

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**CONSUELO PAULINO BYLAARDT**

**MODOS DE ESCUTA DOS JOVENS ALUNOS DO COLÉGIO DE  
APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

**BELO HORIZONTE , MG**

**2017**

**CONSUELO PAULINO BYLAARDT**

**MODOS DE ESCUTA DOS JOVENS ALUNOS DO COLÉGIO DE  
APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Música, na linha de Educação Musical da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Furst Santiag

BELO HORIZONTE - MG

2017

CONSUELO PAULINO BYLAARDT

**MODOS DE ESCUTA DOS JOVENS ALUNOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre,  
no curso de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Banca Examinadora**

---

Profa Dr<sup>a</sup>. Patrícia Furst Santiago - Universidade Federal de Minas Gerais  
Orientadora

---

Profa Dr<sup>a</sup>. Heloísa Feichas - Universidade Federal de Minas Gerais  
Membro

---

Profa Dr<sup>a</sup> Helena Lopes da Silva - Universidade Federal de Minas Gerais  
Membro

---

Profa Dr<sup>a</sup> Lúcia Campos - Universidade Estadual de Minas Gerais  
Membro

---

Profa Dr<sup>a</sup> Jussara Fernandino - Universidade Federal de Minas Gerais  
Suplente:

Belo Horizonte, 30 de novembro de 2017

## AGRADECIMENTOS

Não há como começar a agradecer senão a Ele: que me criou, que conhece meus erros, que mostra meu valor e que me ajuda a caminhar me mostrando cada passo por onde ir.

À Ela, que assim como a semelhança e complemento Dele, está do meu lado, que me recebeu nesta vida em sua casa, e que me acompanha nesta caminhada terrena com tanto amor.

Aos meus pais: Mamãe Laura e Papai Cid que me proporcionaram muito amor, alegria, educação, segurança e cuidado, e que acreditam em mim e sempre confiaram em mim e me apoiaram nas minhas escolhas, mesmo sabendo que às vezes eu estava errada, me dando a chance de aprender a lidar com as frustrações e a encarar as dificuldades com serenidade.

Às minhas irmãs de sangue Elizabeth e Marina, que me mostram todos os dias a força feminina do amor, do companheirismo e da amizade. Ao meu irmão Arthur pelo carinho.

À todas irmãs de Doutrina, em especial a querida Kátia, Leilane, Luciana, minha comadre Carol, Natália e tantas outras que de alguma forma, através de uma palavra ou de um gesto, me ajudaram neste processo.

Ao tio Joca, querido amigo.

À Patrícia, minha orientadora, pela atenção e dedicação. À Heloísa pelas conversas iluminadoras. À professora Margarete Arroyo pelos textos.

À banca banca feminina de peso: Lúcia Campos, Helena Lopes, Heloísa Feichas e Jussara Fernandino, muito obrigada pela disposição e interesse.

À diretora do Colégio de Aplicação, Adélia Melo, pelo apoio integral desde o ingresso no mestrado até a conclusão, demonstrando o que é carinho pela escola e pelos docentes, e a todos os meus colegas professores e às coordenadoras que sempre me apoiaram e me incentivaram a realizar este trabalho.

Aos queridos jovens alunos que disponibilizaram seu tempo para conversar comigo sobre música, com respeito, carinho e muita alegria.

E por fim, ao parceiro, amigo, companheiro e irmão que eu tive o privilégio de encontrar por esse mundo afora, e que sempre me deu muita força e muito amor.

## RESUMO

Esta pesquisa consiste em uma análise sociológica da relação dos jovens alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre com a escuta de músicas que fazem parte do seu universo musical cotidiano. Para tal análise, foram realizados 3 grupos focais com 14 jovens alunos do Colégio, a partir dos quais foram discutidos temas sobre a relação desses jovens com a música. Através da análise das falas dos alunos participantes, a escuta se destacou como a atividade musical mais praticada entre eles, demonstrando que o ato da escuta se configura como uma experiência complexa e que provoca diferentes efeitos, funções e processos cognitivos, intelectuais, sentimentais e psicológicos. Foram destacados e discutidos 13 diferentes modos de escuta baseados nas diferentes formas de experienciar a escuta musical designada pelos próprios jovens. Esta pesquisa teve sua fundamentação teórica estruturada a partir das concepções de situações de escuta de Ola Stockfelt (1997), a escuta ativa e a musicalidade da escuta desenvolvida por Daniel Cavicchi (2003) e a análise social da música desenvolvida por Tia DeNora (2004). Buscou-se uma compreensão mais aprofundada sobre os processos de escuta desenvolvidos no cotidiano dos jovens. Objetivou, ainda, contribuir com reflexões sobre um ensino de música voltado para este universo, de forma a proporcionar maior abertura para o diálogo e para um desenvolvimento musical significativo nos diversos contextos educacionais, sobretudo na escola regular.

Palavras-chave: Colégio de Aplicação da UFAC; jovens e música; modos de escuta; música e cotidiano; música na escola.

## ABSTRACT

This research deals with a sociological analysis of the musical listening processes of young students of the College of Application of the Federal University of Acre, Brazil. For this analysis, 3 focus groups were carried out with 14 young students each, who discussed themes about their relationship with music. Through the analysis of the students' speeches, listening was highlighted as the most practiced musical activity among them, which shows that the act of listening is configured as a complex experience generating different effects in their personalities, such as cognitive, intellectual, sentimental, functional, and psychological processes. During the analysis, 13 different listening modes were highlighted and discussed based on different ways of experiencing the musical listening assigned by the students. The theoretical foundation of the research is based on conceptions of listening situations provided by Ola Stockfelt (1997), the active listening and the musicality of listening developed by Daniel Cavicchi (2003), and the social analysis of the music developed by Tia DeNora (2004). This research seeks a deeper understanding of young people's processes of listening in daily life. It intends to contribute to the development of teaching approaches that include the universe of the youth, providing dialogue and space for a more significant musical development in diverse educational contexts, specially at school.

**Key Words:** College of Application of UFAC; young people and music; listening modes; music and everyday life; music at school.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
Capítulo 1 .....	12
METODOLOGIA DE PESQUISA.....	12
1.1 Contexto da pesquisa: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre .....	12
1.2 Sujeitos de pesquisa: a escolha dos participantes .....	14
1.3 Pesquisa qualitativa .....	15
1.4 Coleta de dados: grupos focais.....	16
1.4.1 Vantagens e desvantagens dos grupos focais.....	17
1.4.2 O papel do moderador .....	18
1.4.3 Local e aplicação dos grupos focais .....	19
1.4.4 Roteiro para a condução dos grupos focais .....	22
1.5 Análise e interpretação dos dados .....	22
1.5.1 Pré-análise, exploração do material, inferência e interpretação .....	24
1.6 Questões éticas .....	27
Capítulo 2.....	28
ESCUTA MUSICAL .....	28
2.1 A “musicalidade da escuta” e a escuta “passiva” .....	37
2.2 Adequados modos de escuta .....	40
2.3 A música no cotidiano .....	43
Capítulo 3.....	53
A EXPERIÊNCIA DA ESCUTA MUSICAL.....	53
Introdução: intensidade, frequência e ecletismo na escuta dos jovens .....	53
3.1 Modos de escuta .....	56
3.2 Modo de escuta Performático: cantar, “bater” e dançar.....	59
3.3 Escuta corporal .....	61
3.4 Escuta reflexiva .....	64
3.5 Escuta terapêutica .....	68

3.6 Escuta necessária ou adequada.....	73
3.7 Escuta itinerante, escuta de companhia e escuta ambiente .....	77
3.8 Escuta diária .....	81
3.9 Escuta imaginativa .....	83
3.10 Escuta influenciada .....	84
3.11 Escuta contemplativa.....	88
3.12 Escuta para concentração e foco .....	91
3.13 Escuta crítica ou ideológica .....	93
3.14 Escuta de materiais musicais.....	97
REFERÊNCIAS .....	110
ANEXOS.....	114
ANEXO 1.....	115
ANEXO 2.....	116
ANEXO 3.....	119
ANEXO 4.....	122

## INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa inserida no campo da Educação Musical e está em diálogo com a experiência desta autora como professora de música no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp). No ano de 2012, ao chegar de Minas Gerais ao estado do Acre, esta pesquisadora assumiu o cargo de professora de música do Colégio de Aplicação na Universidade Federal do Acre. Foram dois anos como substituta e em 2014 foi efetivada. Desde o início, essa nova empreitada se demonstrou um desafio: primeiramente por estar chegando para morar em um lugar completamente diferente de sua cidade-natal, com uma cultura diferente e com todas as dificuldades que um lugar situado nos confins do país poderia apresentar. Daí surge o primeiro aspecto abordado nesta pesquisa: DIVERSIDADE.

Não há como não falar em diversidade no Acre. Resumidamente, o Acre é um estado de tradição principalmente extrativista, que recebeu, durante dois momentos áureos de exploração da seringa (1978 a 1912 e, 1942 a 1945), imigrantes de origem na sua maioria composta por nordestinos em busca de melhores condições de vida. A partir de 1970, o governo do estado, através da política para o desenvolvimento da Amazônia, passa a investir na produção agropecuária vendendo terras para produtores rurais. Os imigrantes do centro-sul do país, o “paulistas” vinham comprar terras para transformá-las em pastos. As consequências sociais e ambientais são vistas até os dias atuais:

Com isso, a cidade de Rio Branco cresceu muito; alguns historiadores dizem que ela “inchou”. [...] Além dos acreanos, na cidade de Rio Branco já viviam os sírios, libaneses, além dos nordestinos, que vinham dos seringais para a cidade. Também vieram para o Acre pessoas de vários lugares, principalmente das regiões Sudeste e Centro-Oeste do Brasil (LIMA; OGANDO; NASCIMENTO, 2014, p. 46).

Assim, a identidade cultural do estado, caracterizada pela diversidade, reflete em todos os setores da sociedade acreana, não sendo diferente no Colégio de Aplicação.

O segundo e terceiro aspectos que movem esta pesquisa são a JUVENTUDE e a ESCOLA. Até então, a experiência desta pesquisadora-docente era somente através de aulas

particulares em escolas especializadas de música com crianças de até 10 anos. Ao chegar no Acre, iniciou-se o trabalho com jovens inseridos no espaço da escola regular.

A essa conjunção entre diversidade, juventude e escola, somou-se a MÚSICA no papel de disciplina escolar intitulada Artes. Nessa conjuntura, as dificuldades, os questionamentos e a busca por caminhos pedagógicos nas aulas de música levaram a construção desta pesquisa, surgindo, portanto, a necessidade de melhor compreender, primeiramente o universo dos jovens alunos desta escola que participaram da pesquisa: seu contexto sociocultural, seus interesses, e principalmente compreender como a música opera nas suas relações cotidianas; e em seguida propor caminhos educacionais que dialogassem com esses jovens alunos do Acre.

A partir de tais questionamentos surgiu a principal pergunta desta pesquisa: quais as relações que se dão entre os jovens e as músicas de seu cotidiano por meio da atividade de escuta? A partir deste questionamento surge a seguinte hipótese: a compreensão dessas relações pode promover um enriquecimento ou uma aproximação da aula de música da escola com a música e o universo juvenil.

Antes de empreender a pesquisa bibliográfica realizada para esta pesquisa, o entendimento das relações que se dão entre os jovens e as músicas de seu cotidiano abarcava, de forma ampla, as variadas formas dos jovens de se valerem da música, seus usos e funções no dia a dia, suas diversificadas maneiras de vivenciar e experienciar o mundo através da música, seja ouvida, tocada, cantada, vista etc. Porém, após a coleta dos dados, depois da análise, essas “relações” foram focalizadas nas referências que os jovens faziam, através de suas falas, ao universo da escuta, os usos e funções da música em suas vidas.

Além de abarcar e responder a uma necessidade pessoal, essa pesquisa se amplia na medida em que as reflexões colocadas aqui sobre a música e a juventude surgem em vários cenários da Educação Musical, tal como expõe SOUZA (2004, p. 9):

Tenho desafiado os professores a pensarem em estabelecer um diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e conhecimentos musicais. Dessa forma, conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu “mundo”, pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar, são proposições para se pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos.

No contato com os alunos do CAp que participaram da pesquisa, pude perceber assustadoramente a minha total ignorância em relação ao universo musical e cultural daqueles jovens, incluindo seus gostos e conhecimentos musicais. Assim, um mundo musical totalmente desconhecido e inédito pra mim foi sendo desvelado.

Ao longo do processo, a experiência da escuta musical se destacou como a mais significativa e complexa atividade musical exercida pelos jovens pesquisados. A escuta musical pode ser concebida através de uma complexidade muito mais abrangente do que o simples fato de ouvir sons através de um órgão corporal. A escuta, para estes jovens, é ouvir, falar, ver, sentir, é um complexo de sensações e experiências que serão discutidas ao longo do capítulos. Portanto, a pesquisa tem o seu foco voltado para os diversos e variados modos de escutar as músicas do universo juvenil inseridas no cotidiano desses jovens, considerando suas condições socioculturais. A análise sobre as relações que esses jovens possuem com a música se voltou para as diferentes formas de escutar que engendram diferentes experiências musicais. Para essas diferentes formas de escutar foram denominados modos de escuta de acordo com a literatura consultada: as situações de escuta de Ola Stockfelt (1997), as concepções de escuta ativa e de musicalidade da escuta desenvolvida por Daniel Cavicchi (2003) e a análise social da música desenvolvida por Tia DeNora (2004).

A estrutura desta dissertação consiste em 4 partes principais. O primeiro capítulo apresenta a metodologia adotada para a condução da pesquisa. No capítulo 2, são apresentados os principais trabalhos e pesquisas utilizadas para a fundamentação teórica no que concerne, principalmente, aos modos de escuta. No capítulo 3, são descritos e analisados os modos de escuta propriamente ditos, encontrados nas falas dos jovens alunos do CAp. Por fim, foi realizada uma breve conclusão sobre o que foi analisado e como estes resultados interferem na minha prática como professora de música no contexto do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

## Capítulo 1

### METODOLOGIA DE PESQUISA

#### 1.1 Contexto da pesquisa: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre

A pesquisa foi realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp) que apresenta um diferencial em relação a outras instituições escolares na capital do estado. É uma escola pública federal gratuita e que possui diversos aspectos importantes a serem considerados.

Sobre a criação do CAp podemos citar a pesquisa de Kinpara (2011, p. 52):

[...] após o Parecer CFE nº 292/62, também, garantiram Prática de Ensino Supervisionado para os licenciados, e Experimentações Pedagógicas nos seus regimentos ou normas de funcionamento. Um exemplo é o do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, criado pela Resolução nº 02, de 11 de dezembro de 1981, que estabeleceu os seguintes objetivos gerais: oferecer a educação pré-escolar, o ensino de 1º e 2º graus; servir como campo de observação e estádio para licenciados e outros profissionais da educação; constituir-se, para a Universidade, em campo de pesquisa, em laboratório de experiência e de demonstração; servir como campo de observação, orientação e renovação da prática educativa, tanto para a Universidade como para a comunidade em geral.

Nessa perspectiva, o CAp se torna um espaço de abertura à pesquisa na área educacional e à inovação metodológica, principalmente no que concerne às práticas pedagógicas inovadoras. Os professores são contratados com exigência de atuação no ensino, na pesquisa e em atividades de extensão, fazendo com que o trabalho dos docentes esteja voltado para atividades além da sala de aula, o que produz uma ampliação de ações e concepções de ensino que permeiam as atividades escolares, assim como é apresentado no edital de seleção de alunos para o ano de 2016:

1.1 Conforme Portaria nº 959 do Ministério da Educação estabelecendo as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, prescreve em seu art. 2º que: "... as unidades de educação básica que tem como finalidade desenvolver, de forma

indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e formação docente” (ACRE, 2015, p. 1).

Até o ano de 1990, a seleção de alunos para ingressar no CAp era realizada através de prova escrita, o “vestibulinho”. Após reflexões do corpo docente sobre o processo de elitização que estava ocorrendo por consequência deste tipo de seleção, o ingresso no Colégio passou a ser através de sorteio.

O corpo discente do CAp abriga crianças e jovens em diferentes condições econômicas e sociais, e que seguem variadas tendências religiosas. Os alunos moram em regiões diversas da cidade e há alunos que moram em outras cidades próximas a Rio Branco. Essa diversidade é consequência do processo seletivo realizado através do sorteio, pois famílias de várias partes da cidade, de diferentes etnias e diferentes classes sociais, procuram uma vaga no Colégio, seja pelo seu ensino gratuito, seja pela sua história e formação (um colégio ligado à Universidade Federal que existe há mais de trinta anos), seja pela sua qualidade no ensino.

O processo de seleção geralmente é realizado no mês de novembro e dezembro divulgado através de edital publicado no site na Universidade<sup>1</sup>. Há vagas somente na turma do Pré II (não há pré I), pois é o único segmento que é constituído a cada ano, para as outras turmas, como são sequência dos anos anteriores, são chamados novos alunos somente se abrir vagas (caso algum aluno reprove ou saia do Colégio por outros motivos). Portanto, são sorteados apenas candidatos para preencher o cadastro reserva na possibilidade de serem chamados, como é especificado no edital:

6.2 – A Lista de Espera tem a finalidade de preencher eventuais vagas e terá validade até o término do 1º semestre do ano letivo, de acordo com o Calendário Escolar 2016 do Colégio de Aplicação. O chamamento à vaga realizar-se-á através de 03 ligações telefônicas em dias e horários alternados a critério da secretaria (ACRE, 2015, p. 5).

---

<sup>1</sup> [www.ufac.br](http://www.ufac.br)

Ao observar o processo seletivo para o ano de 2016 e 2017, o total de candidatos inscritos para pleitear uma vaga foram respectivamente de 1944<sup>2</sup> e 2818<sup>3</sup> para disputar 270 vagas, somando-se as vagas disponíveis para o pré II e as vagas do cadastro reserva (30 para cada segmento). Podemos inferir, portanto, que a popularidade da escola é visível, seja pela qualidade creditada a essa instituição, seja pela gratuidade do ensino.

Atualmente a escola possui 18 turmas ao todo, desde a pré-escola até o Ensino Médio, com uma média de 30 alunos por sala, havendo, portanto, algo em torno de 500 alunos. A comunidade escolar é composta pelos alunos, professores, funcionários e pais dos alunos.

O cenário do Colégio apresenta estrutura complexa, possuindo vários aspectos que chamam para uma análise mais aprofundada sobre sua dinâmica interna. Em decorrência dessas dinâmicas, a escola apresenta uma diversidade sociocultural formada pelos atores que a compõem e pela diversidade de práticas e atividades.

Por enquanto apresenta-se uma breve observação geral sobre a instituição com a intenção de justificá-la como um cenário que pode vir a revelar importantes questões acerca da relação dos jovens com a música neste contexto, para futuramente propor práticas voltadas para a Educação Musical onde a aula de música possa se tornar uma fonte importante de significados estéticos e artísticos na formação social, cultural e artística destes alunos.

## **1.2 Sujeitos de pesquisa: a escolha dos participantes**

A escolha dos alunos do CAp como sujeitos desta pesquisa teve por critérios que todos tivessem entre 14 e 16 anos, abarcando o alunado constituinte do Ensino Médio, e também os que quisessem participar voluntariamente. Para tal, foram realizados convites nas salas das turmas começando pelas turmas do 3º ano, depois do 2º, e se fosse necessário, a turma do 1º seria convidada. Um importante aspecto que deve ser observado é a quantidade de alunos que se candidataram para participar. Nas três primeiras salas, apesar de ter havido um

---

<sup>2</sup> <http://www.ufac.br/portal/editais-concursos/colégio-de-aplicacao/edital-de-sorteio-no-01-cap-2015-colegio-de-aplicacao/edital-de-sorteio-no-01-cap-2015-colegio-de-aplicacao-inscricoes-deferidas/Inscricoes%20Deferidas.pdf>. Acesso em 17/10/2016.

<sup>3</sup> <http://www.ufac.br/site/editais-concursos/colégio-de-aplicacao/edital-de-sorteio-no-01-cap-2016>. Acesso em: 28 de Agosto de 2017.

número maior de interessados, o total de alunos participantes foi de quatorze alunos. Assim, a pesquisa alcançou um número de alunos suficiente, não havendo necessidade de realizar outros convites em outras turmas.

Para preservação das identidades dos jovens, os quatorze participantes receberam os seguintes codinomes: Ana, Elias, Eva, Getúlio, Janaína, Kaio, Kátia, Laís, Marcelo, Márcio, Matias, Talita, Tatiana e Yana.

### **1.3 Pesquisa qualitativa**

Para se conhecer em profundidade aspectos sociais do universo musical dos jovens alunos pesquisados, essa pesquisa foi desenvolvida dentro da abordagem qualitativa e exploratória, que permitiu um delineamento flexível sem generalizações de resultados.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem se desenvolvido nos mais variados campos temáticos e de estudos e o termo “pesquisa qualitativa” se tornou um termo genérico para uma variedade de pesquisas, seja nos pressupostos teóricos, no entendimento do objeto de investigação, assim como o foco e os procedimentos metodológicos (FLICK *et al.*, 2004, p. 5). Porém, mesmo com tantas variações de abordagens e campos disciplinares, a pesquisa qualitativa possui uma base de pressupostos e características comum a todas elas (*idem*, p. 5). Dentro desta perspectiva, Flick (2009, p. 20) coloca que:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

Portanto, a pesquisa qualitativa surge como uma abordagem que busca na subjetividade interpretativa e intuitiva, respostas para questões relacionadas a contextos sociais que a pesquisa quantitativa não poderia responder. A consolidação da pesquisa qualitativa coloca que “a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas: e em vez de partir de teorias para testá-la, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem de contextos sociais a serem estudados” (FLICK, 2009, p. 20).

De acordo com diversos autores, a pesquisa exploratória visa uma maior familiaridade com o problema a fim obter um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto em

questão (MATTAR, 1998 *apud* FERNANDES; GOMES, 2003, p. 6), e também com a finalidade de elaboração de hipóteses (FERNANDES; GOMES, 2003, p. 6; RAUPP; BEUREN, 2006, p. 80). Fernandes e Gomes (2003, p. 7) também acrescentam que:

[...] a pesquisa exploratória é utilizada para casos em que, por falta de familiaridade com o problema de pesquisa, necessita-se de um estudo que oriente a direção a ser seguida, como em alguns casos específicos dentro de uma organização, embora muitas vezes possam existir teorias e conhecimentos a respeito do tema em questão.

Em relação a esta pesquisa, consideramos que, para que haja uma reflexão sobre a prática musical na escola em questão, e para que se dialogue efetivamente com esses jovens, será necessária uma atitude exploratória que possibilite conhecer mais profundamente as relações entre esses jovens e a música, de acordo com seus pontos de vista, seus gostos, suas formas de atribuir valor às músicas do seu cotidiano etc, através da principal atividade musical exercida pelos alunos: a escuta.

#### **1.4 Coleta de dados: grupos focais**

Os jovens tecem no seu cotidiano a sua forma de viver a juventude, fazendo com que o seu dia a dia seja o material mais vivo e confiável para se estudar e conhecer o universo juvenil. Pensando foi escolhida a técnica dos grupos focais como principal ferramenta de coleta de dados, como uma forma de estabelecer um maior contato com os discursos cotidianos desses jovens da forma mais natural possível.

Os grupos focais e outras técnicas de pesquisa semelhantes, como os grupos de discussão, já têm sido bastante utilizadas em pesquisas sobre jovens, confirmando a sua eficiência. Neste trabalho usamos alguns como referência principalmente aqueles que tratam das relações dos jovens com a música (MEINERZ, 2005; MALAGUTTI, 2013; RÊGO, 2013; COSTA, 2005; POPOLIN; 2012).

A utilização dos grupos focais surgiu a partir de experimentos para avaliar respostas do público sobre programas de rádio na década 1940 e foi sendo usada com outras finalidades inclusive em pesquisas de marketing (STEWART; SHAMDASANI, 1990). O sociólogo Robert Merton é considerado o precursor da técnica que hoje é tida como método consagrado de pesquisa no campo da abordagem qualitativa. Segundo Morgan (1996, p. 2):

Como uma forma de pesquisa qualitativa, grupos focais são, basicamente, entrevistas em grupo, embora não no sentido de uma alternância entre as perguntas de um pesquisador e as respostas dos participantes da pesquisa. Em vez disso, a confiança é sobre a interação dentro do grupo, com base em tópicos que são fornecidos pelo pesquisador que normalmente assume o papel de um moderador. A marca registrada de grupos de foco é o seu uso explícito da interação do grupo para produzir dados e insights que seriam menos acessíveis sem interações que não fossem reveladas a cientistas sociais.

A utilização dos grupos focais como técnica de coleta de dados possui uma variedade de funções em diferentes pesquisas em diversas áreas do conhecimento e consiste, basicamente, em coletar dados e informações através da discussão entre pessoas de um grupo definidas pelo pesquisador. Essas pessoas se reúnem para discutir sobre um tema específico de acordo com os objetivos da pesquisa, em outras palavras, Morgan define grupos focais “como uma técnica de pesquisa que coleta dados através da interação grupal sobre um tópico determinado pelo pesquisador” (MORGAN, 1997, p. 5)<sup>4</sup>. O termo “foco” incide na delimitação dos assuntos e conteúdos tratados na discussão (STEWART; SHAMDASANI, 1990).

Os grupos focais constituem em uma técnica de coleta de dados que ocupa um lugar entre a observação participante e as entrevistas individuais em profundidade (MORGAN, 1997; GONDIM, 2003) e possuem grande ênfase nas informações produzidas em interações grupais (MORGAN, 2012).

Esse olhar direcionado à interação do grupo, de acordo com Morgan (2012, p. 162), se refere a “como os participantes criam significados através das suas interações”<sup>5</sup>. Assim como os participantes criam sentidos e negociam significados em seus discursos através das interações entre eles, a relação entre pesquisador e os sujeitos de pesquisa também influencia essa mesma negociação de sentidos.

#### ***1.4.1 Vantagens e desvantagens dos grupos focais***

A aproximação entre o pesquisador e os indivíduos pesquisados pode ser destacada como uma vantagem na utilização dos grupos focais como técnica de coleta de dados. Esta interação se torna de extrema importância nesta pesquisa, pois irá refletir na prática educativa

---

<sup>4</sup> Todas as traduções dos trechos citados ao longo desta dissertação foram feitas pela pesquisadora com a inclusão do texto original nas notas de rodapé.

[...] research technique that collects data through group interaction in a topic determined by the researcher.

<sup>5</sup> [...] how participants create shared meanings through their interactions.

com os jovens inseridos no contexto do CAp. Essa aproximação representa um maior conhecimento sobre esse público e, portanto, há maiores chances de desenvolver um trabalho significativo na área da Educação Musical.

Dentre outras vantagens, podemos citar a possibilidade de observar comportamentos não verbais e o contato com o vocabulário próprio dos participantes, o que é de grande importância para os objetivos desta pesquisa. Portanto, “o pesquisador pode obter níveis profundos de significados, fazer importantes conexões e identificar nuances sutis em expressões e significados”<sup>6</sup> (STEWART; SHAMDASANI, 1990, p. 16).

Por outro lado, há desvantagens no uso de grupos focais. Uma das maiores críticas mencionadas por Morgan (1997, p. 15) sobre os grupos focais reside na influência do pesquisador sobre as respostas dos participantes, dependendo da maneira como é realizada a moderação no grupo. Porém, em se tratando de uma pesquisa de natureza qualitativa exploratória, é importante lembrar que todos a ela envolvidos, de uma maneira ou de outra, influenciam e contribuem com o resultado final do trabalho.

A literatura sobre metodologia de pesquisa recomenda, na condução de grupos focais, maior cuidado como a seleção dos participantes: se forem muito heterogêneos corre-se o risco de haver muita discordância e muita informação dificultando a transcrição e a análise, além de dificultar o trabalho do moderador. Por outro lado, se for um grupo muito homogêneo, há o perigo de não haver sinergia suficiente para que as informações fluam naturalmente (STEWART; SHAMDASANI, 1990, p. 42). Há também o problema de algum ou alguns pouco integrantes polarizarem as informações e opiniões. Todas essas desvantagens, no entanto, poderão ser amenizadas com uma boa condução realizada pelo moderador.

#### ***1.4.2 O papel do moderador***

Grande parte responsável por uma coleta bem sucedida nos grupos focais reside no papel do moderador. Segundo Gomes (2005, p. 287): “O moderador deve ter uma boa experiência na condução de grupos, clareza de expressão, capacidade de ouvir e, ao mesmo

---

<sup>6</sup> The researcher can obtain deeper levels of meaning, make important connections, and identify subtle nuances in expression and meaning..

tempo, deve ser flexível, vivo, sensível e simpático, além de ter senso de humor (o papel de moderador é mais uma questão de arte do que de técnica)”.

O papel do moderador consiste basicamente em organizar os grupos, planejar e orientar as discussões, e garantir que o grupo se manterá focado no tema em questão, definido no tópico-guia ou roteiro desenvolvido previamente. Dependendo dos objetivos da pesquisa, o moderador pode desempenhar um papel mais diretivo ou mais aberto. O uso de um roteiro muito específico e de um papel mais diretivo por parte do pesquisador, é o perigo de influenciar ou direcionar demais as respostas dos integrantes do grupos, porém, as duas formas de direcionamento podem ocorrer durante um única seção: no início é preferível que haja um baixo envolvimento por parte do moderador. Porém, quando há a necessidade de tópicos mais específicos, o moderador deverá intervir mais.

### ***1.4.3 Local e aplicação dos grupos focais***

O local da realização dos grupos focais foi o próprio Colégio, em salas de aula que não estavam sendo utilizadas naquele momento.

Quando o projeto desta pesquisa estava sendo elaborado, foi idealizada uma aproximação mais aprofundada com os jovens pesquisados no que se refere à coleta de dados. Porém, deparar com o processo metodológico na prática, requer constantes reformulações mediante as possibilidades. Os percalços e as dificuldades são o que realmente desenharam a metodologia e a coleta de dados na prática.

Em primeiro lugar, antes da coleta dos dados, o objeto de pesquisa ainda estava pouco definido e se constituía na investigação das relações (de forma ampla) entre os jovens alunos do CAp com a música. Esperava-se, por parte desta pesquisadora, “descobrir” algo que falasse sobre os jovens deste lugar que apenas estes possuíam. Claro que a possibilidade de não haver nada de especial ou diferente sobre esses jovens estava constantemente sendo considerada. Esta predisposição sobre os jovens alunos em relação à pesquisa delimitou sua metodologia primeiramente porque ao ir a campo para a coleta de dados, não se sabia ao certo o que estava sendo buscado. Foi coletado o maior volume de dados possíveis dentro do tempo e da logística possível, com o intuito de selecionar e procurar, posteriormente, o que havia ali e que seria o objeto a ser analisado, por esta razão, dentre outras já discutidas anteriormente, os grupos focais foram considerados a melhor opção nesta situação.

Outra questão que ajudou a delinear a metodologia foi o tempo reduzido que foi disponibilizado desde a liberação pelo Comitê de Ética e a coleta de dados. Além do mais, esta pesquisadora, como professora do Colégio de Aplicação, pensou que seria fácil reunir vários alunos, de diferentes faixas etárias e diferentes ciclos sociais. O que ocorreu foi uma complicada logística de aulas, em um momento em que os alunos, principalmente os do Ensino Médio, se encontravam no meio de um processo de elaboração e participação de um Fórum, que estava sendo organizado pela própria instituição, tendo professores, alunos e funcionários tomados de trabalho e atividades. Foi muito difícil encontrar horários disponíveis e mais difícil ainda, misturar os jovens, havendo portanto a necessidade de realizar os grupos focais com jovens pertencentes a mesma faixa etária, mesma sala de aula e mesmo ciclo de amizade, sob o risco de inviabilizar a coleta de dados.

Depois dos horários e locais para a aplicação dos grupos focais terem sido previamente combinado com a direção e com a coordenação do Colégio, foram feitas visitas em três turmas do ensino médio, uma do terceiro e duas do primeiro, explicando os objetivos da pesquisa, como seriam realizadas e os procedimentos éticos, como os termos de consentimento etc. Os alunos se candidataram espontaneamente, e provavelmente isto se deve ao fato de que, primeiramente, por ser um colégio de Aplicação, eles estão acostumados a serem sujeitos de pesquisa dos docentes, além do mais, o tema em questão pareceu despertar o interesse entre eles como pode ser evidenciado nas falas.

Foram, então, formados três grupos de alunos alocados nos seguintes grupos focais:

- Grupo 1 (G1) com 5 alunos, sendo 3 meninas e 2 meninos do 2º ano do Ensino Médio.
- Grupo 2 (G2), com 6 alunos, 2 meninas e 4 meninos, também pertencentes ao 2º ano do Ensino Médio, porém, de outra turma.
- Grupo 3 (G3) com 3 alunos, todas meninas do terceiro ano do Ensino Médio.

A tabela 1.1 abaixo apresenta a distribuição dos alunos nos grupos.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
---------	---------	---------

Jananína	Ana	Eva
Kaio	Matias	Talita
Yana	Elias	Láis
Marcelo	Kátia	
Tatiana	Márcio	
	Getúlio	

Quadro 1.1: Grupos focais e nomes dos participantes.

Esta média reduzida de participantes por grupo se mostrou positiva pois, em primeiro lugar, os assuntos puderam ser mais aprofundados e variados do que se houvessem mais alunos, além de ter facilitado muito o trabalho da aplicação dos grupos e da transcrição. Neste ponto, em relação aos grupos focais realizados, mesmo com um número reduzido de alunos, foi possível alcançar uma variedade de assuntos e práticas relacionados às experiências musicais dos alunos, com um grande volume de dados, assim como o aprofundamento de alguns aspectos.

Assim como é colocado por BACKES *et al.* (2011, p. 440):

Nesse contexto, sugere-se que o número de participantes esteja situado em um intervalo entre seis e quinze, sendo que, quando se deseja gerar tantas ideias quanto possível, é mais enriquecedor optar por um grupo maior, ao passo que se o que se pretende é alcançar a profundidade de expressão de cada participante, um grupo pequeno seria mais indicado.

Os três grupos focais foram realizados em dois dias. Cada grupo produziu um material de, em média, uma hora de conversa. O grande volume de material coletado nos três encontros, o tempo reduzido para a escrita final da pesquisa, além da dificuldade de encontrar tempo e espaço na escola para reaplicação dos grupos focais impossibilitou outros encontros. A reaplicação dos grupos focais ou a montagem de novos grupos surge como possibilidade na continuação e aprofundamento desta pesquisa no futuro.

Durante a realização dos grupos focais, esta pesquisa se deparou com dificuldades de naturezas diversas e que foram amenizadas da melhor maneira possível. A má acústica da

sala e o barulho do tráfego na rua interferiram na compreensão de algumas das falas dos alunos no momento da transcrição.

Partindo de uma visão mais panorâmica sobre os grupos, percebi uma forte diferença de identidade entre eles. Por questões de logística não foi possível misturar os alunos de diferentes séries ou de diferentes convívios sociais, portanto, os integrantes dos grupos já tinham uma relação anterior de amizade e convivência. Desta forma, os grupos apresentaram características identitárias diferentes o que não caracterizou problema nas análises como será percebido adiante.

#### ***1.4.4 Roteiro para a condução dos grupos focais***

Grande importância deve-se dar ao roteiro de perguntas ou temas a serem colocados pelos moderadores em grupos focais. Pensando nisso, foram elaboradas questões amplas de caráter exploratório, como foi descrito anteriormente, com o intuito de obter uma visão geral sobre o uso da música no cotidiano desses alunos.

O roteiro temático seguido durante os grupos focais se fundou em pesquisas anteriores (MALAGUTTI, 2013; RÊGO, 2013; COSTA, 2005; POPOLIN, 2012) e nos objetivos desta pesquisa e tiveram os seguintes temas abordados: frequência de escuta de música, gosto, música na escola, ensino de música, performance musical, momentos em que preferem ouvir música, família, igreja etc. O roteiro pode ser encontrado no ANEXO 1.

#### **1.5 Análise e interpretação dos dados**

Para a análise e interpretação dos dados recorreu-se ao método de análise do conteúdo. A escolha deste procedimento se deve ao fato da análise de conteúdo consistir em um procedimento clássico de análise e de processo interpretativo do material coletado, podendo ser aplicado a qualquer fonte de dados (FLICK, 2009, p. 201). Além disso, esse procedimento apresenta vasta bibliografia e uma grande quantidade de pesquisas de abordagem qualitativa de várias áreas do conhecimento que realizam esse procedimento.

A análise de conteúdo surgiu no início do século XX, e desenvolveu-se no EUA a partir da análise de material jornalístico. Durante a 2ª grande guerra, a técnica se estabeleceu através de investigação de materiais de propaganda suspeitos de carregar mensagens subversivas, principalmente nazistas. Suas raízes históricas e epistemológicas se fundam na hermenêutica, na retórica e a lógica (BARDIN, 1977, p. 14), e constitui-se como prática interpretativa de mensagens. Apesar de suas raízes históricas, “a atitude interpretava continua em parte a existir na análise de conteúdo, mas é sustentada por processos técnicos de validação” (BARDIN, 1977, p. 20). Segundo Bardin (1977, p. 42), análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A principal característica da análise de conteúdo se deve ao rigor científico e à abordagem quantitativa de uma técnica que surge em um cenário onde a ciência behaviorista predominava. A influência dos princípios positivistas regia o processo de análise de interpretação de texto. Berelson, considerado um dos mais importantes criadores e desenvolvedores da técnica, assim a descrevia: “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BERELSON; LAZARFIELD, 1954 apud BARDIN, 1977, p. 24).

A partir dos anos 1950, a técnica começa a se expandir, e após ter passado por um período de declínio, se abrem novas possibilidades e perspectivas metodológicas, principalmente a partir de contribuições publicadas em congressos no campo da psicologia e da psicolinguística.

Os participantes descobrem então duas coisas: os investigadores e técnicos provenientes de horizontes muitos diversos interessam-se doravante pela análise de conteúdo; se os problemas precedentes não forem resolvidos, novas perspectivas metodológicas, no entanto, vão eclodindo (BARDIN, 1977, p. 26).

A técnica passa então a se abrir para um debate mais aberto e diversificado com outras disciplinas do conhecimento como a Antropologia e a Sociologia. A perspectiva da abordagem qualitativa passa a fazer parte das discussões.

Minayo (1999) coloca duas concepções que se confrontam no plano epistemológico: o modelo “instrumental” e o modelo “representacional”. No primeiro prevalece o tratamento quantitativo e as ideias do rigor e da medida a partir de influências positivistas, no segundo a importância prevalece no conteúdo lexical do discurso, segundo Minayo (1999, p. 203):

Os adeptos das técnicas qualitativas aprofundam sua argumentação dentro da seguinte linha: (a) colocam em cheque a minúcia da análise de frequência como critério de objetividade e cientificidade; (b) tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo do conteúdo manifesto da mensagem para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda.

Na atualidade, a análise de conteúdo conta com diversas perspectivas e técnicas. Cabe aqui a observância das múltiplas possibilidades de se aplicar a análise de conteúdo, principalmente se tratando de uma pesquisa qualitativa de cunho sociológico:

A análise de conteúdo não é, contudo, um método rígido no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação - alguns diriam reconstrução - do sentido de um conteúdo (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216).

A seguir, será descrito como a análise de conteúdo é realizada a partir da perspectiva de Bardin (1977).

### ***1.5.1 Pré-análise, exploração do material, inferência e interpretação***

- *Pré-análise*

Segundo Bardin (1977, p. 125), a análise pode ser dividida em três grandes etapas: 1) uma pré-análise; 2) na exploração do material; 3) no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Em um primeiro momento, a pré-análise tem por objetivo a organização do material e propõe, após a transcrição completa das entrevistas, uma “leitura flutuante” (BARDIN, 1977, p.126). Essa leitura é realizada com o objetivo de conhecer o material, reconhecer o texto “deixando-se invadir por impressões e orientações”. Segundo a autora: “Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.” (BARDIN, 1977, p.126).

Na fase da pré análise, durante a leitura flutuante, já foi possível delimitar alguns temas importantes abordados pelos alunos e que se relacionam com a fundamentação bibliográfica, tanto no que diz respeito as recorrências de assunto, tanto no que diz respeito a ênfase e importância dada a certos aspectos abordados pelos entrevistados.

- *Exploração do material*

Segue-se, então, a *exploração do material* “que consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p.131). A codificação do material nesta fase corresponde ao tratamento dos dados brutos em material passível de análise, transformando-os, a partir de procedimentos precisos e objetivos. Na codificação, o texto é dividido em *unidades de registro de contexto*. As unidades mais utilizadas, segundo Bardin (1977, p. 134) são: a palavra, o tema, objeto ou referente (tema-eixo), o acontecimento, a unidade de contexto (utilizada como auxiliar na compreensão da unidade de registro) etc.

Nessa fase de decomposição do material foram escolhidos frases e trechos dos diálogos das entrevistas como *unidades de registro*, ou *unidades de classificação*. Segundo LAVILLE; DIONNE (1999, p. 216), “A palavra importante aqui é *unidade* para significar que cada um desses fragmentos de conteúdo dever ser completo em si mesmo no plano do sentido”, portanto, para que haja uma interpretação coerente das falas dos alunos com os objetivos da pesquisa, optou-se pelas frases e orações mais completas como *unidades de registro*. O mesmo autor chama atenção para as dificuldades em se escolher frases e orações como as unidades de registro de classificação, pois nem sempre estas têm seus temas delimitados com clareza ou aparecem transversalizadas com outros temas, como será observado adiante.

Segundo Bardin (1977, p. 147) “A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Ou seja, consiste em classificar as *unidades de registro* da comunicação em categorias. As categorias são "rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico” (BARDIN, 1977, p.147). O que caracteriza o agrupamento desses elementos em categorias, é o que estes têm em comum entre si, entre o contexto, os objetivos e as perguntas da pesquisa que está sendo realizada. A primeira fase da categorização já citada anteriormente consiste em dar um título genérico às unidades de registro.

As categorias de análise desta pesquisa foram estabelecidas a partir das próprias falas dos alunos, tendo como foco suas experiências com a escuta musical. A escuta representou uma grande categoria inicial da qual surgiram outras categorias menores.

A partir da revisão de literatura sobre a escuta musical, o olhar desta pesquisa se voltou para os seus variados modos encontrados nos discursos dos jovens sobre suas práticas musicais de escuta. Ao me referir às “práticas musicais da escuta” no plural, compartilho do pensamento de Cavicchi (2003, p. 6) quando ele diz que “[...] a escuta musical, assim como tocar, é um complicado e variado comportamento que muda de acordo com o amplo contexto histórico, social e biológico”<sup>7</sup>, e escutar consiste, portanto, não apenas em uma ação pontual, mas em uma prática ampla e complexa que pode gerar variadas experiências musicais de diferentes e variadas formas.

Para a análise das falas dos jovens no que concerne à suas relações com a música através da escuta musical, foram observados, analisados e discutidos 13 modos de escutas: 1) Modo de escuta performático: cantar, “bater” e dançar; 2) A escuta corporal; 3) Escuta reflexiva; 4) Escuta terapêutica; 5) Escuta necessária/adequada; 6) Escuta itinerante, escuta de “companhia” e escuta ambiente; 7) Escuta diária; 8) Escuta imaginativa; 9) Escuta influenciada; 10) Escuta contemplativa; 11) Escuta para concentração e foco; 12) Escuta “crítica”, ideológica; 13) Escuta dos materiais musicais.

---

<sup>7</sup> [...] music listening, like music playing, is a complicated and varied behavior that changes according to a wide range of historical, social, and biological contexts.

## **1.6 Questões éticas**

A pesquisa segue o protocolo ético do COEP – Comitê de Pesquisa da UFMG. Portanto, foi inscrita na Plataforma Brasil e produziu os documentos exigidos, incluindo a autorização do CAp, e o TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido, assinado pelos pais em uma via e pelos jovens em outra (ANEXOS 2, 3 e 4). Como foi esclarecido em seção anterior, as identidades dos jovens alunos que participaram da pesquisa foram preservadas sendo apresentados na pesquisa através de codinomes.

## Capítulo 2

### ESCUITA MUSICAL

Este capítulo tem como principal objetivo discutir os principais trabalhos que nortearam essa pesquisa: pesquisas realizadas sobre a música e a juventude e as bases teóricas fundamentais para as análises e discussões dos modos de escutas encontrados nas falas dos jovens alunos pesquisados.

O objetivo de buscar entre pesquisas já realizadas sobre o tema, consiste em levantar categorias encontradas nessas pesquisas sobre a relação dos jovens com a música através do discurso dos mesmos coletados por meio de entrevistas, grupos focais, questionários, e também através de observações desse universo. A busca por categorias encontradas por outros pesquisadores proporcionou uma visão mais ampla sobre o tema e apontou para os possíveis elementos que poderiam aparecer nos discursos dos jovens pesquisados, assim como as semelhanças e diferenças com as demais pesquisas, contribuindo para o foco e delimitando melhor os objetivos desta pesquisa.

Os critérios de escolha da revisão de literatura a ser realizada consistiram em, primeiramente, que todos os títulos tivessem como tema principal a relação da juventude ou alunos jovens inseridos no contexto escolar, com a música. Também foram escolhidos trabalhos atuais datados entre 2010 e 2016. Alguns trabalhos também foram selecionados por terem como principal procedimento metodológicos de coleta de dados os grupos focais, que foi o mesmo utilizado nesta pesquisa. Além disso, privilegiamos pesquisas que encontraram categorias nas relações dos jovens com a música a partir dos discursos dos mesmos. Foram destacados aqui, cinco trabalhos sendo duas teses e três dissertações.

O primeiro consiste na tese "As músicas veiculadas pela mídia entre jovens: Consumo, Tendências e Comportamentos" (2015), de Gisele Maria Marino Costa. O trabalho se insere na linha dos estudos culturais e trata do consumo das músicas veiculadas pela mídia entre os jovens. Segundo a autora:

O trabalho discute a presença da música atualmente veiculada pelas mídias, seu consumo por estudantes de educação básica, bem como sua relação com aspectos diversos do comportamento desses jovens, especialmente comportamentos de consumo, provocando a reflexão sobre a presença da música em

espaços escolares informais e sobre o papel da educação musical escolar nesse contexto (COSTA, 2015, p. 6).

Através de observações, entrevistas e grupos focais, a autora buscou investigar a “influência das escolhas musicais de alunos no seu comportamento e nos seus hábitos de consumo e se há influência da educação musical escolar nas suas escolhas musicais” (COSTA, 2015, p. 6).

A partir dos dados colhidos a autora encontrou quatro instâncias de mediação: escola, família, mídias e grupo social. As categorias de análises encontradas foram: "música como marca de vida pessoal e subjetividade, música como fator de criação e identidade, música como engajamento social, música e corporeidade juvenil, música como elemento de fruição estética, música e consumo, consumo musical, idade e gênero” (COSTA, 2015, p. 6).

A segunda tese escolhida intitulada “Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis” (2012) da autora Sílvia Nunes Ramos, que traz como contribuição para o cenário da pesquisa sobre juventude e música a influência da escuta portátil através das mídias eletrônicas na vida dos jovens, incluindo as contribuições destas na aprendizagem musical. O principal objetivo da pesquisa consistiu em "identificar o potencial educativo da escuta musical dos jovens, por meio das tecnologias portáteis do formato de mp3” (RAMOS, 2012, p. 7).

Apesar de não levantar categorias de análise definidas, a autora traz importantes aspectos sobre a relação dos jovens com música que contribuíram para esta pesquisa através de três eixos: o primeiro eixo apresentado na tese se constitui através do estudo da escuta, destacando tipologias dos modos de escutas. O segundo eixo teórico do trabalho está situado no campo da sociologia da música destacando as maneiras com as pessoas incorporam a escuta musical no dia a dia e em experiências musicais no cotidiano em geral. O terceiro eixo:

[...] está situado no campo da educação pelas mídias, focando os meios de comunicação, aprendizagem musical e juventude. Nesta perspectiva, os desenvolvimentos das diversas mídias são analisados numa visão mais ampla, enfatizando a flexibilidade, as múltiplas funções e a acessibilidade (KLÜBER 2003; SCHLÄBITZ 1997; MORDUCHOWICZ, 2008), assim como as abordagens que tratam o tema mídia e aprendizagem musical, como Souza (2004; 2011). A partir das perspectivas teóricas de Passeron e Revel (2005) e Leplat (2002), a metodologia adotada foi o estudo de caso (RAMOS, 2012, p. 7).

O resultado da pesquisa revelou que a escuta portátil contribui para aprendizagem musical, revelando algumas particularidades como: a desconstrução da linearidade da escuta, contribuindo para a ampliação da diversidade de gêneros musicais consumidos, “transforma “espaços sociais” em “espaços musicais” e de aprendizagem; transita entre escutar, avaliar, perceber e compor” (RAMOS, 2012, p. 7).

A autora finaliza propondo uma reavaliação das práticas musicais educacionais, e que:

[...] professores de música permitam o compartilhamento de músicas nas salas de aula, pois os jovens podem também estar ampliando e construindo novos conhecimentos. Uma proposta didática seria para que, em alguns momentos escolares, se deixe circular as músicas das quais os jovens mais apreciam. Os momentos de aprendizagem podem ser construídos a partir de realidades vividas e, não por realidades desconexas do mundo juvenil. Nem sempre as músicas escolhidas pelo educador para os momentos didáticos, serão as músicas que os jovens querem iniciar seu processo de aprendizagem (RAMOS, 2012, p. 228).

Ela enfatiza, portanto, a proximidade das práticas de aprendizagem musical com as realidades musicais dos jovens, recorrendo às mídias para potencializar o ensino de música nas escolas.

Das dissertações levantadas em busca de fundamentos para esta pesquisa, destacam-se três: "Eu gosto de escutar música todo dia [ ] Todo jovem gosta. Escutar música já faz parte da minha vida: Jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical" (2012), de Álisson Popolin, "Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo)" de Tânia Maria Silva Rêgo e "Tem gente ali que estuda música para a vida?: um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia" de Lucielle Farias Arantes.

A pesquisa sobre “escuta” de Popolin (2012) possui aspecto que se encontra com o trabalho de Ramos (2012) no sentido de buscar compreensão do tipo de aprendizagem musical adquirida através da escuta. Ambos autores procuram nos temas das tecnologias portáteis e na escuta cotidiana subsídios para constatar a eficácia da influência desta última no aprendizado informal.

A pesquisa de Popolin (2012) consiste no trato sobre as questões das realidades socioculturais dos jovens e suas vivências musicais cotidianas em relação direta com a Educação Musical. O autor ressalta a perspectiva da abordagem sociocultural da música e como essa abordagem contribui para a elaboração de práticas musicais inseridas na perspectiva da Educação Musical com o intuito de transformar o ensino de música em direção a um aprendizado que estabeleça maiores conexões e saberes com o universo juvenil.

As categorias encontradas em Popolin (2012) e Ramos (2012) sobre a relação dos jovens com a música se encontram especificamente dentro da atividade da escuta. Depois de realizar uma pesquisa bibliográfica sobre conceitos de escutar, ouvir e apreciar, Popolin (2012) discute a escuta “passiva” e “ativa”, e em seguida apresenta modos de escuta a partir da perspectiva de Queiroz (2005, apud POPOLIN, 2012, p. 40) e Stockefelt (1997, 2004 apud POPOLIN, 2012, p. 42).

Através da coleta de dados que consistiu em questionários, entrevistas e grupos focais, o autor situa, através do discurso direto dos jovens/alunos, sujeitos da pesquisa, os modos e as funções da escuta musical. Dentre elas podemos destacar: o locais e momentos da escuta, a experiência musical atrelada à tecnologia, sociabilidade através da escuta, momentos e situações para se escutar música, respostas corporais e emocionais, reguladores e humores e sentimentos etc.

Outra dissertação analisada, de Rêgo (2013), busca compreender “como se dão as interações entre jovens e música e suas articulações com a aprendizagem musical no Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão-Campus Monte Castelo” (RÊGO, 2013, p. 7), ou seja, a autora busca, através dos discursos dos alunos, conhecer como se dá interações entre esses jovens e a música. Ao examinar os dados coletados através de questionários e grupos focais com alunos do 3º ano do Ensino Médio deste contexto específico (IFMA-CMC), a autora focaliza os seguintes aspectos da interações desses jovens como a música: suas concepções, práticas, preferências, aprendizagens e expectativas relacionadas à música (RÊGO, 2013, p. 7).

Um das questões abordadas pela autora consiste na importância da música na vida dos jovens concluindo que a maioria absoluta considera a música parte essencial de sua vida (RÊGO, 2013, p. 71). “Música e subjetividade” se configura uma como uma categoria de relação entre os jovens e a música encontradas na pesquisa da autora, sendo subjetividade

compreendida “na concepção de Maheirie (2002), que a vê como uma dimensão do sujeito, assim como a objetividade que, relacionada dialeticamente no contexto social, produz o sujeito” (MAHEIRIE, 2002 apud RÊGO, 2013, p. 79). A autora divide as categorias encontradas na relação dos jovens pesquisados com a música em seções. Em "subjetividades e música" ela destaca a música como diversão, reguladora de humor, capacidade de criar cenas e climas, a socialização que a música proporciona na interação entre indivíduos e música, gosto musical como fator de agrupamento ou segregação social, a construção de identidades, a função da música como auxiliar na execução de atividades e na concentração, como estudar, “corporalidades e relações de gêneros” onde a música se associa ao corpo por meio da dança e, em questões de gênero, através de naturalizações de conceitos sobre preferências musicais entre meninos e meninas.

A segunda seção da dissertação de Rêgo (2013) é dedicada ao tema da escuta, novamente abordado nas pesquisas citadas anteriormente, onde a autora ressalta: “A escuta é a atividade de envolvimento com a música mais praticada pelos jovens do IFMA-CMC no dia-dia praticamente uma unanimidade. Este aspecto foi também observado em outras pesquisas” (RÊGO, 2013, p. 94). Nesta seção pode ser destacado a escuta em deslocamento, a escuta durante o período que os jovens estão na escola em momentos diversos, a escuta tendo o celular como principal mediador e possibilitador desta atividades, o gosto e as preferências musicais como construtores sociais e de identidade. A terceira seção se constitui na “Aprendizagem de música”. Essa aprendizagem, na concepção da autora, é “concebida, conforme discutido na revisão de literatura, como passível de ocorrer em situações diversas e através de variadas formas ou relações” (RÊGO, 2013, p. 106). Sobre esse tema a autora apresenta as seguintes categorias: aprendizagem de instrumentos musicais, diferentes formas de se aprender música e a internet como mediadora da aprendizagem musical.

Por fim, a dissertação intitulada “Tem gente ali que estuda música para a vida?: um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia” de Lucielle Farias Arantes (2011), se diferencia dos outros trabalhos em alguns importantes aspectos. Primeiramente porque consiste em um estudo de caso, portanto, procura em cada caso individual específico as relações dos jovens com a música e o que isso significa em variadas instâncias da vida desses jovens, promovendo um olhar distinto, não menos rico e importante na contribuição para esta pesquisa.

No que concerne ao lócus da pesquisa e do estilo de música da qual os jovens pesquisado se relacionam, a abordagem adotada por Arantes incide sobre a música de concerto. Ela trabalha com estudo de caso de jovens de uma orquestra na cidade de Uberlândia, enquanto as outras pesquisas estão ligadas à contextos escolares formais e à relação dos jovens com as músicas do seu cotidiano, constituídas na sua maioria por músicas produzidas pela indústria cultural e midiática. Porém a autora não deixa de dialogar com essas última, pois a pesquisa está inserida no campo dos estudos culturais, da Educação Musical e principalmente porque está voltada para a compreensão da relação dos jovens com a música ao abordar a juventude, sendo praticamente impossível não abordar as músicas que fazem parte do universo midiático e da indústria cultural.

A autora apresenta os objetivos do trabalho da seguinte forma:

A pesquisa tem por objetivo geral conhecer como as práticas musicais vivenciadas por jovens no contexto do projeto social incidem sobre a constituição de sua condição juvenil. Para tanto, foram destacadas três questões centrais: quais as circunstâncias do envolvimento dos jovens com as práticas musicais? Como os jovens constroem o conhecimento sobre as práticas musicais? Quais os significados que esses atores atribuem às práticas musicais frente a sua condição juvenil? (ARANTES, 2011, p. 16).

Um ponto importante da pesquisa de Arantes (2011) reside no fato dela estabelecer uma abordagem que procura evidenciar “que a relação com a música pode representar algo extremamente importante à sua vivência [dos jovens], muito além do desenvolvimento de habilidades (por elas mesmas) e ou da fruição de produtos musicais” (ARANTES, 2011, p. 22), procurando ressaltar a presença da música na vida dos jovens como uma instância complexa, contribuindo “para a promoção da autoimagem positiva desses atores com o exercício e reconhecimento de suas próprias potencialidades, ressoando em outras dimensões de vida” (ARANTES, 2011, p. 22). Ou seja, a concepção de ensino e aprendizagem de música e a abordagem das práticas musicais estão voltada não somente para o que eles aprendem e como eles aprendem, mas principalmente, no que esses(as) aprendizados/práticas significam e o que promovem na vida desses sujeitos.

Apesar do estudo de caso de Arantes não procurar por categorias comuns nos discursos dos alunos, como em outras metodologias, podemos realizar um panorama geral das questões mais importantes levantas pela autora a partir dos dados coletados. O primeiro aspecto se refere à importância do contexto pesquisado, a Orquestra Jovem de Uberlândia, e a

sua importância como espaço socializador, demonstrado nas observações e nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Um outro aspecto muito interessante do trabalho de Arantes (2011) é a construção da “autoimagem” dos alunos da orquestra. Essa autoimagem está ligada à construção da identidade desses jovens e principalmente na maneira como esses jovens se vêem e projetam seu futuro. A autora coloca como centro de sua pesquisa, concepções contemporâneas de juventude, permitindo inserir um olhar mais totalizante sobre as relações dos jovens com a música no seus contextos de vida e nas formas de construir e viver a juventude. Além dos pontos citados anteriormente, destaco a abordagem conceitual ampla das práticas musicais no que concerne a “produtos, produtores e ações musicais, além das lógicas do contexto social e cultural em que tais ações são empreendidas” (ARANTES, 2011, p. 227); as lógicas do espaço de ensino e aprendizagem das experiências musicais; o “protagonismo juvenil” ressaltando as ações realizadas pelos jovens através da autonomia dos mesmos e demonstrando como o ambiente das práticas musicais contribui e potencializa tal comportamento.

Segundo a autora: "Às práticas musicais, os jovens focalizados no estudo atribuíam diferentes significados, como os de ordem social, cultural, cognitiva e corporal (SMALL, 1989, 1998, 1999; DENORA, 2000, 2003)" (ARANTES, 2011, p. 231), demonstrando amplos aspectos dos quais a música exerce influência na vida dos jovens pesquisados. Segundo a autora, “qualquer que fosse o *status* conferido ao fazer musical [...] os dados mostraram que sua vivência repercutia em diversas instâncias da experiência juvenil”. Portanto,

[...] pode se inferir que, por meio do fazer musical, sobretudo daquele observado nos limites da OJU, os jovens adquiriam competências musicais e sociais que incidiam, de alguma maneira, na constituição de seus relacionamentos com as instituições socializadoras tradicionais. (ARANTES, 2011, p. 231)

Todas essas categorias e temas levantados nas pesquisas citadas, contribuem para a compreensão do papel da música na vida dos jovens, e relacionando umas às outras, encontramos certas similaridades. Os trabalhos analisados mostram que a música na vida dos jovens tem um significado amplo, independente do tipo de experiência musical.

A partir dos trabalhos lidos, foi levantada uma síntese das categorias mais focais encontradas nas pesquisas citadas: 1) As diversas formas de escuta; 2) A relação dos jovens e

a música mediada pelas as tecnologias; 3) A ampla importância da música na vida dos jovens; 4) A influência da música na construção das identidades e na consolidação da sua personalidade; 5) Como regulador de humores, emoções e sentimentos; 6) A influencia da música em todos os âmbitos da vida dos jovens inclusive nas instâncias socializaras (família, amigos, lazer, escola etc.); 7) A música como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem não apenas na área da educação musical, mas também em outras áreas.

Essas categorias são apenas uma pequena parcela da infinidade de processos e aspectos possíveis de serem encontrados nos mundos musicais juvenis e que serviram como norteadores no processo metodológico e de análise dos dados desta pesquisa.

Além das pesquisa citadas, este trabalho tem como base teórica os estudos aprofundados sobre a escuta no campo da sociologia da música de Daniel Cavicchi (2003), Ola Stockfelt (1997) e Tia DeNora (2004).

A escolha desses autores se deve ao fato de que estes teóricos focalizam a experiência musical através da escuta, porém, mais do que isso, eles apontam para as práticas da escuta musical inseridas no cotidiano. Portanto, a abordagem da escuta se insere em uma reflexão sociológica da qual o objeto principal de estudo é o indivíduo, suas características socioculturais, assim como o contexto e as situações de escuta e da experiência musical. O que interessa para esta pesquisa não é o objeto musical em si, mas sim a relação do indivíduo inserido em um contexto social com a música do seu cotidiano real. Portanto, os três autores que fundamentam esta pesquisa defendem a perspectiva do ouvinte como um outro caminho para se pensar a música e seus significados na vida social e cotidiana das pessoas.

DeNora (2004, p. 9)<sup>8</sup> explica o ponto de vista da sua pesquisa:

O objetivo era [...] chegar a uma galeria de práticas nas quais as pessoas mobilizam música para o fazer, ser e sentir, que é a existência social. Esta estratégia implicou uma mudança de preocupação com o que a música significa (uma questão para a crítica da música e a apreciação da música) para uma preocupação com o que ela “faz” como um material dinâmico da existência social.

---

<sup>8</sup> The aim was [...] to arrive [...] at a gallery of practices in and through which people mobilize music for the doing, being and feeling that is social existence. This strategy entailed an attendant shift from a concern with what music ‘means’ (a question for music criticism and music appreciation) to a concern with what it ‘does’ as a dynamic material of social existence.

Stockfelt (1997) defende as transformações nos modos de escutar ao longo da história da música ocidental através de uma análise histórico-social da Sinfonia nº 40 de Mozart. Segundo ele “está claro que, durante seus duzentos anos de história, a Sinfonia nº 40 de Mozart não tem sido *uma* obra, mas uma série de diferentes obras com diferentes significados em diferentes contextos”<sup>9</sup>. Ou seja, desde que a obra foi composta, ela passou por uma série de processos de adaptação de escuta e performance, considerada um drama cênico, muito radical para ser compreendida, difícil de ser executada, moderna e avançada. “Ao final de 1820, a sinfonia foi definitivamente estabilizada como normal, parte familiar do repertório orquestral - uma obra padrão que não era mais particularmente excepcional mas ainda prazerosa<sup>10</sup>”. Portanto, o ponto de análise do autor consiste nas diferentes formas de escutar a mesma obra musical a partir de situações, épocas, culturas etc, e não da obra em si.

Já o ponto de vista de Daniel Cavicchi (2003, p. 8, grifos do autor), relacionado diretamente com os outros dois autores, se ancora na visão da experiência do ouvinte:

[...] se musicólogos, etnomusicólogos e educadores de música estão julgando a escuta contemporânea usando uma definição de musicalidade que favorece a performance, o estilo e a técnica, eles certamente perderão os próprios elementos de escuta - percepção, memória, identidade - que podem o tornar valioso. Somente aceitando e valorizando as realidades experienciais da pessoa comum - e não interpretando suas experiências como "realmente" outra coisa - os estudiosos poderão ver o que a escuta “faz”.  
Uma abordagem mais útil pode ser pensar em ouvir de acordo com as experiências dos ouvintes, entender o *trabalho* de ouvir em seus próprios termos antes de julgar seu *valor* em qualquer outro termo. Como os ouvintes individuais caracterizam sua audição? O que ela *faz* por eles? Esse "fazer" é valioso para eles? Depois de estabelecer uma compreensão clara de como os ouvintes valorizam suas próprias práticas de escuta, podemos começar a fazer

---

<sup>9</sup> STOCKFELT, 1997, p. 129, grifo do autor. It is clear that, during its two-hundred-year history, Mozart's Symphony nº 40 has been not *one* work but rather a series of different works with different meanings in different contexts

<sup>10</sup> Ibid, p. 120. By the end of the 1820s, the symphony was definitively established as a normal, familiar part of the orchestral repertoire - a standard work that was no longer particularly exceptional but still enjoyable.

comparações mais úteis entre esses usos e valores e os usos e valores de outros tipos de experiência musical, como cantar ou tocar um instrumento.<sup>11</sup>

Portanto, de acordo com a concepção de Cavicchi (2003), a presente pesquisa busca esta caracterização da escuta por parte do próprio ouvinte, das suas experiências e do seu discurso verbal e expressivo sobre essa experiência.

Nas próximas seções deste capítulo, será realizada uma síntese sobre as principais ideias dos autores escolhidos para fundamentar a análise das falas dos jovens pesquisados na suas relações diversificadas com a música. Os principais pontos observados e discutidos a seguir sobre os três autores se refere à “musicalidade da escuta” (*musicality of listening*), à inadequação do termo “escuta passiva” para classificar a experiência da escuta musical seja como ela se apresenta (CAVICCHI, 2003), aos “adequados modos de escuta” (*adequate listening*), ao amplo universo de possibilidades de modos de escuta na contemporaneidade, à “escuta adequada” (*adequate listening*), à análise musical baseada nos modos adequados de escuta (STOCKFELT, 1997), e como a música articula a vida social (DENORA, 2004).

## 2.1 A “musicalidade da escuta” e a escuta “passiva”

O primeiro autor abordado dentro dessa perspectiva, Daniel Cavicchi, é um historiador norte-americano que defende a “musicalidade da escuta” (*musicality of listening*). O autor introduz o tema através dos seguintes questionamentos: “Por que a musicalidade é automaticamente associada à performance de um instrumento, com a *criação* de um som musical? E quanto a mim, o ouvinte, o membro da audiência, o consumidor de música? Eu não sou ‘musical’?”<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> [...] if musicologists and ethnomusicologists and music educators are judging contemporary listening by using a definition of musicality that favors performance, style, and technique, they are certainly bound to miss the very elements of listening—perception, memory, identity --that might make it valuable. Only by accepting and valuing the given experiential realities of ordinary people—and not interpreting their experiences as “really” something else—can scholars see what listening “does”.

A more useful approach might be to think about listening according to the experiences of listeners, to understand the *work* of listening in its own terms before judging its *worth* in any other terms. How do individual listeners characterize their listening? What does it *do* for them? Is that “doing” valuable to them? After establishing a clear understanding of how listeners value their own listening practices, we can then begin to make more useful comparisons between those uses and values and the uses and values of other kinds of musical experience, like singing or playing an instrument.

<sup>12</sup> CAVICCHI, 2003, p. 2, grifos do autor. Why is musicality automatically associated with performing on an instrument, with *creating* musical sound? What about me, the listener, the audience member, the music consumer? Am I not just as “musical”?

Segundo o autor, antes da metade do século XIX no Estados Unidos, as práticas musicais estavam ligadas a performances amadoras no instrumento. Após esse período, a crescente vinda de turnês de óperas, instrumentistas virtuosos e orquestras profissionais, levaram a sociedade americana “a perder o contato com a dialética amadora do performer/ouvinte”<sup>13</sup>. Essas modificações de concepção musical na sociedade americana, juntamente com o crescimento da indústria fonográfica e a massificação cultural, resultaram em uma “classe distinta de ouvintes”<sup>14</sup>. Com o avanço da tecnologia e ampliação da indústria fonográfica, a escuta passa a ser livre dos seus contextos específicos de performance ao vivo. É possível, na atualidade principalmente, escutar praticamente qualquer música em qualquer lugar.

A dicotomia surgida entre a música da “grande arte”, que consiste basicamente na música erudita européia ocidental e a música “popular”, ou da “grande massa”, discutidas e sintetizadas nas obras de Theodor Adorno (ADORNO, 1999), separou e conceituou hierarquicamente as práticas musicais, levando a inferiorização das práticas musicais cotidianas no campo acadêmico. Este posicionamento tem sido amplamente discutido e revisto na atualidade. Estudos de cunho sociológico, etnomusicológico e fenomenológico buscam compreender as relações cotidianas dos indivíduos com a música, modificando o foco que durante muitos anos se voltaram apenas para a obra musical em si mesma, passando a considerar a recepção musical da escuta assim como contextos sociais e culturais desta recepção.

Das principais ideias retiradas do texto de Daniel Cavicchi, podemos destacar a reflexão sobre a escuta, onde ele critica a concepção de “escuta passiva”. Segundo o autor, o termo “passivo” relativo à escuta está associado a produção massiva de artefatos culturais:

As referências atuais à "audição passiva", no entanto, tem seu significado derivado particularmente do uso do termo "passivo" em críticas à cultura de massa. A passividade implica em uma perda de controle da produção musical: onde a música era uma parte orgânica e espontânea da comunidade humana, muitas vezes agora é um produto cuidadosamente pré-embalado para ser comercializado e vendido. Ouvir, como o único comportamento permitido aos consumidores de música - é um ato artificialmente abstraído de sua

---

<sup>13</sup> Ibid, p. 2. [...] lose touch with the amateur dialectic of player/listener.

<sup>14</sup> Ibid, p. 2. [...] distinct class of listeners.

conexão integral com o jogo e a dança - é visto como sinônimo dessa perda.<sup>15</sup>

Ainda refletindo sobre o termo “passivo” relativo à escuta, o autor explica que tal compreensão está fundamentada em algumas falsas assertivas: 1) caracterização de que a audição passiva assume que ouvir música demanda um único comportamento; 2) de que a performance musical é considerada o ato primordial da música e, portanto, a escuta é apenas uma consequência desta; 3) a audição está ligada a uma modelo antigo e idealizado da não comercialização da música e a negação da indústria cultural por sua ameaça às relações face a face; 4) a concepção de que somente através da prática instrumental é possível se desenvolver uma musicalidade.

Frente as essas falsas assertivas o autor defende que “[...] a escuta musical, assim como tocar, é um complicado e variado comportamento que muda de acordo com o amplo contexto histórico, social e biológico”<sup>16</sup>, o ato da escuta consiste em um processo que tem amplos e variados aspectos a serem considerados e, portanto, se torna um intricado de relações, percepções e situações, exigindo de maneiras diversas a participação do ouvinte. Segundo o autor:

O rótulo "passivo" não aceita o valor nominal, como é praticado e experimentado, mas, em vez disso, reduz sutilmente a audição de uma "anti-categoria abstrata" - "não tocando" e "não cantando" - que tem pouca conexão com os atributos do comportamento em si e automaticamente mancha seu valor potencial.<sup>17</sup>

Desta forma, no que diz respeito às falas dos alunos do CAp sobre a prática musical que envolve a audição, não diferenciarei os termo escuta/audição e os verbos ouvir/escutar nesta pesquisa, como alguns autores fazem (por exemplo, POPOLIN, 2012; RAMOS, 2012).

---

<sup>15</sup> CAVICCHI, 2003, p. 6. Current references to “passive listening,” however, derive meaning from the particular use of the term “passive” in critiques of mass culture. Passivity is meant to imply a loss of control of music production: where music used to be an organic, spontaneous part of human community, it is often now a carefully pre-packaged product to be marketed and sold. Listening, as the only behavior allowed music consumers--and an act that is artificially abstracted from its integral connection with playing and dancing--is seen as synonymous with this loss.

<sup>16</sup> CAVICCHI, 2003, p. 6. [...] music listening, like music playing, is a complicated and varied behavior that changes according to a wide range of historical, social, and biological contexts.

<sup>17</sup> Ibid, p. 8. The label “passive” doesn’t take listening at face value, as it is practiced and experienced, but instead subtly reduces listening to an abstract anti-category “not- playing” or “not-singing” - that has little connection with the attributes of the behavior itself and automatically taints its potential value.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a escuta/audição musical está sempre envolvida com algum tipo de resposta, seja corporal, social, emocional ou cognitiva, por parte do ouvinte.

Outro ponto importante no pensamento de Cavicchi (2003) é a valorização da escuta que surge nessa nova configuração estabelecida no século XX. Segundo o autor, uma abordagem sobre as experiências dos ouvintes para compreender a escuta através do discurso deles próprios, seria mais produtiva e coerente. Questionamentos sobre como caracterizam suas audições e os efeitos que a música causa e o que ela pode oferecer, é o que constrói o seu valor como artefato sociocultural. Portanto, o autor defende a compreensão sobre as concepções que o ouvinte estabelece na sua relação com a escuta musical.

## 2.2 Adequados modos de escuta

Estudos de Stockfelt<sup>18</sup> (1997, p. 143) sobre as experiências da escuta, recepção e crítica acerca das variedades de arranjos e contextos da Sinfonia nº 40 de Mozart ao longo de duzentos anos, levaram o autor a refletir sobre diferentes “modos de escutas musicais”. Segundo o autor, assim como aconteceu com a Sinfonia de Mozart, a música tem sido, ao longo dos tempos, sempre ajustada à maneira de escutar do ouvinte:

Interpretações da Sinfonia nº 40 de Mozart, ou mesmo de qualquer obra musical, foram, portanto, sempre ajustadas à atividade do ouvinte e a seu modo de ouvir: em parte, de acordo com os diferentes contextos musicais; em parte, de acordo com diferentes atividades que o ouvinte poderia estar realizando ao mesmo tempo em que ouve música. À medida que a sociedade contemporânea e o papel da música nessa sociedade mudam, surgem novas formas de ouvir [...]. (STOCKFELT, 1997, p. 132)<sup>19</sup>

Esses “ajustes” levaram à reflexão sobre a escuta e recepção musical, no que concerne ao surgimento de novas maneiras de ouvir.

---

<sup>18</sup> Musik som lyssnandets konst: En analys av W.A. Mozarts symfoni no 40, g moll K.550 (Skrifter fran Musikvetenskapliga institutionen, Goteborg) (Swedish Edition)1988 by Ola Stockfelt

<sup>19</sup> Renditions of Mozart's Symphony nº 40, or indeed, of any work of music, have, hence always been adjusted to the activity of the listener and to the listener's way of listening: partly, according to the different musical contexts; partly according to different activities the listener could be expected to perform at the same time as listening to the music. As contemporary society and the role of music in that society have changed, new ways of listening have developed [...].

De acordo com Stockfelt (1997), as demandas da modernidade forçaram os indivíduos a desenvolverem modos diferenciados de escuta. Esses modos de escuta estão mais relacionados às situações de escuta do que com a música em si. Segundo ele, os indivíduos desenvolveram competências de escuta de tal forma que os ouvintes são capazes de utilizar um mesmo tipo de música e até mesmo a mesma música de diferentes maneiras em diferentes situações, acarretando em diferentes experiências musicais. Stockfelt (1997, p. 132, grifos do autor) coloca que:

Cada pessoa ouvinte [...] foi *forçada* (para poder lidar com suas percepções de som) - a desenvolver uma apreciável competência na tradução e utilização das impressões musicais que transmitem de alto-falantes em praticamente todos os espaços vivos. Tais competências são resultados [...] de diferentes processos de aprendizagem cotidiana, enquanto nos ensinamos qual dos sons que refletem e atravessam a paisagem urbana moderna em cada instante do dia devem ser agrupados e entendidos como música e os que devem ser entendidos como alguma outra coisa [...].<sup>20</sup>

Tais competências, apreendidas no cotidiano, resultam nos modos de escuta e estão relacionados à maneira que o ouvinte percebe a música e que varia de acordo com as situações de escuta. As situações de escuta levam em conta as relações entre contextos, locais, estilos de música e de performance, entre vários outros.

As principais características dos modos de escuta, nas concepções do autor, podem ser sintetizar da seguinte maneira: 1) todo modo de escuta demanda um certo grau de competência de discernimento por parte do ouvinte; 2) os modos de escuta que um ouvinte pode adotar são limitados pelas competências dos modos de escuta que ele possui ou é capaz de desenvolver em uma dada situação; 3) nem todo modo de escuta é imediatamente adaptável a todo tipo de estrutura sonora ou mesmo a todo tipo de estilo de música; 4) diferentes modos de escuta são, de diferentes maneiras, mais ou menos conectados a situações específicas de escuta; 5) as escolhas das estratégias de escuta do ouvinte não são totalmente livres e estão, de diferentes maneiras, conectadas à situação de escuta específica; 6) os diferentes indivíduos são mais ou menos conscientes dos graus de possibilidades de escolhas de modos de

---

<sup>20</sup> Each hearing person [...] has been *forced* (in order to be able to handle her or his perceptions of sound) - to build up an appreciable competence in translating and using the music impressions that stream in from loudspeakers in almost every living space. Such competence results [...] from different everyday learning process as we teach ourselves which of the sounds that ebb and surge across the modern cityscape at every instant of the day that should be clustered together and understood as music and which should be understood as something else [...].

escuta e são capazes de adaptar um dado modo de escuta em diferentes situações em relação a diferentes tipos de estruturas sonoras; 7) os modos de escuta são considerados uma categoria mais ampla do que a experiências da escuta, pois estes contêm a estrutura básica para a experiência da escuta.

A partir da concepção dos modos de escuta, o autor desenvolve, então, o modo “adequado de escuta” (*adequate listening*) assim como a discussão sobre a forma ideal de se analisar a música. Segundo o autor, “a escuta adequada, portanto, ocorre quando se ouve música de acordo com as exigências de uma determinada situação social e de acordo com as convenções socioculturais predominantes da subcultura da qual a música pertence” (STOCKFELT, 1997, p. 137)<sup>21</sup>.

Ouvir adequadamente não está relacionado a um conhecimento hierarquizado, mas sim à capacidade de se desenvolver a habilidade de ouvir o que é relevante e adequado ao gênero musical e ao contexto relativo à música ouvida:

*Ouvir adequadamente, portanto, não significa um modo de escuta "mais intelectual", ou "mais cultural", ou "melhor" ou "mais musical". Isso significa que se domina e desenvolve a capacidade de ouvir o que é relevante para o gênero na música, pelo que é adequado para a compreensão de acordo com o contexto compreensível do gênero específico. A escuta adequada não é pré-requisito para assimilar ou apreciar a música, aprender a reconhecer os estilos musicais ou a criar significado para si mesmo do que a música expressa; é um pré-requisito para se usar a música como uma linguagem, em sentido mais amplo, como um meio para comunicação real do compositor, músico ou programador para audiência/ouvinte.*<sup>22</sup>

Nesta concepção, a análise musical deve ser baseada primordialmente sobre a experiência da escuta considerando a escuta adequada ao gênero musical, ao modo adequado de escuta, às conotações musicais adequadas e às atividades realizadas simultaneamente à escuta. Em relação à análise da música no cotidiano, é necessário mais ainda: estar baseada na escuta adequada dada a situação. Segundo o autor, “tal adequação não é determinada pelo estilo mu-

---

<sup>21</sup> Adequate listening hence occurs when one listens to music according to the exigencies of a given social situation and according to the predominate sociocultural conventions of the subculture to which the music belongs.

<sup>22</sup> STOCKFELT, 1997, p. 137, grifos do autor. *To listen adequately hence does not mean any particular, better, or “more musical”, “more intellectual”, or “culturally superior” way of listening. It means that one masters and develops the ability to listen for what is relevant to the genre in the music, for what is adequate to understanding according to the specific genre’s comprehensible context. Adequate listening is not prerequisite of assimilating or enjoying music, of learning how to recognize musical styles, or how to create meaning for oneself from what music express; it is a prerequisite if using musica as a language in a broader sense as a medium for real communication from composer, musician, or programmer to audience/listener.*

sical em si mesmo, ou pelo gênero dentro do qual o estilo musical foi criado, ou pelo gênero pelo qual primordialmente pertence hoje, mas sim, pela localização da música na situação específica”<sup>23</sup>. Esta “localização” determinará quem assume o papel de transmissor na cadeia da comunicação musical. Desta forma, o autor especifica que “uma análise baseada em uma escuta unilateral, concentrada e autônoma será uma análise do objeto errado, mesmo que a música analisada originalmente tenha sido criada para esse modelo de escuta”<sup>24</sup>.

Por fim, o autor defende o desenvolvimento de um modo de escuta reflexivo com o intuito de controlar o uso e as mudanças dos sons e dos eventos sonoros na contemporaneidade, objetivando a modificação da escuta da paisagem sonora urbana, como um projeto de humanização dos sons e do ambiente sonoro que nos cerca:

Da mesma forma que devemos ouvir a paisagem sonora urbana como "música" para torná-la mais humana, desenvolvendo assim a competência para elaborar metas ativas para a "composição" de um ambiente de som mais humano, devemos desenvolver a competência para ouvir essa música precisamente como parte da paisagem sonora para explicar e mudar a posição da música nesta paisagem sonora. Na medida em que nos esforçamos para compreender a música cotidiana de hoje e queremos desenvolver programas pedagógicos com relativa relevância para aqueles que viverão e participarão desta vida musical, devemos desenvolver nossa própria consciência reflexiva e competência como ativos “ouvintes preguiçosos”. (STOCKFELT, 1997, p. 143)<sup>25</sup>

### 2.3 A música no cotidiano

A contribuição do trabalho de DeNora (2004) para esta pesquisa e para o campo da sociologia da música, consiste principalmente na abordagem da música como uma força social, “um material de construção da consciência e da estrutura social” (DENORA, p. 2,

---

<sup>23</sup> Ibid, p. 139. Such adequacy is not determined by the music style in and of itself, or by the genre within which the music style was created, or genre which it primarily belong today, but rather the location of the music in the specific situation.

<sup>24</sup> Ibid, 139. An analysis based on a one-sided, concentrated, autonomous listening will be an analysis of the wrong object, even if the music analyzed originally was created for such a model of listening.

<sup>25</sup> In the same way that we must listen to the urban soundscape as “music” in order to make it more human, thereby developing the competence to draw up active goals for the “composition” of a more human sound environment, we must develop the competence to listen to that music precisely *as* a part of the soundscape. Insofar as we strive to understand today’s everyday music and to develop pedagogical programs with real relevance to those who will live and participate in this musical life, we must develop our own reflexive consciousness and competence as active “idle listeners”.

2004)<sup>26</sup>. Sua pesquisa busca compreender com profundidade a relação dos indivíduos com as músicas que escutam no seu cotidiano. Para isso a pesquisadora realizou entrevistas com 52 mulheres nos Estados Unidos e na Inglaterra, além de realizar observações etnográficas em ambientes como Karaokês, aulas de aeróbica, sessões de musicoterapia e lojas de roupas. Nas palavras da autora:

[...] o primeiro objetivo deste livro é documentar alguns dos muitos usos dos quais a música é e pode ser colocada e descrever uma série de estratégias através das quais a música é mobilizada como recurso para produzir cenas, rotinas, pressupostos e ocasiões que constituem "vida social". Com base nessas tarefas, o segundo objetivo é reposicionar a música - como um tipo de material estético - em relação ao projeto da sociologia, para aproximá-la das preocupações fundamentais da disciplina. (DENORA, 2004, p. xi)<sup>27</sup>

No primeiro capítulo, a autora apresenta os contextos de sua pesquisa dos quais são analisados, e coloca as principais questões e indagações sobre como a música articula a vida social. Nesse início, a autora, ao abordar a música e a vida social, resgata trabalhos clássicos (WILLIS, 1978; FRITH, 1981, 1978 apud DENORA, 2004, p. 5), que através da pesquisa com jovens e seu envolvimento íntimo com a música, ajudaram a iluminar a questão da presença social da música, onde os próprios jovens estabelecem e caracterizam a relação entre a música e a vida social. Segundo a autora:

O grande contributo de Willis, Frith e Hall foi o foco não sobre o que pode ser "dito" sobre formas culturais, mas sobre o que a apropriação de materiais culturais consegue em ação, o que a cultura "faz" para seus consumidores nos contextos de suas vidas. (...) O trabalho de Willis foi pioneiro em sua demonstração de como a música faz muito mais do que "retratar" ou incorporar valores. Ele retrata a música como ativa e dinâmica, como constitutiva não apenas de valores, mas de trajetórias e estilos de conduta em tempo real.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> "a building material of consciousness and social structure."

<sup>27</sup> [...] the first aim of this book is to document some of the many uses to which music is and can be put, and to describe a range of strategies through which music is mobilized as a resource for producing the scenes, routines, assumptions and occasions that constitute 'social life'. Building upon these tasks, the second aim is to relocate music – as a type of aesthetic material – in relation to sociology's project, to bring it closer to the discipline's core concerns.

<sup>28</sup> DENORA, 2004, p. 6. The great contribution of Willis, Frith and Hall was their focus not on what can be 'said' about cultural forms, but on what the appropriation of cultural materials achieves in action, what culture 'does' for its consumers within the contexts of their lives. Willis's work was pioneering in its demonstration of how music does much more than 'depict' or embody values. It portrayed music as active and dynamic, as constitutive not merely of values but of trajectories and styles of conduct in real time.

Uma das principais abordagens da autora que percorrem por todos os capítulos tratados, mas que no segundo é mais explorado se refere a “força semiótica da música”, onde a autora defende que a força semiótica da música só poderá ser tratada se for considerada como produto da interação humano-música e, portanto, não condiz com a idéia generalizada de que a música possui conteúdo social e emocional e que as implicações sociais da música são intratáveis à análise empírica.

A autora refuta a ideia recorrente de que a música possui significado em si, a priori, e vai contra a análise semiótica da musicologia tradicional através do exame de leituras musicológicas e de concepções sociolinguísticas de significados. A autora reexamina o foco das análises musicais, deslocando as que consideram os elementos musicais como portadores de significado em direção às formas de recepção e de como os indivíduos estabelecem articulações entre elementos musicais com estruturas não musicais. A autora defende o ponto de vista de que “a análise musical, tradicionalmente concebida como um exercício que “nos conta” sobre a “música em si”, é insuficiente como meio para entender o afeto musical, para descrever a força semiótica da música na vida social”<sup>29</sup>.

Através da crítica sobre uma análise musicológica da obra "*Carmem*" de Bizet (DENORA, 2004, p. 25), a autora questiona a forma como os ouvintes se baseiam em elementos musicais como recursos para organizar e elaborar suas próprias percepções de coisas não-musicais, ou seja, de que maneira a música e seu “significado”, que de forma alguma é inerte, nos “ajuda” a construir nossa percepção sobre aspectos não-musicais. Um dos conceitos utilizados pela autora para explicar esta perspectiva se refere ao que ela chama de enquadramento (*framing*). O enquadramento ocorre quando, de alguma forma, consciente ou inconsciente, a música é projetada ou mapeada para algum aspecto extra-musical.

[...] materiais musicais fornecem parâmetros (estilísticos, físicos, convencionais) que são usados para enquadrar as dimensões da experiência (interpretação, percepção, avaliação, comportamento, sensação, energia). Este enquadramento é fundamental para a forma como a música vem servir como um dispositivo para a constituição da agência humana. O enquadramento musical ocorre quando as propriedades da música são de alguma forma projetadas ou mapeadas para outra coisa, quando as propriedades da música são aplicadas e passam a organizar algo fora de si. Usando a noção de enquadramento como ponto de partida, é possível investigar como os atores de

---

<sup>29</sup> DENORA, 2004, p. 23. [...] music analysis, traditionally conceived as an exercise that ‘tells’ us about the ‘music itself’, is insufficient as a means for understanding musical affect, for describing music’s semiotic force in social life.

todos os tipos estabelecem vínculos entre materiais musicais e assuntos não-musicais, seja no nível de produção musical (por exemplo, composição - mapeamento musical e gênero em Bizet) ou ao nível do consumo (por exemplo, interpretação - nossas impressões sobre os personagens da ópera).<sup>30</sup>

Este processo de “enquadramento” de materiais musicais discutidos e demonstrados acima nas palavras de DeNora (2004) percorre todo o discurso dos jovens pesquisados sobre suas experiências com a escuta.

Em sua obra, a autora propõe uma análise sobre a articulação de elementos da vida social com a música. Ao colocar a música como uma tecnologia do “*self*” ou do “eu” (título do capítulo - *Music as technology of self*), a autora se refere à maneira como a música é utilizada pelos indivíduos como um elemento que participa das mais complexas ações de estruturação do eu social e psicológico. Dentro dessas ações, a música se mostra como método, meio, instrumento, aparato, como um andaime na construção da identidade dos indivíduos. Destacam-se os seguintes aspectos mais recorrentes da análise da música como *tecnologia do “self”*: (1) práticas reflexivas empregadas para se constituir e reconstituir a si mesmos, (2) gerenciamento do emocional, (3) aumentar ou modificar níveis de energia, (4) desenvolver uma linha autobiográfica através da música, (5) promover uma organização da subjetividade.

Para compreender como a música funciona como tecnologia do *self* a autora buscou, nas falas das mulheres entrevistadas, como esse processo ocorre em ação, tendo seu foco, de caráter exploratório, voltado para a “investigação das práticas musicais no dia a dia e para examinar a música como força organizadora da vida social”<sup>31</sup>. Segundo a autora:

Eu argumento que a questão ostensivamente “privada” do uso individual da música é parte integrante da constituição cultural da subjetividade. Como tal, o consumo privado de música se conecta com a noção de Giddens (1991) do eu como um projeto reflexivo, que implica a produção ativa de auto-identidade ao longo do tempo. Esse consumo pode ser concebido como parte do

---

<sup>30</sup> DENORA, 2004, p. 27. [...] musical materials provide parameters (stylistic, physical, conventional) that are used to frame dimensions of experience (interpretation, perception, valuation, comportment, feeling, energy). This framing is central to the way in which music comes to serve as a device for the constitution of human agency. Musical framing occurs when music’s properties are somehow projected or mapped on to something else, when music’s properties are applied to and come to organize something outside themselves. Using the notion of framing as a starting point, it is possible to investigate how actors of all kinds forge links between musical materials and non-musical matters, whether at the level of musical production (for example, composition – Bizet’s mapping of music and gender) or at the level of consumption (for example, interpretation – our impressions of the opera’s characters).

<sup>31</sup> DENORA, 1999, p. 33. [...] to investigate the practices of musical use in daily life, and to examine music as an organizing force in social life.

que Lash e Urry (1994: 5ft.) descrevem como atividade "reflexiva estética" de auto-criação e manutenção. O emprego do termo "reflexividade estética" em relação à prática musical serve para indexar as maneiras pelas quais o consumo de música pode constituir um meio de auto-interpretação, para a articulação da auto-imagem e para a adaptação de vários estados emocionais associados ao eu na vida social.<sup>32</sup>

As perguntas das entrevistas se voltaram exclusivamente para as práticas musicais inseridas no dia a dia, especialmente em relação à escuta e à função que determinado tipo de escuta exerce no momento. Segundo a autora, “as entrevistas foram concebidas para explorar a recepção musical em relação ao tecido e textura da vida diária das entrevistadas. O objetivo era iluminar essa relação ao nível da prática musical real, explorar como a música funcionava 'em processo'” (DENORA, 1999, p. 33), objetivando chegar a uma galeria de práticas da quais a música era mobilizada como parte constituinte da experiência em tempo real.

A autora apresenta a música como um dispositivo de amplas possibilidades nos seus usos e funções. Ela discute e demonstra como os aspectos relacionados ao significado musical, ou seja, a força semiótica da música, discutido anteriormente, se revela na relação das entrevistadas com a música do seu dia-a-dia, incluindo os momentos mais íntimos. Os aspectos observados e analisados nos discursos das entrevistadas se referem primeiramente ao conhecimento sobre o que elas necessitam musicalmente, em diferentes momentos e sob diferentes circunstâncias como um dispositivo de auto-regulação emocional e energética: “a música é usada como um catalisador que pode modificar sujeitos relutantes em modos de agência "necessários", modos de agência sendo percebidos como "exigidos" por circunstâncias particulares”<sup>33</sup>.

Outro ponto importante no trabalho de Denora (2004) inside na questão do papel da música na constituição do corpo fisiológico, não consciente e microbiológico. A este aspecto incluem características de energia, comportamento, coordenação, tempo, excitação, mo-

---

<sup>32</sup> Ibid, p. 32. I argue that the ostensibly 'private' matter of individual musical use is part and parcel of the cultural constitution of subjectivity. As such, private music consumption connects with Giddens' (1991) notion of the self as a reflexive project, one that entails the active production of self-identity over time. Such consumption can be conceived as part of what Lash and Urry (1994: 5ft.) describe as the 'aesthetic reflexive' activity of self creation and maintenance. Employing the term 'aesthetic reflexivity' in relation to musical practice serves to index the ways in which music consumption may provide a means for self-interpretation, for the articulation of self-image and for the adaptation of various emotional states associated with the self in social life.

<sup>33</sup> DENORA, 2004, p. 54. "music is used as a catalyst that can shift reluctant actors into 'necessary' modes of agency, into modes of agency they perceive to be 'demanded' by particular circumstances".

tivação, resistência e homeostasia, como respiração, frequência cardíaca e pressão sanguínea, e autopercepção de dor e prazer corporal.

Através da análise sobre o uso da música como auxiliar na regularização dos processos físicos e comportamentais em bebês recém-nascidos e/ou prematuros, a autora reafirma e expões como a música tem influências inconscientes sobre processos corporais e vitais:

Considerando como o papel ativo da música na promoção da "integridade do estado" neonatal (ou seja, a normalização e regularização dos processos corporais) ajuda a iluminar o papel da música como um dispositivo de ordenação corporal, em todos os estágios da vida humana, como um meio que pode ter efeitos muito antes de ser "significativo" em um sentido cultural.<sup>34</sup>

Ainda sobre os processos e a influência da música sobre o corpo, a autora se utiliza do conceito de "tecnologia protética" (DENORA, 2004, p. 102), da qual é definida da seguinte forma:

As tecnologias protéticas são materiais que ampliam o que o corpo pode fazer [...]. Através da criação e uso de tais tecnologias, os atores (corpos) são habilitados e capacitados, suas capacidades são aprimoradas. Com essas tecnologias, os atores podem fazer coisas que não podem ser feitas de forma independente [...].<sup>35</sup>

No estudo de Denora (2004), a autora demonstra como música pode ser utilizada como uma tecnologia protética no sentido de que a "música é um cúmplice da configuração do corpo. É uma tecnologia de construção corporal, um dispositivo que oferece capacidade, motivação, coordenação, energia e resistência"<sup>36</sup>. Esse conceito surge através das observações de aulas de aeróbica onde a instrutora experiente utilizava a música como recurso auxiliar ao longo da aula da qual buscava-se respostas corporais por parte dos alunos. A aula dividida em momentos específicos - aquecimento (*warm up*), transição (*pre core*), ponto alto (*core*), arre-

---

<sup>34</sup> DENORA, 2004, p.77. Considering music's active role in the promotion of neonatal 'state integrity' (that is, the normalization and regularization of bodily processes) helps to illuminate music's role as a device of corporeal ordering, at all stages of human life, as a medium that may have effects long before it is 'meaningful' in a cultural sense.

<sup>35</sup> DENORA, 2004, p. 102. Prosthetic technologies are materials that extend what the body can do [...] Through the creation and use of such technologies actors (bodies) are enabled and empowered, their capacities are enhanced. With such technologies, actors can do things that cannot be done independently [...].

<sup>36</sup> DENORA, 2004, p. 102. Music is an accomplice of body configuration. It is a technology of body building, a device that affords capacity, motivation, co-ordination, energy and endurance.

fecimento (*cool down*) e exercícios solo (*floor exercise*) - utilizava a música como guia preparatório e constante nas respostas corporais dos participantes da aula. A autora demonstra como a música se torna uma “tecnologia protética” no sentido de ser um recurso que possibilita o indivíduo adquirir capacidades que sem a ajuda da música não seria possível.

No caso do exercício aeróbico, é possível identificar alguns dos materiais musicais específicos que funcionam, em tempo real, sobre o corpo, materiais que foram projetados e podem ser apropriados para fins corporais específicos. [...] esses materiais assumem a aparência de andamento, figuras e gestos (rítmicos e melódicos), estruturas harmônicas, vocalizações, estruturas rítmicas/melódicas, gênero. Observá-los no trabalho ao longo de quarenta e cinco minutos mostra como a música é muito mais do que um mero acompanhamento do movimento aeróbico, como é constitutivo da agência aeróbica. Na medida em que as figuras musicais podem ser vistas e documentadas [...] a música pode ser entendida como possuindo propriedades ativas e estruturantes sobre e para o corpo. Dentro de um treino aeróbico, a música disciplina o caráter performativo do corpo, configurando e transfigurando-o ao longo de uma sessão.<sup>37</sup>

Para análise das duas abordagens citadas - a música no auxílio da integridade do estado neonatal e como tecnologia protética - a autora se vale do conceito de “*entrainment*” que pode ser entendido como um processo de alinhamento corporal com algum aspecto exterior, neste caso, a música. As principais características da música, que possibilitam o *entrainment* do corpo com a música, variam e estão relacionadas principalmente com o ritmo.

Outro importante aspecto demonstrado no trabalho da autora no capítulo 5, se refere à música como um dispositivo de ordenação social: como a música pode ser empregada, embora às vezes inconscientemente, como um meio de organizar indivíduos potencialmente diferentes, de modo que suas ações pareçam ser intersubjetivas, orientadas mutuamente, coordenadas, arrastadas e alinhadas, em como a música é utilizada pelas pessoas para “decorar” situações sociais para fins específicos.

A música é, portanto, parte do material cultural através do qual as "cenas" são construídas, cenas que oferecem diferentes tipos de agência, diferentes

---

<sup>37</sup> DENORA, 2004, p. 102. In the case of aerobic exercise, it is possible to identify some of the specific musical materials that work, in real time, upon the body, materials that have been designed and can be appropriated for specific bodily ends. [...] these devices assume the guise of tempi, figures and gestures (rhythmic and melodic), harmonic structures, voicing, rhythmic/melodic packaging and chunking, genre. Observing them at work over forty-five minutes shows how music is much more than a mere accompaniment to aerobic movement, how it is constitutive of aerobic agency. To the extent that musical figures can be seen and documented [...] music may be understood as having active, structuring properties on and for the body. Within an aerobic workout, music disciplines the body's performative character, configuring and transfiguring the body over the course of a session.

tipos de prazer e formas de ser. É importante ressaltar, como descrito no capítulo 4, que esse processo e o uso da música como um dispositivo de construção de cena podem influenciar a consciência racional. Sem estar ciente de como eles estão respondendo e interpretando música, os atores podem se aproximar e entrar em estruturas musicais. Isso pode implicar o realinhamento do comportamento corporal, conforme discutido no capítulo 4 (por exemplo, o toque de um pé ou uma mudança de energia física ou motivação), um realinhamento do estado emocional (capítulo 3) ou um realinhamento da conduta social, como abordado neste capítulo.<sup>38</sup>

O realinhamento da conduta social, como descrito na citação acima, aparece nos exemplos demonstrados no livro em relações românticas, em situações de encontros festivos e sociais, e por fim, um dispositivo de influência inconsciente a comportamentos de consumo.

Finalmente, o livro termina colocando algumas questões pertinentes sobre a pesquisa do uso da música na vida cotidiana. Uma dessas questões consiste na diferenciação entre a utilização da música nos cotidiano da modernidade e a música nas culturas ditas “tradicionalistas”. Segundo a autora:

A chave, aqui, é a questão de como a distribuição de música é controlada e, nas sociedades modernas, consolidada, como as grandes empresas de produção de discos e os impasses de distribuição de música. A chave, também, são as relações sociais de como a música é implantada dentro das configurações e o grau em que as trilhas sonoras para as configurações são negociadas.<sup>39</sup>

Outra questão bastante pertinente se refere à utilização da música em espaços públicos e parece um alerta feito pela autora:

Em questão aqui é o problema da própria consciência e como os atores se conectam aos recursos musicais que são materiais de construção da agência e como esse processo transpira em uma variedade de cenas e configurações sociais. Existe uma diferença significativa entre o emprego de música que se realiza (interpretando ou compondo) para esse fim e empregando música que

---

<sup>38</sup> DENORA, 2004, p. 123. Music is thus part of the cultural material through which ‘scenes’ are constructed, scenes that afford different kinds of agency, different sorts of pleasure and ways of being. It is important to underline, as described in chapter 4, that this process and the use of music as a device of scene construction may elide rational consciousness. Without being aware of how they are responding to and interpreting music, actors may latch on to and fall in with musical structures. This falling in with may entail realignment of bodily comportment as discussed in chapter 4 (for example, the tapping of a foot or a shift in physical energy or motivation), a realignment of emotional state (chapter 3) or a realignment of social conduct, as addressed in this chapter.

<sup>39</sup> Ibid, p.156. Key, here, is the issue of how music distribution is controlled and, in modern societies, consolidated, as with the large record production firms and the burgeoning empires of music distribution. Key, too, are the social relations of how music is deployed within settings and the degree to which soundtracks for settings are negotiated.

simplesmente ocupa um ambiente social; essa diferença consiste no grau em que se pode negociar os parâmetros estéticos de ação. Como foi descrito acima, há momentos em que a capacidade de controlar o ambiente estético é crucial para os indivíduos - em configurações íntimas, em momentos de estresse, para permitir a concentração, para dissipar a agressão, para evitar a música dolorosa. Na medida em que a música pode ser vista para entrar ou informar subjetividade e ação, então, a questão do controle estético e sua relação com a constituição da agência é séria, particularmente como organizações e comerciantes estão se tornando cada vez mais sofisticados em sua implantação de música.<sup>40</sup>

As ideias dos autores expostas nesta seção realizam um diálogo amplo e coerente com as falas dos alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre sobre a experiência musical da escuta. Nesta pesquisa, ênfase é dada às experiências dos jovens alunos com a escuta e as variadas formas e situações de escuta, assim como Stockfelt (1997) propõe. Busca-se também a não rotulação da experiência da escuta como escuta “passiva”, como Cavicchi (2003) coloca, pois assim com o autor defende, nenhuma atividade de escuta musical está isenta de provocar algum tipo de reação no ouvinte, seja qual for o plano de escuta em que a experiência está acontecendo. Portanto, nenhuma escuta é realmente passiva. Esta ideia é reforçada por DeNora (2004), quando ela apresenta os resultados de sua pesquisa sobre a música “de papel de parede” (CAVICCHI, 2002), onde aparentemente ninguém está prestando atenção ao que está tocando, mas a música está sendo colocada com a intenção de surtir algum efeito comportamental. Dizer que há escuta passiva é subestimar os poderes da música.

O que esta pesquisa busca colocar é que existem diferentes modos de escuta. Os modos de escuta estabelecidos na experiência musical e baseado nas falas dos jovens alunos do CAp são estruturados dialogicamente com o dia a dia dos mesmos, considerando as variadas situações do contexto do cotidiano, assim como as funções que as situações de escuta de-

---

<sup>40</sup> DENORA, 2004, p. 162. At issue here is the matter of consciousness itself and how actors come to connect with the musical resources which are agency's building materials and how this process transpires across a variety of social scenes and settings. There is a significant difference between employing music that one makes oneself (performing or composing) for this purpose and employing music that just happens to occupy a social setting; that difference consists of the degree to which one may negotiate the aesthetic parameters of action. As was described above, there are times when the ability to control one's aesthetic environment is crucial to individuals - in intimate settings, at times of stress, to afford concentration, to vent aggression, to avoid painful music. To the extent that music can be seen to get into or inform subjectivity and action, then, the issue of aesthetic control and its relation to the constitution of agency is serious, particularly as organizations and marketers are becoming increasingly sophisticated in their deployment of music.

mandam para a música. Tais modos de escuta, a partir destas concepções, serão demonstrados, analisados e discutidos no próximo capítulo.

## Capítulo 3

### A EXPERIÊNCIA DA ESCUTA MUSICAL

#### **Introdução: intensidade, frequência e ecletismo na escuta dos jovens**

Entre as atividades musicais mais praticadas pelos alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp) que participaram desta pesquisa, a escuta se configura como o primeiro e mais frequente meio de contato com a experiência musical. Segundo Arroyo (2011, p. 473):

Das experiências musicais, a escuta é a mais recorrente e a mais compartilhada entre as jovens e os jovens. Isso não decorre apenas das características de percepção da matéria básica das músicas, o som, mas também pela maior disponibilidade de acesso a essa experiência musical intensificada pelas condições tecnológicas contemporâneas que se soma a novas práticas musicais já instauradas em meados do século XIX.

Esta pesquisa busca compreender as relações estabelecidas pelos alunos do CAp com a música através de seus depoimentos, o que na sua maioria se refere direta ou indiretamente à escuta. Através da escuta musical - em alguns casos, também, da performance - esses jovens sentem, se conhecem, se relacionam, se alegram, tornam o seu dia a dia mais vivo, se orientam emocionalmente, se identificam. Aqueles jovens que não têm experiência com a performance de instrumentos, possuem no ato de escutar música uma significativa fonte de interação com ela.

Popolin (2012, p. 34) aponta para a escuta como principal e mais executada atividade musical exercida entre os jovens:

[...] conforme os dados apresentados nas pesquisas de vários estudiosos, tanto nacionais como internacionais, a música tem grande importância na vida dos jovens, além de que a forma mais recorrente de se relacionarem com a mesma é por meio da escuta de música gravada utilizando aparelhos eletrônicos<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Aqui Popolin se refere aos estudos de Behne, 1997; Boal Palheiros, 2004; Boal Palheiros e Hargreaves, 2003; Hargreaves, 1999, 2005; Lamont *et al.*, 2003; North *et al.*, 2000; Reis e Azevedo, 2008; Souza e Torres, 2009; Tarrant *et al.*, 2000.

Em várias outras pesquisas que abarcam a juventude e a música (RAMOS, 2012; VERTAMATTI, 2013; PELAEZ, 2005; SILVA, 2009) é visível, nas falas coletadas dos jovens, a indiscutível presença e importância da música para eles. Não sendo diferente nesta pesquisa, as falas que abrem os grupos focais deixam claro a importância da música na vida dos alunos participantes:

*Pesquisadora:* Eu queria que cada um de vocês falassem pra mim como é a sua relação com a música e o que vocês gostam de ouvir.

*Janaina:* A minha relação com a música é que eu **gosto muito de música**, eu **ouço todo dia** e eu também gosto de **todos os estilos musicais**.

*Kaio:* Eu também escuto **música todo dia**, e acho que eu **não consigo passar um dia sem escutar música** (...).

*Yana:* Ah se bem que eu acho que **todo mundo gosta muito de música**, mas eu tinha um interesse maior em aprender a tocar violão, eu tenho um violão mas eu nunca aprendi. Eu **gosto muito de música** e também **sou muito eclética**.

*Pesquisadora:* E você Marcelo, é eclético também? Ouve música todo dia...?

*Marcelo:* Também... **qualquer música**... eu não ouço todo dia porque agora, meu celular... a entrada tá quebrada né... aí tipo.... **mas sempre que eu tô no meu quarto eu coloco no YouTube lá**...

[...]

*Marcelo:* **É eu escuto q-u-a-l-q-u-e-r coisa (rsrsrs)**...

*Tatiana:* Eu também escuto tipo **qualquer coisa**...

*Marcelo:* Acho que todo mundo... (inaudível)

*Pesquisadora:* Tipo o quê? Do funk ao forró...

[...]

*Kaio:* Eu não escuto muito por causa do fone dentro do ônibus, mas quando eu tenho fone eu escuto, depende muito do dia também.... escuto quando eu chego em casa, deito na cama, aí começo a escutar música e.... tem uns dias no fim de semana que **eu escuto praticamente o dia inteiro**.

[...]

*Yana:* **No fim de semana eu posso afirmar com certeza que eu passo o dia inteiro ouvindo música**. O dia inteiro porque quando não tem nenhuma atividade da escola pra fazer eu fico jogando e aí as partidas demoram assim, uns 45 minutos e aí é ouvindo música direto.

A partir dessas falas, percebe-se que a importância da música na vida desses jovens está sendo expressada através de três categorias: a primeira tem um sentido gramatical e aparece através do advérbio de intensidade muito (gosto *muito* de música; todo mundo gosta *muito* de música; gosto *muito* de música; sou *muito* eclética etc); o segundo aspecto se refere à frequência da atividade da escuta no dia a dia desses jovens (eu ouço *todo dia*; escuto música *todo dia*; e acho que eu não consigo *passar um dia sem escutar música* [...]); mas *sempre* que eu tô no meu quarto eu coloco no YouTube lá... ; tem uns dias no fim de semana que eu *escuto praticamente o dia inteiro*; no fim de semana eu posso afirmar com certeza que eu *passo o dia inteiro ouvindo música* etc) e o terceiro aspecto se refere ao ecletismo:

*Janaina*: [...] eu também gosto de **todos** os estilos musicais.

*Kaio*: [...] eu também sou **muito** eclético na questão de gosto de música mas eu prefiro música alternativa.

[...]

*Yana*: [...] Eu gosto muito de música e também sou **muito** eclética.

[...]

*Pesquisadora*: E você Marcelo, é eclético também? Ouve música todo dia...?

*Marcelo*: Também... qualquer música... eu não ouço todo dia porque agora, meu celular... a entrada tá quebrada né... aí tipo.... mas **sempre** que eu tô no meu quarto eu coloco no YouTube lá...

*Marcelo*: É eu escuto **q-u-a-l-q-u-e-r** coisa (rsrsrs)...

*Tatiana*: Eu também escuto tipo **qualquer** coisa...

[...]

*Yana*: [...] **todo mundo escuta todo tipo de música**, samba não faz nosso estilo de música...

[...]

*Getúlio*: Eu ouço mpb, rock, eletrônica, um pouco de gospel, blue, jazz, música brasileira sertaneja antiga...

*Matias*: Sertanejo de raiz.

*Getúlio*: Isso, sertanejo de raiz, funk, *tcho* vê que mais...

*Matias*: Funk o quê? Funk brasileiro carioca ou funk americano?

*Getúlio*: Funk carioca.... e o americano! Rap brasileiro e o americano também. Regaton... **vários!**

*Márcio:* Eu não tenho um estilo mais variado mas, geralmente há bastante exceções de músicas que eu gosto, eu gosto de violino, eu gosto de eletrônica, eu gosto do rock clássico, um pouco do atual rock, moderno, e geralmente há umas exceções, tem um pouco sertanejo, tem um pouco... na real tenho duas que é o K-Pop.

Estas categorias foram as primeiras que apareceram nas falas dos jovens e que demonstram como a escuta é importante e significativa no cotidiano dos mesmos. A seção que segue analisa e discute os variados modos de escuta observado nas falas dos alunos clareando diversas faces da experiência musical na juventude.

### **3.1 Modos de escuta**

Segundo Stockfelt (1997), as mudanças e as demandas da modernidade forçaram o ouvinte contemporâneo a desenvolver variadas formas de escuta para lidar com o universo cultural/musical da alta modernidade:

Atualmente, as nações industrializadas ocidentais formam uma cultura mais ou menos homogênea dominada musicalmente pela “música-arte” e pela música popular anglo-americana européia e norte-americana. Através do fonógrafo, do rádio e da televisão, a mesma música está espalhada por todo o mundo. Cada pessoa que escuta o rádio, vê televisão, vai ao cinema, dança, come em restaurantes, vai a supermercados, participa de festas, construiu-se, foi forçado (para ser capaz de lidar com suas percepções de som) - a desenvolver uma apreciável competência em traduzir e utilizar suas impressões musicais que circulam em de alto-falantes em quase todos os espaços vivos.<sup>42</sup>

O ecletismo demonstrado nas falas dos alunos vai de encontro com as ideias do autor quando ele expõe que a sociedade moderna e a vida cotidiana demandam variadas formas de escutas em relação ao universo musical que se apresenta ao indivíduo. Nesse caso, o indivíduo desenvolve não apenas diferentes formas de escuta, mas surgem novas situações de escuta, contextos diversos, e portanto um repertório amplo, onde uma mesma música ouvida

---

<sup>42</sup> STOCKFELT, 1997, p. 89. Western industrialized nations today form a more or less homogeneous culture dominated musically by European and North American "art music" and Anglo- American popular music. Through the phonograph record, radio, and television, the same music is to a great extent scattered across the entire world. Each hearing person who listens to the radio, watches TV, goes to the movies, goes dancing, eats in restaurants, goes to supermarkets, participates in parties, has built up, has been forced (in order to be able to handle her or his perceptions of sound) - to build up an appreciable competence in translating and using the music impressions that stream in from loudspeakers in almost every living space.

em diferentes situações e contextos podem engendrar diferentes significados e experiências musicais.

Nas pesquisas de Cavicchi (2003) sobre a escuta e na sua argumentação em defesa do processo da escuta musical como sendo uma atividade complexa por si só, o autor coloca sete modos de escuta encontrados por ele:

[...] **performativo** (enquanto canta ou toca um instrumento); **visceral** (escuta enquanto dança); **funcional** (escuta no contexto de eventos não-musicais: discursos políticos, marchas, etc.); **distraída** (escuta acompanhada de interação social); **formal** (escuta silenciosa para analisar uma obra musical); **controlada** (escuta mediada pela tecnologia); e **de fundo** (escuta como uma das muitas atividades sendo realizadas simultaneamente).<sup>43</sup>

Silva (2014), nas suas reflexões sobre aulas de música no ensino básico, defende uma proposta pedagógica baseada na escuta. Segundo ela, devem ser considerados os significados e os contextos dos quais os jovens constroem seus gostos musicais. Assim, ela sugere que as aulas de música na escola se voltem para instigar os alunos para “novos sons, novas músicas, bem como revelar suas preferências musicais na escola” (SILVA, 2014, p. 130). Para o alcance destes objetivos, ela coloca a importância de se conhecer e estar ciente das variadas formas de escuta praticadas pelos jovens, assim como compreender os contextos e os significados atribuídos à música, por esses jovens, através das diversas escutas.

Para a promoção de uma escuta ativa e plural torna-se necessário o entendimento e reconhecimento da multiplicidade de escutas musicais possíveis, tais como, a **escuta corporal** (música e dança intrinsecamente relacionadas); **a escuta emocional** (ouço músicas que combinam ou reforçam um momento especial de minha vida); **a escuta sensorial** (ouço música para relaxar ou para me transportar a outros estados emocionais); **a escuta difusa** (aquela que serve como pano de fundo, para me acompanhar nas tarefas ou mesmo para me acompanhar em momentos de solidão); **a escuta delineada** (relacionada aos grupos de pertencimento, bandas e ídolos musicais, identidades) ou ainda, **a escuta polissêmica** (música + imagem + movimento). (SILVA, 2014, p. 132, grifos meus)

---

<sup>43</sup> CAVICCHI, 2003, p. 6. [...] performative (listening while singing or playing an instrument); visceral (listening while dancing); functional (listening in the context of non-musical events: political speeches, marches, etc.); distracted (listening as accompaniment to social interaction); formal (listening silently to the unfolding of a musical work); controlled (listening mediated by technology); and background (listening as one of many simultaneous activities).

Há outros autores que também propõe diferentes modos de escuta como bem demonstrou Ramos (2012) na sua tese de doutorado. Segundo Cavicchi (2003), esses modos de escuta não se limitam em si, e os caracteriza como cumulativos e abertos a novas formas e variedades possíveis,

[...] oferecendo uma variedade crescente de opções participativas aos ouvintes modernos, que tenderam a misturar e combinar os modos disponíveis em qualquer encontro com som musical. Adicione a isso as variações étnicas, raciais, de idade e regionais em qualquer momento histórico dado, que pode valorizar um modo em relação a outro, e a audição se revela uma ação cultural e social muito complexa.<sup>44</sup>

Stockfelt (1997, p. 132) não denomina modos de escuta especificamente como os autores citados anteriormente, mas explica o uso do termo modo de escuta (*modes of listening*) para indicar as diferentes formas possíveis de escuta de um ouvinte, baseado nos contextos e em determinadas “situações de escuta”.

A partir das exposições sobre os modos de escuta, esta pesquisa se apoia também nos questionamentos de Arroyo (2011) ao abordar o tema sobre os jovens e sua relação com a música através dos modos de escuta: “Esses modos compõem o universo de experiência musicais dos jovens e das jovens atualmente? Ou, dadas as condições culturais, sociais, estéticas e tecnológicas contemporâneas, alguns desses modos foram substituídos por outros inéditos?”<sup>45</sup>. E ainda:

[...] as várias situações de escuta de música (pelas ruas com fones de ouvido; sozinha/o no quarto; com amigas/os; etc.) bem como os meios tecnológicos através dos quais essa experiência musical tem ocorrido entre as juventudes (computador, celulares, MP 3, 4 etc.) têm desencadeado novos modos de escuta?<sup>46</sup>

Essas questões colocadas pela autora ajudam a definir um caminho pelo qual novas abordagens pedagógicas poderão ser traçadas no contexto desta pesquisa. Os modos de

---

<sup>44</sup> CAVICCHI, 2003, p. 7. [...] offering an increasing variety of participatory options to modern listeners, who have tended to mix and match available modes in any single encounter with musical sound. Add to that the ethnic, racial, age, and regional variations at any given historical moment, which may value one mode over another, and listening turns out to be a very complex cultural and social action.

<sup>45</sup> ARROYO, 2011, p. 477.

<sup>46</sup> Ibid, p. 478.

escuta encontrados nas falas dos alunos, sujeitos desta pesquisa, oferece uma compreensão sobre como eles dão significados à música que faz parte do seu universo e como é caracterizada a sua musicalidade.

### **3.2 Modo de escuta Performático: cantar, “bater” e dançar**

O modo de escuta performático consiste na expressão musical física através de atividades observáveis, de acordo com a definição de performance por França (2002, p. 14): “Performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma platéia”.

Para os fins desta pesquisa, a performance inserida na concepção da escuta aparece como uma consequência desta, portanto mais próxima do primeiro exemplo citado pela autora acima - “acompanhar de uma canção com palmas”- diferenciando do segundo exemplo - “apresentação formal de uma obra musical para uma platéia”. Importante esclarecer que me refiro à uma performance natural, de expressão de uma musicalidade latente como consequência de uma prática diária de escuta, e não à atividade de performance objetivando a reprodução musical para um público definido mediada por um aprendizado intencional. O modo de escuta performático, neste aspecto, surge como toda atividade musical observável que se manifesta através da prática da escuta e também como uma expressão da musicalidade através, principalmente, do cantar. As seguintes falas dos alunos do CAP exemplificam esse ponto:

*Janaína:* A gente canta muito...

*Kaio:* É a gente canta na sala de aula...

*Janaína:* toda aula a gente tá cantando...

[...]

*Janaína:* A professora de inglês tava falando na aula passada que ela fala uma palavra e a gente começa a cantar uma música [...]

[...]

*Tatiana:* De vez enquanto eu to cantando uma música do K-Pop e...

*Yana:* É porque a *Tatiana* não gosta muito, mas de tanto eu ficar cantando com o *João* e a *Clara*, ela começou a cantar também, tipo os funks que todo mundo começa a cantar que às vezes eu nunca nem ouvi, mas eu aprendi a letra...

*Pesquisadora:* Aí na hora que você vai escutar você já conhece a música.

*Yana:* Aí eu começo a cantar e: “gente que música é essa que tá todo mundo cantando? Ah é essa música?”

[...]

*Janaína:* Eu acho muito legal também essa turma ela é muito... a gente tá sempre alegre tá sempre cantando tipo, a gente tá na fila da cantina, e a demora é longa, a gente passa, fica o tempo na fila cantando, ou por exemplo, toda hora a gente tem que tá cantando alguma coisa, é uma coisa que a gente vê que é mais da gente...

[...]

*Yana:* Ah sim! Principalmente quando a gente tá no ônibus, cara, a gente fez uma playlist inteira cantando música, era funk, era MPB, era rock, sertanejo...

[...]

*Kaio:* Os professores chamam a gente de turma barulhenta, porque a gente gosta muito de fazer barulho.

*Pesquisadora:* Vocês gostam de cantar né? E de fazer barulho também!

*Kaio:* É porque geralmente a gente bate também né?

*Yana:* E porque tem a batida, tem o vocal [...]

Em relação ao modo de escuta performático demonstrado nas falas dos alunos, prevalece o cantar e o “fazer barulho”. O cantar descompromissado, como expressão livre de qualquer funcionalidade, apenas para se divertir, aparece em alguns momentos de descontração: no ônibus, na fila da merenda, e até mesmo na sala de aula. Também aparece o “bater”, referindo-se a batucada que se realiza nas carteiras dentro da sala de aula, o material escolar se torna, por um momento, verdadeiros instrumentos musicais. Essas expressões concretas da musicalidade latente demonstram a predisposição que esses jovens possuem para a externalização da sua musicalidade.

Apesar desta pesquisa estar focada especificamente na escuta, a performance, ou seja, o comportamento musical expresso no plano físico através de instrumentos, é uma referência importante na expressão da musicalidade destes jovens. Ao serem indagados sobre o que gostariam que fosse ensinado nas aulas de música na escola, eles expõem a vontade de aprender a tocar e colocam a aula de música como uma possibilidade:

*Yana:* Porque eu acho que todo mundo prefere uma aula mais prática, se a gente pudesse ter uma aula que a gente pudesse fazer o uso dos nossos instrumentos seria bom, só que eu acho que não existe partitura porque aula prática a gente quase não tem, então, é uma coisa que eu vejo fora das nossas possibilidades de uma aula de música mesmo que a gente possa trazer, possa tocar, então a gente tá tendo uma visão mais didática do que seria ter uma aula de música.

[...]

*Getúlio:* Trazer os instrumentos também, porque os instrumentos...

[...]

*Getúlio:* ...porque os instrumentos atraem muito os jovens a querer aprender: “ah eu quero aprender isso!”, seria ótima a ideia de trazer os instrumentos pra aula de música também.

*Márcio:* É como educação física, ninguém quer ter aula...

*Getúlio:* teórica em educação física...

*Márcio:* vai aprender isso em ciências, no ensino fundamental!

*Getúlio:* “Vamo pra quadra! Êhhhhh!!!!”. É tipo isso né? Vai ser a mesma coisa na aula de música: “Vamos tocar instrumentos!”, todo mundo vai ficar feliz! Aí a gente faz uma banda e tal.

### 3.3 Escuta corporal

Em sua pesquisa, DeNora (2004) dedica um capítulo inteiro “explorando o papel da música na constituição do corpo [...] fisiológico, não consciente e microbiológico”<sup>47</sup> começando pelo o início da vida, ainda no ciclo intra-uterino. Segundo ela:

Considerar o papel ativo da música na promoção da "integridade do estado" neonatal (ou seja, a normalização e regularização dos processos corporais) ajuda a iluminar o papel da música como um dispositivo de ordenação corporal, em todos os estágios da vida humana, como um meio que pode ter efeitos muito antes de ser "significativo" em um sentido cultural.<sup>48</sup>

A escuta corporal corresponde em certo aspecto a uma escuta performática. A diferença entre elas reside em que, no caso demonstrado acima (modo de escuta performático),

---

<sup>47</sup> DENORA, 2004, p. 74. [...] exploring music's role in the constitution of the [...] physiological, non-conscious and microbehavioural body.

<sup>48</sup> Ibid, p. 77. Considering music's active role in the promotion of neonatal 'state integrity' (that is, the normalization and regularization of bodily processes) helps to illuminate music's role as a device of corporeal ordering, at all stages of human life, as a medium that may have effects long before it is 'meaningful' in a cultural sense.

a musicalidade é expressa através do canto ou do instrumento (mesmo que esse instrumento se configure em uma carteira escolar). No modo de escuta corporal, a escuta está sendo mediada diretamente pelo corpo através da dança, seja no ato de dançar, seja no interesse de escutar um estilo musical que valorize a dança e o corpo. Neste modo, a escuta pode estar intencionalmente voltada para o movimento do corpo, como por exemplo colocar uma música *para* dançar, ou ir a uma festa ou evento com o intuito de dançar, ou até mesmo colocar uma música que estimule o corpo na interação social. Um dos alunos explica o tipo adequado de música para se ouvir quando se encontra na companhia dos amigos:

*Getúlio*: É porque assim, quando você tá com os amigos ninguém vai querer ficar tipo olhando um pra cara do outro, escutando música calma, vai ficar um olhando pra cara do outro no tédio. Música animada tipo te estimula a mexer, mexer o corpo...

Em um outro aspecto, a vontade ou até mesmo a necessidade de mexer o corpo se manifesta como um efeito provocado pela música, como demonstrado nos depoimentos abaixo, onde a música é embalada pela rede e onde a música provoca uma vontade de cantar, de dançar etc.

*Márcio*: Eu geralmente só gosto de escutar música quando eu tô sozinho, eu me balanço na rede se a música for animada, eu coloco me balançando na rede de um lado pro outro.

[...]

*Lais*: A música é tipo, agora vamos voltar pro lado animado, né, das coisas. Uma música animada dá vontade de cantar, dá vontade de dançar...

[...]

*Talita*: Sério, no *Spotify*<sup>49</sup>! tem “refletindo a vida”<sup>50</sup>, “vontade de ficar em casa”<sup>51</sup>... Aí você coloca lá e ... às vezes no modo aleatório, e vai passando e ... aí do nada você já começa a pular, começa ficar animada, decide ir pra balada...aí você vai mudando...

[...]

*Yana*: Eu também acho que a música chama atenção quando tem uma coreografia...

*Marcelo*: K Pop... só ouve mais pra aprender a coreografia...

---

<sup>49</sup> Aplicativo que oferece acesso a uma extensa biblioteca de músicas de todos os gêneros.

<sup>50</sup> Designação de *playlists* (listas de música) prontas no aplicativo que sugerem determinados estados de espírito e de humores.

<sup>51</sup> *Idem*.

Neste último trecho, o aluno coloca o ouvir e o ver dentro de um mesmo nível de sentido: ele “ouve” uma música para aprender (ver) a coreografia. O ver e o ouvir aparecem em muitos casos, para esses jovens, como intrinsecamente ligados. Na escuta corporal o corpo inteiro está escutando, o corpo quer observar e aprender as batidas, a melodia, as identidades.

Musicalmente sincronizado o corpo e seus processos se desenrolam em relação aos elementos musicais (nestes exemplos, seu pulso regular); eles são alinhados e regularizados em relação à música, são organizados musicalmente, musicalmente "compostos". Um exemplo mais complexo pode ser encontrado na dança, onde o corpo não é apenas arrastado ritmicamente (o 1-2-3 da valsa, por exemplo), mas também envolve manobras estilísticas em orientação para a música (os punhos cerrados em relação a algumas músicas rock ou pop, ângulo do pescoço e queixo no balé, ou a pelve durante o cha-cha-cha). Esse alinhamento, entre música e corpo, geralmente ocorre subconscientemente ou inconscientemente, e pode implicar micro-movimentos normalmente imperceptíveis, como a forma de segurar as sobrelhas, as maçãs do rosto ou os ombros, a tensão de seus músculos. Como uma série de gestos corporais, a dança e as formas mais mundanas e subscientes de coreografia são meios para a acumulação autodidática de si mesmo e de consciência de gênero. O movimento - orientado esteticamente - é [...] um meio para construção dos espaços do sujeito. É fonte [...] de estética corporal na vida cotidiana. <sup>52</sup>

Nos comentários que seguem, além da intencionalidade de se ouvir a música para produzir conscientemente respostas corporais, há também a escolha, por parte dos jovens pesquisados, por gêneros que são criados para produzir esse efeito corporal no ouvinte. Neste caso aparece o gênero *K-Pop*, que consiste em uma música *pop* Koreana que valoriza a virtuosidade técnica da dança.

*Yana*: Sim! E eles são diferentes do nosso *pop* que a gente escuta justamente porque eles tem a coreografia, eles fazem a coreografia das músicas, e elas [...] são muito difíceis, aí chama atenção.

[...]

---

<sup>52</sup> DENORA, 2004, p. 78. Musically entrained, the body and its processes unfold in relation to musical elements (in these examples, its regular pulse); they are aligned and regularized in relation to music, they are musically organized, musically 'composed'. A more complex example can be found in dance, where the body is not only entrained rhythmically (the 1-2-3 of the waltz, for example) but also engages in stylistic manoeuvres in orientation to the music (the clenched fists in relation to some rock or pop music, the angle of the neck and chin in ballet, or the pelvis during the cha-cha-cha). This alignment, between music and body, often occurs subconsciously or unconsciously and it may entail normally imperceptible micromovements, such as how one holds one's eyebrows, cheekbones or shoulders, the tension of one's muscles. As a series of bodily gestures, then, dance and more mundane and subconscious forms of choreography are media for the autodidactic accumulation of self and gender awareness. Movement – aesthetically oriented – is [...] a means for constructing the spaces of the subject. It is the source [...] of bodily aesthetics in everyday life.

*Yana:* É justamente onde entra a questão da coreografia, acho muito legal você escutar música, aí imaginar como seria saber tocar e dançar uma coreografia.

*Tatiana:* É...às vezes a gente escuta uma música e começa a inventar passos né?

[...]

*Matias:* Até porque eu acho a música ela tem uma batida que mexe assim com o corpo né? É a dança já, querendo dançar...

*Yana:* É, tá tudo ligado.

### 3.4 Escuta reflexiva

A escuta reflexiva consiste em uma escuta que produz algum tipo de reflexão. Vários são os tipos de reflexões proporcionadas por determinadas músicas em determinados momentos. Essas reflexões podem ser de natureza ética, moral, podem ser sobre alguma questão específica e podem ser buscadas intencionalmente pelos próprios ouvintes. Podem, ainda, aparecer sem que se tenha a intenção de refletir sobre determinado assunto ou podem ser provocadas intencionalmente por alguém. Os jovens do CAP exemplificam esse tipo de escuta:

*Eva:* ...não, tipo, se for pra ouvir uma música que não é gospel é... umas que é mais calminha que fala sobre a vida?

*Pesquisadora:* Tipo o quê? Dá um exemplo.

*Eva:* Sei lá. O que as pessoas chamam de **MPB** né? Que fala da fazenda, das pessoas, no geral assim...

*Pesquisadora:* Tem algum cantor ou cantora que você está lembrando assim, agora?

*Talita:* É aquela... aquela *famosona* que tá rolando é...

*Eva:* Trem bala?

*Talita:* É!

*Eva:* Ana Vilela.

*Talita:* É. **É aquele tipo de música, que fala da vida.**

*Eva:* Reflexão. [...]

Neste exemplo acima, a reflexividade aparece quase como um gênero, a MPB. Como a própria aluna diz: “É aquele tipo de música, que fala da vida”. Na concepção dessas meninas, a MPB é um tipo de música que fala da vida e portanto induz à reflexão.

Na pesquisa de mestrado do músico cancionista Kristoff Silva (2011), são analisadas canções de Milton Nascimento através da *semiótica da canção*<sup>53</sup>. O pesquisador, ao se referir a um dos modelos de relação entre elementos constituintes da canção, cita o primeiro denominado *figurativização* onde ele explica:

[...] resulta da analogia que pode ser estabelecida entre o perfil da melodia e a curva entoativa da fala cotidiana. As ascensões e descensos que constituem a melodia da fala reaparecem na melodia das canções, modulados por uma elaboração estética que pode expandi-los ou contraí-los em função de uma estrutura musical global. Os efeitos de começo, meio e fim de uma idéia ou frase que se expressa por meio de uma melodia advêm dessa analogia com a fala - uma vez que esta nos é familiar. Assim, se uma frase ou segmento melódico termina em suspensão ou em ascendência, torna-se natural sua compatibilidade com trechos da letra que indiquem indagação, hesitação ou, de alguma maneira, a necessidade de continuidade e resolução na frase ou segmento seguinte. (SILVA, 2011, p. 17)

Acredito que a forma poética em junção com o aspecto familiar da fala cotidiana contida na canção brasileira possibilita a reflexividade da qual a jovem estudante se refere: “aquele tipo de música que fala da vida”. A música fala, fala com ela sobre a vida e a faz refletir.

No exemplo que segue, a aluna descreve uma dinâmica em grupo proposta por um colega de sala. Nessa dinâmica, foi pedido aos alunos que deitassem em colchonetes e fechassem os olhos. Então, o colega que estava conduzindo a dinâmica colocou uma música instrumental à qual as colegas não souberam descrever, só disseram que era instrumental tocada por um piano e que era “relaxante”:

*Laís:* Foi, no final, aí ele pediu pra gente fechar o olho e escutar aquela música e imaginar né, o nosso cotidiano em geral, assim, as nossas experiências...

*Pesquisadora:* Foi tipo um relaxamento?

*Laís:* Foi, é... **mais uma reflexão**, do que tu tem feito, como é a nossa convivência, aí foi bem legal.

Apesar da experiência descrita ser constituída por uma combinação de elementos sensibilizantes para compor a situação ideal para o objetivo proposto pela dinâmica, a música representa um elemento chave, de extrema importância para o resultado da experiência. Mesmo não sendo o centro da atenção da dinâmica, a música serviu como um pano de fundo para

---

<sup>53</sup> TATIT, Luiz. *Semiótica da canção*: melodia e letra. São Paulo: Escuta, 1994.

o processo guiado pelo colega com o objetivo de provocar a reflexão sobre a vida. Depois, as alunas que participaram da experiência me disseram que essa atividade foi realizada durante um seminário de prevenção de drogas.

Outro processo parecido com o anterior se refere a uma atividade proposta pela professora de espanhol. O Acre faz divisa com a Bolívia e com o Peru, mas aparece haver um certo preconceito em relação aos povos dos países vizinhos. A própria professora de espanhol é boliviana e retrata, em sua dissertação de mestrado, as dificuldades de um imigrante:

Desandar o caminho já andado é impossível, sendo assim, os forasteiros ou estrangeiros, aguentam e guardam no fundo da sua consciência a dor de se sentirem “fora de casa”, fazem de tudo para esconder a sua tristeza e nostalgia. Passam a experimentar sentimentos nunca antes vividos: a sensação da perda do lar, a necessidade de reconquistar um passado, a necessidade de sentir o aconchego da mãe como um menino, o desejo da cura da dor da ausência, o desejo de apagar a invasão da saudade da vida deixada para trás. Tudo isso, ao mesmo tempo em que se veem forçados a entrar em outra realidade, passando a sentir-se mais que tudo como não sendo bem vindos na casa alheia, respirando aquele ar de incômodo, entre outros sentimentos desconfortantes, próprios de quem decide sair de “seu mundo”. [...] o tempo não apaga essas incômodas sensações. Elas podem sim ser atenuadas, mas não desaparecem. Os imigrantes, porém, ao viver esses sentimentos negativos procuram que a sociedade os reconheça como sendo diferentes no sentido positivo da palavra, para isso procuram os meios necessários para se destacar no que empreendem [...] (TORRES, 2012, p. 22)

No trecho abaixo, uma das jovens descreve a experiência reflexiva proposta pela professora de espanhol:

*Talita:* Ano passado a professora de espanhol colocou pra gente ouvir música da Bolívia, boliviana e tal, aí tem uma música assim, é triste a música... tem a história, eu achei... o pessoal tem um pouco de preconceito com a Bolívia, mas eu achei super interessante... o filme também, mostra a história deles, eu sempre escuto ela em casa, aí eu acho super bacana também...

*Pesquisadora:* Porque o pessoal tem preconceito?

*Lais:* Boa pergunta!

*Pesquisadora:* Eles falam o quê?

*Eva:* Acho que só pelo fato de ser boliviano, não sei. Acho que eles falam assim: “ah é tudo meio ‘piratoso’”.

(risos)

*Lais:* “Piratoso”!

*Eva:* Querendo ou não, as pessoas, tipo brasileiro, tem preconceito...

*Lais*: Acho que eles se sentem superior, né? “ah o povo de lá é estranho...”

*Talita*: Eu acho super interessante assim porque meu avô tem família lá e quando a gente viaja a gente fica lá [Cobija, na Bolívia], a gente não fica em Brasília<sup>54</sup>.

[...]

Neste caso, a atividade mexeu com esta aluna especialmente por ter membros de sua família morando na Bolívia. De certa forma, a Bolívia representa parte da identidade familiar dela, portanto, a atividade que a professora propôs, com o intuito de incitar uma série de reflexões, principalmente sobre o preconceito e aceitação da diversidade, tocou esta aluna profundamente.

Outro trecho que demonstra essa reflexão sobre a identidade familiar e que justifica a escuta de determinado gênero é colocado pela mesma jovem:

*Talita*: [...] eu gosto de música lenta assim... [...] Acho que é o Almir Sater assim né, que lembra assim bem... o Pantanal assim, jeito de mata assim... eu acho muito bacana assim, até... **As música dele também reflete, eu reflito bastante a vida assim, no interior... até porque eu sou do interior, minha família é do município né?**

No trechos que se seguem, a reflexividade se manifesta como resposta, como questionamento e como reflexão do futuro:

*Eva*: **Às vezes agente acha que até é uma resposta...** Uma vez eu tava chateada, não era nem chateada! Acho que eu tava pensado... porque às vezes a pessoa julga a outra por achar tipo: a *Lais* tem tatuagem e eu não vou gostar dela, eu acho que ela tem alguma coisa estranha. Aí do nada assim né, eu tava ouvindo uma música no *pen drive* na televisão e aí começou a tocar a música, era até um *reggae*, aí falava assim: que a forma que ele cantava a canção não altera o que vem no coração. Acho que, nossa! Isso é verdade, é pra **refletir**, não é pra julgar as pessoas pelo o que ela é, pelo que ela deixa de ser, o que ela tem ou que ela aparenta ser, mas **eu acho que é mais reflexão mesmo.**

[...]

*Eva*: Tem uma frase nessa música que é bonita que diz que o amor pode curar, a amor pode salvar... aí fala que vai deixar tudo guardado em memórias e uma foto. **Mas será que é só uma foto? Ou é só no coração? Tipo esses pensamentos...**

[...]

*Talita*: O clipe da uma... [...] é uma história de um casal. Eu escuto bastante essa música... **Fico pensando no futuro!** (risos)

---

<sup>54</sup> Cidade que faz fronteira com a Bolívia. É muito comum os brasileiros irem para Bolívia para fazer compras e a cidade favorita é Cobija, sendo obrigatória a passagem por Brasília.

### 3.5 Escuta terapêutica

A escuta que denominada “terapêutica” consiste na escuta direcionada para ajudar os ouvintes em momentos negativos como tristeza e desânimo. A escuta terapêutica não consiste apenas em modificar estados negativos em positivos, ou na “elevação do nível de energia do corpo” como DeNora (2004, p. 53) explica, mas sim em um tipo de assistência social, emocional e psicológica que age principalmente, através do autoconhecimento.

Na pesquisa de DeNora (2004), uma das questões identificadas sobre as práticas de escuta da música no dia a dia de 57 mulheres, foi a constatação de que as respondentes possuíam um grau elevado de consciência sobre o que elas necessitavam em determinados momentos:

Aqui, Latoya ressalta uma das primeiras coisas que se tornaram claras nas entrevistas com mulheres sobre a música "em suas vidas" - quase todas com quem falamos, apesar dos níveis de treinamento musical, exibiram uma consciência considerável sobre a música que elas precisavam ouvir em diferentes situações e em momentos diferentes. Elas estavam frequentemente trabalhando - como a fala de Latoya deixa claro - como *disc jockeys* de si mesmas.<sup>55</sup>

Ou seja, elas tinham consciência do que deveria ser ouvido musicalmente em momentos específicos nas suas vidas. “Elas se basearam em elaborados repertórios de prática de programação musical e estavam bem conscientes de como mobilizar a música para chegar, melhorar e alterar os aspectos de si mesmos e seus próprios conceitos” (DENORA, 2004, p. 49). Assim como essas mulheres entrevistadas têm conhecimento do que necessitam ouvir em determinados momentos para ajudá-las a modificaram a si mesmas, os jovens desta pesquisa também demonstraram esse mesmo conhecimento como descrito:

*Talita:* Dependo do dia assim, às vezes eu acho que eu tô necessitando assim de dá uma animada...

*Laís:* Ou “nossa aquela música! Estou com vontade de ouvir aquela música!”...

---

<sup>55</sup> DENORA, 2004, p. 49. Here Latoya underlines one of the first things that became clear from the interviews with women about music ‘in their lives’ – nearly everyone with whom we spoke, levels of musical training notwithstanding, exhibited considerable awareness about the music they ‘needed’ to hear in different situations and at different times. They were often working – as Latoya’s quote makes clear – like disc jockeys to themselves.

Essa consciência está presente em quase todos os momentos nas falas dos jovens pesquisados, principalmente quando a necessidade está relacionada a uma determinada situação emocional:

*Marcelo:* E também quando a gente tá triste é mais especial ouvir “aquela” música...

*Pesquisadora:* É? Quando tá triste?

*Marcelo:* É fessora!

*Kaio:* É quando não tá se sentindo bem...

[...]

*Yana:* Pra mim... quando você tá mais feliz você normalmente vai escutar uma música mais animada, mais alegre.

[...]

*Janaína:* Quando você tá triste você ouve música triste.

Nos três grupos, em diferentes momentos e assuntos, essa assertiva parece norma: tristeza, desânimo ou algum estado negativo de energia recorre-se a uma música mais “triste”, melancólica, lenta:

*Kátia:* Quando eu tô triste e gosto de ouvir música bem triste, eu não gosto de ouvir música feliz não, nem alegre.

*Pesquisadora:* Por quê?

*Kátia:* Porque...

*Elias:* Quer ficar triste!

*Kátia:* É porque eu quero ficar triste, não quero me alegrar.

*Pesquisadora:* Mas ninguém quer ficar triste!

*Kátia:* Não mas, **depende do que eu estou sentido... Quando eu tô alegre eu quero ouvir música alegre, quando eu tô triste eu quero ouvir uma música triste.**

[...]

*Getúlio:* Dependendo, se tu tiver feliz, a maioria vai optar por uma música agitada, eu quando tô feliz tanto faz, aí tipo quando eu tô triste eu quero aquela música mais de

partir o coração uma coisa mais triste que te faz chorar, entendeu? Ou uma trilha sonora de um filme que me lembra algo triste assim...

*Pesquisadora:* Então quando você tá triste você coloca uma música triste?

*Getúlio:* Sim, a maioria das vezes, nem sempre.

Mais adiante eles explicam como funciona. É um processo de autoconhecimento. A música funciona como um espelho onde é refletido os próprios sentimentos, onde eles enxergam a si próprios:

*Matias:* Eu acredito que seja por conta de a gente buscar semelhança, aí quando a gente tá se sentindo triste, o que vai fazer? Vai buscar semelhança em algo triste. Aí como a gente tá se tratando de música, a gente vai se tratar com uma música muito triste, pra gente ver “ó essa pessoa também é triste, não sou só eu!”, é como se fosse...

*Getúlio:* Não se sentir sozinho...

*Matias:* Isso!

[...]

*Pesquisadora:* É! Vocês acham que... vocês concordam com ele? De que a música ajuda a gente entender a nossa vida? Não foi mais ou menos isso que você falou?

*Matias:* Sim!

*Ana:* Ajuda, também auxilia a entender os nossos sentimentos...

*Getúlio:* É porque a música tem isso também!

*Ana:* ... ahã... porque às vezes a música fala, o cantor expressa o que ele sentiu em determinada situação, aí a pessoa se encontra naquela situação naquele momento da vida dela, aí ela começa **a entender o que ela tá sentindo porque às vezes ela sente mas não consegue perceber, e às vezes uma simples letra de uma música diz tudo que ela tá sentindo.**

Esse último trecho da fala dessa jovem explica muito bem como a música auxilia no processo de autoconhecimento, quando ela diz que “às vezes ela sente (a pessoa) mas não consegue perceber”, e a música, portanto, ajuda nesse processo de compreensão sobre o que o indivíduo está sentindo. Na juventude, esse processo do autoconhecimento e autocompreensão através da música acontece mais frequentemente do que em outras fases da vida, pois o processo de transição da infância para a juventude é cheia de conflitos incertezas. O corpo, os hormônios, a forma como a sociedade vê esses jovens e como esses jovens começam a perceber o mundo que os rodeia, tudo muda de forma rápida e intensa. Nesse momento, a relação

com a música e a escuta terapêutica são essenciais no auxílio da vivência desse processo. Sobre essa questão DeNora (2004, p. 57) expõe uma situação semelhante:

Ellen, de vinte e quatro anos de idade, descreve como ela usa música para induzir e aumentar um estado emocional triste, de uma forma que é semelhante a "olhar para si mesmo em um espelho triste", como um recurso para se trabalhar em um estado emocional que atinge um patamar e depois diminui. Henrietta, uma enfermeira aposentada de setenta anos, descreve um processo semelhante em relação ao sofrimento:

O Réquiem de Verdi é um dos meus favoritos. Está associado à perda de um bebê. E eu devia conhecê-lo através do meu marido e era realmente uma maneira de sofrer - eu me encerrei em uma sala [ela começa a chorar] ... É catártico, eu acho.<sup>56</sup>

Comparo essa fala na pesquisa de DeNora (2004) com a fala de uma das jovens desta pesquisa:

*Talita:* É, você esquece os problemas assim...esquece tudo que tá passando, aí depois quando tá na música triste aí você começa a refletir mais, aí você acha que tudo vai piorar...

A música, nas situações demonstradas acima, desempenha uma papel muito mais complexo quando é utilizada para fins terapêuticos, ou melhor, auto-terapêuticos. Esse modo de escuta intenciona a música como um recurso para o indivíduo conhecer a si mesmo e para conhecer como se sente:

A música não é simplesmente usada para expressar algum estado emocional interno. Na verdade, essa música faz parte da constituição reflexiva desse estado; é um recurso para o trabalho de identificação de "saber como se sente" - um material de construção da "subjetividade". Isto quer dizer que um candidato a simulacro de um sentimento é também um modelo para descobrir o sentimento, um material do qual os aspectos de "como eu sinto" podem ser elaborados e transformados em objeto de conhecimento. Alguém

---

<sup>56</sup> Twenty-four-year-old Ellen, for example, describes how she uses music to induce and heighten a sad emotional state, in a way that is akin to 'looking at yourself in a mirror being sad', so as recursively to work herself up into an emotional state that reaches a plateau and then subsides. Henrietta, a seventy-year-old retired nurse, describes a similar process in relation to grieving:

The Verdi Requiem is one of my favourites. That is associated with losing a baby. And I'd got to know it through my husband and it was really quite a way of grieving – I'd shut myself away in a room [she begins to cry]... It's cathartic, I think.

pode dizer a si mesmo: "esta música é como eu me sinto" e pode-se tornar tenso e relaxar à medida que a música faz, quando a música faz.<sup>57</sup>

Menos complexos, porém com a mesma função terapêutica de modificar e ajudar estados emocionais provocando respostas positivas como acalmar, são os propósitos descritos pelos alunos do CAp:

*Kátia:* Eu gosto de música clássica porque ela me acalma, eu gosto de piano.

*Pesquisadora:* E o que vocês acham disso que a *Kátia* falou? Sobre a música acalmar? Como que é assim, a relação do nosso estado de espírito com a música, o que vocês acham?

*Matias:* É que a música estimula os... tanto os neurônios quanto os batimento cardíacos. Se escutar uma música mais acelerada vai ficar mais nervoso ou, se escutar uma música menos agitada, um pouco mais clássico, como o som do piano, do violino... vai ficar um pouco mais "desestressado".

[...]

*Getúlio:* Mas dependendo da música tem música que te acalma tanto que do nada você acordou e "poxa não vi a melhor parte da música"... música acalma...

[...]

*Elias:* Normalmente, na minha família tem problema de insônia, quando eu não consigo dormir eu coloco uma música com um tom mais melancólica, uma playlist de uns 20 minutos, aí na última música...

Os alunos também oferecem comentários que sugerem que a música pode surtir efeitos contrários, negativos:

*Márcio:* Eu quando eu tô triste se eu colocar uma música agitada eu fico meio irritado [...], então geralmente eu não costumo escutar música animada quanto eu tô triste...

[...]

*Ana:* Quando eu tô feliz! Aí o triste é... eu ouço música triste também, porque sei lá, ouvir música muito agitada que dá vontade de dançar, você estando triste, é muito...

*Kátia:* Esquisito...

*Getúlio:* Fora de contexto...

---

<sup>57</sup> DENORA, 2004, p. 57. Music is not simply used to express some internal emotional state. Indeed, that music is part of the reflexive constitution of that state; it is a resource for the identification work of 'knowing how one feels' – a building material of 'subjectivity'. This is to say that a candidate simulacrum of feeling is also a template for fleshing out feeling, a material against which the aspects of 'how I feel' may be elaborated and made into an object of knowledge. One may say to one's self, 'this music is how I feel' and one may grow tense and relax as the music does, when the music does.

*Ana:* É não bate, não dá, porque você tá triste e não tá sentindo vontade de dançar, [...] é pra dançar entendeu? Aí você fica tipo... não surte o efeito que a gente quer.

Assim como as falas dos jovens demonstram quando não utilizar certos tipos de música em determinados momentos, como por exemplo “música feliz quando me encontro triste”, também na pesquisa de DeNora (2004, p. 57) uma entrevistada diz algo parecido sobre colocar músicas “sobre ser feliz” quando se está de mau-humor:

Karen, por exemplo, uma estudante de pós-graduação de vinte e seis anos na cidade de Nova York, descreve como nunca ouviria sua música preferida - musicais da Broadway - “porque, se eu não quiser que meu humor mude, se eu estou apenas rabugenta, eu não quero ouvir pessoas cantando sobre ser felizes... Eu apenas me sinto mais irritada quando eu ouço isso quando estou com o humor errado. Na maioria das vezes, eu saberei e nem penso em colocar isso”.<sup>58</sup>

### 3.6 Escuta necessária ou adequada

A escuta necessária ou adequada trata-se de uma categoria ampla e está relacionada com determinadas situações, contextos, com a subjetividade e a identidade do ouvinte. Este modo de escuta pode englobar todos os outros já citados anteriormente. No caso da fala dos alunos, foram escolhidos os trechos em que eles próprios delimitam, no seu discurso, as músicas adequadas de escutar em situações específicas. Popolin (2012, p. 42), também recorre à pesquisa de Stockfelt para compreender as relações cotidianas dos jovens com a música, segundo ele:

Ao tratar de “Modos adequados de escuta” (Adequate modes of listening) Ola Stockfelt (1997, 2004) não quer dizer que há um modo ou maneira única e correta de se escutar música. Esse autor recorre ao termo “modos adequados de escuta” para indicar diferentes maneiras de escuta, **determinadas socioculturalmente em várias circunstâncias da vida cotidiana nas quais as experiências musicais têm lugar.** (grifos meus).

---

<sup>58</sup> Karen, for example, a twenty-six-year-old postgraduate student in New York City, describes how she would never listen to her preferred music – Broadway musicals – ‘because if I don’t want my mood to change, if I’m just grumpy, I don’t want to hear people singing about being happy... I just feel irritated more when I listen to it when I am in the wrong mood. Most of the time I’ll know it and I won’t even think about putting it on.’

Os modos adequados de escuta possuem determinantes que constituem um “campo possível de modos de escuta”<sup>59</sup>. Este campo se configura a partir de variadas possibilidades de modos de escuta. Tais determinantes são constituídos pela música, pelo repertório de modos de escuta que cada indivíduo possui, pela estratégia de escuta escolhida pelo ouvinte e pela situação em que o ouvinte se encontra.

Por “repertório de modos de escuta” entende-se a capacidade do ouvinte de adaptar a sua forma de escutar música nas mais variadas situações, lugares, contextos, funções estabelecidas, objetivos etc. Este amplo repertório de modos de escuta está diretamente relacionado à contemporaneidade. “Hoje, pode-se ouvir quase qualquer estilo de música em qualquer ambiente e em qualquer situação”<sup>60</sup>.

Hoje, quando um vasto espectro de estilos musicais estão disponíveis, parte quase inevitável da vida cotidiana, e quando a mesma música pode existir em uma série de situações de audição amplamente diferenciadas, cada ouvinte tem um grande repertório de modos de escuta que corresponde ao grande repertório de estilos de música e situações de escuta na paisagem sonora diária.<sup>61</sup>

A estratégia de escuta escolhida pelo ouvinte está em como o ouvinte “escolhe ouvir”:

O modo de ouvir adotado em uma determinada situação depende principalmente de como o ouvinte escolhe ouvir - ou seja, qual modo de audição ele ou ela escolheu desenvolver ou adotar. E, no entanto, essa escolha não é totalmente gratuita nem acidental.<sup>62</sup>

A estes aspectos se unem a situação em que o ouvinte e a música se encontram. Na fala dos jovens alunos, foram demonstradas variáveis que interferem ou que estabelecem

---

<sup>59</sup> STOCKFELT, 1997, p. 134.[...] field of possible modes of listening.

<sup>60</sup> Ibid, p. 135. Today, one can hear almost any any stile of music in any surrounding and in any situation.

<sup>61</sup> STOCKFELT, p. 132. Today, when a vast spectrum of musical styles are available, nearly unavoidable part of everyday life, and when the same piece of music can exist in a number of widely differentiated listening situation each listener has a great repertoire of models of listening that corresponds to the great repertoire of styles of music and listening situations in the everyday soundscape.

<sup>62</sup> Ibid, p. 133. Which mode of listening the listener adopts in a given situation depends mainly on how the listener chooses to listen - that is, which mode of listening he or she chooses to develop or adopt. And yet this choice in neither totally free nor accidental.

determinadas situações adequadas de escuta. No exemplo abaixo a escuta adequada se configura através de uma música específica (no caso o jovem delimitou o gênero de música “alternativa”), do clima meteorológico (se frio ou calor), e por uma característica subjetiva da sua identidade (“é uma lance comigo”):

*Marcelo:* Tipo tem dia que, eu falo, **é um lance comigo**... tem dia que, por exemplo **tá frio o tempo tá fechado**, aí tem uma música pra aquele dia entendeu? Eu gosto de ouvir música mais alternativa esses dias, agora... **tem dia que tá mais calor**, e às vezes eu vou ouvir uma música mais agitada, qualquer música né?

*Pesquisadora:* Mais agitada...

*Marcelo:* Não é nem agitada, é outro tipo, só que é.... aquela alternativa lá é especialmente para aquele dia [...]

Nesse caso, portanto, para esse aluno, a escolha musical nesses momentos específicos que ele delimitou através do clima meteorológico, se configura também uma subjetividade relacionada à sua identidade quando ele diz: “é um lance comigo”. Para ele, a “*aquela* [música] alternativa é especialmente para *aquela* dia”, ou seja, uma música específica para um momento específico. Aqui, o próprio jovem condiciona o ambiente em que ele se encontra e a música que será escutada, se orientando através do clima.

O modo adequado de escuta identificado nas falas dos jovens alunos se estabelece através da música ideal, na situação ideal no momento ideal. Aparece também, dentro desta configuração “ideal de escuta”, as formas com que os ouvintes devem adaptar seu modo de escuta e portanto o seu comportamento.

No próximo exemplo, a situação consiste em uma festa. Segundo a jovem, se você se encontra em uma festa (situação), você está ouvindo músicas que condizem com aquele ambiente, portanto é natural que seja estabelecida uma estratégia de escuta de acordo com aquela situação, sendo, portanto, possível alterar o comportamento.

*Yana:* Numa festa eu acho que é um pouco mais difícil a pessoa ficar triste, porque o tipo de música que toca e as pessoas que estão em volta, elas tem muita influência sobre isso, se a pessoa tá meio chateada, e têm aquelas pessoas pulando dançando em volta, que tem aquela música que você vê que... fica influenciada a mudar o comportamento... eu acho...

Assim, a música, que não está sozinha e sim condicionada a uma série de elementos extramusicais, passa a exercer um poder de modificar níveis de energia.

Outro exemplo de um modo adequado de escuta aparece quando o jovem compara os tipos de música usados para escutar sozinho e com os amigos.

*Getúlio:* Depende do local que eu tiver, se eu tiver sozinho, ah vou escutar música calma, se tiver com vários com os amigos vou botar uma música mais animada, um sertanejo talvez...

*Pesquisadora:* Porquê? Como é que funciona isso? Você tá com os amigos bota uma mais animada, se você tá sozinho... como funciona isso?

*Getúlio:* É porque assim, quando você tá com os amigos ninguém vai querer ficar tipo olhando um pra cara do outro, escutando música calma, vai ficar um olhando pra cara do outro no tédio. Música animada tipo te estimula a mexer, mexer o corpo...

Neste trecho há vários aspectos importantes que aparecem na descrição de uma escuta adequada. O mais importante de se observar é a questão da socialização. Estar entre amigos constitui-se em uma situação de comunicação, de atividade. Adotar um modo de escuta contemplativo, por exemplo (no caso de estar sozinho e ouvindo uma música mais calma), não se adequa a esta situação. Segundo esse aluno, a música entre amigos, deve ser animada, estimulante. A comunicação socializadora deve ser estabelecida - segundo os aspectos identificados na fala do jovem - através do corporal e do verbal, devendo a música portanto, estar alinhada com esse propósito. Esse alinhamento constitui a situação adequada de escuta. Na citação a seguir, Stockfelt (1997, p. 133, grifos do autor) explica como o ouvinte condiciona a sua escuta de acordo com uma determinada situação em que se encontra ou a determinada situação que ele pretende estabelecer:

Desta forma, a situação em que se encontra música condiciona a própria música. Particularmente em relação à música dentro do repertório comunal, pode-se até assumir que a escuta diária está *mais condicionada pela situação em que se encontra a música, pela própria música ou pela identidade cultural primária do ouvinte*, pelo menos dentro de uma esfera cultural mais ou menos homogênea que compreende ambientes industrializados ocidentais. O modo de audição que o ouvinte adota em uma determinada situação depende principalmente de como o ouvinte escolhe ouvir - ou seja, qual modo de au-

dição ele ou ela escolheu desenvolver ou adotar. E, no entanto, essa escolha não é totalmente gratuita nem acidental.<sup>63</sup>

### 3.7 Escuta itinerante, escuta de companhia e escuta ambiente

Nesta seção, o foco está no espaço físico e virtual no momento em que esses jovens escutam música, o momento da escuta. Os três modos de escuta identificados como itinerante, de companhia e ambiente coloca a música em três situações espaciais. A primeira, itinerante, se refere à música que acompanha o ouvinte onde ele vai. Está relacionada ao movimento e à necessidade de se ter a música como companhia para onde for. Essa “mobilidade musical” que eu chamei de escuta itinerante é uma questão já discutida por outros autores (BULL, 2000; THIBAUD, 2003; GREEN, 2004 apud RAMOS, 2012) através do estudo sociológico do advento do *walkman*. Segundo estes autores, o *walkman* significou uma mudança significativa na relação entre o ouvinte e a música e abordam conceitos importantes para o entendimento dessas transformações. Thibaud (2003) e Green (2004 apud RAMOS, 2012) realizam suas abordagens principalmente através das concepções de tempo e espaço e criam a noção de “escuta portátil”.

As transformações ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico e dos dispositivos portáteis - do walkmans aos telefones celulares - na relação ouvinte-música, discutida na grande maioria dos teóricos abordados, enfatiza as transformações do espaço estético, na quebra da dicotomia do espaço público e privado, nas dimensões sociais de tempo e espaço além de outras incontáveis transformações sociais na contemporaneidade.

Além da quebra da dicotomia espaço público/espaço privado, o uso de aparelhos portáteis, como uma modalidade de “comunicação nômade” (THIBAUD, 1992), também quebra as dimensões espaciais ou temporais, uma vez que a escuta da música portátil, pela sua mobilidade, foge dos regulamentos espaciais. (RAMOS, 2012, p. 31)

---

<sup>63</sup> STOCKFELT, 1997, p. 133. In this way the situation in which one encounters music conditions the music itself. Particularly with regard to music within the communal repertoire, one can even assume that daily listen is *more conditioned by the situation in which one meets the music than by the music itself, or by the listener's primary cultural identity*, at least within that more or less homogenous cultural sphere that comprises Western industrialized environments. Which mode of listening the listener adopts in a given situation depends mainly on how the listener chooses to listen - that is, which mode of listening he or she chooses to develop or adopt. And yet this choice in neither totally free nor accidental.

Os comentários retirados dos grupos focais sobre a escuta itinerante demonstram essa relação e a possibilidade de transformar os espaços móveis (viagens e movimentos de deslocamento) através da música, o que é principalmente exemplificado nas falas sobre as viagens ("tem que ter senão fica chato"):

*Eva:* Minha mãe comprou, ganhou na verdade uma caixinha... [...], aí eu fico andando com essa caixinha pra todo canto que eu vou, aí eu vou tipo *pruma* chácara, aí eu levo a caixinha...

*Talita:* Ah é esse negócio de tá viajando *pruma* chácara, assim sempre com música na estrada assim...

*Laís:* Viagem sempre que tem que ter senão fica chato.

[...]

*Talita:* É eu tenho muito disso, de tá balançando na rede ou quando eu to, assim, viajando mesmo na estrada assim... sozinha com o fone de ouvido... agente olha assim pro céu... é uma coisa muito diferente assim...

Nos exemplos acima, a perspectiva da transformação dos espaços sociais em espaços musicais acontecem através das duas dimensões privadas e públicas: se a escuta itinerante for feita através de fones de ouvidos, cria-se uma perspectiva individual, um mundo musical privado. Se for utilizada a caixinha de som como descrito pela aluna, a nova configuração social acontecerá no local onde outras pessoas irão compartilhar deste espaço público-musical.

A escuta de companhia abrange a itinerante e vai além, pois não considera apenas o movimento de deslocamento físico. A escuta de companhia é um amigo - ou uma amiga - para todas as horas, para o que estiver fazendo, seja sozinho ou acompanhado. As falas que ilustram a escuta de companhia, na sua maioria, são descritas quando os jovens se encontram sozinhos:

*Kaio:* Eu não escuto muito por causa do fone dentro do ônibus, mas quando eu tenho fone eu escuto, depende muito do dia também.... **escuto quando eu chego em casa, deitado na cama, aí começo a escutar música** e.... tens uns dias no fim de semana que eu escuto praticamente o dia inteiro.

[...]

*Marcelo:* Também... qualquer música... eu não ouço todo dia porque agora, meu celular... a entrada tá quebrada né... aí tipo.... **mas sempre que eu tô no meu quarto eu coloco no *YouTube* lá...**

[...]

*Pesquisadora:* Vocês falaram mais cedo que vocês escutam música todo dia. Quais são os momentos chave?

*Tatiana:* Quando eu vou fazer alguma coisa, vou varrer a casa, ou então lavar a louça....

*Marcelo:* **Ou vou pro quarto....**

*Yana:* ...Ou vou tomar banho...

No caso exemplificado acima, a música faz companhia aos jovens enquanto eles estão sozinhos no quarto. Sem especificar que tipo de atividades eles estão realizando neste momento “de estar sozinho no quarto”, a música está lá, como companhia, seja para o que for. O quarto, como um ambiente privado da intimidade desses jovens se torna um ambiente estetizado.

DeNora (2004, p. 56) demonstra como essa estetização do ambiente privado, o quarto, é trabalhado pelas entrevistadas como uma forma de criar um ambiente virtual que provê um simulacro de impulsos comportamentais. Porém, nas situações descritas pelas entrevistadas, elas se valem desse espaço esteticamente configurados pela música com o objetivo de “liberar” emoções como, por exemplo:

A música fornece às entrevistadas um meio para trabalhar os humores. Ela fornece uma maneira de transferir seus meios de expressão do "real", o domínio físico ("bater em alguém ou fazer algo como chutar a porta", "socar um travesseiro") para o imaginado, o virtual. A música, portanto, fornece uma realidade virtual dentro da qual as entrevistadas podem se expressar de forma (simbolicamente) violenta, por exemplo escolhendo música "agressiva" ou "anti-estabilizadora", ou tocando música em volume total.<sup>64</sup>

No caso dos jovens desta pesquisa, a escolha deste modo de escuta não está relacionada a uma função específica ligada aos humores ou algum recurso emocional e psicológico. Neste caso, caberia ao modo de escuta “terapêutico” já discutido anteriormente. O que está em evidência aqui, é a utilização do espaço privado, o quarto, como um ambiente que é

---

<sup>64</sup> DENORA, 2004, p. 56. Music gives respondents a medium in which to work through moods. It provides a way of transferring their means of expression from the ‘real’, physical realm (‘hitting someone or doing something like kicking the door’, ‘punching a pillow’) to the imagined, the virtual. Music thus provides a virtual reality within which respondents are able to express themselves in a (symbolically) violent manner, for example by choosing ‘aggressive’ or ‘anti-establishment’ music, or by playing music at full volume.

esteticamente configurado para fins pessoais e íntimos, um momento de estar simplesmente em companhia da música. Sobre isso, a autora coloca que:

Este domínio virtual é um paraíso para indivíduos irritados; dentro deste paraíso, eles adotam a posição de estar no controle do ambiente simbólico e físico. Por alguns instantes, o ambiente consiste, praticamente, em música única (“ela preenche meu quarto...”), e a determinação desse ambiente, dentro de um quarto em uma casa, pode ser controlada com o toque de um interruptor.<sup>65</sup>

Na pesquisa de Stalhammar (2004, p. 16) com jovens estudantes, o autor dá visibilidade aos espaços musicais utilizados pelos jovens e os divide em três: espaço individual, espaço interno e espaço imaginário. Sobre os três espaços Rêgo (2013, p. 32) explica:

Segundo Stalhammar (2004), o espaço individual é aquele em que os jovens podem se isolar ou ficar com amigos. Os jovens de sua pesquisa, geralmente, indicam o seu próprio quarto como este local. Um espaço onde após um dia na escola podem colocar uma música para relaxar. Esse momento com a música pode acompanhar uma tarefa doméstica, fazer o dever de casa ou relaxamento. Este espaço pode também ser um conceito abstrato, simbolizando um momento em que o indivíduo se isola do mundo ao redor, incluindo o uso de aparelhos portáteis e de fones de ouvido.

Já o espaço interno “é como os jovens se sentem em alguns momentos na companhia de música. Ouvindo música com amigos, percebem um afastamento do mundo externo, um “clima” propício às conversas e ao entrosamento (idem, p. 33)”.

O espaço imaginário é descrito "como o menos perceptível ou com contornos menos fixos do que o espaço interno e o individual. Não se trata, neste caso, de portas fechadas ou grupos impenetráveis, mas de uma fronteira cultural sob a forma de símbolos, estilo e comportamento (idem, p. 33)”.

Através das observações desses autores sobre os espaços musicais dos jovens, percebe-se que a música dinamiza e possibilita a construção desses espaços através das intencionalidades dos indivíduos em constituir e configurá-los. Observa-se também, a importância da tecnologia e dos dispositivos portáteis como facilitadores dessas construções espaciais.

---

<sup>65</sup> Ibid, p. 56. This virtual realm is a haven for angry individuals; within this haven, they adopt the position of being in control of the symbolic and physical environment. For a few moments, the environment consists, virtually, of only music (“it fills my room...”), and the determination of this environment, within a bedroom in a house, can be controlled with the flick of a switch. One can thus recapture virtually, transposed to the medium of music, what one has had to concede interactionally; selfdetermination is re-established on a transposed level.

A música desempenha várias funções em momentos diversos na vidas dos indivíduos como companhia. Outra situação diagnosticada em que a música desempenha um papel de companhia para momentos diversos, além dos citados acima (“tomar banho”, realizar alguma atividade doméstica, ou mesmo “ir para o quarto”), consiste de jogar jogos eletrônicos. Isso fica claro nos comentários dos jovens:

*Yana:* No fim de semana eu posso afirmar com certeza que eu passo o dia inteiro ouvindo música. O dia inteiro porque quando não tem nenhuma atividade da escola pra fazer eu fico jogando e aí as partidas demoram assim, uns 45 minutos e aí é ouvindo música direto.

[...]

*Matias:* Na verdade isso já é automático, tá aqui, aí a já pega o fone e coloca no ouvido de repente começa a rodar as músicas e aí... é automático! Basicamente nasceu um novo sentido, que é a música né, não é nem mais audição nem fala.

No exemplo acima, a companhia da música é tão natural que este aluno a denomina como um “novo sentido”. Assim como a audição, a visão, o tato e olfato, existe a música inserida tão naturalmente na suas vidas.

### 3.8 Escuta diária

A escuta de música vista através da concepção de um novo sentido, quase como uma necessidade fisiológica, é reforçada nas falas sobre a frequência diária em que a música está presente no dia a dia desses jovens e de vários jovens no mundo inteiro.

*Ja:* A minha relação com a música é que eu gosto muito de música, **eu ouço todo dia** e eu também gosto de todos os estilos musicais.

*Kaio:* **Eu também escuto música todo dia, e acho que eu não consigo passar um dia sem escutar música** e eu também sou muito eclético na questão de gosto de música mas eu prefiro música alternativa.

*Kaio:* Eu não escuto muito por causa do fone dentro do ônibus, mas quando eu tenho fone eu escuto, depende muito do dia também.... escuto quando eu chego em casa, deito na cama, aí começo a escutar música e.... **têm uns dias no fim de semana que eu escuto praticamente o dia inteiro.**

[...]

*Yana:* **No fim de semana eu posso afirmar com certeza que eu passo o dia inteiro ouvindo música.** O dia inteiro porque quando não tem nenhuma atividade da escola

pra fazer eu fico jogando e aí as partidas demoram assim, uns 45 minutos e aí é ouvindo música direto.

[...]

Yana: **É porque a gente escuta música desde sempre né?** E da mesma forma que português e matemática é obrigatório, por que música não? **Se faz parte do nosso dia a dia, se a gente tá escutando música sempre que a gente pode** então, eu acho que é uma coisa que falta pra gente, sabe?

[...]

Lais: [...] assim, **pra mim música é todo dia, qualquer hora eu tô cantando e tal**, já que eu tô muito ligada assim, eu sou do grupo de Louvor **então gospel pra mim é tipo todo dia, entendeu? Então eu tenho que sempre tá ativa na música.**

[...]

Eva: “Nossa que besteira!”, mas se agente for prestar atenção não é, **é algo que a gente escuta toda hora, todo dia, e se alguém for falar de música não tem como argumentar contra ou em pro...** E se for “ah mas não tem nada a ver com o Enem.”, tem sim! Se tu vem aqui e fala: “timbre é um ritmo” eu falo “não, timbre não é isso!”, eu vou já contra-argumentar. No Enem tem que ter a redação pra passar...

A frequência com a qual os jovens escutam música é objeto de análise em muitas pesquisas que buscam evidenciar a importância da música na vida dos jovens (POPOLIN, 2012; RAMOS, 2012; VERTAMATTI, 2013; PELAEZ, 2005; SILVA, 2009). Porém, não há necessidade de se recorrer a pesquisas acadêmicas para se constatar isso. Ao caminhar pelas ruas das cidades, ir a lugares públicos ou mesmo nas escolas - fora das salas de aula, e também dentro delas, a música se torna um refúgio para aquelas aulas entediadas, pode-se observar que a maioria desses jovens estão utilizando fones de ouvido escutando suas músicas.

Conforme já afirmado, a escuta diária da música não acontece apenas entre os jovens desta pesquisa, mas no mundo inteiro, como aponta Popolin (2012, p. 35, grifos meus) apenas para citar algumas:

Um resultado similar encontra-se na pesquisa de Boal Palheiros (2004) em que foram entrevistadas 120 crianças/jovens de nacionalidades Britânicas (Reino Unido) e Portuguesas (Portugal) de dois grupos de idades: 9-10 anos de escola primária e 13-14 anos de escola secundária. Dos resultados, ouvir foi a atividade musical mais mencionada sendo que **55% dos participantes ouviam música todos os dias e 29,2% ouviam quase todos os dias.** Nesse mesmo sentido, Lamont et al. (2003) em sua pesquisa com 1.479 estudantes (758 meninas e 721 meninos) e idades compreendidas entre 8 e 14 anos, de 21 escolas da Inglaterra, **estimou que os estudantes passavam 13 horas por semana ouvindo música.** [...] Conforme dados coletados, um total de 92,8% dos participantes. Outra investigação, realizada por Caimi (2009) em Escola Estadual de Uberlândia-MG com 359 estudantes do 2º e 3º anos do

Ensino Médio com idade entre 16 a 19 anos, aponta que a prática musical que se sobressai é a escuta. Dos resultados, **81,3% dos jovens escutam música em casa sozinhos todos os dias**, contra 24,6% que escutam música duas a três vezes por semana em casa com amigos e 22,1% escutam na casa de amigos.

### 3.9 Escuta imaginativa

A escuta imaginativa ocorre quando a música ouvida provoca imaginações e imagens mentais e, em outras situações, a escuta proporciona um “deslocamento” através da imaginação. Nos próximos exemplos, um aluno faz conexão entre a música “alternativa” que é um dos seus gêneros musicais favoritos e o país Alaska através da imaginação, e também em outras situações que fomentam a imaginação desses jovens, como no clipe e no show, como demonstrado por eles:

*Marcelo:* Aí... toda vez que eu ouço, principalmente algumas músicas que... é meio alternativa, né? Elas... são alternativas! E tem música que, eu to lá no quarto ouvindo né? Eu não preciso nem de abrir o olho! Parece que eu tô sonhando... que eu tô num local assim que... O meu sonho, é ir tipo pro Alaska por exemplo, que eu acho bonito lá, toda vez que eu ouço essas músicas parece que eu tô lá, como se eu me sentisse que eu tô lá. Por isso que eu gosto dessas músicas principalmente...

*Yana:* Ah Sim! (a amiga concorda).

*Yana:* tem umas músicas que eu escuto que eu fico me imaginando no show lá, me imaginado no super bom!

*Tatiana:* Eu fico me imaginando também no clipe da música....

Sobre a música provocar imaginação, o aluno explica:

*Márcio:* Pra mim a música atíça a minha imaginação. Eu escuto tipo uma trilha sonora de um filme, eu coloco a música, aí começo a imaginar sendo o protagonista desse filme e alterando a própria história, aí eu começo a cair num outro mundo escutando música, imaginando novas coisas.

*Pesquisadora:* é semelhante a ler um livro?

*Márcio, Getúlio:* Sim.

“A música tem poderes transformadores, faz coisas, muda as coisas, faz as coisas acontecerem (DENORA, 2004, p. 48)”<sup>66</sup>. A imaginação é uma dentre as variadas formas pelas quais a música transforma as percepções do ouvinte viabilizando uma das qualidades mais citadas pelos ouvintes na pesquisa de DeNora (2004, p. 7) e que ajuda a compreender como os jovens escutam música para se “transportarem” e transformarem percepções:

Nesse sentido, a música é um veículo cultural, que pode ser montado em uma bicicleta ou embarcado como em um trem. Esta descrição é metafórica [...], mas vale a pena notar que uma das metáforas mais comuns para a experiência musical na cultura ocidental pós-século XIX é a metáfora do "transporte", no sentido de ser carregado de um lugar (emocional) para outro (e de fato, às vezes, sendo "levado")<sup>67</sup>

### 3.10 Escuta influenciada

As vias pelas quais os jovens buscam conhecer músicas novas são diversas, como foi percebido nas falas dos alunos do CAp. Entre estas, podemos destacar a sugestão através de algoritmos de programas com *Spotify* e *YouTube*, e através da escuta da rádio. Uma outra forma que desperta interesse em conhecer novas músicas é a influência de outras pessoas - família, professores de música, amigos - ou através de outras expressões artísticas, como filmes por exemplo.

Na fala de Marcelo, ele discute o conceito de cultura relacionando à influência musical que recebeu de seu pai:

*Marcelo:* Eu acho que, como cultura, é que... a formação de cada pessoa vai depender do... da música porque, por exemplo, é... **meu pai ele escutava Raul Seixas, né, eu descobri, aí eu comecei a escutar também, e achei legal...** aí eu tenho mais que isso é uma coisa cultural né, que vem passando de geração pra geração, isso faz parte porque... é uma coisa brasileira né, então, tá dando sequência na nossa cultura.

A fala transcrita acima surgiu quando os jovens foram indagados sobre o que eles pensavam sobre aulas de música na escola. A resposta foi a seguinte:

---

<sup>66</sup> [...] music has transformative powers, it ‘does’ things, changes things, makes things happen.

<sup>67</sup> In this sense, music is a cultural vehicle, one that can be ridden like a bike or boarded like a train. This description is metaphorical [...] but it is worth noting that one of the most common metaphors for musical experience in post-nineteenth-century Western culture is the metaphor of ‘transport’, in the sense of being carried from one (emotional) place to another (and indeed, at times, being ‘carried away’).

*Marcelo:* Eu acho que isso faz parte da cultura né? E cultura é importante! Na escola principalmente.

Então eu questioneei sobre o que era considerado cultura para eles, daí surgiu o exemplo acima: o pai mostrou (não intencionalmente) a música de Raul Seixas que se tornou parte do mapa musical do jovem e não apenas isso, se tornou também uma referência sobre o conceito de cultura para ele. O fato deste jovem ter adquirido um capital cultural pertencente à geração anterior proporcionou a ele uma consciência cultural.

Um dos recursos mais utilizadas pelos jovens do CAp para conhecer novas músicas é o contato entre eles mesmos. A rede de informações e trocas musicais que se dá entre eles é forte e está relacionada à geração e afirmação identitária. Até mesmo quando alguém diz não gostar de determinado gênero (exemplo do *funk* abaixo), há uma certa cumplicidade e um respeito ao gosto do amigo como descrito pelos jovens:

*Yana:* É geral! Tipo o Ed [Sheeran] quando lançou esse último álbum a *Júlia* foi a primeira a ouvir ela falou: “Gente escuta essa música!”.

[...]

*Marcelo:* Eu acho que das música alternativas que eu me identifiquei foi com os meus amigos por que eles começavam a escutar e eu fui lá escutar também e eu descobri por aí...

*Pesquisadora:* Um vai puxando o outro, né?

*Marcelo:* É... aí acaba se descobrindo...

*Yana:* É, e de tanto escutar a gente se acostuma, e já tá cantando...

(algumas falas inaudíveis)

*Pesquisadora:* O quê?

*Tatiana:* De vez enquanto eu tô cantando uma música do K-Pop e...

*Yana:* É porque a *Tatiana* não gosta muito, mas de tanto eu ficar cantando com o *João* e a *Clara*, ela começou a cantar também, tipo os *funks* que todo mundo começa a cantar que às vezes eu nunca nem ouvi, mas eu aprendi a letra...

*Pesquisadora:* Aí na hora que você vai escutar você já conhece a música?

*Yana:* Aí eu começo a cantar e: “gente que música é essa que tá todo mundo cantando? Ah é essa música?”.

Outra influência, citada pelos jovens nos grupos focais, vem dos professores e de experiências musicais que marcaram a memória desses jovens, dentro do contexto escolar, os influenciando na escolha de novas músicas. Percebi que os professores de música, principalmente, exercem uma influência musical sobre os estudantes e ressaltam a importância e a responsabilidade do professor e das aulas de músicas para os jovens. Até então eu, como professora de música desses alunos nos anos anteriores, não tinha consciência do que as aulas tinham significado para esses jovens. Em vários momentos, alguns jovens citaram as aulas que eu mesma ministrei e também as aulas com o professor que me substituiu.

O professor substituto que assumiu as aulas de música no ano de 2015 era violinista e tinha uma concepção de educação musical mais voltada para a música erudita. Assim, os alunos tiveram um maior contato com esse gênero. Nos exemplos abaixo, os alunos descrevem como as aulas com o professor substituto influenciaram na escuta e na proximidade com o universo da música erudita. O trecho abaixo demonstra como Márcio relacionou, à sua maneira, a música de uma violinista pop americana com a linguagem da música erudita ocidental:

*Márcio: Lindsey Stirling, ela é tocadora de violino. E eu gosto que o outro professor de música ele me fez gostar [...], eu gosto das sinfonias, daquele, me esqueci qual o nome do trecho...*

*Getúlio: Sinfonia?*

*Matias: Não, não é sinfonia mas aqueles toques específicos, não não consigo me lembrar...*

*Getúlio: Ah sim, sim, eu comecei a gostar quando eu conheci o professor Paulo também, ele me fez ter um apreço muito grande por essas músicas, [...] tipo eu escutava direto Mozart, achava muito legal! Aí eu procurava tipo músicas remix dessas músicas, eu gostava muito.*

*Matias: Só pra estragar, só pra estragar!*

*Getúlio: Não, remix não estraga! No seu ponto de vista.*

O interessante neste trecho é a resignificação que o jovem dá à música erudita. Primeiramente a conexão que o aluno faz da música erudita com a música de Lindsey Stirling, como citado acima, consiste apenas no instrumento do violino. A instrumentista toca músicas de autoria própria, faz uso de batidas eletrônicas além de outros aspectos que aparecem na

música pop instrumental. Mas através do violino, instrumento erudito por excelência, o jovem faz essa conexão.

Outra ressignificação acontece quando o jovem Getúlio procura por músicas de Mozart, porém na forma *remixada*. Ele busca a linguagem erudita, européia e clássica ressignificada na atualidade, próxima à linguagem de sua faixa etária, através do pop e do eletrônico. A seguir, o jovem Márcio expõe de forma clara como os professores de música influenciaram no seu interesse sobre a música erudita, mesmo sendo ressignificado à sua maneira e adaptada ao seu universo cotidiano juvenil:

*Márcio:* Foi do Paulo sim, que ele me mostrou... da senhora também, que ele me mostrou algumas coisas das obras antigas das clássicas... eu ouvi e aí eu gostei! Também vendo os mais atuais *David Garret*, aí eu fui ver como é que... fui olhar um monte de violino, aí eu fui ver a raiz, de onde se originou, fui pra antigas obras...

Uma conexão digna de observação se refere a um filme<sup>68</sup> que o professor de música colocou para esses jovens assistirem. O filme conta sobre um jovem baterista que ingressa no melhor conservatório de ensino de jazz dos Estados Unidos e lá ele se depara com um regente extremamente rígido e violento. Este regente faz os músicos passarem por inúmeras situações de humilhações, torturas psicológicas e todo tipo de violência com a justificativa da busca pela alta qualidade musical do grupo. O filme mostra o personagem aceitando a posição de ser humilhado pelo regente pelo status que ser membro deste grupo oferece.

Não foi possível compreender os objetivos do professor ao passar esse filme para os alunos, assim como não soube como foi conduzida a discussão das inúmeras questões abordadas no filme, porém, as falas a seguir demonstram como o filme foi recebido pelos jovens:

*Márcio:* Eu fiquei interessado no trabalho **desses músicos antigos** depois que ele passou o filme “Whiplash” pra gente.

*Pesquisadora:* Qual filme?

*Alguns:* “Whiplash”.

*Márcio:* É de um baterista.

---

<sup>68</sup> CHAZELLE, Damien. Whiplash (movie). Color. 107 min. USA: Sony Picture. Classics, 2015.

*Márcio:* Aí ele chega lá e o, cara que coordena, esqueci o nome, da sinfonia, ele começa a falar um monte de merda pra ele lá, e ele sai, fica com a mão machucada de tanto tocar bateria... **Aí eu fui ver o quanto eles deram duro.**

Analisando as falas dos jovens sobre o filme, “esses músicos antigos” ou “o quanto eles deram duro” sugere que os alunos se referem a um universo erudito que, na concepção destes jovens, consiste em uma música do passado: músicos que viveram em épocas passadas e que “deram duro” pra tocar e serem reconhecidos. Mas o interessante é que em nenhum momento esses alunos reconhecem o estilo jazzístico, que é o gênero musical abordado em todo filme sendo um gênero contemporâneo, muito menos fazem referência à literatura erudita clássica. Os jovens, a partir de suas falas, demonstram possuir uma percepção equivocada sobre os tempos antigos versus tempos modernos, pois o filme é recente e se passa na contemporaneidade.

Outro exemplo de como filmes influenciam na escuta dos alunos:

*Elias:* Eu pesquisava, além dos que eu já conhecia, eu assisti O Poderoso Chefão aí eu criei tipo uma paixão pela música clássica da Itália. Eu procurei por “*Parla Piu Piano*” e eu vi um vídeo de um cara que cantou essa música em 2015 e agora eu comecei a escutar todas as músicas que esse cara faz. Cantar ópera.

*Getúlio:* Eu gosto muito também do, acho que é Andrea Bocelli e do Pavaroti.

Sobre os trechos trazidos nesta seção, conclui-se que os jovens possuem uma abertura para gêneros variados de música, e o universo da música erudita aparece misturado, resignificado e em alguns momentos até mesmo através de uma percepção equivocada sobre o gênero. Os trechos também demonstram, como será discutido na conclusão desta pesquisa, a responsabilidade do professor sobre a influência nas escolhas musicais dos alunos e as concepções de música e de Educação Musical que se instalam na percepção destes jovens estudantes, quando atividades musicais são conduzidas sem as apropriadas reflexões.

### **3.11 Escuta contemplativa**

A escuta contemplativa está ligada ao “nada pra fazer”. É aquele momento simplesmente contemplativo, onde não é colocada nenhuma função específica sobre a atividade da escuta. São dois aspectos que configuram a escuta contemplativa: estar sozinho e não ter

nada pra fazer. Nas próximas falas, Marcelo e Márcio explicam o efeito da música quando se está sozinho e a preferência de se encontrar assim para uma escuta contemplativa:

*Marcelo:* Tem as músicas eletrônicas que tocam o nosso coração...

[...]

*Pesquisadora:* Você acha que depende do seu humor? Se você tiver triste ou feliz essa música vai causar esse efeito?

*Marcelo:* Acho que depende de como a pessoa tá, do lugar... **Quando você tá sozinho a música vai fazer mais efeito** [de tocar o coração], mas se tiver no meio dos amigos...

[...]

*Márcio:* Eu prefiro escutar música numa rede na área lá de casa enquanto eu me balanço...

[...]

*Márcio:* Eu geralmente só gosto de escutar música **quando eu tô sozinho**, eu me balanço na rede se a música for animada, eu coloco me balançando na rede de um lado pro outro.

Sem dúvida, ouvir música sozinho, sem estar na companhia de amigos ou pessoas, e ainda mais se não estiver sendo realizada nenhuma atividade simultaneamente à escuta, trará a música mais próxima do primeiro plano da escuta.

Outro aspecto interessante sobre a escuta contemplativa observada foi o papel da rede no momento da escuta. A rede representa um artigo especialmente voltado para o descanso, o relaxamento, e se torna uma peça chave neste momento. Indaguei sobre a possibilidade desta escuta da rede levar ao sono:

*Pesquisadora:* A rede vai no ritmo, né? E as vezes acontece de você dormir?

*Márcio:* Não.

*Pesquisadora:* Tá sempre ligado no que você tá ouvindo?

*Márcio:* Tô sempre ligado. E também meu pai falou pra eu não dormir com o fone no ouvido, [...] então eu parei.

*Getúlio:* Mas dependendo da música, tem música que te acalma tanto que do nada você acordou e “poxa não vi a melhor parte da música”... musica calma...

*Pesquisadora:* Mas pode acontecer, né?

*Márcio:* Quando eu tô com sono eu não vou escutar música, eu vou direto dormir pra acordar amanhã.

Neste caso, não é música para dormir. Música para dormir, com esta função específica, aparece em outro momento. A escuta contemplativa é para estar ouvindo, ativo e ao mesmo tempo relaxado.

O trecho a seguir me chamou atenção pelo fato de que este jovem mistura situações: uma em relação a “não ter nada pra fazer” e outra em relação a conversar com alguém ou ocupar a mente. É um pouco difícil de compreender o que ele quer dizer, mas penso que diz respeito ao esvaziamento funcional da música. Neste trecho foi indagado qual o melhor momento de se escutar música:

*Pesquisadora:* Que mais gente? Sobre música estimular ou acalmar, como é que é isso?

*Elias:* Não era sobre os momentos que eu prefiro escutar música?

*Pesquisadora:* Pode falar! Então vamos voltar um pouco. Vai diga, quais são os momentos que você mais gosta de escutar música? Você escuta música todo dia?

*Elias:* Escuto. Eu não tenho momento preferido...

*Pesquisadora:* Não?

*Elias:* Eu **simplesmente não tenho nada pra fazer aí eu escuto.**

*Pesquisadora:* Só quando você não tem nada pra fazer?

*Elias:* Não, depende do que é o "nada pra fazer".

*Pesquisadora:* O que é um “nada pra fazer”?

*Elias:* Eu posso tá conversando com alguém, aí eu quero ocupar minha mente com alguma coisa, aí eu coloco...

*Pesquisadora:* E aí você conversa ouvindo música?

*Elias:* E escuta!

Neste trecho final, quando eu tento entender o que ele quer dizer perguntando: “E aí você conversa ouvindo música?”, Elias não aceita a minha pergunta e resume: “E escuta!”, de maneira bem enfática, como se estivesse me corrigindo. Penso que ao perguntar, eu separei duas atividades: conversar e ouvir música, e em contrapartida ele une e sintetiza: “E escuta!”. Neste caso, para ele, não há duas atividades, há apenas uma.

### 3.12 Escuta para concentração e foco

Segundo DeNora (2004), um dos papéis da música do cotidiano das entrevistadas consiste no auxílio da concentração e obtenção de foco. Assim como as entrevistadas na pesquisa de DeNora (2004), os jovens desta pesquisa também citaram a escuta de música nos momentos do estudo e da leitura como demonstrado nas falas:

*Janaína:* Eu também ouço música quando eu vou estudar... quando eu quero me concentrar e não consigo... aí eu coloco uma música que me ajude a concentrar, e eu começo a estudar....

[...]

*Pesquisadora:* E pra estudar, pra concentrar.. vocês escutam música?

*Elias, Matias:* Sim!

*Márcio:* É que já ficou tão automático!

*Pesquisadora:* Sempre? É uma coisa normal assim?

*Matias:* É como respirar e ouvir!

DeNora (2004, p. 58) coloca que:

[...] a música para alguns entrevistados era intrínseca à produção de ambientes que proporcionassem concentração, que os ajudem a produzir o tipo de foco que eles precisavam para realizar o trabalho mental, como [...] escrever ou estudar; e havia certos materiais musicais que eles aclamavam como propícios à produção de foco.<sup>69</sup>

Da mesma maneira, os jovens participantes também têm consciência de quais materiais musicais são propícios para o estudo. Sobre os materiais escolhidos, apareceram questões sobre nacionalidade da letra cantada e sobre gênero:

*Yana:* Mas pra estudar música pra estudar tem que ser em inglês porque se for em português começa a embaralhar as ideias...

[...]

---

<sup>69</sup> [...] music for some respondents was intrinsic to producing environments that afford concentration, that help them to produce the kind of focus they needed to carry out mental work such as [...] writing or studying; and there were certain musical materials that they hailed as conducive to producing focus.

*Elias:* Eu tomo como um auxílio, é melhor pra focar.

*Pesquisadora:* Te ajuda a focar?

*Elias:* E pra ler também...

*Pesquisadora:* Mas qualquer música?

*Elias:* Não, tem que ser ma música que eu goste que me faça sentir mais confortável.

[...]

*Matias:* Também. Aí depende da matéria, se tiver envolvendo muito leitura eu vou colocar uma música internacional.

*Pesquisadora:* Por quê?

*Matias:* Porque senão vai confundir as palavras.

*Pesquisadora:* Ah entendi! Se for em português por exemplo?

*Matias:* Porque se eu vou tá lendo feijão, aí na música tão cantando arroz e aí eu vou ler farofa!

(risos)

Neste trecho a seguir, o jovem aluno explica um pouco sobre como o processo de ler ou estudar funciona, apresentando similaridade na descrição realizada sobre o processo de *entrainment* descrito na página 37:

*Márcio:* Eu uso mais a música na hora de estudar pra me manter acordado, manter minha atenção, aí eu vou escutando a batida e isso vai continuar me deixando atento, a batida e eu fico lendo...

*Pesquisadora:* Aí te...

*Márcio:* Me prende...

Surge também a questão do silêncio e como este representa certo desconforto:

*Kaio:* Quando eu estudo eu coloco som ambiente, assim, sem uma letra só um riacho...

*Pesquisadora:* E ajuda? Faz diferença?

*Yana:* Ajuda! É diferente daquele silêncio que incomoda...

*Marcelo:* É às vezes o silêncio incomoda... É porque eu acho que a gente tá acostumado com tanto barulho na nossa rotina, e aí já é um costume, aí quando tem aquele silêncio aí a gente fica...

*Yana:* Dá uma agonia...

Nas falas das entrevistadas na pesquisa de DeNora (2004), recorrer à música para atividades intelectuais estrutura um ambiente sônico, controlando os ruídos externos e possibilitando a construção de um ambiente virtual que possibilita um direcionamento da atenção.

[...] aqui também a música é usada para selar um ambiente e para regularizar esse ambiente predeterminando os tipos de estímulos sônicos que ele irá conter. A música é, portanto, um dispositivo com o qual configurar um espaço, de modo que ofereça algumas atividades - concentração - mais do que outras. E nestes exemplos, a música proporciona concentração porque estrutura o ambiente sonoro, porque dissipa estímulos aleatórios ou idiossincráticos, estéticos ou não.<sup>70</sup>

Mas nem todos concordam e acham natural ouvir música ao mesmo tempo em que realizam alguma atividade intelectual, como é colocado nas seguintes falas:

*Getúlio:* Não, pra mim de vez em quando eu estudo colocando música, mas eu prefiro não colocar porque tira a minha atenção.

*Pesquisadora:* Com vocês também acontece isso?

*Elias, Matias:* Não.

*Márcio:* Eu tô sem fone então eu não coloco mais.

*Pesquisadora:* Estudar é sem música mesmo?

*Kátia:* Eu prefiro estudar sem música porque senão eu começo a cantar aí eu desconcentro no que eu estou lendo.

### **3.13 Escuta crítica ou ideológica**

Este modo de escuta recebeu esse título baseado nas denominações dos próprios alunos sobre um tipo de música que possui uma postura social politicamente engajada. A questão de uma música de conteúdo “crítico” ou relativo a algum tipo de denúncia social, apareceu muito enfaticamente, como se houvesse uma necessidade de se dizer que eles ouviam

---

<sup>70</sup> DENORA, 2004, p. 60. [...] here, too, music is used to seal off an environment, and to regularize that environment by predetermining the types of sonic stimuli it will contain. Music is thus a device with which to configure a space such that it affords some activities – concentration – more than others. And in these examples, music affords concentration because it structures the sonic environment, because it dispels random or idiosyncratic stimuli, aesthetic or otherwise.

música socialmente engajada, ou que a escolha por uma música mais “crítica” revelasse uma função mais concreta e útil para a escuta musical.

Segundo as falas dos jovens citados nesta seção, a escolha da música deve estar guiada por uma referência social, ou seja, a escolha musical deve estar pautada em alguma posição social ou política, da qual eles se referiram como ideológica:

*Matias:* Exatamente meu gosto predominante pra música é o *hard rock*, dos anos 80, 90, *ACDC*, *Gun's'n Roses*, *Led Zeppelin* que é um pouco mais pesado, e atualmente por conta... eu não gosto muito das músicas modernas **a ideologia que elas trazem, principalmente as brasileiras, que caiu muito**, pelo menos a... no ponto de vista das mulheres, caiu completamente, e por isso que as músicas modernas são completamente uns lixos comparado com as anteriormente que já eram meio ruins. (o colega *Getúlio* concorda enfaticamente com a cabeça)

*Pesquisadora:* Que tipo de ideologia vocês está se referindo?

*Matias:* Tipo antigamente as músicas, **tinham muito a crítica principalmente social** como, eu não me lembro o nome de quem fez mas, “Cálice”, foi uma crítica à ditadura, hoje em dia nós não vemos isso.

[...]

*Matias:* É, [...] não tem mais isso, ninguém critica nada, as músicas *começou* a ser só pra se divertir, não tem nada demais por trás.

*Elias:* Mais pra lucrar.

*Matias:* É, entretenimento.

Neste trecho há várias questões importantes e extremamente relevantes para o auxílio da compreensão do universo da escuta musical destes jovens, assim como questões para a reflexão sob a ótica da educação no que se refere a concepções de funções e significados que são construídos socialmente sobre a experiência musical.

Em primeiro lugar podemos observar o gosto musical do primeiro jovem, Matias, do qual predomina, de acordo com um excerto da sua fala:

*Matias:* [...] o *hard rock*, dos anos 80, 90, *ACDC*, *Gun's'n Roses*, *Led Zeppelin*, que é um pouco mais pesado [...]

O rock'n'roll já é um gênero por si só que surgiu como uma necessidade de denúncia.

Em um momento seguinte o aluno Matias critica a música brasileira “pelas ideologias que elas trazem”. Neste ponto há uma diminuição na música brasileira em detrimento das estrangeiras, e ele vai além:

*Matias:* [...] no ponto de vista das mulheres, caiu completamente [...]

Além da questão da nacionalidade brasileira, da questão de gênero ele ainda acrescenta a questão da temporalidade:

*Matias:* [...] e por isso que as músicas modernas são completamente uns lixos comparado com as anteriormente que já eram meio ruins.

O jovem estudante consegue realizar uma crítica através de três aspectos que se olharmos com um olhar mais cuidadoso, não têm nenhuma relação entre si. A respeito da diminuição da música brasileira, ele demonstra uma falta de conhecimento pois sabemos que a produção cultural brasileira é extremamente rica, havendo diversos gêneros, ideologias, funções, milhares de manifestações culturais musicais que não seria possível generalizar como ele fez. Acredito, intuitivamente, que o jovem estava se referindo a algum gênero, a um artista ou um grupo específico.

O ponto crítico é quando Matias cita especificamente “as mulheres”. A postura machista do jovem denuncia uma questão muito discutida na atualidade sobre a luta dos direitos das mulheres e o combate ao machismo, à misoginia, o sexismo dentre outros aspectos relacionados a questões de gênero. Por que ele critica especificamente as mulheres? Seja qual for o tipo de música à qual ele se refere, com certeza há homens também fazendo trabalhos análogos.

Outra questão que chamou atenção na fala do jovem se refere à diminuição das músicas atuais. Ele quis dizer que as músicas antigas tinham mais conteúdo do que as atuais. Para embasar sua fala, ele cita Cálice de Chico Buarque, mas não tem certeza de quem é o compositor.

A fala deste jovem denuncia a necessidade urgente de proporcionar, à juventude escolar, espaços de discussão e reflexão sobre algumas questões sociais, tais como questões de gênero, cultura brasileira e produção artística nacional, entre outros assuntos que surgiram na fala dos alunos e que mostram onde há fragilidade nas concepções desses jovens.

Em um trecho posterior, outro jovem fala um pouco sobre o *funk*:

*Getúlio*: Eu escuto vários tipos de estilos brasileiros, mas eu tento optar pro que é melhor *prum* pensamento mais crítico...

*Pesquisadora*: Entendi...

*Getúlio*: Mas o funk por exemplo, não é crítico, só fala besteira, mas eu tento escutar às vezes.

*Pesquisadora*: Todos os funks são assim?

*Getúlio*: Alguns, tem alguns que falam mais de romance, tem uns que são assim. Que a maioria do pessoal que não conhece, fica falando “não, funk só fala besteira”, não conhece alguns funks que fala tipo, letras românticas e tal.

*Elias*: Tem o McGarden que critica a política brasileira, mas eu não gosto da música dele.

Neste último exemplo, o aluno admitiu, meio sem querer, que gostava de *funk*. Para isso ele usou o verbo “tentar”, como se para escutar o *funk*, que “não é crítico, só fala besteira”, deveria haver certo esforço, pois, segundo ele, sempre prefere optar por uma música que contenha um pensamento mais crítico. É interessante observar que o *funk* tem suas raízes, assim como o *rap*, na música negra americana, porém, em meados da década de 1990 no Brasil, houve uma delimitação entre os dois gêneros. O *funk* se alinhou a um caráter mais melódico com um conteúdo voltado para diversão, enquanto que o *rap* se voltou para a denúncia social, como explica Dayrell (2001, p. 49). Portanto, o *funk* vem de uma linhagem mais desprovida de denúncia social o que justifica o conflito demonstrado na fala do aluno sobre gostar ou não gostar do gênero:

No início dos anos 90, ficou mais clara a separação que já ocorria entre aqueles que aderiam ao movimento hip hop ou ao funk, começando a delinear estilos próprios. De um lado, vários grupos se ligavam mais no som funk, aos bailes, nos quais predominava o chamado “melô”, com um ritmo mais dançante, as letras abordando temas jocosos, de sátiras, ou músicas mais melodiosas, com a inclusão de solos de teclado e letras abordando temas românticos. [...] De outro lado, jovens que aderiam à “ideologia” do movimento hip hop, com uma proposta mais radical, ligados a um som menos dançante, mais marcado, com letras que faziam críticas políticas ao sistema, a denúncia da realidade social (DAYRELL, 2001, p. 49).

A escuta “ideológica” pauta, inclusive, a escolha de novas músicas para se ouvir, como sugere a fala do aluno:

*Matias:* Pra mim é necessidade de conhecer os mesmos estilos que tu gosta, se escuta aquilo há muito tempo, não faz mais sentido, não consigo mais desvendar as ideologias, vou atrás de outras.

### 3.14 Escuta de materiais musicais

A escuta de materiais musicais é um dos modos mais abordados pelos estudiosos, principalmente em relação à música erudita, onde se criou uma concepção de escuta autônoma em que se considera apenas o objeto musical desconectado do seu contexto. Esse modo de escuta aparece com outras denominações acompanhadas de outras concepções:

**Escuta intelectual:** Nesta dimensão, acontece a escuta especializada de um ouvido educado musicalmente, atento para sutilezas dos sons percebidos. Neste estágio, o ouvinte é capaz de perceber os sons como estrutura musical significativa (GRANJA apud RAMOS, 2012, p. 25, grifo meu).

A escuta dos materiais musicais se refere ao tipo de escuta em que é identificado, nas falas dos jovens, características observadas referentes aos materiais musicais no ato da escuta.

O primeiro material, e que mais chama atenção, citado pelos jovens em vários momentos é “a batida”. Eles se referem constantemente à batida e alegam ser o primeiro material especificamente sonoro a ser percebido quando se ouve música. Quando eles se referem à “batida” de determinada música, em um primeiro momento parecem estar se referindo ao ritmo. Porém, analisando mais de perto, percebemos que a “batida” está relacionada a outros aspectos como caráter:

*Pesquisadora:* Mas existem tantos tipos de samba...

*Marcelo:* Mas é que a batida me irrita sei lá, me enjoa...

Neste exemplo, a justificativa deste jovem não gostar de samba está baseado, na visão dele, na “batida”.

*Marcelo:* Tem as músicas eletrônicas que tocam o nosso coração...

*Yana:* Que não tem nenhuma letra, né?

*Marcelo:* É, não tem nenhuma letra, e o negócio vai no nosso coração....

*Kaio:* É só instrumental, ou no máximo duas palavras...

*Yana:* **Você sente a... aquela batida que começa de uma forma que você parece que... a música quer passar um tipo de sentimento.**

*Pesquisadora:* Como que é isso?

*Confusão:* Não sei

*Marcelo:* Não sei... que eu entra no seu coração te faz chorar, fica feliz, fica alegre, lá...

[...]

*Kaio:* Eu gosto quando é triste o tema da batida... (risos) Eu sinto uma “coisa” [...] pessoal, tipo essa sensação que vocês disseram que é só em letra instrumental, [...] eu sinto isso se a música é triste com a batida alegre....

Nos exemplos acima, considerando uma visão mais simplificada sobre a batida, poderíamos afirmar que os jovens estão se referindo ao ritmo. Porém, as últimas falas demonstram uma relação da batida com o sentimento, sendo possível estabelecer referências a outros aspectos extramusicais que influenciam na escuta dos exemplos musicais mostrados. Nesses casos, a batida engloba gênero e outros significados extramusicais:

*Pesquisadora:* [...] O que que vocês acham que atrai mais na música, assim... pra vocês ouvirem ela? [...] O que vocês acham que puxa mais a atenção de vocês?

*Marcelo:* Eu acho que **pra mim é a batida** porque **se ela não tiver uma batidinha legal** lá na música... aí vai ver a letra lá, nada a ver **mas a música tira mó atenção por causa da batidinha...**

*Tatiana:* O ritmo dela ficou....

*Yana:* **Eu também concordo eu acho que é a batida.**

[...]

*Pesquisadora:* No que vocês reparam? Tocou uma música nova, no que vocês repararam?

*Ana:* Na batida.

A batida é o elemento fundamental do interesse por determinada música. A batida, como foi sugerido acima, representa muito mais do que apenas o ritmo, pois fala muita coisa sobre a música: ela fala qual seu gênero, ela diz para que ela serve - se é para dançar, para cantar, para contemplar etc. A batida mostra se a música ouvida se encaixa nos parâmetros auditivos/culturais destes ouvintes.

Aqui podemos relacionar às observações sobre os materiais sonoros das músicas ouvidas por esses jovens com a pesquisa de Lucy Green (1997) sobre os significados inerentes e delineados. Uma das vias de compreensão sobre as relações dos estudantes com a música proposta por Green (1997, p. 34) consiste na construção social do significado musical. Essa premissa se apóia nas pesquisas da autora sobre a experiência musical. Segunda ela, o significado social construído durante a experiência musical se constitui em dois aspectos essenciais. O primeiro, os “significados inerentes”, se estabelecem através dos materiais sonoros contidos na obra musical. No momento da escuta, o material musical se relaciona de alguma forma com a construção social e com as experiências prévias do ouvinte, suscitando algum tipo de resposta no indivíduo. Nas palavras dela:

O primeiro aspecto lida com as interpelações dos *materiais sonoros*, ou simplesmente, com os sons da música. Para que uma experiência musical ocorra, os materiais sonoro precisam ser organizados com alguma coerência e essa coerência precisa ser racionalmente percebida pelo ouvinte. Por exemplo: o material sonoro deve poder apelar ao senso de todo e parte do ouvinte, de início e fim, de repetição, semelhança e diferença ou qualquer outra inter-relação pertinente. Essas interrelações estarão imanentes em todas as peças, mas elas poderão emergir, das experiências anteriores do ouvinte, de um número de peças que juntas formam um estilo, sub-estilo ou gênero. A organização do material sonoro age na construção do que chamo ‘significado musical inerente’ (GREEN, 1997, p. 27, grifo do original).

O segundo aspecto está intimamente ligado ao primeiro e ocorre simultaneamente a ele: “Quando escutamos música, não podemos separar, inteiramente, nossas experiências dos seus significados inerentes de uma maior ou menos consciência do contexto social que acompanha sua produção, distribuição ou recepção” (GREEN, 1997, p. 29). Os chamados “significados delineados” consistem portanto, no fatores extramusicais que influenciam a escuta:

Não é possível ouvir música sem uma delineação ou outra. Nem sempre delinhamos conscientemente, mas sempre há alguma delineação em nossa mente como um elemento integrante da nossa experiência de escuta. Em nossa vida cotidiana ela acontece despercebidamente (GREEN, 1997, p. 29).

Os “significados inerentes” e os “significados delineados”, ocorrem simultaneamente em maior ou menor grau de consciência do ouvinte e se constituem como importantes

elementos para compreensão das relações sociais em torno da música: “O ponto de distinção, entre os dois tipos de significado, é que embora interdependentes, cada um afeta diferentemente a formação do grupo social em torno da música, impingindo-se sobre a experiência musical” (GREEN, 1997, p. 29).

A partir da teoria dos significados musicais de Lucy Green, podemos compreender melhor sobre os aspectos da “batida” tão citados pelos alunos do CAp. Como sugerido, a batida é um aspecto inerente, que está intimamente relacionado com o ritmo, porém, essa batida “traz” consigo características delineadas. Como por exemplo, a batida do samba citada pelo jovem. O que o “irrita” ou o “enjoa” é o ritmo por si só, ou são os aspectos socioculturais que o samba/pagode evoca para esse aluno?

Dentro das perspectivas desta pesquisa, a resposta para essa pergunta é “não”. Não é provável que um ritmo ou batida desencadeie repulsa por si só. Para que o ritmo tenha algum efeito sobre o ouvinte ele tem que estar relacionado a alguma questão pessoal experienciada. Portanto, quando os jovens se referem à batida de determinada música, que é um aspecto inerente, eles trazem uma leitura de vários outros aspectos delineados sobre esta música. E as descrições sobre a batida continuam:

*Janaina:* No funk principalmente que ele é muito ouvido porque **a batida vai se repetindo**, [...] dançante...

*Yana:* Às vezes a pessoa nem tá prestando atenção na letra, mas **na batida**...

Nesta última fala, a aluna coloca a prevalência da batida sobre outros materiais sonoros, no caso a letra da música. A batida serviu também, de uma forma muito subjetiva, para ajudar a descrever a música da indústria cultural citada por um aluno:

*Kaio:* Mas geralmente só é o instrumental **tipo a batida é mais rápida na hora do refrão** e geralmente é isso o que vende hoje em dia...

Nesta próxima fala, a batida se refere à levada do ritmo ao tocar um violão:

*Kaio:* Eu já tentei [tocar violão], mas falta praticar, como escolher a nota e tocar a batida ao mesmo tempo, falta prática.

A batida novamente surge como sinônimo de ritmo:

*Marcelo:* Até porque eu acho a música **ela tem uma batida que mexe assim com o corpo né?**[...] é a dança já, querendo dançar...

[...]

*Márcio:* Eu acho que é por causa que se for **uma batida forte num certo ritmo** vai aumentando o próprio ritmo do nosso coração, isso vai deixar a gente agitado, música clássica geralmente é um violino, é um contrabaixo, eu acho que é contrabaixo, não sei, eles é um... um som contínuo que vai variando seu timbre, a seu volume e por isso que não vai afetando nosso coração.

No exemplo acima, o jovem fala da “batida *num* certo ritmo”, ou seja, ele separa os dois conceitos: a batida pode estar em um certo ritmo. Eu arrisco a inferir que ele está se referindo à batida como ritmo, e ao ritmo, como andamento.

No próximo exemplo, a batida é a característica que define o gênero do *funk*, sendo julgadas pelo jovem como sendo “sempre a mesma batida”:

*Getúlio:* Pra mim depende do estilo de música, se for um funk, tanto faz, na maioria, **tanto faz a letra porque é sempre a mesma batida**, agora se for tipo um mpb, rock, rock nacional, rock de fora, tanto faz...

[...]

*Getúlio:* [...] a maioria dos funks que eu conheço **tem só batida igual** e a letra tanto faz quanto tanto fez.... mas eu presto muita atenção na letra que tem a ver comigo.

No próximo trecho, o jovem explica sobre o que chama a sua atenção ao escutar música e o que define seu gosto, no quesito materiais sonoros:

*Elias:* Pra mim é, se eu não gostar da letra, a harmonia do cantor e os instrumentos.

*Pesquisadora:* Como assim a harmonia?

*Elias:* Por exemplo no funk, o cara, tem uma certa batida e a voz dele tá em **notas saindo completamente diferente da batida**, dá mais ou menos pra entender?

*Pesquisadora:* Mais ou menos... explica melhor.

*Elias:* Se eu não gostar da letra por exemplo [...] algumas músicas antigas, tipo, Rolling Stones, a letra é totalmente metafórica não tem quase nada a ver, **mas a voz do cantor ela é a única com a banda, nas partes do ápice da banda, o cantor também sobe...**

*Pesquisadora:* Entendi...

*Elias:* No mesmo tom...

Na minha percepção, o aluno está se referindo à melodia e à harmonia. No caso, ele usa o exemplo do *funk* pra dizer sobre a letra mais inclinada à fala, apesar de haver muitos funks que são bastante melódicos. Eu ainda penso que ele se refere à maneira falada de cantar de alguns *funks* e do *rap*, que se diferenciam da música em que há uma linha melódica bem definida, da qual ele cita o grupo *Rolling Stones* como exemplo.

Ainda sobre a escuta do materiais musicais, as falas das meninas do Grupo 3 demonstram um certo refinamento sobre a identificação destes. Esse refinamento auditivo em relação à escuta dessas meninas, especificamente Laís e Eva, se deve ao fato de que elas fazem parte do “Ministério de Louvor” - grupo musical da Igreja Evangélica que é responsável por toda a parte musical dos cultos. Portanto, essas duas garotas possuem uma prática musical instrumental formal, fazendo com que elas tenham um maior conhecimento sobre os materiais musicais, como é percebido nas suas falas:

*Pesquisadora:* O que mais chama atenção, assim, quando vocês estão... Às vezes você vai escutar uma música que você nunca ouviu antes. O que mais chama atenção, que você fala: “opa! essa música é legal!”

*Eva:* Os instrumentos!

*Pesquisadora:* Os instrumentos? O que assim?

*Laís:* Acho que é uma coisa mais ... não sei, acho que o teclado, ou o violão, ou o violino que eu gosto muito também, acho que uma coisa mais delicada também, não sei.

*Eva:* O *toquezinho* que ah, me chama atenção, tã! que fica na cabeça. Eu não consigo ouvir uma música e dizer “nossa, eu gostei!” Não. Eu escuto a primeira vez e “agora nossa eu vou prestar atenção na letra”, aí eu presto atenção um pouco na letra, aí depois eu vou prestar a atenção nos instrumentos, tipo: “olha o violão! olha o baixo só chegou agora...olha a bateria...”

*Talita:* “Olha a segunda voz, olha segunda voz”

[...]

*Laís:* Eu não! Se eu gostar da música, a música tem que iniciar legal. Se iniciar chata eu já tiro!

*Talita, Eva:* É eu também!

*Laís:* Tem que me chamar a atenção. No primeiro *toquezinho*: “ah eu gostei dessa música!”

*Talita:* Na verdade até o nome da música já ajuda, já rola: “não vai ser legal não essa”.

*Pesquisadora:* O nome da música?

*Talita:* É... cantor...

*Lais:* É cantor! Banda...

No final dessa fala, as jovens, com intuito de descrever o que as leva a gostar ou não de determinada música, citam vários elementos musicais que ajudam no gosto. Em determinado momento uma das jovens - mais especificamente a única, entre as três que não tocava instrumento - surpreendeu ao admitir que o nome da música já interfere se ela vai gostar ou não de tal música. Elas acrescentam também que o cantor ou a banda interferem no gosto sobre a música. Nessa fala, elas demonstram um exemplo claro de significado delineado proposto por Green (1997) citado acima.

Neste capítulo, foram discutidos os principais modos de escuta encontrados nas falas retiradas dos grupos focais, através da análise de conteúdo. Esses modos de escutas estão baseados nas experiências dos jovens alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre com a música: suas relações nas mais variadas situações cotidianas. Essa análise versou sobre o que esses jovens tinham a dizer e foram relacionadas com pesquisas diversas de áreas afins, tendo como fundamento principal os adequados modos de escuta de Ola Stockfelt (1997), a “musicalidade da escuta” proposta por Daniel Cavicchi (2003) e a pesquisa etnográfica sobre a música do cotidiano por Tia DeNora (2004).

Foram discutidos e apresentados 13 modos de escuta. Todos os modos de escuta discutidos nesta pesquisa se encontram, se misturam e em alguns momentos aparecem integrados uns aos outros. O que muda é o ângulo de visão, o viés em que determinado modo de escuta está sendo observado pelos jovens.

Outros modos de escuta existentes não foram incluídos nessa discussão por não serem considerados tão relevantes, ou por serem por demais complexos para o contexto dessa pesquisa. O objetivo de analisar estes modos de escuta está voltado para a compreensão da relação destes jovens com a música, e acredito que parte desse objetivo foi alcançado, como será demonstrado na conclusão, levando-se em conta que a relação desses jovens e de todo ser humano com a música é profunda, e que os diversos estudos que buscam compreendê-la ainda não chegaram perto de esgotá-la.

## CONCLUSÃO

As contribuições trazidas por esta pesquisa constituem sua conclusão final. No entanto, considero que o tema de pesquisa aqui tratado, ou seja, os modos de escuta de jovens alunos, traga ainda inúmeras possibilidades de desdobramentos e aprofundamentos. Portanto, o presente estudo consiste em uma exploração inicial desse tema, cuja perspectiva mais ampla poderá ser inserida em pesquisas futuras.

A música representa um meio de comunicação de múltiplas possibilidades e funções, de acordo com os diversos tipos de abordagem da experiência musical através da escuta. A escuta de música não envolve apenas sons e um sistema auditivo. Envolve sentimento, situações, humores, culturas, intelecto, funções e mais infinitas variáveis que interferem e estruturam a escuta, que se estabelece como um verdadeiro universo musical para os jovens.

As análises sobre os processos de escuta dos jovens alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp) demonstraram um amplo e variado universo musical experienciado somente através da escuta e das formas pelas quais essa escuta é direcionada ou provocada nesses jovens. Os modos de escutas encontrados através das experiências trazidas pelos sujeitos da pesquisa, representam apenas uma pequena amostra deste vasto universo. Considera-se, novamente, a assertiva de Cavicchi (2003, p. 7) quando ele diz que os modos de escuta são cumulativos:

[...] oferecendo uma variedade crescente de opções participativas aos ouvintes modernos, que tenderam a misturar e combinar os modos disponíveis em qualquer encontro com som musical. Adicione a isso as variações étnicas, raciais, idade e regionais em qualquer momento histórico dado, que pode valorizar um modo em relação a outro, e a audição se revela uma ação cultural e social muito complexa.<sup>71</sup>

Esta pesquisa demonstrou que o conceito de escuta no contexto das juventudes se amplia através da diversidade de experiências encontradas nos discursos dos jovens alunos. Os usos e as funções que eles estabelecem para a música que ouvem no dia a dia possuem uma

---

<sup>71</sup> [...] offering an increasing variety of participatory options to modern listeners, who have tended to mix and match available modes in any single encounter with musical sound. Add to that the ethnic, racial, age, and regional variations at any given historical moment, which may value one mode over another, and listening turns out to be a very complex cultural and social action.

variedade e a música passa a servir como um base estruturante muito importante na vida desses jovens. Reitera-se, portanto, o posicionamento de Cavicchi (2003) do qual ele defende a escuta como uma atividade extremamente musical, que desenvolve a musicalidade e que proporciona inúmeras experiências estéticas e sociais.

O que seria essa musicalidade desenvolvida e expressada através da escuta como atividades musical mais praticada pelos alunos? O quê de musical, no sentido da música como linguagem expressiva e identitária, esse jovens alunos possuem nas suas experiência através da escuta?

Segundo Piedade (2011, p. 104),

musicalidade é uma memória musical-cultural compartilhada constituída por um conjunto profundamente imbricado de elementos musicais e significações associadas. A musicalidade é desenvolvida e transmitida culturalmente em comunidades estáveis no seio das quais possibilita a comunicabilidade na performance e na audição musical.

Na concepção de Piedade (2011), a musicalidade está vinculada à “memória musical-cultural”, aos "elementos musicais e significações associadas as esses elementos", e possui uma característica dialógica: “possibilita a comunicabilidade na performance e na audição musical”.

Na pesquisa de doutorado de Schroeder (2005) a autora também levanta o questionamento sobre o conceito de musicalidade. Primeiramente ela diferencia a confusão comum entre os conceitos de talento e musicalidade, explicando através da citação de Martins (1985) *apud* Schroeder (2005, p. 45):

Musicalidade pode ser definida como a susceptibilidade ou a sensibilidade a padrões ou a propostas rítmicas ou tonais que são a substância do discurso musical. A musicalidade manifesta-se muito cedo na vida humana, em resposta a canções de ninar e a sons da voz materna. [...] Esse conceito não pode ser confundido com o conceito de talento musical. A relação está no simples fato de que os indivíduos diferem claramente nas suas reações inatas a estímulos musicais - o que naturalmente é verdadeiro para cada tipo de susceptibilidade ou de sensibilidade humana. A musicalidade parece ser universal e constitui-se em um dos modos básicos através dos quais o homem responde à dinâmica do ambiente que o cerca.

Aqui ela está embasando o conceito de musicalidade através da “susceptibilidade”, “sensibilidade” ao discurso musical. Ela relaciona também a um aspecto “natural” e portanto, “universal” comum a todos os seres humanos.

Em um outro momento, ao analisar o significado de musicalidade através da fala de educadores contemporâneos, ela identifica o aspecto da *significação*:

[...] pela primeira vez, é introduzida a questão, a meu ver, essencial, da significação no processo de musicalização. Musicalidade, então, pressupõe atribuição de sentido para o material sonoro (e isso só pode acontecer “quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas”) (SCHROEDER, 2005, p. 78, grifos do autor).

Aqui, a musicalidade está vinculada à atribuição de sentido ao material sonoro, ou à música, porém ela ressalta que este deve estar “relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas”. E desenvolve mais ainda:

[...] a musicalidade [...] só pode ser entendida como uma produção das práticas sociais. Não é, portanto, algo que o indivíduo possua a priori (posição inatista), nem algo que ele aprenda apenas através da experiência (posição empirista), mas alguma coisa que, nas iterações sociais, vai se constituindo nele de um modo particular. Não há como pensar a musicalidade ou o processo de musicalização (entendida como apropriação linguagem musical) desvinculada das práticas interativas, das contextualizações sociais e históricas. (SCHROEDER, 2005, p. 157)

Por fim a autora coloca a infinidade de possibilidades e influências sobre a musicalidade e a prática da educação musical: “Assim como a própria música, o conceito de musicalidade vai se ampliando e diversificando conforme novas atividades vão surgindo e exigindo outras formas de abordagem musical.” (SCHROEDER, 2005, p. 161)

Na abordagem de Pederiva (2008), a autora buscou analisar a musicalidade através de um contexto histórico-cultural desde a expressão sonora dos animais, no homem primitivo até chegar ao *homo sapiens sapiens*. No estudo, a autora coloca que “ponto de vista da gênese, a musicalidade é anterior à fala articulada” (idem, 2008, p. 388), “pode-se afirmar que uma das formas mais antigas e universais de comunicação é de caráter musical e tudo indica que o mais remoto dos instrumentos foi a voz” (idem, p. 390). Na sua tese de doutorado Pederiva (2009) aprofunda a investigação sobre como a musicalidade surge no homem, identifi-

cando, no exame da gênese, o elemento fundante do fazer musical através dos componentes biológicos e universais.

Pederiva (2009) demonstra que muitas definições recorrentes sobre o que seja musicalidade no senso comum está inserido em concepções deterministas, onde a principal referência é o eurocentrismo. Segundo ela “[...] para entender a musicalidade humana é necessário compreender as peculiaridades de cada música em cada contexto. No mundo, existem tantas manifestações musicais quantas línguas e religiões” (idem, p. 189). Essas concepções deterministas regidas pela cultura da música europeia ocidental consistem no senso comum de que a musicalidade só é desenvolvida através da performance. É, portanto, o questionamento de Cavicchi (2003) e que está sendo reafirmada nesta pesquisa através das análises sociais das relações dos jovens pesquisados com a música.

Assim, de acordo com as perspectivas citadas acima, bem como aquelas advindas dos jovens alunos do CAp, a musicalidade está amplamente presente nas suas práticas musicais como ouvintes, pois ela é compartilhada, desenvolvida e transmitida culturalmente, possibilitando e alimentando a comunicabilidade, sendo sempre significada e ressignificada de várias formas e de maneiras particulares de cada indivíduo, através das articulações e interações sociais.

Ao ouvir e analisar as falas dos jovens alunos do CAp sobre a música e suas experiências de escuta, a força social da música se destaca: ela tem inúmeras utilidades para a vida, assim como DeNora (2004) também coloca na sua pesquisa. Inserida no contexto educacional, ao ser substituída por conteúdos que não tem conexão com o mundo real desses jovens, a força da música é ignorada.

As escolhas musicais dos jovens trazidas para a escola representam importante recurso para o professor estreitar o universo entre a escola e os jovens, pois essas escolhas estão muito mais ligadas à reflexividade social, vital para o desenvolvimento e amadurecimento do jovem, do que a uma atividade que objetiva simplesmente o entretenimento. A escuta, portanto, se torna importante aspecto a ser evidenciado e trabalhado no contexto escolar, pois a música não está ali somente para informar, ou ensinar conhecimentos - apesar de o fazer - ela vai muito além, pois possibilita novas experiências.

O papel do professor no contexto da aula de música, levando em conta a perspectiva abordada nesta pesquisa, começa a passar por questionamentos importantes. E o ensino

de música passa a ser repensado. Então, o que poderá ser realizado neste espaço de contato com esses jovens, este espaço que se chama aula de música?

Através das experiências desta autora no lugar de professora de música, e através das reflexões proporcionadas nesta pesquisa, o ensino sob a perspectiva de transferência de conhecimento não se sustenta. Segundo Paulo Freire (1996, p. 12), no livro "Pedagogia da autonomia", onde ele discute acerca das práticas educativas, refletindo sobre "saberes indispensáveis à prática docente":

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Esses alunos têm um conhecimento intuitivo sobre as coisas, sobre a música, sobre seus próprios sentimentos, sobre o que funciona ou não para eles. De acordo com Dayrell (2003, p. 42) a juventude é vista:

[...] como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma.

Oferecer possibilidades e direcionamento para os jovens potencializarem suas aspirações e seus conhecimentos tácitos, proporciona caminhos pelos quais eles possam se descobrir, a partir de suas visões de mundo. O professor-educador passa a assumir, portanto, um papel de mediador de possibilidades. Nesta concepção, o professor media as experiências e os conhecimentos produzidos através da escuta musical, possibilita a abertura de espaços para os jovens se expressarem e serem capazes de produzir, juntamente com seus pares e seus professores, não apenas conhecimento, mas cultura, cidadania, alegria, prazer, arte etc. Nesse espaço, há de se produzir diálogo, e quando há o diálogo, a troca ou seja qual for o tipo de experiência proporcionada a esses jovens, a força transformadora da música se expande.

Por fim, retoma-se aqui algumas indagações proposta por Arroyo (2011):

Além dessa considerando menor à escuta, no caso específico dos jovens, é comum nos depararmos com comentários acerca de seus consumos superfi-

ciais de música. Será que as várias horas diárias que jovens passam escutando música seria um tempo perdido, inconseqüente na construção de conhecimento musical, construção pressuposta em corrente contemporânea da Educação Musical – estudos do cotidiano; perspectiva sociocultural (SOUZA, 2000; 2008; ARROYO, 2002)? (ARROYO, 2011, p. 473)

[...] as várias situações de escuta de música (pelas ruas com fones de ouvido; sozinha/o ou no quarto; com amigas/os; etc) bem como os meios tecnológicos através dos quais essa experiência musical tem ocorrido entre as juventudes (computador, celulares, MP 3, 4 etc) têm desencadeado novos modos de escuta? [...] quais competências musicais os jovens e as jovens estão construindo nas suas escutas diárias de músicas? Quais processos de aprendizagem, ou melhor, de autoaprendizagem (CORRÊA, 2008; MÜLLER, 2002) são empreendidos? Quais as relações entre modos de escuta musical experimentadas pelas juventudes e as subculturas musicais que elas criam e se engajam? (ARROYO, 2011, p. 478)

A intenção não é responder com afirmativas fechadas, mas propor, assim como a pesquisadora, alguns nortes para a área da Educação Musical.

Em relação às várias horas que os jovens passam escutando música, esta pesquisa demonstrou que, por detrás da escuta “aparentemente passiva”, se desenvolvem experiências diversas. Muito embora os dados analisados não tenham focado no conhecimento musical, algumas pesquisas (por exemplo, RÊGO, 2013; RAMOS, 2012; POPOLIN; 2012) demonstraram que através da escuta de suas música, os jovens apreendem, sim, elementos especificamente musicais, o que ficou sugerido principalmente na última categoria deste trabalho, a “escuta dos materiais musicais”.

Arroyo (2011, p. 478) argumenta se novos modos de escuta têm sido desencadeado nas últimas décadas em razão dos avanços tecnológicos e das grandes transformações sociais. Nesse sentido, o que esta pesquisa mais destacou, foram os vários modos de escuta encontrados na fala de um pequena parcela de jovens em um estado distante das grandes e “desenvolvidas” regiões, como o caso do sul e sudeste. Se nesta ínfima parcela de jovens alunos que têm a música como centro das suas vivências sociais e, porque não dizer, da sua vida, surgiram tantos e interessantes modos de escuta, imagine quantos outros modos, funções, usos e possibilidades não há para a música do cotidiano das várias juventudes no mundo?

Exatamente por isso pesquisas sobre a percepções de jovens sobre música, sobre como eles se relacionam, entendem e vivenciam música, torna-se tão vital para o educador musical moderno. Pois a partir desse entendimento poderemos alcançar a juventude, e contribuir para seu pleno desenvolvimento em um mundo diverso.

## REFERÊNCIAS

- ACRE. Universidade Federal do Acre: Colégio de Aplicação. *Edital de sorteio n° 01/Cap/2015*. 2015. Disponível em: <<http://www.ufac.br/portal/editais-concursos/colégio-de-aplicacao/edital-de-sorteio-no-01-cap-2015-colegio-de-aplicacao/EDITAL-2016.pdf>>. Acesso em 16/10/2016.
- ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jurgen. *Coleção os pensadores*. Adorno-Vida e Obra. Trad. Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- ARANTES, Lucielle Farias. Tem gente ali que estuda música para a vida! : um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia.. 2011. 271 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- ARROYO, Margarete. Escutas cotidianas de música e juventudes contemporâneas. In: XXI Congresso da ANPPOM, 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2011. p. 473-479.
- BACKES, Dirce Stein et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O mundo da saúde*. São Paulo v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CAVICCHI, Daniel. *The Musicality of Listening*. PopTalk (Experience Music Project online list). Pop Conference, Seattle, WA, April, 2003.
- COSTA, Gisele Maria Marino. *As músicas veiculadas pela música entre jovens: Consumo, Tendências e Comportamentos*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.
- DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. 2001. 365f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge University Press, 2004.
- \_\_\_\_\_. Music as a technology of the self. *Poetics*, v. 27, n. 1, p. 31-56, 1999.
- FERNANDES, Luciane Alves; GOMES, José Mário Matsumura. Relatório de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. *ConTexto*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1o semestre 2003.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joyce Elias Costa. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2004.

FLICK, Uwe; VON KARDOFF, Ernst; STEINKE, Ines (Ed.). *A companion to qualitative research*. Sage, 2004.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Alberto A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n.2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>>. Acesso em: 08 set. 2016.

GREEN, Lucy. *Pesquisa em sociologia da educação musical*. Revista da ABEM, v. 4, n. 4, p. 25-35, 1997.

KINPARA, Minoru Martins. *Colégio de Aplicação e formação de professores*. João Pessoa/Rio Branco: Ideia/Edufac, 2011.

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

LIMA Reginânio B. de; OGANDO, Luciana; NASCIMENTO, Débora S. de (Orgs.). *Uma história do Acre em Retalhos*. Rio Branco: Edufac, 2014.

MALAGUTTI, Vânia Gisele. *O jovem e a aula de música: uma vivência para além da organização não governamental*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós Graduação em Música. Curitiba, 2013.

MEINERZ, Carla B. *Adolescentes no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar a periferia urbana*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2005.

MORGAN, David L. Focus groups. *Annual review of sociology*, v. 22, n. 1, p. 129-152, 1996.

\_\_\_\_\_. *Focus groups and social interaction*. The Sage handbook of interview research: The complexity of the craft, p. 161-175, 2012.

\_\_\_\_\_. *Focus groups as qualitative research*. 2a ed. Londres: Sage University Paper, 1997. v. 16.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 34ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6ª Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

POPOLIN, Állisson. *Eu gosto de escutar música todo dia [ ] Todo jovem gosta. Escutar música já faz parte da minha vida: Jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical*. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

PELAEZ, Neyde C. M. *A música do nosso tempo: etnografia de um universo musical de adolescentes*. 2005, 114f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis 2005

RAMOS, Sílvia Nunes. *Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis*. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Porto Alegre, 2012.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (Org). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade*. 3. Ed. São Paulo: Atlas; 2006.

RÊGO, Tânia Maria Silva. *Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo)*. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Música, Programa de Pós -Graduação "Música em Contexto". Brasília, 2013.

SILVA, Helena Lopes da. Mediando as escutas musicais dos jovens: uma proposta para a educação musical na escola regular. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.1, p. 122-147, jan./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. *Sentidos de uma Pedagogia Musical na Escola Aberta: Um estudo de caso realizado na Escola Aberta Chapéu do Sol*, Porto Alegre, RS. TESE. PPG Música – Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2009.

SILVA, Kristoff. *Contribuições do arranjo para a construção de sentido na canção brasileira: análise de três canções de Milton Nascimento*. Diss. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

STALHAMMAR, B. Music–Their Lives: The experience of music and view of music of a number of Swedish and English young people. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. Vol. 3, n. 2, 2004. Disponível em: <[http://act.maydaygroup.org/articles/Stalhammar3\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Stalhammar3_2.pdf)>. Acesso em: 25 de outubro de 2017.

STEWART, David W.; SHAMDASANI, Prem N. *Focus groups: Theory and practice*. Newberry Park, CA: Sage.1990.

STOCKFELT, Ola. Adequate modes of listening. In: SCHWARZ, David; KASSABIAN, Anahid; SIEGEL, Lawrence. *Keeping score: music, disciplinarity, culture*. Charlottesville, Vi.: University Press of Virginia, p. 129-146. 1997.

TORRES, Guadalupe Justa Delgadilho. *As artes plásticas na tri-fronteira bolpebra: o percurso de Jorge Rivasplata*. Diss: Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade). Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Acre, 2012.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. *Entre-sons, entre-mundos, entre-idades: a Educação Musical e o adolescente*. 1. ed., São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### ROTEIRO DE PERGUNTAS DOS GRUPOS FOCAIS

- 1) Que estilos musicais vocês gostam de ouvir?
- 2) Vocês gostam de música brasileira?
- 3) Vocês gostam mais de músicas estrangeiras do que nacionais?
- 4) Vocês entendem as letras das músicas que vocês ouvem?
- 5) O que é mais importante pra vocês na música? Em que elementos vocês mais prestam atenção quando estão ouvindo música?
- 6) Que tipos de aspectos/elementos musicais vocês identificam (na música)?
- 7) Vocês escutam música no celular?
- 8) Vocês têm internet conectada ao celular?
- 9) Qual aplicativo vocês usam para ouvir música?
- 10) Vocês escutam álbuns inteiros ou vocês preferem escolher músicas aleatórias?
- 11) Qual o critério utilizado para a escolha das músicas que vocês ouvem?
- 12) Que momentos do seu dia a dia são os preferidos para escutar música? Por quê?
- 13) Em relação à música e seus sentimentos/emoções: o que a música faz ou deixa de fazer pelos seus sentimentos/emoções? Ela influencia?
- 14) Vocês tocam algum instrumento? Têm vontade de tocar o quê?
- 15) Vocês gostam de ir a shows ao vivo?
- 16) Como é a relação da sua família com a música? Alguém toca, gosta muito de ouvir, alguma influência?
- 17) O que vocês acham sobre terem aula de música na escola?
- 18) Vocês acham necessário ter música na escola? Para que serve? O que vocês acham que deveria ser ensinado?

## ANEXO 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Instituição)

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**OS JOVENS E A MÚSICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**”. Pedimos a sua autorização para a coleta, o armazenamento e a utilização do material **audiovisual**. A utilização deste está vinculada somente a este projeto de pesquisa ou se Sr. (a) concordar em outros futuros. Nesta pesquisa pretendemos contribuir para o avanço do ensino e da aprendizagem da música na escola regular através do estudo das relações que os alunos deste colégio constroem com as músicas que escutam e que fazem parte do seu cotidiano. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: primeiramente será necessário fazer observações do espaço do colégio e dos alunos no dia a dia da escola, e em seguida montaremos grupos focais com os alunos do ensino médio onde serão questionadas questões sobre práticas musicais destes alunos.

A princípio, esta pesquisa não causará nenhum risco ou dano aos participantes em nenhuma das etapas. No entanto, toda pesquisa pode envolver riscos inesperados, tais como: os desconforto ao conversar e falar sobre o seu dia-a-dia diante da câmera de filmagem; exposição dos participantes diante da câmara, seja nas falas, seja nas atitudes durante as conversas; comentários inadequados ou comprometedores que os participantes queiram retirar da pesquisa. Se for este o caso, os participantes poderão se dirigir à pesquisadora para reformular sua participação ou mesmo para abandonar a pesquisa em qualquer etapa. Para evitar danos aos participantes como os aqui citados, haverá uma seleção dos dados coletados nas conversas. Serão mantidos somente os dados úteis à pesquisa que não comprometam a integridade dos participantes. Assim a pesquisa contribuirá para a melhora e o desenvolvimento da educação musical no sentido de conhecer e discutir mais amplamente a aula de música nas escolas.

Para participar deste estudo a instituição não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, a instituição tem assegurado o direito à indenização. A instituição terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de seu material coletado, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os (as) participantes não serão identificados (as) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos (**ou até 10 (dez) anos**). Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ responsável pela direção do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“OS JOVENS E A MÚSICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Concordo que o material audiovisual coletado nesta instituição seja utilizado somente para esta pesquisa.

Concordo que o material audiovisual coletado nesta instituição possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante:

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do participante

**Nome completo do Pesquisador Responsável:** PATRÍCIA FURST SANTIAGO

Endereço: Rua Caldas, 153, Carmo, ap 201

CEP: 303010-560/ Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 2555 5662

E-mail: furstsantiago@yahoo.com.br

Assinatura do pesquisador responsável

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Nome completo do Pesquisador:** CONSUELO PAULINO BYLAARDT

Endereço: Estrada Irineu Serra, 3832, casa 3

CEP: 69922-200/ Rio Branco - AC

Telefones: (68) 99248 0489

E-mail: consulisbyla@gmail.com

Assinatura do pesquisador (mestrando ou doutorando)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

## ANEXO 3

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### (Pais ou responsáveis)

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Os jovens e a música no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre". Pedimos a sua autorização para a coleta, o armazenamento e a utilização de material **audiovisual** do seu filho (a). A utilização deste está vinculada somente a este projeto de pesquisa ou se Sr. (a) concordar em outros futuros. Nesta pesquisa pretendemos contribuir para o avanço do ensino e da aprendizagem da música na escola regular através do estudo das relações que os alunos deste colégio constroem com as músicas que escutam e que fazem parte do seu cotidiano. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: primeiramente será necessário fazer observações do espaço do colégio e dos alunos no dia a dia da escola, e em seguida montaremos grupos focais, que consiste em conversas em grupos com os alunos do ensino médio onde serão questionadas questões sobre práticas musicais destes alunos.

A princípio, esta pesquisa não causará nenhum risco ou dano aos participantes em nenhuma das etapas. No entanto, toda pesquisa pode envolver riscos inesperados, tais como: os desconforto ao conversar e falar sobre o seu dia-a-dia diante da câmara de filmagem; exposição dos participantes diante da câmara, seja nas falas, seja nas atitudes durante as conversas; comentários inadequados ou comprometedores que os participantes queiram retirar da pesquisa. Se for este o caso, os participantes poderão se dirigir à pesquisadora para reformularem sua participação ou mesmo para abandonar a pesquisa em qualquer etapa. Para evitar danos aos participantes como os aqui citados, haverá uma seleção dos dados coletados nas conversas. Serão mantidos somente os dados úteis à pesquisa que não comprometam a integridade dos participantes. Assim a pesquisa contribuirá para a melhora e o desenvolvimento da educação musical no sentido de conhecer e discutir mais amplamente a aula de música nas escolas.

Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de seu material coletado, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação ou do (a) seu filho (a) não

será liberado sem a sua permissão. Os (as) participantes não serão identificados (as) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos (ou até 10 (dez) anos). Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ responsável pelo menor \_\_\_\_\_, autorizo a participação do mesmo na pesquisa “Os jovens e a música do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre”.

Fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- ( ) Concordo que o material audiovisual coletado seja utilizado somente para esta pesquisa.  
( ) Concordo que o material audiovisual coletado possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante:

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do participante

**Nome completo do Pesquisador Responsável:** PATRÍCIA FURST SANTIAGO

Endereço: Rua Caldas, 153, Carmo, ap 201

CEP: 303010-560/ Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 2555 5662

E-mail: furstsantiago@yahoo.com.br

Assinatura do pesquisador responsável

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Nome completo do Pesquisador:** CONSUELO PAULINO BYLAARDT

Endereço: Estrada Irineu Serra, 3832, casa 3

CEP: 69922-200/ Rio Branco - AC

Telefones: (68) 99248 0489

E-mail: consulisbyla@gmail.com

Assinatura do pesquisador (mestrando ou doutorando)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

## ANEXO 4

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (Adolescentes maiores de 13 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Os jovens e a música do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre”. Seus pais permitiram que você participe. Os jovens que irão participar desta pesquisa são os alunos do Colégio com idades de 13 a 18 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir no meio do processo.

Queremos conhecer seus gostos e práticas musicais e como eles acontecem no seu dia-a-dia através de conversas em grupos com seus colegas, podendo ser conhecidos ou não. Essas conversas serão realizadas no próprio colégio em horários previamente combinado com seus professores e com a direção do Colégio, não havendo nenhum tipo de prejuízo nos horários de aulas.

As conversas serão filmadas e gravadas e o material será visto pelos pesquisadores envolvidos na pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os jovens que participaram.

A princípio, esta pesquisa não causará nenhum risco ou dano aos participantes em nenhuma das etapas. No entanto, toda pesquisa pode envolver riscos inesperados, tais como: os desconforto ao conversar e falar sobre o seu dia-a-dia diante da câmera de filmagem; exposição dos participantes diante da câmara, seja nas falas, seja nas atitudes durante as conversas; comentários inadequados ou comprometedores que os participantes queiram retirar da pesquisa. Se for este o caso, os participantes poderão se dirigir à pesquisadora para reformularem sua participação ou mesmo para abandonar a pesquisa em qualquer etapa. Para evitar danos aos participantes como os aqui citados, haverá uma seleção dos dados coletados nas conversas. Serão mantidos somente os dados úteis à pesquisa que não comprometam a integridade dos participantes. Assim a pesquisa contribuirá para a melhora e o desenvolvimento da educação musical no sentido de conhecer e discutir mais amplamente a aula de música nas escolas.

Quando terminarmos a pesquisa será escrito um texto chamado de Dissertação onde estarão todos os resultados do processo realizado durante o tempo da pesquisa. Mas seu nome será mantido em segredo e daremos um nome diferente para que ninguém saiba quais foram as suas falas.

Sua participação é essencial para a realização da pesquisa. Porém tal participação é voluntária e não implicará nenhum ônus, tampouco nenhuma remuneração. Na eventualidade de ocorrerem dúvidas, entre em contato com o pesquisador através do telefone (68) 99248 0489 ou pelo email [consulisbyla@gmail.com](mailto:consulisbyla@gmail.com) da pesquisadora Consuelo Paulino Bylaardt. Para outras informações, você também poderá entrar em contato com o COEP da UFMG, Comitê de Ética em Pesquisa, situado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, telefone: (31) 3409-4592. Os termos seguirão em duas vias.

=====

## **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Os jovens e a música do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem nenhum problema.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Rio Branco, Acre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador