos meios de comunicação como o rádio e a televisão.

- Entrevistadora:* Como você aprende estas músicas?  
*Duca:* Escutando.  
*Entrevistadora:* Escutando onde?  
*Duca:* No rádio, na televisão. Ontem deu o Bonde do Tigrão no Sabadão, no canal 5, no Dia das Mães.  
*Entrevistadora:* Você escuta música? Onde e quando?  
*Duca:* Escuto em casa, sempre, quando eu chego do colégio eu pego a fita e fico escutando a música do Furacão 2000, no rádio ou na televisão.
- Entrevistadora:* Quando tu ligas a televisão e tem uma música que tu queres aprender, como é que tu fazes pra aprender?  
*Lisa:* É pela TV ou pelo rádio, porque quando passa na TV eles estão lá fazendo o Show ...eles vêm fazer no rádio depois. No rádio passa primeiro o CD deles.  
*Entrevistadora:* Passa no rádio primeiro?  
*Lisa:* Não. Primeiro na TV eles se apresentam, mostram a cara, depois sim, eles vão começar a cantar no rádio.

Ver televisão e ouvir rádio simultaneamente é uma tarefa muito simples. Coloca a criança em situações de selecionar, escutar, cantar e dançar.

- Entrevistadora:* Tu disseste que quando estás limpado a casa, tu ligas a televisão e o rádio, pra ficar escutando e ficar vendo, né?  
*Elisa:* É.  
*Entrevistadora:* E por que tu ligas os dois juntos?  
*Elisa:* Porque quando tá dando música boa no rádio, eu abaixo a televisão, e escuto o rádio e danço. E quando tá dando coisa boa, música boa assim na televisão, eu abaixo o rádio e levanto a televisão.  
*Entrevistadora:* Tu descobriste isso sozinha? Ou alguém te ensinou?  
*Elisa:* Descobri ... a minha prima me ensinou.  
*Entrevistadora:* Que idade tem a prima?  
*Elisa:* 12 anos.

No caso de Diane, a televisão e o rádio são ouvidos e vistos em outros espaços familiares. Assim, a criança encontra os meios de comunicação ligados em outros lugares que ela frequenta, como a casa de parentes ou de amigas, possibilitando um círculo de audiência aos programas, um reforço no aprendizado das canções. Esse aprendizado, que se desloca de um ponto para outro, não é, no entanto, planejado pelas crianças.

*Ana:* Quando eu estou de castigo, eu fico dentro de casa vendo televisão e escutando o rádio. Ainda mais quando o meu pai está trabalhando como agora, minha mãe também, as minhas irmãs ficam na rua, só fica eu e minha irmã. Tem vez que eu desligo a televisão e vou direto pro rádio... a gente arruma a casa, pega as vassouras e fica dançando.

As crianças elucidam maneiras de como aprendem as músicas, pois o aprender não se restringe apenas aos procedimentos citados, como a repetição com que cantam o repertório, mas inclui o uso alternado dos meios de comunicação, por exemplo, o rádio e a televisão.

*Entrevistadora:* Tu lembra de alguma música agitada de que tu gostas?

*Tamires:* Da Xuxa.

*Entrevistadora:* Onde é que passa?

*Tamires:* Todos os domingos no canal 12.

*Entrevistadora:* Qual é o horário?

*Tamires:* Eu não sei te dizer muito bem, começa umas 4 e meia ... e termina às 5 e meia. Acho que é isso.

*Entrevistadora:* E lá tem essas músicas?

*Tamires:* Tem.

*Entrevistadora:* E o que tu fazes quando tem algum cantor cantando alguma música agitada de que tu gostas?

*Tamires:* Eu começo a dançar.

*Entrevistadora:* Aí depois que passa esse cantor, o que mais que tu fazes?

*Tamires:* Daí desligo a televisão e ligo o rádio, ou desligo o rádio e fico olhando a televisão.

No cotidiano familiar o rádio tem se constituído num importante meio de comunicação, é incorporado nos encontros festivos, como contou Ana: “Uma vez, no aniversário da minha irmã, quando ela fez 14 anos, a gente pegou, ligou o rádio, botamos lá no meu quarto, estava dando a música do Furacão 2001”. Sua aceitação e utilização caminham paralelamente à televisão. A diferença básica para as crianças entrevistadas optarem pelo uso da televisão se constitui na associação de música e imagem em um mesmo evento. Como fonte de conhecimento e atualização da música midiática, a televisão parece veicular uma música que cada vez mais inclui o movimento corporal.

*Entrevistadora:* Tem algum tipo de música que tu gostas de ouvir mais?

*Lisa:* Do Tcham. É porque eu gosto. Quando dá no rádio as músicas do É o Tcham, eu danço e também olho eles na tevê.

Para as gerações atuais, tão precocemente moldadas nesta nova forma de linguagem, ou seja, som/imagem ou som/movimento, a televisão parece levar

certa vantagem sobre o rádio, visto que, dentro destes novos paradigmas da comunicação televisual globalizada, em que a integração de vários sentidos (polissemia) estão presentes (Souza 2000), ela proporciona à criança as músicas que acima de tudo são também dançadas.

### **Outros recursos midiáticos como complementação: fitas, CDs, filmes**

Freqüentemente, recursos midiáticos, como fita cassete contendo uma coletânea de músicas dos programas televisivos, são usados paralelamente à audiência de rádio e televisão, como uma possibilidade a mais para aprender música. A fita cassete parece exercer uma função mais permanente no aprendizado musical do que a do programa televisivo que tem dia e hora certos para acontecer. No período do dia em que algumas crianças não assistem a seus programas musicais preferidos, a fita pode ser escutada inúmeras vezes.

Um outro recurso midiático é a utilização de fitas vídeos, como *Titanic*, mencionado por Diane. O hábito de assistir a vídeos inclui a família e também é motivado pela música:

- Entrevistadora:* Tu disseste que o tio aluga a fita do filme *Titanic*. Por que tu já assististe diversas vezes a esse filme?
- Diane:* Porque eu gosto de olhar aquele filme, tem a Sandy, não, parece a Sandy. Ela canta e a gente fica emocionada e chora. Daí ela canta, eu gosto de olhar. Eu peço e o tio aluga aquele filme.

É comum na comunidade a compra e venda de produtos pirateados. Assim, CDs e fitas são encontrados a preços irrisórios. É dessa forma que as crianças garantem um pouco mais de contato com os grupos musicais e cantores preferidos, mesmo que suas músicas não circulem entre as mais executadas.

Sem pensar na questão da ilegalidade desse comércio, do ponto de vista musical, devemos levantar dois aspectos: o primeiro reside no fato de que a população em geral, inclusive crianças, estão expostas à baixa qualidade técnica dos produtos. Muitos deles, ao ser colocados em outros equipamentos de som, simplesmente não funcionam ou acabam se danificando. O outro aspecto é que o grupo entrevistado gosta de música, quer ouvi-la e não tem poder aquisitivo para adquirir um produto qualificado, e por isso acaba consumindo o similar pirateado.

Algumas vezes tive em minhas mãos alguns destes produtos que traziam coletâneas dos programas Furacão 2000/2001. A importância que algumas crianças lhe atribuem é impressionante. Devemos levar em conta que é uma população carente, e que muitas vezes as refeições básicas são comprometidas. Porém, a música não pode faltar, mesmo que seja somente pelo rádio e televisão.

Ao tomar conhecimento de novos cantores, o ponto de contato inicial parece acontecer através da televisão. As crianças buscam suprir uma necessidade maior em estar com as músicas de que gostam. Nesse caso, as fitas e CDs completam musicalmente o cotidiano familiar, e em alguns outros, o escolar, visto que estes produtos circulam na Escola, sendo apreciados por uma boa parte delas.

- Entrevistadora:* Tu tens algumas fitas e CDs?  
*Lisa:* Do É o Tcham e do Bonde do Tigrão e da Banda Eva.  
*Entrevistadora:* E porque essas Do Tcham ... ?  
*Lisa:* É porque eu gosto do Tcham.  
*Entrevistadora:* Como foi que tu descobriste esses cantores?  
*Lisa:* Olhando pela TV.

Embora muitos programas sejam exibidos durante a semana, isso não impede as crianças de continuarem a apreciar as músicas, utilizando-se desses produtos. Elas não dão descanso para esse repertório. Quando não conseguem o contato pela televisão, procuram estar com as músicas em outros momentos.

#### **6.4 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DOS AMIGOS**

Não só a tecnologia, mas as pessoas, os amigos e a família em volta também são importantes, como contou Duca: “Aprendi as músicas com a Kátia” [irmã]. A família parece se tornar uma companhia inseparável no processo de aprendizagem pelos meios de comunicação.

Percebe-se que Jonas e sua família assistem a alguns programas, mas não conversam sobre o conteúdo. Ele esclarece que “assistem por assistir”. Talvez essa declaração revele que a importância da família na interação com os meios de comunicação está na companhia de ver televisão com alguém e no tipo de programação eleita.

- Entrevistadora:* Tu assistes à televisão com alguém da tua família?  
*Jonas:* Com todo mundo. Com meu tio, minha avó, meu pai...  
*Entrevistadora:* E por que com todo mundo?

*Jonas:* Porque todo mundo gosta de assistir televisão. A mãe gosta mais de novela e às vezes de música no rádio, e eu gosto mais de música e um pouquinho de novela.



Sílvia Nunes Ramos

**Foto 13:** Duca, mãe e irmã assistindo *Michael Jackson* no Pampa Meio-Dia (Rede Pampa/Canal 4).

Existem muitas maneiras de assistir à televisão na família. Uma delas é assistir com alguém enquanto conversam na cama para tentar pegar no sono. Algumas vezes a música surge como um acalanto para adormecer.

Além de a música estar relacionada com a diversão em família, a presença do rádio e da televisão proporcionam ao contexto familiar compartilhar a música midiática e os programas. Aqui aparecem dois gêneros de programas televisivos a que as crianças assistem com a família, que são a novela e os programas de auditório que têm música. Não é comum a participação da família em discussões sobre a programação. Existem situações em que as crianças assistem aos programas em razão de fazer alguma coisa que o conteúdo sugere. Assim, rir de uma piada e dançar durante uma música pode ter mais valor para eles do que falar sobre o conteúdo. Elisa faz referência aos programas que têm música, deixando claro que a interação é mais pela ação que sugerem do que pela análise do programa.

- Entrevistadora:* Tu e tua família conversam sobre essas músicas?  
*Elisa:* Não.  
*Entrevistadora:* O que tu fazes na hora em que estás assistindo às músicas?  
*Elisa:* Eu danço.  
*Entrevistadora:* Todos esses programas... o Planeta Xuxa, Xuxa Hits que tu falaste, quem escolhe pra ti?  
*Elisa:* Eu.  
*Entrevistadora:* E porque tu assistes a esses programas?  
*Elisa:* Eu gosto por causa que muitas vezes tem coisas engraçadas.  
*Entrevistadora:* O que é coisa engraçada pra ti?  
*Elisa:* Piada.

Algumas vezes, quando assistem a algum programa, a intenção está mais voltada para a simples diversão. Pode haver momentos de conversas a respeito do assunto, porém isso não é uma prática habitual das crianças com suas famílias.

Elas atribuem também aos amigos a importância deles no processo de aprendizagem. O que se evidencia é a necessidade de uma parceria entre o meio de comunicação e os pares. O que acontece a partir dessa relação é a criação, entre eles, de procedimentos que venham a auxiliar o aprendizado. O papel dos meios se configura no auxílio específico à letra das canções, mesmo que este apoio venha após tentativas em que as crianças estabelecem seus contatos com a música.

- Entrevistadora:* As tuas amigas são importantes pra tu aprenderes as músicas?  
*Diane:* São.  
*Entrevistadora:* E por que elas são importantes?  
*Diane:* Às vezes são elas que me ensinam.  
*Entrevistadora:* Como elas te ensinam?  
*Diane:* Elas vão lá em casa e daí me ensinam a falar as palavras e eu aprendo.  
*Entrevistadora:* E elas te ensinam sem nenhum rádio ligado, sem nada?  
*Diane:* Elas só cantam, às vezes a gente pega o rádio, porque quando a gente erra as palavras é ruim, aí fica muito difícil, então a gente pega o rádio só um pouquinho. Daí quando eu sei, elas não precisam ligar o rádio.

As crianças necessitam de modelos, mesmo que esses sejam os seus pares. Aqui não importa a idade, já que o interesse está no conteúdo e na maneira de aprender, tanto que dos modelos televisivos que necessitam para suas brincadeiras, elas se fixam no conteúdo, do qual irão recortar o que lhe interessa. Nesse caso específico, imitam as outras, mas visando unicamente ao conteúdo das letras das músicas. Imitar pode ter dois sentidos, utilizado como procedimento para aprender; e imitar, como representação de algo que tem significado. Por exemplo, as dançarinas do *Ê o Tcham*.

- Entrevistadora:* Tem outra maneira que tu aprendes música?  
*Diane:* Minhas amigas contam que eu não sei, aí eu vou tentando copiar delas, daí eu aprendo.  
*Entrevistadora:* Copiar? Como assim?  
*Diane:* Assim como elas cantam, eu vou falando o que elas falam, o que elas cantam. Aí eu aprendo.

Para as coreografias das músicas, as crianças intercalam os passos originais com aqueles criados por elas próprias. O desconhecimento de todos os momentos da dança favorece a criação de algo novo. Porém, a base está no que extraíram da televisão. Dessa forma, pode-se considerar que o ponto de partida está, em primeiro lugar, na TV. Uma coisa é o que as crianças vêem, e a outra é o que criam baseada no que viram. O que vêem e não conseguem reproduzir por inteiro, acabam demonstrando *flashes* do conteúdo (Lurçat, 1998).

Talvez preenchendo os espaços entre coreografia original e sua criação, vão aos poucos reinventando formas de aprender. O que existe é uma dança com lacunas pelo fato de não saberem realizar a totalidade. Nesse caso, o que as crianças fazem é preencher as lacunas com suas criações, permitindo que as “brincadeiras” cheguem ao final. Partem da imitação do que existe e reinventam em cima disso. A base está no que viram pela televisão.

- Entrevistadora:* Aqueles passos são os passos do Tcham ou são os que vocês inventaram?  
*Ana:* Tem uns que são do Tcham e tem uns que nós inventamos. Porque tem uns que eu vi na televisão. Tem uns que eu inventei porque eu não sei, aí a gente inventa, mas a maioria são os que a gente viu na televisão.

Lurçat (1998) destaca “que o conteúdo, os símbolos e os arranjos deste material não são simplesmente imitados, eles são modificados pelos jogos das crianças e formatados segundo suas experiências, necessidades e emoções”. De forma semelhante, Vilches (1993, p. 66) coloca que “o espectador infantil desenvolve atividade negociadora com a televisão, com os códigos, formas e conteúdos pelos quais extraem informação de um programa”.

## **7 DA TELEVISÃO PARA A ESCOLA**

### **7.1 A MÚSICA NA VILA CASTELO**

Este capítulo descreve os múltiplos espaços que a Escola Vila Castelo oferece aos alunos para cantar e dançar. Os relatos das crianças participantes da pesquisa revelam suas opiniões sobre a oferta musical da Escola e suas sugestões para as atividades realizadas durante as aulas e em atividades extra-sala de aula como, por exemplo, que música gostariam de ouvir na Escola.

#### *7.1.1 A música na sala de aula*

##### **A aula de música**

A Escola Vila Castelo oferece aula de música no currículo para os ciclos iniciais. A carga horária semanal é de 1 hora, sendo que a Escola conta apenas com uma professora de música para atender 10 turmas nos períodos da manhã e tarde.

A atividade predominante é o canto. No repertório, além das canções folclóricas, é possível encontrar músicas populares brasileiras. Quanto à utilização de canções folclóricas infantis, algumas são escolhidas pela professora de música, de acordo com o nível de desenvolvimento musical, respeitando as tessituras vocais adequadas para cada faixa etária. O repertório é trabalhado de forma cumulativa, quando as canções aprendidas vão sendo lembradas pela turma. A inclusão de músicas infantis, como *O Cravo e a Rosa*, justifica-se porque “as crianças adoram esta canção”. Além disso, a professora acredita que “é bom para as crianças saberem cantar essas músicas folclóricas”.

Um teclado Casio, CDs de algumas canções da música popular brasileira, livros contendo partituras folclóricas infantis, como *A Barata* e *Marcha Soldado* com arranjos atualizados, são alguns dos materiais didáticos utilizados nas aulas de música.

Além do repertório de canções folclóricas infantis, a professora trabalha com músicas de Martinho da Vila, Zeca Baleiro, Tom Jobim, Caetano Veloso, Nelson Coelho de Castro e cantores da música nativista gaúcha. O esforço para apresentar às crianças esse repertório musical está na crença de que os alunos devem saber o que é “a boa música”. Espera-se que os alunos cantem esse repertório para “contribuir numa mudança de gostos musicais”.

Um trecho do diário de campo pode ilustrar de que forma a música popular brasileira é trabalhada:

A professora retoma a canção *Esta Melodia*, da Portela, interpretada por Marisa Monte, e sugere que alguns alunos se apresentem para cantar na frente dos colegas. Entre eles estão Eduardo e Ramiro, que optaram pela seguinte dinâmica de apresentação: a primeira parte da música contaria com a participação de Robert na leitura e, no refrão, os meninos cantariam em uníssono. Robert fecha os olhos e articula cada palavra. Com as mãos para trás mantém o corpo apoiado no quadro. Nem parece o mesmo Ramiro, que há poucos minutos atrás liderava os colegas para realizar o “pagodinho”. A turma cantou enquanto os meninos estavam lá na frente. Quanto às meninas Elisa e Ana, continuaram com a dança. Logo após ter finalizado a apresentação dos garotos, as meninas vieram ao meu encontro. Perguntei à Elisa se ela gostava de dançar e cantar. Confirmou que sim.

A música apresentada à turma, *Esta Melodia*, parece ter cativado a todos, visto a atmosfera de alegria. A professora justifica a escolha da música por acreditar que “esta tem qualidade suficiente”. Boa parte da turma cantou com certa desenvoltura o refrão, que, além de ser de fácil assimilação, era solicitado constantemente pela professora. Sem o apoio técnico do CD, mas com a letra escrita no quadro, as crianças cantavam sem apresentar dificuldades. Os meninos cantores iniciaram o que eles chamam de “pagodinho”, e algumas meninas dançavam. Este ambiente de alegria estabelecido enquanto cantam a música surge geralmente quando o ritmo apresenta um balanço, uma ginga ou se transforma numa batucada.

A turma se transforma de tal maneira, que organizam um grupo de batucada no fundo da sala. Os meninos imitam músicos tocando cavaquinho. Robert, além de batucar na classe, incita os colegas, “puxa rápido quando chegar o ‘pagodinho’ nós vamos tudo junto”. Os outros meninos também imitam músicos tocando cavaquinho. Duca aproveita para dizer que vai bater no pandeiro e o colega, no chocalho. Assim que a música chega a um andamento mais rápido, o grupo entra em cena. Claudionei diz: “agora, no pagode”, para

alertar os amigos que o momento de entrar o pagode está próximo. Os meninos fazem verdadeira demonstração de banda de pagode. Claudionei, que está do meu lado, sacode um chocalho imaginário na altura do ombro direito.

Enquanto isso, a turma canta junto com CD. O momento de maior participação é no refrão da música. Mesmo sem o CD, eles continuam *a capella*. Os mais tímidos assistem à dança de Elisa e Ana no fundo da sala. Ana tenta aprender os passos de samba com Elisa.

No momento seguinte da aula, a professora Nívea coloca um CD de Martinho da Vila. As duas meninas, Elisa e Ana, começam a bater o pulso da música em uma das classes. Elas estão de pé, uma de frente para a outra, e as batidas são combinadas. Em meio a tudo isso, Jonas se aproxima da minha classe e começa a cantar O Bonde do Tigrão (Diário de Campo, 07/05/2001).

A música está presente nas aulas de outras disciplinas. Cada professor a utiliza com finalidades diferentes e conseqüentemente adotam metodologias diversificadas. Alguns utilizam a música como pano de fundo, deixando-a para acompanhar as tarefas de sala de aula; outros, para as aprendizagens de coreografias e língua estrangeira, como é o caso da professora de espanhol. A Escola incentiva a utilização de música nas salas de aula, comprovado pelo investimento nos vários aparelhos portáteis com rádio/CD que possui (ver anexo 6).

### 7.1.2 A oficina de música e o coral

Além da aula de música semanal, a Escola oferece as oficinas de música nos eventos da integração comunidade/Escola e o coral como atividades opcionais para os alunos. Como mencionado no capítulo 3, as oficinas servem como recursos para integrar a comunidade com a Escola, e geralmente se concentram na prática do canto em conjunto. Realizam-se em sala de aula, já que a Escola não possui uma sala específica para a disciplina.

O coral foi idealizado pela professora de Educação Musical e conta com a participação voluntária de um professor regente. Para constituir o repertório, a professora diz que vai “juntando uma coisa daqui e dali. Tudo serve”. Alguns depoimentos coletados revelam a importância do coral para as crianças:

- Ana:* Agora que eu entrei pro coral da professora Nivea, estou aprendendo a cantar mais, a desenvolver a minha voz, porque a minha voz estava horrível.
- Entrevistadora:* É?
- Ana:* Estou gostando até mais da música do que gostava antes.

### 7.1.3 Projeto “Musicalidade na Escola”

A Escola Vila Castelo possui um projeto denominado “Musicalidade na Escola”, cujo objetivo é a audição de músicas durante a entrada, a saída e o recreio, por meio de caixas de som instaladas na área coberta.

As opiniões das crianças sobre esse projeto são divergentes. Não há um consenso, por exemplo, sobre qual repertório seria ideal para estes momentos. No entanto, defendem que as canções a serem executadas devem proporcionar o canto e a dança. Relacionam o escutar música com a possibilidade de dançar, o que para elas pode ser algo “divertido”. Ao perguntar o que achavam das canções veiculadas nos alto-falantes, Duca e Ana responderam:

- Duca:* Eu acho bom. Porque dá pra escutar no recreio, na saída e na entrada pra sala. Dá pra gente dançar e ficar brincando.
- Entrevistadora:* Tu estás gostando dessas músicas?
- Ana:* Sim.
- Entrevistadora:* Por quê?
- Ana:* Por que eu gosto de dançar sabe professora. Eu desenvolvo música com qualquer pessoa.

É visível nos depoimentos a relação que fazem entre a música e a dança ou movimento. Ao falar sobre este projeto, Robert conta o que a música lhe proporciona:

- Entrevistadora:* O que tu estás achando deste projeto?
- Robert:* Tá bom, a música tá muito boa.
- Entrevistadora:* E por que está boa a música?
- Robert:* Porque a música relaxa os osso da gente. E a música é parte quase da nossa vida ... onde tem uma musiquinha é sempre bom.

Na opinião de Joel, o projeto Musicalidade na Escola “é muito legal porque abala todo mundo e todos vão pro palco”, e complementa: “todo mundo já começa a dançar. A diretora coloca uma música, vê que uma pessoa tá cantando, então coloca uma pra todo mundo dançar. Daí a gente dança”. O menino leva em conta o

que o seu grupo sabe de música. No momento em que todos querem o contato com ela, isso deve ser construído em conjunto, com práticas comuns de canto e dança. Quando lhe perguntei o que gostaria de escutar nos alto-falantes da Escola, ele respondeu:

*Joel:* A do Bonde do Tigrão.  
*Entrevistadora:* Por quê?  
*Joel:* Porque todo mundo escuta a do Bonde do Tigrão, sabe a música, canta e começa a abalar. A professora sabe que a gente canta as músicas dele, daí ela bota.

A música que é tocada nos alto-falantes tem para eles uma função clara: a de divertir e fazer todo mundo dançar, inibindo o aparecimento de outros hábitos, como brincadeiras violentas rejeitadas pelas próprias crianças. Segundo Ana, o projeto “é legal porque as crianças ficam dançando, não brigam mais, como elas eram antes”. A música, segundo ela, ajuda “a gente desenvolver bem melhor” como, por exemplo, “não saber o que fazer, não agir errado, não fazer essas coisas ruim como fazem aí pela rua”.

Um dos aspectos negativos levantados sobre o projeto Musicalidade na Escola foi a inadequação do repertório, considerado por muitos como “infantil”:

*Entrevistadora:* O que tu estás achando das músicas que estão sendo tocadas nos auto-falantes?  
*Ana:* Estão tocando músicas infantis, não é como na rua que tão tocando essas música mais para maior.  
*Entrevistadora:* O que é música de criança?  
*Ana:* A maioria das músicas que a professora Nívea coloca, como o *Atirei o Pau no Gato*, já deu bastante essas música.  
*Entrevistadora:* Nos alto-falantes estão dando elas?  
*Ana:* Já tocaram. Tem bastante música de criança, e até as guriazinhas do jardim tão dançando, eu já vi elas dançar.  
*Entrevistadora:* Mas eu já escutei outras músicas aqui.  
*Ana:* Dá bastante música de adolescente, mas dá mais pra criança.

No entanto, a mesma música gera controvérsias na opinião das crianças, pois Robert lhe atribui um significado de acordo com o contexto onde viveu: “Essas que botam... aquela do Patinho ‘*O Pato Pateta/pulô no cavalo*’ [cantando], essa daí é boa porque não tem bagaceirismo, é só um animalzinho, tão falando de um animal, da galinha, do pato, do cavalo”.

Como visto no capítulo 4, as crianças identificam músicas que podem ser ouvidas e as que não devem ser apreciadas. Por outro lado, a Escola se preocupa

em não dar relevância àquelas cujas letras são “comprometedoras”, como revelou Lisa:

- Lisa:* A diretora não gosta do Bonde do Tigrão. Ela precisa mudar porque isso não é pra cabeça de criança, é mais pra adulto. Porque fala sobre ‘*martela o martelão/levante a mãozinha/*’ é uma música HOR-RÍ-VELLL!
- Entrevistadora:* Que tipo de música tu pedirias pra diretora colocar nos alto-falantes?
- Lisa:* Essas que tão tocando agora na 104.0, ‘*sou vagabundo/sou um delinqüente/sou um cara carente/*’.

Outro aspecto levantado foi a repetição exaustiva de um mesmo repertório, em que “toda hora” é tocada a “mesma música”. Ou, como contou Joel, “toca sempre as mesmas. Tem que aprender outras, não só essa”.

As crianças solicitam a execução de músicas conhecidas que possam dançar e cantar outros colegas, permitindo a interação com todos.

Cantar e dançar junto com a música tem significado para as crianças, por terem expectativas de realizar o que sabem. Existe uma necessidade em mostrar o que conhecem de música. Para elas, passa a ser uma experiência unilateral não poder interagir com a música. Apenas escutá-la pode ser pouco, uma vez que dominam o repertório funk e rap e criam gestos e coreografias a partir dele, como ilustram os exemplos abaixo:

- Entrevistadora:* Caso tu tenhas que conversar com a diretora sobre as músicas dos alto-falantes, o que tu falarias sobre elas?
- Ana:* É que ela botou uma música que eu nem sabia como cantar. Era uma do Zeca Pagodinho... eu não sabia nem dançar. Eu ia pedir pra ela colocar uma música do É o Tcham, porque sei dançar quase todas.
- Entrevistadora:* O que tu gostarias de perguntar para a diretora sobre as músicas dos alto-falantes?
- Joel:* Eu perguntaria pra ela: ‘ - diretora, a senhora não gosta de música de funk?’. Daí ela: ‘ - sim eu gosto’, ‘ - Então porque a senhora não bota lá, todo mundo já sabe e aí a gente começa a abalá também, né?’

O repertório sugerido por algumas crianças para o recreio inclui aquelas músicas que fazem alguma referência ao seu contexto social. Para Robert “tinha que ser música mais social, umas músicas gaúchas, da tradição, não esta do *Tapinha não dói*. Isso já não é bom. Mas essas músicas do grupo *Terra Samba* é Brasil, isso daí tá bom, esses sambinhas tão bom, mas essas outras músicas que

eles botam aí já não tá fechando”. O ideal para tocar nos alto-falantes seria “a música do Mano Lima, Roberto Carlos, Amado Batista”. O contexto rural de Robert está representado nas opções sugeridas, além de demonstrar como este repertório poderia figurar no cenário musical escolar:

*Robert:* A diretora podia comprar umas fitas de música gaúcha e botar nos alto-falantes. Quem não soubesse dançar, pegava um professor que soubesse ensinar música gaúcha pra elas e pra eles. Fazia um projeto da música gaúcha. O que adianta ela botá umas músicas ali, é só pra não correr, então faz um projeto de dança. Quarta-[feira] é uma turma que ia dançá, quinta a outra, e sexta a outra, assim por diante. Na hora do recreio para as turmas dançarem.

A organização de grupos de danças sugerida por Robert é também pensada por Ana:

*Entrevistadora:* O que tu dirias para a diretora sobre o projeto de música nos alto-falantes?

*Ana:* Bota mais tempo no recreio pra gente poder dançar mais. Porque a criança vai desenvolvendo mais a música.

O tipo de repertório a ser executado deve exercer determinadas funções. Em algumas opiniões das crianças, existe a música que pode influenciar no estado físico e psíquico das pessoas. Há a idéia de que uma música tranqüila sugere um estado de calma no ouvinte. Dessa forma, determinadas canções no espaço escolar levariam à mudança de um cenário agitado para mais calmo:

*Entrevistadora:* Que idéia tu darias sobre o tipo de música e cantores?

*Ana:* Acho que pra adolescente, uma música mais calma, porque eles estão muito agitados. E pra criança a mesma música, porque elas tão gostando das músicas que ela bota.

*Entrevistadora:* Tu conversaste com alguma criança pra saber se elas estão gostando ou não?

*Ana:* Bom, as minhas colegas gostam. Eu não conheço muita criança aqui no colégio, só as minhas colegas.

*Entrevistadora:* E o que elas dizem sobre isso?

*Ana:* Bom, pelo que me contaram, elas gostam.

O repertório trazido pelas crianças parece influenciar sua relação com a música no contexto musical escolar. O que a Escola oferece é escasso na visão

delas. Segundo as crianças, é necessário um repertório mais amplo de canções a serem trabalhadas nos espaços oferecidos pela Escola. Robert propõe:

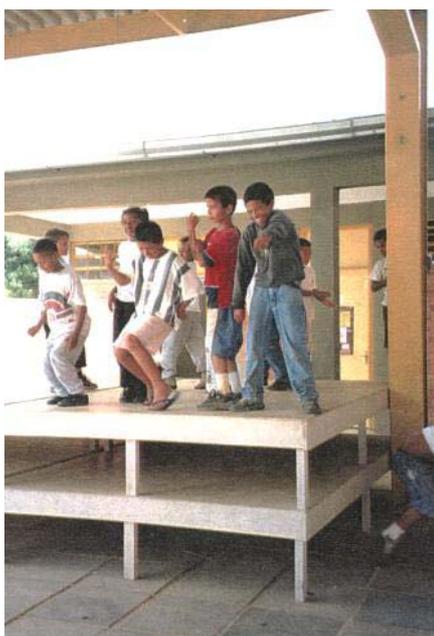
*Entrevistadora:* Tu estás gostando desse projeto?

*Robert:* Sim. Podia ter um de coralzinho. Assim não ia ficar todomundo correndo. Só ia andar um pouco correndo, o outro já ia tá grudado naquela música. O professor dava uma música, “tu tem que copiar toda essa música aqui”, dava no papel, ele tinha que copiar toda aquela música, e aí levava pra casa, e o que sabe estuda, né? Estuda *tá tá tá*, estudava, cantava a música, podia entrar até no coral, fazia um coralzinho, mais outro coralzinho da Vila Castelo, fecha tudo.

*Entrevistadora:* Muito bem.

*Robert:* Um coral que canta e um coral que dança. O coral vai dançando atrás e os outros na frente cantando, né? Cantando e os outros dançando. Um coral onde tinha que ter quem cantasse e quem dançasse e cantasse tudo juntinho, não um canta lá e outro canta cá.

O projeto Musicalidade na Escola e as opiniões das crianças entrevistadas apontam para a dificuldade mencionada por Moreira “é difícil de incentivar nos alunos o ‘gosto do aprender’, pois o ambiente na sala de aula parece monótono e inútil face ao contexto social e cultural dos espaços extra-escolares onde as tecnologias de informação e comunicação misturam o lazer e o prazer com a reprodução do conhecimento” (Moreira, 2000, p. 24).



Silvia Nunes Ramos

**Foto 14:** Duca, Jonas e outro colega no “Musicalidade na Escola”



Sílvia Nunes Ramos

**Foto 15:** O Bonde do Tigrão em sala de aula

Sílvia Nunes Ramos

**Foto 16:** O Bonde do Tigrão em sala de aula

## 7.2 REPERTÓRIO ESCOLAR E REPERTÓRIO MIDIÁTICO

### 7.2.1 *Evocando o repertório midiático na Escola*

Além de a Escola oferecer música como atividade curricular, percebe-se que o cotidiano escolar é enriquecido pelo repertório que as crianças trazem para a Escola. Durante o trabalho de campo realizado na Escola Vila Castelo, meu olhar se voltava para as cenas em que a música se fazia presente. Bastava esperar e saber procurar o momento certo para ligar o gravador ou a câmara. Alguns recortes da realidade musical desses meninos e meninas iam acontecendo de uma forma surpreendente. Desde o momento em que interagi pela primeira vez com as crianças que participaram da entrevista, percebi que seria fácil convidá-las para conversar. Foram prestativas e demonstraram vontade de cantar, desde a primeira vez que as vi no pátio. O ato de cantar vinha sempre acompanhado pelo grupo.

Com a minha presença se aproximavam perguntando se eu conhecia determinada música. À pergunta “qual música?”, quase que invariavelmente respondiam cantando. Nos diálogos com as crianças, surgiam as danças

improvisadas, as repetições exaustivas das músicas do Bonde do Tigrão que me sinalizavam possibilidades para a coleta de dados, como ilustra o seguinte trecho do diário de campo:

A menina estava na fila do refeitório se requebrando toda. Alguns momentos com as palmas das mãos coladas nas mãos de outra colega da frente. As manifestações musicais que desejo ver acontecem rapidamente no espaço escolar. São flashes rápidos demais. Muitas vezes não dá tempo de ligar o gravador. Ou seja, quando uma criança começa a cantar ela não avisa. Abre a boca e canta, a todo vapor, e muitas vezes uma frase, e basta. Mas o suficiente para se ter a idéia da música. Todo momento do recreio é aproveitado por eles (Diário de Campo, 09/04/2001).

Os momentos em que os meninos cantavam eram os mais variados: durante a chamada, caminhando na fila para se dirigirem até a quadra, correndo livremente pela quadra de basquete, atrapalhando as parlendas realizadas pelas meninas (elas brincam com parlendas; eles, de O Bonde do Tigrão) e, mais tarde, subindo as escadas em direção à sala de aula depois da educação física.

No pátio era também possível flagrar alguma dança alegre motivada pela música do grupo É o Tcham ou cantando algum outro sucesso:

Mantendo a atmosfera de diversidade de repertório, a esta altura já estabelecida, Claudionei, Jonas e Duca começam a cantar uma música do grupo KLB. Todos ficam à minha volta e, sentados em suas cadeiras, apenas cantam sem fazer nenhum movimento de dança. Mesmo porque pelo original do Grupo, esta música é apenas interpretada com a voz. Não tem acompanhamento de dança. O que mais me chamou a atenção foi a rapidez com que eles começaram a cantar, não havendo combinação alguma entre eles. Durante a gravação percebe-se que nem todos da turma participam desse momento sugerido pelos garotos (Diário de Campo, 07/05/2001).

A hora do recreio não era o único horário estabelecido para as crianças ouvirem música. Durante a entrada e a saída, era possível ouvir algo no pátio, mesmo que fosse proporcionado pelo rádio portátil das auxiliares da limpeza.

O canto espontâneo individual ou com os amigos não aparece só no pátio, mas também na sala de aula. Durante as aulas era comum o grupo do Claudionei fazer comentários reservados sobre as músicas do Bonde do Tigrão. Ouvia-se com frequência, “Ah, essa é do Tigrão” ou “sabe, eu vi o Tigrão ontem”. Quando os meninos começavam a cantar as músicas do “Bonde” durante as tarefas, as meninas se mostravam um tanto enjoadas deste repertório.

Exatamente às 8:55 a professora itinerante, Suzana, chegou. Daí por diante foi um festival de canto. Durante minha observação nessa manhã, percebi uma verdadeira guerra de repertórios. Havia uma tentativa de imposição do repertório de domínio dos meninos e meninas. Quando as garotas começavam a cantar timidamente alguma canção do Roberto Carlos ou da Vanessa Camargo, os garotos até ouviam um pouquinho, mas logo que dava uma brecha, eles começavam a todo o vapor a puxar as músicas do Bonde. Havia algumas manifestações das meninas contra este repertório. Teve um momento em que a professora itinerante precisou interferir da seguinte maneira: “Guris, quando vocês estão cantando, elas até ouvem, por que vocês não fazem o mesmo? Deixem elas cantarem as músicas de que gostam”.

Era muito interessante ouvir o cruzamento de melodias e forças vocais, predominando a dos meninos com as músicas do Bonde. Os meninos reclamavam das meninas quando elas se impunham. Teve um garoto que chegou a dizer: “ah, professora elas querem competir com nós, querem mostrar a voz mais alta”. Todo esse cenário de imposição do repertório desaparece diante do ‘1 2 3 qué dançá, qué dançá, o Tigrão vai te ensiná’, forma-se um coro: (elas respondem e a turma segue atrás, quase que em peso. Depois de tanta discussão pela imposição do repertório, um menino diz: “pode cantar, nós deixemo” (Diário de Campo, 17/04/2001).

### **Os flagrantes da aula**

Na prática musical diária realizada espontaneamente pelas crianças na Escola, é evidente a participação dos colegas no reforço do repertório de seu interesse. Algumas destacam a importância de cantar com os amigos, uma vez que a participação destes é relevante para o reforço da aprendizagem do repertório midiático. Deve-se salientar que mais do que aprender as músicas, há a motivação para cantar com os amigos e poder compartilhar das que gostam:

*Entrevistadora:* É importante cantar e dançar essas músicas quando tu estás com a turma na Escola?

*Duca:* É, porque eu gosto de cantar com eles, porque eu acho legal as músicas.

*Entrevistadora:* E por quê?

*Duca:* Porque aprendo as músicas.

As crianças constroem seu ambiente musical escolar considerando dois fatores: o primeiro reside no fato de gostar de algumas músicas, encontrando parceria nos amigos que elegem praticamente as mesmas; o segundo, por incluir a participação dos colegas no aprendizado do repertório.

Em grupo, percebi que quando um começa a cantar os outros vão atrás. Presenciando essas cenas, o que mais me chamou a atenção é que surge de repente no meio de tudo uma voz solitária que puxa a canção, e, de imediato, parecendo um coral ensaiado, a turma responde num bom volume e dicção. Não falta nem o acompanhamento com as bocas, como a versão original do grupo O Bonde do Tigrão sugere percussivamente. As crianças reproduzem uma sílaba que se aproxima a um “*tum, tchi, tum, tum, tum*”, realizada com bastante precisão. As performances são mistas, tanto que, às vezes, só os meninos cantam, em outras, as meninas cantam. Ficam sentados próximos uns aos outros, como descrevi no diário de campo:

Claudionei, o mais cantante e dançador de todos do grupo, está sentado numa das fileiras do centro da sala. As carteiras estão organizadas em três fileiras de duas classes lado a lado. À sua frente está Duca e, ao lado de Claudionei, noutra fileira, está Jonas. Eduardo, à sua esquerda. Dessa posição parece que Claudionei rege a turma inteira. Ele olha para trás, fala com Elisa, conversa educadamente com as meninas que estão ao lado de Elisa. Comparo esta turma a um estopim de bomba -um começa a cantar e os outros terminam. É impressionante, eles cantam o tempo todo (Diário de Campo, 17/04/2001).

Observa-se o quanto as crianças interagem através da música que cantam. Uma das formas de se relacionarem com ela está muito ligada com o aspecto do grupo. O fato deste saber as músicas e poder ouvi-las conjuntamente é uma prática comum. A frase “todo mundo já sabe e aí a gente começa a abalar também” parece demonstrar que este é o caminho para o sucesso de qualquer atividade musical com as crianças. Para elas, mais do que ouvir as músicas é o compartilhar com os demais colegas, momento em que surge a troca de conhecimentos anteriormente adquiridos, como, por exemplo, a dança e a letra da música.

Não se pode desconsiderar a importância dos pares nesta prática musical escolar desenvolvida pelas crianças, pois tudo indica que interagir com as demais se trata de procedimentos de aprendizagem próprios das crianças. Forma-se nestes momentos de interação o grupo dos que sabem, e aí ensinam; e o grupo dos que querem aprender que então procuram aqueles que já sabem o repertório musical midiático. Aqui reside um dos aspectos da aprendizagem social, cuja eficácia consiste na troca que se estabelece e no conhecimento adquirido em decorrência da interação entre os pares.

A mesma situação acontece em relação à dança no pátio. Formam-se grupos afins de crianças que não se conhecem, mas naquele momento se agrupam e passam a realizar seus passos. Algo que já foi tentado individualmente agora é contemplado no grupo. A imitação da coreografia apresenta uma precisão significativa. As mãos levantam para cima no momento certo; a volta em torno de si mesmo destacando o movimento da cintura mostra a representação dos modelos televisivos. Nesse caso, nomeadamente televisivo, porque a reprodução da dança torna-se mais possível a partir do momento em que é vista nos programas televisivos, lugar onde se dá a apropriação da dança original de grupos musicais (Diário de Campo, 18/04/2001).

Durante as entrevistas com Duca e Jonas, percebi que havia um certo entrosamento entre ambos. Entendi que isso era causado pelo fato de serem vizinhos e poderem brincar juntos nos finais de semana e durante a semana, como os próprios garotos informaram.

Um conhece o repertório do outro, e até se ajudam quando querem cantar junto para eu ouvir. Observei o entrosamento nas mínimas manifestações espontâneas entre eles. São palavras resmungadas “vâmo..., sabe aquela?” Isso sem contar os olhares e as entradas precisas em determinadas canções. Nas músicas das “Cachorras” - do Bonde do Tigrão – por exemplo, as bases rítmicas do arranjo instrumental é exatamente igual para ambos. Eles a executam com precisão. Mas de onde sai esse entrosamento? Quando preparam isso? Será que o aprendizado dessas músicas é resultado de encontros sistemáticos entre ambos e destes com a televisão? Como já visto, procedimentos como repetição e frequência, e a interação entre os meninos são aspectos que fortalecem o aprendizado do repertório mencionado.

Para Lurçat (1998), “na escola existe uma espécie de assimilação coletiva do que a criança aprendeu sozinha” (ibid. p. 120). Nas atividades de dança isso é mostrado o tempo todo dessa forma, ou seja, a aprendizagem na coletividade.

### *7.2.2 A posição da Escola quanto aos repertórios da mídia*

O repertório musical televisivo pode ser reforçado pelos próprios professores. Estes encontram uma metodologia adequada para adaptar os interesses específicos da disciplina às necessidades musicais das crianças. A professora de educação física relatou que as deixa “se expressarem nas aulas” justificando: “se eu não deixar justamente na minha disciplina, quando é que vai ser?” Durante a

aula de espanhol a professora Aline usa uma música da cantora Daniela Lojân (ver anexo 7). Ela canta com os alunos a trilha sonora da novela infantil *Gotinhas de Amor*, do SBT.

Talvez seja exatamente a controvérsia que está presente na literatura, sobre o aproveitamento da televisão em sala de aula, de forma que os conteúdos sejam tratados e os interesses televisivos das crianças não sejam marginalizados.

Por outro lado, algumas crianças entendem que a Escola não permite a execução de determinadas músicas nos seus espaços. Defendem o ponto de vista que até as canções não autorizadas devem ser tocadas.

*Duca:* Se elas dessem autorização pra botá essas músicas, só que elas não deixam ... é muita violência.  
*Entrevistadora:* É muita violência?  
*Duca:* Bobageira ... eu não acho que é muita violência.  
*Entrevistadora:* Por quê?  
*Duca:* É música. E daí eu não acho.

### **A proibição do Funk na Escola ou “Derrubamos o Bonde do Tigrão lá na sala de aula”.**

Num determinado momento da coleta de dados, a Direção da Escola Vila Castelo proibiu a turma de cantar “as músicas do Bonde”. Quando perguntei o porquê da proibição, Suzana disse que já estava enjoando. “Não é pela bagaceirice das letras, é por que está chato mesmo”. No entanto, a proibição do funk no ambiente escolar parece estar ligada diretamente ao conteúdo das letras das canções. Coube à Escola realizar uma avaliação desse tipo de repertório, determinando que algumas músicas poderiam incitar a violência pelo uso indiscriminado de conceitos utilizados para definir as mulheres, como é o caso da letra da música do Bonde do Tigrão.

As opiniões dos professores e alunos divergem quanto ao repertório de O Bonde do Tigrão. Alguns professores analisam suas letras e de outros grupos que vão ao programa Domingão do Faustão. Chega-se à conclusão de que o pouco nível não está só nas letras das músicas. A professora esclareceu que em outros países o funk tem uma conotação política e de reivindicações, enquanto que o funk no Brasil fala de “sexo e bunda”. Sua preocupação é com a representação da mulher nas músicas do O Bonde do Tigrão.

Quem são as Tchutchucas e os Tchutchucos? Como está a Tchutchuca em casa agora? Triste, trabalhando ... Pegamos as letras do Bonde e devoramos. Sabe, aquela coisa machista... Por que este é o país da bunda e das coxas? Conversamos muito em sala de aula sobre o Bonde e aos poucos eles foram deixando de lado (professora Juliane, entrevista espontânea, Diário de Campo, 26/10/2001).

Embora as crianças se identifiquem com alguns gêneros musicais, a Escola os filtra de modo a não permitir a apreciação de determinadas músicas, como contam Elisa e Joel:

*Elisa:* As professoras não botam mais o Bonde do Tigrão aqui no colégio.  
*Entrevistadora:* Porque tiraram o Bonde do Tigrão?  
*Elisa:* Porque descobriram que dava muita violência.  
*Entrevistadora:* Vocês já pediram pra Escola essas músicas?  
*Joel:* Não pedimos ainda porque as professoras não gostam muito. Porque fala das cachorras. Daí as professoras que tão dando aula falam assim: - é pra trabalhar, não é pra cantar. Daí, se elas perdem o emprego...

A satisfação de distanciar os alunos destas canções é explicada, porque se julga que esta ou aquela não serve para ser apreciada musicalmente.

A apreciação do gênero funk como arte não deveria sofrer discriminação, mas a rejeição a este gênero está na letra que ele vincula. As crianças parecem entender seu conteúdo revelado na malícia, no silêncio tímido e nas reticências de alguém que entende o que significa, mas ainda não sabe se pode falar escancaradamente sem permissão. Os meninos se soltam mais, quando o tema é sexo. As meninas não explicam o significado do que é cantado, não porque não saibam, mas porque não podem. Limitam-se a observar a distância. Com suas feições mostram que existem assuntos na Escola que não são para elas.

### **As negociações na aula de música**

O funk sempre aparecia na sala de aula. Em uma dessas ocasiões, a professora de música perguntou para a turma que tipo de música estavam cantando e quem era o autor. Não souberam responder, mas permitiu a apresentação mais adiante depois de escutarem outras músicas do Arca de Noé, de Vinicius de Moraes. Percebia-se a vontade e interesse das crianças em cantar “as músicas do Bonde”.

Fizeram votação para ver quem venceria entre a música proposta pela professora e as do Bonde do Tigrão. A maioria da turma mostrou que gostaria de escutar O Bonde. Mesmo assim, a vontade de todos não foi atendida. Registrei no diário de campo um pouco do que se passou naquele dia:

Enquanto a professora prepara o rádio, alguns meninos não param de cantar o Bonde. Até o Duca ao voltar para seu lugar, numa classe antes da minha, já vem cantando. A professora faz perguntas, mas eles não respondem. Eles só querem cantar as músicas do Bonde. Ao perceberem que a professora não dava espaço para eles dançarem e cantarem o que queriam, o fizeram durante a Arca de Noé. A professora e a turma, depois de muito tempo, chegaram a um acordo. Ou seja, “você escutam uma música minha e eu escuto uma música da [rádio] Eldorado”. Como suas músicas, ela apresentou o CD da Arca de Noé. Ela foi lendo o nome de cada Bichinho (correspondente a cada faixa) e aquele que fosse de interesse das crianças é que seria ouvido por todos. Quando eles escutaram as primeiras notas foi um “Ah nãããã, isso é de criança”. Concordei com eles, mesmo porque já conhecia o quanto eram capazes de fazer mais coisas com uma música. Por exemplo, coreografias complexas das letras do Bonde. Aos poucos eles foram pedindo à professora para se apresentarem à turma, dançando as músicas do Bonde. A professora continuou a aula, e não iria conseguir ver o Claudionei, o Jonas e o Duca dançando o Bonde. Quando faltavam aproximadamente 5 minutos para terminar a aula, ela deixou o grupo do Claudionei ir pra frente se apresentar. Os meninos se apresentaram bem no final, durante a bagunça de final de período e ainda erraram a dança. A professora não fez questão que eles tentassem novamente (Diário de Campo, 17/04/2001).

### **Tá tudo dominado?**

#### **O ensaio do Bonde do Tigrão com a *Foca* da Arca de Noé para a apresentação**

Numa outra aula Duca e Claudionei conseguiram ensaiar a coreografia da dança Só as Cachorras (O Bonde do Tigrão), encaixando-a no tempo da música a *Foca* que estava sendo tocada. Foi uma bela superposição de imagens e interesses. Quem estivesse chegando de fora não conseguiria certamente perceber do que se tratava. Ou seja, uma música infantil acompanhada “despropositadamente” por uma dança sensual. Nesses momentos a presença dos amigos era importante para o fortalecimento da dança e do canto. Esse tipo de evento era na maioria das vezes realizado com os colegas que já dominam a dança e a música.

A professora de Educação Musical adotou uma postura crítica quanto ao *Tapinha* e outras músicas difundidas pela mídia num período que durou de fevereiro até dezembro de 2001. Disse ser “feminista fervorosa”, e “não concorda” com a imagem da mulher ser exposta de maneira negativa. Mesmo não estando de acordo, trabalhou com as crianças as músicas que elas foram sugerindo ao longo dos meses, pois, segundo ela, os alunos têm a oportunidade de saberem, ao mostrar outras opções musicais, “o que é bom para eles. Eles recebem essas músicas em casa todos os dias, já trazem isso pronto”. Para contrapor esta realidade musical do Bonde do Tigrão e outras, de certa forma reforçada pelas crianças, prefere manter sua postura crítica e tentar quebrar a hegemonia do repertório midiático.

Apesar de a Escola não prestigiar a presença do funk como um gênero musical que pode ser apreciado musicalmente, ele está presente em uma matéria no jornal da Escola que circula mensalmente. Ela foi elaborada por alunos do 3º ciclo, e circula entre as crianças do primeiro ciclo. O n.º 1 traz os seguintes temas: “poesias, classificados, recados, reportagens especiais e uma matéria com os pontos de vista sobre a febre do momento: O funk”. O n.º 2 aborda o pagode, entre outros assuntos. Esse jornal parece ser uma opção para tratar de assuntos do interesse dos estudantes, como uma forma também de proporcionar mais integração entre os diversos setores da Escola: estudantes, funcionários e a comunidade.

### **O cenário depois da proibição do funk**

Com a proibição do funk, tornou-se cada vez mais difícil colher cenas filmadas de canto e dança. Quando iniciei minhas observações era uma diversidade de acontecimentos, uma polifonia de vozes muito rica.

A primeira vez que fui à Escola de Ensino Fundamental Vila Castelo para saber se realmente seria possível a realização deste estudo, a música estava presente nos diversos espaços, inclusive na execução de tarefas, como as de matemática, português e espanhol. Era nos corredores, onde o som das vozes agudas infantis ecoava; nas escadas, onde as crianças se dependuravam nos corrimãos, ao mesmo tempo que ao me procurarem cantavam as músicas do Bonde do Tigrão; na fila do refeitório e na quadra de esporte, onde muitas vezes realizavam as coreografias de funk do mesmo grupo.

De repente as vozes agudas silenciaram e ficou em mim aquele vazio, a sensação de que algo estava faltando na Escola. Desapareceu aquele cenário que tantas vezes presenciei. A turma que antigamente trabalhava com música e mostrava o repertório da preferência de cada um agora não existia. O cenário musical que considerava rico pela diversidade de gêneros desapareceu. Foi-se o cenário da guerra de canções observada na quadra de esportes. A Escola ficou silenciosa das músicas evocadas pelas crianças. As únicas que passei a escutar nos momentos finais de minha coleta de dados foi a música dos alto-falantes.

A Escola estabeleceu com os alunos uma negociação quanto à execução das músicas. A escolha não fica a cargo somente da instituição, mas, ela ouve os pedidos mais relevantes, analisando se é plausível de ser tocada no espaço escolar. A Vila Castelo demonstra ter uma política de seleção quanto às músicas que poderão habitar os seus múltiplos espaços.

### *7.2.3 A relação que as crianças constroem entre esses dois mundos*

Como foi visto nos capítulos anteriores, a Escola está impregnada pelo repertório midiático, pois as experiências que fazem fora dela acabam indo para dentro:

- Entrevistadora:* Lisa, essas músicas que tu aprendes, essas danças que tu aprendes ... Tu cantas e danças na Escola também?
- Lisa:* Hã, hã (confirma).
- Entrevistadora:* Com quem tu danças e cantas?
- Lisa:* Eu canto e danço com minhas amigas. Tudo aqui com minhas amigas, não faço quase nada sozinha no colégio.
- Entrevistadora:* E por que tu não fazes sozinha?
- Lisa:* Porque no colégio eu não gosto de fazer sozinha, eu gosto de ter amiga por perto porque se eu tenho amiga ... eu não posso brincar com ela em casa.

É bem provável que a música tenha a função aqui de unir os dois mundos em que vivem essas crianças. No caso de Lisa e de tantos outros, a música é a fronteira que divide o que é ser criança e o que ser criança-adulto quando diz: “eu canto com minhas amigas, eu danço com minhas amigas, tudo aqui com minhas amigas, não faço quase nada sozinha no colégio”. Aproveita para brincar, para ser criança na Escola, uma vez que não pode brincar com as amigas em casa.

## O que já sabem é levado para a Escola

Como mencionado anteriormente, é unânime na fala das crianças que a música a ser executada nos alto-falantes da Escola deve proporcionar o canto e a dança. O repertório mais solicitado é aquele que todos sabem cantar. E o sentido de ele freqüentar os espaços musicais está justamente na possibilidade de participação de todos.

São muitas interrogações para as crianças. O que elas vão fazer, por exemplo, com canções, como *Coração de Estudante* e *Menestrel das Alagoas*, que são tocadas nos alto-falantes da Escola na hora do recreio? São músicas que, para outros contextos, representaram algo para muitas gerações, mas quem traduz para as crianças as mensagens que essas canções trazem?

São músicas que estão longe de ser compreendidas pelos significados distantes. Para crianças que sabem que os pontos de drogas estão na esquina de suas casas, ou dentro delas, é mais fácil entender um funk, que mostra um cenário social em que as crianças vivem e tenta assimilar, de acordo com as estratégias familiares e escolares que recebem.

Quanto à Escola, ela tenta, diariamente, com seus projetos internos, não reforçar, ainda mais, um contexto que seus alunos conhecem muito bem. Existe o estímulo por parte da professora de música, quanto à apreciação de música na sala de aula. Porém, é o repertório escolhido para as crianças ouvirem que parece não agradar. De várias formas dizem que música para elas é aquela que “serve para dançar ou se movimentar”.

- Joel:* Eu gosto de ouvir música no final de semana porque não tem aula e daí eu posso ouvir bastante. No colégio as professoras colocam às vezes uns radinhos com músicas só de romance, também não abala ninguém.
- Entrevistadora:* A música tem que abalar, Joel?
- Joel:* Tem que abalar, como é que a pessoa vai cantar morrendo?

Para Morduchowicz (2001) a escola deveria propor:

Uma educação pelos meios não busca transformar o capital ou os consumos culturais dos alunos, mas explorar a relação que os meninos estabelecem com o mundo (escolar e não escolar) e ensinar a desnaturalizar as representações que o constroem, cuja compreensão afetará certamente a percepção que tem do universo, sua observação sobre a realidade e sua atitude ante o conhecimento (Morduchowicz, 2001, p.94-95).

Além disso, a escola poderia “formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação vinda de outros lugares” (Franco, 1999, p. 105).

## **O que muda? É diferente cantar, frente à televisão, em casa e na Escola**

### **O colega faz a diferença**

A relação que as crianças estabelecem entre os dois mundos, o escolar e o televisivo, está na formação de agrupamentos. Elas assim o fazem, pois ainda necessitam de referências ou modelos.

As crianças entrevistadas buscam constantemente no cotidiano escolar relacionar-se com colegas que podem lhe ensinar música. O ato de ver e ouvir alguém cantando é algo que acontece igualmente, quando tentam aprender no contato diário com a televisão. O processo acontece, porém, em dimensões diferentes. Uma delas é televisual ou virtual. Aqui, o outro não pode ser tocado, apenas pode ser visto e ouvido. Na outra dimensão, o outro é observado durante um período maior de tempo na Escola e participa com mais freqüência daquilo que deve ser aprendido ou lembrado.

- Entrevistadora:* Tu cantas com teus amigos na Escola?  
*Joel:* Canto, porque todo mundo abala. Lembra quando tinha aquele palco ali onde a gente dançava?
- Entrevistadora:* Sim.  
*Joel:* A diretora botava música, e daí todo mundo começa a cantar, dançar e chega uma, chega duas, e daí chega três, chega quatro, até bastante gente, e todo mundo dança.
- Entrevistadora:* Isso é importante pra ti?  
*Joel:* É, porque já vê uma pessoa cantando, já se lembra, já dança, já abala. Todo mundo dança.
- Entrevistadora:* E aí tu aproveitas e cantas com teus amigos?  
*Joel:* Canto.
- Entrevistadora:* E a turma e os amigos que tu tens aqui na Escola são importantes pra tu aprenderes essas músicas?  
*Joel:* São. Eles cantam a música que eu não sei, depois no outro dia elas cantam de novo e aí eu já sei.
- Entrevistadora:* Que tipo de música tu cantas na Escola?  
*Diane:* Às vezes no recreio. Na sala não dá pra cantar porque a professora não deixa, mas eu consigo.
- Entrevistadora:* E no recreio, o que tu cantas?  
*Diane:* Eu canto um monte de músicas.
- Entrevistadora:* Sozinha?

- Diane:* Às vezes sozinha ou com minhas colegas. Nós sentamos num banco e cantamos. Eu gosto das minhas colegas porque são elas que me ensinam.
- Entrevistadora:* E como é que te ensinam?
- Diane:* Elas cantam e aí a gente senta num banco e elas vão me ensinando, aí eu aprendo.

As crianças aprendem em casa, mas a prática diária se processa na Escola, na interação com outras crianças. É o que Lurçat (1998) diz: “primeiro individual e depois o coletivo”. Quanto ao coletivo, era como se o repertório contagiasse a todos num mesmo horário e, principalmente, no mesmo local.

A Escola é o local onde se realizam atividades com colegas, porque lá se encontram todos que possuem ou não afinidades e gostos em comum. É na Escola onde a coletividade é reforçada para a realização de tarefas, inclusive musicais. Oportunidades tornam-se mais difíceis se está em casa, longe de seus pares.

Por isso, como recomenda Souza “é preciso tomar a escola como um lugar de práticas cotidianas e repensar sobre o que as crianças fazem nas escolas”, pois:

Essa identificação das crianças com seus pares parece ser uma referência que a escola insiste em relevar, como se o sentido unívoco do estar na escola estivesse fixado no conhecimento ou na aprendizagem de conteúdos. Tomar a vida escolar com suas contradições, interrupções que correspondem à vida cotidiana, à situação real em sociedade torna-se imperioso para que as experiências escolares permaneçam como experiências significativas (Souza, 2000, p. 177-178).

A parceria no ambiente escolar é favorável para a ampliação do repertório musical. Tudo indica que cantar na Escola com amigos, na maioria das vezes, se atribui ao conhecimento que os outros têm das músicas.

- Entrevistadora:* Parece que tu gostas de cantar junto com o Joel e o Jonas.
- Duca:* Sim.
- Entrevistadora:* E por quê?
- Duca:* É que eu gosto de cantar porque eles sabem as músicas que eu sei cantar. Algumas não sei, só o Joel e o Jonas cantam essas músicas. Aí eles me ensinam. É que daí, sozinho, não consigo. Eu não fico com vontade de cantar. Só com alguém. Sozinho, não consigo.
- Entrevistadora:* Mas tu sabes as músicas?
- Duca:* As músicas eu sei.
- Entrevistadora:* Mas preferes com os amigos?
- Duca:* É.
- Entrevistadora:* Com quem que tu gostas de cantar?
- Duca:* O Claudionei, o Walter, a Elisa e a Jeane.
- Entrevistadora:* E quais são os motivos que tu gostas de cantar com eles?
- Duca:* Eles sabem cantar.

*Ana:* E eu aprendi bastante com elas dançando.  
*Entrevistadora:* Ontem?  
*Ana:* É.  
*Entrevistadora:* É? Mas tu aprendeste os passos do grupo mesmo?  
*Ana:* Alguns sim.  
*Entrevistadora:* Mas do grupo do É o Tcham ou do grupinho de vocês?  
*Ana:* Alguns delas que elas inventaram, uns do Tcham que elas sabem.

Algumas crianças reconhecem que os amigos não têm participação no aprendizado das músicas, fase que acontece exclusivamente de maneira individual já discutida por Lurçat que acredita que a criança aprende sozinha e, num segundo momento, realça o coletivo.

*Entrevistadora:* As tuas amigas são importantes pra tu aprenderes música e dançar?  
*Lisa:* Não.  
*Entrevistadora:* Por quê?  
*Lisa:* Porque não é elas que me ensinam a dançar, eu me ensino sozinha.

Existem dificuldades em aprender sozinho. Esta situação individual do aprendizado parece contribuir para a perda do estímulo. Algumas vezes cantar com alguém não denota simplesmente aprender alguma música nova, mas o prazer de cantar com amigos, justamente porque estes podem colaborar com um momento musical, não só pelo aprendizado em si, mas, também, por uma situação de interação proporcionada pela música.

Para as crianças não existe um local específico para aprender. A relação delas com a música estabelecida entre o mundo televisivo e o escolar está no próprio ato de querer aprender e como aprender. O local não define a relação, o que define é a música que está presente nesses dois mundos. Existe o mundo televisivo, que se constitui das interações entre a criança, a música e a televisão. No mundo escolar, as interações se estabelecem entre a criança, a música e outras crianças.

*Entrevistadora:* A turma e a Escola são importantes pra tu aprenderes essas canções?  
*Ana:* São. Sem elas, professora, se a gente não tiver uma companhia, a gente nunca aprende, sempre tem alguém pra ajudar a gente.  
*Entrevistadora:* Tu gostas então?  
*Ana:* Gosto.  
*Entrevistadora:* Aprendes lá em casa ...  
*Ana:* Em qualquer lugar. Não tem lugar pra mim aprender ... qualquer lugar.

## **RESULTADOS E CONCLUSÕES**

O presente estudo investigou as relações de um grupo de doze crianças entre 9 e 10 anos com a música da televisão. A pergunta central foi: O que as crianças aprendem de música com programas de televisão? Para responder a essa questão, foi necessário apreender a relação que as crianças estabelecem com a música (O que pensam sobre música e que valores lhe atribuem?) e seus hábitos de consumo televisivo (A que assistem? Com que frequência? De que forma?).

O conceito de aprender nesta investigação incluiu não só aprendizagem de conteúdos, geralmente atribuída à escola, mas também suas competências emocionais e sociais, uma vez que experiência televisiva considera os processos de impregnação cotidiana e a imitação, realizados no plano individual e no coletivo, normalmente no encontro com outras crianças em casa ou na escola.

Adotando como metodologia de pesquisa o estudo de caso e privilegiando as entrevistas qualitativas focais e espontâneas, o estudo buscou compreender como as crianças dão sentido às músicas que ouvem e vêem na televisão e que de, certa forma, lhes oferecem um sentido para si próprias.

Como referencial teórico procurei trazer teorias sobre os meios de comunicação (Lurçat 1998; Ferrés 1996, 2000; Morduchowicz, 2001) e a pedagogia musical (Souza 2000), que incluem os novos modos de aprender e aprender música considerando as novas tecnologias. A perspectiva da pedagogia crítica contribuiu para um olhar menos preconceituoso para esse campo de estudos.

Assim, me propus a “estender um ponto entre os saberes escolares e os cotidianos, de maneira que a atualidade lhe outorgue uma significação social aos conteúdos curriculares” (Morduchowicz, 2001, p.72). Obviamente não se trata de substituir os conteúdos escolares por uma discussão sobre a atualidade, mas de construir com os alunos uma maneira de pensar e compreender o mundo em que

vivem, a partir da análise das músicas de hoje, da maneira em que aparecem nos meios de comunicação, em relação estreita com os referenciais teóricos da educação musical. Tampouco se trata de levar as experiências televisivas para a sala de aula e transformá-la em um lugar de “terapia social” (Morduchowicz).

### **Resumo dos principais resultados**

Os resultados da pesquisa mostraram como a televisão está presente na vida das crianças, com seu poder de atração e o interesse que desperta, principalmente pela presença massiva da música na programação, e não menos importante pelo seu impacto emocional. Esses aspectos foram observados em todo o grupo de crianças entrevistadas.

Falar sobre música e televisão está calcado nas próprias mudanças sociais (incluindo tecnológicas) ocorridas desde o surgimento da música. Não se pode negar que os alunos têm experiências musicais diferenciadas das nossas, e nem que essas experiências com a mídia se relacionam com o processo de aprendizagem musical.

Da mesma forma, não se pode desconsiderar que as crianças hoje possuem outro repertório musical, além do tradicional repertório infantil, pelo fato de viverem num mundo midiático, no qual elas têm acesso a uma ciranda de músicas novas a cada dia. O que não podemos é correr o risco de achar que o repertório folclórico infantil deve obrigatoriamente fazer parte da vida dessas crianças. Mesmo porque, um dia este repertório teve uma função num mundo diferente em que outras gerações viveram. O mundo mudou, a tecnologia faz parte definitivamente da vida destas crianças, e a música acompanhou essa transformação.

Quanto ao chamado repertório infantil ou “música de criança”, parece ter outras funções para estas crianças, que raramente o associam às suas formas de brincar. As crianças entrevistadas têm hoje uma compreensão diferenciada das diversas faixas etárias e para cada uma delas atribuem músicas distintas. As crianças avaliam o conteúdo musical de determinadas músicas que escutam e definem critérios, como conteúdo das letras e ritmos classificados para faixas etárias específicas.

Basicamente o que interessa às crianças na televisão é a música e o jogo. A preferência por programas que têm músicas se justifica pela presença de algum

cantor preferido e um gênero musical específico, com os quais as crianças se identificam.

As situações de aprendizagem musical decorrem da sistematização das crianças frente à programação televisiva. Elas têm capacidade de selecionar os programas diários ou semanais de que cantores e grupos musicais participam. Sem dúvida, não há como negar a importância da família e dos amigos nesse processo.

Os procedimentos de aprendizagem não estão centrados somente na utilização dos recursos midiáticos. Existem no ambiente musical familiar outras formas que proporcionam às crianças aprender música. É importante para elas estar entre amigos e parentes para aprender, por exemplo, as coreografias das músicas. Na sistematização desse aprendizado, os procedimentos utilizados são a repetição insistente e simultânea do que assistem pela televisão. Imitar e realizar a coreografia junto com seus cantores e grupos preferidos são os procedimentos mais comuns para aquelas crianças que tentam aprender alguma música pela televisão.

O ambiente musical vivido no contexto familiar por meio da televisão inclui os parceiros mais próximos, diferentemente do ambiente musical escolar, onde as crianças incluem os parceiros, porém, não podem utilizar a televisão simultaneamente. Dessa forma, a imitação, a repetição e o fortalecimento da aprendizagem acontecem com os colegas, preferencialmente na Escola e não mais, com o virtual.

O encontro com outras crianças ajuda a definir um repertório comum, sendo possível aprendê-lo no contato diário, pois todos têm os mesmos interesses no repertório eleito.

Compreender as funções da música televisiva para este grupo de alunos significa entender que as camadas desfavorecidas têm outros valores, e que eles acabam absorvendo gêneros musicais que reproduzem seus valores. É preciso compreender o que significa a roda do “pagodinho” que, com certeza, participa dos finais de semana em família, onde uns sugerem aos outros que escutem seus CDs de pagode favoritos.

A utilização da música no grupo de crianças entrevistadas revela o percurso, o movimento e as práticas diárias que habitam, em sua contradição e complexidade, na vida cotidiana do bairro.

Não diretamente o acesso ao mundo do consumo, das roupas bonitas, de belas praias durante as novelas “globais” lhes interessam. Querem ser famosos como cantores e jogadores de futebol; querem, sim, vestir-se com roupas bonitas como seus cantores preferidos dos grupos de pagode e funk; querem cantar e dançar, “se abalar” numa coreografia do Ê o Tcham, de tal forma que ela os leve a pensar que são como Ê o Tcham.

A programação televisiva preferida é os desenhos, as novelas e os programas de auditório destinados aos adultos. As crianças não citaram nenhum programa educativo e nem aqueles classificados como programas infantis. Por que as crianças não falam no Castelo Rá-Tim-Bum (TVE/Canal 7) e preferem falar nas novelas do 12 (Globo) e do 5 (SBT)? Talvez porque este não seja o mundo para estas crianças: um mundo distante, estereotipado da sua realidade. Ao dizer “este programa é para criança, e eu não sou criança” parecem ter uma consciência de que o mundo real não é mostrado para os menores. Apesar da pouca idade, neste grupo, o mundo já se mostra real.

Talvez a maior contribuição da televisão às novas gerações de crianças não seja mostrar um estereótipo do mundo, pois, como sabemos, as crianças estão sentindo o mundo real em todos os momentos cotidianos. E talvez a maior das contribuições seja não infantilizá-los em demasia. Para isso, basta tentarmos entender “quem são” as crianças de hoje.

Como visto durante o trabalho, os consumos culturais das crianças adquirem significados muitos diversos segundo o meio social a que pertencem. A relação que as crianças estabelecem com os meios de comunicação e, em particular, com a televisão revela seus vínculos com a cultura e com a escola. As crianças falam com desenvoltura sobre a televisão e o espaço ocupado por ela, talvez por ser a única fonte de lazer e entretenimento. Esse jeito com que vivem suas relações com a televisão, praticamente sem culpa e sem nenhuma conotação negativa, contrasta com a imagem da escola, que muitas vezes não está atenta e em uma determinada época até mesmo a desvalorizou, quando proibiu a execução do grupo de funk O Bonde do Tigrão. É possível também que muitos professores da Escola desconheçam o que as crianças sabem de música, como a televisão é importante nesse processo e como é possível sua utilização na sala de aula.

A televisão não substitui a Escola para as crianças entrevistadas. A Escola ainda significa a ampliação das oportunidades de acesso a outras formas de cultura, como o cinema e outros projetos de integração com a comunidade, como

as oficinas realizadas nos fins de semana, sem falar no suprimento das necessidades básicas como as refeições e outras contribuições para o processo de democratização social. A Escola Vila Castelo tem um valor estratégico para uma população tão desfavorecida economicamente. Por isso a Escola segue, tendo um lugar fundamental na produção de conhecimento e partilha de conhecimentos musicais que ajudam as crianças a entenderem a relação com os colegas e o sentido do mundo que os rodeia.

### **Contribuições da pesquisa e futuros projetos**

Ao descrever e interpretar as experiências vividas pela criança em relação à televisão e com os novos conhecimentos das pesquisas sobre os meios de comunicação, este estudo espera ter contribuído para uma visão diferenciada do papel da mídia no cotidiano de crianças e os processos de apropriação das ofertas musicais midiáticas.

O que se tornou evidente entre algumas crianças participantes foi a mudança de hábito diante da programação televisiva, ou seja, passaram a assistir aos programas, no sentido de estes colaborarem com o estudo. Jonas esclarece que a audiência a alguns programas se justificava pela localização de programas de músicas:

*Entrevistadora:* O que vocês conversam sobre os programas?

*Jonas:* É que a gente acha os programas maneiros. Eu peço pro meu tio colocar um pouquinho no 10 (canal) pra mim olhar, pra ver se tem as músicas legais pra mim falar pra senhora.

Jonas também revelou que, além da “medalha de ouro no jogo de basquetebol” que ganhou na Escola, gostava “também das entrevistas que estou fazendo com a senhora ... as músicas e desenho”. Isso mostra que a participação no estudo para as crianças foi importante, talvez por permitir que contassem as suas histórias, lembranças, sentimentos, enfim, “linguagens e culturas que lhes dão uma voz” (Giroux, 1999).

O fato de muitas crianças terem cantado o tempo todo durante as entrevistas foi uma das respostas mais significativas ocorrido durante a coleta de dados para mostrar o que a pesquisa e minhas perguntas provocavam. Além de meus entrevistados, foram também “meus professores”, ensinando-me muito sobre os novos sucessos, novos grupos, emprestando material, trocando CDs. Também foi

visível a influência das entrevistas na formação do grupo musical coordenado por Duca:

- Entrevistadora:* Duca, eu estou sabendo que tu, o Joel e o Jonas estão montando um grupo musical. Eu gostaria de saber como foi que surgiu essa idéia do grupo. Quem foi que teve essa idéia?
- Duca:* Eu (bem decidido). Eu e o Jonas.
- Entrevistadora:* É?
- Duca:* Desde que nós começemo a fazê ... (pausa) o que tamo fazendo agora ... Que a gente começamo a ser entrevistado. Daí a gente ...
- Entrevistadora:* Ah, a partir das entrevistas, então..
- Duca:* Sim.

Ao desenvolver uma pesquisa sobre música, televisão e crianças, espero ter contribuído para que os educadores musicais possam olhar para os meios de comunicação, hoje intensamente discutidos. Considerar a cultura musical dos alunos, assumir as experiências televisivas e ir além dela de uma maneira crítica pode ajudar os profissionais da área a cruzar as fronteiras culturais, como sugere Giroux (1999), incluindo a participação dos alunos.

Uma proposta de ação pedagógica na Escola Vila Castelo poderia ser um programa de formação continuada que envolvesse os professores e alunos da Escola, buscando valorizar as experiências cotidianas das crianças, sua vida no bairro e seus consumos midiáticos. A proposta é conhecer, integrar e ressignificar seus saberes musicais, questionando o que os alunos aprendem dentro da Escola e, não menos importante, fora da Escola. Considerando que os meios de comunicação desempenham um papel central na vida dessas crianças como fonte de prazer, informação e conhecimento, uma educação musical que considerasse a música midiática permitiria produzir transformações na relação que os alunos estabelecem com a Escola e mesmo com os meios de comunicação.

A base teórica dessa ação pedagógica considera a proposta de Giroux que afirma:

A experiência do aluno tem de ser primeiro compreendida e reconhecida como a acumulação de memórias e histórias coletivas que lhe proporcionam uma sensação de familiaridade, identidade e conhecimento prático. Essa experiência tem de ser ao mesmo tempo afirmada e criticamente interrogada (Giroux, 1999, p. 123-124).

Além disso, Giroux (1999) propõe “uma pedagogia da diferença” que busca compreender não só “como a diferença é construída na intersecção do cânone oficial da escola e as várias vozes dos alunos a partir dos grupos subordinados, mas também extrair a experiência dos alunos, tanto como uma narrativa para a ação quanto como um referente para a crítica”. As “formas de pedagogia” exigidas seriam aquelas “que ao mesmo tempo confirmem e utilizem criticamente o conhecimento e a experiência através dos quais os alunos usam suas próprias vozes e constroem identidades sociais” (ibid. p.123).

É para esta diversidade musical familiar que se poderiam voltar as atenções, a partir do instante que proporciona às crianças mais uma possibilidade de contato com a música.

O presente estudo partiu da idéia de Giroux e McLaren (1995, p.144) de que “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido e em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum”. Assim, acredita-se que o exame sobre a apropriação da música pela televisão por crianças pode fornecer dados teóricos relevantes sobre como os alunos aprendem em situações em que os acompanhamentos e materiais educacionais típicos utilizados no sistema Escolar não estão presentes.

Considerando a atuação de professores de música, este estudo espera também ter contribuído para concepções pedagógico-musicais que trabalhem orientadas em situações concretas do dia-a-dia da criança. Os resultados dessa investigação podem, assim, auxiliar na inclusão das experiências com a mídia na pedagogia musical, visando ao fortalecimento das capacidades dos alunos no manuseio de todos os tipos de meios eletrônicos e de comunicação (Souza, 1996). Entre outras: desenvolver a memória visual e auditiva; verbalizar idéias; resolver problemas sob vários ângulos; desenvolver a criatividade, lidar com a relação de imagens e sons, entre outros (Ramos, 1998).

Mas, sobretudo, preparar as crianças para que possam se relacionar criticamente com este entorno midiático, compreendendo-o não pela análise simples, mas pela abordagem afetiva e intelectual. Pois, segundo Ferrés (1996, p. 81), “compreendo enquanto me compreendo com todas as minhas características assim como procuro compreender a realidade com todas as suas dimensões. Trata-se de entender sem negar o prazer. Ou, melhor, de aprender pelo prazer e

graças ao prazer”. Em outras palavras: “A grande meta de uma educação pelos meios é ensinar a pensar a partir da emoção” (Ferrés, 2000).

Por que as crianças da periferia de um grande centro urbano querem cantar as músicas da mídia, que falam de amor, de traição e abandono e não querem saber das músicas veiculadas na Escola? O que há de errado no ensino de música na Escola, uma vez que as crianças raramente evocam o repertório transmitido por ela? Hilty (2001, p. 122) reivindica que “alguém assuma a responsabilidade de tornar o ensino excitante”. No ensino de música, o repertório musical escolar corre o risco de ser engolido pelo repertório musical midiático. Não se trata de fazer uma hierarquia entre o repertório musical escolar e repertório musical midiático. Cabe aos pesquisadores e à comunidade escolar investigar o que provoca nas crianças as diferenças de gosto musical e o que se passa nessas duas instâncias de aprendizagem musical.

Muito já se falou sobre o tema televisão e escola, conflito ou cooperação (Penteado 1991). A televisão não substitui a escola, mas a amplia. Por isso muitos teóricos do campo cultural e pedagógico estão preocupados com a crescente interferência dos meios de comunicação na formação e informação de crianças e jovens, apontando para a necessidade de a escola considerar as mensagens, valores e informações transmitidos pela televisão, e analisá-los criticamente com os alunos.

Educar para a reflexão crítica supõe ajudar principalmente, ter condições de estabelecer relações coerentes e críticas entre o que aparece na tela e a realidade do mundo fora da mesma, a tomar distâncias no que se refere aos próprios sentimentos, saber identificar os motivos da magia e compreender o sentido explícito e implícito das informações e das histórias (Ferrés, 2000).

Cabe à educação musical nas escolas alargar os horizontes musicais das crianças desfavorecidas, considerando-as como testemunhas de fatos que as músicas mostram. Essa camada socioeconômica se relaciona com a música através de outros parâmetros. Enquanto existem músicas descontextualizadas, outras parecem se contextualizar de forma mais simples. Ana falou-me que escutar o funk de um presidiário de São Paulo significa aprender o que não se deve fazer. O nível de compreensão se processa diferente para músicas que mostram a realidade de maneira mais simples.

Na área de educação musical devemos voltar nossos esforços para o desenvolvimento de uma metodologia que possibilite o pensamento crítico musical.

Instrumentalizando os alunos com essa forma de pensar e de avaliar uma música, não deveria haver a preocupação com a proibição de determinados repertórios divulgados no mercado fonográfico. Mesmo porque, os alunos instrumentalizados com o pensamento e análise crítica teriam a opção de escolher, montar e justificar o seu repertório musical.

Para exemplificar, se nas músicas do Bonde do Tigrão o que existe é a maneira de representar a mulher na sociedade, ao apreciarem músicas que reforcem estereótipos contra ela, as crianças podem achar que essa é a única forma de ver a mulher. Porém, através da televisão as crianças podem ter acesso às informações da situação atual vivida pelas mulheres. Vale ressaltar que a situação desfavorável das mulheres está muito próxima a das crianças entrevistadas na comunidade onde vivem. A música *Tapinha* é a própria representação do que elas vivenciam. Elas têm conhecimento de situações reais envolvendo mulheres, como muitas me relataram exemplos.

O fato de as crianças cantarem estas músicas voltadas para a sexualidade talvez esteja preocupando pais e educadores, pelo fato de contribuem para a antecipada sexualização da criança. Discutir sobre a representação da mulher nas músicas do Bonde do Tigrão e em outras músicas poderia integrar uma metodologia para se trabalhar com os temas transversais, como a sexualidade, tema provocado pelas músicas e talvez “precocemente” absorvido pelas crianças.

Acredito que a atualização da educação musical começa a partir da reflexão sobre estes pontos, que permitirão repensar as dicotomias entre a educação musical escolar e a educação musical não escolar.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M. J. (1994): *Imagens e sons: a nova cultura oral*, São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da nossa época; 32)

ANDRÉ, M. (1994): *Etnografia da prática Escolar*, Campinas: Papirus.

ARROYO, M. (1999): *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BASIC, N.; SCHELL, F.; SCHORB, B.; GRAF, G. (1997): *Kinder sehen fern. Programmangebot und Präferenzen*. München: Kopäd.

BAUDRILLARD, J. (1997): *Tela total: mito-Ironias da era do virtual e da imagem*. Trad. e org. Juremir Machado da Silva, Porto Alegre: Sulina.

BELLONI, M. L. (1995): *Escola versus televisão: Uma questão de linguagem*. *Educação & Sociedade*, ano XVI, nº 52, dez./95, p. 571-583.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994): *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto.

BOZZETTO, A. (2000): *A música do Bambi: da tela para a aula de piano*. In: SOUZA, J. (org.) (2000): *Música, Cotidiano e Educação*. Programa de Pós-Graduação em Música Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, p.107-117.

\_\_\_\_\_. (2001): *O professor de música na Escola: é possível 'pular o muro' para 'entrar na roda'* In: *Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação*. Fundação Municipal de Artes de Montenegro, Fundarte- RS, p.18-21.

BRASIL. MEC/SEF (1997): *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos)*.

BRÉE, J. (1995): *Los niños, el consumo y el marketing*. Trad. Maria Bertràn Alcázar, Barcelona: Paidós Comunicacion.

BROUGÈRE, G. (1997): *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

BROWNE, N. (1999): *Young Children's Literacy Development and the Role of Televisual*

Texts. London: Farmer Press.

BUCKINGHAM, D. (1994): *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: The Falmer Press.

BURGESS, R. (1997): *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta.

CARLSSON, U. e FEILITZEN C. von. (Orgs.) (1999): *A Criança e a Violência na Mídia*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo; Maria de Lourdes de Almeida. São Paulo: Cortez.

CARRAVETTA, L. (1994): O lugar que TV ocupa na vida da criança. In: PORTAL, L. L. F.; SOUZA, V. B. A.; CARRAVETTA, L. (Orgs). *Multimeios e Interdisciplinaridade*, Porto Alegre: EDIPUCRS. (Cadernos Edipucrs), p.31-40.

CARNEIRO, V. L. Q. (1999): *Castelo Rá-Tim-Bum: o educativo como entretenimento*. São Paulo: Annablume.

CARVALHO, J. J. de. (1999): Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos: Música e Sociedade*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, ano 1, n. 1, Porto Alegre, p. 53-91.

CASETTI, F.; CHIO, F. di (1998): *Analisi Della Televisione - Strumenti, Metodi e Pratiche di Ricerca*, Milano: RCS Libri S. p. A .

CASTRO, L. R. de (Org.) (1999): *Infância e adolescência na cultura do consumo*, Rio de Janeiro: NAU.

COGO, D.; GOMES, P. G. (2001): *Televisão, Escola e juventude*, Porto Alegre: Mediação.

CORRÊA, M. K. (2000): *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CORRÊA, T. G. e OLIVEIRA, P. C. (1991): A Rockmania na cultura jovem. In: E. D. Pacheco (Org.): *Comunicação, Educação e Arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Loyola. p. 143-158.

DEL BEN, L. (2000): Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, J. (org.) (2000): *Música, Cotidiano e Educação*. Programa de Pós-Graduação em Música Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, p.91-103.

FERREIRA, M.; PINTO, M. (Orgs.) (1999): Os quotidianos das crianças e a televisão. *Educação Sociedade & Culturas*. Porto: Afrontamento.

FERRÊS, J. (1996): *Televisão e Educação*. (Trad. Beatriz Affonso Neves). Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. (2000): *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

FISCHER, R. M. B. (1993): *O Mito na Sala de Jantar: discurso infanto-juvenil sobre televisão*. 2. ed. Porto Alegre: Movimento.

\_\_\_\_\_. (2001): *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica.

FORQUIN, J. C. (org.) (1995): *Sociologia da Educação: Dez anos de pesquisa*. (Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira), Petrópolis, RJ: Vozes.

FRANCO, A. (1999): Ensino de história, televisão e pluralidade cultural: (re)pensando relações. *Educação e Realidade*, v. 24, Porto Alegre, p. 103-122.

FUSARI, M. F. de R. (1996): Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: mobilizando opiniões de professores em formação inicial. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.): *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação inicial*, São Paulo: Cortez, p. 143-163.

GATTAZ, A. C. (1996): Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In MEIHY, J. C. S. Bom. (Org.): *(Re) Introduzindo a história oral no Brasil*, São Paulo: Xamã, p. 135-140.

GIROUX, H. A. (1995): Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.): *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, Petrópolis: Vozes, p. 49-81.

\_\_\_\_\_. (1999): *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. (Trad. Magda França Lopes). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. (1995): Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.): *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, Petrópolis: RJ. Vozes, p. 144-158.

GOMES, C. H. S. (1998). *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GOMES, P. G.; COGO, D. M. (Org.) (1998): *O adolescente e a televisão*. Porto Alegre: IEL/Unisinos.

GREENFIELD, P. M. (1988): *O Desenvolvimento do Raciocínio na Era da Eletrônica - os efeitos da tv, computadores e videogames*. (Trad.de Cecília Bonamine). São Paulo: Summus.

GUARNICA, A. V. M. (1997): Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenológica. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 1, n. 1, Botucatu, UNESP, p. 109-122.

HILTY, E. B. (2001): De Vila Sésamo a Barney e seus amigos: a televisão como professora, In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. (Trad. George Eduardo Japiassú Brício). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 133-159.

HOPPE-GRAFF, S; OERTER, R. (2000): *Spielen und Fernsehen*. München: Juventa.

HUERGO, J. A; FERNÁNDEZ, M. B. (1999): *Cultura Escolar, cultura mediática/intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- LAVILLE, C.; DIONNE, J. (1999): *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Adap. Lana Mara Siman. Belo Horizonte; Porto Alegre: UFMG; ARTMED.
- LAZAR, J. (1999): *Escola, comunicação, televisão*. (Trad. Zélia Faria). Porto: RÉ.S.
- LURÇAT, L. (1998): *Tempos cativos: As crianças TV*. Lisboa: Edições 70.
- MACHADO, A. (2001): *A televisão levada a sério*. São Paulo: SENAC.
- MC LAREN, P. (2000): Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In IMBERNÓN, F. (Org.): *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*, Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- MONDANI, A. M. (2000): El Canto Espontáneo del Niño y su Relación con la Televisión. *Quaderni della SIEM*. N.º 16, v. 2. Bologna. p. 219-224.
- MORDUCHOWICZ, R. (2001): *A mí la tele me enseña muchas cosas - La educación en medios para alumnos de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- MOREIRA, V. (2000): *Escola do futuro: sedução ou inquietação?* As novas tecnologias e o reencantamento da Escola. Porto: Porto.
- MÜLLER, V. (2000): *A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre - EPA*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- NAPOLITANO, M. (1999): *Como usar a televisão na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- NUNES, M.K. (1997): *Restinga*, Porto Alegre: Unidade Editorial.
- PACHECO, E. D. (1985): *O Pica-Pau: Herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*, São Paulo: Edições Loyola.
- \_\_\_\_\_. (1991): Apresentação. In: PACHECO, E. D. (Org.): *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Loyola, p. 5-6.
- \_\_\_\_\_. (Org.) (1991): *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Edições Loyola.
- \_\_\_\_\_. (Org.) (1998): *Televisão, criança, imaginário e educação - dilemas e diálogos*, Campinas: Papirus.
- PENTEADO, H. D. (1991): *Televisão e Escola: conflito ou cooperação?* São Paulo: Cortez.
- PFROMM NETO, S. (1998): *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas: Alinea.
- PILLAR, A. D. (2001): *Criança e televisão*. Porto Alegre: Mediação.

POSTMAN, N. (2000): *O desaparecimento da infância*. (Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho). Rio de Janeiro: Graphia.

PORTO, T. M. E. (2000): *A televisão na Escola ... Afinal, que pedagogia é esta?* Araraquara: JM.

RABITTI, G. (1999): *À procura da dimensão perdida: uma Escola de infância de Reggio Emilia*. (Trad. Alba Olmi). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

RAMOS, S. (1998): *Experiências com Tazos na aula de música: dialogando com a mídia*. Comunicação apresentada no VII Encontro Nacional da ABEM, Recife, mimeo.

\_\_\_\_\_. (2000): Tazos na aula de música: Dialogando com a mídia. In SOUZA, J. (org.) (2000): *Música, cotidiano e educação*. Programa de Pós-Graduação em Música Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, p. 61-75.

REZENDE, A. L. M. de; REZENDE, N. B. de (1989): *A Tevê e a criança que te vê*, São Paulo: Cortez.

ROCCO, M. T. F. (1998): *Produções para Crianças no Cotidiano da TV e o Cotidiano das Práticas Socioculturais de recepção: um Diálogo em Novos Tempos*". In: PACHECO, E. D. (org.): *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas: Papirus, p. 125-133.

SAMPAIO, I. S. V. (2000): *Televisão, publicidade e infância*. São Paulo: Annablume.

SANTOS, C. A. (2000): *Influências da mídia na educação das crianças: a observação consciente do cotidiano*. In: SOUZA, J. (Org.) (2000): *Música, Cotidiano e Educação*. Programa de Pós-Graduação em Música Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, p. 121-131.

SARTORI, G. (2001): *Homo videns: televisão e pós-pensamento*. (Trad. Antonio Angonese). Bauru: EDUSC.

SCHUMACHER, G. (1998): *Magazine und Zeichentrick – beliebte Programmgenres der Kinder*. In M. Appelhoff et. al. (Hrsg.): *Debatte Kinderfernsehen*, Garz bei Berlin: Vistas, p. 47-52.

SILVA, H. L. (2000): *Música no espaço Escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, S. (2000): *Desenho Animado e Educação*. In A. Citelli (coord.): *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, p. 109-129.

SILVERA, A. D. (1992): *A Máquina dos Sonhos: imaginário e cotidiano de dois grupos de crianças espectadoras de TV (estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo - São Paulo.

SIMON, E. (1998): "Wie sehen Kinder fern?" In: M. Appelhoff et. al. (Hrsg.): *Debatte Kinderfernsehen*, Garz bei Berlin: Vistas, p. 63-76.

SOUZA, J. (1996): O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, jun., n. 3, p. 61-74.

\_\_\_\_\_. (1997): Transformações globais e respostas da Educação Musical. *Anais do 6º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. 1º Encontro Regional Sul da ABEM. Londrina, p. 68-84.

\_\_\_\_\_. (1998): O conceito de cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. *Fundamentos de Educação Musical*, v. 4, Salvador, p. 38-44.

\_\_\_\_\_. (Org.) (2000): *Música, Cotidiano e Educação*. Programa de Pós- Graduação em Música Mestrado e Doutorado. Porto Alegre.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In SILVA, L. H. da (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997. p. 98-145.

STRASBURGER, V. C. (1999): *Os adolescentes e a mídia*. (Trad. Dayse Batista). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

TASSARA, H. (1998): As crianças, a televisão e a morte de um ídolo: Ayrton Senna. In: PACHECO, E. D. (Org.): *Televisão, criança, imaginário e educação – Dilemas e diálogos*, Campinas: Papirus.

THEUNERT, H.; SCHORB, B. (1995): “*Wir gucken besser fern als ihr!*” Fernsehen für Kinder. München: Kopäd.

TORRES, M. C. A. (2000): Música Popular Brasileira na Escola, In: SOUZA, J. (org.) (2000): *Música, Cotidiano e Educação*. Programa de Pós-Graduação em Música Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, p.79-88.

TOSCHI, M. S. (2002): Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. de (Org.): *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A

TOURINHO, I. (1995): Livros didáticos para o ensino da música: estrutura, concepções e propostas. In *Boletim do NEA, Educação Musical*. Porto Alegre: UFRGS, p.39 -49.

\_\_\_\_\_. (1996): Música e ensino básico: considerações a partir de um estudo sobre preferências e hábitos musicais de alunos da 3ª 4ª séries. *Música: Pesquisa e Conhecimento*, v. 2, Porto Alegre. p. 99-112. (Série Estudos)

VILCHES, L. (1993): *La televisión: los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.

WOLF, M. (1995): *Teorias da Comunicação*, Lisboa: Presença.

YIN, R. (2001): *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1****BILHETE DA PROFESSORA**

Tenta depois conversar com a Juliana Severo (ela sempre canta enquanto trabalha) e canta bem.

## **ANEXO 2**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

#### **Roteiro 1**

##### **Dados de identificação: A criança e o contexto**

1. Nome da criança:
2. Pseudônimo (atribuído pelas próprias crianças para o relatório):
3. Gênero:
4. Idade e Série:
5. Contexto da entrevista: (onde foi realizada a entrevista)
6. Onde mora?
7. Quanto tempo você mora na casa atual?
8. Mora com os pais ?
9. Qual é o trabalho dos teus pais?
10. Escolaridade dos pais :
11. Quantas pessoas moram com você ?
12. Que tipo de moradia (casa ou apartamento)?
13. São proprietários da casa onde moram?
14. Qual o número de peças da casa?

##### **A criança e a Escola**

1. Há quanto tempo você frequenta esta Escola?
2. O que você mais gosta na Escola? O que você menos gosta?
3. O que você gosta de fazer fora da Escola?
4. Qual a atividade que você é realmente bom?
5. O que você será quando crescer?

##### **Sobre os hábitos em relação à música fora da Escola**

1. Você gosta de música? Porquê?
2. Como a música faz você se sentir?
3. A música é importante para você?

4. Você canta? O que você canta?
5. Você pode cantar uma música favorita para mim?
6. Quantas músicas você conhece?
7. Como você aprende estas músicas?
8. Você escuta música? Onde? Quando?
9. Tem vídeo cassete? Quantos?
10. Tem rádio? Quantos?
11. Tem aparelho de CD? Gravador? Walkman? Quantos?
12. Você gosta de dançar ? Que tipo de música você dança?
13. Você toca um instrumento musical? Qual?
14. Você faz música com sua família?
15. Os membros da sua família tocam um instrumento musical? O quê?
16. Os membros da sua família cantam? O que eles cantam?
17. Que tipo de música seus pais ou responsáveis escutam?
18. Você faz música com seus amigos?
19. Você vai dormir com música? Que tipo?
20. Você tem algumas fitas, Cd, vídeos, gravações? Que tipo?
21. Você canta ou toca música na Escola?

### **Sobre os hábitos em relação à TV**

1. Tem televisão em casa?  
Se sim, quantas televisões têm em casa e onde estão colocadas?
2. As televisões são a cores ou preto e branco?
3. Quais os programas de TV que você assiste? (programas de auditório, novela infantil ou adulta, desenhos animados);
4. Quais os programas que você mais gosta ? Porque ?
5. Quais os seus personagens favoritos?
6. Qual a frequência em que as crianças assistem TV ? (durante à manhã, à tarde ou à noite);
7. Como a televisão está integrada no dia a dia?
8. Porque você assiste televisão? (Motivos que levam as crianças a assistirem televisão).
9. Seus pais/responsáveis gostam que você assiste televisão?

### **Aprender música pela televisão**

1. Lembras de algum programa de televisão que possui música? Qual ?
2. Quais (ou quais) as músicas deste programa que mais gostas?
3. Como é que você faz para aprender as músicas que gostas?
4. A turma é importante para te ajudar a aprender as músicas que gostas?

Porquê?

A Escola é importante para te ajudar a aprender as músicas que gostas? Porquê?

## **Roteiro de entrevista 2**

1. Quais as expectativas da família quanto as diversões?
2. Qual é acesso às alternativas lúdicas?
3. O que consomem?
4. Quais são as práticas midiáticas?
5. Quantas horas em frente à televisão?
6. Qual é o papel da televisão?
7. Qual a motivação que eles têm?
8. O papel na família?
9. A família participa nesse processo de aprender música pela televisão?
10. As crianças vêem os programas junto com familiares?
11. Quais são os programas que eles elegendem como preferidos?

### **Roteiro de entrevista 3**

#### **Sobre o acesso as alternativas lúdicas**

- 1- Quais são as tuas diversões preferidas nos finais de semana? Porquê? (como assim?) (não entendi?)
- 2- Quais são as diversões preferidas nos finais de semana da tua família? Porquê? (como assim?) (não entendi?)
- 3- Como a tua família se diverte durante a semana?
- 4- Tu vai ao cinema? (com quem?)
- 5- A tua família vai ao cinema?
- 6- Tu vai ao shopping? (com quem?)
- 7- A tua família vai ao shopping?
- 8- Tu passeia nos parques da cidade? (com quem?)
- 9- A tua família passeia nos parques?
- 10- Tu já foi ao aeroporto? (com quem)
- 11- Tua família vai ao aeroporto?
- 12- Tu vai ao Zoológico de Sapucaia? (com quem?)
- 13- Tua família vai ao Zoológico?

#### **Sobre as práticas midiáticas da família - O que consomem?**

- 1- Vocês compram jornal? Quais? Porquê? Com que frequência?
- 2- Vocês compram revista? Quais? Porquê? Com que frequência?
- 3- Tu assiste televisão junto com alguém da tua família? Porquê? Quando?
- 4- Vocês conversam sobre os programas que assistem?
- 5- E os programas preferidos tu assiste com tua família?
- 6- Os programas de música tu assiste com tua família?
- 7- Tu assiste televisão com alguém?
- 8- Tu assiste os programas de televisão com algum amigo da Escola?
- 9- Quem escolhe os programas de televisão que tu assiste?
- 10- Porque tu assiste televisão? Porquê? (Como assim)?

**ANEXO 3****ROTEIRO DE QUESTÕES****PROJETO “MUSICALIDADE NA ESCOLA”**

1. O que é o Projeto “Musicalidade na Escola”?
2. Como surgiu a idéia do Projeto? E quem teve a idéia?
3. Os alunos participam da escolha do repertório?
4. A Escola avalia o Projeto? De que forma?
5. Como os alunos avaliam o Projeto?

**ANEXO 4****Ana**

<b>Nome do Programa</b>	<b>Gênero</b>	<b>Canal</b>	<b>Horário</b>	<b>Dia</b>
A Hora <i>Warner</i>	Desenho animado	SBT/Canal 5	08:00	Segunda à sexta
Bambuluá com Angélica	Programa infanto juvenil	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	09:25	Segunda à sexta
Domingão do Faustão	Programa de auditório adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:00	Domingo
Um anjo Caiu do Céu (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	19:15	Segunda a sábado
Porto dos Milagres (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	20:55	Segunda a sábado
Furacão 2001	Programa de auditório adulto	BAND/Canal 10	16:00	Sábado
Domingo Legal	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	15:00	Domingo

Dados coletados em: 15/05/2001;13/06/2001; 03/07/2001.

**Bia**

<b>Nome do Programa</b>	<b>Gênero</b>	<b>Canal</b>	<b>Horário</b>	<b>Dia</b>
Bambulúá c/Angélica	Desenhos animados ( <i>Pokemón; Power Ranger</i> )	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	09:25	Segunda à sexta
Pampa Meio-Dia	Programa de auditório adulto	TV PAMPA/Canal 4	12:00	Segunda à sexta
Chaves	Comédia infantil	SBT/Canal 5	14:45	Segunda à sexta
A Grande Família	Comédia adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo		Quarta-feira
Você Decide (extinto)	Programa policial adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo		Quinta-feira
Estrela Guia	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:05	Segunda à sexta
Um Anjo Caiu do Céu	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	19:15	Segunda à sexta
É Show c/ Adriane Galisteu	Programa de auditório adulto	TV PAMPA/Canal 4	21:15	Segunda à sexta
Um Maluco no Pedaco	Comédia infantil	SBT/Canal 5	14:45	Segunda à sexta
Domingão do Faustão	Programa de auditório adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:00	Domingo
Programa Raul Gil	Programa de auditório adulto	PAMPA/Canal 4	13:00	Sábado
Furacão 2001	Programa de auditório adulto	BAND/Canal 10	16:00	Sábado

Dados coletados em: 28/06/2001; 19/07/2001.

**Claudionei**

<b>Nome do Programa</b>	<b>Gênero</b>	<b>Canal</b>	<b>Horário</b>	<b>Dia</b>
Eliana e Alegria (aos feriados)	Programa infantil	TV PAMPA/Canal 4	09:30	Segunda à sexta
Pampa Meio-Dia	Programa de auditório adulto	TV PAMPA/Canal 4	12:00	Segunda à sexta
Domingo Legal	Programa de Auditório adulto	SBT/Canal 5	15:00	Domingo
Domingão do Faustão	Programa de auditório adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:00	Domingo
Programa Raul Gil	Programa de auditório adulto	PAMPA/Canal 4 Rede Globo	13:00	Sábado

Dados coletados em: 28/06/2001; 02/06/2001

**Diane**

<b>Nome do Programa</b>	<b>Gênero</b>	<b>Canal</b>	<b>Horário</b>	<b>Dia</b>
Bambuluá com Angélica	Programa infanto juvenil	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	09:25	Segunda à sexta
Eliana e Alegria	Programa infantil	TV PAMPA/Canal 4	09:30	Segunda à sexta
Sessão da Tarde	Filmes variados ( <i>Willy - a baleia</i> )	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	12:00	Segunda à sexta
Programa Raul Gil	Programa de auditório adulto	PAMPA/Canal 4	13:00	Sábado
Domingo Legal	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	15:00	Domingo
Planeta Xuxa	Programa de auditório infanto-juvenil	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	16:00	Domingo
Furacão 2001	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	16:00	Sábado

Dados coletados em: 23/05/2001; 12/06/2001; 02/07/2001

**Duca**

<b>Nome do Programa</b>	<b>Gênero</b>	<b>Canal</b>	<b>Horário</b>	<b>Dia</b>
<i>Buky</i> (extinto)	Desenho animado	BAND/Canal 10	-	-
<i>Tom e Jerry</i>	Desenho animado	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	Pela manhã	Segunda à sexta
Programa Raul Gil	Programa de auditório adulto	PAMPA/Canal 4	13:00	Sábado
Patrola	Curiosidades	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	13:50	Sábado
Domingo Legal	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	15:00	Domingo
Cinema em casa	Filmes variados	SBT/Canal 5	15:15	Segunda à sexta
Sabadão Sertanejo	Programa de Auditório adulto	SBT/Canal 5	21:15	Sábado
Furacão 2000 (extinto)	Programa de Auditório adulto	BAND/Canal 10	16:00	Sábado

Dados coletados em: 14/05/2001 12/06/2001; 27/07/2001.

**Elisa**

<b>Nome do Programa</b>	<b>Gênero</b>	<b>Canal</b>	<b>Horário</b>	<b>Dia</b>
Hora <i>Warner</i>	Desenho animado	SBT/Canal 5	08:00	Segunda à sexta
Sandy e Júnior	Programa infanto juvenil	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	13:55	Domingo
A Turma do Didi	Programa infanto juvenil	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	12:30	Domingo
Planeta Xuxa	Programa de auditório adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	16:00	Domingo
Malhação	Novela infanto juvenil	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	17:35	Segunda à sexta
Domingão do Faustão	Programa de auditório adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:00	Domingo
Estrela Guia (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:05	Segunda à sexta
A Padroeira (atual)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:05	Segunda à sexta
Porto dos Milagres	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	21:55	Segunda à sexta

Dados coletados em: 15/05/2001;19/07/2001

## Joel

<b>Nome do Programa</b>	<b>Gênero</b>	<b>Canal</b>	<b>Horário</b>	<b>Dia</b>
Hora Warner	Desenho animado	SBT/Canal 5	08:00	Segunda à sexta
Programa Raul Gil	Programa de auditório adulto	PAMPA/Canal 4	13: 00 às	Sábado
Dragon Ball Z	Desenho animado	BAND/Canal 10	16:00	Segunda à sexta
Xuxa Park (extinto)	Programa de Auditório adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	16:00	Domingo
Planeta Xuxa (atual)	Programa de Auditório adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	16:35	Sábado
Canta e Dança C/Carla Perez	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	16:15	Sábado
Superpositivo (atual)	Programa de Auditório adulto	BAND/Canal 10	20:30	Segunda à sexta
Programa do Ratinho	Programa de Auditório adulto	SBT/Canal 5	21:15	Segunda à sexta
Ó Positivo (extinto)	Programa de Auditório adulto	BAND/Canal 10	-	Sábado
H Positivo (extinto)	Programa de Auditório adulto	BAND/Canal 10	-	Sábado
Furacão 2001	Programa de Auditório adulto	BAND/Canal 10	16:00	Sábado

Dados coletados em: 26/05/2001; 26/06/2001

## Jonas

<b>Nome do Programa</b>	<b>Gênero</b>	<b>Canal</b>	<b>Horário</b>	<b>Dia</b>
<i>Power Ranger</i>	Desenho animado	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	pela manhã	(feriados)
Pampa Meio-Dia	Programa musical	PAMPA/Canal 4	12:00	Segunda à sexta
Programa Raul Gil	Programa de auditório adulto	PAMPA/Canal 4	13:00	Sábado
<i>Os Simpsons</i>	Desenho animado	SBT/Canal 5	13:45	Segunda à sexta
Roda Som	Programa musical	TVE/Canal 7	22:30	Domingo
Planeta Xuxa	Programa de auditório	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	16:00	Domingo
Domingão do Faustão	Programa de auditório adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:00	Domingo
Superpositivo	Programa musical (?)	BAND/Canal 10	20:30	Segunda, quarta e sexta
Domingo Legal	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	15:00	Domingo
Programa do Ratinho	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	21:15	Segunda à sexta
O Positivo (extinto)	Programa de auditório adulto	BAND/Canal 10	-	Sábado
Linha Direta (proibido pela família)	Programa policial adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	22:00	Quinta-feira

Dados coletados em: 14/05/2001; 11/06/2001; 02/07/2001.

**Lisa**

<b>Nome do Programa</b>	<b>Gênero</b>	<b>Canal</b>	<b>Horário</b>	<b>Dia</b>
Power Ranger	Desenho animado	RBS TV/Canal 1 Rede Globo	pela manhã	Segunda à sexta
Pampa Meio-Dia	Programa musical	PAMPA/Canal 4	12:00	Segunda à sexta
Clube do Chaves	Comédia	SBT/Canal 5	13:30	Sábado
Chaves	Comédia	SBT/Canal 5	14:45	Segunda à sexta
Carinha de Anjo	Novela infantil	SBT/Canal 5	15:00	Segunda à sexta
Canta e Dança c/Carla Perez (proibido pela família)	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	16:15	Sábado
Silvio Santos	Programa de Auditório adulto	SBT/Canal 5	12:00	Domingo
Domingo Legal	Programa de Auditório adulto	SBT/Canal 5	15:00	Domingo

Dados coletados em: 28/06/2001; 19/07/2001.

**Micaela**

<b>Nome do Programa</b>	<b>Gênero</b>	<b>Canal</b>	<b>Horário</b>	<b>Dia</b>
A Hora Warner	Desenho animado	SBT/Canal 5	08:00	Segunda à sexta
Bambuluá com Angélica	Programa infanto juvenil	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	09:25	Segunda à sexta
Roque Santeiro	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	14:20	Segunda à sexta
Gotinha de Amor	Novela Infantil	SBT/Canal 5	-	Segunda à sexta
Domingão do Faustão	Programa de auditório adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:00	Domingo
Um anjo Caiu do Céu (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	19:15	Segunda a sábado
Porto dos Milagres (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	20:55	Segunda a sábado
Programa do Ratinho	Programa de Auditório adulto	SBT/Canal 5	21:15	Segunda à sexta
Sabadão Sertanejo	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	21:15	Sábado
Domingo Legal	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	15:00	Domingo

Dados coletados em: 06/04/2001; 07/04/2001

**Robert**

<b>Nome do Programa</b>	<b>Gênero</b>	<b>Canal</b>	<b>Horário</b>	<b>Dia</b>
Power Ranger	Desenho animado	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	pela manhã	Segunda à sexta
Ponto de Fé	Programa religioso	PAMPA/Canal 4	pela manhã e à noite	Segunda à sexta
Roque Santeiro (extinta - à tarde)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	14:20	Segunda à sexta
Por Teu Amor	Novela adulto	SBT/Canal 5	17:15	Segunda à sexta
Estrela Guia (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:00	Segunda a sábado
Anjo Caiu do Céu (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	19:00	Segunda a sábado
Porto dos Milagres (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	21:00	Segunda a sábado
Programa do Ratinho	Programa de Auditório adulto	SBT/Canal 5	21:15	Segunda à sexta
Programa Raul Gil	Programa de auditório adulto	PAMPA/Canal 4	13:00	Sábado

Dados coletados em: 16/05/2001; 13/06/2001; 19/07/2001

**Tamires**

<b>Nome do Programa</b>	<b>Gênero</b>	<b>Canal</b>	<b>Horário</b>	<b>Dia</b>
The Simpsons	Desenhos animados	SBT/Canal 5 manhã	14:00	Segunda a sábado
Chaves	Comédia	SBT/Canal 5	14:45	Segunda à sexta
Topa tudo por dinheiro	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	-	Segunda à sexta
Por Teu Amor	Novela adulto	SBT/Canal 5	17:15	Segunda à sexta
O Direito de Nascer	Novela adulto	SBT/Canal 5	-	Segunda à sexta
Rosalinda	Novela adulto	SBT/Canal 5	-	Segunda à sexta
Pícara Sonhadora	Novela adulto	SBT/Canal 5	17:15	Segunda à sexta
Planeta Xuxa	Programa de auditório	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	16:00	Sábado/Domingo
Um Dia a Música despertou no seu coração	Programa de auditório infantil	REDE PAMPA/CANAL 4	15:00	Segunda à sexta
Malhação	Novela infanto juvenil	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	17:35	Segunda à sexta
A Padroeira	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:05	Segunda à sexta
Café com Aroma de Mulher	Novela adulto	-	-	Segunda a sábado
Porto dos Milagres (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	21:00	Segunda a sábado
Carinha de Anjo	Novela Infantil	SBT/Canal 5	15:00	Segunda à sexta

Dados coletados em: 07/ 04/2001; 02/07/2001

**ANEXO 5****BILHETE PARA OS PAIS**

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2001.

Senhores pais ou responsáveis.

Solicito a presença de \_\_\_\_\_, na Escola Vila Castelo no dia  
\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, às \_\_\_\_\_ horas para a realização da entrevista.

---

Prof<sup>ª</sup>. Sílvia Nunes Ramos

## ANEXO 6

## DOCUMENTO DA ESCOLA



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

## SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RUA Q, S/Nº - VILA CASTELO

BAIRRO: RESTINGA

FONE: 3250.5021

CIDADE: PORTO ALEGRE - ESTADO: RS

Decreto de Criação N.º 12550  
Rua Q, S.º Vila Castelo Restinga

Número de alunos:

I CICLO: 447

II CICLO: 381

III CICLO: 194

SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: 68

TOTAL DE ALUNOS: 1.090

NÚMERO DE PROFESSORES:

Diretora: 01 Vice-diretora: 01

Supervisora Escolar: 02 Orientador Educacional: 02

Coordenador Cultural: 01 Laboratório de Aprendizagem: 02

Brinquedoteca: 02 Biblioteca: 03

Secretaria: 02 Coordenação de Turno: 02

Professores em Regência de Classe: 48

Número de Funcionários

Auxiliar de Serviços Gerais: 10 Auxiliares de Cozinha: 08

Técnica em Nutrição: 01

Número de Turmas:

Jardim Nível A: 01

I Ciclo: 16

II Ciclo: 14

III Ciclo: 08

SEJA: 03



## PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

ÁREA TOTAL DA ESCOLA: ..... ( espaço físico )

ÁREA CONSTRUÍDA: ..... ( 04 prédios )

## RECURSOS AUDIO-VISUAIS:

Nº de Computadores: 12

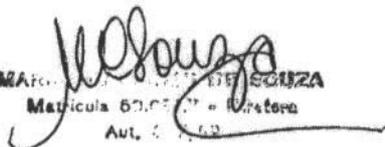
Nº de Impressoras: 02

Nº de Aparelhos de TV: 02 ( uma de 20' e uma de 43' )

01 Home Cinema.

Nº de vídeos: 02            nº de Aparelhos de Som: 10

nº de Gravadores: (som com gravadores): 09

  
Município de Porto Alegre  
Matricula 60.000 nº de Matrícula  
Aut. 5. 1. 62

## ANEXO 7

## MÚSICA DE DANIELA LOJÁN

## Amistad

Daniela Loján

Yo quiero contarte *amiga*  
 a tí sola este *secreto*  
 hay alguien en mi *vida*  
 y debes de saberlo

Hay alguien a quien quiero mucho  
 la más divertida del *mundo*  
 ya puedes tú *adivinar*  
 que eres tú a quien *busco*

Porque ... Amistad  
 es alguien en quien *confiar*  
 es alguien con quien *contar*  
 lo más hermoso que *hay*  
 y lo más bello.

---