

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**IDENTIDADES MUSICAIS DE ALUNAS DE PEDAGOGIA:
MÚSICAS, MEMÓRIA E MÍDIA**

MARIA CECILIA DE ARAUJO RODRIGUES TORRES

**Porto Alegre (RS)
2003**

MARIA CECILIA DE ARAUJO RODRIGUES TORRES

**IDENTIDADES MUSICAIS DE ALUNAS DE PEDAGOGIA:
MÚSICAS, MEMÓRIA E MÍDIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira

**Porto Alegre (RS)
2003**

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

T693i Torres, Maria Cecília de Araujo Rodrigues
Identidades musicais de alunas de Pedagogia : músicas, memória
e mídia / Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres. - Porto Alegre :
UFRGS, 2003.
194 f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Porto Alegre, BR-RS, 2003. Silveira, Rosa Maria Hessel, orient.

1. Identidade musical - Aluno - Graduação - Pedagogia. 2. Estudos
culturais. I. Silveira, Rosa Maria Hessel. II. Título.

CDU - 78:378.18

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

MARIA CECILIA DE ARAUJO RODRIGUES TORRES

**IDENTIDADES MUSICAIS DE ALUNAS DE PEDAGOGIA:
MÚSICAS, MEMÓRIA E MÍDIA**

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira – Orientadora –PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Alfredo da Veiga-Neto – PPGEDU/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Elisabete Maria Garbin – PPGEDU/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Jusamara Vieira de Souza – PPG/Música/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Beatriz Daudt Fischer – PPGEDU/UNISINOS

Professor Allan Luke – University of Queensland/Australia and National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à memória de meus pais: à minha mãe Yvonne, que tão cedo partiu, mas que sempre esteve tão presente em minhas lembranças, compondo com ternura as cenas do cotidiano, e ao meu pai Aluizio, entre outros aspectos que me trazem tanta paz, pela sua paixão em captar imagens e sonorizar cenas, registrando, assim, nossas memórias familiares.

Dedico de maneira muito especial aos nossos queridos filhos, Beatriz, Flavio e Paula, que são o maior estímulo para perseguir a busca de metas e ousar na vida.

A Marco, incansável companheiro nesta densa trajetória de vida em comum, pelo seu apoio, incentivo e amor, sempre com uma palavra de estímulo para que me aventurasse por esses caminhos de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de maneira muito especial, à Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira, minha competente e amiga orientadora, que me recebeu neste curso e na caminhada de orientação, pontuada por suas observações criteriosas, considerações, questionamentos e sugestões de leituras atuais, ora garimpando textos em páginas da internet, ora emprestando seus próprios livros, mas sempre me ouvindo nos momentos de dúvidas e me incentivando para que aqui chegasse.

À/os componentes da banca examinadora do presente estudo:

Ao Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto, por sua leitura atenta e pertinente, contribuindo e trazendo sugestões no momento da defesa do projeto.

À Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin, que, com sua determinação, competência e amizade me incentivou e “contagiu” para que me aventurasse pelos caminhos dos Estudos Culturais.

À Profa. Dra. Jusamara Vieira de Souza, por sua amizade, confiança irrestrita e apoio, sem o qual não teria iniciado esta trajetória de pesquisa.

À Profa. Dra. Beatriz Daudt Fischer, por ter participado da qualificação do projeto e trazido contribuições importantes para o trabalho.

Ao Professor Allan Luke e à Professora Carmen Luke que, de maneira marcante, me acolheram e me orientaram com competência e carinho durante o período de sanduíche doutorado na UQ/AU. Vocês estarão para sempre nas minhas memórias!

Ao grupo de alunas entrevistadas, pela disponibilidade e vontade com que participaram dessa pesquisa, possibilitando desta maneira que esse trabalho ‘criasse corpo’. Meu carinho e obrigação especial também para a professora da disciplina!

Às queridas amigas e colegas, pessoas especiais, que permearam as minhas lembranças em diferentes momentos da minha vida, cada uma com as suas particularidades, fazendo parte da constituição dessa tese: Leila Bergmann, Maria de Lurdes Wietschky, Lygia Carpena, Graciela Ormezzano, Gládis Kaercher, Letícia Freitas, Suyan Pires, Maria Helena Paes, Maria Isabel Dalla Zen, Lia Scholze. Para vocês o meu carinho!

À/os querida/os irmã/os Glória, Rosa, Adonias e Francisco, pelas lembranças de cumplicidade e carinho.

Às/aos colegas de orientação, com carinho pelo apoio e sugestões pertinentes, agradeço as contribuições de todos!

Ao curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em especial à coordenadora Dra. Malvina Dorneles e às/aos funcionárias/os Mary, Neuza, Cecília, Ione, Margarete, Marisa, Eduardo e Douglas, sempre atenciosos e prestativos.

Às professoras da linha de pesquisa dos Estudos Culturais Marisa Costa, Maria Lucia Wortmann, Nádia G. Souza, Iole Trindade e aos colegas, pelos momentos de aprendizagem e convívio nas aulas, seminários, cursos e confraternizações.

À equipe do NECCSO, em especial às bolsistas Jaqueline, Viviane e Damiana, pelo apoio em todos os momentos.

Às queridas companheiras e amigas do Grupo de pesquisa do Cotidiano, que carinhosamente convivem comigo há tantos anos.

Às/os colegas e amiga/os do NIUE, não nominada/os por falta de espaço, com as quais eu tenho o privilégio de conviver e aprender. Obrigada pelo carinho e incentivo!

Ao querido grupo de colegas e amigos da FUNDARTE, aqui não nominadas/os aqui por falta de espaço, com quem compartilho o espaço de trabalho, amizade e aprendizagem. À bibliotecária Michele Dias Medeiros, pelo auxílio na revisão bibliográfica.

Às colegas e amigas, educadoras musicais e professoras, com as quais tive o privilégio de trabalhar, aprender e trocar experiências ao longo da minha vida profissional, em diferentes espaços.

Aos amigos queridos e ex-professores de música Ermano Soares de Sá, Theresia de Oliveira e Helder Parente, por todo carinhoso trabalho na minha trajetória musical.

Aos alunos e alunas, de diferentes escolas, cursos, instituições, épocas e faixa etária, com os quais convivi e fui tornando-me professora.

À CAPES, pelo apoio para a realização do sanduíche-doutorado na Austrália, durante o ano de 2001, através da bolsa PDEE.

Ao CNPq, pela concessão de auxílio ao Projeto Integrado “Textos, Discursos e Identidades em Educação”, do qual essa pesquisa faz parte (processo 479123/012).

Há, ainda, outros, que aqui não foram citados, mas que participaram e contribuíram muito para este trabalho. Obrigada a todos vocês!

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| JUSTIFICATIVA | 19 |
| 1. Conectando minhas memórias e os tópicos da pesquisa | 19 |
| 2. <i>Voltando no tempo</i> : Minhas memórias musicais | 20 |
| CAPÍTULO I – A MÍDIA NO COTIDIANO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: “O que eu gosto de ouvir?” | 29 |
| 1. O olhar dos Estudos Culturais sobre a Mídia | 29 |
| 2. Discursos da Mídia e Globalização | 40 |
| CAPÍTULO II - UM OLHAR SOBRE AS IDENTIDADES | 48 |
| 1. Identidades Culturais | 51 |
| 2. Música e Identidades: “ <i>a música e sua capacidade interpeladora</i> ” | 53 |
| 3. Identidades de professoras: cenas da sala de aula | 58 |
| 4. Identidade e corpo: <i>dançando ao som daquela música</i> | 63 |
| 5. Subjetividade e identidade: autores e idéias | 68 |
| 6. Entre identidades e memórias | 71 |
| CAPÍTULO III - METODOLOGIA E CAMINHOS DE PESQUISA | 74 |
| 1. Entrevistas: vozes e memórias | 75 |
| 2. Trabalhando com pesquisa biográfica | 80 |
| CAPÍTULO IV – APRESENTANDO AS ENTREVISTADAS: QUEM SÃO ELAS? | 88 |
| 1. A escolha dos nomes: Yasmin, Capitu ou Fernanda | 90 |
| 2. Organizando os <i>mapas</i> , delineando as identidades | 91 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO V - EXPLORANDO E ANALISANDO O MATERIAL | 113 |
| 1. Resgatando os sons da infância: <i>“Ah, eu me lembro bastante de meu pai ouvindo chorinho...”</i> | 116 |
| 2. Sons e ritmos da minha adolescência: <i>“A reunião era animada por um”</i> . <i>toca- discos ou por uma eletrola para discos de vinil”</i> | 122 |
| 3. A música nossa de cada dia: as adultas e suas escolhas | 130 |
| 4. Lembranças musicais e religiosidade: <i>“quando soube que cantar era rezar duas vezes ...”</i> | 136 |
| 5. Cenários musicais: entre rádios, toca discos, gravadores, fitas, walkman e CDs | 143 |
| 6. A presença dos discursos musicais da família, da escola, dos amigos, dos filhos e dos companheiros | 148 |
| 7. Qual é o meu gosto musical hoje? <i>“Sou bastante eclética”</i> | 153 |
| 8. Entre memórias musicais e <i>crenças pedagógicas</i> : <i>“Ah, tem músicas lindas que eu utilizava”</i> | 156 |
| 9. As músicas como espaços de conflitos e compartilhamento. | 163 |
| 10. Reflexões sobre as músicas em suas vidas: silêncios e pausas, o que queriam contar? | 166 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 169 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 174 |
| ANEXOS | 185 |
| 1. Roteiro básico da entrevista | 186 |
| 2. Termo de consentimento informado | 190 |
| 3. Repertório do CD | 193 |

RESUMO

O tema principal desta pesquisa é conhecer e delinear os diversos aspectos que constituíram e constituem as identidades musicais de um grupo de vinte alunas de um curso de Graduação em Pedagogia, através das narrativas de si orais e escritas. Nesse sentido, meu objetivo maior foi o de analisar como essas atuais ou futuras professoras se narram e escrevem acerca de suas memórias sob a forma de *autobiografias musicais*, reconstruindo lembranças das diferentes épocas de suas vidas.

O referencial teórico que permeou esse trabalho estruturou-se em muitos autores como Allan Luke, Carmen Luke, Simon Frith, Lucy Green, Jorge Larrosa, Stuart Hall, Kathryn Woodward, Douglas Kellner, Brian Roberts, Ivor Goodson e Pat Sikes, Leonor Arfuch, Néstor García Canclini, Lawrence Grossberg, entre outros.

O capítulo I aborda aspectos da mídia no cotidiano de crianças e adolescentes, incluindo os diferentes estilos musicais.

No capítulo II, trago alguns olhares sobre o tema das identidades, examinando as identidades culturais, a capacidade interpeladora da músicas, aspectos das identidades de professoras, as relações entre corpo e identidade e os entrelaçamentos entre subjetividade, memórias e identidades.

O capítulo III aborda a escolha da metodologia e dos caminhos de pesquisa, onde tive a intenção de articular diferentes campos de estudos e abordagens como o dos Estudos Culturais, dos Estudos da Mídia, da Análise dos Discursos e da Educação Musical. Optei por utilizar entrevistas orais e autobiografias musicais inseridas num campo de trabalho da pesquisa biográfica e das *narrativas de si*.

No capítulo IV, apresento as vinte entrevistadas, alunas de um mesmo Curso de Pedagogia.

No capítulo V, realizo a análise das entrevistas e autobiografias, intercalando exemplos com as temáticas da infância, da adolescência, da vida adulta, das lembranças musicais e religiosidade, dos cenários e artefatos culturais, dos discursos musicais da família, escola e amigos, as memórias musicais e as crenças pedagógicas e a música como espaço de conflitos e compartilhamento.

Nas Considerações Finais, retorno ao amplo material recolhido através das narrativas de si orais e escritas, e penso nela, na perspectiva dos Estudos Culturais, como uma *condição de possibilidade* para algumas articulações, e quem sabe outros estudos, entre as áreas da Educação Musical e da Pedagogia.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to find and to delineate the many aspects that constitute the musical identities of a group of female graduation students of a regular course of Pedagogy, through the oral and written narratives of themselves. In this sense, my main objective was to analyze how these present or future schoolteachers narrate and write about their memories in the format of *musical autobiographies*, reconstructing remembrances of different times of their lives.

I concentrated in a group of twenty students of a Pedagogy course and I mapped their relations with music of different times and origins, since childhood, adolescence, and until the adult life, according to their discourse. Additionally, I had the intention to analyse the way that these identities were constituted along different moments of life, as well as to understand how are they interrogated and incessantly redefined by multiple discourses presented by musical media.

The theoretic referential that based this study was structured on many authors. Among them I mention Allan Luke, Carmen Luke, Simon Frith, Lucy Green, Jorge Larrosa, Stuart Hall, Kathryn Woodward, Douglas Kellner, Brian Roberts, Ivor Goodson, Pat Sikes, Leonor Arfuch, Néstor Garcia Canclini, and Lawrence Grossberg.

Chapter I focuses media aspects in the children and adolescent daily lives, including different musical styles and “*what I like to hear*”.

Chapter II brings some views on Identities, looking at cultural identities, music and its capacity of interpellation, and constitution of identities.

Chapter III is dedicated to discussing methodology choice and research pathways, intending to link different fields and approaches of studying Cultural Studies. I looked, specifically, on strategies utilizing oral interviews and musical autobiographies.

Chapter IV presents twenty interviewed students, all of them students in the same Pedagogy course and I present twenty “maps”, organized to allow visualization of their narratives that delineate the music identities of this group.

Chapter V proceeds on analysis of interviews and autobiographies, intercalating examples retrieved from interviews and autobiographical excerpts.

The Final Considerations bring back to the vast material retrieved from oral and written narratives. I emphasize that this present research study in no manner exhausted this theme, and I think on it in a perspective of Cultural Studies, as one *condition of possibility* for articulations and other studies in the fields of Music Education and Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Se não conseguir escrever o prefácio, isto significa que não tem ainda idéias claras sobre como começar. E, se as tem, é porque pode pelo menos “suspeitar” onde chegará. Com base nessa suspeita, precisamente, é que deverá rascunhar a introdução, como se tratasse de um resumo do trabalho já feito. Não tenha medo de avançar demasiado. Sempre poderá alterar seus passos (...) introdução e índice serão continuamente reescritos à medida que o trabalho progride (Eco, 1977, p.84).

Esta tese de doutorado apresenta e discute os resultados de pesquisa realizada junto a um grupo de alunas de um Curso de Graduação em Pedagogia, no qual busquei investigar e analisar a constituição das identidades musicais, através de *narrativas de si*, orais e escritas. Ao longo do trabalho, procurei mapear as relações de tais alunas com as músicas de diversas épocas e origens, desde a fase de infância, de adolescência, até o momento atual da vida adulta, conforme seus discursos. Tive a intenção também de procurar analisar o modo como essas identidades se constituíram e se constituem no decorrer de diferentes momentos de vida, assim como entender como elas são interpeladas e incessantemente redefinidas pelos múltiplos discursos veiculados pela mídia musical.¹

A escolha deste tema para a tese de doutorado emergiu de muitas questões que ouvi formuladas por professoras do ensino fundamental, da rede pública e privada, em diferentes lugares e contextos da região Sul do Brasil, com as quais convivi e trabalhei como educadora musical, em diversas disciplinas, cursos e oficinas com temáticas musicais nos últimos cinco anos. Percebi e fui registrando na memória várias afirmações e perguntas recorrentes, nas vozes dessas professoras, oriundas de cursos de Magistério e de Pedagogia: séries iniciais, em diferentes tempos e espaços, como: *Eu não sei cantar, sou desafinada e não tenho voz, não sei música mas gostaria de trabalhar com ela, O que fazer com as músicas da mídia? Devo trabalhar com as letras e músicas erotizadas?*

² Em “mídia musical”, para essa pesquisa de tese, quero englobar as manifestações musicais veiculadas pelos programas de TV e de rádio, shows, grupos, bandas de rock, gravações, *jingles*, videoclipes, trilhas sonoras e CDs.

Simultaneamente, essas mesmas vozes de professoras diziam que as músicas faziam e continuavam fazendo parte de suas vidas, através de comentários e exemplos de melodias que selecionam e gostam de ouvir, cantar, tocar e dançar. Nessas escolhas eu observava a presença dos mais diversos estilos musicais: o rock e suas variações, o rap, a música sertaneja, a chamada música romântica, o pagode, o samba, as manifestações musicais inseridas na sigla de MPB, a música nativista, a música clássica, o axé, dentre outros gêneros, que estão presentes e são divulgados nos múltiplos discursos midiáticos musicais.

A partir dessas colocações, estabeleci como um dos tópicos para pesquisa a forma *como* esse grupo de alunas da Pedagogia, muitas delas também já atuando como professoras do ensino fundamental, relembra e relatava suas experiências e escolhas envolvendo músicas, através dos sons e imagens de programas de TV, de cantores e artistas, de shows musicais, da audição e consumo de discos e CDs. Nesse sentido, meu objetivo maior foi o de analisar como essas atuais ou futuras professoras se narram e escrevem acerca de suas memórias sob a forma de *autobiografias musicais*, reconstruindo lembranças das diferentes épocas de suas vidas.

Larrosa (1996) nos diz que, pelo fato de lembrarmos-nos de um tempo passado que está entrelaçado às nossas memórias, este seria um tempo narrado que se articula em uma história e participa, pois, da constituição destas identidades.

Kenski (1997), em um de seus estudos sobre memórias de professoras, ressalta que as memórias humanas são constituídas pelos diversos aspectos coletivos e sociais de nossas vidas. Desta forma, creio que nas relações cotidianas não podemos deixar de sentir que as chamadas tecnologias “velhas” ou “novas” transformam o modo como compreendemos ou representamos nossas lembranças.

Destaco, mais uma vez, que o meu propósito nesta pesquisa de tese foi o de analisar e mapear as identidades musicais de um grupo de mulheres e, dessa maneira, organizar suas narrativas orais e escritas entrelaçando-as aos múltiplos discursos musicais veiculados pela mídia, às lembranças da família, às práticas religiosas, às lembranças da escola e dos

amigos, às suas crenças e práticas pedagógicas. Essas vozes foram ouvidas em diferentes espaços, tempos e foram articuladas a diferentes práticas sociais, culturais e educacionais.

A respeito dos textos midiáticos e do campo dos Estudos Culturais, é possível conectar tais temáticas com reflexões de Giroux (1995), o qual observa que:

se ocorreu uma mudança enorme no desenvolvimento e na recepção daquilo que conta como conhecimento, ela tem sido acompanhada por uma compreensão de como definimos e aprendemos uma grande quantidade de textos eletrônicos, auditivos e visuais que se tornaram uma característica determinante da cultura da mídia e da vida cotidiana atual (p.90).

No enfoque de Fairclough (1995), para a análise de discursos e textos, os textos não precisam ser só lingüísticos; qualquer artefato cultural – uma gravura, um edifício, uma obra musical – pode ser visto como um texto. O autor continua a sua linha de pensamento articulando a mídia e o uso de linguagem com outras formas semióticas e enfatiza que “a televisão é o exemplo mais óbvio, combinando linguagem com imagens visuais, música e efeitos sonoros”.

Discutir sobre identidades e identidades musicais implica conhecer e analisar os fios que tecem e compõem as biografias musicais, com as diferentes escolhas e lembranças do grupo de mulheres/professoras selecionadas aqui como campo de estudo. Ao mesmo tempo, essa discussão implica fazer as articulações com autores e suas concepções de identidades numa perspectiva cultural, considerando, por exemplo, o que Hall (1997), ao se posicionar sobre diferenças e identidade, afirma: “identidades são construídas através das diferenças, e não fora das diferenças”(p.4).

Ao longo desta pesquisa, vários temas, campos de estudo, conceitos e palavras como identidades/identidades musicais, subjetividade, globalização, discursos e análise dos discursos, narrativas/vozes, memórias, mídia, músicas, estudos culturais, juventude, corpo, fãs, professoras, *habitus*, poder, cultura, linguagem, dentre outros, foram discutidos, analisados, entrelaçados e (re)significados. Minha idéia foi a de apresentar um espaço compartilhado por diferentes autores, idéias, concepções, dúvidas, reflexões e

aprofundamento teórico, espaço este que procurarei harmonizar sob os olhares e as perspectivas dos Estudos Culturais.

Desta maneira, cabe aqui citar um primeiro questionamento.

Será que é possível falar em identidades e identidades musicais, sem deixar de articular questões relacionadas à diferença? A literatura nos mostra exemplos de pesquisas que enfocam escolhas e gostos diferentes – como a de Frith (1996), a respeito da constituição das identidades musicais. O autor ressalta em seu trabalho as conexões existentes entre músicas e identidades, numa perspectiva de criar possibilidades para que diferentes *performances*² se possam delinear no cenário da pós-modernidade.

Ao final desse trabalho deparei-me com a diversidade das vozes desse grupo de mulheres, através de suas narrativas, que se foram constituindo, bem como compondo – como numa peça musical – as suas autobiografias musicais. No momento da análise das preferências e dos gostos musicais, com as escolhas individuais e em grupo, pude perceber as ligações destas com os discursos musicais veiculados pela mídia e entrevi também fragmentos das histórias de ídolos, de entrevistas, de videoclipes, capas de CDs e gravações de shows, dentre os variados artefatos culturais.

Ao abordar essa temática dos ídolos, senti necessidade de me valer de autores que discutem aspectos da cultura juvenil, como Pais (1993), que descreveu tais aspectos, como os lugares freqüentados pelos diferentes grupos, Garbin (2001), que trabalhou com as identidades musicais juvenis e os chats de música, ou como Hudak (1999), que analisou a formação de fã-clubes ou comunidades sociais, com a demarcação das identidades musicais em torno de interesses e escolhas comuns. Alvermann e Hagood (2000) desenvolveram pesquisas com adolescentes na sala de aula, destacando quais são suas escolhas musicais e elencando algumas características comuns aos integrantes desses fã clubes. Ao longo do seu texto, os autores sugerem uma reflexão por parte dos professores que estejam

² Performance, na perspectiva desse trabalho, está ancorada na concepção de Small (1997), para quem é um fazer música diferente dos padrões de execução instrumental e vocal, com um grau de virtuosismo e rigoroso desempenho técnico.

trabalhando com o tema e destacam questões como: Qual será a definição para um fã-clube? Como se pode trabalhar com essa temática na sala de aula? Qual será a faixa etária representativa desses grupos? De que maneira o/a professor/a poderá articular essas discussões envolvendo as manifestações musicais?

Já um outro tema que emergiu em algumas falas e lembranças das entrevistadas foi em relação ao “poder” da linguagem e da chamada *antilinguagem* – como nos exemplos do *rap, funk e hip-hop* – com seus discursos de rebeldia e letras que carregam/misturam mensagens contra as drogas, violência, AIDS, miséria, evasão, abandono da escola, atravessados por outros discursos com palavras, gestos e expressões que ajudam a marcar movimentos musicais e delimitar *lugares e identidades*. Nesse sentido, acredito que as diferentes manifestações musicais e, neste caso, a música popular, têm produzido estilos e obras que geram polêmicas e debates, como exemplifica a reportagem do *Jornal Folha de São Paulo/Folhateen*, em que o colunista identificado como Júnior afirma:

Já escrevi e aqui repito: não tenho nada contra os erros de português do funk, nem contra sua suposta temática machista. Se isso fosse feito com alguma competência estética e criatividade, nenhum problema. Mas o grau de indignação mental do funk no Rio é, de fato, algo que desafia qualquer definição... O funk³ não vale nada como movimento social, musicalmente não passa de samba enredo disfarçado e sua poética, com perdão da palavra, é apenas um atestado da lama em que o sistema educacional brasileiro afundou. (Folhateen, 23.04.2001)

Eis um exemplo de como julgamentos musicais mobilizam e podem desencadear representações sobre padrão lingüístico, padrões estéticos, concepções de educação, etc.

³ Funk – “uma roupa, um bairro da cidade, o jeito de andar e uma forma de tocar música (...) ficou conhecida como funk”(Vianna, 1988). Surgido nos Estados Unidos em 1968, derivou-se do *soul*, radicalizando suas propostas iniciais – com trilhas sonoras dos movimentos civis em favor de negros americanos. Com ritmos marcados, despontou no Brasil na década de 70; no começo, associado somente a favelas e violência, atualmente, através da “cultura eletrônica” (porque bailes funks compõem-se de toca-discos, DJs e MCs), com suas batidas e ritmo eletrônico, desceu dos morros e tomou conta da programação de rádios e tem acentuada audiência entre jovens, principalmente da periferia urbana (Garbin, 2001, p.83).

Outro aspecto que esteve articulado tanto às narrativas das alunas, quanto às lembranças da fase da adolescência, foram algumas das questões sobre o envolvimento do corpo nas suas relações com a música, como nos exemplos de alguns estilos musicais desde o final da década de 80, através de danças como a *lambada*, das coreografias que surgiram no início da década de 90 no Brasil, com o lançamento de músicas e grupos de dançarinas e dançarinos e seus movimentos sensuais. São relações entre músicas, ritmos e expressões musicais *com e através* de um corpo.

Como já enunciei anteriormente, essa pesquisa também buscou articular as músicas veiculadas pela mídia e as identidades musicais do grupo de alunas entrevistadas, analisando aquelas em diferentes épocas e espaços, percebendo as implicações do *local* e do *global* nas performances, leituras e releituras. Ao longo do trabalho, algumas questões foram se delineando como essa, por exemplo: Será que todas as entrevistadas são “interpeladas” pelos mesmos discursos e da mesma forma? Em relação a esse tema, minha intenção foi a de localizar alguns discursos midiáticos numa perspectiva pós-crítica, envolvendo as relações de *poder* e buscando embasamento em textos de autores como Luke, A. (2000), Luke, C. (2000) e Foucault (1999).

Não tive, em momento algum, a pretensão de fazer generalizações quanto aos gostos e às escolhas musicais, tampouco de realizar um trabalho centrado numa cronologia histórica fechada, mas busquei situar os diferentes lugares e épocas em que as músicas que vieram imbricadas nas narrativas do grupo, foram cantadas e ouvidas. Pretendi, desta maneira, fazer ilações entre certos aspectos dos movimentos musicais representativos de cada década ou fase e outros aspectos culturais, políticos e econômicos (os estilos musicais e os textos/discursos), englobando as formas de cultura, representações de juventude, apropriação e consumo musical. Para tanto, não delimito um período histórico, mas tentei ouvir, de forma contextualizada, os fragmentos e partes de melodias trazidas pelas entrevistadas.

É evidente que, durante essa pesquisa, surgiram lembranças das músicas populares,

das músicas religiosas, das danças e músicas de CTGs⁴ e folclóricas, dentre muito outros estilos, não esgotando as possibilidades de as “autonarrativas musicais” ficarem restritas a um único estilo ou período musical.

Destaco que, durante este percurso reflexivo, emergiram as minhas próprias lembranças musicais junto com minha história pessoal/profissional e memórias, numa trama de fios entre os diversos saberes musicais, numa pluralidade de vozes do cotidiano, na riqueza discursiva da polifonia⁵, numa superposição de sons e acordes. E, mais ainda, este foi um tempo em que pude rever algumas incertezas, expectativas e marcar o desejo de buscar instigantes e novos caminhos para perceber e (re)significar as identidades musicais de um grupo de mulheres.

⁴ CTGs são os Centros de Tradições Gaúchas. O *MTG*, Movimento Tradicionalista Gaúcho, define Centro de Tradição Gaúcha como uma sociedade civil, de fins não econômicos, com número ilimitado de sócios e estruturada, inclusive quanto ao simbolismo, de acordo com a forma adotada nas origens do movimento tradicionalista gaúcho, tendo como finalidade a aplicação, em seu âmbito associativo e na sua área de influência, dos princípios e objetivos, publicados na Carta de Princípios do Movimento Tradicionalista Gaúcho. Os sócios efetivos do sexo masculino são denominados *Peões* e do feminino *Prendas*.

Os CTGs são entidades bastante atuantes no Rio Grande do Sul e em vários estados brasileiros, para onde houve uma intensa migração de gaúchos. Conforme informações do site www.paginadogaicho.com.br, há em 2003, mais de 450 CTGs no Rio Grande do Sul. As reuniões dos Centros de Tradições Gaúchas são denominadas simbolicamente de *Charla – Chimarrão - Chimarrão Festivo - Ronda - Fandango –Lida* (Obs: Estas informações sobre as reuniões dos CTGs foram extraídas do Estatuto do Movimento Tradicionalista Gaúcho, consolidado em 1993 (Artigos 19, 271, 272, 273, 274, 275 e 277), mesmo site em 8/09/03.

⁵ Ver questões sobre a polifonia das vozes na sala de aula em Silveira (2002), no artigo “Olha quem está falando agora: a escuta das vozes na educação”, no livro *Caminhos Investigativos I*, organizado por Marisa Costa.

JUSTIFICATIVA

1. Conectando minhas memórias e os tópicos da pesquisa

É preciso começar a perder a memória, mesmo que a das pequenas coisas, para perceber que é a memória que faz nossa vida. Vida sem memória não é vida (...) Nossa memória é nossa coerência, nossa razão, nosso sentimento, até mesmo nossa ação (...) (Luis Buñuel, apud Sacks, 1998, p.23).

Abro este capítulo com esta citação do cineasta Luis Buñuel acerca da memória, pois, certamente, na medida em que este trabalho ia se delineando e “criando corpo”, eu ia percebendo o quanto estes tópicos de pesquisa estavam entremeados com minhas memórias. Na introdução desta tese, expliquei brevemente quais foram minhas intenções de pesquisa e, aqui, destaco então quais foram meus objetivos principais e as questões que nortearam os meus olhares e escutas por estes *caminhos investigativos*⁶.

- Como se constituem as identidades musicais de um grupo de alunas do Curso de Pedagogia?
- Quais as lembranças musicais que emergem durante as narrativas orais e escritas deste grupo?
- Como tais lembranças articulam a ação dos discursos musicais midiáticos na constituição e narração das identidades musicais?
- Que conexões as alunas que já são professoras delineiam entre suas práticas pedagógicas e determinados aspectos dessa memória musical?

⁶ Expressão utilizada por Costa (2002) para títulos de dois livros (*Caminhos Investigativos I e II*) organizados pela autora e publicados pela editora DP&A.

Creio que aqui cabe explicitar o porquê da minha escolha por esta temática dentro de um universo de muitas outras opções, escolha na qual tentei fazer algumas articulações com minha trajetória pessoal/profissional.

Penso que uma necessidade inicial é de clarear e definir quais foram, para mim, os significados de autobiografia, biografia e identidade musical, desde o início do projeto até o momento de escrita da tese, na tentativa de não perder de vista o contexto do grupo de entrevistadas e dessa pesquisa. Entre muitas transcrições, leituras e dúvidas, busquei conceituar e organizar estes termos e temáticas através da construção ou desenho de um mapa ou o que seria, originariamente, uma “árvore genealógica”⁷, para retratar e sintetizar as narrativas das alunas, pinçando características de suas memórias através das músicas, dos estilos que ouviam e gostavam, das pessoas e dos fatos que acompanharam essas lembranças em diferentes tempos e espaços. Com tais “mapas” de cada entrevistada já esboçados, retornei à literatura com o propósito de buscar subsídios teóricos para analisar as recorrências que “saltavam” das narrativas através das lembranças musicais. Procurei perceber as relações que existiam entre as músicas “marcantes” das fases infantil, adolescente e adulta, bem como as possíveis articulações destas com determinadas vivências, incluindo aí as narrativas com as *crenças* e maneiras de “ser uma professora”.

2. Voltando no tempo... minhas memórias musicais

Recordo das minhas primeiras aulas de violino, com dez anos de idade, ansiosa por tocar no instrumento e ao mesmo tempo encantada com a sonoridade e a leveza do toque da minha professora ao dedilhar as cordas e demonstrar golpes de arcadas... Guardei em minha memória, durante décadas, a lembrança e imagem de suas mãos, com dedos longos executando melodias com precisão e técnica. Era um exemplo que queria imitar... (Torres, 2003).

⁷ Este termo foi sugerido por Allan Luke (2001), para auxiliar nas análises de narrativas através das memórias musicais que constituem as autobiografias desse grupo de alunas/professoras.

Ao parar e tentar relembrar fatos que marcaram minhas memórias musicais para escrever este tópico, considero que realizei uma espécie de viagem no tempo, voltando ao passado, e procurei ouvir os sons da minha casa, no momento da minha infância, com meus pais, os dois irmãos e a irmã mais velha tocando piano; os sons das gravações das bandas marciais americanas que meu pai costumava escolher como trilha sonora para seus filmes amadores; as escalas musicais durante os longos e – algumas vezes – exaustivos estudos de violino; as canções evangélicas vindas do rádio de pilha da minha avó; o som da bateria e do conjunto musical de meu irmão ensaiando na varanda; os discos selecionados a várias mãos para as festas de família; as melodias de grupos como “The Mamas and the Pappas” e “The Beatles”, as letras das músicas da Jovem Guarda... Era, sem dúvida uma casa com uma família grande, repleta de sons, em que se convivia – ou se disputava um espaço sonoro – com músicas numa diversidade de estilos, intérpretes, gostos, volumes e escolhas musicais. Diria que esta é uma breve descrição ou talvez uma “foto” do ambiente sonoro familiar durante minha infância e adolescência, em que as melodias, ritmos e discursos musicais tiveram lugar de destaque e, desta maneira, foram compondo minhas memórias musicais.

Paralelamente ao ambiente musical de casa, quando estava com dez anos de idade, comecei a estudar violino com uma professora vizinha, pois meus irmãos já tocavam piano, e, como eu tinha vontade de tocar um instrumento, minha mãe sugeriu o violino, por gostar muito do seu som. Para freqüentar as aulas – como o instrumento era muito caro – consegui emprestado um violino antigo, com uma família amiga, que estava guardado desde a morte de um parente, como herança familiar. Não era bem o instrumento que eu havia idealizado, mas depois de uma boa limpeza, da troca das cordas, da fixação da ‘alma’ e de uma afinação, eu finalmente comecei as aulas. Toquei e estudei com ele durante oito anos e, finalmente aos dezoito anos, ganhei da minha mãe o tão sonhado violino, como presente de aniversário.

Cabe destacar que, junto com este presente especial, veio o convite para participar como violinista, tocando em uma orquestra de câmara junto com minha professora: foi minha estréia.

Mas se esse era o ambiente musical em casa, quais eram as lembranças musicais da escola? Lá estava a música na escola – soando nas aulas semanais, nos ensaios do coral e no grupo de flauta doce – lembrada e representada através de um repertório eclético que englobava canções folclóricas brasileiras, *Negro Spirituals*, solfejos e madrigais renascentistas. Ao mesmo tempo, também gostava de ouvir as batidas marcantes do *iê-iê-iê* e do *rock*, acompanhando muitos momentos durante a minha adolescência, para dançar e embalar os sonhos juvenis, para ouvir e cantar com os Beatles músicas como *Yesterday* e *Here comes the sun*, Elis Regina e cantores da Jovem Guarda. Em outras ocasiões, as escolhas eram pelas melodias para rememorar as músicas de protesto e decorar as letras de algumas canções apresentadas nos festivais da TV Record e de MPB⁸. Esta foi uma época que coincidiu com o final do curso clássico no colégio e penso que, também, com o fim da minha adolescência, pois era preciso “tornar-se adulto”. Foi uma fase marcada pela necessidade de crescer, de escolher um curso universitário, de pensar em uma carreira e de tentar entrar no mundo do trabalho.

No momento de optar por um curso universitário, a escolha veio vinculada ao fato de que, por motivos pessoais, precisava trabalhar durante o dia, tendo, portanto de me decidir por um curso no turno da noite. O tão esperado curso superior de música era novo naquela universidade pública, estando no seu primeiro ano de funcionamento, e as aulas aconteciam durante o dia. Diante dessas circunstâncias, minha decisão para fazer vestibular foi pela Licenciatura plena e bacharelado no curso de Geografia, na Universidade Federal Fluminense, por ser esta uma área que também me atraía, principalmente pelas disciplinas que tratavam das questões do homem, seu entorno e o mundo. Acreditei que esta opção poderia me permitir conciliar o trabalho durante o dia, a faculdade à noite e as aulas de violino, os ensaios na orquestra e no grupo de flautas. E assim fiz durante os quatro anos da

⁸ Refiro-me aos festivais de música popular brasileira, no final dos anos 60 e início durante os anos 70 no Brasil, com muitas composições com letras de protesto contra o governo militar da época. Zuza Homem de Mello (2003), em sua obra *A era dos festivais – uma parábola*, descreve que “quando se fala em festival de música popular no Brasil, a idéia é mesmo de uma competição de canções, a exemplo do que também existe em Viña del Mar, no Chile e San Remo, na Itália. Não é pois uma competição entre grupos, entre bandas ou intérpretes (...) Esse conceito de festival de música popular ou festival de canção, que se estabeleceu nos anos 60, já existia no Brasil, embora com outro título: eram os concursos de música carnavalescas promovidos com sucesso na década de 30...” (2003, p.14).

graduação, correndo entre as provas na faculdade onde levava o violino e, muitas vezes, saía mais cedo para tocar nos ensaios.

Ao terminar a graduação em Geografia, em meio a muita incertezas e buscas, surgiu um convite através de uma ex-professora de música, para que eu integrasse o grupo que iria trabalhar com educação musical com as novas turmas de educação infantil e séries iniciais, na escola onde eu havia estudado por tantos anos. Começava, assim, a minha trajetória como educadora musical.

Percebi então, desde que comecei na sala de aula nessa primeira escola – trabalhando em turmas chamadas de pré-escolares –, que busquei manter um diálogo com as professoras daquelas turmas e das séries iniciais, sobre as possibilidades de se trabalhar com música na sala de aula e de fazer as articulações com o currículo. Foi uma oportunidade de aprender e compartilhar com tais professoras, de diferentes idades e formações, um leque de experiências nos campos pedagógico e musical. Enfim, creio que foi um exercício necessário ao lembrar de fatos que entrelaçaram minha vida pessoal e profissional, como as vozes que ouvi e ouço ao longo destes anos em que atuei como professora de música em escolas de ensino fundamental.

Durante mais de vinte anos trabalhei com turmas de primeira a oitava série em três escolas diferentes, sendo uma delas em Niterói (RJ) e as demais em Porto Alegre (RS). Combinei vozes com métodos de educação musical – incluindo Gazzi de Sá⁹, Villa-Lobos, Orff e Kodaly – com abordagens pedagógicas fundamentadas em Piaget e Montessori e mesclei expressões e sotaques regionais. Misturei repertório e ritmos, construindo e (re)construindo minha identidade musical, num exercício constante de ser “interpelada” por esta diversidade da área.

⁹ O método de Gazzi de Sá era trabalhado através de uma *Coletânea de solfejos*, que depois foi organizada e ampliada para o livro *Musicalização (1990)*, FUNARTE/RJ. O método de Villa-Lobos a que me refiro é o *Guia Prático – Estudo Folclórico Musical: 1º volume* (Irmãos Vitale, 1932). Os métodos Orff e Kodaly foram trabalhados em aspectos específicos de ritmo, improvisação, composição, ostinato e outros.

Cabe destacar que, nestas três escolas, a grande maioria das vozes que ouvi eram vozes femininas que trabalhavam com as turmas das séries iniciais. Em algumas situações, havia o pedido por uma música específica para uma comemoração, ou a sugestão de um disco para ser tocado e acompanhado por vozes, outras vezes eram certas dúvidas sobre a escolha de uma melodia e qual seria a melhor tonalidade e extensão vocal para cantar com as crianças. Podia ser também uma pergunta sobre que instrumentos usar para acompanhar canções, ou algumas sugestões de palavras para adaptar numa letra construída pela turma, ou, ainda, a dúvida acerca da escolha de uma temática para articular com determinadas melodias. As conversas perpassavam as questões musicais e incluíam um repertório variado, passando por discussões sobre atitudes de alunos, condutas a serem seguidas e muitos relatos de fatos do cotidiano delas, que revelavam preferências e escolhas musicais, como um *prelúdio* para que as identidades musicais se mostrassem e pudessem emergir. Poderia citar, ainda, como outros exemplos, as discussões que surgiam a partir das letras de músicas selecionadas para se trabalhar acerca de alguns conceitos e preconceitos musicais, que permeavam o cotidiano escolar. Também tive oportunidade de aprender em várias manifestações musicais no espaço escolar – ao cantar, tocar, improvisar ou reler músicas com estas professoras – num período de trabalho e fazer musical conjunto.

Ainda hoje guardo na memória determinadas perguntas que elas me faziam acerca de repertório, de letras de canções que queriam cantar em festas e de melodias que gostariam que eu fizesse o acompanhamento instrumental. Muitas vezes, até pelo fato de não ser gaúcha e de não conhecer muitas manifestações musicais regionais, respondia para elas: *Não sei esta melodia, mas você não poderia cantá-la para mim?* E não era raro ouvir as respostas: *Eu não sei música* ou *Eu não consigo cantar*. Mas, obviamente, elas sabiam música e tinham a música entrelaçada à sua vida pessoal e profissional.

Ao resumir essa minha trajetória profissional, pontuo que participei de atividades diversas como tocar flauta doce em festas escolares, cantar e reger hinos em comemorações cívicas, construir instrumentos musicais com crianças e suas professoras, reger grupos instrumentais de adolescentes, tendo, desta maneira, possibilidade de ampliar as minhas escutas e os meus saberes musicais. Considero que tais fatos são parte fundamental na

(re)construção de minhas memórias e minha identidade musical e, portanto, estão inseridos nesse capítulo com o objetivo de articular aspectos constitutivos da minha prática como educadora musical com a escolha desta temática para essa tese de doutorado.

Ao concluir o Mestrado em Educação, em 1995, comecei a atuar como professora de música no terceiro grau, num Curso de Pedagogia – licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental – lecionando a disciplina de Fundamentos e Metodologias da educação musical na UNIVATES, em Lajeado/RS. Em março de 2003, fiz concurso e assumi como professora de educação, no Curso de Pedagogia da Arte – da FUNDARTE/UERGS¹⁰ – no município de Montenegro/RS, onde venho atuando junto aos alunos das qualificações em música, teatro, artes visuais e dança.

Creio que, desde a minha estréia como docente nos cursos de terceiro grau, estou vivendo uma nova fase de minha vida profissional e pessoal, tendo em vista que convivo com diversas alunas, algumas também já professoras, não só nos cursos de graduação, mas em ambientes de cursos de formação continuada, assessorias e seminários. Atualmente, trabalho com música em diferentes contextos, tais como na educação infantil, na educação especial e na formação de professores para atuar com alunos da terceira idade. Tive a oportunidade de ouvir vozes e canções, de conviver com professoras de diferentes idades, com vivências culturais diversas, especificamente aqui no Rio Grande do Sul, com suas experiências e identidades musicais e, certamente, com muitas idéias para dividir comigo.

Relacionando minhas memórias com meus tópicos de interesse, encontrei em Connelly e Clandinin (2000), em um estudo sobre *Escritos autobiográficos e biográficos*, um argumento que é pertinente ao tema acima exposto. Os autores afirmam que “outra fonte de dados na investigação de narrativas¹¹ é o escrito autobiográfico e biográfico” (p.29). Eles enfatizam que os escritos autobiográficos podem aparecer sob a forma de relatos que narram a vida de professores. Na perspectiva de Bullough e Pinnegar (2001), os

¹⁰ O Curso de Pedagogia da Arte funciona na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE, em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), com as qualificações em Música, Dança, Teatro e Artes Visuais.

¹¹ Para mais leituras sobre estudos de narrativas na perspectiva abordada nessa pesquisa de tese, ver Connelly & Clandinin (2000) e Bullough & Pinnegar (2001).

estudos biográficos e autobiográficos com professoras envolvem problemas e assuntos relacionados ao “ser professora”, evidenciando uma temática que vem ganhando espaço para discussões e análises.

Ainda em relação à temática das autonarrativas e a constituição das identidades, com as diferentes formas de contar a própria história, Larrosa (1999) em sua obra *Pedagogia Profana*, argumenta que:

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que o risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco (...) Exercita-te no escutar. Aprende a ler e escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta (...) porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta (p.41).

Acredito que as idéias contidas nessa citação de Larrosa deverão permear minhas análises dos dados recolhidos através das narrativas de *si* destas professoras e fundamentar as discussões envolvendo as autonarrativas. Antes de finalizar esta seção, gostaria de trazer o pensamento de Ricoeur (1984), ao ressaltar que “nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade” (Apud Larrosa, 1999, p.41).

Minhas memórias musicais: *alguns flashes*

Anos 50 - Nascimento, infância intercalada pelos sons das brincadeiras de roda, das cantigas de roda, das músicas nas festas da escola, das lembranças de casa.

Anos 60 - Lembrança das professoras de violinos e de aulas nas quais se misturavam prazer com muita rigidez, sons de exercícios e escalas intermináveis.

Música em minha casa, as aulas de piano dos irmãos, música em conjunto com os duetos violino/piano.

Aulas de música na escola, cantando no coral; aulas de flauta; amigos e diversão.

Ouvindo, cantando e dançando *Twist*, Rock, músicas dos Beatles, Bob Dylan, músicas de protesto, *Jovem Guarda*.

Os primeiros acordes na Orquestra de Câmara: entre peças de Mozart, Vivaldi e Bach. Grupo Instrumental *Fontegara*: o prazer de tocar flauta e bandolim, música em casamentos e festas, música antiga.

Anos 70 - Início da trajetória como professora de música: canções infantis; jogos, músicas folclóricas brasileiras.

Os Festivais de música e o poder da MPB; as letras de protesto, as manifestações políticas.

Meu tempo como aluna na Universidade: os shows, os sonhos e os planos: trilha sonora com as vozes de Milton Nascimento, Chico Buarque, Cat Stevens, Toquinho, Vinicius de Moraes, Tom Jobim e outros.

A música embalando e acompanhando momentos de profunda tristeza: doença e morte de minha mãe.

Os sons do casamento: música com percussão e flautas.

Nascimento dos filhos: as músicas infantis, as *berceuses*, as caixinhas de música.

Anos 80 - Ouvindo e reaprendendo o repertório de músicas na sala de aula: escolhas dos alunos adolescentes, desafios na profissão.

Releituras: gosto musical e heavy, rock, rap...

Conhecendo as músicas dos filhos: entre Queen, Raul Seixas, Paralamas do Sucesso e Dance.

Anos 90 - Músicas Italianas: Albinoni, Vivaldi e canções românticas.

Alunos adultos e um novo repertório: Tangos, Beatles e músicas do momento (mídia).

Ouvir e perceber o cotidiano e suas músicas.

Músicas da mídia?

Entrada no mestrado e doutorado: andar por caminhos instigantes.

Como poderia, após essa síntese de alguns dados, definir minha identidade musical? Seria híbrida, mesclada com vozes de Milton Nascimento e Chico Buarque, Cat Stevens em “Morning has broken”, sons dos *Divertimentos* de Mozart ou dos *Concertos Brandenbureses*...? Poderia ser um álbum de retrato com fotos de Niterói e outras de Porto Alegre, com paisagens, árvores e sons da Escola de Música de Fiesole, numa vila etrusca na Itália...? Mas onde estão os sons multiculturais que pude conhecer e ouvir ao compartilhar com professores e colegas da School of Education, na University of Queensland/Austrália, durante meu doutorado sanduíche? Como falar e, também, ouvir uma diversidade sonora que engloba melodias cantadas em cantonês, ou os cantos das mulheres da Papua Nova Guiné, passando pelas danças gregas, ou os ritmos dos aborígenes...? Digo que a minha identidade musical está em constante movimento, aberta e observo, também, que ela me faz pertencer a diferentes grupos – de idade, de profissão, de relações familiares e de amizade – e me excluir de outros.

CAPÍTULO I - A MÍDIA NO COTIDIANO DE CRIANÇAS E JOVENS: “O que eu gosto de *assistir*?”.

Os meios de comunicação gostam de utilizar imagens de crianças de olhos bem abertos olhando fixamente para a tela da televisão para ilustrar histórias e artigos sobre crianças e televisão... (Howard, 1998, p.72).

1. O olhar dos Estudos Culturais sobre a mídia

Neste capítulo, busco expor e discutir alguns conceitos como os de *mídia* e músicas, sob os olhares dos Estudos Culturais, e os motivos pelos quais trouxe este recorte sobre programas de TV e discursos da mídia nos limites dessa tese. Pretendi examinar as conexões entre esses assuntos e os meus tópicos de pesquisa no campo musical, discutindo-as na perspectiva da pós-modernidade e da cultura, no campo dos Estudos Culturais, pois foram aspectos expressivos nas narrativas musicais do grupo de entrevistadas. Concordo com Kellner (2001) quando este afirma que:

Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade. (...) A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades através das quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global (p.9).

As relações entre a cultura da mídia e os discursos musicais – entendidos nos limites dessa pesquisa como as múltiplas manifestações musicais que englobam as letras das músicas, as melodias, as trilhas sonoras, as propagandas e jingles, os shows de rock – emergiram em muitas falas e foram permeando o texto. Com essa sinalização fui buscar subsídios para proceder esta análise em autores como Hall (1997) e Costa (2000), por exemplo, que discutem a centralidade dos artefatos culturais e suas imbricações com as

escolhas e preferências. Costa destaca que, na perspectiva de Hall, os Estudos Culturais auxiliaram a compreender que “a mídia tem uma função na constituição das coisas que ela reflete” (Costa, 2000, p.73).

Situando e delineando o campo de atuação dos Estudos Culturais e os seus espaços de pesquisa articulados a diferentes culturas, destaco as idéias de Costa (2000) ao pontuar que eles estão “para além das fronteiras disciplinares” e que poderiam ser descritos como:

Saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano – eis uma descrição que parece provisoriamente adequada para me referir ao *ethos* contingente do que tem sido denominado de Estudos Culturais, ou Cultural Studies, em sua versão contemporânea (Costa, 2000, p.13).

Na visão de autores como Nelson, Treichler e Grossberg (1995), os Estudos Culturais não garantem nenhuma metodologia distinta como sua, e podem ser descritos como “tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias”, rejeitando a “equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais”. Os autores prosseguem em suas análises e destacam ainda, que, desta forma, os Estudos Culturais comprometem-se “com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (p. 13).

Grossberg (1992), na sua obra sobre jovens e rock, trabalha com a idéia de diversidade, que muitas vezes “somente é aceita de uma forma ritualística”; entende o autor que ela é muito mais aceita, “porque ela é a verdadeira prática dos Estudos Culturais”. Ele argumenta que, em todo o momento, as práticas dos Estudos Culturais estão articuladas ao hibridismo, pois são “plenas de múltiplas influências”, e que desta maneira, cada uma delas é uma trajetória em andamento atravessando diferentes projetos teóricos e políticos, envolvendo múltiplas práticas e locais (p.17).

Em outro olhar, também na intenção de situar o campo dos Estudos Culturais e suas abordagens de pesquisa, enfoco a opinião de Johnson (1999), para quem:

Precisamos de histórias dos Estudos Culturais que analisem os dilemas recorrentes e dêem perspectivas aos nossos projetos atuais. Mas a idéia de “tradição” também funciona de um modo mais “mítico”, para produzir uma identidade coletiva e um sentimento compartilhado de propósito. Para mim, boa parte das fortes continuidades da tradição dos Estudos Culturais está contida no termo singular “cultura”, que continua útil não como uma categoria rigorosa, mas como espécie de síntese de uma história”(1999, p.20).

A seguir apresento uma breve revisão de literatura focalizada em autores envolvidos em estudos da mídia e Estudos Culturais, que enriqueceram minhas leituras, sendo que, através delas, pude conhecer diferentes opiniões e abordagens relacionadas ao tema. Dentre os vários autores que pesquisam questões relacionadas aos discursos musicais, mídia e Estudos Culturais, destaco Buckingham e Sefton-Green (1998), os quais discutem preferências musicais de jovens e estudos da mídia, pontuando que, nesta perspectiva:

Mídia e Estudos Culturais são áreas em crescente expansão no currículo em todos os níveis da educação, não apenas em países falantes da língua inglesa, mas em muitas outras partes do mundo. Os Estudos Culturais trouxeram uma radical contribuição para os estudos de educação, particularmente enfatizando o conhecimento “popular” e as dinâmicas da política da cultura de lazer dos jovens (p.3)¹².

FisherKellerm (2000), em consonância com muitos outros, ressalta que a televisão, nas últimas décadas, deve ser considerada como um sistemático e poderoso meio de comunicação em todo o mundo. A autora comenta que os adolescentes assistem a TV para *compartilhar* os programas com seus amigos, com “o grupo de adolescentes, com seus gostos e suas escolhas, fazendo piadas, cantando e dançando juntos e utilizando um material (sonoro) apropriado da TV”. (p.597). Ela conecta, ainda, os discursos da TV a uma série de eventos sociais e demonstrações culturais e morais – envolvendo ideologias e julgamentos – principalmente na produção de significados na vida de adolescentes e crianças.

¹² Esta e outras traduções de Buckingham e Sefton-Green, do original em inglês, são de responsabilidade minha.

Já na análise de Russel (1999) sobre os textos e signos da TV, a autora ressalta o lugar de poder (da TV) na sociedade ocidental, como uma forma de comunicação de massa, e a possibilidade de mudarmos ou variarmos o que estamos assistindo, passando por diversos “textos” televisivos, como canções, brincadeiras, notícias e filmes. Para Russel, “a televisão é ao mesmo tempo uma parte e um produto da moderna maneira cotidiana de viver, influenciada e influenciando sociedades”. (p.92) Considero pertinente articular o argumento da autora com a abordagem de Sarlo (1997), pois essa analisa aspectos específicos relacionados ao consumo da TV, como o zapping e conseqüentes possibilidades de assistir a múltiplas imagens e discursos em uma fração de segundos. Sarlo também examina o poder que a TV tem de transformar qualquer coisa em assunto e matéria para a mídia, observando que “a síntese aleatória do zapping provoca o encontro, ainda que muito fugaz, entre um aposentado e um videoclipe, entre um programa para o lar e um homem em busca de um show internacional de gols, entre um metalheiro e um pastor eletrônico” (p.80).

Outro aspecto que considero pertinente para compor este capítulo refere-se à questão da audiência de programas na TV, por crianças e jovens. A audiência é geralmente interpretada como relacionada ou com a interação ou com a submissão. Essa perspectiva da interação vem questionar certos posicionamentos que defendem a audiência como passiva. Assim, há pesquisadores que argumentam que a audiência não tem nada de passiva, sendo bastante ativa e interativa, variando de acordo com as características de cada público. Nesta perspectiva Fischer (1997), em sua análise de programas de televisão, recepção e juventude, enfatiza que:

Produto da mídia e público receptor, tecnologia e sujeito, vida privada e vida pública, experiências cotidianas e imagens interplanetárias, cultura popular e cultura erudita são pares hoje mesclados de tal forma que se torna necessário não mais falar de categorias estanques como “emissor” e “receptor”, em relação a um determinado “meio”, como lembra Martin-Barbero, mas sim em produtores, criações e públicos específicos, vistos em relação a determinadas necessidades e a determinados problemas culturais e sociais (p.61).

A autora entrelaça essas idéias com uma visão pedagógica da mídia, destacando que o que é assistir TV atinge, além dos diferentes programas, também os apresentadores e entrevistados, atores e público, com maneiras de identificação entre a TV e o público. Fischer ressalta o fato de que essa pedagogia da mídia não apenas veicula idéias e notícias, mas também é produtora de “formas especializadas de comunicação e produção de consumidores” (p.67), considerando, desta maneira, as possibilidades de aí haver “uma pedagogia distinta”. Ressalto, aqui, que aspectos desta “pedagogia da mídia” emergiram através das memórias das entrevistadas, ao relatarem que “aprendiam música *com e nos* programas de TV para um público infanto-juvenil”.

Em sua obra *Televisão e Educação*, Fischer também observa que um ponto que merece destaque refere-se aos aspectos diferenciados e diversificados de fruir e pensar a TV, assim como as articulações com a sala de aula e a escola, enfatizando os modos de consumir e assistir:

Dado que a televisão nos alcança em todo o tempo e em toda a parte, dado que nenhuma faixa etária, nenhum campo de atuação, nenhuma classe de renda fica imune a ela, dado que a maior parte da população brasileira não tem acesso regular a outras fontes de informação, além do rádio e da TV, não sei que outra realidade contemporânea mereceria, mais do que essa, um tratamento de prioridade educacional (Fischer, 2001, p.113).

Ainda com relação às questões de preferências na TV e a constituição das identidades musicais nas culturas juvenis, considero pertinente abordar certos aspectos considerados negativos e positivos da TV, analisando as discussões articuladas com alta cultura e baixa cultura. No discurso de Adorno, a cultura popular é vista como um tipo de cultura de massa e está imbricada ao conceito de indústria cultural. Para Silva (2000), indústria cultural é uma expressão cunhada por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, na obra *Dialética do esclarecimento* (1947), referindo-se às formas culturais cuja produção, distribuição e consumo, sob as condições do capitalismo avançado, obedecem a lógicas e funções similares às da produção, distribuição e consumo de qualquer outro produto industrial. Adorno e Horkheimer davam como exemplo, sobretudo, o rádio e o cinema, mas, em escritos posteriores, Adorno, a quem se deve o desenvolvimento do conceito, incluía também, entre outros meios, a televisão, as revistas em quadrinhos e a imprensa

“popular”. A teorização feita por Adorno com base no conceito de “indústria cultural” tem sido criticada, entre outros pontos, por seu pretensão elitismo, ao contrapor a passividade do consumidor, estimulada pelos produtos culturais mercantilizados, à reflexão e à ação autônomas que seriam possibilitadas pela “grande” arte (Silva, 2000, p.70-71).

Encontrei artigos e pesquisas que argumentam sobre esse assunto e focalizam como as crianças e adolescentes, em diversos lugares, cidades, países, com diferentes linguagens e culturas, assistem e comentam esse material midiático composto por programas, desenhos, filmes, novelas, shows e comerciais. Cito dentre eles Giroux (1995), Lurçat (1998), Steinberg e Kincheloe (2001) e Fischer (2001).

Já Hilt (2001), em texto que analisa a situação da TV americana como professora, argumenta sobre determinadas pesquisas americanas que ainda não documentam o que se considera como danos e benefícios destes programas de TV destinados a um público específico de crianças e, considerando a existência de financiamentos e doações para a produção e veiculação de programas nas TV públicas, questiona-se:

Para onde vai isso? Vários pontos precisam ser analisados. As pesquisas não documentam claramente os benefícios ou danos dos programas educativos infantis. O que sabemos sobre a interação e os efeitos da televisão no público muito jovem? Quem assiste a esses programas? Por quanto tempo? Qual é o efeito a curto e longo prazo – psicológica, social, econômica e filosoficamente? (p.127)

Hilt chama ainda a atenção para os programas infantis educativos e questiona a respeito de eles serem assistidos e vistos como “corretos” e, também, considerados por um grande público televisivo como “educacionais”. Por isso mesmo, segundo ela, esses programas são “bons” para as crianças e para a sociedade, e cita exemplos da programação da TV americana, como *Vila Sésamo* e *Barney e sua família*. Creio que algumas destas perguntas feitas pela autora não têm uma única resposta e, talvez, não devessem ser feitas, mas decidi inseri-las nesse trabalho, como um tópico para desencadear dúvidas e reflexões acerca do tema da TV como professora, já que trabalho numa abordagem de conhecer os discursos musicais veiculados pela mídia, dentre elas a televisiva.

No que se refere à audiência e ao consumo de TV por jovens, Marafioti (1998) analisa programas para um público juvenil na Argentina, em que aparecem programas com a estrutura de *jogos televisivos*.¹³ O autor destaca a “função niveladora” desempenhada pela TV, ao possibilitar que diferentes classes sociais tenham acesso a universos culturais que seriam considerados inacessíveis, e ressalta que

A sociedade midiaticizada se apresenta como modelo de *transparência*, de lucidez. Tudo pode ser mostrado, iluminado. Tudo está ao alcance de quem liga a televisão e chega aos lugares mais insólitos e distantes. Sem dúvida, essa mesma sociedade é a mais opaca (p.316-317).

A impressão de transparência, idéia inspirada por Vattimo, viria justamente desse pretenso poder, que a TV teria, de tudo mostrar. Entretanto, Marafioti questiona essa transparência na medida em que a TV seleciona o quê e como mostrar.

Fiske (1997), apostando em diferentes estratégias de audiência/consumo, focaliza pontos da análise cultural e explica que “o texto televisivo é um potencial de significados. Esses significados são ativados por diferentes leitores em suas diferentes situações sociais”. O autor prossegue em suas investigações e analisa questões ligadas à intertextualidade, ressaltando que “comentários sobre programas de televisão, revistas de fãs, publicações de bate-papos são exemplos de outros tipos significativos de intertextualidade”.(p.142) Observa-se, assim, que os textos televisivos se situam numa rede de outros textos que lhes conferem significados, credibilidade (ou não) e valores.

No campo de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação pode-se encontrar vários trabalhos, dissertações de mestrado e teses que abordam e discutem a temática da mídia articulada à análise de artefatos culturais, a questões de audiência, a discursos veiculados em programas, filmes, videogames, a representações em anúncios e em livros didáticos, mídia e fabricação de identidades sociais, como os de Costa (2000), Garbin (2001), que

¹³ O autor traz exemplos de jogos televisivos na Argentina, citando o programa *Feliz Domingo*, que mescla o saber enciclopédico e de memorização com um conhecimento muito mais rápido, no qual destreza e habilidade sempre são as condições para uma melhor participação. Os jogos propostos sempre estão estruturados sobre uma base de grupo e nunca individual, e os jovens representam equipes por colégios, com a novidade de professores também estarem competindo nestes jogos de pergunta/resposta. Marafioti comenta que há uma crítica em relação aos professores que, muitas vezes, têm dificuldades em acertar as perguntas trazidas pelo programa e consideradas bem elementares (p.313).

discute identidades musicais juvenis a partir de chats de música na internet; Hilt (2001), Provenzo Jr (2001) e Bergmann (2002), que analisou a presença da mídia nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Cito também os trabalhos de Santos (2002) e Amaral (1997), que pesquisaram e analisaram diferentes vídeos e campanhas publicitárias veiculados pela TV.

Ainda com relação a determinados aspectos relacionadas aos discursos veiculados pela mídia e suas articulações com as identidades musicais na vida de jovens, Valdivia e Bettivia (1999) descrevem experiências relacionadas com o *papel* da mídia e música popular, examinando as preferências musicais dos adolescentes e afirmando que:

Certamente o lugar proeminente da música popular na vida de adolescentes é um fato conhecido por quase todas as indústrias da mídia. Não é apenas a indústria do *rock and roll* que tem como alvo o grupo de adolescentes; o fenômeno da MTV foi construído com a premissa de que o consumo de música por adolescentes era lucrativo o suficiente para fazer uma competição viável no ambiente cotidiano atual (p.432).

Ao buscar os entrelaçamentos que existem entre as músicas e a TV, senti necessidade de organizar alguns tópicos para buscar respondê-los (ou não) no decorrer da análise das narrativas orais e escritas. O meu foco principal, a partir do que as alunas trouxeram, era o de analisar como a música chega na TV e que tipos de músicas aí chegam; quais os repertórios veiculados nos diversos programas musicais da TV, qual era o espaço ocupado pela música em outras programações que não musicais, como eram selecionadas as músicas para os programas televisivos infantis.

Na área da educação musical já existem pesquisas que envolvem estas temáticas. Ouvir, cantar e aprender músicas veiculadas pelos programas de TV, através das trilhas sonoras das novelas e minisséries, chegam às aulas de instrumento, como relatam as pesquisas realizadas por Torres (2001), envolvendo alunos nas aulas de flauta doce e a seleção de repertório. Também o trabalho de mestrado de Ramos (2002) enfoca como a música e a televisão estão presentes no cotidiano de um grupo de crianças de 9 a 10 anos. Ramos situa e contextualiza o local de sua pesquisa, num dos momentos de observação e reconhecimento, referindo-se ao consumo cultural das famílias destas crianças e

descrevendo uma cena do bairro com a multiplicidade de músicas, canais de TV e estações de rádio, que se transformam em uma ‘sonorização’ vinda das diversas casas:

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 dinheiro e sem lazer, escutam e vêem o que esses meios de comunicação oferecem, possibilitando-lhes o domínio da programação televisiva e radiofônica (Ramos, 2002, p.59).

A citada autora enfatiza que este grupo de crianças gosta de “ver televisão para estar com a música”, pois elas (as crianças) destacam que assistem TV “por causa dos bons canais que só tem música” ou pelo fato de aprenderem música com a televisão.

Também a educadora musical Del Ben (2000), em seu artigo *Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música*, relata como desenvolveu um trabalho com alunos adolescentes relacionando imagem/som aos ‘novos’ modos de ouvir-ver as diferentes músicas veiculadas pela mídia. Ela chama a nossa atenção para o fato de que:

Os meios de comunicação, mais que estabelecer e divulgar significados e convenções musicais, parecem estar influenciando também os modos de compreender e falar sobre música. É possível que ao recorrer a imagens com som e movimento, a cena de novelas e a filmes, ou a seus próprios enredos ou histórias, os alunos 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 (Del Ben, 2000, p.102).

Ainda na área da educação musical, nas discussões de Souza (1999) acerca das músicas da mídia, a autora enfatiza a idéia, já presente em outras pesquisas e artigos, de que existem “muitas controvérsias, suspeitas e temores sobre a influência da mídia – chamada muitas vezes de ‘efeitos maléficos’ da mídia”. Souza complementa suas idéias destacando que a concepção de ‘efeitos maléficos’ se origina não apenas em conceitos ultrapassados e antigos, mas também “demonstram uma discussão pouco desenvolvida em relação às competências midiáticas dos alunos ao trabalharem com essas novas tecnologias”. (p. 3)

Para auxiliar na reflexão sobre esta temática, busquei a abordagem de Luke (1999), que examina alguns estudos das linguagens da mídia, focalizados numa perspectiva de análise e crítica, os quais têm como ponto principal questões culturais e sociais, que envolvem a educação, as relações de trabalho, as práticas sociais, a construção da cidadania e a interação com os discursos veiculados pela mídia em diferentes espaços e contextos culturais. A autora afirma que a

leitura crítica da mídia, por isso, deve ser uma parte fundamental de uma educação para um cidadão responsável numa idade onde não só entretenimento e lazer, mas também trabalho, educação e relações sociais são vivenciadas cada vez mais eletronicamente e densamente mediadas pela superposição de símbolos visuais, simbólico-icônicos e de sentido multicultural (p.626).

Articulada com este argumento de Luke proponho uma reflexão acerca desse tema vislumbrando, quem sabe, possibilidades de se trabalhar com os múltiplos textos veiculados pela mídia numa visão crítica. Considero também pertinente fazer ligações entre a proposição de Luke e o pensamento de Kellner (2001)¹⁴ em relação às leituras críticas da mídia.

Ao longo desse trabalho, outros autores e artigos foram sendo conhecidos, lidos e incluídos nessa revisão, como possibilidades de auxiliar/justificar meus caminhos de pesquisa.

Assim, múltiplas linguagens, como eu defino, é mais do que ler, escrever, falar e ouvir; múltiplas linguagens envolvem as práticas nas quais esses processos estão apoiados. Baseado nas perspectivas sócio culturais defino ler, escrever, falar e ouvir como ferramentas de engajamento e com sentido nas práticas sociais (Moje, 1996, p.175).

Quando Moje (1996), nesta citação acima, conceitua múltiplas linguagens como

¹⁴ Kellner sugere “que o ensino de um alfabetismo crítico em relação à mídia é um excelente meio de fazer com que os/as estudantes falem sobre a cultura e experiência, para articular e discutir opressão e a dominação cultural (...) Finalmente, o estudo da mídia e da cultura do consumo vincula a experiência individual com a política pública e a linguagem” (p.127).

“ler, escrever, falar e ouvir”, faço um questionamento sobre a possibilidade de se fazer uma correlação entre esses termos e a constituição de nossas identidades musicais. Para ilustrar meu ponto de vista e as múltiplas relações com a música, trago a argumentação de Green (2000), que enfatiza que “muito freqüentemente a música é funcionalmente amarrada a uma forma de mídia como um filme, um programa de televisão, um vídeo clipe ou uma propaganda (p.89)”.

Minhas expectativas eram de que, ao investigar as autobiografias musicais desse grupo de alunas – que, na sua grande maioria, viveu a infância a partir dos anos 60 – fase esta que coincide com as décadas em que a televisão brasileira assumiu um extraordinário papel na vida do país e no cotidiano de cada um, pudesse me defrontar com exemplos de questões de escolhas musicais relacionadas aos vários discursos musicais veiculados por programas e artistas do mundo televisivo.

Penso esta pesquisa de tese, na perspectiva dos Estudos Culturais, como uma condição de possibilidade para algumas articulações entre as áreas da Educação Musical e da Pedagogia, na tentativa de conhecer e mapear aspectos das identidades musicais de um grupo de alunas de Pedagogia/professoras do ensino fundamental e, desta forma, poder perceber também os entrelaçamentos com suas crenças e propostas pedagógicas.

Luke (2000), em um de seus estudos relacionados aos discursos e textos midiáticos na vida de jovens, destaca a relevância dos textos musicais nas representações midiáticas e enfatiza que:

Estudos da mídia focalizam a desconstrução crítica dos textos da mídia tanto impressos como imagens em revistas populares, programas de TV e anúncios, filmes, e outras formas de representação midiática (...) Seria uma forma menos comum de estudos da mídia, com foco nos estudos culturais e no estudo de juventudes, cultura popular e textos da mídia (exemplos, músicas, novelas, grupos do Barney ou grupos de brincadeiras de Sesame Street). (Luke, 2000, p.425).

Entendo que esse trabalho teve oportunidade de ser enriquecido também com a análise de letras das músicas e outros textos midiáticos que foram surgindo como referências nas entrevistas que realizei, como por exemplo os anúncios e jingles e os significados a eles atribuídos pelas entrevistadas em suas narrativas orais e escritas. Neste sentido, busquei-me valer, como fonte de inspiração, de outras análises já feitas, como as de Luke (2000), Parker (1999), Sarlo (2001), Curran, Morley e Walkerdine (1998), Fatala (1998) e Steinberg e Kincheloe (2001), como um referencial de leitura que auxiliasse no momento de ler e analisar as entrevistas e as autobiografias.

2. Discursos da Mídia e Globalização

Na vida contemporânea, quase todo tipo de música é uma arte da mídia. Até mesmo um músico de rua numa esquina está sujeito a estar tocando músicas que as pessoas ouvem no rádio, CD, televisão ou outro tipo de equipamento da mídia (...) Ainda há uma tendência de pensar que a música clássica é autônoma e separada das preocupações da vida cotidiana e, por contraste, que a música popular é socialmente determinada e amarrada ao mercado de consumo de massa. Mas quase toda música tanto contribui para quanto sobrevive em virtude do mercado comercial (Green, 2000, p.89).

Este texto de Green (2000) focaliza a música como uma *arte da mídia*, mencionando música popular e clássica, entrelaçando contextos e cotidiano, e chamando a atenção para o componente de mercado presente em quase todos os eventos musicais da atualidade.

Na intenção de relacionar os assuntos de diversidade e pluralismo com os discursos musicais da mídia, proponho refletir sobre os diferentes caminhos que se tem para analisar os discursos musicais produzidos e divulgados pela mídia, como por exemplo, programas de TV, novelas, shows, bandas e seus CDs, e videoclipes.

Como podemos pensar a questão da globalização e de suas articulações entre músicas e o cotidiano?

A globalização vive no coração da cultura moderna; práticas culturais vivem no coração da globalização (...) Esta não é uma afirmação temerária: isto não é dizer que globalização é o único determinante de experiências culturais modernas, nem que a cultura por si só é a chave conceitual que abre as dinâmicas internas da globalização (Tomlinson, 1999, p.1).

Articulo esta citação de Tomlinson, no que se refere à globalização e as práticas culturais, com as idéias de Bauman (1998), em sua obra *Globalização – as conseqüências humanas*, na qual o autor pontua que a “globalização não diz respeito ao que todos nós, ou pelo menos os mais talentosos e empreendedores, desejamos ou esperamos fazer. Diz respeito ao *que está acontecendo a todos nós*”. Bauman destaca ainda a idéia de globalização referindo-se às “forças anônimas de von Wright operando na vasta “terra de ninguém” e, desta forma, fora do alcance “da capacidade de desígnio e ação de quem quer que seja em particular”(p.67-68).

Bauman prossegue em sua discussão sobre globalização, vista como um fenômeno de caráter indisciplinado e indeterminado, ressaltando que:

Esse caráter, inseparável da imagem da globalização, coloca-a radicalmente à parte de outra idéia que aparentemente substitui, a da “universalização”, outrora constitutiva do discurso moderno sobre as questões mundiais mas agora caída em desuso e raramente mencionada, talvez mesmo no geral esquecida, exceto pelos filósofos (Bauman, 1999, p.67).

Ampliando o rol de autores que se dedicam aos estudos acerca da globalização e seus efeitos, destaco também os trabalhos de Luke e Luke (2000), Canclini (1998) e Tomlinson (1999), dentre outros. Na visão de Canclini, que defende a idéia de que há vários tipos de globalização, nós somos globalizados de diversas formas e com diferentes significados.

A partir destas afirmações, examinei as possíveis conexões entre diversidades do *local* e efeitos da globalização, através das manifestações musicais midiáticas, com minhas

questões de pesquisa. Para Featherstone (1990), a discussão de cultura global envolvendo a diversidade é relevante e o autor chama a atenção para “a variedade de respostas para o processo de globalização e claramente sugere que há pouca perspectiva de uma cultura global unificada, ao invés de culturas globais no popular” (p.10).

Outro enfoque que selecionei para os tópicos de globalização e localização, com a análise das diferenças e das fragmentações, vem de Friedman (1990), que trabalha com aspectos de etnicidade e observa que uma fragmentação étnica e cultural e a homogeneização dos tempos “modernos”, a ela articulada, não devem ser vistas como “dois argumentos, duas visões opostas do que está acontecendo no mundo hoje, mas duas tendências constitutivas da realidade global” (p.311).

Friedman (1990) prossegue em sua discussão sobre globalização, relacionando conceitos e idéias como difusão, diversidade e multiplicidade e propicia, desta maneira, condições para o surgimento e crescimento de identidades locais. Na visão do autor estas identidades locais seriam entrelaçadas, no sentido de serem mescladas e justapostas nos campos sociais e culturais, e se constituem em circunstâncias diversas. Valho-me das idéias de Friedman que me auxiliaram para conhecer os diversos estilos e músicas que foram lembrados pelas entrevistadas.

Acredito que as manifestações das culturas juvenis e musicais são negociadas e desta maneira espalham-se com múltiplas articulações. Bennett (2000), em sua pesquisa com jovens e opções musicais, examina estes aspectos e afirma que:

As relações estabelecidas globalmente entre cultura jovem e música popular atraíram muita atenção, também de pesquisadores do meio acadêmico; relatos de culturas jovens e música popular são um grande foco de interesse em uma variedade de assuntos incluindo Sociologia, Estudos Culturais e Estudos da Mídia (p.1).

Bennett aprofunda suas análises a respeito das escolhas musicais dos jovens no mundo midiático, destacando o significado de “local”¹⁵ e “localismo”, e envolvendo o campo da globalização. O autor aponta imbricações das manifestações midiáticas com o processo de globalização, ao ressaltar o seu interesse em registrar aspectos e manifestações culturais de cada localidade (dos diferentes locais) e as relações decorrentes do processo de globalização, percebidos e vividos de maneira diferenciada – como por exemplo as bandas de rock no Japão ou grupos de dançarinas executando coreografias de ritmos caribenhos na Austrália - nas várias nações do mundo. Ao longo do trabalho procurei articular esta visão de Bennett com os diversos estilos musicais que foram emergindo nas respostas das alunas em suas narrativas orais e escritas.

Dentro da temática do global e local, um outro aspecto que considero central na discussão de Tomlinson (1999) - em seu artigo *Globalization and Culture* -, está na sua argumentação de que a “globalização promove muito mais mobilidade física do que anteriormente, mas a chave para este impacto cultural está nas próprias transformações das localidades” (p.29). O autor ressalta que as culturas locais vão se apropriando e até modificando estes impactos veiculados pela globalização, seja via programas de TV, shows de bandas de rock, CDs, videocliques, sites de música na internet, consumo de artefatos e outros eventos culturais. A combinação entre mobilidade e localismo está visível em muitos exemplos musicais, através de vários países, como as múltiplas performances, interpretação e apropriações do *rock and roll*, do reggae, do hip hop e de outros estilos musicais, num processo de hibridização de repertórios e manifestações culturais.

Na obra de Ortiz (2000) *Mundialização e Cultura*, o autor analisa características de uma cultura que se mundializou, com seus dilemas de individualidade e multidões, de

¹⁵ Para ler mais sobre estes termos, ver Bennett (2000), em *Popular Music and Youth Culture-Music, Identity and Place*, London: Macmillan Press. O autor trabalha com a concepção de identidade local e espaços urbanos, trazendo exemplos de bandas de rock que fazem música em contextos locais e analisa as relações entre estas atividades musicais locais e os micro espaços sociais onde elas acontecem. Finnegan (1998), em estudo sobre o entorno polimusal dos diferentes contextos, destaca o local como fonte de atividades musicais e, por isso, é importante entendermos que o local é como um contexto polimusal.

aspectos locais e globais, destacando que a contemporaneidade corresponde “a uma civilização cuja territorialidade se globalizou”. O autor chama a atenção para o fato de que

Isto não significa, porém, que o traço comum seja sinônimo de homogeneidade. Sublinho este aspecto porque o debate cultural muitas vezes identifica, de maneira imprópria, essas duas dimensões. Desde sua origem, a discussão sobre cultura de “massa” debate-se com o dilema da uniformização das consciências. Na verdade, a própria concepção do que seria a “massa” associa-se aos fenômenos de multidão, em que as individualidades se dissolveriam em detrimento do todo. (...) Para muitos, a “aldeia global” consagraria uma homogeneização dos hábitos e do pensamento. As tecnologias de comunicação, ao aproximarem as pessoas, tornariam o mundo cada vez mais pequeno e idêntico (Ortiz, 2000, p.31).

Dentre os vários autores que pesquisam a respeito de música e globalização, discutindo músicas e performances locais e a questão do global, incluindo a *world music*¹⁶, destaco Frith (2000), em seu texto *The discourse of world music*. O autor vale-se do conceito de hibridismo para discutir as relações e efeitos dessas diferentes performances musicais locais com a *world music*, e enfatiza a idéia de se “ler o significado da globalização através da *world music*” (p. 310).

Outro ponto que considere relevante para permear as análises, em termos de local e global, reporta-se ao argumento de Bennett (2000), que revisou alguns trabalhos nos últimos anos, como os de Lull (1995) e Thompson (1995), os quais enfocam o tópico da globalização e trazem proposições novas para este campo de discussões. Como exemplo destaco o enfoque de Lull, o qual propõe o uso do termo “reterritorialização cultural” para ilustrar como os recursos do global são “retrabalhados” em cada contexto de maneira diferenciada, através das formas de audiência local. Ele descreve, como exemplo, o ato de se assistir a um show de um grupo do pop ou rock, destacando como questões das culturas locais e da audiência – desde o repertório selecionado para o show, a existência, na cidade, de outros grupos e bandas que se identifiquem musicalmente com o grupo, a faixa etária

¹⁶ Taylor (1997), em sua obra *Global Pop – world music, world markets*, comenta que a história da designação da *world music* é difícil de ser traçada, embora nós devamos considerar uma significação mais acadêmica e mais antiga, e uma mais popular, mais recente. No final dos anos 70 e início dos anos 80, alguns etnomusicólogos estavam usando o termo *world music* para todas as músicas dos povos do mundo. Ninguém então viu isto como um termo em um tom pejorativo, apenas como uma maneira de separar a música do Ocidente em relação ao resto. O autor comenta que o termo só ganhou uso corrente um pouco mais tarde (Taylor, 1997, p.2).

dos jovens que consome esta música, dentre outros – vão permear esta “reterritorialização cultural”. Bennett tece também algumas considerações acerca das abordagens e opiniões desses teóricos citados e comenta que:

Comecei a redirecionar este assunto de globalização sugerindo que, longe de destruir as diferenças locais entre culturas nacionais e regionais, a globalização pode na verdade trabalhar para enfatizar tais diferenças (p.54).

Luke e Luke (2000), no artigo “A Situated Perspective on Cultural Globalization”, argumentam que sua abordagem e análise em relação à globalização é de que ela é ao mesmo tempo “local e localizada”. Os autores pontuam que, nas culturas globalizadas ou em processo de globalização, destaca-se a perspectiva de um convívio entre “um ‘nós’ ocidental e a Epistemologia de um ‘eles’ que, com efeito, globaliza os discursos de globalização, e globaliza também as reclamações e críticas sobre os efeitos da globalização” (p.277). Os autores consideram as relações dos ‘locais’ e os significados que são produzidos sobre os discursos de globalização, ancorados na perspectiva cultural e com certas especificidades.

A diferença entre eventos globais e circunstâncias universais é analisada por Scholte (2000), para quem globalidade refere-se a algo relacionado com espaço/tempo, ao passo que universalidade referir-se-ia a algo relacionado à extensão territorial. Em articulação com a abordagem de espaço/tempo, Bauman (1998) comenta que a expressão “compressão de tempo/espaço” encapsula a transformação da condição humana e as diferenças, pontuando que a “globalização divide tanto quanto une; divide enquanto une – as causas da divisão são idênticas àquelas que promovem a uniformidade do globo” (p.2).

Barker (1997) observa que a globalização tem aumentado as fontes disponíveis para a construção e articulação de identidades híbridas e a produção em diversificados contextos. O autor ressalta que os discursos globais circulam em diferentes sociedades e países, sem fronteiras ou limites rígidos.

Numa análise dos exemplos da apropriação da chamada música “internacional”, será necessário ouvir e perceber os discursos veiculados pela mídia em diferentes lugares e

linguagens, examinando como o “local” e o “global” se mesclaram e se articularam com as memórias, se modificando e contribuindo para o delineamento das autobiografias musicais desse grupo de alunas.

Pais (2003), em sua abordagem acerca dos enigmas e revelações da vida cotidiana, destaca e comenta aspectos da globalização e de suas interlocuções com as culturas locais, resgatando exemplos de intercomunicação cultural. O autor questiona qual é “o papel da dimensão simbólico-estética nos actuais processos de reconstrução identitária frente à globalização” e prossegue em sua análise, enfatizando que.

Tudo leva a crer que a síntese entre o global e o local esteja a ser mediada por uma importante dicotomia¹⁷: enquanto o global toma posseção dos níveis infra-estrutural, sócio-político e ético-axiológico da cultura, promovendo uniformização, o local agita-se ao nível formal e estético dos símbolos e ícones, dando forma a identidades referenciais e auto-referenciais (Pais, 2003, p.180).

Concordo com o questionamento de Pais quanto ao processo de reconstrução identitária e os entrelaçamentos com a globalização, onde incluo, no caso dessa pesquisa, o processo de constituição das identidades musicais que foram se delineando através das narrativas das entrevistadas, num movimento constante de síntese entre aspectos do local e do global.

Para finalizar essa seção escolhi trazer as idéias de Russel (1999) e Garbin (2001). Russel discute em seu trabalho os textos de TV e aspectos da análise do discurso, pontuando que a TV nos possibilita a liberdade de abrir textos, e que “ler” é poder interpretá-los de várias maneiras; destaca, também, que as “mensagens” televisivas oscilam entre ser refletidas e mostradas através da tela e/ou reforçadas, via repetição das imagens, cenas de novelas, filmes e programas. Já na perspectiva da pesquisa de Garbin, sobre identidades musicais juvenis em chats de música, enfatiza-se a estreita relação dos jovens com o universo midiático, análise com que compartilho plenamente e que relaciono com os dados analisados através das entrevistas que realizei.

¹⁷ Pais faz alusão ao artigo de F. Javier Ullán de la Rosa, intitulado “*El papel de la dimensión simbólico-estética en los actuales procesos de reconstrucción identitária frente a la globalización cultural*”, publicado na *Revista de Dialectología y Tradiciones populares*, Madrid, 2001, p.167-184.

Encaixotar, enquadrar, etiquetar... há muitas outras maneiras de categorizarmos a juventude. Sem dúvida, a mídia dirigida aos/a jovens, através do cinema, da música ou da publicidade, diverte e, paralelamente, recria figuras e modelos “tribais” no supermercado de consumo, fomenta narcisismo, oferece modelos à escolha destes/as jovens, converte telas em espelhos dos seus “eus” imaginários (...) O fato é que, no meu entender, “a tribalização” juvenil se dá, também, através da estreita relação que há entre os/as jovens com o sistema midiático “(Garbin, 2001, p.79).

O próximo capítulo irá tratar das questões relacionadas à constituição das identidades, às identidades musicais, com enfoque nas relações entre identidade e profissão, identidade e corpo, identidade e subjetividade, identidade e gênero e identidade e memórias.

CAPÍTULO II – UM OLHAR SOBRE AS IDENTIDADES

Mi identidad, quién soy, no es algo que progresivamente encuentro o descubro o aprendo a describir mejor, sino que es más bien algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los recursos semióticos de que dispongo ... en suma, que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es la vida. (Larrosa, 1996, p.477).

Como já vim desenvolvendo nos capítulos anteriores, minha principal motivação de pesquisa nesta tese foi procurar investigar como um grupo de alunas de um curso de Pedagogia lembram e narram suas identidades musicais. Ao iniciar este estudo e começar as primeiras leituras *sobre* identidades, percebi a necessidade de mesclar idéias de autores de diferentes campos como Educação Musical, Estudos Culturais, Sociologia e Educação, imbricadas com histórias de vidas, carreiras, sentimentos e memórias, para tentar contemplar a complexidade de abordagens que o tema ia suscitando em mim.

À medida que avançava nas leituras e refletia acerca das questões que constituem as identidades, e especificamente identidades musicais, conceitos como diferença, gênero, hibridismo, contextos, subjetividade foram caracterizando-se como pressupostos para poder conhecer e analisar as narrativas do grupo de entrevistadas.

Busco em Hall (2000), na obra organizada por Silva, *Identidade e diferença, a perspectiva dos Estudos Culturais*, a argumentação de que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora dos discursos que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu sentido tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (p.109)

Para Hall (1997), em seu artigo *Who needs identity?*, tem havido, nos últimos anos, uma considerável explosão discursiva em torno do conceito de identidade. O autor centra sua análise na “posição estratégica” de identidade e nas concepções de tempo, discursos, história, e comenta:

Aceita-se que as identidades não sejam nunca unificadas e, no final dos tempos modernos, sejam cada vez mais fragmentadas e fraturadas: nunca singulares, mas múltiplas e construídas através das diferenças, freqüentemente com intersecções e antagonismos, discursos, práticas e posições. (p.4)

Olssen (1999), examinando o tema das identidades, em sua obra *Michel Foucault, materialismo e educação*¹⁸, destaca algumas características e traz algumas dúvidas, observando que as “identidades estabelecidas são indicadores culturais de que sua estabilidade e coerência podem ser desafiadas permitindo o estabelecimento de outras identidades” (p.35). O autor analisa o trabalho de Foucault com um olhar para a noção das identidades como “representações”, que não seriam, portanto vistas nem como únicas e estáveis, nem fixas. Estas idéias podem ser imbricadas com os múltiplos discursos e tópicos envolvendo o significado de subjetividade e a construção das identidades.

Outro enfoque acerca deste tema vem de Stokes (1994), em livro que discute acerca das identidades e a construção dos lugares musicais. Nele o autor exemplifica a noção de identidade cultural expressa através dos movimentos migratórios e de relocação de população de migrantes, que, ao ocuparem ‘novos’ espaços geográficos, levam suas experiências musicais, que são mescladas com as experiências musicais locais. Stokes explicita um exemplo com diferentes manifestações ou eventos musicais, comentando que:

O evento musical, da dança coletiva ao ato de colocar um CD numa máquina, evoca e organiza memórias coletivas e apresenta experiências de lugar com intensidade, poder e simplicidade, que não são igualadas por nenhuma outra atividade social. Os “lugares” construídos através da música envolvem noções de diferenças e fronteiras. (p.4)

¹⁸ Esta obra de Mark Olssen foi consultada em Inglês, e seu título original é *Michel Foucault, materialism and education*, New York, 1999.

É importante ressaltar também como as identidades se constituem dentro da cultura e, para tanto, considerar os fenômenos do hibridismo. Para abordar e desencadear reflexões sobre este tema, trago Canclini (1998), que analisa as culturas populares e chama a atenção para o aspecto da hibridização intercultural, destacando a fórmula “cultura urbana” para abranger as diferentes formas de cultura dispersas da modernidade. No âmbito desta temática o autor destaca três processos que considera fundamentais para explicar a hibridização, que seriam: “a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros” (p.284).

Segundo Canclini existem vários fatores que aceleram a hibridização cultural, dentre os quais ressalta a expansão cultural, utilizando exemplos de culturas latino-americanas que passaram de sociedades dispersas em múltiplas comunidades rurais, com suas culturas homogêneas, locais e tradicionais, para uma complexa rede urbana, onde se pode perceber a mescla de aspectos do local com as “redes nacionais e transnacionais de comunicação”. Na lista de fatores que desencadeiam e aceleram a hibridização cultural, o autor destaca ainda que:

a urbanização predominante nas sociedades contemporâneas se entrelaça com a serialização e o anonimato na produção, com reestruturações da comunicação imaterial (dos meios massivos à telemática) que modificam os vínculos entre o privado e o público. (p.286)

Ao focar o tema da hibridização e os aspectos já discutidos pelo citado autor, cabe examinar, numa visão mais ampla, os entrelaçamentos entre o chamado culto e o popular no espaço da arte, relativizando a oposição política entre subalternos e hegemônicos. Ele complementa que “o incremento de processos de hibridização torna evidente que captamos muito pouco do poder se só registrarmos os confrontos e as ações verticais”. Canclini ainda enfatiza que estes confrontos e ações não expressam a sobreposição de certas formas de dominação, umas sobre as outras, mas sim a eficácia que se estabelece através do imbricamento entre estas ‘esferas’ do culto e do popular ou do que o autor nomeia de “obliquidade na trama” (p.346).

Fazendo ilações entre as idéias acerca de identidades e os diversos lugares que ocupamos no cotidiano, alguns autores ressaltam que a identidade não parece ser algo do qual somos proprietários, mas sim algo que fazemos, constituindo-se numa realização prática, adquirida e mantida através do uso da linguagem.

1. Identidades culturais

Para iniciar esta seção que vai abordar e buscar conhecer os fios que tecem a trama das identidades culturais, escolhi a seguinte citação de Hall, por compartilhar do seu pensamento e entendê-la como desencadeadora de reflexões sobre a temática das identidades complexas e, segundo o autor, “contraditórias”.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas. (...) à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 1998, p.13).

Outro autor que pesquisa nesta direção é Barker (1997), o qual vem apresentando seus trabalhos com um foco maior na análise das identidades culturais e suas múltiplas posições, em constantes movimentos e mudanças. O autor resalta as diversidades e diferenças que existem nas identidades culturais, destacando o quanto as experiências vividas, as influências e as contribuições de outras pessoas e grupos culturais criam condições de possibilidades para a o delineamento das mesmas, com diferentes formas.

Também discutindo a respeito de identidades culturais, Born (2000) sinaliza para aspectos que perpassam e “cruzam” as identidades, como por exemplo o poder de evocação imaginária e a possibilidade de atravessar culturas e subjetividade, assim como ao mesmo

tempo, isto pode auxiliar no processo de fazer e transformar as identidades coletivas e individuais.

Para Woodward (1997), em sua obra *Identity and difference*, a questão “da identidade tem sido salientada como assunto importante em debates contemporâneos” e está cada vez mais dentro do campo de discussão das lutas nacionais e étnicas, articulada com a:

emergência de novos “movimentos sociais”, que dizem respeito à re-asserção de identidades pessoais e culturais, desafiando certezas tradicionais e endossando o clamor de que existe uma crise de identidade percebida nas sociedades contemporâneas. A discussão da extensão em que as identidades são contestadas no mundo contemporâneo leva-nos à consideração da importância da diferença e oposições na construção das posições de identidade (Woodward, 1997, p.47).

A autora acima analisa aspectos constitutivos das identidades e diferenças com ênfase no relacionamento entre cultura e a produção dos significados, no âmbito do que ela denomina de “circuito da cultura”, e que implica “olhar para como identidades são formadas, para os processos envolvidos, e para o ponto no qual as identidades são fixadas ou, alternativamente, instáveis e mutáveis” (Woodward, 1997, p.14).

Grossberg (1992) focaliza aspectos constitutivos das identidades no campo cultural, ao defender a idéia de que a “diversidade, freqüentemente, é somente aceita de uma forma ritualística, mas ela é muito mais, porque ela é a verdadeira prática dos Estudos Culturais. A todo o momento, toda a prática dos Estudos Culturais é algo com hibridismo, plena de múltiplas influências. Cada posição nos Estudos Culturais é uma trajetória em andamento atravessando diferentes projetos teóricos e políticos. Acima de tudo, sempre haverá múltiplas práticas e locais dos Estudos Culturais” (p.17).

No decorrer desta pesquisa, outros autores como Canclini (2000), Gilroy (1996) e Giroux (1995) são citados por suas idéias relacionadas a abordagens culturais e compõem parte do referencial teórico dessa tese, subsidiando dessa maneira as discussões acerca de hibridismo, pedagogias culturais e identidades culturais.

Hesmondhalgh (2000), em seu artigo *Rethinking popular music after rock and soul*, analisa as relações entre as músicas através das fronteiras regionais e nacionais, ressaltando que “por exemplo, nós podemos falar sobre conexões e diferenças entre as cenas alternativas de rock em colégios de pequenas cidades americanas e as cenas numa cidade provincial francesa” (p.200). Parker (1999) e Pais (1993) são outros autores que também pesquisam acerca das culturas juvenis e identidades, estabelecendo conexões com as geografias e os espaços ocupados e divididos pelos jovens e suas manifestações culturais.

Compartilho da abordagem da educadora musical Del Ben (2003), ao discutir sobre práticas pedagógico-musicais e identidades culturais, quando ela questiona quais seriam os pontos de articulação entre as práticas pedagógicas e as identidades, sem a pretensão de “fornecer respostas definitivas”, mas destacando que organizou esta reflexão a partir das incertezas e necessidades de alguns de seus “alunos e alunas do curso de licenciatura em música da UFRGS” (2003, p.10).

Cabe ressaltar que, se as identidades são socialmente construídas em diferentes contextos históricos, as identidades musicais também devem ser política e culturalmente construídas em diferentes contextos e debates culturais.

2. Música e Identidade: *a música e sua capacidade interpeladora*

Mas, se a identidade musical é, então, sempre fantasiada, idealizando não apenas a si mesma, mas também o mundo social onde habitamos, ela é, secundariamente, também sempre real, engajada em atividades musicais. Fazer música e ouvir música são, por dizer, assuntos do corpo, envolvem o que poderíamos chamar de movimentos corporais. Assim sendo, o prazer musical não deriva da fantasia – não é mediado por sonhos – mas é diretamente vivenciado: a música nos dá uma experiência real do que o ideal poderia ser. (Frith, 1996, p.123).

Desejo manter, ao longo de toda a discussão desta tese, a conceituação de identidade musical proposta por Frith – que vai permear e compor os capítulos e seções deste trabalho – e que será repetida como um refrão, num movimento de dialogar e dividir com diferentes autores, uma parte das idéias, definições, vozes e relatos escritos deste grupo de alunas/professoras. É ver a identidade musical como algo que vai se constituindo por muitas escutas e influências, que muda, que deixa alguns sons pelo caminho e seleciona outros, que escolhe o que gosta ou o que não gosta para ouvir ou cantar. É uma identidade musical lembrada e narrada, entremeada com as memórias, fatos, locais, pessoas e sentimentos.

Complementando este quadro de escolhas e identidades, vale observar o artigo de Wade (2003), publicado no *Jornal Zero Hora*¹⁹, em que o jornalista apresenta estudos contemporâneos sobre o que as pessoas julgam auditivamente agradável e sobre o prazer de se ouvir música. Entre esses estudos está a pesquisa realizada por Pinker (1997), num enfoque psicológico e neurológico, de ativação dos sistemas neurais e, ainda, de recompensas e emoções que desencadearia nos ouvintes a audição de determinadas peças musicais. Wade comenta pesquisas recentes pelas quais o ouvir música e as reações captadas passam pelo gosto musical de cada um, e isso resultou em várias teorias sobre o cérebro e a música²⁰: nesse sentido “pode ser que o cérebro perceba a música com os mesmos circuitos que usa para escutar e analisar falas humanas e ative centros projetados para mediar outros tipos de prazer” (p.3).

Born e Hesmondhalgh (2000) se preocuparam com a teorização da música e suas imbricações com identidades sociais, ao pesquisarem e escreverem acerca de um novo modelo que emergiu do criticismo e foi discutido por Stokes e Frith. Eles propõem que a música tem um papel formativo na construção, negociação e transformação das identidades socioculturais. Os autores ressaltam o prazer estético existente na música e destacam que “a

¹⁹ Reportagem publicada no *Jornal Zero Hora*, em 29/09/2003, caderno 2, p. 5, com a temática de *Fundo Musical* contendo uma discussão que articula a Antropologia e a Música, e divulgando o artigo de Nicholas Wade (publicado originalmente no *The New York/NY*).

²⁰ Dentre a literatura que discute esta temática, com *olhares* da psicologia, psiquiatria, antropologia e a música, cito *Music, brain and ecstasy* (Robert Jourdain, 1997) e *How the mind works* (Steven Pinker, 1997).

música pode variavelmente tanto construir novas identidades quanto provocar uma reflexão sobre as já existentes” (p.31).

Na abordagem de Frith (1996), no que tange à constituição das identidades musicais e às escolhas por determinados estilos e músicas, a importância das vivências musicais corporais ganha destaque, pois para o autor:

A música constrói nosso senso de identidade através de experiências diretas oferecidas ao corpo, em tempo e espaços sociais, experiências que possibilitam nos posicionarmos em narrativas culturais imaginativas (...) Isso é, talvez ironicamente, voltar à música através da metáfora espacial. Mas o que torna a música especial para a identidade é que ela define espaço sem limites (um jogo sem fronteiras). (Frith, 1996, p.124-125).

Ao fazer conexões entre música popular e contextos locais, Bennett (2000) pontua vários aspectos, dentre os quais a reconsideração do termo *local*, a relação entre identidade e localidade e o papel da música popular como um recurso na constituição e construção de identidades. Ele comenta o significado da ‘localidade’ no âmbito das culturas juvenis e música popular, destacando algumas pesquisas que focalizam as práticas musicais locais de grupos de jovens e bandas de rock, onde o fato de tocar numa banda “serve como uma importante forma de escapismo dos aspectos mais mundanos da vida cotidiana” (p.57).

Maffioletti et al. (1995), em artigo em que relatam e analisam uma experiência interdisciplinar com professores do Ensino Fundamental, cujo tema era “O tempo e a origem na construção da identidade”, explicam o planejamento das atividades e pontuam que:

As atividades musicais propostas nesse trabalho possibilitaram recriar o mundo interior de cada um, numa dimensão que facilitou o engajamento do grupo num processo mais amplo de comunicação. Junto com a história de cada um, resgatou-se a história da relação de suas habilidades pessoais com a música, e como isso representou ou foi importante na construção de sua identidade (1995, p.166).

Os autores acima citados detalharam outros aspectos musicais que permearam as atividades, como aqueles que relacionavam as músicas lembradas pelos professores com a época em que elas foram tocadas e cantadas; sugeriram também que cada um cantasse

alguma música de sua infância e alguma canção que ouviam das mães além das lembranças das brincadeiras e rodas cantadas. Na análise final das atividades, os autores enfatizaram que, através das brincadeiras cantadas e das preferências musicais explicitadas pelos professores participantes, pode-se concluir que as práticas musicais fazem parte “da história do sujeito, identificam sua origem e permitem a construção de conhecimentos sobre a sua identidade individual e cultural” (1995, p.169).

Outro autor do campo da educação musical, Richards (1998), afirma que as pesquisas em sala de aula que envolvem o gosto e as escolhas musicais de alunos ou professores/as, podem descrever diferentes contextos e vivências musicais, questões de identidades e subjetividades, mas enfatiza que estas pesquisas também são consideradas “altamente problemáticas”. O autor atribui este fato aos seguintes aspectos que acompanharam suas discussões ao longo do trabalho: o significado variável do termo identidade e as suas articulações com subjetividade, que se modificam de acordo com a perspectiva teórica adotada; o *como* o pesquisador poderá representar as identidades dos “outros” e, finalmente, a escolha da metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa.

Na discussão de Gilroy (1996), os exemplos musicais são expressivos para analisar e entender as “identidades negras”, seus estilos e ritmos, incluindo as suas similaridades e diferenças. Ele argumenta posicionando-se contra noções essencialistas de identidade, ao afirmar que numa veia mais contemporânea da educação musical, o Rap e o Hip-Hop, por exemplo, tornaram-se formas e manifestações musicais não apenas da chamada Diáspora negra ²¹, mas de um contingente representativo da cultura jovem em geral.

Destaco ainda o pensamento de Frith (1996) como uma tentativa de relacionar estas questões discutidas que envolvem identidade musical e música popular, assim como de se buscar fazer as possíveis conexões com a produção e consumo de música por meio de grupos jovens diversificados. Articulo a abordagem de Frith com os momentos das entrevistas, pois foram também momentos de partilhar com as entrevistadas aspectos

²¹ O termo diáspora é explicado por Silva (2000) como “dispersão, em geral forçada, de um determinado povo por lugares diferentes do mundo. Na análise pós-colonialista, destacam-se a diáspora dos povos africanos causada pelo comércio escravagista ...” (p.41)

relacionados com minhas histórias e concepções musicais, meus interesses e preferências, a partir de referências musicais, questões de seleção de repertório e gosto musical. Para o autor, ao prosseguir sua discussão acerca de identidade e gosto musical, destaca-se que “o prazer musical nunca é somente uma questão de sentimentos, é também uma questão de julgamentos” (p.115), aspecto este que permeou as narrativas de muitas alunas participantes dessa pesquisa.

Compartilho também deste questionamento proposto por Vila (2003) no seu trabalho sobre identidades narrativas e música, onde o autor enumera vários pontos para uma discussão e reflexão envolvendo o tema da constituição das identidades musicais. Vila pergunta:

* “Por que diferentes atores sociais (sejam estes grupos étnicos, classes, subculturas, grupos etários ou de gênero) se identificam com um certo tipo de música e não com outras formas musicais?”.

O autor comenta que esta pergunta tem sido respondida de múltiplas maneiras, nos últimos anos, e que uma das respostas vem do campo de estudos da escola subculturalista inglesa, explanando que:

De acordo com esta escola, se por um lado diferentes grupos sociais possuem diferentes tipos de capital cultural, por outro lado compartilham diferentes expectativas culturais, e desta maneira se expressam musicalmente de diferentes maneiras (Vila, 2003, p.3).

Para encerrar esta seção, escolhi a abordagem de Vila (2003), que examina várias relações possíveis entre música e identidade, como a proposta pela escola subculturalista inglesa acima referida, que entende que os estilos musicais específicos estariam conectados a classes sociais e subculturas bem definidas. O autor entende que tal relação é muito rígida e não explica alguns fatos como “mudanças nos gostos musicais de atores sociais que ou não mudaram sua posição estrutural na sociedade ou não modificaram os traços básicos de sua subcultura” (2003 p.3). Além disso, o autor observa que essa explicação não dá conta de classes sociais ou subculturas que adotam diferentes estilos musicais ao mesmo tempo.

Examinando outra idéia, a de que atores sociais bem diferentes podem ser interpelados por um mesmo tipo de música, Vila observa que isso se deve à complexidade dos códigos e significados (não apenas propriamente musicais, mas também sociais) que a música encerra.

3. Identidades de professoras: “*Como fui tornando-me professora*”

A educação sempre esteve presente em minha vida. Nasci em uma família de educadores: meu pai era um professor universitário e diretor de escola de ensino médio e minha mãe também dava aulas no segundo grau. As relações entre professores e alunos, de uma forma ou de outra, faziam parte do meu cotidiano (Sadalla, 1998, p. 15).

A partir da declaração de Sadalla a respeito da vida cotidiana de professores, proponho conectar esse tópico com identidades, como identidade de grupo e identidade profissional (ou identidade de classe, como ocupação). Refletindo sobre esse assunto, procurei manter um dos focos da minha análise nas relações entre “ser” uma professora do ensino fundamental – em diferentes espaços e tempos – e as escolhas e preferências musicais que constituem as identidades musicais.

Selecionei aqui algumas autoras como Nias (1999), que escreve sobre as identidades de professoras do ensino fundamental e a chamada cultura do cuidado, Smith (1994) que pesquisa e discute sobre biografias de mulheres – incluindo aspectos da subjetividade, identidade e corpo – e Wodak (1999), que analisa a construção discursiva das identidades nacionais de mulheres, para subsidiar e permear as discussões desse tópico.

Fontana (2000), entre várias outras autoras, desenvolveu pesquisas sobre a identidade de professora²² na literatura pedagógica brasileira, ressaltando algumas

²² Algumas outras autoras que pesquisam nesta temática são Costa e Silveira (1998), Bueno (1995) e Catani (1997).

tendências do que envolveria “ser professora” no âmbito da pesquisa educacional brasileira. A autora aborda as diversas faces da atividade profissional, nem sempre harmônicas, como se essas faces participassem de uma espécie de ‘jogo ambivalente’ entre a identificação (o reconhecer-se nas narrativas e escritos) e o afastamento diante do não reconhecimento, do estranhamento diante de determinadas características constitutivas desta identidade docente ‘revelada’. Fontana observa que, ao longo do seu projeto, na condição de pesquisadora, deparou-se com questões abrangendo:

explicação, compreensão, descrição, análise de conteúdos, narrativas, autobiografia, romance, relevância e centralidade do outro nas interações, intersubjetividade, modos diferentes de abordar a questão da subjetividade e da sua constituição, modos distintos de conceber o sujeito, a linguagem e a história. (p.56)

Uma outra perspectiva sobre a temática da constituição das identidades de professoras do ensino fundamental é focalizada na pesquisa realizada por Costa e Silveira (1998), na qual as autoras analisam os discursos²³ veiculados pela mídia através da revista Nova Escola e, desta maneira, possibilitam uma reflexão acerca da “sua produtividade no que se refere à formação das subjetividades femininas das professoras e à constituição e fortalecimento de certas feições de sua identidade social”. O artigo enfoca ainda as relações entre a categoria gênero, neste exemplo específico o feminino, e o que discursivamente “vêm sendo a ele atribuídos, por um lado, e, por outro lado, o discurso constituído por uma revista que se reporta diretamente ao ‘fazer docente’ (p.345-346). Assim, as colocações das autoras me possibilitaram estabelecer relações entre os discursos da revista que auxiliam e subjetivam a constituição da identidade “docente” de suas leitoras e as falas e crenças de algumas entrevistas ao narrarem aspectos específicos de suas práticas pedagógicas, desta maneira assumindo “identidades de professoras”. Costa e Silveira chamam a atenção para a perspectiva de seu trabalho, ao destacarem que especificamente nesta pesquisa elas garimpam as “regularidades enunciativas da revista Nova Escola” como uma tentativa de

²³ Compactuo com a concepção de Costa e Silveira, quando empregam “o termo discurso na acepção foucaultiana, como aquilo que emerge enquanto linguagem, a partir de uma episteme; como conjunto de enunciados que se apóiam em formações discursivas, que são definidos em um determinado quadro de condições de existências; como práticas que falam sistematicamente dos objetos de que tratam ou sobre os quais agem; como prática que institui verdades” (p.349).

examinar estas narrativas que buscavam materializar uma identidade particular de docente como se fosse universal (Costa e Silveira, 1998, p.348).

Carvalho (1999), em sua obra *No coração da sala de aula*, analisa questões do trabalho docente nas séries iniciais, examinando vários tópicos constitutivos das práticas identitárias de professoras, dentre eles a história do “cuidado” na escola, articulada com questões do gênero feminino, da vocação e da qualificação para esse “cuidado”. A autora descreve algumas pesquisas que vem realizando sobre essa temática e aponta que, ao iniciar o seu trabalho com professoras do ensino fundamental, constatou “que se tratava apenas de uma primeira abordagem do tema, (...) que permanece ainda submerso em nosso senso comum sobre o que é ser mulher e o que é ser professora primária...”. (p.13).

Entretanto, na pesquisa etnográfica realizada pela autora com professoras e professor, de séries iniciais, Carvalho relativiza a associação do “cuidado” com o gênero feminino e com o trabalho docente, observando uma complexidade maior na construção da identidade docente. Afirma ela (1999, p.230):

E parte das diferenças estabelecidas pelas professoras e professor da “Escola Alexandrina” entre seu trabalho de ensino e as relações maternas ou domésticas com crianças certamente decorria de um esforço de valorização da docência, embora eles não se referissem à questão do profissionalismo, ou mostrassem interesse em reivindicar-se como profissionais.

Quanto aos poderosos discursos da identidade docente e a questão da “vocação”, destaco o trabalho de Assunção (1996), em que a autora discute sobre o “ser professora e a ilusão da escolha”, pontuando que este “discurso da vocação” está entrelaçado a uma multiplicidade de fatores que incluem a influência da mãe sobre a escolha do curso para a filha e também sobre a construção da identidade “enquanto mulher-professora-mãe”, os valores culturais e os “ papéis femininos socialmente desejados por esse segmento de classe” (1996, p.14). Assunção, ao descrever esta “vocação”, chama a atenção para este discurso:

Quando o “discurso da vocação” se apresenta, os outros se calam: ele é conclusivo. É como se, frente a ele, nada mais restasse a investigar. Ele traz a idéia de que

existe “algo” da ordem do sobrenatural, do inato, de uma força interna que orienta e encaminha as pessoas para determinadas profissões (Assunção, 1996, p.14).

A autora também comenta que em sua pesquisa as professoras falam sobre esta “vocação” como algo associado ao simbólico, destacando que o ser professora está relacionado com a subjetividade e com a identidade feminina e, em muitos casos, com o ter “dom” e poder exercer essa atividade como um “sacerdócio”, além da necessidade de ter qualidades especiais para desempenhar “esta missão”.

Fischer (2001), em seu trabalho *O poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar*, investiga diferentes discursos de professoras primárias na metade do século XX, tendo a sua base empírica constituída por fontes orais e escritas e optando por uma abordagem foucaultiana como principal referencial teórico. A autora expõe ao final de sua pesquisa algumas considerações sobre este discurso de “vocação”, já discutido anteriormente por outras autoras, mas questionando sua hegemonia:

o discurso das professoras, aqui em estudo, parece indicar, entre outras coisas, o seguinte: o fato de elas transformarem percalços em desafios não se justifica por razões *vocacionais*, como costumeiramente se apregoa, mas também porque, assim, estão revigorando seu potencial empreendedor, garantindo respeito e legitimidade diante do contexto social mais amplo. (p.7)

Retomo as idéias apresentadas por Assunção acerca da identidade docente das mulheres e busco articulá-las com a abordagem de Fischer no que tange à legitimidade profissional diante do contexto social. Assunção destaca que:

... a mulher permanece no magistério primário, por ser este um dos poucos – ou o único – lugar “disponível” à mulher em nossa sociedade. Lugar em que ela se encontra numa relação que pressupõe autoridade e poder, que é o que lhe falta em outras instâncias sociais, onde a dominação masculina dispensa justificação. É vital que a permanência da mulher supere o discurso e as justificativas biológicas, psicológicas, morais, religiosas (...) Não que a mulher não possa e não deva estar nesse lugar e lutar por isso, mas que isso seja feito tendo o olhar voltado para as dimensões históricas, sociais, culturais e inconscientes presentes e atuantes em nossa sociedade (Assunção, 1996, p.90).

Ainda em relação às narrativas de professoras, Richards (1998) realizou entrevistas com um grupo de professoras e analisou tais relatos e explanações de si como expressão de

identidades de classe, onde incluiu aspirações, responsabilidades e intenções. O autor explica que, de acordo com a pesquisa, ser uma professora, adquirir essa identidade de trabalho, é representado muito mais como uma posição dentro de um domínio institucional do que como o início de um projeto de identificação pessoal e para o futuro.

Outra abordagem que considero pertinente para a temática da identidade profissional vem de Jenkins (1992), ao referir-se ao trabalho de Bourdieu e destacar que pesquisas sobre as identidades de classe são fundamentais – como classe ocupacional – para se conhecer e entender a complexidade da vida social.

Imbricada ao trabalho docente e identidade, trago a abordagem de Tardif (2002) em que o autor analisa características que estão presentes no processo de formação do professor enquanto trabalhador, envolvendo a experiência profissional e a personalidade do professor/a. O autor destaca que:

O que se evidencia aqui é que o trabalho docente, no dia-a-dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis por que esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos (Tardif, 2002, p.141).

Tardif, ao discutir sobre o trabalho docente, fala do aspecto artesanal que envolve esta construção identitária, no caso da identidade docente, e compara os professores a artesãos que necessitam elaborar e construir seus espaços e contextos de trabalho, chamando a atenção de que “nessa perspectiva, a subjetividade do trabalhador interfere no seu ambiente de trabalho, ao qual ela se incorpora parcialmente” (p.144). O autor finaliza sua discussão destacando que estes e outros fenômenos revelam que as práticas pedagógicas são impregnadas pela “personalidade dos professores”. De certa forma, se poderia fazer uma transposição dessa pesquisa para o âmbito das lembranças e vivências musicais das professoras entrevistadas, na medida em que concorda que “todo professor transpõe para sua prática aquilo que é como pessoa” (Tardif, 2002, p.145).

Retorno ao trabalho de Fontana (2000), já citado anteriormente, onde a autora analisa as narrativas e histórias que constituem as identidades de professoras – na perspectiva de identidade e docência –, e busco fazer uma aproximação com autores do campo da Educação Musical, dentre eles Bellochio (2001), Torres e Souza (1999) e Maffiioletti (1998), que pesquisam sobre os saberes e fazeres musicais de alunas de cursos de Pedagogia e também professoras do Ensino Fundamental, trabalhos estes que envolvem as identidades destas professoras.

4. Identidade e corpo: dançando ao som daquela música

A estrutura do show, numa combinação no palco de glamour com o sexual e o cômico, é desenhada para preencher o ideal de prazer demandado num espetáculo popular. Os giros ritmados das dançarinas ou *haang kruang*²⁴ em suas roupas sexys, representam o momento de culminância do prazer visual do show (Siriyuvasak, 1998. p.214).

Fazendo conexões entre música e corpo, através das danças e coreografia, Born e Hesmondhalgh (2000) pontuam que o processo de constituição das identidades musicais funciona como uma “ponte” entre a performance musical e as experiências corporais no campo microssocial. Ainda em relação a esta temática, deve-se destacar que a cultura da dança²⁵ e da música aponta para essa questão das diferenças de performances, delineando distinções entre as identidades.

Grossberg (1992) descreve algumas características das músicas de rock e as imbricações destas com as identidades e culturas juvenis, com a profusão de seus ritmos e movimentos dos corpos. Ele ressalta os caminhos que são demarcados e construídos com e

²⁴ Denominação local usada para nomear estas dançarinas que atuam em sexy shows na Tailândia, durante apresentações com músicas (ver artigo de Siriyuavasak, 1998).

²⁵ Para mais leituras sobre cultura da dança ver Andy Bennet (na obra *Popular music and youth culture, 2000*), no artigo *Dance music, local, identity and urban spaces*. Bennet descreve e analisa um evento de dança que ocorre anualmente na região de Newcastle/Inglaterra, que dura 1 semana e que o autor caracteriza como dança cultural, comentando ainda sobre as músicas escolhidas, os espaços onde são realizados e os DJs e jovens que participam do evento.

através do rock como característica ou ‘marca’ identitária dos jovens, com novas possibilidades de participar da construção de redes temporárias de diversos assuntos da esfera cultural e social. O autor compara as identidades juvenis com as chamadas políticas da alegria²⁶ em diferentes grupos, valendo-se da idéia de que eles (os jovens) representam e expressam a música – neste caso o rock - com e através do corpo. Grossberg destaca as reflexões de Walkerdine (1990) acerca de juventude e corpo, quando a autora afirma que a juventude tem um corpo e que esse corpo deve ser colocado num lugar, sendo observado e controlado, com a sua identidade de gênero definida e sua sexualidade, policiada. Nas experiências e vivências com música, especialmente em relação aos grupos e bandas de rock, os jovens liberam muito mais esses corpos controlados, com suas coreografias e movimentos. O rock representaria para esses jovens não só uma escolha e manifestação musical, mas também uma opção cultural e “ideológica”, onde os grupos compartilham modos de viver, de vestir, hábitos, formas de se movimentar e usar o corpo.

Também tive a intenção de ligar as identidades/autobiografias e o corpo das mulheres com algumas questões propostas por Smith (1993). A autora concentra-se na história do corpo e nas intersecções com a subjetividade em várias narrativas do “eu” autobiográfico, levantando questões como:

- “Que corpo específico o sujeito autobiográfico afirma em seu texto?
- O corpo aparece como uma identidade autobiográfica?” (p.23)

Acredito que estas perguntas propostas por Smith (1993) podem se relacionar com as biografias musicais que pretendo pesquisar. Nesse momento do trabalho, pretendi discutir e articular identidade com subjetividade, estabelecendo conexões com minhas questões de pesquisa, na busca de um referencial teórico que suportasse as discussões e aproximasse os termos, como uma “ponte” entre as duas partes. Eram identidades que se marcam e mostram nos corpos, nas roupas, nos cortes de cabelo e penteados, nos gestos,

²⁶ Ver Grossberg (1992) a respeito das políticas de alegria (politics of fun), onde o autor fala destas políticas constituídas pelas manifestações musicais dos jovens, que passam pelo prazer ligado à música, ao dançar, ao ouvir e fazer música em grupos. Ele faz muitas referências ao rock como estilo musical e como estilo de vida.

nos termos e vocabulário, nos adereços, pinturas, tatuagens e em tantas outras marcas. São identidades musicais, que se visibilizam nos corpos.

Pensando nas minhas questões de pesquisa, considero que este tópico – a relação entre corpo e alguns significados sociológicos – é também largamente discutido por Shiling (1997) e será prevalente para minhas análises. A autora, em seu trabalho *The body and differences*, expõe suas idéias e defende a argumentação de que uma visão mais social e cultural de corpo

pressupõe que as visões convencionais do corpo “simplesmente biológicas” são incorretas, e sugere, ao contrário, que uma análise satisfatória da corporeidade humana requer uma apreciação de como nossa “fiscalidade” é moldada tanto por processos sociais quanto por processos “naturais”. Nesse contexto, o corpo humano é importante não somente porque nos provê das habilidades básicas para viver, mas porque ele molda nossas identidades e estrutura nossas intervenções e classificações do mundo. (p.65).

Para encadear aspectos enfocados por Shiling em relação ao corpo, trago Foucault (1999), que ao abordar em sua obra *A História da sexualidade* o poder, a sexualidade e suas ligações com o corpo, destaca como nós estamos diretamente conectados ao corpo, através das funções, processos fisiológicos, prazeres e sensações. Desta maneira, no decorrer desta pesquisa, tentei articular concepções de música e corporeidade com as diferentes experiências musicais vivenciadas pelos e nos corpos das entrevistadas. Percebi estes movimentos em diferentes referências: ora era “um forró” para dançar animadamente ou uma “ária clássica para ballet” onde o corpo deslizava com suavidade.

Ao refletir sobre corpo e diferença, Shilling (1997) faz um destaque para a análise de Foucault em relação às tensões que marcam os corpos. Ela se refere ao corpo como um produto constituído por discursos e que está sempre pronto para ser construído por eles. A autora ressalta ainda que o corpo é considerado um “local de poder discursivo e constituído por uma diversidade de forças externas” (p.79).

Os discursos musicais e a construção de subjetividades no corpo – articuladas ao poder deste – permitem conexões com esse tópico através do argumento de Foucault na sua obra *Microfísica do Poder (2001)*, onde afirma que:

Como sempre, nas relações de poder, nos deparamos com fenômenos complexos que não obedecem à forma hegeliana da dialética. O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso (...) O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo (...) (Foucault, 2001, p.146).

Para trazer outras abordagens para este tema de corpo e identidade, destaco algumas idéias de DeNora (2000) que examina os “papéis” da música no cotidiano descrevendo e apresentando entrevistas, discutindo identidade e música. A autora afirma que a “música é um cúmplice na configuração dos corpos. Ela é a tecnologia de construção dos corpos, um instrumento que permite a capacidade, motivação, coordenação, energia e resistência”. (p.102)

Articulando a idéia de aproximação entre a configuração do corpo no cotidiano e a música, apresentada por DeNora, vejo quase impossível de se analisar a constituição da identidade musical e das autobiografias sem perceber as diferenças dos corpos e seus processos de autoconstrução, associados a batidas rítmicas, diferentes danças, coreografias, movimentos e sons.

Pretendi também estabelecer uma ligação entre as diferentes narrativas, conhecendo como o corpo interagia com os discursos musicais. Creio que as escolhas e gostos musicais, gerações e estilo “atravessaram” e continuam “atravessando” os corpos com suas interpelações e formas de poder – que estão sendo representadas através da corporificação da música e das identidades musicais destas professoras.

A respeito desta temática, Ashcroft et alii.(1997) associam relatos de experiências à música, dança e literatura e as relações com o corpo nestas múltiplas performances. O autor

liga esses assuntos à diversidade de discursos da mídia e às mensagens da vida cotidiana, enfatizando que o corpo por si mesmo já tem o seu “texto”, no qual os “colonizadores” deixaram registradas mensagens gráficas.

Segundo McDonald (1999), existem vários relatos e pesquisas descrevendo as lutas pela subjetividade, principalmente envolvendo os jovens, com seus dilemas do corpo e as questões da subjetividade, encontrando exemplos desde as gangues juvenis até problemas de anorexia e corpo juvenil. O autor busca analisar os diferentes papéis dos atores nos campos sociais, chamando a atenção para a realidade da fragmentação, e as mudanças entre diferentes corpos e corporeidade e suas implicações na constituição da subjetividade. O autor aponta também para a crise do “velho”, pela necessidade de emergência do “novo”, o que resulta nas lutas pela manutenção de um modelo de corpo, e ressalta que presenciamos e vivemos diferentes formas de lutas: por coerência e subjetividade, por comunicação e integridade, por conexões e por memórias e possibilidades.

Quando aproximo a temática da subjetividade à perspectiva dos estudos de Foucault (1999) encontro aspectos que possibilitam articular suas idéias a respeito de subjetividade do corpo com o prazer da música. Um deles é a argumentação acerca das mudanças do corpo, as quais são descritas ou como um momento de revolução e alegria, ou como uma revolução e a constituição de um corpo diferente, ou talvez como revolução e prazer. Pretendi buscar conexões entre estas argumentações e aspectos que possivelmente permearam as narrativas acerca das identidades musicais, através das memórias, lembrando das letras de canções, do prazer de ouvir e cantar uma música, de tocar um instrumento ou de dançar e movimentar o corpo acompanhando um ritmo ou melodia.

No decorrer dessa tese pude conhecer e ver alguns movimentos e coreografias narradas e descritas pelas entrevistadas como marcas identitárias que expressavam determinados ritmos ou melodias cantadas ou tocadas. Era a articulação entre identidade musical e corpo, como descreve Siriyuvasak na citação abaixo:

Esta brincalhona porém erótica melodia apresenta o desejo sexual, na perspectiva da mulher, como prazeroso e moderno. No entanto, a

apresentação visual restrita na televisão ou em filme, delimita e perturba o sentido “autorizado ” dos discursos. (Siriuyvasak, 1998, p.220)

5. Subjetividade e identidade: autores e idéias

Os termos identidade e subjetividade são ocasionalmente usados de maneira a sugerir que são interligados. Na verdade, há muito em comum entre os dois. (Woodward, 1997, p.39)

No que diz respeito a esses dois conceitos, tenho a intenção de buscar ligações entre concepções de identidade e subjetividade – uma tarefa que não considero fácil ou simples – através das idéias de autores “afinados” com as concepções e próximos do campo de discussão dos Estudos Culturais. Quero ressaltar que nesta seção as questões do corpo estarão ainda permeando as discussões sobre subjetividade e identidade.

Woodward (1997) reflete acerca dos conceitos de identidade e subjetividade, explorando os sentimentos, as emoções que constituem nosso senso de nós mesmos e as temáticas dos discursos. Para Woodward, a subjetividade envolve emoções e pensamentos inconscientes e conscientes, num determinado contexto social. A autora prossegue em suas reflexões, afirmando que essas subjetividades são vivenciadas em contextos sociais que participam, através da linguagem e da cultura, do processo de constituição das nossas identidade.

O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nos apegamos a identidades particulares (p.55-56).

Um outro olhar a respeito de subjetividade, relacionado ao campo dos Estudos Culturais, vem da abordagem de Johnson (1999), que destaca que “subjetividade é, aqui,

especialmente importante, desafiando as ausências na consciência. Ela inclui a possibilidade, por exemplo, de que alguns elementos estejam subjetivamente ativos...”. O autor comenta ainda que a subjetividade não é dada, mas sim produzida e, desta forma, constitui o objeto da análise e não a sua premissa (p. 27).

Ransom (1997), em sua obra “Foucault’s Discipline, the politics of subjectivity”, destaca que Foucault utiliza o criticismo das formas modernas de subjetividade em Nietzsche e desenvolve uma discussão sobre as políticas de subjetividade, ao mesmo tempo em que faz relações com idéias de outros autores como Weber. O autor segue em sua explanação sobre o trabalho de Foucault, nesta perspectiva, considerando que:

A intenção de Foucault foi, precisamente, tornar possíveis novas reflexões no caminho da ação e do pensamento político, além de tematizar de um novo modo as lutas mais locais contra a subjetividade que, de fato, desenvolveram-se nas últimas décadas. (p.179)

Numa abordagem de aproximação entre subjetividade e corpo, Olssen (1999) embasa-se na análise de Foucault para compreender subjetividade e argumenta que, para o autor “o corpo – reconhecido como um lugar de poder – é o locus de dominação através da qual a subjetividade é constituída”. (p.34) Gostaria de complementar que os trabalhos de Foucault são significativos e influenciaram algumas autoras que pesquisam no campo dos estudos feministas e de gênero, no que se refere às concepções e idéias relacionadas à constituição de identidades.

Conforme Mcrobbie (1994), nas suas pesquisas envolvendo sociologia cultural de jovens, e assuntos como diferenças, juventude e subjetividade, em estudos recentes sobre subjetividade e jovens, o self é visto como algo que “nunca é fixo”²⁷ e resolvido, mas algo aberto a constantes transformações, (re)locações, divisões e mudanças. Para a autora este trabalho sugere que as noções de subjetividades completas estão sendo substituídas por outros conceitos como os de identidades frágeis e híbridas e resume alguns pontos acerca do cotidiano juvenil e suas práticas culturais ao destacar a idéia de que a partir das

²⁷ Para outras questões a respeito de diferença e subjetividade em culturas jovens, veja Mcrobbie. (1994, p.192)

questões “quem você é” e “com quem você quer andar” pode-se conhecer os processos sociais e reflexivos de diferentes grupos de jovens.

Ao reler as idéias de McRobbie que discutem e analisam as mudanças da subjetividade dos jovens e as formas culturais juvenis, considereei pertinente buscar as idéias de McDonald (1999) acerca de identidade e experiências de jovens, num entrelaçamento de idéias e olhares. O autor ressalta o fato de estarmos vivendo um período de muitas mudanças e redefinições, em que se modificam as formas de relacionamento “entre público e privado, entre local e global, entre estrutura e movimento, entre experiências corporais e subjetividade, entre self e os outros”. (p.11).

A contribuição de Grossberg (1992), em relação a essa discussão, está focada na identidade cultural e na lógica da temporalidade, ao analisar diferentes posições de identidade. Ele enfatiza que identidade não é só resultado de uma construção histórica, mas de construção temporária, não tendo assim o caráter de fixa e permanente, como já expusemos anteriormente. O autor enfoca ainda outro ponto, ao priorizar que a subjetividade espacial pode ser considerada a mais clara de ser percebida, explicando dessa maneira que as pessoas vivem o mundo ocupando determinadas posições e lugares, e que essas posições estão localizadas nos diferentes espaços.

Analiso algumas perspectivas tentando estabelecer conexões entre este tópico e as possibilidades de ver o conceito de subjetividade articulado com o de identidade. Smith (1993) relata histórias de subjetividade de mulheres, dentro de práticas de narrativas, considerando que as “histórias de subjetividades” podem determinar muitas práticas de narrativas de pessoas ao longo deste século.

Algumas conexões entre corpo e subjetividade são descritas por Smith (1993), ao relatar, por exemplo, uma cena com uma mulher no momento de escrever e narrar o seu “eu” autobiográfico, ressaltando que ela (mulher) não somente se engajou nos discursos de subjetividade, através dos quais o sujeito humano “universal” foi culturalmente

aprisionado, mas também nas complexidades de seu papel cultural em relação à sua corporeidade.

6. Entre identidades e memórias

Memories, pressed between the pages of my mind
 Memories, sweetened through the ages just like wine
Quiet thought come floating down
 And settle softly to the ground...
 (“*Memories*”, Elvis Presley)²⁸

Considero relevante, neste tópico referente a identidade e memórias, apresentar uma estrofe da letra de uma música cujo título é “Memories” (Memórias), que foi composta por Elvis Presley²⁹ e que descobri ao navegar num site de músicas.

A letra dessa canção nos fala das memórias que estão prensadas entre as páginas do pensamento e tornam-se adoçadas ao longo dos anos, como um vinho. Durante essa pesquisa as memórias musicais foram sendo reconstruídas, ouvidas, escritas e narradas de várias maneiras: sussurradas, digitadas, cantadas, faladas em tom alto, manuscritas e pensadas.

Mas quais são as relações que existem entre memórias e sons que permitem que os sons se entrelacem às identidades musicais? Pensando neste questionamento, busquei a argumentação de Stephanou (2003), num artigo sobre a memória sonora da Universidade, em que a autora descreve:

²⁸ *Memórias, pressionadas entre as páginas da minha mente*
Memórias, adoçadas ao longo da vida como vinho
Pensamento silencioso vem flutuando
E assentou-se suavemente no chão... (“*Memories*”, Elvis Presley)

²⁹ A letra da música foi retirada do site <http://www.lyrics.com>, em julho de 2001.

Nossa memória articula sons diversos com nossas vivências. Memória que oferece também pistas de inteligibilidade a sons enigmáticos que nos soam familiares, conhecidos, próximos e que nos esforçamos em reconhecer. De onde surgem, que ou quem os produz, em que momentos? Quantas vezes já ouvimos dizer “... essa música, ah! essa música!! Quantos segredos esconde? Faz lembrar... alguém, um afeto, uma noite, um lugar, uma partida, uma saudade...” (2003, p.1)

A autora prossegue em suas reflexões acerca da memória sonora, enfatizando que “os sons contagiam nosso cotidiano: além de nossas papilas gustativas, uma espécie de “papilas auditivas” parece estar distribuída pelo corpo inteiro”. Articula essa idéia com as narrativas das alunas, ao trazerem suas lembranças musicais como um *escutar corporal*, não restrito ao aparelho auditivo, mas abrangendo os sons e melodias através de gestos, olhares, movimentos.

Um outro enfoque a respeito de memórias e identidades vem dos estudos de Thompson (1993), para quem a memória pode tomar a forma de um script, de um roteiro, articulado com a constituição das identidades. Para o autor, existem ‘mistérios familiares’ que passam de geração para geração e que, neste caso, podem ser reconhecidos e analisados como uma forma particular de script familiar. Partindo dessa perspectiva de Thompson, vidas e memórias podem ser narradas de muitas formas.

Outra contribuição muito significativa neste campo de estudos da memória vem do estudo de Bosi (2001), que, em sua conhecida obra *Memória e Sociedade*, pesquisa as lembranças de velhos e destaca ao longo de seu trabalho que neste tipo de abordagem os pesquisadores só registram fragmentos da memória, a qual para ela é “um cabedal infinito”. A autora ressalta que muitas passagens não são registradas e que ao longo das entrevistas e conversas, “lembranças puxam lembranças”, o que demandaria um “escutador infinito” para poder registrar todas as narrativas contadas por grupos de entrevistados e entrevistadas.

Valho-me ainda das palavras de Bosi para situar a perspectiva sob a qual procurei ler, analisar e delinear as identidades musicais que emergiam com as lembranças trazidas das fases de infância e adolescência das alunas que entrevistei; resalto assim que:

lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal qual foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nosso juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (Bosi, 2001, p.55).

No próximo capítulo serão apresentados e discutidos a metodologia e os caminhos de pesquisa que foram escolhidos para compor esse trabalho.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA E CAMINHOS DE PESQUISA

Uma das principais influências do pós-modernismo nas metodologias qualitativas foi a modificação do entendimento da natureza da interpretação e do papel do investigador qualitativo como um intérprete. Ao invés de entenderem o material escrito – textos, manuscritos, artigos e livros – pelo seu valor facial, os investigadores qualitativos pós-modernos tomaram-no como objecto de estudo. (Bogdan e Biklen, 1994, p.46).

Ao escolher os caminhos e as opções metodológicas para desenvolver esta pesquisa de cunho qualitativo, tive a intenção de articular diferentes campos de estudos e abordagens como o dos Estudos Culturais, dos Estudos da Mídia, da Análise dos Discursos e da Educação Musical, numa perspectiva de mesclar vozes e conceituações, com a possibilidade de trabalhar nas análises e considerações dessa tese sem a rigidez de uma postura metodológica fechada e única. Para auxiliar e embasar essa discussão na perspectiva dos Estudos Culturais, trago as palavras de Veiga-Neto (2000), que destaca:

Fazer aproximações e tentar conectar autores e campos do conhecimento que não se situam numa mesma matriz de pensamento, num mesmo paradigma, pode ser produtivo tanto para aprofundar o entendimento que se tem sobre cada um deles, quanto para retirar, destas aproximações, novas maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender e analisar e dar sentidos ao mundo. Mas por outro lado, tais aproximações e conexões envolvem um custo que muitas vezes é excessivo a ponto de comprometer irremediavelmente essas tentativas. (p.39)

Espero que, no decorrer desta tese, essa opção de aproximar caminhos metodológicos e autores, não venha a comprometer o desenvolvimento e aprofundamento do trabalho, mas abra possibilidades de retirar novas maneiras de “dar sentidos ao mundo” e a essa investigação.

A seguir, detalho as opções metodológicas escolhidas, como “condições de possibilidades” que auxiliaram e permitiram que essa pesquisa “criasse corpo”, que as diferentes vozes fossem ouvidas, as biografias lidas e, dessa maneira, que as identidades musicais pudessem se delinear e assumir suas formas. Abordarei, especificamente, as

estratégias com entrevistas orais e com autobiografias musicais³⁰, inseridas num campo de trabalho da pesquisa biográfica e das *narrativas de si*. Garimpei autores – para compor o referencial que engloba identidades musicais, narrativas de si e memórias – como Nóvoa (1995), Goodson e Sikes (2001), Roberts (2002), Frith (1996) e Garbin (2001), que desenvolvem pesquisas nessas temáticas.

1. Entrevistas: vozes e memórias

Se a entrevista revelou no transcurso de pouco mais de um século, sua insubstituível qualidade de verdade, transformando o velho *modus socrático* em um gênero altamente ritualizado da informação, sua focalização correlacionada da subjetividade, sua intrusão na interioridade emocional e na minúcia cotidiana das *vidas* – notáveis e “obscuras” – não era, de modo algum, uma aposta menor (Arfuch, 2002, p.23)³¹.

A escolha por entrevistas para compor as opções metodológicas nesta tese foi embasada em leituras de autores que trabalham numa perspectiva de abordagem qualitativa, focalizando aspectos que orientam e auxiliam na análise dos dados, como por exemplo Bogdan e Biklen (1997). Eles destacam que as entrevistas qualitativas podem variar de acordo com o grau de organização e estruturação, podendo ser constituídas por questões gerais ou tópicos determinados. No caso das entrevistas mais abertas, os autores ressaltam que esse é um trabalho que também pode ser desenvolvido em conjunto com a análise de documentos e sugerem que o entrevistador deva “encorajar o sujeito a falar mais sobre uma

³⁰ Trago o conceito de **autobiografia** apresentado por Roberts (2002) no glossário de sua obra *Biographical Research*, como o contar, por uma pessoa, sua vida de forma oral ou escrita. Ao contar ou à narrativa podem-se acrescentar materiais visuais, como fotografias, e a vida pode ser apresentada sob a forma de vídeo ou CD. O autor destaca estudos da área da Sociologia, com os de Plummer (1983), Denzin (1989) e Stanley e Morgan (1993), trabalhando com a noção de autobiografias como representativas das condições de vida dos indivíduos. Para Stanley (1994) a autobiografia “substitui o referencial e as afirmações dos escritores e pesquisas ao focalizar nas escritas/falas das vidas e as complexidades de ler/ouvir as mesmas” e complementa que “isto não são meramente as preocupações da auto/biografia, mas um achado do campo oral e também de outras áreas”. Nessa pesquisa trabalho com essas perspectivas de autobiografia, no momento de ouvir e ler as *narrativas de si* das entrevistadas.

³¹ Texto original em Espanhol, traduzido por mim.

área de interesse e, em seguida, explorá-la mais profundamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou”. (p.135)

Na abordagem das entrevistas como narrativas, Arfuch (1995a), em sua obra “La entrevista, una invención dialógica” , enfatiza que as entrevistas são narrativas e que correspondem a diversas histórias que reforçam nosso pensamento, nossas posições sociais e questões de pertencimento ou não pertencimento a determinados grupos. A autora salienta que, nos trabalhos com essa escolha metodológica, pode-se perceber, através das vozes escutadas, determinadas características específicas, descritas no trecho que segue:

Casual, como toda conversação, centrada no detalhe, na anedota, na flutuação da memória, a entrevista nos aproxima da vida dos outros, suas crenças, sua filosofia pessoal, seus sentimentos, seus medos. A infância é um território privilegiado, onde se encontram as chaves do presente, o êxito, a notoriedade, a excelência, que fazem do entrevistado um personagem (Arfuch, 1995a, p.89).

Arfuch (1995a)³² ressalta ainda que a idéia da fragmentação que caracteriza as entrevistas pode estar relacionada com dois aspectos básicos: o primeiro seria uma conotação de fragmento como parte de uma obra onde o essencial foi perdido – numa conotação arqueológica –, e o segundo seria como uma parte extraída de um texto ou obra qualquer – como a transposição de uma palavra a outra (1995, p.93). Ela prossegue em sua explanação descrevendo que a conotação arqueológica refere-se não somente a algo perdido mas também ao que se pode reconstruir a partir de si mesmo, o que a autora denomina de “o fragmento como índice”, e, em relação ao segundo aspecto, ela “evoca a citação”. Arfuch finaliza sua explicação pontuando que:

... por um lado, a reconstrução de um retrato vivencial ou de uma história é a própria vida (nunca composta do todo), a partir de algumas pinceladas. Pelo outro lado, é a parte resgatada de algo perdido (os diálogos, os gestos, textos, que ficaram fora da transcrição ou da emissão) e também uma palavra citada “literal”, embora já esteja em um contexto alheio ao de sua enunciação (Arfuch, 1995a, p.93).

³² Todos os trechos do livro de Arfuch (1995) foram escritos originariamente em Espanhol e traduzidos para a tese.

Quanto ao fato de estar trabalhando com um grupo formado por mulheres, Bevan e Bevan (1999) chamam a atenção para o papel do entrevistador e a questão do gênero, no momento da análise das falas das entrevistadas, comentando que

A linguagem usada por mulheres parece ser, para certos pesquisadores, diferente da utilizada pelos homens, pois ao entrevistarem mulheres, eles tentam “traduzir” essas linguagens em categorias para a sua pesquisa (...) Esse argumento permite que algumas autoras feministas argumentem que a representação adequada de mulheres requer entrevistas de mulheres por mulheres... (1999, p.16)

No que se refere à questão do gênero, embora esta pesquisa não tenha esse foco específico, não posso deixar de destacar, no âmbito das entrevistas, e através das falas desse grupo composto por vinte mulheres, algumas articulações com trabalhos como os de Aebischer e Forel (1991), Smith (1994), Luke (2001) e Fischer (2001), dentre outros, que se conectam ao campo de estudos de gênero. Para exemplificar este tema, destaco o texto de Aebischer e Forel (1991), que ressalta determinados aspectos recorrentes especificamente em falas femininas durante uma conversação, e também o de Luke (2001), que descreve, ao longo de uma pesquisa, certas atitudes e características de mulheres que atuam na vida acadêmica, em diferentes países e como narram suas experiências e vivências para conciliar a vida pessoal e profissional. Ambos os trabalhos analisam entrevistas e excertos de falas do universo feminino. Luke (2001) transcreve e analisa falas e narrativas de um grupo de mulheres orientais acerca de suas vidas na academia, entrelaçadas com aspectos pessoais e familiares do cotidiano feminino e os rituais e desafios que envolvem o “ser pesquisadora” numa universidade, e conciliar facetas da vida profissional e familiar. A autora enfatiza alguns aspectos relevantes ao longo de sua pesquisa, ao pontuar que:

Enquanto mulher, pesquisando mulheres, sempre houve espaço para discussão de assuntos de mulheres, fora dos parâmetros das questões da minha pesquisa. Em geral, as mulheres parecem mais acessíveis do que os homens ao falar sobre seus assuntos pessoais, de histórias sobre a família e crianças, sobre sentir saudades de seu filho adulto que vive em outro país, sobre a vida após o divórcio ou a viuvez. Acredito que o estilo discursivo da maioria das mulheres é muito mais inclusivo: elas convidam a pesquisadora para uma conversação, ao invés de proverem respostas minimalistas ou extensas exposições teóricas (Luke, 2001, p.87).

A respeito das entrevistas, dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, elas não devem ser vistas como instrumentos para “captar a verdade”, mas como estratégias de desencadeamento de discursos. Nesse sentido, Arfuch (1995) propõe algumas questões de fundo que merecem reflexão numa pesquisa que trabalhe com entrevistas, como: “De quantas maneiras se conta uma vida?”, “Qual dos “outros” (do entrevistado) é convocado pelo investigador?” e “Qual das vidas possíveis o entrevistador vai ajudar a tecer no relato?” (p.3). A autora, que desenvolveu um de seus trabalhos de pesquisa com entrevistas autobiográficas, enfatiza que, nesse tipo de abordagem com biografias, elas são vistas como um momento de inscrição de uma “identidade narrativa”³³, devendo o pesquisador estar atento para o fato de que:

Nesse sentido, o trabalho do narrador se complexifica, traçando semelhanças com o criador literário. A solicitação do diálogo com o entrevistador motiva (o entrevistado) a assumir maiores responsabilidades, a construir um panorama que excede a vivência pessoal, para se tornar eco dos ares da época. As vozes do senso comum, os rumores do discurso social, as reiterações que alguém encontra aqui e ali sem poder identificar a procedência – essa heteroglossia que Bakhtin definiria como a polifonia constitutiva da linguagem – são assumidas como próprias, delimitando uma zona de saber (de “expertise”), um saber frente ao não saber de quem interroga (Arfuch, 1995, p.8).

Relaciono o enfoque de Arfuch, quanto à opção por utilizar entrevistas nessa pesquisa, com o trabalho desenvolvido por Silveira (2002) ao descrever e analisar estratégias de entrevistas realizadas por ela com professoras em diferentes pesquisas. A autora, do campo de discussão dos Estudos Culturais, chama a atenção para a seguinte dado:

É nessa clareira de insegurança sobre como se caracteriza este evento discursivo “entrevistas”, sobre o que “fazer” com as falas e registros deixados por ela, num horizonte em que as verdades são tidas como discursivas, que se insere este estudo. Entretanto, ao invés de um capítulo sobre o “uso de entrevistas como método de obtenção de dados de pesquisa”, proponho-me a levar o leitor/a a olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações,

14- Expressão utilizada por Paul Ricoeur em sua obra “Soi -même comme un autre” Seuil, Paris, 1991.

expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (Silveira, 2002, p.120).

Ao refletir sobre as indagações de Arfuch e Silveira ao longo da leitura das transcrições das entrevistas e, especialmente, no momento de iniciar as análises do material coletado, encontro nas idéias de Larrosa (1996) um entendimento que permeia minhas reflexões e auxilia no delineamento das identidades musicais das entrevistadas. O autor destaca que: “nossa histórias são muitas histórias. Em primeiro lugar, porque, muitas vezes, não a contamos para nós mesmos, mas a contamos a outros”. Ele complementa sua reflexão ressaltando que construímos nossa histórias levando em conta quem são os destinatários e que, desta maneira, procuramos provocar uma interpretação e, assim, abrem-se “múltiplas diferenças, múltiplos espaços de sentido. Em primeiro lugar, porque nossas histórias são distintas conforme a quem as contamos”(1996, p.474).

Parafraseando Larrosa, considero que esta idéia trazida por ele sobre as histórias e destinatários afetou o meu olhar para os registros das entrevistas e autobiografias, pois, ao longo da minha pesquisa, ouvi muitas e distintas histórias narradas pelas entrevistadas, o que certamente possibilitou diferentes interpretações de minha parte.

Através de um roteiro de entrevista semi-estruturada, que constiui o Anexo I, composta por nove perguntas, as alunas participantes da pesquisa respondiam a questões que remetiam à infância, à fase de adolescente e à fase adulta, assim como às diversas interferências sonoras, como o uso do *walkman*, as fitas, os programas de rádio e TV, os CDs e os grupos musicais preferidos. Eram momentos que sempre iniciavam com uma conversa, sem rigidez no roteiro e com a entrevistadora mais como uma interlocutora do que como uma ouvinte preocupada em apenas coletar dados para sua pesquisa.

Ao decidir trabalhar com entrevistas como uma opção metodológica, senti necessidade de situar este “instrumento largamente usado nas pesquisas de Ciências Humanas”, que, de acordo com Silveira (2002), “freqüentemente é tomada como uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas importantes implicações”. A autora ressalta que:

Efetivamente, a virada linguística nas Ciências Humanas, o questionamento de uma concepção representacional da linguagem, o interesse de algumas áreas da Linguística – em especial da Análise da Conversação e Sociolinguística Interacional – pelas regras que presidem eventos discursivos específicos, empreenderam – ainda que em lugares teóricos diversos – um “ataque” ao papel e ao status anteriormente reservado à entrevista na pesquisa. Mas até que ponto todos nós que partilhamos dessa concepção constitutiva da linguagem, pela qual ela não é vista como “espelho” variavelmente translúcido de uma verdade anterior, mas como constituidora de verdades, como atravessada por vozes anteriores, conseguimos desestabilizar nossas crenças sobre a função “partejadora” das entrevistas na pesquisa da área da Educação? (Silveira, 2002, p.120).

Refletindo acerca das questões levantadas por Silveira (2002) a respeito das nossas crenças sobre as funções da entrevista numa pesquisa, trago um outro enfoque em relação ao trabalho com entrevistas na área da Educação, o qual vem de Zago (2003), como uma possibilidade de complementar as leituras sobre a temática. No trabalho de Zago (2003), ela aponta o uso de entrevistas como instrumento principal em trabalhos de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, destacando que não se pode esperar encontrar receitas que possam ser transpostas diretamente para cada situação. A autora chama a atenção para o fato de que a “escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra” (p. 294).

2. Trabalhando com pesquisa autobiográfica

Minhas memórias musicais estão basicamente ligadas aos ambientes que freqüentava: escola e igreja. Cantigas infantis, como: O sapo não lava o pé, Ciranda, Escravos de Jó e Borboletinha, fizeram parte de minha infância, assim como os cantos de novenas e missas. Noto que ainda hoje estas músicas estão presentes em ambos os ambientes (Milena, 21 anos, A).

Com a intenção de focar algumas especificidades do método biográfico relacionadas com essa pesquisa através do manuseio e análise de materiais, trago as concepções apresentadas por Ferrarotti (1988), ao considerar os dois tipos de materiais mais utilizados em estudos que optam por essa abordagem: os materiais biográficos primários (que são as narrativas e relatos autobiográficos) e os materiais biográficos secundários (que são as correspondências, diários, fotografias, documentos oficiais). O autor ressalta que, nas versões tradicionais do método biográfico, os pesquisadores freqüentemente preferem os materiais secundários, mas ele prossegue defendendo o seu ponto de vista quanto à escolha de uma abordagem que valorize os materiais primários e veementemente argumenta explicitando os motivos que basearam a sua opção, dentre eles o fato de trazer essa “subjetividade explosiva” que ele aponta no método biográfico:

Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca, entre o narrador e o observador (Ferrarotti,1988, p.25)

Ao me propor a pesquisar uma temática que envolve memórias e autobiografias musicais de mulheres, busquei autores como Roberts (2002), Goodson e Sikes (2001), Chamberlayne et al. (2000), Radstone (2000), e Miller (2000), que estão desenvolvendo pesquisas nesta perspectiva e discutem e elencam alguns exemplos – estudos de casos, histórias de vida, pesquisas biográficas – onde analisam e destacam articulações com outras áreas do conhecimento. Procurei neles possibilidades de desenvolver o trabalho e enfrentar algumas dúvidas e dificuldades com as quais convivi durante a trajetória de pesquisa, ao optar por esse caminho metodológico.

Para Connelly e Clandinin (1995), em pesquisa acerca dos relatos de vida e narrativas de professores, os escritos autobiográficos são considerados uma outra fonte de dados nos trabalhos que envolvem escritos biográficos. Os autores ressaltam que “o escrito autobiográfico aparece às vezes nos relatos que contam estes professores” e que muitas destas narrativas estão localizadas no campo dos escritos autobiográficos (p.29).

Nesta decisão de trabalhar com autobiografias musicais, através das narrativas escritas, garimpei na literatura autores como Smith (1994), que observa que “o escrever sobre a vida vem com muitos rótulos: retratos, memórias, histórias de vida, estudos de casos, biografias, jornais, diários e mais e mais – cada uma com suas perspectivas e diferenças a serem consideradas”. (p.286). Em sua obra “Biographical Method”, Smith (1994) destaca o campo geral das biografias pessoais, trabalhando e discutindo com uma audiência de estudantes e sugerindo que escrever deveria ser refletir as vozes (em primeira pessoa) e a polifonia. Outro aspecto abordado pelo autor é o de que a autobiografia é uma maneira de escrever a vida e o trabalho (profissão), devendo estar ligada às narrativas, dentro do contexto de escrever sobre a vida.

Smith (1994), em seu estudo sobre biografias de mulheres, contempla a discussão de algumas dificuldades, possibilidades e diversidade de propostas que podem acompanhar ou surgir ao longo dos caminhos investigativos ancorados nesta opção metodológica, destacando que:

Embora existam variações entre os cientistas sociais, a maioria deles argumenta que as biografias podem estar situadas entre as narrativas e o contar histórias de algo particular, com concepções mais abstratas, interpretações e explanações. O escrever sobre vidas pode servir a muitos propósitos (p.295).

Ainda quanto às pesquisas autobiográficas, destaquei parte do trabalho de Gullestad (s/d) intitulado “Convite à autobiografia: a intimidade dentro do anonimato”,³⁴ no qual a autora relata e analisa características que permearam as autobiografias de um grupo de cidadãos noruegueses, que participaram de um concurso de autobiografias intitulado “Escrever sua vida”, no qual eles eram “convidados a colocar por escrito sua história pessoal”, sendo seus escritos julgados por um júri e concorrendo a prêmios. Gullestad, pessoalmente envolvida no concurso, comenta que:

³⁴ Traduzido do texto original em francês *Être soi: ecritures ordinaires de l'identité* por Rosa Hessel Silveira, a partir de uma tradução feita do inglês por Oristelle Bonis.

A maioria dos autores, sob uma forma ou outra, experimentaram alegria a escrever. Seus textos, as cartas dos quais eles eram acompanhados, as entrevistas que realizei com alguns deles atestam um lado às vezes imperioso da tarefa que consiste em colocar sua vida por escrito. É com efeito a ocasião de reviver todos os tipos de sentimentos muito fortes, positivos ou negativos, se engajando em um processo de escrita com uma dinâmica própria, donde nascem, de uma vez, a iluminação, o meio-tom, o esgotamento, uma nova confiança (Gullestad, s/d).

A autora enfatiza que o seu artigo se propõe a estudar determinados “aspectos da relação instaurada entre o próprio concurso (o convite a redigir a história de sua vida) e os relatos aos quais ele deu lugar”. Ela sustenta que, na sua pesquisa, os autores não elaboraram suas narrativas de forma a adaptá-las à organização e tópicos do concurso e enfatiza que a maioria dos participantes certamente “reinterpretou o quadro geral do concurso para melhor o adaptar a suas histórias”. Gullestad prossegue em sua argumentação de que, nas autobiografias, os concorrentes forjaram para si, mesmo que “implicitamente, em relação aos organizadores – e, portanto, aos seus leitores – uma imagem mental suscetível de confortar a identidade à qual eles aspiravam”. Fiz aproximações entre aspectos apontados nas autobiografias do texto dessa autora com alguns dos escritos das entrevistadas da minha pesquisa, pois, embora tivessem focos distintos quanto às narrativas de si, possibilitaram a ‘revelação’ de partes das histórias e memórias pessoais.

Em minha revisão de literatura, não encontrei referências e artigos que abordassem especificamente autobiografias musicais, na perspectiva de descrever e analisar um grupo de alunas de um curso de Pedagogia ou professoras do ensino fundamental. Encontrei, porém, vários autores dos campos da Pedagogia, História da Educação, Literatura e Estudos Feministas, com trabalhos sobre biografia, narrativas e autobiografias, que permearam e embasaram a discussão teórica.

Nesse sentido mais amplo, Arfuch (2002), em outra obra – *El Espacio Biografico* –, descreve que existe “uma nova inscrição discursiva, aparentemente superadora” e que viria a sintetizar e questionar “a crise dos grandes relatos legitimantes, a perda das certezas e fundamentos e o descentramento do sujeito”. A autora complementa suas idéias ressaltando

que este seria o espaço para os” micro-relatos “e que os métodos biográficos priorizam e oportunizam o delineamento de” um território bem reconhecido, uma cartografia da trajetória – individual – sempre em busca de seus acentos coletivos “(p. 17).

Embora meu tema de pesquisa tenha focalizado o campo das narrativas de si, através das lembranças musicais, busquei também o aporte teórico no diálogo com diferentes autores envolvidos em estudos de educação musical, narrativas e discursos, identidade, identidade musical, cultura popular, mídia e biografias de mulheres, possibilitando, dessa maneira, um entrelaçamento entre as falas das entrevistadas e estas áreas do conhecimento. Trago esta citação de Smith (1994), no seu trabalho sobre biografias de mulheres, como um texto que estará auxiliando e permeando as análises das narrativas de si das entrevistadas.

Olhando para as memórias escritas por mulheres hoje, nós encontramos imediatamente várias questões e assuntos dividindo com ênfase (essas narrativas). No passado, alguém só escrevia uma autobiografia ou memórias se fosse famoso. Atualmente, nesse momento, as mais significativas memórias são escritas por vários autores desconhecidos (Smith, 1994, p.46).

Todas essas considerações se relacionam ao fato de que juntamente com as entrevistas realizadas, solicitei a cada aluna em particular que escrevesse as suas autobiografias musicais, lembrando de fatos, músicas, estilos e momentos de entrelaçamentos pessoais e musicais.

Assim, o que chamo de autobiografias musicais, nos limites desse trabalho, são as narrativas de si escritas pelas alunas participantes da pesquisa, em que estão imbricadas as memórias musicais da infância, adolescência e vida adulta com as lembranças de melodias, letras de músicas, shows de bandas, rituais religiosos, aulas de instrumentos musicais, grupos de amigos e familiares e práticas pedagógicas, dentre outras lembranças. Situo, desta maneira, essa parte da tese dentro do campo da chamada pesquisa biográfica, que Roberts (2002)³⁵ define como uma maneira de desenvolver pesquisas que focalizam

³⁵ A obra original intitula-se *Biographical Research*, de Brian Roberts, Philadelphia: Open University Press, 2002. As citações do Inglês foram traduzidas pela pesquisadora.

aspectos “individuais da vida das pessoas utilizando documentos autobiográficos, entrevistas ou outras fontes e apresentação de relatos em várias formas” (Roberts, 2002, p.176). O autor, ao delimitar este campo de pesquisa biográfica, ressalta que:

É um excitante, estimulante e rápido campo de mudanças que busca compreender as experiências e visões, em constante mudança, de indivíduos em seus cotidianos, o que eles consideram importante, e como possibilitar interpretações dos relatos que eles apresentam de seu passado, presente e futuro “(Roberts, 2002, p.1).

Ao ler essas narrativas escritas, percebi alguns aspectos que emergiram nas autobiografias e não se destacaram nas entrevistas, e vice-versa. O primeiro deles refere-se à diferenças na extensão das narrativas, pois freqüentemente as entrevistas foram mais longas (quando transcritas) do que as autobiografias. Creio que este fato está relacionado a maior dificuldade e exigências que temos para escrever do que falar, o que favorece a situação de entrevista. Por outro lado, percebi nas autobiografias momentos de maior reflexão sobre as vivências musicais, como nos exemplos de Yasmin, que marca esta sua “memória auditiva” como heterogênea e a torna uma pessoa envolvida de maneira apaixonada pela e com a música. Outro aspecto que destaquei foram os títulos atribuídos às autobiografias, como o de Margarete com suas *Memórias Musicais*, o de Yasmin com *Ao som de uma música* e o de Fernanda com *Minha biografia musical*.

Gosto de pensar que, em todos os momentos significativos da minha vida, a música sempre se fez presente. Parece-me que, ao recordar certas vivências minhas, remotas ou atuais, indissociavelmente me lembro da sonoridade característica de tais situações. Creio que seja essa “memória auditiva”, tão heterogênea e formada por tantas variedades, estilos e sons, que me torna uma pessoa apaixonadamente envolvida com a música, mesmo sem dominar a arte de cantar, tocar ou falar (tecnicamente) sobre ela (Yasmin, 2002, A).

Meu objetivo, ao eleger a opção da pesquisa biográfica para compor este trabalho, está entrelaçado às preferências musicais, às memórias, aos ídolos e artistas, às melodias e práticas musicais cotidianas. Para embasar essa abordagem metodológica, busquei autores

como Holly (1995), Roberts (2002), Goodson e Sikes (2001) e Pais (2003), dentre outros, que possibilitam a discussão, análise e organização dos dados ao longo desta pesquisa.

Holly (1995) trabalha com biografias e diários de professoras do ensino fundamental, justificando suas razões para escolher e desenvolver esse tipo de pesquisa e explicando como nos sentimos em relação a esta abordagem. A autora afirma que esta idéia de termos parte do nosso tempo ocupado com a tarefa de escrever uma autobiografia pode representar uma satisfação pessoal ou mesmo um luxo. Ela questiona se escrever sobre os fatos da vida cotidiana de professoras seria considerado um tema de relevância, destacando que, quando as professoras começam a escrever sobre suas vidas, entrelaçando vida e carreira, parecem estar diante de “uma viagem de descobertas”, com muitas dúvidas e incertezas, mas, ao mesmo tempo, diante de algo educativo e desafiador.

Faço agora uma listagem de um grupo de autoras como Ferres (1994), Smith (1994), Heilbrun (1999), Fontana (2000) e Fischer (2001) que pesquisam sobre “recuperação e interpretação de vidas de mulheres” e que auxiliaram de maneira substancial no momento de análise e organização dos dados para delinear as identidades musicais nos limites desta tese.

Para Nóvoa (1995), em sua obra “Vida de professores”, o processo que envolve identidades narradas de professores vem sendo assunto de vários debates e estudos nos últimos anos. Ele analisa, de uma perspectiva diferente da que aqui assumimos, as diferenças entre as narrativas de um “eu” pessoal e de um “eu” profissional e articula as histórias de vida e as autobiografias de professores com um tipo de metodologia que trabalha com pesquisa biográfica.

Um outro enfoque vem de Richards (1998), que discute identidades musicais de jovens e as conexões destas com estudos da mídia – através de entrevistas com professoras que narram histórias de seus alunos. Ele ressalta que a “colaboração” das professoras no diálogo é importante para desenvolver sua tese e que os elementos que constituíram as

autobiografias são muito mais do que apenas narrativas e histórias, justificando, dessa maneira, por que elas são fundamentais para esse trabalho.

Meu argumento é de que em qualquer pesquisa também existe algo de submerso na história de vida dos envolvidos – pois o que move uma pessoa a fazer uma certa pesquisa são as histórias individuais presentes no processo de identificação, que o pesquisador sempre divide com aqueles que, inevitavelmente, têm o status de “outros”. (Richards, 1998, p.19).

Essas foram as escolhas metodológicas que selecionei para desenvolver e organizar essa pesquisa, na medida em que julguei que elas me possibilitariam ouvir as diferentes vozes, perceber como as identidades musicais se constituíam e se delineavam, além de poder dialogar com a literatura e autores como Hall (1997), Costa (2000), Frith (1997), Garbin (2001), com suas abordagens e visões acerca das identidades culturais e os entrelaçamentos com as questões musicais. Esse foi, pois, o caminho metodológico que encontrei para coletar e analisar esse rico material.

CAPÍTULO IV - APRESENTANDO AS ENTREVISTADAS: QUEM SÃO ELAS?

Tenho a certeza de que cada momento de minha vida tem uma trilha sonora. Se pudesse escutar todas as músicas das quais me lembro, certamente momentos vividos ficariam ainda mais vivos em minha mente. É impressionante como a música, ativa a memória de tal forma em minha mente, que ao fazer tal relato, foi-me possível reviver cada momento destes que falei. Parece que se volta ao passado, revendo até os episódios. (Carolina, 2002, E).

Apresento agora o grupo de vinte mulheres, todas alunas de um mesmo curso de Graduação em Pedagogia, numa Universidade em Porto Alegre/RS, nascidas no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1947 e 1982. A grande maioria do grupo estava cursando, em 2002/02, o terceiro semestre da Licenciatura em Pedagogia, sendo que quatro alunas estavam no quinto e uma no sétimo semestre do curso, destacando que doze alunas já estavam atuando como professoras do ensino fundamental, em escolas da rede pública e particular, nas séries iniciais, e quatro delas haviam realizado estágios ou estavam realizando atividades voluntárias em ambientes escolares. Esse grupo de entrevistadas constituiu-se a partir de uma breve explanação em que detalhei o projeto para duas turmas e solicitei suas colaborações, durante as aulas da disciplina de Educação Artística/Educação Musical, uma vez que a professora havia cedido esse espaço de maneira muito especial para que eu apresentasse a pesquisa, explicasse as opções metodológicas e fizesse o convite para aquelas alunas que quisessem e pudessem participar do trabalho. Destaco que a acolhida da professora da turma, comentando previamente com o grupo sobre a minha pesquisa, foi um fator determinante para estabelecer a atenção no primeiro contato com as entrevistadas.

Após este encontro com o grupo, organizei uma lista em que as alunas interessadas colocaram seus dados pessoais como nomes, telefones, e-mails e as possibilidades de horários para a realização das entrevistas. O local combinado para a realização das mesmas

foi o próprio prédio da Faculdade de Educação da UFRGS, na sala do NECCSO³⁶, por oferecer maior disponibilidade de horários e mobilidade para as entrevistadas.

As entrevistas envolveram um pequeno ritual, que era iniciado com a apresentação, de minha parte. Entregava o termo de consentimento,³⁷ que cada aluna preenchia, assinava, esclarecia alguma dúvida e ficava com uma cópia. Uma síntese dos objetivos que era também apresentado às alunas e o termo de consentimento, com os dados de identificação das entrevistadas e da pesquisadora, encontram-se em anexo (Anexo II). Como entrevistadora, eu organizava e checava o material, gravador e fita, antes das alunas chegarem, e a duração das entrevistas variava, mas com uma média de trinta minutos. As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre os meses de julho e dezembro de 2002, com apenas uma entrevista realizada no início de 2003. Apesar do roteiro básico com as perguntas (Anexo I), procurei não manter rigidez na sua seqüência e abrir espaço para comentários e questionamentos por parte da entrevistadora e das entrevistadas; as entrevistas foram gravadas e posteriormente, transcritas.

No grupo de entrevistadas uma aluna nasceu na década de 40 (em 1947), duas na década de 50 (em 1950 e 1952) e uma na década de 60 (em 1963), sendo que a grande maioria – 15 alunas – nasceu entre os anos de 1976 e 1982. Como entrevistadora, ao conhecer as entrevistadas, as identifiquei como grupo composto de alunas de uma Universidade Federal, com bastante receptividade e acolhida à apresentação da pesquisa e ao convite para participar. Muitas delas tinham vivências em questões de pesquisa, algumas já eram bolsistas e envolvidas em projetos de pesquisas com professores/as da Instituição, já bastante familiarizadas com a situação de entrevista. Esses aspectos, certamente, foram muito positivos para o encaminhamento e a realização, da pesquisa.

Considero relevante explicitar como me caracterizei como entrevistadora no contexto dessa pesquisa, destacando que me apresentei para o grupo como uma professora

³⁶ NECCSO é o Núcleo de Estudos de Currículo, Cultura e Sociedade, dentro da FACED, sendo esse grupo constituído pelos professores/as, pesquisadores/as, alunos/as e bolsistas da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação.

³⁷ O termo de consentimento para a participação da entrevista está em anexo.

de música que havia trabalhado durante vários anos na escola de ensino fundamental e que nos últimos cinco anos vinha atuando como educadora musical em cursos de Pedagogia. Falei também que estava ali como uma pesquisadora e aluna de um curso de doutorado para realizar as entrevistas e coletar as autobiografias para meu projeto de tese. Não sendo a professora delas, era, portanto, desconhecida da grande maioria das alunas. É evidente que, ao se engajarem como entrevistadas na conversa, elas tinham uma imagem prévia da entrevistadora e uma expectativa em relação ao que lhe seria perguntado. Tais expectativas e imagens foram, possivelmente, modificadas no decorrer das entrevistas.

Nesse momento das entrevistas também solicitava que as alunas escrevessem as autobiografias musicais, pedindo que organizassem as narrativas do que lembravam, sem precisar obedecer a um formato único ou número de páginas e regras a seguir. A elaboração desse material poderia ser manuscrita ou em formato digital.

1. A escolha dos nomes: Yasmin, Capitu ou Fernanda?

Conforme as entrevistas foram sendo realizadas, percebi que precisava voltar à sala de aula e pedir que as alunas escolhessem um nome pelo qual gostariam de ser identificadas na pesquisa, pois teriam sua identidade real preservada ao longo do trabalho, nos excertos de falas e trechos das autobiografias. Foi um momento importante como pesquisadora, pois pude conhecer os diferentes motivos que levaram as alunas a escolher esses outros nomes, como o fato de “gostarem” do mesmo, de fazerem associações entre aquele nome e personagens de livros e peças, artistas de cinema, cantoras ou pessoas amigas, além do fato de que algumas relataram que as vezes confundiam seus nomes e eram chamadas por esses nomes.

Fica, assim, o grupo já automeado, composto por **Aline, Ana, Beatriz, Capitu, Carolina, Eva, Fernanda, Gisele, Isabela, Joana, Liliane, Madalena, Manoela, Márcia,**

Margarete, Milena, Roberta, Sofia, Viviane e Yasmin. Em relação aos nomes escolhidos pelas entrevistadas para a tese, trago o comentário de Pais (2003), em sua obra sobre a vida cotidiana, na qual o autor pontua que:

O nome é uma denominação distintiva pela qual se conhece uma pessoa (...) De que maneira as pessoas reagem à tentativa de fixarem a sua identidade por antecipação através de um nome? Que sentimentos de indiferença, rejeição ou aceitação desenvolvem ao nome que têm? (Pais, 2003, p.12).

Pais ainda destaca algumas abordagens relacionadas à questão identitária e aos nomes das pessoas, possibilitando, desta maneira, fazer uma aproximação com o momento da pesquisa de automeação das alunas. Um outro enfoque relacionado à identificação de falantes nas transcrições e no próprio texto final de uma investigação, neste caso em pesquisas com estudos de linguagem, vem do trabalho de Garcez (2002), em que o autor descreve que essas atividades “que à primeira vista podem parecer resultados de práticas simples e objetivas, envolvem muitas vezes a atribuição de identidade aos participantes da interação”. Compartilho com as idéias de Garcez e articulo-as com o cenário das entrevistas desta tese, no decorrer das transcrições das falas das entrevistadas e no momento em que pedi que se automeassem. Destaco aqui que algumas entrevistadas, talvez três, ficaram em dúvida quanto ao nome que escolheriam e não se decidiram naquele momento, enviando posteriormente por e-mail ou escrito suas escolhas.

2. Organizando os *mapas*, delineando as identidades

Apresento a seguir as vinte entrevistadas, através dos ‘mapas’ que construí para visualizar e organizar as falas e excertos das autobiografias e entrevistas, para então ter condições de pinçar trechos que considere significativos e, então, proceder à análise dos materiais num constante exercício de dialogar com os autores. Sei que tais ‘mapas’ também

são resultado de uma operação discursiva minha, que consistiu em ler e reler as entrevistas e autobiografias de cada uma várias vezes, detendo-me em alguns trechos e tentando ver as falas mais significativas – ou aquelas que pudessem sintetizar/ressaltar determinados aspectos – a partir de cada questão do roteiro das entrevistas. Em muitos casos, marcava determinados trechos da entrevista para preencher os mapas, voltava ao roteiro e, muitas vezes, logo encontrava algum outro excerto que considerava mais apropriado para dar visibilidade aos fragmentos das memórias e identidades musicais do grupo. Foi um processo de construção, substituição e reconstrução constante.

O próximo passo foi a organização dos dados com uma diagramação que possibilitasse a apresentação de cada participante, com suas características de identificação, suas especificidades quanto a escolhas musicais em diferentes épocas e espaços e, ao mesmo tempo, permitindo que as recorrências e diferenças nas falas quanto a determinados temas, pudessem ser percebidas, lidas, agrupadas e separadas. Confesso que até chegar a esta diagramação ou ‘desenho dos mapas’, que considerei a mais viável para proceder à análise das narrativas escritas e orais, experimentei e mudei as figuras de lugar inúmeras vezes, ora aumentando para inserir um texto maior, ora diminuindo para retirar ou substituir um excerto. Considero que esta construção dos ‘mapas’ foi para mim, pesquisadora, um exercício de garimpar falas e que essa versão que incluí na tese certamente corresponde a este meu momento de escrita e reflexão, com meu olhar captando alguns fatos e discursos e deixando de lado outros. Provavelmente em outro momento de reescrita, esses mapas já sofreriam modificações, talvez com acréscimos de falas e até mudança na diagramação.

Passo agora a apresentar cada entrevistada através de seu ‘mapa’, sendo que no próximo capítulo, serão apresentadas as análises dos materiais recolhidos através das entrevistas e das autobiografias, que foram agrupadas em temas ou tópicos e, que desta forma, possibilitaram o delineamento das identidades musicais do grupo.

CAPÍTULO V - EXPLORANDO E ANALISANDO O MATERIAL

El tiempo de nuestras vidas es, entonces, tiempo narrado; es el tiempo articulado en historia; es la historia de nosotros al como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la. (Larrosa, 1996, p.467)³⁸

Considerando que o tema central dessa tese é o de examinar as memórias musicais de um grupo de alunas de um Curso de Pedagogia, através das narrativas desde a infância e juventude, e suas escolhas musicais – representadas por vivências, fãs, ídolos do cenário musical, discursos e modelos para copiar e imitar, conectando-as com as questões das identidades, – depois de terminar as entrevistas e transcrições e de receber as autobiografias musicais, foi chegado o momento de ler, reler e buscar destacar os achados e fatos musicais que emergiam daquelas narrativas. Era necessário proceder à análise deste vasto material coletado através dos diferentes discursos e textos que constituíam as autobiografias musicais desse grupo de alunas/professoras, pontuando o caminho com os excertos e as vozes das entrevistadas.

Faço uma tentativa de trazer para esta análise algumas idéias trabalhadas e discutidas por Foucault em suas obras *A Ordem do discurso* e *Microfísica do Poder*, destacando o poder dos discurso e “o que as pessoas falam sobre seus discursos”, para relacionar com os múltiplos discursos musicais e *sobre* músicas que permearam essa pesquisa e entrelaçaram-se ao processo de constituição das identidades. Quero frisar aqui, que o fato de me aventurar num tímido ensaio por estes caminhos de análise, não confere nem pretende conferir a esse trabalho nenhuma identidade ou cunho teórico de uma pesquisa foucaultiana. Para clarificar esta abordagem, fui buscar leituras e trouxe a concepção de Schwandt (2001), em seu *Dicionário de Análise Qualitativa*, que descreve Foucault como um autor que:

Emprega uma abordagem genealógica para compreender como nós estamos sendo constituídos como sujeitos nos vários sistemas e corpos do

³⁸ Texto original em espanhol

conhecimento que estão intimamente conectados a sistemas de controle social, dominação e, mais amplamente ao exercício do poder³⁹ (Schwandt, 2001, p.104).

É nessa perspectiva de desenvolver uma análise baseada nas múltiplas leituras do material, num ir e vir, num ler e reler, que me propus a realizar essa etapa da tese e, desta maneira, poder organizar e descrever como se constituíram e estão sendo constituídas as identidades musicais das alunas. Trago portanto, alguns trechos que selecionei das autobiografias musicais dessas entrevistadas, como uma apresentação de um grupo musical, com suas escolhas, gostos e lembranças.

Cabe aqui retomar algumas semelhanças e diferenças que percebi entre as narrativas orais, através das entrevistas, e as narrativas escritas, com as autobiografias, que são significantes para proceder a análise desse material. O primeiro aspecto que destaco é em relação ao tamanho das narrativas, pois as escritas foram sempre bem mais curtas e sucintas do que as produzidas oralmente. Outra característica que observei refere-se aos textos das autobiografias, que em muitos exemplos desencadearam reflexões sobre questões relacionadas às memórias musicais das entrevistadas. Em algumas autobiografias havia a presença de discursos que analisavam as próprias autonarrativas.

Evidentemente, as condições de produção eram diferentes. Enquanto, na situação das entrevistas, as alunas eram questionadas diretamente e tinham uma interlocutora presente e atenta (a entrevistadora), na escrita da autobiografia, a interlocução se dava com a imagem da pesquisadora, sem a pressão da troca falada. Acresça-se a isso a maior exigência formal em relação à escrita, exigência essa de que, como universitárias, têm conhecimento.

Foi ancorada nesta perspectiva de tentar perceber os diferentes saberes e gostos musicais que emergiam da discursividade desse grupo de entrevistadas e, relacionadamente, ir podendo delinear as identidades musicais delas, que fui buscar nas leituras de autores como Foucault (1996), Luke (2000) e Vila (2003) – talvez de uma maneira corajosa, por

³⁹ Tradução do texto original em inglês feita por Paula Torres.

não ter essa pesquisa à pretensão e nem a intenção de ser vista e analisada como pertencente ao campo de estudos ‘foucaultianos’ ou de ‘análise do discurso’, mas sim ao campo de discussão dos Estudos Culturais, para o qual estes e muitos outros autores trazem suas idéias e concepções para prover e aprofundar uma discussão teórica. Fiz esta composição de leituras e autores com o intuito de que me auxiliassem a compor o cenário dessa tese no momento de realizar as análises dessas narrativas de si e autobiografias musicais.

1 Resgatando os sons da Infância: “Ah, eu me lembro bastante de meu pai ouvindo chorinho...”

A partir de uma questão que coloquei, com poucas nuances diferenciadoras às entrevistadas, e que era “Quais são as memórias musicais que remetem aos momentos da sua infância?”, várias respostas emergiram, e inicio sua interpretação pela que abaixo segue:

Interpelada pela Xuxa passei a ser sua fã, olhava o programa, ouvia as músicas, brincava de shows, queria as botas, as bonecas... tudo que fosse para consumir. Um pouco mais tarde (pela quinta ou sexta série) passei a gostar da Angélica, principalmente porque minhas colegas cantavam as músicas dela nas aulas, também éramos fãs dos Angélicos (os garotos que cuidavam o palco)... (Capitu, 23 anos, E.⁴⁰).

Partindo dessa fala de Capitu, na qual pode-se perceber aspectos que mesclam as suas escolhas musicais infantis com o desejo de ter e consumir roupas e brinquedos que acompanhavam e compunham estes ídolos musicais do mundo infantil, considere pertinente trazer algumas características relacionadas à constituição da infância na perspectiva de autores do campo dos Estudos Culturais, como o excerto abaixo, antes de prosseguir com os exemplos das entrevistadas e com as discussões sobre lembranças da infância.

A infância é um artefato social e histórico, e não uma simples entidade biológica. Muitos argumentam que a infância é uma fase *natural* do crescimento, do tornar-se adulto. Aqui, o conceito fundamental envolve o formato desta fase humana, moldada por forças sociais, culturais, políticas e econômicas que atuam sobre ela. Na realidade, o que nos últimos anos do século XX foi rotulado como “uma infância tradicionalmente ocidental” tem apenas cerca de 150 anos (...) Assim, a infância é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas (Steinberg e Kincheloe, 2001, p.11).

⁴⁰ Quando retirados das entrevistas, os trechos são identificados com E; quando retirados das autobiografias, são identificados com A.

Busquei conectar esta citação de Steinberg e Kincheloe com a questão proposta nas entrevistas acerca da infância e as lembranças musicais, pois as entrevistadas eram provocadas a resgatar as lembranças musicais do tempo de escola, incluindo os jogos da infância, os amigos na sala de aula, as professoras e professores, as aulas de música ou de religião, os discursos veiculados pela mídia, com os programas infantis, suas apresentadoras, as músicas, coreografias e os múltiplos cenários que povoavam o mundo midiático televisivo para esse público, enfim, elementos que marcam uma “infância”. Muitas falas traziam o “papel” da música no espaço da escola e se havia ou não aulas de música para tocar instrumentos, cantar melodias, nas festas escolares ou para dançar e movimentar o corpo. Como complemento da questão, eu perguntava, então, quais eram as letras de músicas e melodias daquela época que podiam ser lembradas.

Para complementar alguns aspectos relacionados à constituição da infância e o campo de estudos dessa tese, como possibilidade de referencial para dialogar ao longo das análises das narrativas de si das alunas, destaco também a pesquisa de Bujes (2000) em que a autora analisa questões ligadas à educação infantil e às novas possibilidades de se compreender “este fenômeno”, pontuando, na mesma direção de Steinberg e Kincheloe, que:

A entrada das crianças na história é um fato recente. Cabe ao trabalho de pioneiro de Ariès o mérito de ter inaugurado uma nova compreensão acerca da infância: situando-a como um acontecimento caracteristicamente moderno, produto de uma série de condições que se conjugam e que estabelecem novas possibilidades de compreensão de um fenômeno que antes de uma realidade biológica, como se quis fazer crer, é um fato cultural por excelência (Bujes, 2000, p.27).

A autora prossegue em suas reflexões sobre as mudanças de atitudes e sentimentos que ocorrem diante das crianças e, destaca que “nos novos raciocínios populacionais que se consolidam a partir do século XVIII, se estabelece um novo lugar para a infância”, alterando-se desta maneira as relações entre adultos e crianças.

Retorno para as análises das entrevistas e autobiografias das alunas e percebo que as memórias desta fase de suas infâncias vieram preenchidas também por fragmentos das

letras das melodias, lembranças das vozes dos pais e avós cantando, das festas juninas, das cantigas de roda, dos discos coloridos de histórias infantis, dos sons e melodias das canções da pré-escola, dos programas da TV com os shows da Xuxa, Angélica, dos grupos como Balão Mágico⁴¹ e tanto outros. Selecionei alguns excertos das entrevistas e das autobiografias para rememorar e sonorizar as cenas da infância. Especificamente no que se refere aos discos infantis, que também fizeram parte das minhas lembranças musicais e dos meus filhos na época da infância, destaco esses dois excertos das entrevistadas:

Iniciando minhas recordações musicais pela infância.. . Gostava do Balão Mágico, do Jairzinho e da Simony (eu e minha irmã tínhamos o LP deles que na capa apareciam os dois – ele de terninho e ela de vestido rodado branco – com um fundo azul escuro estrelado e os dois sentados na lua). Me lembro de um disco do Kiko e da Kika, dois sapos, que era uma coletânea com músicas do Ovelha, da Maria Alcinda, e outros, e que nesse disco a música dos dois sapinhos era cantada com voz eletrônica (Gisele, 26 anos, A).

Na infância, ouvia os discos de cantigas de roda e de histórias musicadas (“A história da Baratinha”, “O patinho feio”, “Pedro e o lobo”, “Os 3 porquinhos” e outras). Ouvia e aprendia as músicas que minha irmã, 6 anos mais velha, trazia da escola (Manoela, 21 anos, A).

Nas autobiografias de Gisele e Manoela as histórias musicadas e narradas nos discos coloridos como “Pedro e o Lobo” e “Os 3 porquinhos” associavam músicas e personagens com o texto literário. Já nos repertórios dos LPs de grupos infanto-juvenis da época, como o *Balão Mágico*, *Trem da Alegria*, *Jairzinho e Simony*, pude perceber a articulação entre som e imagem, onde não só as melodias eram lembradas mas também as fotos e cenários coloridos das capas destes discos. As imagens dos intérpretes – crianças – também são lembradas, em diferentes cenários nas capas dos discos e álbuns com as letras das músicas de cantores e grupos musicais.

⁴¹ Vários grupos musicais infanto-juvenis foram citados pelas alunas nesta seção, que envolvia lembranças da infância. Vou proceder a uma breve apresentação de cada um deles, à medida que forem sendo citados no texto. *A Turma do Balão Mágico*: grupo musical que surgiu na década de 80, composto por 4 crianças: Mike, Tob, Simony e Jairzinho, que apresentavam um programa na TV e gravaram vários discos com um repertório de músicas em que quase todas elas eram compostas especialmente para o grupo, como no caso de *Menina, Pa-ra-tchi-bum*, *Putz*, *o grande mago* e outras.

Uma cena bastante presente nas recordações musicais desta fase foi o das festas escolares, os jogos e brincadeiras cantadas nos recreios e as comemorações cívicas, incluindo as escolhas de músicas e danças, os hinos executados e os rituais que acompanhavam cada data, como se pode ver nas lembranças de *Margarete*, *Márcia* e *Madalena*, que ressaltam:

Eu lembro assim, que sempre havia as comemorações juninas, né? Então, a gente precisava aprender uma dança, a gente se apresentava, mas essa dança era acompanhada de uma música... Eu me lembro assim que inicialmente era o Pezinho... (Margarete, 51 anos, A.).

Meu contato com a música teve início, que eu me lembre, a partir dos seis anos de idade quando ingressei no pré-primário. Aprendia cantigas de roda, brincadeiras com músicas (tipo: Escravos de Jó) (Márcia, 53 anos, A.).

A música faz parte da minha vida desde a minha infância, meu pai era músico, tocava instrumento de sopro. Na minha infância eu gostava de bailados, de músicas que envolviam brincadeiras na hora do recreio, hinos pátrios, etc... (Madalena, 56 anos, E.).

As ‘musiquinhas’ estavam nas escolas, durante a infância, ora nas salas de aula, ora nos momentos cívicos ora nos recreios, animando as brincadeiras e ritmando o pular corda, como lembra Milena em sua entrevista:

Da infância, me lembro muito da Xuxa, da Sandy e do Júnior, né? Quando eles cantavam aqueles do Roberto Carlos, aquele “Splish, Splash”... “Splish, splash fez o beijo que eu dei...” Essas músicas, ah, as musiquinhas na escola também, né? Como “O sapo não lava o pé, não lava porque não quer...” essas músicas, “Os escravos de Jó”, que até hoje fazem muito sucesso com as crianças, né? (...) Hã, músicas de pular corda. Todas as turmas ganhavam corda pra pular na hora do recreio e então tinha inúmeras musiquinhas. Uma derivava da outra (Milena, 21 anos, E.).

Um outro aspecto que permeia as narrativas musicais do grupo está relacionado aos programas infantis de cantoras/animadoras como Xuxa, Mara Maravilha⁴² e Angélica,

⁴² As três começaram na televisão como apresentadoras de programas destinados a um público infantil, cada uma delas numa emissoras, sendo que Xuxa foi a precursora desta forma de programação e modelo de apresentadora, no início da década de 80. Mara Maravilha e Angélica surgiram ao longo da década de 80, com propostas de programas

assim como os grupos musicais compostos por crianças e adolescentes como o *Balão Mágico* e o *Trem da Alegria*⁴³. Selecionei alguns excertos das entrevistas e das autobiografias para rememorar as sonoridades da infância, intercaladas por reflexões das próprias entrevistadas a respeito do sucesso dessas apresentadoras infantis e cantoras no mercado musical.

Na minha infância, o sucesso das músicas infantis era titulado a dois grupos: Balão Mágico e Trem da Alegria, além de cantoras como Xuxa e Mara Maravilha. Nesta época foram explosões do mercado musical. Porém, penso que hoje em dia, os grupos infantis e até mesmo a própria Xuxa, não fazem mais tanto sucesso como faziam antigamente. Relaciono este fato à chegada das crianças cada vez mais cedo à adolescência (Aline, 21 anos, A).

Eu gostava muito da Xuxa, né? Então eu tinha os três primeiros discos dela: eu tinha os três assim. Era fascinada, dançava, cantava; eu fazia as coreografias das músicas que eu sabia e acho que era isso... (Liliane, 21 anos, E).

A partir das falas de Aline e Liliane, que remetem à figura de Xuxa cantando, dançando e deixando as meninas “fascinadas”, onde também aspectos visuais destes artefatos culturais foram ressaltados, como os cenários coloridos, as vestimentas das cantoras/apresentadoras infantis, faço uma conexão com a argumentação de Bucci (1997). Em seu artigo “Uma idéia para os educadores”, ele aborda questões levantadas durante um debate sobre o poder da televisão, pontuando que “o que falta é ouvir e dar mais atenção sincera àquilo que a criança é capaz de falar sobre a televisão”. O autor comenta que esse papel deve ser dos pais, em casa, mas que, na escola, “o desafio é dos professores”. Bucci conclui seu relato lançando um desafio:

envolvendo jogos, brincadeiras, apresentações musicais e cenários coloridos. Mara Maravilha tinha o seu programa no SBT e Angélica comandava o programa *Clube da Criança*, dentre outros, na antiga TV Manchete. Uma característica comum das três apresentadoras era que todas cantavam, dançavam e inseriam muita música em seus programas.

⁴³ O *Trem da Alegria* foi um grupo musical infanto juvenil também da década de 80, que gravou o seu primeiro disco em 1984 e teve uma produção com lançamentos anuais ao longo de quase uma década.. Ao mesmo tempo eles tinham um programa na TV, onde os integrantes/apresentadores conversavam com as crianças, faziam jogos, brincadeiras e números com música, cantavam e faziam coreografias.

Os educadores, em lugar de simplesmente condenar a TV como um vício menor, talvez pudessem desenvolver programas criativos de discussão regulares com os alunos: o que eles gostam de ver? Por quê? (...) o simples exercício do diálogo, fora do espaço delimitado pela TV, poderia favorecer o olhar crítico, que é a única defesa contra os meios de comunicação (Bucci, 1997, p.14).

Fischer (2001), ao analisar tópicos articulados entre a televisão e a educação, situa alguns programas da TV brasileira e seus modos de endereçamento como estratégias para interpelar determinados públicos, que têm uma longa trajetória na constituição e formação de identidades juvenis. A autora traz a figura da apresentadora Xuxa como “um bom exemplo: ela mesma, como figura individual, e todo o aparato de seu programa, há mais de 20 anos diariamente na televisão brasileira”, num movimento persistente de interpelar públicos de diversas idades, gêneros e classes sociais (2001, p.79).

Ao final das análises deste tópico relacionado à infância, destaco que, das vinte entrevistadas, Sofia, Margarete, Madalena e Carolina, nascidas nas décadas de 40, 50, 60 e 80, lembram dos hinos patrióticos executados na escola, que foram, em suas épocas, essenciais para “formar brasileiros/as”. A fala de Sofia destaca que “*A única coisa que eu me lembro de música é o Hino Nacional, mais nada! Mais nada ligado à música*” e, para Margarete, os hinos marcaram suas memórias desta fase, com um repertório que incluía “*o Hino do Rio Grande do Sul; o hino da própria escola, que era o hino do Instituto, como aquela escola era um anexo...*”.

Um grupo pequeno dentre as vinte alunas, apenas quatro, fala de suas lembranças relacionadas às músicas de roda, como o relato de Milena que descreve “*A ciranda cirandinha, né/ Ah,... músicas de pular corda*. Já Márcia ressalta que “*na infância, assim na minha época, tinha aquelas cantigas de roda*” e que hoje as crianças estariam mais envolvidas com as músicas da TV e do rádio. Para Madalena, o repertório musical de sua infância incluía “*músicas que envolviam brincadeiras na hora do recreio*”.

No que se refere ao repertório de músicas veiculadas pela mídia durante o período da infância, a grande maioria das entrevistadas trouxe lembranças de melodias e ritmos que mesclavam programas de TV, sons do rádio, músicas de CDs e fitas gravadas, vozes e

performances de seus ídolos, independente da faixa etária e da época em que viveram esta fase.

2 Sons e ritmos da adolescência: “A reunião era animada por um toca-discos ou por uma eletrola para discos de vinil”

Adolescência: No período músicas do cenário pop nacional. Legião, Paralamas, Biquini Cavado, enfim as bandas que faziam sucesso na época. Também comecei a gostar de meu “segredo”: Zezé de Camargo e Luciano. O que minha mãe ouvia se tornou agradável para mim: Tom, Elis, Chico Buarque, enfim o pessoal da MPB. No final desta fase, a situação se inverteu: apresentei à minha mãe os filhos da MPB: Jairzinho, Max de Castro, Pedro Mariano, etc. E ela gostou (Ana, 22 anos, A).

Escolhi abrir esta seção com as narrativas escritas de Ana acerca da música na sua fase de adolescência, onde ela desvela os seus “segredos”, suas trocas com o gosto da mãe e as relações geracionais, quando ela - a filha - apresenta à mãe os filhos dos intérpretes preferidos de sua mãe, numa troca de papéis ou de influências.

Como conhecer e registrar a diversidade musical que constitui o universo de escolhas dessas alunas, durante a fase de adolescência? Como articular essas escolhas musicais com a constituição das identidades juvenis? Para realizar as análises fui buscar em autores como Pais (1993) e Garbin (2001), que pesquisam acerca de identidades juvenis e musicais, subsídios para dialogar e entrelaçar com as lembranças musicais do grupo.

Considero pertinente inserir determinadas idéias para situar e compor a perspectiva em que estou conceituando e olhando juventude, com o seu contingente de adolescentes e as imbricações com as músicas, num desafio de incluir as semelhanças, perceber as diferenças e conflitos. Pais (1993) visualiza a juventude como:

Não apenas um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada *fase de vida*, mas também como conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens; isto é, vi-me na necessidade de passar do campo semântico da juventude que a toma como unidade para o campo semântico que a toma como *diversidade* (Pais, 1993, p.36).

Inspirada nas colocações de Pais, no que se refere ao conceito de juventude e diversidade, listei uma série de músicas que constituíram as memórias musicais das entrevistadas na fase da juventude, com o intuito de mostrar sua grande diversidade e, de certa maneira, trazer um questionamento ao senso comum de que os adolescentes escutam e gostam das mesmas músicas. Ressalto que a grande maioria do grupo de entrevistadas, quinze dentre as vinte, foram adolescentes em tempos bem próximos, pois este grupo tem quase que a mesma faixa etária (entre 26 e 22 anos de idade). A lista com as preferências musicais da adolescência inclui estilos que passam pelo rap, MPB, rock, sertaneja e clássica, dentre outras.

Garbin (2001) relaciona a constituição das identidades musicais de jovens com a expansão dos meios midiáticos, principalmente a partir da década de 60, coincidindo portanto com um crescimento da indústria de lazer e destaca que, nas últimas décadas,

Concomitantemente, foi se articulando, também um processo que se constitui por características provenientes do mundo juvenil tais como “regulações” estéticas, estilos de vida, consumo, gostos e preferências, *looks*, imagens e vestimentas que acabam por proporcionar aos/às jovens espécies de “sinais emblemáticos juvenis” legitimando-os como parte de uma época na qual os acontecimentos se multiplicam e gerando uma sensação de provisoriedade que se estende também às mediações massivas (Garbin, 2001, p.68).

Relaciono as idéias da autora com algumas vozes das entrevistadas que referiram características provenientes deste ‘mundo juvenil’, ao lembrarem das músicas que decoravam, copiavam e das quais muitas vezes traduziam as letras escolhidas, como nos exemplos das falas de Margarete, Gisele e Viviane. As ações de anotar e decorar letras das músicas, às vezes provindas de um repertório em inglês, o que podia significar tanto memorizá-las nesta língua quanto em português, se relacionam, em primeiro lugar, com a questão do discurso letrado – escrever e ler. Em segundo lugar, pode apontar para uma busca de “fixação”, de um “tomar posse” da música, através da “posse” de sua letra. Este foi um aspecto recorrente nas memórias de algumas jovens entrevistadas, independente da faixa etária.

Sim! Eu gostava muito de anotar; eu tinha um caderno onde anotava as letras de música, principalmente aquelas que eram paradas de sucesso, né? Gostava de

recortar, que saía no jornal, as fotos dos artistas, cantores. Aquelas músicas que eu gostava então eu colava e tinha esse caderno, apesar de nunca ter me considerado uma pessoa de boa voz pra cantar, né... Mas eu gostava! (Margarete 51 anos, E.).

Eu sabia letras de músicas de cor. Ah, inclusive até músicas em inglês, porque eu fazia curso de inglês desde os 10 até os 17 anos, eu fiz. E então, tinha muito esse negócio assim, de as vezes, os professores traziam as letras e traduziam para a gente (Gisele, 26 anos, E.).

Em outras narrativas destaca-se a referência a uma diversidade de ritmos e estilos, sem a preocupação de delimitar fronteiras entre o que seria escutado. Essas lembranças musicais estavam geralmente associadas ao convívio com amigos, irmãos ou parentes, como nas vozes de Manoela e Madalena.

Ainda adolescente fui morar num internato para estudar. Ai as amigas que conquistei gostavam de Roberto Carlos, Ronnie Von e eu também comecei a gostar destas músicas da Jovem Guarda Na minha adolescência eu gostava de músicas sertanejas, as quais ficava ouvindo com meu irmão à noite na Rádio Record de São Paulo; músicas do gaúcho Teixeira, dos Irmãos Bertussi, etc. (Madalena, 56 anos, E.).

Nesta idade meu gosto era eclético: ouvia pagode, pop, rock, metálica, tradicionalista, axé, inglês romântico e reggae. Porém, a MPB sempre foi mais forte que os outros gêneros musicais, tanto que permanece até hoje (Manoela, 21 anos, E.).

Foram memórias entrelaçando às músicas que embalsamaram os sonhos e momentos de rebeldia, talvez mais como um “estado de espírito” dessas jovens, intercalados pelos discos de vinil ou pelos CDs preferidos e acompanhadas de outras falas em que surgem as lembranças do walkmann como companheiro fiel.

Articulando-se a esta temática do consumo e gosto musical de jovens, Alverman e Hagood (2000) pesquisaram tais questões em uma turma de alunos adolescentes, destacando as vozes de alguns alunos:

Não sei por que eu selecionei Pink Floyd pois eu realmente não acho que ele represente nada para mim. Eu apenas realmente, realmente gosto disso. (Max, in Alverman and Hagood, 2000, p.441)

Valho-me das reflexões de Alvermann e Hagood direcionadas ao consumo musical de jovens para refletir sobre alguns excertos das autobiografias, como no exemplo de Eva, que vai demarcando as idades que, para ela, correspondem ao início e final de sua adolescência, articuladas com as suas preferências e gosto musical.

Início da Adolescência – 12 a 14 anos – Não deixei de escutar músicas Tradicionalistas Gaúchas, mas tinha uma tendência maior para o Pagode e Samba.

Fim da Adolescência – 15 anos – Comecei a me interessar por diversos tipos de sons: Rap/Música Popular brasileira e principalmente a Banda Legião Urbana (álbum a Tempestade com “Via Láctea”).e de outro álbum que eu não lembro o título, mas a música que eu mais gosto: “Montanha Mágica” (22 anos, A).

Vê-se, assim, como essas alunas narraram suas vivências musicais, dizendo ter sido “interpeladas” pelos diferentes estilos musicais, e incluindo possivelmente os ditos discursos de *rebeldia*, tanto pela escolha de algumas bandas de rock, tradicionalmente entendido como o gênero da rebeldia quanto pelo desejo das jovens escolherem suas preferências musicais bem opostas aos repertórios escolhidos pelos seus pais, talvez num misto de independência e de “rebeldia sem causa”. Percebi a mescla das identidades musicais juvenis com os programas e videocliques na TV, os shows de rock e seus ídolos. Eram tribos ou grupos, com seus hábitos e atitudes comuns. Unindo este tempo de adolescência com as memórias musicais, busquei também conhecer quais eram as preferências nos programas de rádio, TV. Quais eram os videocliques favoritos na MTV? Por que eram escolhidos? Foram muitas e ecléticas as preferências do grupo quanto a um repertório para cantar, dançar ou tocar num instrumento.

*Na minha adolescência, as músicas que eu gostava eram as músicas que eu escutava na escola, no grupo de amigas. Então eu me lembro bem do Claudinho e Buchecha. Até fiquei tão triste agora com o falecimento do Claudinho, como se morresse alguma coisa que ficou de lembrança! Do Claudinho e Buchecha, a gente cantava as músicas, sabia de cor (...) Músicas, assim... aquelas que normalmente pai e mãe não gostavam, então.. Funk, Rap, Gabriel o Pensador (...) aquela parte rebelde de adolescente (**Yasmin**, 22 anos, E).*

Na minha adolescência, assim coincidiu...não sei se era porque eu era do interior ou não, assim eu fui muito influenciada pelos adultos. Mas eu gostava muito de Sertaneja (...) Lá, a minha casa vivia cheia de gente, meus amigos, e a gente se reunia sempre para essas coisas assim de música. Então a gente formou um grupo,

assim de brincadeira e a gente saía nos vizinhos cantando aquela música É o amor (risos), de Zezé de Camargo e Luciano. A gente interpretava músicas sertanejas e ia cantando pelos vizinhos (Capitu, 23 anos, E).

Nas falas de Yasmin e Capitu fica nítida a questão dos ídolos e tietagem – aspecto bastante presente nas culturas jovens -, quando, por exemplo, Yasmin relembra o quanto gostava e ouvia as músicas da dupla Claudinho e Buchecha e, a seguir, relata o sentimento de tristeza gerado pela morte do Claudinho. Relaciono o sentimento de tristeza pela morte do ídolo expresso pela entrevistada, com a argumentação de Hobsbawm (1999), quando o autor descreve e analisa aspectos das culturas juvenis inseridas no que ele denomina de *Revolução cultural* do século XX, e no interior da qual ele discute sobre a nova “autonomia” da juventude, longe do paralelo romântico do século XIX, onde os heróis tinham suas vidas e juventudes terminando juntas. Hobsbawm pontua o assunto com exemplos do cenário do cinema e da música e enfatiza:

Essa figura, antecipada na década de 1950 pelo astro de cinema James Dean, foi comum, talvez mesmo um ideal típico, no que se tornou a expressão cultural característica da juventude – o *rock*. Buddy Holly, Janis Joplin, Brian Jones, membro dos Rolling Stones, Bob Marley, Jimi Hendrix e várias outras divindades populares caíram vítimas de um estilo de vida fadada à morte precoce. O que tornava simbólicas essas mortes era que a juventude por eles representada era transitória por definição (Hobsbawm, 1999, p.318).

Faço ilações da citação acima com acontecimentos que marcaram a morte precoce de ídolos da música brasileira, alguns do rock como Cazuza (1992) e Renato Russo, ou de grupos jovens no auge do sucesso, como o caso dos *Mamonas Assassinas*, ou de outros cantores como o exemplo de Claudinho, citado por Yasmin, que morre precocemente e numa fase de muito sucesso na mídia. Essas mortes deixam uma legião de jovens ‘órfãos’ de seus ídolos musicais e, como aponta Garbin (2001) em sua pesquisa de doutorado acerca das *identidades juvenis nos chats de música da internet*, ao resgatarem e assumirem identidades de vários ídolos roqueiros, muitos já mortos, independente da faixa etária, os jovens constroem um verdadeiro panteão com tais ídolos.

Já Capitu, ao prosseguir sua narrativa sobre o seu gosto por música sertaneja, ressalta que se tornou fã de Leandro e Leonardo e confidencia “cheguei a emagrecer 15 quilos porque eu coloquei na minha cabeça que ia conhecer ... o Leandro e o Leonardo, de tão fã que eu era”. Esta fala de Capitu é exemplar para demonstrar a força e o poder dos ídolos sobre seus fãs, inclusive sobre seus corpos, podendo moldar padrões estéticos, estabelecer metas e impulsionar jovens a seguir modelos e perseguir ideais, para desta maneira, tentar aproximar os dois mundos: o das fãs e o de seus ídolos.

Em relação à temática de fãs e tietagem, alguns artigos na área da educação musical e dos estudos culturais analisam e discutem o tema, como os de Grossberg (1992), que descreve cenas onde a juventude está constituída com os seus fã-clubes, seus símbolos como camisetas, botons, mochilas e fotos dos ídolos do rock ou, como no caso do trabalho de Bennett (2000), que focaliza e analisa a *dance music* e a constituição das identidades juvenis nos espaços urbanos, através da identificação com ídolos da música pop e do rock. Hudak (1999) é outro autor que analisou a formação de fã-clubes ou comunidades sociais, com a demarcação das identidades musicais em torno de interesses e escolhas comuns, inclusive com as preferências musicais.

Na abordagem de Shuker (1999), o fato de se ter ídolos e ser fã de um cantor, estilo ou grupo corresponde a estar praticando a atividade de tietagem – que vem do termo *fandom* – e engloba “os fenômenos que envolvem os fãs e seus comportamentos” (p.127). O autor descreve estes fãs como aqueles que estão sempre acompanhando seus grupos, bandas ou ídolos, participando de shows, conversando sobre eles e consumindo e colecionando CDs, camisetas, reportagens, videocliques. Garbin (2001), em seu estudo sobre identidades juvenis nos chats sobre música, enfatiza que nesses espaços dos jovens fãs, “as conversas, em sua maioria, gravitam sobre bandas, shows, excursões de bandas, críticas, elogios a esta ou aquela banda, aos gêneros musicais preferidos ou execrados, numa similaridade à tietagem” (p.138). Ela comenta também sobre fãs e o fanatismo dos fã-clubes e traz a visão de Shuker, que propõe “uma distinção entre fãs no sentido tradicional e fãs como *aficionados/as* para examinar a questão do fanatismo mais de perto” (p.139) e que nas duas visões as “categorias de fãs se engajam no fanatismo ou na idolatria” (p.243).

Encontrei também autores que discutem o que e como os jovens e crianças se envolvem e sentem quando algum ídolo morre ou sofre algum acidente, como no caso do Grupo *Mamonas Assassinas* e a comoção que tomou conta de muitas crianças e jovens, em diferentes locais do Brasil, por ocasião do acidente aéreo que os vitimou.

Para Pais (1993), os lazeres têm um significado marcante nas culturas juvenis, pois “é no domínio do lazer que as culturas juvenis adquirem maior visibilidade e expressão”. O autor completa a sua linha de pensamento trazendo a questão de que se, por um lado, existe a tendência de se olhar o lazer juvenil como constituído por práticas culturais homogêneas, sobre a argumentação de que “essas práticas teriam a particularidade de ser específicas e até exclusivas de uma *fase de vida* a que aparece associada a juventude” (p.132), esta característica pode ser contrariada através da concepção de uma juventude não homogênea no terreno do lazer, onde estão os gostos e escolhas musicais diferenciadas.

Vislumbrei também em leituras como a de Bennett (2000), que enfoca experiências musicais com alunos adolescentes, algumas possibilidades de articular experiências do cotidiano juvenil, como as idéias destacadas em seu estudo com música popular e cultura jovem, no qual o autor complementa que, durante a análise das falas e entrevistas, ele foi “de alguma maneira em direção ao exame das relações entre gosto musical e experiência cotidiana local”. E que, ao fazer isso, ele teve possibilidades de começar “a ilustrar a expansão da experiência da vida cotidiana” (p.198) e as articulações com as preferências musicais. Percebi estes aspectos da vida cotidiana imbricada ao gosto musical em exemplos como o trazido por Roberta, que, ao mudar-se para um estado no Norte do Brasil, conheceu e incorporou ao seu gosto musical estilos como a quadrilha, que segundo a entrevistada tem “um jeito estranho de dançar” com “o ritmo (é) totalmente diferente, mas é uma coisa muito gostosa de tu ver, de apreciar, até mesmo de aprender”. Ela expandiu suas experiências musicais cotidianas ao conhecer ritmos como “carimbó” e “brega” e destaca que estes “foram os momentos musicais mais felizes de sua vida”.

Busquei, durante o trajeto dessa pesquisa, relacionar as músicas do cotidiano, com suas letras e compositores preferidos, diferentes CDs, estilos e linguagens –

compreendendo os discursos musicais – com as autobiografias musicais destas alunas e fazer aproximações com os estudos da mídia com jovens, tecendo uma abordagem de análise numa perspectiva cultural, incluindo dessa maneira a referência a uma variedade de estilos musicais.

Este tópico teve a intenção de examinar também as articulações entre músicas da TV e videoclipes, com a possibilidade de se ver música com a combinação de imagens e dança. Para encerrar estas análises, insiro a opinião de Mcrobbie (1994) sobre esta maneira de ver e ouvir onde acontece a combinação de imagens e sons, como um “escutar de música” muito mais envolvido com o corpo, que a autora assim descreve:

Os sons e as imagens endereçadas quase que exclusivamente para um público jovem representam material de formação de identidade (...) uma geração que divide experiências através de determinados livros, gravações, filmes, vídeos, programas de TV e atividades sociais como a dança (Mcrobbie, 1994, p.192).

Ao final das análises desta fase das lembranças musicais da adolescência, destaco algumas diferenças quanto a aspectos musicais que foram narrados nas autobiografias e bem menos nas entrevistas, como é o caso das músicas que foram lembradas e citadas nominalmente, algumas vezes até com partes da letra escritas. Para exemplificar este aspecto separei trechos dos escritos de Aline, que descrevem as suas escolhas musicais nesta época, destacando “*e eu até trouxe Inaraí, não sei se tu conhece... Inaraí é uma música de Pagode, do Katinguele e a gente cantava muito no Magistério*”. Já Capitu relembra as músicas “*É o amor*”, “*Evidências*” e “*Mensagem*”, esta última de Leandro e Leonardo e ocupando o *status* de especiais nas suas memórias de adolescente. Mais um exemplo vem da narrativa de Carolina que pontua sua preferência por “*A sopa na mosca*”, de Raul Seixas, para “desespero de nosso país”. Acrescento que, das vinte entrevistadas, apenas três não citaram o título específico de alguma das suas músicas preferidas na época da juventude, referindo-se ao nome do grupo, banda ou mesmo do estilo musical, o que aponta para a especial relevância de tais artefatos na constituição de uma subjetividade que se afirma por “gostar de x”, “adorar y”, etc.

3 *A música nossa de cada dia*⁴⁴: as adultas e suas escolhas

Ao propor a questão “Quais as suas músicas preferidas para cantar, dançar, tocar e ouvir?”, pedi que as entrevistadas lembrassem dos grupos, bandas, cantores/as que marcaram e marcam suas escolhas musicais, acompanhando-as em diferentes momentos, como os exemplos abaixo:

Não é muito difícil para mim perceber o quanto à música fez e faz parte da minha vida, marcando épocas, momentos, trazendo recordações. Falo isso, pois muitas vezes sei a idade que eu tinha quando algum fato ocorreu por lembrar das músicas que eu costumava ouvir tocando nas rádios e fazer relação com o ano da escola que eu estava cursando. Assim, lembro que a música Repetition, do grupo Information Society, tocava entre os anos de 1989 e 1990; que a música Enjoy the silence, do Depeche Mode, também fez sucesso nessa mesma época, etc. (Gisele, 26 anos, A).

Partindo da questão acima, tento descrever as identidades musicais das entrevistadas nesse momento da vida adulta. Lendo e analisando algumas autobiografias, como no exemplo de Gisele, pude perceber como as músicas pontuaram e pontuam os fatos da vida, ao marcarem os momentos, resgatarem memórias e cronologizarem determinadas lembranças tanto quanto a seriação escolar.

Antes de começar a trazer algumas falas das entrevistadas sobre esta questão das músicas, cantores/as e grupos preferidos, gostaria de apresentar uma relação dos estilos e músicas mais citadas por elas como as suas preferidas para ouvir, cantar, dançar, que tocam nos lugares onde freqüentam nos fins de semana, nos rituais religiosos e, também, acompanhá-las quando dirigem, caminham, praticam nas aulas de biodança ou balê, ou relaxam em casa, como uma lista dos *hits* lembrados pelo grupo. Nestes quadros a seguir, não tive a intenção de especificar nominalmente cada entrevistada e suas melodias

⁴⁴ Expressão sugerida por Ana Lúcia Louro e que deu título ao trabalho em conjunto como um recorte de duas pesquisas de tese, intitulado *A música nossa de cada dia: entre práticas e crenças pedagógicas* (Louro e Torres, Anais do XII Encontro Anual da ABEM, Florianópolis/SC, outubro de 2003).

prediletas, até pelo fato de que muitos grupos, estilos e intérpretes não foram escolhas solitárias de uma delas mas sim foram citados e lembrados por várias alunas. A minha proposta foi trazer uma visão mais geral da diversidade que constitui o ‘mundo musical’ dessas alunas – no que se refere ao momento da fase adulta e na época em que este material foi recolhido e, posteriormente, organizado. Fica ele assim composto por fitas K7, programas de rádio e de TV, CDs, shows de música, numa mescla de grupos e bandas nacionais e internacionais, contemporâneas ou de décadas anteriores, onde compositores ‘clássicos’ como *Bizet*, *Mozart* ou *Chopin* aparecem com suas obras diversificadas como óperas, sinfonias e sonatas, ao lado das músicas de *Enya* (representando a música da *New Age*) e grupos de rock de diferentes origens e formações, como nos exemplos do *Gun’s and Roses*, *Beatles* ou *Titãs*. Os sons das duplas sertanejas, dos grupos de música gauchesca, o ritmo marcado do forró e do pagode, as letras de protesto ou não das músicas da MPB, os discursos musicais/sociais dos raps e as coreografias do axé music, entre outros, permearam as entrevistas e autobiografias e ‘saltaram’ aos meus olhos, nas múltiplas leituras e miradas que realizei.

Passo a seguir aos dois quadros que organizei, a partir das inúmeras leituras no material das entrevistas e autobiografias, onde estão algumas das preferências musicais das alunas, em termos de estilos, grupos, bandas, intérpretes e compositores, e que correspondem à fase da vida adulta.

Compositores/as, Cantores/as e Bandas

| Compositores/Cantores/ Instrumentistas | Grupos Internacionais | Grupos Nacionais |
|---|------------------------------|-------------------------|
| Bizet | Gun's and Roses | Legião Urbana |
| Tom Jobim | Madre Deus | Exaltasamba |
| Fito Paez | The Doors | Paralamas |
| Kenny G | U2 | Titãs |
| Enya | The Stokers | Engenheiros do Havai |
| Marisa Monte | Pretenders | Capital Inicial |
| Djavan | Men at Work | Nenhum de Nós |
| Celine Dion | Aerosmith | Tequila Baby |
| Bon Jovi | Bee Gees | Charlie Brown |
| Rita Lee | Beatles | Los Hermanos |
| Roberto Carlos | | Skank |
| Daniel | | Cidade Negra |
| Chitãozinho e Xororó | | Raimundos |
| Caetano Veloso | | Acústicos e Valvulados |
| Chico Buarque | | Comunidade Nin Jitsu |
| Alanis Morissette | | Barão Vermelho |
| Vinícius de Moraes | | Jota Quest |
| Renato Russo | | Banda Eva |
| Cazuza Gabriel o Pensador Simoninha Gilberto Gil Luis Marengo Mozart Chopin | | Tchê Barbaridade |

Estilos Musicais Preferidos

| | | |
|------------|--------------|-------------------|
| Quadrilha | Regionalista | Clássica |
| Surf Music | Ópera | Música de Filme |
| Sertaneja | Funk | Música Eletrônica |
| Romântico | Rock | Rock Gaúcho |
| Forró | Reggae | MPB |
| Axé | Pagode | Samba |
| Dance | Fandango | Rap |
| Carimbó | Gospel | New Wave |

Ao ouvir e reler as narrativas musicais, busquei penetrar nesse ‘universo musical’ das alunas, com suas especificidades, seus mistérios, suas histórias pessoais acompanhadas das trilhas sonoras, suas preferências em termos de letras, suas características de mulheres adultas, envolvendo um repertório que ia do romantismo, passava pela MPB e chegava ao sertanejo. Nas lembranças de Carolina, em sua autobiografia, emergem as diferentes músicas compondo as cenas e acompanhando os momentos vividos, num exercício não só de narrar as suas memórias mas também de dar visibilidade a uma discurso que elas produzem sobre a música em suas vidas, ou seja, o que elas dizem e contam a respeito das diferentes trilhas sonoras em suas vidas. Esta idéia de “trilhas sonoras” como metáforas tiradas do cinema para a vida, de certa maneira já conforma o próprio discurso da entrevistada a respeito das suas músicas preferidas.

Tenho a certeza de que cada momento de minha vida tem uma trilha sonora. Se pudesse escutar todas as músicas das quais me lembro, certamente momentos vividos ficariam ainda mais vivos em minha mente. É impressionante como a música ativa a memória de tal forma, que ao fazer tal relato, foi-me possível reviver cada momento destes que falei. Parece que se volta ao passado, revendo até os episódios. Tristeza, alegria, paixão, harmonia, saudade, paz... são sentimentos que a música nos traz (40 anos, A).

Transcrevo alguns excertos que relacionam as preferências musicais do grupo de entrevistas ligadas ao movimento da MPB, onde as letras de várias músicas são ressaltadas como textos literários ou poemas e, também, como estas melodias representam um estilo ligado ao “bom gosto” e a uma determinada cultura. Junto com estas escolhas musicais estão os grupos que se formam pelo prazer de compartilhar as escolhas e gostos musicais. Quanto à questão das letras das músicas da MBP, Fontes (1999) realizou pesquisa sobre a temática do masculino e do feminino nas letras de Chico Buarque, na visão de texto literário, argumentando que sem ter a intenção de “estabelecer comparações entre a MPB e a literatura em geral, no que tange a juízo de valor, pode-se constatar que a letra da música, considerada como obra literária, vale-se de suas associações com a melodia para transitar com grande eficácia entre o público”. O autor completa esta idéia destacando que este trânsito entre o público acontece em função do teor popular, que para ele “lhe assegura a

espontânea aceitação em relação aos temas do cotidiano do homem e de suas aspirações existenciais” (Fontes, 1999, p.3).

Os excertos das entrevistas de Joana e Isabela enfatizam o gosto pelas músicas e intérpretes da MPB, quando elas elegem este estilo para ouvirem em casa.

*Eu gosto **muito** de MPB, então a maioria das músicas que tenho e que eu gosto de ouvir na minha casa, que eu tenho em casa, são de MPB... Né, então é Djavan, é Gilberto Gil, Caetano Veloso, são as coisas que eu gosto e que eu tenho na minha casa. Eu ouço todos os tipos de música, até gosto de todos os tipos de música, mas na minha casa eu gosto de é mais ou menos isso (Isabela, 25 anos, E).*

Eu gosto de Música Popular Brasileira, gosto de Djavan... Hoje eu já prefiro assim, uma música mais calma; gosto de Dance e tudo, mas pra sentar e escutar, ou no dia-a-dia eu prefiro música brasileira, assim mais calma... Música clássica também, mas música clássica eu escuto quando eu tô triste, assim... (Joana, 24 anos, E).

Surgem também as músicas, ritmos e bandas das quais elas não gostam, com as críticas e as explicações referentes às mudanças de gosto musical, várias delas por influência de amigos, familiares, namorados e maridos. Em algumas entrevistas Delineiam-se aspectos constitutivos das identidades musicais de algumas colegas, influenciando nas escolhas musicais do grupo.

Músicas prediletas?... Eu gosto muito de Legião Urbana, né... Paralamas do Sucesso; minha música predileta é aquela “Meu erro”: Eu quis dizer você não.. (cantando) Ah deixa eu ver! Ah, são tantas (Capitu, 23 anos, E).

E agora, ultimamente, eu escuto bastante música gaúcha. Não deixo de ouvir outros estilos. Acho que meu gosto é bem variado, mas há pouco tempo eu comecei a ir a bailes gaúchos. Sempre tive vontade de aprender, sempre gostei assim da música gaúcha. (Viviane, 28 anos, E).

São lembranças pessoais, sentimentos, momentos e pessoas que se misturam aos sons e melodias, num movimento de deixar vislumbrar facetas das identidades musicais, como pontuam Buckingham e Sefton-Green (1998), em relação ao consumo de músicas. Os autores enfatizam que “consumir música é freqüentemente vista como uma experiência

peçoal especial”, pois o ato de selecionar e ouvir música pode ser uma parte importante na maneira como nos definimos, nossos sentimentos, identidades e histórias (Buckingham e Sefton-Green, 1998, p.ix). Articulo a citação dos autores com as idéias expressas nos excertos de Roberta e Viviane que, ao trazerem as músicas escolhidas – lentas ou agitadas – tanto para cantar como para dançar ressaltam suas experiências pessoais que envolvem o corpo.

Agora, eu gosto de escutar... eu gosto de músicas agitadas pra dançar, assim que tenha peso forte, né? Gosto de pagode lentinho, assim pra dançar; não gosto de música muito agitada; eu gosto mais que tenha um balanço, uma coisa assim, um ritmo, né? Não gosto muito de rock, mas eu gostava de escutar Cazuza; eu gosto de Cidade Negra... (Roberta, 28 anos, E).

Pra cantar, eu gosto de tudo, assim. Pra cantar, gosto de música popular, gosto muito dos filhos dos artistas; o filho da Elis, o filho do Simonal, o Simoninha... são bem legais, assim pra cantar. Gosto ainda de Nenhum de nós (risos) E pra dançar tem que ser música que não dê pra cantar, pra dançar pode ser uma música que não precise ser cantada, por exemplo, eu gosto de sair na noite e dançar música eletrônica que geralmente é um “repeteco” (Ana, 22 anos, E).

Ao proceder à análise das narrativas escritas e orais, percebi alguns aspectos que emergiram nas autobiografias e não nas entrevistas, como as reflexões feitas pelas alunas sobre a música em suas vidas – como nos exemplos de Viviane e Gisele –, o que poderia atribuir ao fato delas terem tido mais tempo para escrever as autobiografias, sem terem um roteiro pré-determinado, por terem todas sido organizadas em casa, ao contrário das entrevistas que foram realizadas na Faculdade e, também, pelo fato de que, após a entrevista e por ela motivadas, muitas das alunas lembravam de certos detalhes de músicas, de fatos e momentos que puderam acrescentar ao escrever suas autobiografias.

4 Lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”

A partir da questão que formulei “Quais as lembranças da música e os entrelaçamentos com as práticas religiosas: primeira comunhão, grupos de jovens, missas, encontros de casais e cultos, por exemplo?”, surpreendi-me com a multiplicidade de lembranças musicais imbricadas com as práticas religiosas, compondo diferentes crenças e cerimônias.

Os aspectos de religiosidade e música foram abordados ao longo das falas de dezessete das vinte entrevistadas, sendo que três delas não trouxeram lembranças relacionadas aos rituais religiosos ou pelo fato de a família não ter uma opção religiosa determinada ou pela crença que praticavam, como por exemplo do espiritismo, que emergiu nas lembranças de duas das alunas, não incluírem músicas em seus rituais. Considerei, portanto, que as religiões permearam a constituição das identidades musicais desse grupo.

A religião também me influenciou. Meu pai sempre cantou em conjuntos na igreja; minha irmã e eu fazíamos parte dos corais e conjuntos infantis... Na escola (adventista, a mesma da minha religião), cresci cantando na sala de aula musiquinhas sobre Deus e suas maravilhas, e cantigas de roda, entre outras (Liliane, 21 anos, A).

Esse questionamento sobre memórias religiosas desencadeou muitas lembranças como melodias sussurradas, letras de músicas cantadas nas ocasiões dos cultos, vozes dos corais masculinos nos serviços religiosos, as aprendizagens musicais com os grupos e movimentos jovens, as aulas de música nas escolas confessionais, o repertório das catequistas, as trilhas das missas e casamentos, as orações cantadas na igreja e em casa, as músicas para a primeira comunhão, batizados e as *Tocatas e Fugas* executadas no órgão da igreja. São muitas as ocasiões em que as músicas estão acompanhando e compondo as diferentes práticas religiosas, como nos excertos das narrativas de Fernanda, Margarete e

Milena que relembram especificamente aspectos das missas, aulas de catequese e batizados em rituais da igreja católica.

Na escola eu tinha aulas de canto com músicas de igreja por estudar em um colégio de freiras, o que foi muito interessante... pena que minha voz de “taquara rachada” não conseguia acompanhá-las (Fernanda, 27 anos, A).

Eu lembro bem quando a gente fez a comunhão, me lembro que tinha os cantos assim da missa da comunhão foi toda animada pelo grupo da catequese, a gente ensaiava; tinha dia que tinha aula, tinha dia que tinha ensaio... era uma atividade muito especial, isso eu me lembro também (Margarete, 51 anos, E).

Ah, agora tu me fez lembrar! (risos) Eu sou católica, né? Então, eu sou catequista de crisma também. Até na escola onde eu trabalho tem muitas músicas, realmente do grupo de jovens, né? Do CLJ⁴⁵ e da crisma, né... (Milena, 21 anos, E).

Em outros momentos foram os valores e princípios religiosos que os pais e mães utilizavam para censurar e até proibir determinados discursos musicais que abordam temáticas como violência, sexualidade e em que seus intérpretes se apresentam com vestimentas consideradas não ‘apropriadas’ ou que expõem parte do corpo através de gestos e coreografias *erotizantes*. O exemplo trazido por Sofia retrata este aspecto.

E em casa, assim em função da religião, minha mãe sempre me proibiu de ouvir músicas muito, muito partidas para a violência, assim, ou que mostravam assim, trabalhar muito com a sexualidade, essas coisas... (Sofia, 21 anos, E).

Um outro ponto que destaco nesta parte está imbricado com as letras das músicas religiosas, principalmente as que acompanhavam as missas na primeira comunhão, pois

⁴⁵ A sigla CLJ refere-se aos Cursos de Liderança Juvenil da Igreja católica, que despontaram no Brasil a partir da década de 80, onde os jovens se reuniam para cantar, tocar violão para acompanhar as missas e ritos religiosos, participar de encontros jovens, acampamentos e discussões de questões religiosas. Pude perceber que nestes espaços destacavam-se os aspectos sociais e de formação de grupos, com as amizades que se formavam e, como lembraram algumas alunas, namoros e relacionamentos que despontavam.

⁴⁶ Com o Concílio Vaticano II, promulgado em novembro 1964 (site consultado: www.vatican.va/archive/hist-councils/ em 29/09/2003) aconteceram muitas mudanças significativas nas liturgias e celebrações da igreja católica, dentre elas o as missas que, anteriormente eram celebradas e cantadas em latim, passam a ser celebradas e acompanhadas pelos fiéis na língua materna. Houve a inclusão de cantos e, certamente, uma participação muito maior de jovens nas celebrações católicas, através dos grupos de discussão, dos encontros de casais em Cristo, dos movimentos de oração e, no que se refere às análises dessa tese, o envolvimento de muitas entrevistadas com as músicas que tocavam e cantavam nestes espaços.

foram lembradas por várias alunas no momento das entrevistas. Esta temática já havia emergido significativamente em uma disciplina de música que ministrei em um curso de extensão para professoras de grupos de terceira idade, onde descrevo que (Torres, 2001):

O aspecto da religiosidade emergiu ligado fortemente às memórias musicais desse grupo de alunas. Acredito que esse aspecto foi significativo pela faixa etária das professoras – a grande maioria com mais de 50 anos – e pela influência dessa população composta pelas culturas alemã e italiana, com seus rituais e festas religiosas. As lembranças vieram permeadas pelos sons de vozes nos corais, instrumentos musicais e melodias, compondo as histórias musicais daquele grupo de mulheres. Foram lembranças de cultos evangélicos e luteranos, misturados com missas, batizados, colégios católicos e ladainhas.

Algumas falas das alunas:

— *Nossa Senhora*, de Roberto Carlos, sempre nas missas e festas religiosas.

— As músicas da primeira comunhão, como *Mãezinha do Céu*.

— Os salmos que cantávamos nos cultos e ofícios religiosos.

As Irmãs, do colégio onde estudei, e as músicas que ensinavam para cantarmos nas missas (2001, p.5).

Assim como as alunas desse curso de extensão, intitulado “Ressignificando a terceira idade”, na disciplina que trabalhava com música, haviam entrelaçado suas memórias com as melodias e rituais religiosos, ao lembrarem e até cantarolarem parte de melodias, também as entrevistadas e os entrevistados por Bosi (2001), em sua pesquisa sobre *Lembranças de velhos*, deram visibilidade às lembranças musicais, ao contarem suas histórias de vida permeadas pelas práticas religiosas e, descrevendo detalhadamente cenas e sonoridades, como destaca a autora através da fala de uma das participantes de sua pesquisa:

As procissões eram uma festa para nós: procissão de encontro, a do enterro da Semana Santa. Tinha uma banda na frente, outra banda atrás. A procissão do enterro ia até o largo do Arouche, rua das Palmeiras, quando chegava no começo da avenida Angélica a Verônica cantava, era uma ceguinha (D. Brites, In: Bosi, 2001, p.311).

Estabeleço uma relação entre as alunas da minha pesquisa, embora a maioria pertença a uma faixa etária bem mais jovem, e os entrevistados e entrevistadas dos exemplos trazidos por Bosi e Torres, pois o grupo também demonstrou o quanto às identidades musicais são interpeladas por essas lembranças ligadas às religiões e suas

práticas. Destaco também aspectos de aprendizagem musical ligados aos rituais das igrejas, através dos ensaios de corais, de grupos de violão, de preparação de um repertório para as missas e cultos. Os exemplos de Yasmin e Beatriz vem corroborar as colocações feitas acima:

Da música? Ah, a minha família é de tradição católica, a minha mãe é catequista, então desde bem cedinho eu fui já iniciada na igreja católica, fiz comunhão... participei daqueles grupos de jovens, perseverança, né, Todos aqueles rituais e lembro bastante da música, inclusive a gente passava as tardes de sábados em corais, em ensaios de canto para a missa de domingo. Então nós cantávamos aqueles hinos, aquelas músicas de igreja, algumas já conhecidas, né. O Glória, Aleluia⁴⁷, músicas assim! Por exigência e por gostar, porque o coral era aberto pra quem queria (Yasmin, 22 anos, E).

Deixa eu ver em que ano foi... em 97 ou 96, por aí, eu cheguei a ficar 1 mês num grupo de jovens da igreja católica (...) Em 99 eu voltei, aí eu jogava lá ... ia às missas e adorava ir nas missas. Adorava quando o grupo de jovens tocava. Comecei e aprendi a tocar violão com eles, iniciei, né, lá com o grupo de jovens. A gente se reunia no domingo para jogar vôlei ou futebol e também para ensaiar para a missa. Mas eu nunca cheguei a tocar na missa, mas eu comecei a tocar assim (Beatriz, 22 anos, E).

Após selecionar os excertos relativos à temática da religiosidade e música, senti necessidade de buscar na literatura, e mais especificamente na área da Educação musical, alguns autores que estão pesquisando sobre o tema e, desta maneira, poder dialogar e estabelecer relações entre as lembranças musicais e a literatura. Destaco os trabalhos de Souza (2003), que aborda a questão da *música evangélica e a indústria fonográfica no Brasil*, durante os anos de 70 e 80, fase esta que coincide com o período lembrado por algumas das alunas. O autor tem como objeto de sua investigação desencadear uma reflexão sobre a música evangélica produzida no Brasil até a década de 80. Para dialogar com as idéias de Souza, destaquei um excerto da entrevista de Capitu que enfoca suas memórias musicais no espaço da Igreja Batista.

⁴⁷ O Glória, Glória, Aleluia é um hino que é executado tanto nos rituais da igreja católica quanto da igreja evangélica e foi lembrado por alunas de diferentes faixas etárias. Existem vários tipos de Glórias, mas neste exemplo a aluna lembrou-se especificamente de um hino cantado nas missas, na igreja católica.

Bem, meu avô e a mulher dele, eles são da Igreja Batista. Eu nunca fui muito assídua assim, mas tinha épocas que eu freqüentava seis meses a igreja, assim. Ia pra retiro e coisa assim. Então eu me lembro assim mais das músicas religiosas da Igreja Batista. Eu me lembro que eu adorava assim! Tem e tinha músicas que eu cantava seguido (Capitu, 23 anos, E).

No que se refere ao uso da música popular no contexto do movimento religioso, e mais especificamente das igrejas evangélicas no Brasil, Araújo (2003) discute a utilização de músicas populares no movimento evangélico na cidade do Rio de Janeiro, chamando a atenção para o fato de que a expansão “das chamadas igrejas evangélicas no Brasil como um todo tem sido notado amplamente pela mídia, e em certa maneira, pelo meio acadêmico (Zaluar 1985, Lins e Silva, 1990)” (p.2). O autor também comenta o exemplo da Igreja Universal do Reino de Deus, sobre a qual afirma:

Sua presença na mídia é assegurada pelo controle de 16 emissoras de televisão, e rádios, 2 jornais (mais de 600 mil exemplares semanais) e uma gravadora (Line Records) (...) A Line Record possui em seu catálogo um amplo espectro de gêneros musicais, do jazz (Hélio Delmiro, Conjunto Cama de Gato) à música romântica (Nelson Ned) e consolida-se como uma das mais fortes fora do círculo das grandes multinacionais (Araujo, 2003, p.4).

O citado autor analisa as músicas populares que são usadas no “louvor e na mídia evangélica” e traz alguns depoimentos de pessoas que trabalham com música ou que fizeram vestibular para bacharelado em Música Sacra, como o relato de um jovem que veio de uma cidade do interior, onde cantava em coral, freqüentando Escola de Evangelismo, estudando música com professores particulares e, posteriormente, “diploma-se em percepção musical para fazer o que se gosta, atendendo uma chamada do Senhor...”(p.6). Em outro exemplo, Araújo narra que o entrevistado enfatiza que vem de um lar cristão e que “interessa-se pela música desde os sete anos”, pois fez parte do coral da igreja e mais tarde, foi em busca de “uma formação em fonoaudiologia e canto, adquirindo inclusive algumas técnicas” e, desta maneira, hoje atua como músico tanto na área secular quanto no meio musical evangélico.

Os dois exemplos acima destacam o poder de entrelaçamento entre as vivências religiosas e musicais destes jovens, no espaço de igrejas evangélicas, o quanto estas foram significativas e desencadearam o interesse e a procura por aulas e cursos específicos de

música e, também por escolhas profissionais, sem perder de vista a questão da religiosidade e da fé, que como aponta Araújo em seu texto, são aspectos do “louvor e da mídia”.

Um outro enfoque para se discutir música e religiosidade vem do trabalho de Queiroz (2003), que destaca a questão da *música e religião nos grupos de Congado*, nele discutindo as relações da música com o caráter religioso dos festejos e como a música está presente de diversas formas na vida dos integrantes dos grupos de Congado. Faço aproximações das minhas análises da tese com o trabalho de Queiroz, na perspectiva de poder me valer de seu trabalho para lançar um olhar cultural e social entre o fazer musical e a religiosidade das entrevistadas.

Já a fala de Ana remete às lembranças das práticas religiosas e o prazer de frequentá-las, muito em função do cantar nas missas e na preparação para a 1^a. comunhão, como o exemplo abaixo demonstra:

Eu venho de uma família católica e sou católica. Fiz 1^a. comunhão, frequentei grupo de jovens e eu sempre adorava ir na missa, mais pra cantar. Quando eu fiquei sabendo que cantar é rezar duas vezes, eu fiquei faceiríssima, né? Eu adorava abrir a boca e cantar. Sempre foi muito prazeroso fazer isso. E depois eu fiz...grupo de jovens e isso trabalha muito a questão da música (...) te dá um prazer cantar na missa, não é aquela coisa “oh, temos de ficar rezando”, é uma coisa mais alegre, mais solta, mais leve (Ana, 22 anos, E).

Para trazer essas reflexões e desencadear, quem sabe, outros questionamentos acerca do tema do cantar músicas nos espaços das aulas de catequese e das escolas confessionais, associado ao prazer que esta atividade propicia para a grande maioria das entrevistadas. Um número significativo de entrevistadas marcou suas falas e escritos pela referência à ação de cantar e, como elas mesmas expressam, ao sentimento de alegria que o ato de cantar envolve. Trago os depoimentos de Aline, Manoela e Madalena, em trechos destacados de suas entrevistas e autobiografias:

Como eu sempre estudei em colégio católico, então era direto nas aulas de religião era sempre; no ensino fundamental, uma irmã que dava aula de religião, então ela vivia ensinando essas musiquinhas de Deus, coreografia... a gente vivia cantando (Aline, 21 anos, E.).

Nesta fase, comecei a fazer catequese e as músicas religiosas sempre me tocaram muito (e tocam até hoje). Agora estou mais envolvida com grupos de jovens, e a música ajuda-nos a refletir sobre a vida e os problemas que surgem, de uma forma muito agradável. Depois fui para uma escola particular católica, cursando as 7ª. e 8ª. séries. Cantávamos muito nas aulas de religião, mas também refletíamos e analisávamos as letras das músicas que ouvíamos para ver qual a mensagem que elas traziam (Legião Urbana Titãs, Paralamas do Sucesso, Fernanda Abreu, Mamonas Assassinas, Polegar, Dominó, etc) (Manoela, 21anos, A).

Ah! Música sempre...Ah tem umas músicas lindas que eu utilizava, que eu também fui catequista, fui coordenadora de catequese, então a música que ninguém sabia cantar era aquela que eles cantavam sempre no dia da comunhão: "Prometi no meu santo batismo", né! Era uma música que eu tive de ensinar. Eu gostava muito daquela música na época... (Madalena, 56 anos, E).

Gostaria ainda de pontuar que, ao ler novamente todas as falas das alunas a respeito deste tópico, me chamou a atenção o uso de certas palavras por parte das entrevistadas, como por exemplo Aline e Liliane que se referem, no diminutivo, às lembranças das *musiquinhas de e sobre Deus*, sendo as duas situações relacionadas às experiências musicais vivenciadas no ambiente escolar. Um outro exemplo está na recorrência da referência às práticas religiosas que envolvem o cantar e o pertencer a um coral, vistas como práticas musicais/educativas nos espaços religiosos, presente nas falas de Yasmin, Liliane, Manoela e Margarete.

Para encerrar esta parte, selecionei um trecho das narrativas de Viviane em que ela pontua que não tem lembranças específicas ligadas à religiosidade, mas cita os Grupos Jovens que as colegas freqüentavam e também nas aulas de religião da escola, onde as músicas permeavam as atividades e povoaram suas memórias.

Ligada à religião, não! Até porque minha mãe é espírita, e aí assim, ela nunca me forçou muito. Até me lembro assim que no 1º. grau tinha até, as minhas colegas que participavam de Grupo de Jovens, mas naquela época assim, eu era bem desligada, não tinha tanta vontade. Então o contato que eu tinha era nas aulas de religião que tinha na escola ainda, né (Viviane, 28 anos, E).

5 Cenários musicais: entre rádios, TVs, toca discos, fitas, walkman e CDs

“Onde, quando e como se ouviam músicas nos diversos momentos da vida? Que artefatos tecnológicos eram utilizados na sua casa para ouvir música (toca-discos, walkman, rádio, aparelho de som, gravador, computador, etc.)? Lembra das suas músicas favoritas e programas de rádio e TV?”.

... eu peguei a época do disco, LP... a maioria dos meus discos infantis são LP e eu ainda tenho a maioria. De vez em quando eu escuto, dá uma saudade! Eu tinha também walkman; eu ganhei quando fiz aniversário, 18 anos, eu sei que eu ganhei (Aline, 21 anos, E).

Organizar ou listar os artefatos tecnológicos que povoavam os cenários musicais das alunas citadas a partir da questão acima, foi um desafio ao longo dessa pesquisa, pois apareceram referências a gravadores, aparelhos de CD, walkman, computadores com seus programas para ouvir e ‘baixar’ músicas, mini disc com sua tecnologia e precisão em registrar vozes e timbres de instrumentos, assim como gravadores antigos e toca-discos polidos guardados quase como *reliíquias* e que ocupam lugar de destaque na sala de jantar. Era um universo de artefatos culturais ocupado por discos infantis coloridos e suas histórias musicadas, fitas gravadas, LPs raros, CDs e vídeos. Como complemento, quero destacar que, dentre os artefatos tecnológicos ou culturais, na perspectiva dos Estudos Culturais, estão incluídos também os filmes, as músicas, as novelas, os livros e outros materiais, embora estes especificamente não façam parte do foco de análise desse trabalho. Assim, a partir das entrevistas, fui conhecendo onde, quando e como se ouviam músicas ao longo dos diversos momentos da vida das entrevistadas.

Sempre se ouviu muita música na minha casa e muito rádio, porque eu sou filha de pai velho e do tempo que não existia TV, então eles sempre ouviam muito rádio por ter este costume do rádio ser a primeira informação... Então eu peguei a época do rádio, eu peguei o toca disco, o LP, eu peguei o gravador e peguei a chegada do CD (risos) (Ana, 22 anos, E).

A minha mãe, ela tem até um toca discos, né (risos), e foi lá que eu comecei a ouvir as músicas sertanejas... Eu digo que era meio obrigada a ouvir aquelas músicas, né. Minha mãe ouvia aquela do Amado Batista e até hoje, fica batendo na minha cabeça (Beatriz, 22 anos, E).

Quanto aos programas favoritos no rádio, destacando os programas de maior audiências, vieram coladas a algumas lembranças do tipo de música que “tocava” neles, dos estilos, dos intérpretes e até parte da letra. A inclusão do rádio nas memórias musicais foi bastante representativa, ao contrário de pesquisas realizadas com jovens em outros países, como o exemplo do trabalho de Valdívia (1999) com um grupo de jovens americanos, para quem o “rádio não tem realmente um papel nesse universo particular” (Valdivia, 1999, p.441). O material das entrevistas e autobiografias dessa tese revelou a presença do rádio e suas opções no dial, entre rádios AM e FM, ocupando as preferências em detrimento da programação oferecida pela TV. Nessas preferências, as alunas falaram em optar por uma seleção de sertanejas ou de pagode, como as narrativas de Fernanda, Eva, Capitu e Margarete revelam.

...é que eu ouço o rádio no geral. Eu não gosto muito de televisão. É muito difícil eu assistir TV. Eu gosto de ir à danceteria, mas onde eu escuto é no rádio mesmo. No carro, assim, reggae eu gosto muito e escuto dirigindo... É mais tranquilo e, assim, acalma (Eva, 22 anos, E).

Eu sempre usei muito toca fitas, né, fitas e CD bastante; e disco que eu adoro! Eu, em 95 vim morar com minha avó aqui em Porto Alegre, e eu descobri que meus tios foram saindo de lá e deixaram uma coleção enorme de discos. E era um monte... Eu também baixo música da internet no computador... daí eu ouço bastante (Capitu, 23 anos, E).

No meu tempo de infância não tinha TV, não existia e eu lembro que na minha casa sempre teve rádio, a gente usava o rádio. Nunca tive toca-discos. Não, vitrola, essas coisas, na minha casa nunca teve. Eu lembro que depois, mais velha, eu ganhei; eu já tava no ginásio e ganhei um rádio de pilha. Eu achei o máximo! Porque aquele eu carregava comigo, então tava sempre com o rádio (Margarete, 51 anos, E).

Um outro dado que fui buscar saber era quanto às propagandas e os *jingles* favoritos veiculados pela TV, e se elas conseguem se lembrar e cantar melodias de alguns destes *jingles*, associando determinados produtos com músicas. Este aspecto ficou marcado na narrativa de Fernanda, ao escrever sua autobiografia. Pude ainda conhecer quais eram

alguns dos programas favoritos no rádio e quais os tipos de músicas que são mais “tocadas” em cada rádio.

Desde criança sempre fui muito ligada à música. Minha mãe sempre estava com o rádio ligado e eu a acompanhava. Na TV eu não tinha paciência para ficar assistindo, porém os jingles me chamavam muita atenção e eu gostava de ficar cantando enquanto tocavam (Fernanda, 27 anos, A).

Em casa ouvia rádio, não todo o tempo, e tinha um toca-discos, sendo que os discos que comprava eram só quase desse conjunto (Renato e seus Blues Caps) (...) despertei o interesse por música erudita, através do programa “Quem tem medo da música clássica”, da TV Senado (Márcia, 53 anos, A).

Das narrativas de algumas alunas investigadas em que pude confirmar a presença do rádio e seus programas, também destaquei quais eram os significados dos programas de TV em suas vidas e de que forma esses programas ocupavam as rotinas do cotidiano, criando hábitos e constituindo marcas identitárias. Encontrei artigos e pesquisas que discutem esse assunto e focalizam como as crianças e adolescentes, em diversos lugares, cidades, países, com diferentes linguagens e culturas, assistem e comentam sobre esse material midiático composto por programas, desenhos, filmes, novelas, shows e comerciais. Trago alguns exemplos de excertos de entrevistas que destacam as músicas nos programas de TV, com seus lançamentos, patrocínios de grupos e os *hits* do momento, como nas falas de Gisele, Roberta e Beatriz.

Tinha um no 12... ai, como era o nome? Ah, até esses tempos eu tava em casa e apareceu um flashback assim do programa (...) Globo de Ouro! Isso, o Globo de ouro⁴⁸. Então eu gostava de ver bastante. Ah, agora eu me lembrei da época em que lançaram os Menudos também (risos) Tinha uns broches assim, sabe! (Gisele, 26 anos, E).

A minha mãe gostava de ver o programa do Chacrinha (...) o meu marido de vez em quando dá umas passadas, assim, porque ele é daquele tipo que tá sempre

⁴⁸ *Globo de Ouro* foi um programa semanal veiculado pela Rede Globo no final de década de 80 e década de 90, em que se elegia a lista dos 10 hits musicais da semana, mais veiculados nas rádios e campeões de vendas de discos e CDs. Era um programa de auditório em que os grupos e cantores apresentavam ao vivo seus sucessos musicais. Havia uma estatueta – inspirada na do *Oscar para o cinema americano* – para ser entregue aos intérpretes das músicas de maior sucesso que permaneciam nas ‘paradas de sucesso’ durante semanas e meses.

trocando de canal, né? Então ele dá uma olhadinha nesse do Raul Gii⁴⁹, ah, o Fama também; agora esse eu gosto de ver, né? E a minha mãe via Chacrinha, que eu me lembro que era aos sábados, tinha aquele Globo de Ouro também que ela via (Roberta, 28 anos, E).

E também pela televisão eu olhava muito... aquele programa do Gugu, 'Viva a Noite'⁵⁰, eu acho! Que tinha o Polegar⁵¹ e que ele patrocinava o grupo, ai... Então através das mídias, da mídia televisiva, que eu fui ouvindo... (Beatriz, 22 anos, E).

Entre os trabalhos que abordam a TV e suas programações como produções culturais, destaco a análise elaborada por Fischer (2001), em que ela pontua que aprendemos com a TV “desde formas de olhar e tratar nosso próprio corpo até modos de estabelecer e de compreender diferenças de gênero”, conformando e ensinando como “são” e “devem ser” mulheres e homens. Outro aspecto que emerge das análises de Fischer está relacionado aos modos de existência que são narrados e veiculados através das imagens televisivas e dos sons, e desta maneira:

Têm uma participação significativa na vida das pessoas, uma vez que de algum modo pautam, orientam, interpelam o cotidiano de milhões de cidadãos brasileiros – ou seja, participam da produção de sua identidade individual e cultural e operam sobre a construção de sua subjetividade (Fischer, 2001, p.16).

As colocações de Fischer a respeito da produção de identidades num entrelaçamento com os discursos veiculados pela mídia, através da interpelação de novelas, minisséries e shows, podem ser conectadas às falas das entrevistadas.

Atualmente eu não tenho tempo de ver novelas... tinha uma época que eu via todas, de todos os canais. Eu via a das 6, das 7 horas, no canal 4, no 5... assim eu ia... até aquelas mexicanas. Então era assim novelas pra mim era o máximo, eu adorava novelas. Eu via, quando era pequena, programa infantil, o da Xuxa; eu adorava a Xuxa e o maior programa pra mim era o da Xuxa. Ei via também Mara Maravilha

⁴⁹ Tanto o Programa do Raul Gil (apresentador do canal SBT) quanto o *Fama* (veiculado pela TV Globo) são programas cuja temática principal é apresentar e selecionar calouros (como uma oportunidade para ‘novos talentos’ musicais), também trazendo cantores/as com seus sucessos musicais do momento.

⁵⁰ Gugu é apresentador de televisão que comandou o programa *Viva a Noite*, no SBT.

⁵¹ Grupo Polegar, composto por jovens numa ‘imitação’ de outros grupos internacionais que haviam feito sucesso nas décadas de 80 e 90 como Menudos, Back Streetr Boys e outros. Neste grupo os jovens não só cantavam mas também executavam coreografias onde os corpos dos seus integrantes eram ressaltados por roupas justas, sexys e por movimentos sincronizados entre o cantar e dançar.

e depois da Mara começou o do Sérgio Malandro... eu via estes três. (Aline, 21 anos, E).

Ao reler parte das lembranças de Aline sobre esses programas infantis da TV que ela “adorava”, com seus discursos musicais e narrativas *de e para* a infância, busquei as idéias de Fischer (2001) para articular uma reflexão acerca das concepções destes programas produzidos e direcionados especificamente para um público infantil. Nelas a autora afirma que:

Se tomarmos um conjunto de programas infantis ou comerciais centralizados na figura da criança, e investigarmos que discurso tem sido construído sobre a infância brasileira⁵², nos últimos tempos, vamos obter um farto material, que nos será dado pela materialidade das imagens e textos da TV – cenários multicoloridos, falas, diálogos e música do momento em profusão, diálogos e dramatização, testes e jogos de pergunta e resposta, apresentadoras a vender e a seduzir – evidenciando alguns enunciados sobre infância que certamente podem suscitar mudanças importantes em nossas práticas cotidianas (Fischer, 2001, p.87).

Ainda relacionado ao tema da presença da música na programação televisiva, compondo cenas, constituindo personagens, anunciando produtos e acompanhando narrativas, Del Ben (2000) chama a atenção para o fato de que:

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 espaços 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 em videoclipes (Del Ben, 2000, p. 102).

A autora completa sua argumentação destacando que, nos exemplos citados acima, a música não está somente associada a imagens, mas também a emoções, enredos, movimentos físicos e corporais, eventos específicos e cenas.

⁵² Para outras leituras acerca da constituição da infância, na perspectiva cultural e da pós-modernidade, ver as pesquisas de Bujes (2002) e Steinberg e Kincheloe (2001).

Para finalizar esta seção, gostaria de analisar alguns aspectos que permearam as entrevistas e autobiografias, e onde se podem detectar algumas questões como, por exemplo, as relacionadas a arranjos temporais – ao narrarem o tempo para ver TV – pois muitas ressaltam que elas não têm tempo “agora”, mas que tiveram tempo “antes”. Outra característica que chama a atenção está ligada às ações que envolvem o assistir aos programas na TV, acompanhadas de expressões como “adorava”, “via”, “gostava de ver”, “olhava”, “gosto muito”. Destaco também as apreciações situadas num tempo anterior, através de fragmentos dos excertos como: “Eu achei o máximo”, “novelas era o máximo” e “Às vezes a TV ta ligada e sem volume, mas a música tá ali”.

Por outro lado, as sonoridades das trilhas favoritas, como por exemplo a do desenho da *Pantera Cor de Rosa* ou do filme *Pulp Fiction*, foram lembradas, ao mesmo tempo em que melodias das novelas e das minisséries de TV foram entremeadas às narrativas das memórias musicais.

6 A presença dos discursos musicais da família, da escola, dos amigos, dos filhas/os e companheiros.

Ao trazer para as entrevistadas as perguntas “Que discursos e práticas familiares e também da escola foram incorporadas nas suas escolhas em termos de preferências e audiência? Lembra do gosto musical do pai, mãe, irmãos, amigas/os? E hoje, qual é o gosto musical do namorado, marido, filhas e filhos?”, pude perceber uma diversidade de respostas, que pretendi organizar abaixo através dos excertos das falas de Carolina, Joana e Isabela.

Eu lembro muito da minha avó cantando, ela vivia cantando. Porque muitas vezes eu ia pra casa da minha avó e então ela sempre cantarolava as músicas antigas,

aquelas músicas: Estrela Dalva⁵³,... aquele do Ébrio, Vicente Celestino (Carolina, 40 anos, E).

Ah, com certeza. Eu sou casada, né? Tem bandas hoje que eu gosto que eu não conhecia e que eu conheci através do meu esposo, né? (...) Ele tem um CD que eu adorei...que é de músicas dos anos 70, né. Então tem Bee Gees, tem várias tendências que como não são da minha época eu não conhecia (Joana, 24 anos, E).

Isso meus pais nunca ouviram, né?Então coisas que eles gostavam eu gosto, e mais essa coisa assim de gostar de... de gostar mais de MPB... não sei de onde isso. Acho que de meus amigos, né, que ouviam muito isso... Então acho que eu comecei a gostar a partir daí, dos meus amigos (Isabela, 25 anos, E).

Dentre as práticas musicais vivenciadas e lembradas pelo grupo de entrevistadas detive-me em saber inicialmente quais foram os diferentes estilos e compositores ouvidos em sua casa. A partir desta questão, pretendi conhecer também as diferenças entre gerações – o *gap*⁵⁴ entre pais e filhos – que poderá emergir com referência às tensões familiares e resoluções sobre os diferentes gostos e escolhas musicais dentro de um mesmo espaço familiar compartilhado. Nestes espaços também estão fragmentos das memórias musicais que se constituíram na intersecção das relações das memórias familiares, em que os vizinhos e amigos participaram destas lembranças musicais, com as músicas que se ouvia no domingo pela manhã, nas festinhas da turma da rua, ou com os discos que eram emprestados e compartilhados. Pincei o seguinte trecho da obra de Bosi (2001), onde a autora aborda esta questão das memórias familiares e os contatos com outros grupos, para auxiliar minhas análises neste tópico:

⁵³ Considerei pertinente situar a época das músicas e os cantores/as citados na fala da aluna: *Estrela Dalva* é uma composição interpretada na voz de Dalva de Oliveira.. *Vicente Celestino*, cantor, tenor e compositor nascido em 1894 no Rio de Janeiro, começou sua carreira cantando em teatros de revista na Praça Tiradentes, em operetas, participando de serestas no subúrbio e em apresentações em clubes dançantes. Torna-se conhecido e famoso por cantar músicas como *O Ébrio*, em 1936, com um grande sucesso com o público que se transformou em peça teatral e filme. Dentre os seus outros sucessos estão *Mia Gioconda*; *Enquanto os lírios não florescem*, *Amo-te* e *Porta Aberta*. Foi comparado, na época, pelo seu potencial como tenor, ao grande tenor italiano *Caruso*.

⁵⁴ Nesta proposta trabalho com o entendimento de *gap* como um espaço a ser preenchido, uma brecha ou uma lacuna entre duas partes; nesse caso refiro-me aos espaços familiares onde as diferenças entre as escolhas musicais geracionais de pais, irmãos e filhas emergem, às vezes desencadeando discussões, outras vezes trazendo negociações destes espaços para se ouvir/consumir, conhecer e socializar músicas de diversos estilos.

Na constituição da memória familiar são importantes os contatos com outros grupos. Uma família pode ter morado longos anos num mesmo bairro, formado vínculos estreitos com a vizinhança; a criança sente-se incluída no grupo familiar e no da vizinhança, suas lembranças brotam de um e de outro, dada a íntima vivência com ambos. Se podemos reagrupar em nossa subjetividade lembranças de espaços sociais diferentes, podemos também sobrepor imagens do mesmo espaço social (Bosi, 2001, p.431).

Por concordar com a citada idéia de Bosi, selecionei esse excerto da entrevista de Viviane, onde ela traz a figura da amiga com quem compartilhava as escolhas musicais, através do consumo das revistas com letras das músicas e da lembrança de uma cena narrada, como um *hobby*:

Eu tinha uma amiga que, bah, o nosso hobby era sentar em frente da casa dela e a gente pegava assim, aqueles LPs, né... Aí a gente pegava os encartes e ficava a tarde inteira cantando, a gente decorava tudo que era música. Ah, e eu me lembro que a gente cantava música da Rosana (...) Tinha umas do Michel Sullivan (...) A gente comprava aquelas revistinhas e ficava decorando, ouvindo e decorando as músicas (Viviane, 28 anos, E).

Ao interpretar este ato do “decorar” as letras de determinadas músicas, atividade esta que fazia parte de algumas lembranças da adolescência, parece-me que, através desta ação as jovens não só cantavam as letras, mas também assumiam uma liberdade sobre o “saber” as músicas escolhidas, como uma espécie de domínio sobre as letras das músicas que, em muitas ocasiões, pareciam ter sido compostas para elas.

E as sonoridades da família emergiam ora com os sons dos irmãos e irmãs, ora com as músicas dos pais, em outros momentos eram os avôs ouvindo as óperas italianas, ou também com as melodias que as mães escutavam na rádio ou cantavam enquanto faziam os trabalhos domésticos, como trouxeram Gisele e Sofia. Pode-se destacar a relação da seleção dessas músicas como acompanhamento para certas tarefas femininas, com a função de ‘cantos de trabalho’, pois estavam auxiliando e quem sabe amenizando a realização destas atividades domésticas, marcando os ritmos e andamento dos trabalhos como lavar roupa e fazer tricot.

Quando eu tava na 6ª. ou 7ª. série, que eu estudava de manhã, eu ficava de tarde com a mãe. E daí, nessa época eu me lembro da mãe ligada à música, porque ela ouvia de tarde, enquanto ela fazia tricot, crochê, alguma coisa assim, ouvia a rádio... Princesa, se não me engano. Era Princesa, uma dessas rádios AM assim, sabe...foi a única época assim que, mais ou menos, que eu comecei a digerir um pouco este tipo de música, assim lá em casa. Mas... passou aquilo, ah, ah (Gisele, 26 anos, E.).

A mãe assim, eu me lembro que tinha músicas assim que ela cantava de vez em quando, músicas de Roberto Carlos, assim, né? (...) E eu também acabei gostando assim, que ela cantava... gostava de ver ela cantando. Quando ela lavava, ela lavava pra fora, então ela ficava cantando... (Sofia, 21 anos, E).

Mas ao mesmo tempo também destacaram-se as preferências dos maridos e namorados, já na fase adulta, com as trocas de CDs e a ampliação de um repertório de estilos musicais, num exercício de interpelar as identidades musicais dessas alunas que passaram a assumir ‘novos’ grupos apresentados pelos companheiros, ou deixar de lado antigas opções e, em muitos momentos, também compartilhar gostos em comum, como narram Isabela e Gisele:

O meu namorado, né, gosta de um tipo de música que eu agora gosto mais por conviver com ele. Porque antes eu gostava, mas era aquela coisa assim: ah, ouvia mas, não compraria um CD, por exemplo, e hoje eu já compraria...acho que com essa convivência com ele, né? Meu namorado gosta muito de Reggae, gosta muito... e acho que ele aprendeu a gostar de MPB comigo, porque eu ouço... (Isabela, 25 anos, E).

Tive influência marcante do meu marido no meu gosto musical atual. Na época em que começamos a namorar (1996), comecei a deixar de lado o Pagode. Tínhamos alguns gostos em comum, como o U2 e alguns grupos da minha pré-adolescência como o The Cure. Passei a ouvir Leny Krevitz, Doors, Bee Gees, etc (Gisele, 26 anos, A).

E o ‘universo musical’ das irmãs e irmãos mais velhos, com as bandas de rock, os cantores e compositores, entrelaçou-se às lembranças musicais de Sofia e Joana, pelo desejo de imitar e ouvir as mesmas coisas que elas/es como modelos ouviam, e que por esse motivo deveriam ser “boas”. Elas ressaltam que algumas destas escolhas musicais incorporam-se às preferências delas hoje, como adultas.

E do meu irmão eu sofri muita influência, porque ele é mais velho assim, ele adolescente e tudo... e tem dois anos de diferença de mim, né? Na música ele tinha isso: o que ele escutava eu também queria escutar (Sofia, 21 anos, E).

... então tinha sons que eu escutava mais porque as minhas irmãs gostavam, então, deve ser bom; então vou imitar porque elas são mais velhas. Então tem os sons que até hoje eu gosto: Zé Ramalho, minhas irmãs gostavam de escutar; Pink Floyd (...) e eu escutava porque as minhas irmãs gostavam, então deve ser bom.. (Joana, 24 anos, E).

Já para Márcia, as músicas que sua mãe ouvia eram as mesmas de suas escolhas, pois relembra:

Acho que a minha mãe nunca foi de ouvir música, assim... não me lembro dela assim ouvindo. Acho que ela ouvia o que eu ouvia, né. Eu acho que mais em função dos amigos, né? Da faixa etária, assim, né... (Márcia, 51 anos, E).

Em outras lembranças, como as de Milena em sua autobiografia, o ambiente familiar emergiu como um local onde não se ouvia música; desta maneira, “em casa não tinha estímulo para a música”, e ela atribui isto ao fato de ser filha única e de que “sua mãe passava o dia fora trabalhando”; o seu interesse por música só teria aumentado na fase da adolescência, lá pelos doze anos, correspondendo à época em que estava cursando o ginásial. Ao final de suas narrativas escritas a entrevistada traz uma reflexão ou uma avaliação acerca das suas experiências musicais, exemplificando o que autores já citados por nós afirmaram sobre as memórias – elas constituem uma dada reconstrução de um passado, a partir das crenças e verdades “atuais”.

Hoje, avaliando a minha vivência através da música, percebo que ela fez falta em minha vida. Com ela poderia ter levado a vida mais leve, mais descontraída, pois segundo o ditado: “Quem canta seus males espanta” (Milena, 21 anos, A).

Ao finalizar esta seção, destaco que, das vinte entrevistadas, a grande maioria falou que, através do convívio familiar e com amigos, houve influência do gosto musical dos pais, maridos, namorados, irmãs/os e filhos, pela incorporação de músicas preferidas em seus repertórios, possibilitando que ampliassem e conhecessem outros estilos musicais.

7 Qual é o meu gosto musical hoje? “*Sou bastante eclética*”

Ah, eu gosto... pra cantar e dançar eu gosto muito de Pagode; algumas músicas sertanejas também são boas. Eu toco piano e eu gosto mais assim, de músicas mais lentas para tocar (Liliane, 21 anos, E).

Atualmente eu não tenho o hábito de ouvir música. Eu ouço bastante música, quando eu estou em casa, o que é uma coisa mais difícil; de manhã, tô toda a manhã aqui; de tarde tô toda a tarde na escola... De deixar o rádio ligado ou colocar um CD, então eu prefiro assim umas músicas mais calmas, assim essas músicas da MPB... (Margarete, 51 anos, E).

Quanto ao repertório musical escolhido e lembrado nas entrevistas e autobiografias, pude destacar o aspecto da diversidade de estilos e épocas, englobando MPB, com seus intérpretes e compositores consagrados como Djavan, Chico Buarque e Milton Nascimento, entre outros, e passando por grupos pop como Fat Family, Capital Inicial, até grupos de fandango e de pagode.

Eu gosto muito assim... apesar de não entender muito, né, de música árabe, né? Isso, não entendo a melodia... Ah, deixa eu ver: eu gosto muito da Fat Family. Eu acho eles muito bons mesmos. O Edson Cordeiro também, eu gosto muito dele (Milena, 21 anos, E).

Gosto muito de músicas regionalistas, como fandangos. Esse gosto é em função da minha religião (...) Hoje, assisto muito a vídeos na MTV, que é considerada a minha emissora favorita. Minha música predileta é “Fogo”, do Capital Inicial. Eu posso escutar mil vezes essa canção que não enjoa. É impressionante! (Sofia, 21 anos, A).

Percebi nos próprios discursos das entrevistas, certos aspectos quanto ao gosto musical delas, numa mistura de ecletismo com hibridismo, sem a preocupação de seguir padrões de valores estéticos. Em algumas falas das alunas emerge um outro discurso, ou talvez um metadiscurso, que perpassa discussões nas aulas na Faculdade a respeito de escolhas musicais, envolvendo questões das letras de determinados estilos musicais e o fato de se gostar ou não das músicas. Quanto a esta questão das letras das músicas e à relação destas com a mensagem ou significado que possam transmitir, foi um tópico relembado

por algumas das alunas, pois várias sabiam de cor e até cantarolaram trechos de canções que gostavam durante a entrevista.

Muitas vezes as entrevistadas afirmam que gostam de certo ritmo para dançar, sem maiores preocupações com outras dimensões, como melodias, letra, e sem se preocupar em realizar uma análise do significado das letras dessas músicas, mesmo considerando que nem todas têm letras. Seria uma música com uma função mais para dançar, para embalar o corpo, para criar ‘novas’ coreografias e acompanhar as já existentes, para dar prazer – como num entrelaçamento entre corpo e música, onde o corpo precisa da música e a música precisa deste corpo para expressar-se – conforme exemplificam as falas de Yasmin, Roberta e Madalena:

Eu gosto muito de grupos de Pagode, de... essas músicas mesmo que é para dar audiência no rádio; são as que eu gosto! (risos) E é meio... é um paradoxo, porque aqui na Faculdade a gente conversa tanto, discute tanto as letras dessas músicas, mas é um embalo que eu gosto, me chama muito a atenção! (Yasmin, 22 anos, E).

Gosto de variados tipos de música para dançar como: pagode (adoro), funk, sertaneja, rock, axé, entre muitas outras. Percebo que o tipo de música que eu gosto, esta mistura de variados ritmos, esta performance diferenciada tem tudo a ver com a minha personalidade. Não sei se é bom ou ruim, mas consigo tirar o de bom para mim de tudo o que é tipo de música que passa pela minha vida... (Roberta, 28 anos, A).

... organizei um grupo de danças alemãs com pessoas da 3^a. idade. Eu criava as coreografias e aí meu marido e eu ensaiávamos em casa para depois ensinar ao grupo (...) então meu marido tratava de conseguir as músicas, e nós, eu e ele, eu tentava criar as coreografias (...) Então nós éramos o par que fazia as coreografias, como eu iria ensinar (Madalena, 56 anos, E).

Destaquei também reflexões e estratégias de autojustificativa por parte de algumas entrevistadas, nas autobiografias escritas, pois elas sabem que alguns aspectos nas suas narrativas podem ser malvistas, como o fato de declarar que gostam de determinados estilos musicais. O excerto da fala de Roberta exemplifica esta estratégia quando ela traz a questão de seu gosto ser um paradoxo. Considerei também importante trazer aspectos que envolvem o ouvir e apreciar música relacionados ao prazer, ao efêmero e também ao duradouro, assim

como concepções musicais relativas ao campo de constituição das histórias pessoais dessas alunas. Joana (24 anos, A) argumenta:

Interessante notar a variedade de estilos que os jovens, de um modo geral, de hoje têm quanto à música. Diversas tendências podem viver “harmoniosamente” sem que para isso um estilo deixe de existir. A música pode ser de época, mas o estilo permanece de forma muito presente. Também o que seria de nós se não existisse a música? A música para apreciar, para escutar, pra dançar ou simplesmente para cantar ou quem sabe tudo junto!

Fico feliz em fazer esta reflexão que é minha. Faz parte da minha história, da minha constituição musical, pessoal, única, no decorrer desses anos.

Em certas narrativas, como as de Fernanda, leio comentários em relação aos lugares em que se tem “permissão” para ouvir música e a falta que esta música faz em sua vida, pois, em função de seus compromissos com o trabalho e as aulas do curso na Universidade, não ouviria o que gostaria de ouvir, como exemplifica o excerto abaixo:

Hoje em dia sinto falta de ouvir música. Passo o dia entre a faculdade e o trabalho e em nenhum dos lugares posso escutar. À noite chego cansada e também não consigo ouvir nada... Bem, para finalizar, tenho uma mania: tudo eu relaciono à música: fatos, pessoas, tudo eu caricaturizo através da música (27 anos, A).

Já um trecho da narrativa de uma entrevistada aponta para aspectos relacionados ao gosto musical e à separação entre “alta cultura” e “baixa cultura”, que, na perspectiva de Adorno (1980) distinguia os ouvintes em dois tipos: aqueles obsessivos e alienados, e aqueles facilmente manipulados na coletividade, separando-os pelas escolhas e estilos musicais. No excerto das falas de Ana e Aline, pode-se identificar discursos que de certa maneira justificam o gosto como eclético e mais variado, mas Ana entende que essas escolhas musicais devam ser explicitadas e compartilhadas de acordo com o grupo no qual está naquele momento ou seja: temos diferentes escolhas musicais e também tomamos diferentes discursos para falar destas escolhas musicais.

E eu sou muito eclética. Eu gosto de ouvir música sertaneja, gosto de ouvir pagode, gosto de ouvir MPB, gosto de ouvir música clássica. Não sou tão influenciada pelo grupo onde eu tô. Mas, certamente, eu vou dizer os meus gostos dependendo do grupo onde eu tô. Claro, eu não vou chegar pras minhas crianças e vou dizer: “Olha, a professora ouviu Beethoven e adora o Bolero de Ravel”. Aí eles vão conhecer e vão me achar muito chata e muito nariz empinado para isso. E

assim, eu também não vou chegar na faculdade, vou chegar em grupos de amigos meus e dizer: “Olha, eu adoro Zezé di Camargo e Luciano, acho muito engraçado, acho muito legal”, porque eles vão rir da minha cara. Assim, pra alguns eu digo e continuam rindo mesmo (Ana, 22 anos, E).

Hoje, tenho gostos mais variados. Citarei alguns cantores e gêneros musicais que gosto: Viny, Cidade Negra, Los Hermanos, Skank, Raimundos, Sandy e Junior, Leandro e Leonardo, Exaltasamba, (e todos os grupos de pagode e axé), Claudinho e Buchecha, Comunidade, Kelly Key, Gil (ex Banda Beijo), e alguns tipos de reggae, românticas, infantis, e dance (Aline, 21 anos, A).

Encerro esta parte ressaltando a pluralidade de estilos musicais que esteve presente na seleção do grupo, demonstrando um ecletismo que perpassa as escolhas musicais pessoais, como nos exemplos de Ana e Aline, dentre outras, como um dos aspectos constitutivos das identidades musicais que emergem através das narrativas das entrevistadas

8. Entre memórias e crenças pedagógicas: “Ah, tem músicas lindas que eu utilizava”

“Quais os impactos ou desdobramentos de tais lembranças nas suas *crenças* e propostas pedagógicas, hoje, como adultas, alunas da Pedagogia e professoras do ensino fundamental?”

Bom, eu acredito que a música, ela dá uma certa alegria, né. Então eu trabalho muito com a música. As vezes eu faço trabalhos, por exemplo: “agora quem tá livre, ouvindo música”. Então, diferentes tipos de música, né... e as crianças, eu vejo que elas gostam disso, é uma coisa diferente (...) Então eu boto diferentes tipos de músicas e elas gostam... E a gente também trabalha com bandinha, com confecção de instrumentos musicais e eles gostam disso. Eu trabalho com a pré-escola...E, eles gostam muito disso... (Isabela, 25 anos, E).

A partir dessa pergunta, as alunas relataram experiências vividas na sala de aula em diferentes momentos, ora como estagiárias ora como professoras regulares das turmas, destacando estratégias de trabalho, saberes e concepções musicais que permeiam essas

lembranças como a *beleza e magia da música*, as *trilhas sonoras dos recreios* e os exemplos de trabalhos com *bandinha* e *confeção de instrumentos musicais*.

Como professora sempre tentei levar para os meus alunos a beleza e a magia dos sons. Sempre tentei explorar a variedade de sons dentro e fora do ambiente escolar... A música sempre estava presente nas atividades que trabalhava, tanto nas séries iniciais, quanto nas séries seguintes, nas aulas de ensino religioso, moral e cívica, etc... (Madalena, 56 anos, A).

Aos 15 anos comecei a fazer estágio em uma creche municipal, paralelamente ao curso de magistério. Sempre cantava com as crianças as músicas infantis da minha infância e as que eu aprendia nas aulas. Trabalhei lá até os 18 anos, quando comecei na escola em que fiz o Curso de Magistério... No recreio é que eu tenho um contato maior com a música, na hora do pula-corda das crianças, cantigas de roda, cantigas rimadas, coreografadas, etc... (Manoela, 21 anos, A).

Um outro ponto bastante recorrente nas falas das entrevistadas estava relacionado ao desejo e necessidade de usar um repertório diversificado, conhecendo as trilhas que compõem os cotidianos musicais dos alunos, possibilitando que as preferências dos alunos fossem conhecidas e socializadas no grupo, como os excertos abaixo:

Eu já trabalhei no ano passado com meus alunos, eu tinha uma turma que gostava assim das músicas desses raps, dessas coisas assim... Eu trabalhei músicas da Ultramen com eles, né! A gente discutiu. Pretendo também trabalhar – e eu comprei aqueles CDs de músicas do Sul – como eu vou dar aula pra 4ª. série e tem toda essa parte do Rio Grande do Sul, eu também vou utilizar algumas músicas com eles (Viviane, 28 anos, E).

Quando eu fiz o meu estágio, eu trabalhei bastante com música. Eu sempre... na recreação eu usava música, quando eles pediam... Eles levavam os CDs próprios pra me mostrar. E era sempre utilizado nas aulas. Eu sempre gostei. Eu quis fazer o contrário do que sempre foi feito pra mim (Eva, 22 anos, E).

Os excertos de Viviane e de Eva são perpassados por um discurso que vai ao encontro do discurso pedagógico crítico, proposto por Freire em suas obras, e onde fica ressaltada a importância de se valorizar os conhecimentos, saberes e vivências dos alunos. São discursos que estão presentes e divulgados em muitos espaços de formação pedagógica e, certamente, são parte da do processo de constituição das identidades das alunas/professoras.

Ao mesmo tempo em que a presença da música era ressaltada como importante por Eva e Viviane, Roberta, ao refletir acerca de determinadas atividades realizadas na escola, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, chamava a atenção para o fato de se observar o que se está cantando com as crianças e de desenvolver essa atividade sem um objetivo claro, pois comenta que:

Eu acho que muitas vezes a gente priva o aluno de ter esse contato por causa dessas questões, assim, acho que fica muito vazio. Também, cantar uma música por cantar, não, também não leva a nada. Então eu acho que tu tem de observar bem o que tu tá cantando, pra que tá cantando e pra quem tu tá cantando. Eu acho que tudo tem seu determinado momento... eu trabalho com crianças de 1^a. série; eles têm criticidade no ar... (Roberta, 28 anos, E).

Este aspecto apontado na fala de Roberta conecta-se com uma outra reflexão relacionada a um certo pedagogismo da concepção de que, especificamente nas aulas com atividades musicais, sempre tem de se cantar “para alguma coisa” e “para alguém”. Esta discussão já presente na área de educação musical, que diz respeito às abordagens *de* e *com* música na sala de aula. Segundo Souza, Hentschke et al. (2002) existe um paradoxo que envolve mudanças no pensamento pedagógico musical, e as autoras argumentam:

Refletir sobre a presença da música nas séries iniciais como disciplina curricular inclui o paradoxo: música na aula ou aula de música? Para além do jogo de palavras, esse paradoxo reflete a situação política e educacional que a música vem ocupando ao longo da história da educação musical no Brasil. O paradoxo reflete também as mudanças do pensamento pedagógico-musical e as instabilidades do papel que a educação musical vem ocupando na formação dos docentes e do *status* que vem sendo atribuído à música pelas leis, decretos e reformas educacionais “(Souza, Hentschke et al, 2002, p.19)”.

Já nas falas de Yasmin e de Ana encontrei fragmentos de um discurso “sobre as práticas pedagógicas musicais” articulados ao lúdico, ao sensível, aos momentos de “prazer e de brincadeira” que as diversas músicas proporcionam e, também, como um recurso para desenvolver os trabalhos interdisciplinares e organizar estratégias para abordagem de conteúdos específicos, como nos exemplos a seguir:

Música nas práticas pedagógicas?... Eu vejo a música como um momento lúdico, não consigo separar a música desse prazer de brincar, de cantar (...) Vejo assim,

que é um dos recursos, a música que permite trabalhar essa coisa assim de interdisciplinaridade, ... então dá para a gente abordar dentro da música vários conteúdos que a gente tem de trabalhar, né, de Português, de Matemática, de Ciências, Estudos Sociais... E a música em si, às vezes pura, eu as vezes abro mão de interpretar só por ouvir aquela música, só pelo embalo, só pela batucadinha (Yasmin, 22 anos, E.).

Eu acho que música é sensibilidade. O parar e escutar é parar pra te sentir. Então eu não tento trabalhar muito isso com os meus alunos, mesmo...não tendo a capacidade musical que deveria ter, né? (...) Ha,... é uma comunidade super-carente, então, eles não têm esse momento de parar, esse momento de prazer, de escutar música, sabe? Se eles escutam música, eles escutam assim, só a Rádio Eldorado ou a Rádio Farroupilha (...) Então quando eu posso levar isso pra eles, mostrar que não existe só isso, que existem outros tipos, outras coisas também e, optem por aquilo que mais gostarem depois, eu tô dando oportunidade pra eles (Ana, 22 anos, E.).

O depoimento de Ana também aponta para a questão de se levar outros repertórios musicais para os alunos e, desta forma, oportunizar que ampliem suas escutas e façam suas escolhas. Em relação à da seleção de repertórios para a sala de aula e para grupos vocais e instrumentais, Torres, Schmeling et al. (2003) discutem o tópico que aparentemente simples, envolve as concepções musicais dos professores e o conhecimento do cotidiano musical do grupo, para auxiliar no momento de organizar as músicas para ouvir, cantar ou tocar. As autoras complementam que este tema é desafiador para a educação musical e que:

Ao refletir e escrever acerca dessa temática, algumas lembranças e vivências musicais como alunas da escola fundamental e também integrantes de grupos corais e instrumentais vieram à tona. Certamente, muitas das experiências musicais vividas foram incorporadas e influenciaram as práticas e escolhas de repertório... (Torres, Schmeling et al. 2003, p.75).

Articulo a citação acima com a experiência narrada por Ana, na qual ela comenta o CD que selecionou para trabalhar com seus alunos e os resultados que percebeu: “É que o *Pindorama*⁵⁵ é um projeto de dança de criança. E daí tem um CD maravilhoso com músicas bem diferentes e eles adoraram cantar”. Ela complementa que os alunos gostam muito desses momentos pois eles não têm esse momento de escolhas próprias e, segundo Ana:

⁵⁵ A aluna refere-se a um projeto de dança que desenvolve com crianças do ensino fundamental (não identificando o local do trabalho) e Pindorama também é o título de uma música do CD *Canções Curiosas*, da coleção *Palavra Cantada* (Pauto Tatit e Sandra Peres, São Paulo, 2001).

Na casa deles quem ouve música é o pai e a mãe e eles vão acabar ouvindo o que o pai e a mãe estão escutando. Eles não tem o momento “ah, vou botar meu disquinho”, como eu tive na minha infância, ainda “vou botar meu disquinho e ouvir o que eu quero”. E na aula eles podem fazer isso. Daí eu tento oportunizar momentos de a gente escutar, de a gente ouvir... (Ana, 22 anos, E.).

Considero que a fala de **Ana** nos remete a um tema para reflexão, englobando o que se chama de “música para criança”, que é o que está implicado neste excerto e que me instiga a levantar alguns questionamentos a respeito do tema. Será que criança tem de ouvir música de criança? E qual será esse repertório das chamadas músicas infantis ou para crianças? Creio que estas duas questões desencadeiam discussões, controvérsias e concordâncias, pois se levarmos em conta a “pedagogia cultural” discutida por Giroux (1994) e Steinberg e Kincheloe (2001), entre outros autores, vamos encontrar uma série de produções culturais — dentre elas produções musicais — dirigidas especificamente para serem consumida por um público infantil, como músicas, CDs, livros interativos com materiais sonoros e outros artefatos culturais.

Para seguir na discussão desta temática, às vezes bastante polêmica, onde encontramos grupos de educadores que assumem posturas de defender estas “músicas infantis”, ao passo que outros posicionam-se contra determinadas (ou quaisquer) produções musicais veiculadas pela mídia e destinadas ao público infantil, selecionei idéias de dois autores que trabalham com estas questões.

Trago primeiro a abordagem de Subtil (2003), em pesquisa sobre as *Mídias e produção do gosto musical envolvendo crianças da quarta série do ensino fundamental*, onde a autora tem como objeto de estudo a apropriação da música midiática por parte de crianças, trabalhando com a noção de *habitus* e com a homologia entre gosto e práticas musicais (p.50). A autora destaca que é importante considerar as relações que as crianças estabelecem com as músicas, ao escolherem suas músicas, cantores e grupos preferidos. Subtil ressalta que:

Estudar a apropriação da música midiática, e nesse processo entender a produção do gosto musical e sua expressão, supõe considerar as formas e objetos de consumo postos pelo amplo universo midiático, e que são

colhidos pelas crianças tanto no contexto doméstico quanto no escolar, buscando apreender espaços de subjetivação e de autonomia na produção de significados, apesar da massiva imposição da indústria cultural (Subtil, 2003, p.50).

Um outro autor que trago, para dialogar com as idéias de Subtil, é Rescala (2003), em artigo que discute sobre *Música alternativa? Midia alternativa*, destacando aspectos que envolvem as produções artísticas e culturais destinadas às crianças e pontuando que, no que se refere à indústria fonográfica e à televisão, “ainda persiste um conceito retrógrado e equivocado de que a produção para crianças deve ser necessariamente de mais fácil entendimento”, que o autor complementa como sendo uma produção “mais simples e elementar”(p.35). Rescala destaca alguns aspectos que caracterizam a percepção e audição das crianças e chama a atenção para que:

A idéia ainda vigente de que a percepção sonora da criança é mais elementar que a dos adultos é, pois, um grande equívoco, Os fatos levam-nos a crer justamente no contrário: as crianças não somente têm capacidade de absorver sistemas sonoros mais complexos, como também estão mais disponíveis e dispostas a fazê-lo. Sem um repertório auditivo já formado, a criança pode lançar-se a aventuras sonoras com muito mais coragem e desprendimento pois tudo o que é novo a estimula e atrai (Rescala, 2003, p.37).

Creio que tanto as idéias trazidas por Rescala como a abordagem de Subtil nos levam a refletir sobre o tema “músicas de crianças”, que esteve presente nas narrativas sobre as práticas pedagógicas de algumas entrevistadas.

Na perspectiva de trabalhar com a música como prazer e divertimento, como nos excertos das entrevistas acima, Souza, Hentschke et al. (2002), em pesquisa que enfoca as concepções e vivências musicais de um grupo de professores da escola fundamental, destacam que:

As professoras entrevistadas parecem também conceber a música como divertimento, prazer e lazer, pois argumentam que a música “cria um clima gostoso na sala de aula”(Profª. Re); “faz parte, porque todo mundo gosta de ouvir rádio”(Profª. Mr.); “é só recreativo, para brincar”(Profª. C.) (...) Para algumas professoras, a principal meta das atividades musicais era fazer com que o cotidiano escolar ficasse mais atraente e alegre (Souza, Hentschke et al., a 2002, p.66).

Ao ler o depoimento das professoras da pesquisa de Souza e Hentschke pode-se entrever a idéia de se trabalhar com a música na escola como arte, relacionada portanto ao campo do prazer e do lúdico, vista desta maneira como uma atividade não-séria. A fala da professora Mr. ressalta a inserção da música na sala de aula como algo “recreativo e para brincar”, possibilitando um clima de alegria e divertimento entre alunos e professoras.

Ainda no espaço das crenças e práticas pedagógicas incluindo as músicas veiculadas pelos discursos midiáticos, destaco a argumentação de Milena ao trazer sua abordagem de atividade musical que utiliza paródias, e ao relatar a experiência que realiza como trabalho voluntário:

Além, de dar catequese de crisma, eu faço um trabalho voluntário, uma vez por semana, no turno da manhã... Eu vou até a escola da minha vi... do local onde eu moro e eu tenho duas turmas que eu dou aula, né? Um período em cada turma, né!(...) O nome da disciplina é Artes Plásticas, mas dentro tem inúmeras coisas, né? E uma coisa que eu gosto muito de fazer, que eu sempre fiz e que agora faço e transmito pros meus alunos, são as paródias, né? Paródias, eu gosto muito de fazer, então, por exemplo, quando o funk, O Bonde do Tigrão tava na moda, chegavam os alunos que gostavam de dançar as coreografias e gostavam de imitar, de cantar aquela música (...) Peguei o ritmo e fiz toda uma campanha contra o cigarro, né? Então uma paródia mais ou menos assim: “Quer fumar, quer fumar/ Olha só no que vai dar? Quer fumar, que fumar? Olha só no que vai dar? E vai gastar seu tempo em vão, vai sim, vai sim.” (Milena, 21 anos, E.).

O relato de Milena deixa transparecer a questão de se usar discursos musicais midiáticos e de se criar letras e campanhas com temas presentes nas culturas e próximos do cotidiano destes jovens, trabalhando desta maneira as músicas muito como práticas sociais e inseridas em temáticas que fazem parte das vidas destas crianças e jovens. Ela lembra, que num passeio que fez com os alunos no final do ano, “dentro do ônibus, na volta, assim de repente, eu não falei nada, eles começaram a cantar toda a paródia e eu fiquei muito emocionada porque eles gravaram aquilo”.

Para encerrar este tópico, selecionei um excerto da autobiografia de Yasmin, onde ela comenta sobre as funções da música na sala de aula, articulando suas vivências musicais com suas práticas pedagógicas professora, trazendo uma reflexão sobre os repertórios que estão autorizados ou não a circular nos espaços da escola.

Hoje, como professora, utilizo bastante a música em meu espaço de sala de aula, porque vejo a música como uma maneira lúdica de aprender. Permito a entrada de todos os estilos e gêneros musicais. Há alguns dias, ouvi o CD do Bonde do Tigrão, trazido espontaneamente por meus alunos, e aprendi a coreografia da música Ragatanta (do Grupo Rouge). Também fui a uma loja de discos e conheci uma coleção de músicas instrumentais para bebês, o que me encantou pela suavidade do som (...) O que quero dizer é que não imponho e nem proíbo nenhum tipo música em sala de aula; atento, apenas, para a diversidade, assim como sempre foram minhas experiências de vida: marcadas todas por momentos muito singulares, embalados cada qual pelo som de uma música, que me serve de referência para o resgate mnemônico de tantas saudades... (Yasmin, 22 anos, Primavera de 2002, A).

9. As músicas como espaços de conflitos e compartilhamentos

... eu acho assim é, entre eu e meu irmão, como a gente briga demais, a música serve como diálogo! A gente conversa só no momento em que está falando de música. É bem interessante, assim, é. Que pena, né, que seja só durante as músicas, que ele toque, que a gente comenta de tal banda, de tal música e ouve, né. É, seria um tema... um elo de ligação entre nós dois... (Beatriz, 22 anos, E).

Essa fala de Beatriz me remete a refletir acerca de uma outra abordagem em relação às músicas e suas inscrições nas identidades musicais juvenis, inspirada em Valdivia (1999), em pesquisa que descreve os gostos musicais e as escolhas de sua filha adolescente e dos amigos desta, apontando diferenças e divergências de estilo. A autora ressalta a diferença entre gerações e afirma que uma casa pode ser dividida de acordo com tempos e espaços, possibilitando que uma diversidade de gostos musicais convivam de maneira amigável ou não sob um mesmo teto. Para ela, podem ocorrer conflitos ocasionais nestes espaços e, pelo fato que “os gostos musicais não são exclusivos”, se faz necessário dividir as escolhas musicais num mesmo espaço.

Compartilho com a idéia de Valdívia no que se refere aos espaços musicais de compartilhamentos e conflitos, envolvendo como atores irmãos, filhas, filhos e pais, como destaquei nos excertos das entrevistas abaixo:

Eu tenho um irmão mais novo, quer dizer, ele é um ano e meio mais novo do que eu e ele tem 18 anos. A gente tem mais ou menos o mesmo gosto, só que teve uma época que ele gostava muito de Pagode. Muito, muito, muito. Eu tive uma época que detestava o Pagode. Acho que eu não não gostava justamente porque ele gostava. Acho que era um conflito dentro de casa também. Ele gostava muito de escutar a Eldorado, né, que é uma rádio que só toca aqueles Pagodes assim (...) Então brigávamos muito por causa disso também. Até muitos conflitos como: ele ligava o rádio e colocava na Eldorado, eu ia, desligava e colocava... desligava não, eu trocava de estação, colocava em outra, daí já estava criado o conflito em casa. É verdade! Mas, atualmente, não. Até os CDs são compartilhados, né: Djavan, Cidade Negra, Jota Quest. São bastante compartilhados! (Milena, 21 anos, E).

Ao mesmo tempo que algumas entrevistadas trouxeram memórias significativas entrelaçadas às músicas que os pais cantavam e ouviam na infância, já na fase de adolescência e adultas jovens as falas de Viviane e Sofia remetem a determinadas lembranças em que às vezes compartilhavam e em outros discordavam das escolhas musicais dos pais e, desta forma, disputavam os espaços de escuta na casa ou no carro.

Mas em casa assim o rádio, eu acordava de manhã, a primeira coisa assim, eu já passava e ligava o rádio e ficava, né?! E eu me lembro que às vezes era uma briga com meu pai, porque ele queria um programa gaúcho que ele ouvia, e às vezes eu não queria que ele trocasse. Queria ficar ouvindo... Porque eu sempre estava a fim de ouvir (Viviane, 28 anos, E).

E o meu pai não! Ele sempre disse assim: “Que rádio vocês querem escutar? Ele sempre foi assim com a gente. Ah, o que vocês querem ouvir? Ai ele ia lá e botava: Ah, a gente quer Atlântida, que Jovem Pan e tal. E a gente botava. Raras vezes ele botava alguma fita e a gente dizia: Ah pai, tira! E ele acabava tirando. Tá, ele aceitava, sempre deixando e ele nunca foi assim de impor, tipo vocês tem... agora eu vou escutar essas música e vocês são obrigados a escutar (Sofia, 21 anos, E).

Através dos exemplos acima pode-se detectar algumas atitudes permeando estas negociações musicais que transitam entre a imposição, resignação, paciência, renúncia e até o confronto entre irmãos, pais e filhas, que demonstram e reforçam a idéia de como as preferências musicais das entrevistadas são marcas fortes das identidades.

E quais são as relações de algumas alunas com o gosto musical das filhas e filhos, através da inclusão de estilos, ao conhecerem bandas e músicas novas, ouvindo CDs e assistindo a shows e programas musicais? Através dos excertos de Madalena e Carolina pode-se ler que as identidades musicais das entrevistadas deixam entrever que nem sempre são incorporadas ‘novas’ escolhas aos repertórios musicais já demarcados pelas preferências de estilos e grupos.

Eh... prá falar a verdade hoje tem músicas que eu gosto e que elas não gostam! (as filhas) Mas eu gosto! Por exemplo, eu gosto de escutar o ... Daniel! Eu gosto! Elas riem as vezes, ah, respeitam, é meu gosto... Mas até isto um pouco as filhas também gostam, depende! (...) Não fui atrás dos outros, deixei a minha ... identidade. Eu conservo, continuo com a minha, né (Madalena, 56 anos, E).

Tenho dois filhos: um que toca guitarra e violão, e o outro percussão (...) Em minha casa sempre tem música. Sejam meus filhos ensaiando, ouvindo rádio (...) Meus filhos têm um gosto musical bem variado. Gostam de rock, música pop, forró, pagode, e teve uma época em que gostavam muito de música clássica. Sempre que há oportunidade apreciamos ir a um concerto clássico (Carolina, 40 anos, A).

Conforme ia escrevendo sobre este tema do *gap* e as escolhas musicais dentro de casa, fui retomando minhas memórias de criança e adolescente, de quem viveu numa casa em que os espaços ‘sonoros’ eram negociados e compartilhados, algumas vezes gerando conflitos, pois durante alguns anos fomos doze pessoas – entre meus pais, os quatro irmãos, quatro primos e primas que moraram conosco e minha avó – morando e dividindo não só os espaços físicos, mas também as estações e programas de rádio, os discos tocados na vitrola que ficava na sala, as fitas K7 que eram gravadas e o repertório que era selecionado para ser executado no piano e no violino nas ocasiões de festas e visitas familiares. Um exercício constante de escuta e negociação.

Nesta seção onde o objetivo era conhecer as situações que envolvem as diferentes negociações dos espaços familiares para se fazer e ouvir música, temos de levar em conta alguns aspectos específicos da música. Um deles relaciona-se a como dividir os espaços musicais e desta maneira, implica em discutir a dificuldade que a música tem de não ser “contida” ou confinada por limites físicos simples e a capacidade que possui de invadir outros espaços, de trespassar limites materiais. Pode-se ver que a música, diferentemente

dos objetos só visíveis como livros, quadros, pôsteres, CDs – que podem ser confinados em 1 determinado espaço da casa –, atravessa e invade os diversos ambientes da casa, não respeitando fronteiras materiais e, desta forma, mescla sonoridades e convida integrantes de uma mesma comunidade familiar ora ao diálogo, ora ao conflito, mas certamente sem perder a sua condição de interpelar as pessoas.

10. Reflexões sobre as músicas em suas vidas: *entre silêncios e pausas, o que queriam contar?*

Para iniciar a análise sobre essas reflexões feitas pelas alunas acerca das diferentes músicas em suas vidas, escolhi a música “Certas Canções” (Tunai e Milton Nascimento), pelo significado da letra que mescla referências a autoria, a músicas que teriam sido feitas para nós, a momentos que ficam marcados por certas melodias e aos sentimentos que elas desencadeiam. Busquei também conhecer como cada uma de nós, pesquisadora e entrevistadas, foi e está sendo interpelada por estes discursos musicais. Emergiram ao longo da pesquisa diferentes músicas e estilos, com suas letras e discursos musicais, compondo um repertório que perpassou pelas músicas como práticas sociais e também demonstrou seus valores sociais e culturais.

Certas canções (Tunai e Milton Nascimento)

Certas canções que ouço
Cabem tão dentro de mim
Que perguntar carece
Como não fui eu que fiz?

Certa emoção me alcança
Corta-me a alma sem dor
Certas canções me chegam

Como se fosse o amor...

A escolha por essa música de Tunai e Milton Nascimento – caracterizada como uma canção popular – tem a intenção de fazer uma articulação com a abordagem proposta por Vila (2003), em que o autor diz que uma música sempre tem um valor social e que este valor social é significativo na constituição das identidades. Vila lança no seu texto a seguinte questão: “Como funcionariam as interpretações a nível da música popular e de que maneira podem explicar a construção das identidades sociais?” O autor complementa sua argumentação dizendo que as letras, o som e as interpretações das músicas populares não só oferecem modos de comportar-se e de ser, mas também oferecem “modelos de satisfação psíquica e emocional”⁵⁶ (p.5).

As entrevistadas narraram suas preferências, cantarolaram parte de músicas, e trouxeram suas lembranças impregnadas de experiências emocionais e culturais, onde as músicas populares, dos mais diversos estilos e compositores/as, nacionais ou internacionais, ocuparam as lembranças, formando os quadros de preferências e permeando as faixas do CD que foi gravado a partir das escolhas das entrevistadas. As escolhas de músicas e compositore/as denominados de ‘clássicos ou eruditos’ emergiram nas narrativas e memórias muito timidamente, quase que em *surdina*, em relação ao contingente *fortíssimo* representado sonoramente por bandas, grupos, compositores e cantoras/es de vários outros estilos musicais e num movimento associado aos grupos familiares, de amigos, religiosos. As músicas como práticas sociais!

⁵⁶ Para outras leituras sobre a música popular e as identidades sociais, o autor sugere os textos de Middleton (1990) que discute a função conotativa das letras de certas músicas, como se fossem direcionadas e feitas para os ouvintes, destacando a função de interpelação. Uma outra leitura sobre o tema seria a do texto de Frith (1987), em que o autor analisa a poderosa capacidade interpeladora da música e enfatiza que a “razão principal pela qual nós gostamos de música popular é que ela mesma nos responde às questões de identidade” (1987, p.139).

Ao mesmo tempo as entrevistadas, em alguns exemplos, elaboraram discursos sobre os próprios discursos, justificando ou delimitando suas escolhas musicais, e desta maneira, reafirmando que as identidades musicais não são únicas e fixadas ao longo da vida, mas sim cambiantes e constantemente interpeladas por outros discursos musicais. Selecionei este excerto de Ana como exemplo:

É interessante notar isso porque é assim: Se chegares aqui na faculdade e disseres assim: “Ah, eu gosto de música sertaneja”, tu fica rechaçada pelo grupo porque é um grupo que não gosta de música sertaneja porque pensa que é uma cultura mais baixa, sabe? (Ana, 22 anos, E).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de ler muitas vezes as entrevistas transcritas e as autobiografias, de buscar referenciais para dialogar e embasar minhas análises, de separar artigos e livros, de ‘navegar’ em sites em busca de informações específicas para tentar dar conta das análises das falas, de construir um ‘quadro’ com os nomes das entrevistadas e destacar dos excertos das narrativas verbos que caracterizavam as ações relacionadas a atividades de/com música, era chegado o momento de escrever as considerações finais desse trabalho. Era uma tarefa que precisava realizar neste momento.

Ao mesmo tempo sentia-me com dificuldade em sentar para concluir, mesmo que de maneira provisória, essa pesquisa, depois de haver passado meses (quase um ano) num convívio bem próximo com o material das narrativas das entrevistadas, entre transcrições, ‘mapas’, autobiografias e leituras. Entendo que o fato de estar escrevendo estas considerações finais exigia, ou pelo menos esperava-se, que depois deste tempo eu trouxesse algumas contribuições ou proposições para os espaços da educação e da educação musical, e, principalmente, para a área dos Estudos Culturais em Educação, linha de pesquisa à qual a tese se filia.

Quero lembrar, já que uma das miradas dessa pesquisa foi alicerçada nas lembranças, que, ao longo de toda a trajetória do trabalho, busquei não perder de vista a temática das identidades musicais, tão complexa e vasta, pois foram várias as narrativas que não foram incluídas nesta versão final, pela necessidade de proceder a uma seleção e recorte do vasto material coletado ao longo das análises. Sinto que fui sendo desafiada, no decorrer da pesquisa, a ouvir, perceber e organizar as narrativas musicais desse grupo de alunas para possibilitar o delineamento das suas identidades musicais. Voltei à justificativa e reli cada parágrafo, na tentativa de reconstruir (ou buscar nas minhas memórias) parte da trajetória que percorri neste doutorado, desde o momento em que organizei e defendi o projeto para a seleção e ingressei nesse curso. Já buscava, ainda que de maneira desfocada, posicionar *minha lente* para a temática da constituição das identidades musicais de alunas

de um curso de Pedagogia. Foi um percurso em que cursei disciplinas, fui ‘apresentada’ a autores e textos do campo dos Estudos Culturais, li, discuti a respeito de conceitos e estranhei concepções, ora discordando, ora desconstruindo, mas também concordando. Organizei os instrumentos de pesquisa, realizei as entrevistas, recolhi e selecionei materiais, e então cheguei no momento de finalizar, ainda que de modo provisório, esta tese.

Ao proceder à análise das narrativas orais e escritas fui percebendo a diversidade de identidades musicais que emergiam através das entrevistas e autobiografias. Senti falta de algumas e me surpreendi com outras. Esperava ouvir mais as lembranças das melodias da escola de ensino fundamental e médio, mas estes sons emergiram de forma esparsa e diluída, alguns com as vozes das professoras e irmãs de caridade das escolas confessionais e com as canções cívicas e hinos na semana da Pátria. Em contraposição, pude conhecer e até ficar surpresa com a variedade de sons das igrejas e rituais religiosos, com muitas trilhas e repertórios para acompanhar os diferentes momentos e comemorações. Ouvi os sons do harmônio executando os hinos, os violões e canto nas missas, as vozes infanto-juvenis nas aulas de catequese e tantos outros.

Quando fui percorrer as memórias musicais da infância, as vozes masculinas dos pais e avôs destacaram-se através dos cantos nas reuniões familiares, dos corais nas igrejas e das escolhas das músicas que eram tocadas nas rádios e discos. As vozes femininas das mães e avós foram ouvidas em poucos momentos, principalmente nas músicas que cantavam para acompanhar as tarefas domésticas, nas aulas de catequese ou na igreja. Ouvi também as histórias e músicas dos discos infantis, entremeadas com os sons das brincadeiras de roda e programas infantis.

Cada aluna havia trazido as ‘suas músicas’, correspondendo às diferentes fases da vida e relacionadas a espaços e tempos. Del Ben (2003), em artigo sobre *Práticas pedagógico-musicais e identidades culturais* chama a atenção para que:

Diferentes situações, grupos e contextos estarão influenciando a maneira como cada receptor realiza o processo de atribuição de significado e de construção e reconstrução de suas identidades. A sociedade contemporânea é caracterizada pela diversidade em termos de classe social, gênero, etnia, grupos sociais e culturais.

Não vivemos num mundo homogêneo onde todas as pessoas fazem as mesmas coisas e têm as mesmas expectativas, crenças, valores e objetivos. Precisamos assumir essa diversidade e aprender a trabalhar com ela e a partir dela (Del Ben, 2003, p.13).

Fazendo ilações com a citação de Del Ben, percebi esta multiplicidade de estilos musicais, por exemplo, quando as entrevistadas lembraram das músicas que embalam o cotidiano delas hoje, como adultas, alunas de um curso de Pedagogia, e muitas já professoras do ensino fundamental. Para registrar essa diversidade de escolhas musicais, busquei destacar uma determinada música dos excertos de cada aluna, sendo que algumas delas citaram as suas escolhas pelo título e outras referiram-se apenas aos compositores e aos estilos preferidos. Este repertório foi gravado num CD, compondo desta forma uma ‘trilha sonora’ para constituir esta pesquisa e também, para acompanhar o material escrito da tese, como uma marca identitária desse grupo, por ocasião da realização das entrevistas e autobiografias.

Quero acrescentar que, ao longo da escrita dessa tese, eu também ouvi e fui ‘embalada’ de forma prazerosa por músicas como “Imagine” e “Here comes the sun”, de um CD dos Beatles gravado por minha filha mais nova, entrelaçados ao som de Enya, outro CD que os filhos me deram, “Buena Vista Social Club” e CDs de Cássia Eller (CDs também da filha mais velha) e Albinoni, Vivaldi (estes meus), numa mistura de estilos, grupos, épocas e compositores. Este foi um repertório selecionado para estar sempre próximo do meu computador e, bastante inspirada nas palavras de Garbin (2001), que ao descrever a finalização de sua tese, destaca que se deliciou “ouvindo CDs que me foram emprestados por Rosa, minha orientadora – segundo ela, “canções calmantes”- provavelmente referindo-se ao meu estado de cansaço ao construir este relatório final” (2001, p.250). Também me dei conta de que estes CDs me acompanharam nas diversas etapas deste trabalho – nos finais de semana e madrugadas em que travava um diálogo com o meu texto, tentando dar forma e textualizar ou materializar na tela as idéias nem sempre de maneira linear – essas sonoridades foram me acalentando ou delineando aspectos da minha identidade musical nesta fase de escrita da tese.

No percurso de todo esse trabalho, que certamente foi polifônico e instigante, deparei-me com múltiplos fragmentos destas identidades, ora com maior ênfase, ora de maneira mais discreta, mas que interpelaram e foram “interpelando” em muitos momentos minha identidade musical. Pretendi, pois, mapear as narrativas de si que emergiram através das letras cantadas, das melodias tocadas, das vozes sussurradas, dos relatos escritos, das autobiografias lidas, dos corpos e suas coreografias das lembranças da vida.

Ressalto também que no decorrer dessa pesquisa e na fase de organização das considerações finais, tentei resgatar os temas e tópicos que foram permeando os capítulos anteriores, como as identidades, que ora estiveram articuladas com as identidades de alunas/professoras, ora perpassaram os corpos com suas melodias e ritmos preferidos. Em outros momentos do trabalho foram as identidades que emergiram entrelaçadas com as músicas escolhidas, com a subjetividade e com as memórias sonoras. O delineamento das identidades ia amalgamando as temáticas presentes nas narrativas das entrevistadas.

Trago abaixo um pensamento de Larrosa (1996) acerca das narrativas de nossas vidas como possibilidade de desencadear uma reflexão ao final dessa tese e, talvez, sugerir possibilidades de caminhos para outras pesquisas, envolvendo o tema da constituição das identidades musicais, de diferentes grupos, com a heterogeneidade das vivências, dos gostos, das escolhas e consumos de artefatos culturais no decorrer de nossas vidas. Considero que, por esse trabalho estar inserido no campo dos Estudos Culturais e de tal maneira impregnado por leituras, olhares e práticas de autores que pesquisam e discutem na perspectiva da multiplicidade e das diferenças – também estive todo o tempo trespassado pelas minhas experiências, meus interesses como pesquisadora num ‘espaço biográfico’ –, e vejo a necessidade de pontuar, ao longo das análises, esta articulação dos acontecimentos das vidas das entrevistadas como (conforme Larrosa destaca no trecho abaixo) “uma seqüência significativa” para que as identidades possam emergir e, então, ser interpretadas de maneira narrativa.

Lo que acontece como experiencia sólo puede ser interpretado, entonces, narrativamente. Es en la historia de nuestras vidas que los acontecimientos acceden a un orden y a un sentido, a una interpretación. Es en una trama como articulamos

los acontecimientos de nuestra vida en una secuencia significativa. Y es también en una trama que construimos nuestra propia continuidad, o discontinuidad, a lo largo de los acontecimientos de nuestra vida. (p.469)⁵⁷.

Repito que esse trabalho vem interpelando a minha identidade musical de educadora musical e instrumentista por muitos anos, atuando na escola fundamental e nos cursos de Pedagogia, ao possibilitar através das *narrativas de si* deste grupo de alunas, conhecer e perceber as letras das músicas, as melodias cantadas, as vozes sussurradas, as biografias escritas, as coreografias e movimentos dos corpos, os programas preferidos, as influências familiares, os ídolos e as lembranças da vida e as formas de constituir novas identidades. Penso essa pesquisa de tese, na perspectiva dos Estudos Culturais, como uma *condição de possibilidade* para algumas articulações entre as áreas da Educação Musical e da Pedagogia, na tentativa de conhecer e mapear as identidades musicais de um grupo de professoras do ensino fundamental e os entrelaçamentos com suas crenças e propostas pedagógicas.

Para finalizar este trabalho, selecionei esta citação de Woodward (1997), que contém alguns questionamentos, muitos dos quais me acompanharam durante a fase da análise das narrativas e da escrita final. Neste momento busquei relê-la e escolhi compartilhar com vocês, leitores e leitoras, para, quem sabe, desencadear outras reflexões e ‘novas’ questões para outras pesquisas.

Pare um momento e pense nas situações em que você se encontra. Quantas diferentes identidades você tem? Focalize alguns exemplos de sua relação pessoal com as pessoas no local de trabalho e em casa – como pai/mãe, familiar, amigo, trabalhador, empregador. Você poderia considerar outras áreas de sua vida e outras posições que você pode ocupar, talvez relacionadas a atividades de lazer ou envolvimento em sua comunidade ou política. Em que sentido você é a “mesma” pessoa em todas elas? Quão longe são tais identidades definidas por você e como você se representa a si mesmo ao ocupar tais posições? Algumas dessas identidades mudaram nos últimos anos? Existem algumas delas que você chamaria “novas identidades”? (Woodward, 1997, p.22).

⁵⁷ Tradução do texto original: “O que acontece como experiência só pode ser interpretado, então, narrativamente. É nas histórias de nossas vidas que os acontecimentos obedecem a uma ordem e a um sentido, a uma interpretação. É nesta trama que articulamos os acontecimentos de nossa vida em uma sequência significativa. E é também nesta trama que construímos nossa própria continuidade, ou descontinuidade, ao longo dos acontecimentos de nossa vida”(p.469).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *O Fetichismo na música e a regressão da audição*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

ALBERT, Jean-Pierre. Être soi: écritures de l'identité. IN: CHAUDRON, Martine, SINGLY, François (Org.). *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou, [s.d.].

ALVERMANN, Douglas; HAGOOD, Michael. Fandom and Critical media literacy *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Newark, USA. v.43, n.5, p. 436-446, feb. 2000.

AMARAL, Marise Basso. *Representações da natureza e a educação pela mídia*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 1997.

APPADURAI, Arjun. Disjuncture and Difference in the Global Cultural economy. In: FEARSTHONE, Michel. *Global Culture: Nationalism, globalization and modernity*. London: Sage, 1990. p.295-310.

ARAÚJO, Samuel. Louvor, música popular e mídia evangélica no Rio de Janeiro: utilização de músicas tradicionais em um determinado contexto de globalização. *Revista transcultural de música*, v. 2, nov. 1996. Disponível em: <<http://www.sibetran.com/trans/trans2/araujo.htm>> Acesso em: 30 set. 2003.

ARFUCH, Leonor. Figuras del desplazamiento: migrantes, viajeros, turistas. *Revista Sociedad*, Buenos Aires, sept. 1995.

_____. *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1995 a.

_____. *El espacio biográfico : dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2002.

ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. *The Post-Colonial studies reader*. London: Routledge, 1997.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

BARKER, Chris. *Global television : An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalization: the human consequences*. Cambridge: Polity Press, 1998.

_____. *Globalização : as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo a formação ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p.41-47, set. 2001.

BENNETT, Andy. *Popular Music and Youth Culture : Music, Identity and Place*. London: Macmillan Press, 2000.

BEN-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p.199-214.

BERGMANN, Leila Mury. *Representações da TV no livro didático de Língua Portuguesa*. 2002 Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.

BEVAN, Sam; BEVAN, Kate. Interviews: meaning in groups. In : PARKER, Ian. *Critical Textwork : an introduction to varieties of discourse and analysis*. Philadelphia: Open University Press, 1999. p.15-28.

BOGDAN, Robert; BIKLEIN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORN, Georgina; HESMONDHALGH, David. *Western Music and its others*. Los Angeles: University of California Press, 2000.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade : Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BUCCI, Eugênio. Um idéia para os educadores. *Revista Veja*, 21 maio 1997, p. 14.

BUCKINGHAM, David; SEFTON-GREEN, Julian. Preface. In: Howard, Sue. *Wired-up: Young people and the Eletronic Media*. London: UCL Press, 1998.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, Jan/Jun. 2002.

BUJES, Maria Izabel E. O fio e a trama: as crianças na malha do poder. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.25, n.1, p.25-44, 2000.

BULLOUGH Jr., Robert; PINNEGAR, Stefinee. Guidelines for Quality in Autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, v. 30, n. 3, p.13-21, 2001.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. Globalization and Education: An Introduction. In: *Globalization and Education: critical perspectives*. London: Routledge, 2000. p.1-21.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. *La Globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto. *No coração da sala de aula : gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J., WENGRAF, T. (Ed.). *The turn to biographical methods in Social Science*. London: Routledge, 2000.

CONNELLY, F.M; CLANDININ. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria H. A Revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais : para além das fronteiras disciplinares. In: _____ . (Org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, p.13-36.

CURRAN, James; MORLEY, David; WALKERDINE, Valerie (Org.). *Estudios culturales y comunicación*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998.

DEL BEN, Luciana. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG em Música/UFRGS, 2000.

_____. Práticas pedagógico-musicais e identidades culturais. In: Seminário Nacional de Arte e Educação, 17, 2003, Montenegro. *Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação*. Montenegro:Fundarte, 2003, p.10-15.

DeNORA, Tia. *Music in everyday life*. London: Cambridge University Press, 2000.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Entering the field of Qualitative Research. In: *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994. p.1- 17.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Sao Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

FATALA, Norma. Identidades genéricas y periferia discursiva: los video clips del rock nacional. In: DALMASSO, Maria Teresa; BORIA, Adriana (Org.). *El discurso social argentino: marginación y periferia*. Córdoba: La Strada, 1998.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical Discourse Analysis and the marketization of public discourse :the universities*. London: Longman, 1995.

FEATHERSTONE, Michael. *Global Culture : Nationalism, globalization and modernity*. London: Sage, 1990.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NOVOA, António; MATHIAS, Finger (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988. p.17-34.

FERRES, Kate. The paradox of woman: Problems of feminist biographer. In: _____ . *Gender Representations in The Arts*. Queensland: Griffith University Press, 1994. p.43-51.

FINNEGAN, Robert. *Tales of the City: a study of narrative and urban life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FISCHER, Beatriz Daudt. *O Poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar*. São Leopoldo: UNISINOS, 2001. Disponível em: <http://www.unisinos.com.br>. Acesso em: nov. 2001.

FISCHER, Rosa. Maria Bueno. O Estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 58-79, jul/dez.1997.

_____. *Televisão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FISHERKELLERM, Jo Ellen. The writers are getting kind of desperate: young adolescents, television and literacy. *Journal of adolescent and adult literacy*, v. 43, n.7, p. 596-606, 2000.

FISKE, John. British Cultural Studies and television. In: STOREY, John (Ed.). *What is Cultural Studies?*. London: Arnold, 1997.

FONTANA, Roseli Cação. *Como nos tornamos professoras?*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONTES, Maria Helena Sansão. *Sem fantasia : masculino-feminino em Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola Editora, 1999.

_____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. *Microfísica do Poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FRIEDMAN, John. Being in the World: Globalization and Localization In: FEATHERSTONE, Michael. *Global Culture : Nationalism, globalization and modernity*. London: Sage, 1990. p.311-328

FRITH, Simon. Music and Identity. In: HALL, Stuart; GAY, Paul du. *Questions of Cultural Studies*. London: Sage, 1996. p.108-117.

_____. The Discourse of World Music. In: BORN, Georgina; HESMONDHALGH, David (Ed.). *Western Music and its others*. Los Angeles: University of California Press, 2000.

GARBIN, Elisabete Maria. www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br – um estudo de chats sobre música na Internet. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2001.

GARCEZ, Pedro M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: LOPES, Luiz. P da M.; CABRAL, Liliana B. (Org.). *Identidade: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

GIBERTI, Eva. Hijos del Rock. In: CUBIDES, Humberto; TOSCANO, María Cristina ; VALDERRAMA H., Carlos Eduardo (Ed.). “*Viviendo a toda*” *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Paidós, 1998.

GILROY, Paul. British Cultural studies and the Pitfalls of Identity. In: CURRAN, J.; MORLEY, D.; WALKERDINE, Valerie. *Cultural Studies and Communication*. London: Arnold. 1996. p.35-49.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais na faculdade de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.85-103.

_____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GOODSON, Ivor; SIKES, Pat. *Life history : research in educational settings*. Buckingham: Open University Press, 2001.

GONZÁLEZ, Germán Muñoz. Consumos culturales y nuevas sensibilidades. In: CUBIDES, Humberto J.; TOSCANO, María Cristina; VALDERRAMA H. “*Viviendo a toda*” : *jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paidós, 1998. (Série Encuentros)

GREEN, Lucy. *Music, Gender, Education*. Cambridge: University Press, 1999.

_____. Music as a media art: evaluation and assessment in the contemporary classroom. In: SEFTON-GREEN, Julian; SINKER, Rebecca. *Evaluating Creativity*. London: Routledge, 2000. p.89-106.

GROSSBERG, Lawrence. *We gott get out of this place*. London: Routledge, 1992.

GULLESTAD, Marianne. Invitation à l' autobiographie: l'intimité dans l'anonymat. In: CHAUDRON, Martine; SINGLY, Martine de (Eds.). *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou, [s.d].

HALL, Stuart. Who Needs 'Identity'? In: _____ . ; GAY, Paul du. *Question Cultural Identity*. London: Sage, 1997. p.1-17.

_____. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio: DP&A, 1998.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença : a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

HEILBRUN, Carolyn. *Women's lives : the view from the Threshold*. Toronto: University of Toronto Press, 1999.

HERSCHMANN, Michael. *Abalando os anos 90: Funk e Hip-Hop*. Rio de Janeiro:Artemídia, 1997.

HESMONDHALGH, David. *Rethinking popular music after rock and soul*, In: BORN, Georgina; HESMONDHALGH, David. *Western Music and its others*. Los Angeles: University of California Press, 2000.

HILTY, Eleanor Blair. De Vila Sésamo a Barney e seus amigos: a televisão como professora. In: STEINBERG, Shirley (Org.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBBSAWM, Eric. *A Era dos extremos: breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLY, Mary Louise. *Keeping a professional journal*. Victoria: Deakin University Press, 1997.

HOWARD, Sue. *Wired-up: Young people and the Eletronic Media*. London: UCL Press, 1998.

HUDAK, Glenn. The 'Sound' Identities: Music-Making and Schooling. In: MCCARTHY, Cameron. et al. (Ed.). *Sound Identities: Popular Music and the cultural politics of Education*. New York: Peter Lang, 1999. p.447-474.

JENKINS, Richard. *Pierre Bourdieu*. London: Routledge, 1992.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

JOURDAIN, Robert. *Music, the brain and ecstasy*. New York: William Morrow and company, Inc., 1997.

KELLNER, Douglas. *A cultura da Mídia- Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: Edusc, 2001.

KENSKI, Vani. Moreira. Memórias e Formação de Professores: Interfaces com as novas Tecnologias de Comunicação. In: CATANI, Denice (Org.). *Docência, Memória e Gênero*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 87-97.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona :Laertes, 1996.

_____. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUKE, Allan. Análise do Discurso numa perspectiva crítica. In: HYPÓLITO, Álvaro Moreira.; GANDIN, Luís. A. (Org.). *Educação em Tempos de Incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 93-110.

_____.; LUKE, Carmen. A Situated Perspective on Cultural Globalization. In: BURBULES, Nicholas.; TORRES, Carlos Alberto. A. *Globalization and education-critical perspectives*. New York: Routledge, 2000. p.275-298.

LUKE, Carmen. Media and Cultural Studies in Australia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v.42, p .622-626, 1999.

_____. New literacies in Teacher education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v.43, n.5, p.424-435, 2000(a).

_____. *Globalization and women in academia*. New Jersey: Lawrence Associates, Publishers, 2001.

LULL, J. *Media, communication, culture: a global approach*. Cambridge: Polity Press, 1995.

LURÇAT, L. *Tempos cativos: As crianças TV*. Lisboa: Edições 70, 1998.

MAFFIOLETTI, Leda de A; LULKIN, Sérgio; SOUZA, Nádia G; SEFFNER, Fernando. Vivenciando uma experiência pedagógica interdisciplinar. In: SILVA, Dinorá; SOUZA, Nádia (Org.). *Interdisciplinaridade na sala de aula*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1995. p.161-169.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Formação de professores para a educação infantil. In: Encontro de Educação Musical da ABEM, 7, 1998, Pernambuco. *Anais do VII Encontro de Educação Musical da ABEM*. Pernambuco: ABEM, 1998, p.77-87.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARAFIOTI, Roberto César. La Educación en juego y el juego televisivo. In: CUBIDES, Humberto (Ed.). *“Viviendo a toda”*. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 1998.

McCARTHY, Cameron. et al. (Ed.). Anxiety and Celebration: popular music and youth identities at the end of the Century. In: _____. *Sound Identities- Popular Music and the cultural politics of Education*. New York: Peter Lang, p.1-16.

McDONALD, Kevin. *Struggles for Subjectivity*. Cambridge: University Press.1999.

McROBBIE, Angela. *PostModernism and popular Culture*. London: Routledge, 1994.

MILLER, R. L. *Researching life stories and family histories*. London: Sage, 2000.

MOJE, Elizabeth. “I teach students, not subjects”: Teacher student relationships as contexts to secondary literacy. *Reading research quarterly*, v. 31, n. 2, p.172-195, 1996.

NIAS, Jennifer. O Ensino Primário como cultura do cuidado. In: PROSSER, John. *School culture*. London: Sage, 1999.

NOVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1995. p.11-30.

OLSSSEN, Mark. *Michel Foucault: materialism and education*. New York, 1999.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

O’SULLIVAN, Tim. *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1997.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1993. (Coleção Análise Social).

_____. *Vida Cotidiana : enigmas e revelações*. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2003.

PARKER, Ian and the Bolton Discourse Network. *Critical textwork : an introduction to varieties of discourse and analysis*. Buckingham: Philadelphia: Open University Press, 1999.

PINKER, Steven. *How the mind works*. New York: Norton, c1997.

PROVENZO JR, Eugene F. Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Org.). *Cultura infantil : a construção corporativa da infância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p.161-178.

RABINOW, Paul (Ed.). *Michel Foucault Ethics : subjectivity and truth*. London: Penguin Book, 2000. v.1.

RADSTONE, S. (Ed.). *Memory and methodology*. Oxford: Berg, 2000.

RAMOS, José Mário. *Televisão, publicidade e cultura de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RAMOS, Silvia Nunes. *Música e televisão no cotidiano de crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2002.

RANSOM, J. S. *Foucault' Discipline : the politics of subjectivity*. Durham: Duke University Press, 1997.

RESCALA, Tim. Música alternativa? Mídia alternativa. *Revista Presença Pedagógica*, v.9, n.52, jul/ago.2003. p.35-39.

RICHARDS, Chris. *Teen spirits – music and identity in media education*. London: UCL Press, 1998.

RICOEUR, Paul. *Time and narrative*. Chicago; London: University of Chicago Press, 1984.

ROBERTS, Brian. *Biographical research*. Buckingham: Open University Press, 2002.

RUSSEL, H. Signs on the box. In: PARKER, Ian and the Bolton Discourse Network. *Critical Textwork: an introduction to varieties of discourse and analysis*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1999. p.92-102.

SACKS, Oliver. *The man who mistook his wife for a hat*. New York: Simon & Schuster, 1998.

SADALLA, Ana Maria. *Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Editora Alénea, 1998.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi. *Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção: 1986-2000*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.

SARLO, Beatriz. *Cenas da Vida Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1997.

_____. *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina S. A., 2001.

SCHOLTE, Jan Aart. *Globalization: A critical introduction*. New York: St Martin's Press, 2000.

SCHWANDT, Thomas A. *Dicionary of de Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc, 2001.

SHILLING, Chris. The body and difference. In: WOODWARD, Kathryn (Ed.). *Identity and Difference*. London: Sage, 1997. p.65-118.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Teoria Cultural e Educação : Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação : uma arena de significados. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos investigativos II*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SIRIYUVASAK, Ubonrat. Thai Pop Music and cultural negotiation in everyday politics. In: CHEN, Ken (Org.). *Trajectories : inter Asia Cultural Studies*. London: Routledge, 1998. p.206-227.

SMALL, Cristopher. Musicking: A ritual in Social Space. In: RIDEOUT, Roger (Ed.). *On the Sociology of Music Education*. Oklahoma: University Press, 1997.

SMITH, L. M. Biographical Method. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994. p. 286-305.

SMITH, Sidonie. *Subjectivity, Identity and the body*. Bloomington: Indiana University Press, 1993.

SOUZA, Jusamara. Música, mídia e escola: desafios e possibilidades. In: SEMINARIO SUDAMERICANO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL, 2, 1999, Mar del Plata/Argentina. *Anais do Seminario Sudamericano de Investigación en Educación Musical*. Mar del Plata/Argentina, 1999.

SOUZA, Tárík et. al. *Brasil Musical*. Rio de Janeiro: Art Bureau, 1989.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. *Cultura Infantil – a construção corporativa da infância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

STEPHANOU, Maria.. *Memória e Sons*. Porto Alegre: UFRGS, [s.d.]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/>. Acesso em: Julh. 2003.

STOKES, Martin. Introduction: *Ethnicity, Identity and Music: The musical construction of place*. Berg: Oxford Press, 1994.

STOREY, John. *Cultural Studies and the study of popular culture*. Athens: University of Georgia Press, 1996.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias e produção do gosto musical em crianças da quarta série do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Goiânia. *Anais da 26^a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Goiânia: Gráfica Editora Vieira, 2003. p.49-65. (Grupo de Trabalho 16 – Educação e Comunicação)

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMLINSON, John. *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity Press, 1999.

THOMPSON, J. B. *The Media and modernity: a social theory of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1995.

TORRES, Maria Cecilia; SOUZA, Jusamara. Organizando atividades musicais na formação de professores. *Expressão*, Santa Maria, n. 6, p.41-47, set. 2000.

TORRES, Maria Cecilia; SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia; SOUZA, Jusamara. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de Música : propostas para pensar e agir na sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

VALDIVIA Angharad, BETTIVIA, Rhiannon. Gender, Generation, Space and Popular Music. In: McCARTHY, Cameron. et al. (Ed.). *Sound Identities : Popular Music and the cultural politics of Education*. New York: Peter Lang, 1999. p.429-446.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. p. 37-69.

VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

VILA, Pablo. Identidades narrativas y música: una primera propuesta para entender sus relaciones. *Revista Transcultural de Música*, v. 2, nov. 1996. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/trans2/vila.htm>>. Acesso em: 30 Set. 2003.

WALKERDINE, Valerie. *Schoolgirl fictions*. London: Verso, 1990.

_____. La Cultura Popular y la Erotización de las Ninas. In: *Estudios Culturales y Comunicación*. Barcelona: Editora Paidós, 1997. p. 481-495.

WODAK, Ruth, et al. *The discursive construction of national identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Concepts of Identity and Difference. In: _____ . *Identity and Difference* .London: Sage, 1997. p.8-59.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir et. al. (Org.). *Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*.Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO I

1. ROTEIRO BÁSICO DA ENTREVISTA

1. Dados de identificação das entrevistadas: com o nome, ano de nascimento, local de nascimento e lugar onde se criou.
2. Dados de escolaridade: onde estudou durante o ensino fundamental e médio? Se cursou o magistério e qual é o semestre em que está no Curso de Pedagogia?
3. Quais são as memórias musicais que remetem aos momentos da sua infância? E em relação à sua adolescência? Sabia letras de músicas de cor? Quais eram?
4. Quais as suas músicas preferidas para cantar, dançar, tocar e ouvir? (lembrar dos nomes de bandas, grupos e cantores/as).
5. Se saem aos finais de semana, que músicas ouvem nos ambientes em que freqüentam?
6. Quais as lembranças da música e os entrelaçamentos com as práticas religiosas: primeira comunhão, grupos de jovens, missas, encontros de casais e cultos, por exemplo?
7. Onde, quando e como se ouviam músicas nos diversos momentos da vida? Que artefatos tecnológicos eram utilizados na sua casa para ouvir música (toca-discos, walkman, rádio, aparelho de som, gravador, computador, etc.)? Lembra das suas músicas favoritas e programas de rádio e TV?

8. Que discursos e práticas familiares e também da escola foram incorporadas nas suas escolhas em termos de preferências e audiência? Lembra do gosto musical do pai, mãe, irmãos, amigas/os? E hoje, qual é o gosto musical do namorado, marido e filhos?

9. Quais os impactos ou desdobramentos de tais lembranças nas suas *crenças* e propostas pedagógicas, hoje, como adultas, alunas da Pedagogia e professoras do ensino fundamental?

ANEXO II

2. TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O consentimento em participar desta pesquisa por parte das depoentes implica no compromisso de a pesquisadora responsável pela mesma preservar a identidade das mesmas, garantindo que as informações utilizadas no relatório final de pesquisa, em trabalhos apresentados em congressos e em textos publicados, como decorrência das análises das entrevistas transcritas e análise das biografias musicais, terão sua privacidade respeitada. Cada pessoa entrevistada dará seu consentimento prévio através do preenchimento do “Termo de Consentimento Informado”. Tal formulário será apresentado aos sujeitos que aceitarem dar entrevistas e narrar suas biografias musicais a partir de descrição sucinta e de fácil compreensão da pesquisa, informando sobre seu objetivo central – trabalhar com as *memórias e identidades musicais de professoras do ensino fundamental: músicas, lembranças e mídia*, sobre a metodologia utilizada – entrevistas e biografias musicais – e sobre os sujeitos envolvidos na coleta de dados (além da própria pesquisadora e bolsista de iniciação científica) – memórias e identidades musicais de professoras do ensino fundamental, especificando, ainda, o local de sua realização - a cidade de Porto Alegre/RS. A seguir apresento modelo de protocolo do “Termo de Consentimento Informado” a ser utilizado nesta pesquisa, que será preenchido em duas vias: uma fará parte da documentação da pesquisa e a outra será entregue à depoente, anteriormente a primeira entrevista e após sua concordância em participar da mesma.

Projeto de Pesquisa de doutorado**Memórias e identidades musicais de professoras do ensino fundamental: músicas, lembranças e mídia****Pesquisadora Responsável****Prof^a Ms. Maria Cecília de Araujo R. Torres****Descrição sucinta do projeto:**

O projeto de pesquisa de doutorado *Memórias e identidades musicais de professoras do ensino fundamental: músicas, lembranças e mídia* objetiva trabalhar com as narrativas de si e as memórias musicais. Para tanto, fará uso de entrevistas com alunas do Curso de Pedagogia (Séries Iniciais) que estejam cursando qualquer semestre do Curso. As participantes também poderão ser solicitadas a narrar/escrever as suas biografias musicais, com lembranças musicais e as preferências musicais em diferentes momentos de suas vidas.

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____, **R.G.** _____, dou meu consentimento em participar do projeto de pesquisa de doutorado “Memórias e identidades musicais de professoras do ensino fundamental: músicas, lembranças e mídia”, sob a responsabilidade da Prof^a Ms. Maria Cecília de Araujo R. Torres, como depoente. Autorizo o uso dos dados das entrevistas e das biografias musicais, desde que minha identidade seja preservada.

Assinatura da Entrevistada

Endereço para contato com a pesquisadora responsável

Rua Faria Santos, 394/601

CEP 90670-150

Porto Alegre/RS

E-mail: ctorres@vant.com.br

Dados do depoente para contatos posteriores

Nome completo: _____

Endereço: Rua: _____

Bairro: _____

CEP _____

Fone: _____

E-mail: _____

ANEXO III

3. RELAÇÃO DAS MÚSICAS⁵⁸ PARA O CD DAS ENTREVISTADAS⁵⁹

| | |
|----------|---|
| Aline | <i>Inaraí (Katinguelê)</i> |
| Ana | <i>Eu caminhava (Nenhum de Nós)</i> |
| Beatriz | <i>It's so easy (Gun's and Roses)</i> |
| Capitu | <i>Meu erro (Paralamas do Sucesso)</i> |
| Carolina | <i>Estrela Dálva (Vicente Celestino)</i> |
| Eva | <i>Remédio (Acústicos e Valvulados)</i> |
| Fernanda | <i>Tormento D'amore (Tema de novela)⁶⁰</i> |
| Gisele | <i>One (U2)</i> |
| Isabela | <i>Oceano (Djavan)</i> |
| Joana | <i>Pulp Fiction (Trilha sonora)</i> |
| Liliane | <i>A Abertura (Roupa Nova)</i> |
| Madalena | <i>A Banda (Chico Buarque)</i> |
| Manoela | <i>Caçador de mim (Milton Nascimento – MPB)</i> |
| Márcia | <i>A day without rain (Enya)</i> |

⁵⁸ As entrevistadas Aline, Capitu, Carolina, Eva, Gisele, Joana e Sofia lembraram especialmente destas músicas dentre suas preferidas, falando de seus títulos.

⁵⁹ As escolhas musicais de Yasmin, Viviane, Roberta, Milena, Margarete, Márcia, Manoela, Madalena, Liliane, Isabela, Beatriz e Ana nomearam os grupos, cantores/as e compositores, e não os títulos específicos de músicas. Para compor este CD, selecionei uma música de cada grupo ou cantor/a mencionado/a.

⁶⁰ Neste caso a entrevistada disse gostar muito de músicas de novelas mas não citou nenhuma música em especial, sendo portanto minha a escolha por esta música *Tormento D'amore*, que foi tema de abertura da novela *Terra Nostra*, veiculada pela Tv Globo durante o ano de 1999.

Margarete _____ *Imagine (Beatles)*

Milena _____ *Perigosa (Edson Cordeiro)*

Roberta _____ *Todo amor que houver nessa
vida (Cazuza)*

Sofia _____ *Fogo (Capital Inicial)*

Viviane _____ *Batendo água (Luis Marengo)*

Yasmin _____ *Meninos e meninas
(Renato Russo, Legião Urbana).*