

© Beatriz Senoi Ilari (Org.)

Em busca da mente musical

Ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção

Coordenação Editorial

Marildes Rocio Artigas Santos

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica

Eliane Ribeiro Campos

Editoração de textos corrigidos

Rachel Cristina Pavim

Revisão

Patrícia Domingues Ribas

Revisão final

Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari

Série Pesquisa, n. 112

Coordenação de Processos Técnicos. Sistema de Biblioteca. UFPR.

Em busca da mente musical : ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção / Beatriz Senoi Ilari (organizadora); colaboradores Beatriz Raposo de Medeiros... [et al.]. - Curitiba : Ed. da UFPR, 2006.
454p.: il.; retrs. - (Pesquisa; n. 112)

ISBN 8573351403

Inclui bibliografia e notas

1. Música - Aspectos psicológicos. 2. Percepção musical.
3. Cognição (Música). I. Ilari, Beatriz Senoi. II. Medeiros,
Beatriz Raposo de.

CDD 781.11

ISBN 85-7335-140-3

Ref. 422

Direitos desta edição reservados à

Editora da UFPR

Centro Politécnico - Jardim das Américas

Tel./fax (41) 3361-3380 / 3361-3381

Caixa Postal 19.029

81531-980 - Curitiba - Paraná - Brasil

editora@ufpr.br

www.editora.ufpr.br

2006

CAPÍTULO 9

Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos

Gráça Boal Palheiros

A audição musical de crianças, jovens e adultos tem sido estudada, quer na teoria, quer na prática, por diversas áreas científicas (entre outras, música, musicologia, filosofia, educação, psicologia, sociologia, antropologia, biologia, neurologia). Uma abordagem multidisciplinar torna-se hoje cada vez mais necessária, para uma melhor compreensão da audição e de outras atividades musicais. A recente expansão da investigação e da reflexão teórica nos domínios da psicologia do desenvolvimento, psicologia cognitiva e psicologia social tem levado a considerar a importância do estudo dos contextos social, cultural e educativo, nos quais ocorrem as diversas manifestações do pensamento e do comportamento musicais.

Antropólogos e etnomusicólogos têm afirmado que a música está presente em todas as sociedades, e realçam as diferentes funções que a música tem desempenhado ao longo dos tempos e em diversas culturas (Gregory, 1997; Merriam, 1964; Nettl, 1956). Merriam (1964) distinguiu entre usos e funções da música: usos referem-se a situações nas quais as pessoas utilizam a música, e funções dizem respeito aos objectivos mais vastos para a sua utilização. Merriam propôs dez funções da música, entre outras, expressão emocional, apreciação estética, entretenimento, comunicação, contribuição para a integração da sociedade, e sugeriu que estas funções são as mesmas na maioria das culturas e sociedades. No entanto, Sloboda et al. (2001) argumentam que essas funções derivam de “investigações antropológicas de culturas não-ocidentais” (p. 11), nas quais a música é realizada principalmente em

grupos. Pelo contrário, nas sociedades ocidentais contemporâneas, mais do que fazer música, ouvir música individualmente é a experiência musical principal da maioria das pessoas. As funções de Merriam foram reinterpretadas por Hargreaves e North (1999b), que propõem três funções psicológicas principais para o indivíduo: *cognitiva*, *emocional* e *social*. Sugerem também que as funções sociais da música podem ser manifestadas de várias maneiras: na regulação do humor e dos estados emocionais, no desenvolvimento da identidade e no estabelecimento de relações interpessoais.

A função emocional da música é realçada por Sloboda, quando afirma que “a razão pela qual a maioria de nós participa em actividades musicais, sejam elas, ouvir, cantar, tocar ou dirigir, é que a música tem a capacidade de suscitar emoções profundas e significativas. Se os factores emocionais são fundamentais para a existência da música, a questão principal para a investigação psicológica em música é o modo *como* a música é capaz de influenciar as pessoas” (Sloboda, 1985, p. 1).

Vários especialistas estão de acordo sobre a presença crescente da música nas sociedades contemporâneas (Frith, 1996; Hargreaves & North, 1999b; Radocy & Boyle, 1997). A música desempenha um papel cada vez mais importante na vida das pessoas, quer adultos quer crianças. As transformações sociais e tecnológicas que ocorreram na segunda metade do séc. XX e que continuam a ocorrer na actualidade (o impacto do rádio, da televisão, do cinema, da internet; a acessibilidade a equipamentos para reproduzir música) estão a mudar radicalmente a natureza da experiência musical (Koneèni, 1982; Hargreaves & North, 1999b). Enquanto que em sociedades menos industrializadas e em épocas anteriores, ouvir estava mais dependente da prática musical, nas sociedades ocidentais contemporâneas as pessoas ouvem música em qualquer parte e qualquer momento. Têm a possibilidade de ouvir gravações que, por meio das novas tecnologias, chegam a adquirir uma qualidade que pode não ser possível atingir em interpretações “ao vivo”. A música é mais acessível em diferentes tempos e lugares e tornou-se inteiramente móvel (Frith, 1996). A experiência musical parece ter-se tornado mais individualizada e privada (Small, 1980; Storr, 1992).

Importância da música para crianças e jovens

A música é acessível à maioria das crianças e dos jovens, em contextos variados, e ouvir música é uma das suas principais actividades de lazer, pelo menos nas sociedades ocidentais. Eles ouvem música em lugares públicos e por meio dos *media*, sozinhos ou na companhia da família e dos amigos. Cantam em coros, tocam em grupos nas comunidades locais e freqüentam aulas de instrumento. Criam a sua própria música em grupos de amigos, imitam os seus cantores preferidos e discutem música com os seus pares. Embora muitas crianças não participem na interpretação musical, em situações informais ou formais, a grande maioria delas ouve música regularmente: por vezes, ao vivo, mas, sobretudo, música gravada. A investigação tem revelado a enorme importância da música para os adolescentes e os jovens (Fernandes et al., 1998; Fitzgerald et al., 1995; Garton & Pratt, 1991; Larson, 1995; Larson et al., 1989). Alguns estudos analisaram as razões por que os adolescentes ouvem tanta música e os diferentes modos como ouvem (Behne, 1997; North et al., 2000; Tarrant, et al., 2000; Zillman e Gan, 1997). Outros estudos têm contribuído para uma maior compreensão dos usos e funções de ouvir música para jovens e adultos, em diferentes contextos e situações da vida diária (DeNora, 2000; Sloboda et al., 2001), mas a funcionalidade da música em crianças tem sido pouco investigada.

Numa revisão de estudos sobre a actividade de ouvir música, Zillmann e Gan (1997) concluíram que o consumo da música poderá ser “a principal actividade de lazer dos adolescentes, pelo menos nas sociedades industrializadas” (p. 162). Vários estudos em países ocidentais revelam a incrível quantidade de tempo passado diariamente pelos *teenagers* a ouvir música e a ver televisão: crianças e jovens americanos dos 10 aos 18 anos de idade ouviam entre 2 e 4 horas diárias (Brown et al., 1986; Lyle & Hoffman, 1972; Sun & Lull, 1986); crianças britânicas dos 4 aos 14 anos ouviam rádio cerca de 6 horas por semana (Welch, 2001) e adolescentes dos 13 aos 17 anos ouviam música freqüentemente, com médias de 2,35 horas por dia (North et al., 2000; Tarrant et al., 2000); jovens irlandeses e suecos afirmaram estar muito interessados em música (Fitzgerald et al., 1995; Roe, 1985), e estudantes portugueses de 11 a 20 anos também ouviam música com elevada freqüência, entre outras actividades de lazer (Fernandes et al., 1998). Esses resultados mostram que a música é importante para os jovens em vários países

ocidentais (Tarrant et al., 2000). No entanto, poderão existir algumas diferenças, reflectindo tradições culturais específicas de cada país.

Nesses estudos, os adolescentes e os jovens indicaram uma variedade de razões por que ouvem música, sendo a maioria delas relacionada com a satisfação de necessidades emocionais e sociais: desenvolvimento da identidade, passar o tempo, aliviar o aborrecimento e a solidão, distrair de preocupações, descontrair, lidar com problemas, melhorar o estado de espírito, criar boa disposição, divertir-se (Behne, 1997; Brown et al., 1986; Gantz et al., 1978; North et al., 2000; Roe, 1985; Sun e Lull, 1986; Tarrant et al., 2000). Também se verificou existirem diferentes razões para ouvir estilos de música diferentes. Por exemplo, adolescentes britânicos ouviam música pop por prazer, e música 'clássica' para agradar aos pais e professores (North et al., 2000). Zillmann e Gan (1997) afirmam que os estudos experimentais sobre esse tópico são praticamente inexistentes, e que a maioria dos estudos utiliza a abordagem "usos-e-gratificações", fornecendo aos participantes uma lista de razões previamente preparada. Os resultados mostram pouca consistência, provavelmente porque os diversos estudos utilizaram amostras e métodos diferentes, e focaram diferentes modos de apresentação da música (auditivo e audiovisual). Mas os resultados também poderão exprimir uma genuína variedade inter e intra-individual de razões por que os jovens ouvem música, dado que eles tendem a usar a música em diferentes modos e situações (Behne, 1997).

A enorme diversidade de diferentes estilos de música que as modernas tecnologias de reprodução tornaram disponíveis tem contribuído para outra característica importante da vida musical contemporânea, pelo menos nos países ocidentais: o pluralismo musical oferecido pelas diversas culturas musicais coexistentes (Cook, 1998). A educação musical tem procurado focar essa questão, propondo abordagens multiculturais da música na escola, que incluem a música popular e a *world music* (Campbell, 1997; Swanwick, 1968; Vulliamy & Lee, 1976). No entanto, essas tentativas de adaptação ao mundo musical "real", têm frequentemente entrado em conflito com a visão tradicional da escola, cuja finalidade tem sido a de transmitir valores e culturas musicais de grupos dominantes da sociedade (Cook, 1998; Vulliamy, 1977). A música na escola define "o que conta como música" (Vulliamy, 1977), valorizando as escolhas dos professores e negligenciando a variedade de estilos que os jovens habitualmente ouvem fora da escola. Apesar de tentar ir ao encontro dos interesses dos alunos, a educação musical contempo-

rânea é controlada por professores formados na tradição "clássica", que permanece uma referência, em relação à qual os outros estilos musicais são comparados (Cook, 1998; Sloboda, 2001).

A planificação de actividades oferece ao professor oportunidades para reflectir sobre o repertório mais adequado para motivar as crianças a ouvir, aprender e gostar de música. Seleccionar música para as aulas coloca questões com que os professores têm de lidar diariamente, na sua prática. Deverão usar a música que é valorizada nas orientações curriculares, a sua música preferida, a música preferida das crianças, ou tentar um compromisso entre diversas opções? A importância crescente de ouvir música na vida das crianças e dos jovens contrasta com o reduzido impacto que a música na escola parece ter sobre eles (Gammon, 1996; Lawson et al., 1994; Mills, 1994; Ross, 1995). Uma razão importante para esse facto poderá ser o conflito entre o repertório musical ensinado na escola e a música fora da escola. Mas a principal razão para as dificuldades da abordagem da audição musical na escola reside, talvez, no facto de que ouvir música é também uma actividade significativa fora do contexto escolar. Se o ensino da música tiver em conta o grande envolvimento das crianças em experiências musicais informais, poderá certamente se beneficiar de uma melhor compreensão deste outro lado das suas vidas musicais.

Neste capítulo, investiga-se o significado de ouvir música na vida das crianças, e as influências de diferentes contextos na audição musical. Abordam-se as funções cognitiva, emocional e social da música, para as crianças e os adolescentes, bem como os seus modos de ouvir e as suas respostas à música, em diversos contextos. Consideram-se as perspectivas das *próprias* crianças sobre a sua actividade de ouvir música. Uma compreensão alargada da audição musical das crianças exige uma exploração das suas percepções, mais do que das perspectivas dos professores e dos elaboradores de currículos, que são geralmente discutidas em educação musical. A definição de "ouvir música" aqui apresentada vai para além da audição musical realizada nas aulas, a par de actividades de interpretação e de composição, e do desenvolvimento de outras competências (Swanwick, 1979). Assim, ouvir música na *escola* refere-se à audição que ocorre nas aulas e em outras actividades curriculares; ouvir em *casa* equivale a ouvir fora da escola, e inclui a casa e outros lugares onde as crianças passam o seu tempo. Não são feitos juízos de valor sobre a "seriedade" dos diversos tipos de música que as crianças ouvem, nem sobre a "utilidade" dos diferen-

tes modos como ouvem. Música “boa” ou “má”, música usada como actividade principal ou secundária, todos são repertórios e modos de ouvir legítimos. Das diversas formas em que a música pode ser apresentada, foca-se a música gravada em áudio, porque esta é a forma mais comum de ouvir música, pelas crianças.

Considera-se ouvir música como uma actividade do dia-a-dia, na qual as crianças participam de diferentes maneiras e em diferentes situações, e com diferentes objectivos e graus de envolvimento. Aborda-se ouvir música numa perspectiva sociopsicológica, procurando compreender o seu significado na vida das crianças, e numa perspectiva educacional, comparando as experiências musicais das crianças na escola com as suas experiências musicais fora da escola. Essa questão é particularmente relevante no âmbito das recentes transformações do currículo nacional ocorridas no Reino Unido e em Portugal. Uma das mudanças significativas em ambos os países é que a disciplina de Música tende a tornar-se mais aberta a uma grande variedade de estilos musicais. No Reino Unido, as orientações curriculares para a disciplina também indicam a importância da música para o desenvolvimento emocional e social dos alunos (Department for Education and Employment, 1999). Em Portugal, as mudanças nos programas de Música têm sido influenciadas por correntes contemporâneas da educação musical no Reino Unido e nos Estados Unidos, por exemplo, na ênfase colocada em actividades práticas (Departamento de Educação Básica, 2001).

Neste capítulo, serão apresentados os resultados de dois estudos, que utilizaram metodologias de investigação complementares, a entrevista e o experimento, para investigar questões sobre o papel da audição musical no conjunto de actividades de lazer das crianças, e as suas respostas à música em contextos específicos. O primeiro estudo analisa as razões por que as crianças ouvem música, e os modos como ouvem, em diferentes contextos sociais e educativos (a casa e a escola) e nacionais e culturais (dois países ocidentais). Considerando perspectivas desenvolvimentais, educacionais e culturais, este estudo examina efeitos potenciais da idade e da nacionalidade naquelas diferenças. Foram entrevistadas crianças de duas nacionalidades e duas faixas etárias e correspondentes graus de ensino. O segundo estudo foca a questão mais específica da influência de diferentes contextos interpessoais (estar sozinha ou em grupo), em respostas emocionais das crianças à música. Considerando também perspectivas desenvolvimentais, esta investigação utiliza a abordagem experimental para analisar as respostas emocio-

nais de crianças de dois níveis de idades, após a audição de vários excertos musicais.

Ouvir música em diferentes contextos

A música tem múltiplas funções na vida das pessoas, e ocorre em diversos contextos (Russell, 1997). As diferentes maneiras de ouvir e “usar” música podem estar relacionadas com as funções da música, e podem depender de *características pessoais* do ouvinte (idade, formação musical), da *situação* (intenção de ouvir, atenção) e do *contexto* (físico, social, cultural, educativo).

Consideremos as diferenças entre a casa (fora da escola) e a escola (aulas de música) como contextos em que as crianças ouvem música habitualmente. Em casa, as crianças geralmente decidem por que, quando, quantas vezes e durante quanto tempo ouvem música. Também escolhem onde, como e com quem ouvem (habitualmente, família e amigos), e selecionam os seus estilos, intérpretes e peças preferidos. Embora algumas situações informais de ouvir música sejam condicionadas por factores que escapam ao controle das crianças (por exemplo, música “de fundo” em lugares públicos), na maioria dos casos, ouvir música depende dos próprios ouvintes. Na escola, pelo contrário, a audição musical é apresentada às crianças como uma actividade formal com frequência, duração, objectivos e conteúdos pré-determinados. As crianças ouvem música com os colegas de turma, que não escolheram, e o programa e o professor definem que estilos e peças musicais são incluídos. Essas diferenças contextuais implicam que as crianças poderão desenvolver diferentes atitudes relativamente à audição em cada contexto: ouvir música em casa pode ser uma actividade mais significativa, porque possui funções que são mais valorizadas pelas crianças do que as funções de ouvir música na escola.

Questões desenvolvimentais, educacionais e culturais

As relações entre ouvir música em casa e na escola podem ser bastante influenciadas pela idade do aluno. As teorias psicológicas tentam explicar as transformações desenvolvimentais que ocorrem entre a infância tardia e a adolescência precoce, realçando a importância relativa das relações com a família e com o grupo de pares no processo de socialização e formação da identidade (McGurk,

1992). Um conjunto crescente de resultados de investigação tem evidenciado o papel da audição musical no desenvolvimento da identidade pessoal e social, na formação de relações interpessoais e na regulação do humor e da emoção (Crozier, 1997; Larson, 1995; Hargreaves & North, 1999b; North & Hargreaves, 1999; Zillman & Gan, 1997).

A investigação também se tem debruçado sobre as mudanças no significado de ouvir música, ocorridas com a idade. Behne (1997) investigou como e por que os jovens ouvem música, e identificou nove estilos de audição em participantes entre os 11 e os 20 anos de idade, relacionados com componentes emocionais, cognitivas e físicas. O autor verificou desenvolvimentos significativos na audição e apreciação de música na adolescência tardia: a frequência dos estilos de audição aumentava, e alguns estilos mudavam com a idade. Verificou também que os adolescentes ouvem música para lidarem melhor com problemas. Os conceitos de estilo musical também se desenvolvem com a idade (Hargreaves & North, 1999a), e existem diferenças identificáveis no grau de "tolerância" dos estilos preferidos. A literatura sugere que a "abertura de ouvido", ou seja, a tolerância relativamente a uma série de estilos diferentes, aumenta na infância, diminui no início da adolescência, volta a aumentar na adolescência tardia, e diminui mais uma vez na idade adulta (Hargreaves, 1982; LeBlanc et al., 1996).

No Reino Unido, existe um consenso crescente acerca da ideia de que a música é uma das áreas mais populares e bem sucedidas do currículo do ensino primário, mas que se torna uma das menos populares no ensino secundário (Harland et al., 2000), e é classificada como uma das menos bem ensinadas neste grau de ensino (Welch, 2001). Parece haver três explicações possíveis para este facto. A primeira, na sequência da anterior breve revisão da literatura, é a de que este facto reflecte um fenómeno desenvolvimental. A adolescência precoce é um período crítico na motivação dos alunos para aprender, e as suas atitudes negativas e a baixa motivação perante a escola, em geral, podem resultar da mudança das suas convicções sobre a natureza das suas capacidades. Quando as crianças entram na adolescência, começam a pensar nas suas capacidades como sendo bastante estáveis, em vez de maleáveis (Austin & Vispoel, 1998); preocupam-se mais com os seus pontos fracos do que com os aspectos em que são fortes, e a aprendizagem da música poder fazer parte desse quadro de desmotivação.

A segunda explicação para o declínio de popularidade da música no ensino secundário é a de que existe uma "dissonância" cultural entre o conteúdo das aulas de música e a música que os adolescentes ouvem fora da escola (Gammon, 1996; Mills, 1994; Ross, 1995). A música da escola é provavelmente associada em certa medida à música "clássica" ocidental, aos pais e aos professores, enquanto a música "pop" é associada a actividades fora da escola, aos pares e aos *media*. Este conflito de valores surge nos resultados de um estudo de North, Hargreaves e O'Neill (2000), realizado com 2.465 crianças britânicas de 13 e 14 anos de idade, que afirmaram que ouviam e tocavam música "clássica" principalmente para agradar aos pais e professores, enquanto isso não sucedia com a música "pop". A terceira explicação é a de que a falta de motivação dos alunos do ensino secundário para aprender música pode simplesmente ser o resultado de um ensino fraco e inadequado (Austin & Vispoel, 1998). Os professores de música das escolas secundárias são frequentemente músicos formados na tradição "clássica", que, consciente ou inconscientemente, se consideram mais compositores ou intérpretes do que professores. Ross (1995), por exemplo, sugere que muitos professores de música no Reino Unido têm mantido a sua maneira tradicional de ensinar, em vez de se adaptarem aos novos desafios das recentes tentativas para modernizar o currículo.

A aprendizagem musical das crianças é determinada pelo contexto social e cultural em que ocorre, e a revisão de Hargreaves e North (2001) examina os modos como as tradições musicais, os sistemas educativos e os currículos escolares nacionais condicionam a aprendizagem musical em vários países do mundo. Em que medida a situação observada no Reino Unido é semelhante à de outros países? Uma perspectiva cultural sobre os diversos aspectos de ouvir música em casa e na escola será abordada, comparando crianças britânicas e portuguesas, das mesmas idades e graus de ensino.

No Reino Unido, como vimos, uma clara divergência parece emergir entre a música em casa e a música na escola, no ensino secundário genérico. Em Portugal, essa divergência parece ser menos clara, talvez em função do reduzido lugar que a música ocupa nesse grau de ensino. No 1º ciclo do ensino básico (do 1º ao 4º anos de escolaridade; anteriormente designado ensino primário), a música não é abordada de maneira sistemática pelo professor generalista, que geralmente possui uma formação musical reduzida e revela pouca confiança no seu ensino da música. Nesse grau de ensino, as

orientações curriculares para a música são formuladas de maneira vaga e não oferecem uma base consistente para o desenvolvimento e a avaliação dos alunos (Mota, 2001). No 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos de escolaridade), a música é obrigatória e tem um lugar definido no currículo nacional, com duas a três horas semanais, ensinadas por um professor especialista. No entanto, grande parte dos alunos ainda estão relativamente pouco desenvolvidos musicalmente. No 3º ciclo do ensino básico (do 7º ao 9º anos de escolaridade; anteriormente designado ensino secundário), a música é opcional, sendo apenas oferecida em algumas escolas (Boal Palheiros, 1993). Por isso, o número de alunos que freqüentam aulas de música neste grau de ensino não é significativo nacionalmente.

Assim, não é surpreendente que a aprendizagem musical de muitos alunos ocorra fora da escola, em grupos pop e rock formados entre amigos ou, em zonas rurais, nas bandas de música locais. Mota (2001) afirma que

todo o sistema da educação musical formal portuguesa ignora conscientemente este outro lado da vida musical dos alunos, que fazem uma distinção clara entre “a nossa música” e a “música deles”. As orientações curriculares do currículo nacional afirmam claramente a necessidade de se introduzir música popular na sala de aula. No entanto... os professores, ou não seguem esta orientação, porque não estão familiarizados com a música popular, ou incluem a música popular nas suas aulas de uma maneira acrítica, baseada no pressuposto de que “os alunos gostam” (p. 160).

Essa é uma questão pertinente, que sugere algumas diferenças importantes entre os dois países, quanto aos conteúdos curriculares e às práticas musicais no ensino genérico. Enquanto a música popular foi introduzida nas escolas do Reino Unido a partir das últimas décadas do séc. XX (Swanwick, 1968), as escolas portuguesas mantiveram o seu repertório “clássico”, baseado no repertório dos conservatórios de música, instituições em que os professores tinham adquirido a sua formação. Na sociedade portuguesa, após a revolução de 1974 e a partir do final dessa década, ocorreu um extraordinário movimento de divulgação da música popular portuguesa, realizado pelos *media* e por diversas instituições culturais (Boal Palheiros, 1993). No entanto, só mais recentemente os currículos e as práticas do ensino da música parecem vir assimilando esse movimento.

Entrevista com crianças: ouvir música, em casa e na escola

Este estudo examinou as relações entre ouvir música em casa e na escola, comparando crianças britânicas e portuguesas, de dois níveis de idade e graus de ensino. As mais novas, de 9 e 10 anos, freqüentavam escolas primárias / 1º ciclo (5º ano de escolaridade na Inglaterra e 4º ano em Portugal), e as mais velhas, de 13 e 14 anos, freqüentavam escolas secundárias / 3º ciclo (9º ano na Inglaterra e 8º ano em Portugal). A amostra consistiu em 120 participantes, em quatro grupos de 30 crianças, tendo cada grupo um número igual de meninas e rapazes. A amostra foi seleccionada conforme a vontade de colaboração das crianças e dos seus professores; em Portugal, apenas foram seleccionadas as escolas que ofereciam música, sendo a amostra final proveniente de duas escolas inglesas (primária e secundária) e seis escolas portuguesas (três do 1º ciclo e três do 3º ciclo).

Realizou-se uma entrevista estruturada, com questões abertas: a informalidade deste método favoreceu a espontaneidade e a motivação das crianças para responder. As questões abertas originaram respostas imprevistas (Cohen, Manion & Morrison, 2000), mas as dificuldades posteriores na análise e categorização dos dados foram compensadas pela sua riqueza e qualidade (Robson, 1993), que resultou do envolvimento e da expressividade dos participantes. Após um estudo piloto realizado com crianças inglesas mais novas, as perguntas originais mantiveram-se e os participantes foram incluídos na amostra do estudo principal. Cada criança foi entrevistada individualmente, na escola, durante aproximadamente 12 minutos. As entrevistas, realizadas em escolas inglesas e portuguesas, foram gravadas e transcritas nos idiomas originais, e foram posteriormente traduzidas.

A entrevista consistiu em 25 perguntas, 12 das quais serão analisadas neste capítulo. As perguntas 1 a 5 questionaram os participantes sobre ouvir música em casa: ouvir música como parte das actividades de lazer, freqüência, modos de ouvir, razões para ouvir e sentimentos enquanto ouvem; as perguntas 6 a 12 focaram a audição musical na escola: opiniões sobre as aulas de música, razões por que escolheram a disciplina de Música (esta pergunta dirigiu-se apenas às crianças portuguesas mais velhas que freqüentavam a opção Música no 3º ciclo), freqüência da audição, modos de ouvir e atitudes ante a música que ouvem nas aulas.

Na análise dos dados, foram elaboradas categorias, baseadas nas respostas das crianças mais novas. Essas categorias foram

revistas e aperfeiçoadas, considerando as respostas das crianças mais velhas, e todas as respostas foram codificadas e incluídas numa das categorias finais, 3 a 5 para cada resposta (transcritas no Quadro 1). Realizou-se então um teste de fidedignidade, apresentando as respostas de dez participantes e as respectivas categorias a uma avaliadora independente (doutoranda em educação musical). A porcentagem média de acordo entre as duas investigadoras nas classificações do total de respostas foi 85,9% (variando entre 68,7% e 100%), tendo sido considerada bastante elevada.

Quadro 1. Perguntas da entrevista e categorias de respostas

Perguntas da entrevista	Categorias de respostas
1. <i>O que preferes fazer nos teus tempos livres?</i> Actividades de lazer	Musicais; jogar, ver televisão; intelectuais/artísticas; externas
2. <i>Quantas vezes ouves música em casa?</i> Frequência de ouvir música em casa	Todos os dias; quase todos os dias; às vezes
3. <i>Quando ouves música, fazes mais alguma coisa ao mesmo tempo?</i> Modos de ouvir música em casa	Actividades musicais; Actividades extra-musicais; Só ouvir
4. <i>Por que é que ouves música?</i> Razões para ouvir música	Fruição; estado emocional; relações sociais
5. <i>Quando ouves a tua música preferida, o que sentes?</i> Sentimentos enquanto ouvem	Fruição; estado emocional
6. <i>O que achas das aulas de música / educação musical na escola?</i> Opiniões sobre as aulas de música	Boas; algumas boas, outras não; aborrecidas
7. <i>Por que escolbeste a opção Música?</i> [apenas para os portugueses mais velhos] Razões para escolher música na escola	Gostar; aprender/estar activo; socializar
8. <i>Quantas vezes ouvem música nas aulas?</i> Frequência de ouvir música nas aulas	Todas as aulas; às vezes; raramente ou nunca
9. <i>Quando ouvem música, fazem também outras actividades?</i> Modos de ouvir música na escola	Actividades musicais; Só ouvir; Actividades extra-musicais
10. <i>Gostas da música que ouves nas aulas?</i> Opiniões sobre o repertório musical	Gostar da música; gostar de alguma música; não gostar da música
11. <i>Por quê? / Por que não?</i> Razões para as opiniões sobre o repertório	Estilo musical; elementos musicais; estado emocional; não-musicais
12. <i>Preferias ouvir outra música, em vez dessa?</i> Alternativas sugeridas	Nenhum outro estilo; pop; outros estilos; estilos não especificados

Funções de ouvir música

Nesta secção serão analisados os resultados das respostas das crianças às perguntas da entrevista relacionadas com as funções de ouvir música em casa e na escola, considerando quer a totalidade dos participantes quer as diferenças entre os quatro grupos: inglesas mais novas, portuguesas mais novas, inglesas mais velhas e portuguesas mais velhas. Apresentam-se as percentagens de cada categoria, relativamente ao número total de respostas obtidas: em algumas perguntas, este excede o número total de participantes, dado que cada criança deu mais do que uma resposta.

Actividades de lazer das crianças

As respostas à pergunta "*O que preferes fazer nos teus tempos livres*" foram codificadas em cinco categorias: actividades *musicais* (26,5%), *jogar* (24,7%), *ver televisão* (17,8%), actividades *intelectuais e artísticas* (17,6%), e actividades *externas* (13,4%). Os testes estatísticos não revelaram associações significativas entre a nacionalidade e a distribuição de respostas pelas cinco categorias, mas revelaram associações significativas com a idade. *Jogar*, incluindo jogar computador e jogos tradicionais, foi a actividade de lazer mais frequentemente mencionada pelas crianças mais novas, e a terceira mais frequente, pelas mais velhas. Estas jogavam significativamente menos e participavam mais em *actividades musicais* do que as mais novas.

Ver televisão foi a actividade com a distribuição mais regular de frequências entre os quatro grupos, sem diferenças significativas entre idades ou nacionalidades. As actividades *intelectuais e artísticas* englobam ler, estudar e fazer o trabalho de casa, desenhar. As crianças portuguesas referiram mais actividades intelectuais do que as inglesas, embora esta diferença não seja estatisticamente significativa. As actividades *externas* incluem vários desportos, como futebol e nadar, e outras actividades fora de casa, como sair com amigos ou ir ao cinema. As crianças mais velhas participavam mais nessas actividades do que as mais novas, o que é natural, dada a sua maior autonomia na vida do dia-a-dia.

A categoria *actividades musicais* inclui duas subcategorias: *ouvir música*; *tocar, cantar, e dançar*. A distribuição de actividades nesta categoria revela algumas diferenças interessantes entre idades e entre nacionalidades, relativamente a ouvir música. As crianças

mais velhas ouviam mais música do que as mais novas (58,0% *versus* 42,0%), corroborando a idéia de que a música poderá ser o principal objectivo de lazer dos adolescentes (Zillmann & Gan, 1997). As crianças portuguesas também ouviam mais música do que as inglesas (65,2% *versus* 34,8%), o que vai de encontro aos resultados do estudo, já referido, com estudantes portugueses entre os 11 e os 20 anos de idade (Fernandes et al., 1998).

Frequência de ouvir música em casa e na escola

Em casa, a maioria dos participantes ouvia música frequentemente – “todos os dias” (55,0% do número total de respostas), incluindo várias vezes por dia. Muitos ouviam regularmente – “quase todos os dias” (29,2%), e alguns ouviam “às vezes” (12,5%). Estas respostas apenas revelaram diferenças entre idades. As crianças mais velhas ouviam significativamente mais “todos os dias” e menos “quase todos os dias” do que as mais novas. Este resultado é coerente com as respostas anteriores sobre o lugar ocupado pela audição musical entre as actividades de lazer, e também com os resultados de outro estudo: a percentagem de crianças mais velhas que ouviam “todos os dias” (62,1%) é semelhante à da amostra de 2.465 crianças inglesas de 13 e 14 anos investigadas por North, Hargreaves e O'Neill (2000), 61% das quais afirmaram que ouviam música diariamente.

Quanto à frequência da audição musical na escola, a distribuição de respostas pelas categorias foi mais equilibrada: “todas as aulas” – uma ou duas vezes por semana (35,8%), “às vezes” (29,2%), e “raramente ou nunca” (25,0%). Algumas crianças (10%) não souberam responder a esta pergunta. Embora ouvir música na escola não seja comparável a ouvir em casa, por estar mais dependente de outros factores (como o currículo, o professor, o conteúdo das aulas), podem fazer-se algumas comparações. Verificaram-se diferenças nacionais significativas entre as respostas das crianças mais novas: as inglesas disseram ouvir música significativamente mais “todas as aulas” do que as portuguesas e, de facto, nenhuma das inglesas mencionou “raramente ou nunca”. Entre as mais velhas, no entanto, não houve diferenças nacionais significativas na frequência de audição musical, que poderá depender mais de determinados professores e actividades específicas das aulas.

Razões para ouvir música em casa e sentimentos enquanto ouvem

Foram elaboradas três categorias de razões para ouvir música em casa, referidas pelas crianças: *fruição* (63% do total de respostas), que inclui prazer e divertimento, apreciação de elementos musicais, e passatempo, *estado emocional* (27,2%), e *relações sociais* (3,5%). Alguns participantes (cerca de 10%) não souberam responder a esta pergunta. A maioria das respostas à pergunta seguinte, sobre o que as crianças sentem enquanto ouvem a sua música preferida, pode ser incluída nas duas primeiras categorias, *fruição* (55,7% do total de respostas) e *estado emocional* (33,6%). Isto reflecte resultados de investigações anteriores (eg. Zillmann & Gan, 1997) acerca das razões pelas quais as crianças e os jovens ouvem música.

As respostas a essas duas perguntas relacionadas serão consideradas em conjunto. *Fruição* foi claramente a função principal de ouvir música em casa, especialmente para as crianças mais novas (64,2% do total de respostas, contra 35,8% das crianças mais velhas). As mais novas deram significativamente mais respostas nesta categoria do que as mais velhas. A maioria das crianças descreveu sentimentos positivos sobre ouvir música, tais como sentir-se bem, feliz, alegre, enérgica, excitada. Algumas respostas foram muito expressivas: “É muito excitante e estimulante”; “Sinto paixão pela música”. A afirmação de uma adolescente portuguesa ilustra o seu grande envolvimento na audição: “Sinto-me muito bem, parece que estou no céu. O dia pode ter sido muito mau mas, quando ouço música, sinto-me realmente bem.”

Estado emocional, a segunda categoria, foi dividida em duas subcategorias para ambas as perguntas: *relaxamento* e *reação emocional*. As respostas exprimindo relaxamento foram bastante directas: a música fazia as crianças sentirem-se descontraídas, quando estavam cansadas ou excitadas. As respostas exprimindo uma reação emocional foram mais complexas e interessantes: as crianças pareciam usar a música conscientemente, para esquecerem as suas preocupações, ou para ficarem mais contentes, quando estavam aborrecidas ou tristes:

“Faz-me acalmar, quando estou muito zangado com alguém”.

“Distraí-me enquanto faço o trabalho de casa.”

“Se estou triste, a música anima-me.”

Relações sociais, a terceira categoria de respostas, inclui duas razões para ouvir música: *identificação e reduzir a solidão*. Algumas crianças identificavam-se com o pai, a mãe, ou um irmão ou uma irmã mais velhos, que habitualmente ouviam o mesmo tipo de música. Outras usavam música para lhes fazer companhia, quando se sentiam sozinhas. As respostas seguintes ilustram esses dois tipos de razões:

"Gosto de música desde pequena, quando ouvia música com o meu pai."

"Com a música, sinto que tenho uma companhia."

Opiniões sobre as aulas de música na escola

Esta pergunta inquiria sobre as aulas de música em grupo, com a turma (nas escolas inglesas, leccionam-se também aulas individuais de instrumento). As opiniões dos participantes foram geralmente favoráveis: a maioria deles classificou as aulas de "boas" (60,0%), e os restantes consideraram "algumas boas, outras não" (20,0%) ou "aborrecidas" (14,2%). Considerando a sugestão de que a música é bem sucedida nas escolas primárias, mas não nas escolas secundárias inglesas (Gammon, 1996; Mills, 1994; Ross, 1995), poderíamos esperar que muitas crianças inglesas mais velhas não gostassem das aulas de música. No entanto, os resultados mostram poucas diferenças entre os grupos etários: as porcentagens das crianças mais novas e das mais velhas que classificaram as aulas de "boas" foram, respectivamente, 51,4% e 48,6%, e de "aborrecidas" foram, respectivamente, 47,1% e 52,9%. Houve, contudo, algumas diferenças nacionais: as crianças portuguesas emitiram significativamente mais opiniões positivas e menos opiniões negativas sobre as aulas de música do que as inglesas.

Vale também a pena referir que alguns participantes mais novos de ambos os países disseram não terem aulas de música. Uma professora primária admitiu que tinha estado tão ocupada com outras disciplinas que não tinha tido tempo suficiente para ensinar música. A afirmação de uma aluna poderá ser reveladora: *"Tivemos bastante música no início do período, mas – pouco a pouco deixamos de ter"*. A recente ênfase nas competências de numeracia e literacia no ensino primário britânico corresponde aos objectivos que têm prevalecido, durante décadas, no ensino primário português (Boal Palheiros, 1993), e esta situação poderá causar o efeito

indesejável de diminuir o estatuto da música e das artes entre as crianças. Por exemplo, algumas crianças portuguesas mais velhas gostavam das aulas de música por serem fáceis ("mais fáceis do que Francês" – outra disciplina opcional), enquanto algumas inglesas não gostavam das aulas, pela mesma razão:

"Não fazemos nada. Fazemos só coisas básicas no teclado".

"Acabamos por ver um vídeo antigo, e não fazemos nada de útil".

As razões para as opiniões positivas e negativas expressas anteriormente reflectem duas preocupações principais: *motivação para aprender e estar activo*, e *conteúdo das aulas*. *Gostar do professor e conviver com os colegas* também foram razões referidas. Muitas crianças gostavam de aulas em que estavam activas e aprendiam coisas novas, e não gostavam de aulas passivas e difíceis. Preferiam actividades práticas, como tocar instrumentos, a aulas teóricas, como história da música. De facto, muitos professores de música dão ênfase a actividades mais teóricas (ouvir, analisar, aprender factos), enquanto os alunos preferem estar activos e interpretar (Austin e Vispoel, 1998). Alguns participantes mais velhos, que tinham deixado de aprender o instrumento que tocavam na escola primária, comentaram sobre um decréscimo na sua motivação para a música. Pareciam preferir aulas com um grau de dificuldade compatível com a percepção das suas capacidades. Um rapaz inglês disse: *"Bem, não sou muito bom em música, a tocar. Por isso, não estou muito entusiasmado com as aulas de música"*. A fraca motivação das crianças mais velhas pode também resultar da mudança das suas convicções sobre as suas capacidades (Austin e Vispoel, 1998): ou seja, poderão considerar a música como uma disciplina em que têm menos probabilidades de obter bons resultados (Gammon, 1996).

Opiniões sobre o repertório musical das aulas

Quanto à opinião sobre a música ouvida nas aulas, cerca de metade dos participantes afirmou *gostar* (47,5%), e os outros declararam *gostar de alguma música* (28,3%) ou *não gostar* da música (18,3%). Não houve diferenças significativas entre os grupos etários nem entre os grupos nacionais, embora os participantes ingleses fossem mais críticos sobre o repertório musical. Os portugueses mais velhos foram geralmente mais positivos, talvez porque

a música que ouviam nas aulas era frequentemente sugerida por eles, e não pelos professores.

As crianças apontaram quatro categorias de razões para apreciar ou não a música ouvida nas aulas: *estilo musical* (39,7% do total de respostas), *estado emocional* (20,6%), *elementos musicais* (15,9%), e razões *não-musicais* (10,3%). Algumas delas (13,4%) não responderam a esta pergunta. Verificaram-se diferenças significativas entre os grupos etários nas categorias de razões para as opiniões sobre o repertório musical das aulas. As crianças mais velhas referiram significativamente mais o estilo musical e menos os elementos musicais do que as mais novas. Do número total de respostas, 61,5% foram positivas e 38,5% negativas, sendo este resultado coerente com as opiniões anteriores sobre as aulas de música e o repertório musical. Também aqui se verificaram diferenças entre idades: os participantes mais novos apontaram significativamente mais razões positivas e menos negativas do que os mais velhos.

As crianças preferiam claramente música moderna/pop a música antiga/clássica: “*Não gosto de música do séc. XV, e coisas do género... sinto que é antiga*”; “*Não gostei daquela música da Idade Média, estavam a gritar ‘Aleluia’*”; A música clássica “*é longa e aborrecida, não é dramática*”; A música pop “*é dramática, mais rápida e tem muita variedade de instrumentos*”. Os elementos musicais mencionados mais frequentemente foram o andamento e o timbre. As crianças preferiam música “vocal” e “rápida”, associando à música clássica características como “instrumental” e “lenta”: “*Não tem palavras, não percebo o que estou a ouvir*”; “*Não apanho a batida*”; “*É lenta, não dá para dançar*”. Quanto ao estado emocional, a maioria das crianças preferia música “viva” ou “calma”, e não gostava de música “aborrecida”. Um rapaz inglês mais velho exprimiu assim a sua dificuldade em compreender a música das aulas: “*Não consigo ‘entrar’ na música, é aborrecida. Não gosto, é mesmo aborrecida*”. Algumas crianças referiram razões não-musicais, como socializar com os colegas, e a música ser “divertida” e “fácil”.

No entanto, em resposta à pergunta sobre se preferiam ouvir outra música nas aulas, muitos participantes não sugeriram estilos alternativos (41,7% do total de respostas). Entre os que sugeriram, a música pop foi claramente a primeira escolha (27,5%), principalmente dos ingleses. Algumas crianças (14,2%) referiram características musicais (por exemplo, música “forte”, “com bateria”), em vez de especificarem um estilo, e poucas (5,8%) mencionaram outros estilos (por exemplo, rock, jazz, clássico). As crianças

pareciam estar conscientes dos estilos apropriados para o contexto escolar e das percepções dos professores sobre isso:

“*Não gostaria de ouvir ‘rave’ na escola, porque podia ser um bocado rude.*”

“*Preferia música pop, música mais excitante do que ópera. Mas duvido que a professora desse música pop nas aulas.*”

“*Acho que o professor quer aulas de música a sério, para tocar teclados, em vez de se ouvir música pop.*”

“*A música pop não tem nada a ver com o que estamos a dar, não ‘encaixaria’ nas aulas.*”

Estes resultados mostram claramente que ouvir música tem diferentes funções na vida das crianças, em diferentes contextos. Em casa e noutros contextos informais, ouvir música parece ter principalmente funções *emocionais* e *sociais*, enquanto na escola tende a ter principalmente funções *cognitivas*. As funções emocionais não parecem ser salientadas na escola: no entanto, o prazer de ouvir e o estado emocional foram as principais funções de ouvir música em casa atribuídas pelas crianças. Em casa, as crianças desenvolvem uma identidade pessoal e social, fruindo a música com a família e os amigos, com quem estabelecem fortes ligações emocionais, enquanto na escola interagem com os professores e os colegas. Por isso, a maior importância que as crianças atribuem às funções emocionais e sociais da música em casa poderá constituir uma das principais razões para não gostarem da música na escola.

A escola realça funções cognitivas, que podem não ser tão valorizadas pelas crianças, no que diz respeito à música (Behne, 1997). Na Inglaterra, as orientações do Currículo Nacional para Música têm acentuado aspectos cognitivos da audição musical (Department for Education, 1995), e a importância da música no desenvolvimento emocional e social apenas é reconhecida na versão recente do Currículo (Department for Education and Employment, 1999). Nas aulas, os alunos ouvem música para conhecerem história da música, estilos, elementos musicais e instrumentos, e aprenderem a tocar, cantar e compor. Tende a atribuir-se maior importância à aprendizagem do que ao prazer: os professores preocupam-se principalmente com transmitir informações e desenvolver competências técnicas. Nas actividades de audição, geralmente pede-se aos alunos que reconheçam elementos musicais, vozes, instrumentos, e menos frequentemente que identifiquem o carácter emocio-

nal da música, exprimam os seus estados emocionais, ou comentem sobre os sentimentos e as imagens que a música lhes suscita.

Esses resultados revelam que as crianças preferem ouvir música em casa, onde têm privacidade, escolhem a música, e partilham o prazer de ouvir por meio de interacções sociais significativas. Os participantes pareciam estar bem conscientes das diferenças entre os contextos casa e escola:

“Em casa, estou sozinha com o meu irmão, e pomos a música que gostamos de ouvir, não a música que ouvimos nas aulas.”

“A casa não tem nada a ver com a escola. Em casa, ouvimos música porque nos apetece. Na escola, ouvimos, porque é uma actividade das aulas.”

Neste estudo, foram também investigadas as diferenças entre idades e graus de ensino (factores desenvolvimentais e educacionais) e as diferenças nacionais (contextos culturais e educacionais). Os resultados gerais indicaram mais diferenças significativas entre os grupos etários na audição musical em casa do que na audição na escola. Em geral, os participantes mais velhos afirmaram ouvir mais música de que os mais novos, o que está de acordo com outros estudos anteriormente referidos. Para eles, ouvir música é uma actividade de lazer particularmente importante, preenchendo funções emocionais e de socialização. Quanto à audição musical nas aulas, verificaram-se poucas diferenças entre as idades: em geral, os alunos exprimiram atitudes moderadamente positivas, e mencionaram a motivação para aprender e o conteúdo das aulas de música. Poucas diferenças claras emergiram entre as nacionalidades. Os participantes portugueses afirmaram ouvir mais música em casa e gostar mais de música na escola do que os ingleses, e os ingleses mais novos afirmaram ouvir mais música na escola do que os portugueses da mesma idade. No entanto, é difícil extrair conclusões gerais destes resultados. Um resultado claro, e algo frustrante, é o de que a música na escola parece possuir um estatuto pouco elevado em ambos os países.

Modos de ouvir música

Como vimos, a música tem múltiplas funções e ocorre em diversos contextos. As pessoas escolhem música para acompanhar várias actividades e ouvem activa ou passivamente com diferentes

graus de atenção (Hargreaves, 1986). A atenção implica selectividade de processamento, foco e concentração. Pode ser *focada*, respondendo-se a um de vários estímulos, ou *dividida*, respondendo-se a todos os estímulos (Eysenck & Keane, 1990). Investigação sobre a atenção dividida revelou que podem executar-se duas tarefas complexas simultaneamente, quando usam diferentes sentidos (visual e auditivo) ou são distintas (Eysenck & Keane, 1990). Ou seja, “os processos *podem* ocorrer simultaneamente desde que não usem o mesmo tipo de mecanismos cognitivos” (Sloboda, 1985, p.167), por exemplo, conduzir e conversar. Ouvir atentamente é difícil, e os ouvintes “*escolhem* o que querem focar” (Aiello, 1994, p. 276). Estudos indicaram que músicos e não-músicos se concentravam em diferentes elementos musicais (Madsen & Geringer, 1990; Madsen, 1997), e ouvintes músicos mudavam a atenção durante a audição (Clarke & Krumhansl, 1990). Sloboda (1985) colocou a hipótese de que “a música polifónica é percebida como um padrão ambíguo, susceptível de alternância ‘figura-fundo’” (p. 168): presta-se atenção focada a uma linha melódica de cada vez, e as restantes linhas formam o fundo. Um padrão semelhante pode propôr-se para a atenção das crianças quando ouvem música: esta pode ser a “figura” ou o “fundo”, o foco de atenção principal ou secundário.

Sloboda et al. (2001) verificaram que a frequência com que adultos ouviam música era diferente em contextos diferentes, sendo maior em lugares públicos. Ouvir música acompanhava o lazer activo (sair com amigos), mais do que o trabalho intelectual ou o lazer passivo (ler, ver televisão). Memórias autobiográficas da infância revelaram que a fruição musical estava ligada ao contexto: havia muito mais memórias positivas da música em concertos ou em casa, do que em actividades escolares (Sloboda, 1990). O contexto e as funções da música podem influenciar a maneira de ouvir das crianças e o seu grau de atenção e envolvimento emocional. Por exemplo, em casa e noutros lugares privados, ouvir música depende das crianças. Na escola e em lugares públicos, não depende: na escola, a música é determinada pelo currículo e pelos professores, e em igrejas e lojas, tem sobretudo funções extramusicalis, como fortalecer sentimentos religiosos (Crozier, 1997), ou estimular os consumidores (North & Hargreaves, 1997c).

Quatro modos de ouvir música

Embora a literatura refira *estilos* de ouvir (Behne, 1997; Kemp, 1997), as expressões *maneiras* ou *modos* parecem ser mais adequadas: enquanto *estilo* implica características estáveis dos ouvintes, *modo* sugere mudança de situações (um ouvinte pode experienciar diferentes modos). São aqui propostos quatro modos de ouvir música, mental e fisicamente passivos ou activos, implicando diversos graus de envolvimento. As crianças podem usar diferentes modos, em diferentes contextos (ouvir sentadas nas aulas; ouvir e cantar, em casa, sozinhas ou com amigos) ou durante a mesma música, dependendo da sua atenção e da sua intenção de ouvir. Essa visão dinâmica pressupõe que os modos variam conforme o contexto, a música e as expectativas do ouvinte (Becker, 2001). O termo *habitus de ouvir*, adaptado por Becker, de Bourdieu, sugere uma “disposição para ouvir com um determinado tipo de enfoque, esperando experimentar certas emoções” (p. 138). Os quatro modos são indicados no Quadro 2: ouvir música “de fundo”; ouvir como acompanhamento de actividades; ouvir como actividade principal; ouvir e interpretar actividades musicais.

Quadro 2. Modos de ouvir música

Modos de ouvir música	Intenção	Actividade	Nível de atenção	Contexto
Ouvir música 'de fundo'	Não	Passiva	Nenhum	Lugares públicos
Ouvir como acompanhamento	Sim	Passiva	Baixo/moderado	Casa, outros
Ouvir como actividade principal	Sim	Mentalmente activa Fisicamente passiva	Alto	Casa, sozinho
Ouvir e interpretar	Sim	Activa	Alto	Sozinho, grupo

Ouvir música “de fundo”. A música “de fundo” decorre enquanto as pessoas fazem outras actividades, e não prende a atenção delas (Radocy & Boyle, 1997). A música é ouvida, “mas não activa nem intencionalmente” (Musselman, 1974, p. 93). Geralmente, as crianças não estão conscientes desta música: não tencionam ouvi-la, nem lhe prestam atenção.

Ouvir como acompanhamento de actividades. As funções da música variam conforme os ouvintes e a natureza da tarefa (Radocy & Boyle, 1997). As crianças seleccionam música, para acompanhar actividades extramusicaís (ler, jogar no computador). Podem prestar atenção à música, mas geralmente estão concentradas nessas

actividades. Verificou-se que a música é usada mais como actividade secundária do que principal, quer por adolescentes (Larson & Kubey, 1983) quer por jovens não-músicos (Sloboda et al., 2001).

Ouvir como actividade principal. As crianças ouvem música intencionalmente. Embora possam usar a música para relaxar e possam variar o seu grau de atenção, em geral concentram-se mentalmente na música. Ouvir com atenção focada e envolvimento emocional pode ter funções emocionais e cognitivas, como o prazer estético.

Ouvir e interpretar. As crianças ouvem atentamente a música e respondem fisicamente: cantar e dançar uma canção implica conhecer bem os seus elementos. Esta interpretação, individual ou em grupo, pode ser uma expressão de prazer, uma maneira de as crianças aumentarem a sua participação na música, ou ainda um modo de exprimirem a sua identificação com os seus cantores preferidos, ou com os seus pares.

Modos de ouvir música, em casa

Na secção anterior, discutimos as razões por que as crianças ouvem música, focando as diferenças entre os contextos casa e escola. Considerando perspectivas desenvolvimentais e culturais, foram analisadas as diferenças entre crianças de dois grupos de idades e de nacionalidades. Prosseguindo a análise das respostas das crianças à entrevista referida, nesta secção são discutidas as relações entre os diferentes modos como as crianças ouvem música e os contextos em que ouvem, a casa e a escola.

Os modos como as crianças ouvem música em casa e na escola foram investigados em duas perguntas semelhantes: “Quando ouves música, fazes mais alguma coisa ao mesmo tempo?”; “Quando ouvem música, fazem também outras actividades?”. As respostas foram organizadas em três categorias. A categoria *ouvir música “de fundo”* não foi referida, porque as perguntas inquiriam apenas sobre a audição intencional. Em casa, a maioria das crianças preferia realizar *actividades musicais* enquanto ouvia (42,9%), e ouvir *acompanhando actividades extramusicaís* (40,5%); algumas preferiam *só ouvir* (14,7%) e poucas não responderam (1,9%). Não se verificaram diferenças significativas entre as idades ou as nacionalidades, na distribuição de respostas pelas três categorias.

Só ouvir (ouvir como actividade principal). Este foi o modo de ouvir música menos freqüentemente referido, particularmente

pelos participantes ingleses mais velhos. Por vezes, este modo de ouvir dependia do tipo de música: por exemplo, duas participantes mais novas geralmente dançavam, ficando sentadas a ouvir apenas quando a música era calma. As crianças ouviam atentamente, enquanto relaxavam ou se concentravam na música, com níveis de intensidade diferentes.

"Fico deitada na minha cama a ouvir."

"Gosto de me concentrar na música, gosto de saber que tipo de instrumentos usam."

Realizar actividades musicais. Interpretar enquanto ouviam música foi o modo mais freqüentemente referido, sobretudo *cantar* e *dançar* canções pop (respectivamente, 25,0% e 15,9% do número total de respostas). Algumas crianças disseram *tocar* um instrumento, quando tentavam aprender uma melodia, ouvindo a sua gravação. Verificaram-se algumas diferenças entre idades: as crianças mais velhas afirmaram cantar significativamente mais do que dançar. As crianças cantam freqüentemente, talvez porque ouvem muito mais música vocal do que instrumental. Cantam de várias maneiras, desde trautear a melodia até "encenar" a canção, sendo esta última maneira utilizada principalmente pelas participantes mais novas:

"Vestimo-nos como uma banda pop e cantamos: fingimos que temos um microfone."

"Imagino que estamos no palco, e temos muita gente a olhar para nós. Fingimos que somos as cantoras. Eu salto na minha cama, e a minha irmã pequena faz de público. Adoro fazer isto. Adoraria ser cantora."

Contudo, alguns rapazes pareciam ter timidez em cantar, como mostram estas afirmações:

"Canto a canção, quando não está ninguém na sala."

"Canto baixinho, porque me ralham se canto muito alto."

"Às vezes canto, mas a minha irmã disse-me que não canto muito bem."

Acompanhar actividades extramusicalis. Ouvir música *acompanhando outras actividades* (sobretudo, estudar, ler, jogar, mas também ver televisão, comer, conversar) foi o segundo modo preferido de ouvir, especialmente pelos participantes mais velhos (62,7% de respostas nesta categoria, contra 37,3% de respostas dos mais

novos). Na distribuição de respostas pelas actividades verificam-se diferenças significativas entre idades. Os participantes mais velhos referiram mais trabalhos de casa do que os mais novos talvez porque no ensino secundário os professores marcam mais trabalhos. Outra razão para esta diferença poderá ser a crescente função emocional da música, para os mais velhos. Ouvir música ajudava-os a diminuir o aborrecimento ou a concentrarem-se melhor numa tarefa difícil: por exemplo, dois deles disseram que a música lhes dava "inspiração" e "energia" para estudar:

"Quando faço o trabalho de casa, ponho música, ajuda-me a relaxar."

"Ponho sempre música. Gosto de ouvir, quando estou a estudar."

Muitas crianças ouviam música fazendo outras actividades. Mas algumas crianças mais velhas manifestaram dificuldades em realizar simultaneamente duas actividades intelectuais (ouvir música e estudar), enquanto outras realizavam duas actividades de tipo diferente (ouvir música e ver televisão):

"Quando estou a estudar gosto de estar concentrado, por isso desligo a música."

"Muitas vezes ouço música enquanto vejo as imagens na televisão, sem som."

Estas descrições estão de acordo com investigação, que revelou ser possível prestar atenção a estímulos visuais e auditivos simultaneamente (Allport et al., 1972; Eysenck & Keane, 1990), e com a explicação de Sloboda sobre a atenção. As crianças podem ouvir música realizando simultaneamente actividades não-intelectuais (comer), porque são actividades de tipo diferente. Quando outra actividade intelectual simultânea (estudar) exige grande atenção, elas concentram-se apenas numa de cada vez.

Algumas diferenças significativas verificadas entre os grupos etários nos modos de ouvir música em casa poderão relacionar-se com questões educacionais (por exemplo, quantidade de estudo), mas, sobretudo, com questões desenvolvimentais. Por exemplo, os participantes mais velhos preferiram cantar a dançar, e também ouviam música mais vezes para acompanhar actividades diárias (prin-

principalmente, o trabalho de casa) do que os mais novos. Não emergiram diferenças significativas entre as crianças inglesas e portuguesas, talvez porque partilham aspectos sociais, culturais, e musicais, das sociedades ocidentais (Tarrant et al., 2000).

Modos de ouvir música, na escola

As respostas das crianças sobre os modos como ouvem música nas aulas da escola foram organizadas em três categorias semelhantes. Ouvir e *realizar actividades musicais* foi o modo referido mais frequentemente (56,8% do total de respostas), seguido de *só ouvir* (33,1%). Apenas alguns participantes mais novos (4,2%) referiram ouvir música *acompanhando actividades extramusicais* e alguns não responderam a esta pergunta (5,9%). Não se verificaram diferenças significativas entre as idades ou as nacionalidades, na distribuição de respostas pelas três categorias.

Só ouvir (ouvir como actividade principal). Segundo as crianças, só ouvir ocorria moderadamente nas aulas de música, sobretudo para a aprendizagem de estilos, elementos musicais ou instrumentos. Por exemplo, os professores pediam aos alunos para reconhecerem a pulsação, adivinharem o estilo de música ou os instrumentos que tocavam.

Realizar actividades musicais. Os professores propunham actividades musicais antes, durante ou após a audição, para ajudarem os alunos a compreender a música. As respostas dos participantes foram organizadas em três subcategorias de actividades musicais: *Análise e história da música* (21,3% do número total de respostas), *Interpretar-cantar, tocar, e Compor* (19,5%), e *Treinar competências* (16,0%).

As diferenças significativas entre os grupos de idades nestas actividades estavam relacionadas com as práticas pedagógicas em cada grau de ensino. O treino de competências foi referido mais e a análise e a história da música foram referidas menos nas escolas primárias do que nas secundárias. Ao longo destes dois graus de ensino, parece haver uma mudança, de uma abordagem baseada em actividades rítmicas e de movimento para uma abordagem mais analítica da música. As competências rítmicas eram treinadas por meio da percussão corporal (por exemplo, bater palmas). Na análise musical, pedia-se frequentemente aos alunos para se concentrarem em elementos musicais, e raramente no carácter emocional da música. Interpretar durante a audição era mais frequente nas escolas

secundárias do que nas escolas primárias. Incluía cantar ou dançar com a música, tocar instrumentos na pulsação, ou improvisar alguns ritmos para acompanhar a música.

Acompanhar actividades extramusicais. A realização de actividades extramusicais durante a audição foi referida apenas por alguns participantes mais novos. Os professores colocavam música para facilitar a aprendizagem de outras matérias (língua, artes) e para motivar as crianças para diversas actividades das aulas (trabalhos de grupo, testes). Esta estratégia de ensino pode estar relacionada com o currículo generalista da escola primária, ensinado por professores não treinados musicalmente, cujo objectivo é diferente dos objectivos específicos da disciplina de Música na escola secundária.

As diferenças entre os grupos de idades nos modos de ouvir música na escola parecem estar relacionadas com estratégias pedagógicas específicas em cada grau de ensino. Quanto às diferenças entre as nacionalidades, parece verificar-se uma tendência geral para uma abordagem mais prática e baseada na interpretação, nas escolas britânicas, e uma abordagem mais teórica e baseada na audição nas escolas portuguesas. No entanto, a variedade existente em cada escola, entre os professores e entre as várias aulas torna difícil a generalização. Assim, as diferenças nacionais podem ser atribuídas mais a abordagens específicas de determinados professores do que a diferenças gerais entre os currículos de música de cada país.

Embora os modos de ouvir música referidos pelas crianças sejam idênticos em casa e na escola, a sua frequência relativa é diferente, em cada contexto. Os participantes referiram significativamente mais *actividades extramusicais* e *actividades musicais* e referiram menos *só ouvir* em casa do que na escola. Ou seja, *ouvir como actividade principal* ocorria menos frequentemente em casa e moderadamente na escola. As *actividades musicais* eram frequentes em ambos os contextos, embora a interpretação (cantar, dançar) fosse muito mais frequente em casa, enquanto as *actividades extramusicais* ocorriam frequentemente em casa, e raramente ou nunca na escola.

Os resultados revelam que as crianças usam diversos modos de ouvir música, que implicam vários níveis de atenção e de envolvimento emocional com a música. Os seus diferentes modos de ouvir em casa e na escola poderão resultar de diferenças entre os dois contextos no repertório musical e na frequência de audição,

mas também nas funções da música. Como vimos, ouvir música em casa parece ter principalmente funções emocionais, enquanto a audição musical na escola realça o objectivo da aprendizagem. Em geral, os modos de ouvir em casa são fisicamente mais activos, e os modos de ouvir na escola estão mais relacionados com actividades musicais específicas, e muito menos com actividades extramusicais. Compreender os diferentes modos de ouvir das crianças e os seus vários níveis de atenção à música é uma questão relevante, que poderá ter implicações importantes para a educação musical.

Respostas emocionais à música

Na literatura sobre respostas à música, termos como experiência estética, resposta afectiva, resposta emocional, preferência e gosto musicais têm sido usados quase indiscriminadamente. Dois tipos de respostas têm sido conceitualizados: uma resposta *afectiva* mais superficial, e uma resposta *estética*, mais intensa, englobando uma componente afectiva (Abeles & Chung, 1996). Abeles e Chung (1996) propuseram um contínuo de respostas à música, no qual as respostas *emocionais* são mais imediatas, as de *preferência* reflectem o gosto temporário do indivíduo, e as de *gosto* reflectem um gosto mais definitivo. A *nova estética experimental* proposta por Berlyne, nos anos 70, sugere que as propriedades dos estímulos artísticos, como a *complexidade* e a *familiaridade*, produzem prazer a partir da manipulação do nível de excitação do observador. As pessoas geralmente preferem estímulos que produzam um nível intermédio de excitação. No caso da música, elas gostam de músicas que sejam moderadamente familiares e que percebam como tendo uma complexidade média (Berlyne, 1974). Vários estudos sobre as preferências musicais do dia-a-dia parecem confirmar essa teoria. North e Hargreaves (1997a) sugerem ainda outro factor importante na determinação das preferências musicais: a *adequação* da música a uma determinada situação de audição.

As preferências musicais podem ser influenciadas por uma diversidade de factores inter-relacionados: *características da música*, como elementos musicais, estilo e interpretação (instrumentos, intérpretes), complexidade e familiaridade (repetição), carácter emocional (emoções da música e estados emocionais que a música pode suscitar); *características pessoais*, como idade, sexo, nacionalidade, estatuto socioeconómico, personalidade, formação musical; e *factores*

extramusicais, como o contexto social (situação de audição), agentes de socialização (família, amigos, professores, os *media*), efeitos de grupo (por exemplo, conformidade e prestígio), e aculturação (meio musical).

Os estudos sobre as respostas afectivas, estéticas e emocionais à música têm focado a *música*, o *ouvinte*, ou o *contexto* de audição: o modo como o ouvinte percebe e descreve as características da música; o modo como o seu estado emocional é influenciado pela música, dependendo das suas características pessoais; o contexto social das situações em que ele ouve música (Gabrielsson & Lindström, 1993; Hargreaves, 1986). Segundo Sloboda e Juslin (2001), o contexto, desde a situação de audição ao contexto social e cultural mais vasto, tem sido um dos aspectos menos investigados. Os autores sugerem que a emoção *intrínseca* é determinada principalmente pelas características estruturais da música e a emoção *extrínseca* é fortemente determinada por factores contextuais.

Características da música. As características da música incluem elementos musicais (entre outros, tempo, dinâmica, ritmo, timbre) e outras propriedades formais. A investigação tem identificado elementos que suscitam determinadas emoções: por exemplo, o tempo rápido provoca alegria, e o tempo lento provoca tristeza (Abeles & Chung, 1996). Um estudo realizado com músicos identificou diferentes tipos de estrutura musical que podem provocar emoções distintas, acompanhadas por reacções físicas (Sloboda, 1991).

Características pessoais do ouvinte. As diferentes respostas emocionais à música também são influenciadas pelas características pessoais do ouvinte (entre outras, idade, sexo, formação musical). Por exemplo, um estudo com estudantes revelou que as meninas gostavam mais de música do que os rapazes, e os músicos, mais do que os não-músicos (Wheeler, 1985). As diferenças de idade não têm sido sistematicamente investigadas, mas alguns estudos focaram o desenvolvimento da percepção da expressão emocional na música. Terwogt e Van Grinsven (1991) estudaram as respostas de três grupos etários (5 anos, 10 anos e adultos) na identificação de quatro estados emocionais expressos na música, e representados por expressões faciais: alegria, tristeza, medo e cólera. Os autores verificaram que a escolha tinha um consenso apreciável, que este consenso aumentava com a idade, e que todos os participantes distinguiam entre emoções com valência positiva e com valência negativa. Kratus (1993) examinou a capacidade de crianças de 6 a 12 anos de idade de interpretar as emoções de alegria, tristeza,

excitação e calma expressas na música. Verificou que as crianças interpretam o carácter emocional da música com grande consistência, e que não havia diferenças quanto ao sexo e à idade. Em investigação sobre os efeitos do treino musical, encontraram-se diferenças entre músicos e não-músicos nas respostas emocionais à música. Hargreaves e Colman (1981) estudaram reacções de estudantes adultos a diversos excertos musicais, e concluíram que os ouvintes musicalmente experientes tinham reacções mais objectivas e técnicas, enquanto os menos experientes tinham reacções mais subjectivas e afectivas. Lehmann (1997) verificou que estudantes de música tinham atitudes, e respostas à música, mais fortes do que os não-músicos.

Contexto sociocultural da situação de audição. North e Hargreaves (1996) verificaram que os jovens tendem a escolher música com certas características para ouvirem em determinadas situações e contextos da sua vida do dia-a-dia, por exemplo, aulas de aeróbica e yoga. Um determinado contexto social, por exemplo, um concerto de rock, pode gerar uma experiência musical forte, como um jovem ouvinte descreve: o sentimento incrível de estar junto a milhares de pessoas, que estão lá com o mesmo objetivo: ouvir e dar tudo aquela música maravilhosa” (Gabrielsson & Lindström, 1993, p. 136).

O contexto sociocultural mais vasto e o meio musical também influenciam as respostas emocionais à música. Gregory e Varney (1996) compararam respostas de jovens provenientes de meios culturais europeus e asiáticos às músicas indiana e New Age. Os resultados revelaram diferenças culturais sutis na escolha de adjectivos para descrever o carácter emocional dos excertos, e sugerem que a resposta afectiva à música é determinada mais pela tradição cultural do que pelas qualidades inerentes à música. Swanwick (1973) referiu a importância da aprendizagem na resposta à música, que se verifica, por exemplo, quando as pessoas não conseguem gostar da música de outras culturas. Ou seja, as respostas são aprendidas e culturalmente diversas. Sloboda (1991) também sugeriu que a capacidade de se sentir uma resposta emocional intensa em relação a estruturas musicais específicas na música clássica é aprendida, o que indica que as crianças podem ser ensinadas a sentir respostas emocionais à música.

Medição de respostas emocionais à música

A investigação nesta área tem usado diferentes abordagens metodológicas, instrumentos de medição e estímulos musicais. Tem focado diferentes componentes da resposta emocional e da relação complexa entre o ouvinte e a música, como a influência da música no estado emocional do ouvinte (Wheeler, 1985), ou as percepções do ouvinte das emoções expressas na música (Giomo, 1993; Kratus, 1993; Terwogt & Van Grinsven, 1991). Hargreaves (1986) distingue entre abordagens “experimentais” e “naturalistas”, que são usadas em maior ou menor grau em todos os estudos. Os estudos experimentais utilizam estímulos, como seqüências tonais ouvidas em condições laboratoriais, enquanto os estudos naturalistas tendem a utilizar música “real” e técnicas mais abertas.

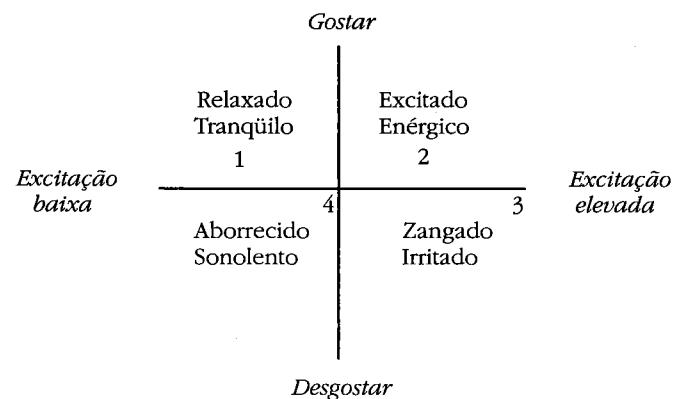
As respostas emocionais envolvem certos sentimentos e estados emocionais, assim como um comportamento expressivo (por exemplo, chorar) e reacções fisiológicas. Estas respostas têm sido avaliadas por meio de metodologias descritivas, e medidas comportamentais e fisiológicas (Sloboda & Juslin, 2001). As descrições dos participantes incluem relatos verbais livres, pelos ouvintes (Pike, 1972), listas de adjectivos (Hevner, 1936), escalas de avaliação, escalas semânticas diferenciais, e comparações com pares, todas elas apresentadas aos ouvintes. Alguns estudos comparam diferentes técnicas, por exemplo, respostas verbais e respostas à audição (Geringer, 1982), ou respostas depois da audição e respostas baseadas na memória (Lehmann, 1997; Russell, 1986). As dificuldades em definir e medir as respostas afectivas e emocionais à música têm várias causas, como as características instáveis das respostas (Abeles & Chung, 1996), a grande variabilidade entre pessoas e em cada indivíduo, e a interferência com o processo de ouvir (Sloboda & Juslin, 2001). Por exemplo, os relatos verbais durante a audição interferem com a audição, e após a audição correm o risco de distorção, porque se baseiam na memória (Gabrielsson & Lindström, 1993). As abordagens verbais podem também ser problemáticas no estudo de respostas emocionais de crianças, por causa do seu vocabulário relativamente limitado (Kratus, 1993).

Modelo circumplexo de emoção

O *modelo circumplexo* de emoção proposto por Russell (1979; 1980) tem gerado muitos estudos sobre respostas emocionais

à música. Consiste numa estrutura bidimensional, circular, baseada nas dimensões bipolares de *valência* (gostar-desgostar) e *activação* (elevada-baixa), o que dá origem a quatro quadrantes, cada um dos quais representado por emoções semelhantes. Este modelo tem sido criticado por não capturar todas as características interessantes e diferenciações subtis dos processos emocionais (Larsen & Diener, 1992; Scherer, 1996). No entanto, o modelo pode ser útil para desenvolver estudos empíricos sobre as respostas emocionais de crianças, porque fornece uma maneira eficaz de organizar as emoções em termos do afecto (agradável ou desagradável) e das reacções fisiológicas (excitação elevada ou baixa), e especifica uma maneira de seleccionar adjectivos para utilizar como medidas de emoção na investigação (Larsen & Diener, 1992; Sloboda & Juslin, 2001). A figura apresenta uma adaptação do modelo de Russell: cada um dos quadrantes é representado por dois adjectivos, que foram adaptados de um estudo anterior (North & Hargreaves, 1997b).

Fig. 1. Uma adaptação do modelo circunplexo de emoção de Russell



Respostas emocionais à música, em diferentes contextos interpessoais

A música tem funções físicas, cognitivas, emocionais e sociais, e Hargreaves e North (1999b) sugerem que estas últimas têm sido bastante negligenciadas pelos investigadores empíricos. A evidência sugere que as funções sociais da música existem em três formas principais: na regulação das relações interpessoais, do estado emocional e da identidade pessoal. As pessoas usam música para definir os grupos sociais a que pertencem, para estabelecer a identidade pessoal, e para regular os seus estados emocionais, que

são mediados pelo meio social próximo em que ouvem música. As preferências musicais podem revelar a que grupos sociais as pessoas pertencem ou não pertencem. Esta é uma parte importante do desenvolvimento do sentido de identidade, que é particularmente clara no caso das preferências musicais dos adolescentes e dos jovens. Estas preferências são tão importantes na vida deles que, para muitos deles, formam uma “etiqueta de identidade”, que comunica aos outros os seus valores, atitudes e opiniões (Frith, 1983).

Na entrevista analisada, verificou-se que a maioria das 120 crianças britânicas e portuguesas de 9-10 e 13-14 anos de idade preferiam ouvir música sozinhas e na privacidade dos seus quartos (Boal Palheiros & Hargreaves, 2001). Outros estudos revelam que os jovens tendem a ouvir música sozinhos: estudantes americanos ouviam música em privado, sobretudo em casa, nos seus quartos (Larson & Kubey, 1983), e 60% de adolescentes britânicos ouviam música principalmente sozinhos (North et al., 2000). No entanto, alguns jovens referiram níveis mais baixos de afecto quando ouviam sozinhos do que quando ouviam com outras pessoas (Csikszentmihalyi & Kubey, 1981), e outros jovens afirmaram passar igual quantidade de tempo a ouvir sozinhos e na companhia dos amigos (Tarrant et al., 2000).

A reflexão sobre estes resultados levou à investigação dos efeitos do *contexto interpessoal* nas respostas emocionais à música, uma vez que ouvir música sozinho ou com outras pessoas pode ter diferentes funções emocionais. Ouvir música *sozinho* ajuda o adolescente a desenvolver a sua identidade pessoal e a cultivar o seu *self* (Larson, 1995), e a regular a sua vida emocional (Arnett, 1995; Hargreaves & North, 1999b). Ouvir música *com os outros* (a família, os amigos, os pares) também é significativo para o desenvolvimento da identidade social e das relações interpessoais (Crozier, 1997; Zillman & Gan, 1997). Ouvir em pequenos grupos pode ser particularmente importante no início da adolescência, por causa da crescente importância das relações do adolescente com os seus pares, no processo de socialização (McGurk, 1992). Ou seja, ouvir música tem funções sociais, que podem ser quer *personais* quer orientadas para o *grupo*. Ao focar esta questão, é necessário ter em conta fenómenos psicológicos sociais que surgem em situações de pequeno grupo: efeitos de *conformidade*, nos quais as respostas individuais tendem a convergir para uma média do grupo (eg. Finnäs, 1989); e efeitos de *polarização*, nos quais as decisões de grupo

tendem a ser mais extremas do que o nível médio de decisões dos indivíduos do grupo (Brown, 1986).

Experimento: ouvir música sozinho ou em grupo

O estudo experimental descrito nesta secção irá investigar a influência relativa destas duas funções sociais, focando especificamente os efeitos do *contexto interpessoal* (estar sozinho ou em pequenos grupos) nas respostas emocionais das crianças à música, após a audição de vários excertos musicais. Se as funções pessoais predominarem, pode predizer-se que as crianças deverão exprimir níveis mais polarizados de resposta emocional quando ouvem sozinhas do que quando ouvem em pequenos grupos. Mas se predominarem as funções de grupo, deverá verificar-se o contrário. Para se compreenderem melhor estas influências, consideram-se também perspectivas desenvolvimentais, e comparam-se participantes de dois níveis de *idades* (os mesmos do estudo anterior: 9-10 anos e 13-14 anos). Por causa da importância dos efeitos do grupo de pares no início da adolescência pode predizer-se que, quando ouvem em grupos, os participantes mais velhos exprimirão níveis mais polarizados de resposta emocional do que os participantes mais novos. Também poderá haver interacções com a *valência* das diferentes respostas emocionais: as respostas positivas e as negativas podem ser afectadas de maneira diferente nas situações individuais de ouvir música e nas situações de grupo; e os participantes de cada nível de idades podem também ser afectados de modo diferente quanto a este aspecto.

Podemos então formular as questões de investigação da seguinte maneira:

1. Em que medida o contexto interpessoal - ouvir sozinho ou em pequenos grupos - influencia as respostas emocionais das crianças à música?

2. Como estas diferenças são influenciadas pela idade, concretamente em pré-adolescentes e adolescentes?

3. Estes efeitos variam conforme a valência das emoções (positiva ou negativa)?

Cada uma das variáveis independentes deste estudo experimental tinha duas condições: *contexto interpessoal* (ouvir música sozinho ou em grupo) e *idade* ("mais novos", com 9-10 anos e "mais velhos", com 13-14 anos). Metade dos participantes de cada

grupo etário foi aleatoriamente atribuído a cada uma das duas condições de ouvir. Os pequenos grupos consistiram em "grupos de três crianças", porque este é um tamanho de grupo frequente nas interacções sociais das crianças, no dia-a-dia (Lansford & Parker, 1999), e também porque é um tamanho facilmente maneável. Neste estudo, participaram voluntariamente 120 crianças inglesas, frequentando escolas primárias e secundárias em Londres. A amostra consistiu em quatro conjuntos de 30 crianças: "mais novas" e "mais velhas", sozinhas ou em pequenos grupos. Cada um dos conjuntos tinha um número igual de meninas e rapazes, e os pequenos grupos de três crianças eram femininos, masculinos ou mistos.

Foram utilizadas escalas de avaliação das emoções, elaboradas a partir do modelo circumplexo de emoção de Russell, apresentado anteriormente: escalas de cinco pontos para cada um dos oito adjectivos, nas quais 1 representava "nada" e 5 representava "muito". Os participantes respondiam à questão sobre como a música os fazia sentir usando cada uma das oito escalas, pela mesma ordem, para cada excerto musical: relaxado, excitado, zangado, aborrecido, tranquilo, enérgico, irritado, e sonolento. Uma outra escala de cinco pontos foi também incluída, por meio da qual os participantes respondiam à questão sobre quanto gostavam da música.

Fig. 2. Escalas derivadas do modelo de Russell

1. Por favor, indica como esta música te faz sentir numa escala de 1 (nada) a 5 (muito).					
- relaxado(a)	1	2	3	4	5
- excitado(a)	1	2	3	4	5
- zangado(a)	1	2	3	4	5
- aborrecido(a)	1	2	3	4	5
- tranquilo(a)	1	2	3	4	5
- enérgico(a)	1	2	3	4	5
- irritado(a)	1	2	3	4	5
- sonolento(a)	1	2	3	4	5
2. Por favor, indica quanto gostas desta música numa escala de 1 (nada) a 5 (muito).					
	1	2	3	4	5

Foi utilizada música "New Age" instrumental, tal como em estudos anteriores (eg. North & Hargreaves, 1996), por várias razões: esta música evoca reacções emocionais diferentes (Gregory e Varney, 1996); evitam-se associações com as letras; podem ser seleccionados excertos que não sejam familiares para os ouvintes; e porque este estilo musical é suficientemente próximo da música pop para evitar reacções imediatas de rejeição, que poderiam ocor-

rer com participantes destas idades, por exemplo, relativamente à música "clássica". Para seleccionar o material musical foi realizado um estudo piloto, no qual crianças mais novas e mais velhas, ouvindo sozinhas ou em grupos, classificaram 16 excertos musicais, escolhidos de modo a representarem um dos quatro quadrantes do modelo circumplexo. As médias destas classificações foram usadas para seleccionar os quatro excertos finais para o estudo principal.

Os participantes ouviram as músicas e responderam às escalas de avaliação nas suas escolas, sentados em pequenas salas, perto das salas de aula. Receberam instruções claras e familiarizaram-se com as escalas respondendo a um exemplo, cujos dados foram posteriormente excluídos da análise. Os quatro excertos, cada um com a duração aproximada de um minuto, foram dados a ouvir em duas ordens aleatórias, para controlar os efeitos da ordem de apresentação. As crianças classificaram o seu estado emocional e o seu gosto por cada excerto musical imediatamente após a audição.

Para controlar os efeitos potenciais da ordem de apresentação, foi calculada uma correlação entre as duas ordens aleatórias, usando as médias das pontuações dos participantes em cada um dos quatro excertos e em cada uma das nove escalas. O coeficiente de correlação foi positivo e significativo (Pearson $r = 0,90$, $N = 36$, $p < 0,01$), pelo que a ordem de apresentação dos excertos não foi considerada em análises posteriores.

Efeitos do contexto interpessoal e da idade nas respostas emocionais à música

Foi calculada uma análise multifactorial de variância (MANOVA) das médias das pontuações dos quatro excertos musicais, para as oito escalas de emoção, tendo o contexto interpessoal e a idade como os dois factores intergrupos. Uma análise de variância simples (ANOVA) foi calculada de maneira semelhante para cada escala de emoção e para a escala de gosto: os efeitos estão indicados na Tabela. Não se verificaram interacções significativas entre o contexto interpessoal e a idade na análise das oito escalas em conjunto, nem em cada uma das escalas individuais.

Tabela. Médias e efeitos MANOVA para as oito escalas de emoção. Médias e efeitos ANOVA para cada escala de emoção e para a escala de gosto

	Sozinho(a)		Grupo		Contexto Interpessoal	Idade
	Mais novos	Mais velhos	Mais novos	Mais velhos	F (S/G)	F (N/V)
Multi-variada					3,24**	5,28***
Relaxado(a)	2,92	2,99	3,38	3,20	6,43*	Ns
Tranquilo(a)	3,00	3,08	3,32	3,34	4,43*	Ns
Excitado(a)	2,24	1,77	2,42	1,87	Ns	18,24***
Enérgico(a)	2,27	1,74	2,44	1,93	Ns	16,80***
Zangado(a)	1,65	1,92	1,92	1,87	Ns	Ns
Irritado(a)	1,78	1,95	1,97	2,34	6,56*	5,50*
Aborrecido(a)	1,92	2,53	2,11	2,88	4,67*	30,07***
Sonolento(a)	2,12	2,28	2,24	2,42	Ns	Ns
Gostar	3,28	2,53	3,42	2,46	Ns	54,77***

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$ Ns - não significativo

A Tabela mostra que houve efeitos significativos para ambas as variáveis, contexto interpessoal e idade. Quatro das escalas de emoção (relaxado, tranquilo, irritado e aborrecido) revelaram efeitos significativos para o contexto interpessoal, que ocorreram todos na mesma direcção: em todos os casos, as médias eram mais elevadas quando os participantes ouviram as músicas em grupo do que quando ouviram sozinhos. Quatro das oito escalas também revelaram efeitos significativos para a idade, mas estes não eram na mesma direcção. As crianças mais novas atribuíram, em média, pontuações significativamente mais elevadas do que as crianças mais velhas, a duas emoções "positivas" e de excitação elevada (excitado, enérgico), enquanto se verificou o inverso para duas emoções "negativas" (irritado, aborrecido). Também se verificou um efeito significativo para gostar: as crianças mais novas deram pontuações significativamente mais elevadas do que as crianças mais velhas.

O resultado de que as respostas emocionais dos participantes foram mais polarizadas quando ouviam música em grupo do que quando ouviam sozinhos sugere que as funções sociais da música relacionadas com as funções de grupo foram mais pronunciadas do que as relacionadas com as funções pessoais. Este resultado está de acordo com as teorias do desenvolvimento que realçam a importância do grupo de pares no desenvolvimento social do adolescente (McGurk, 1992), e o contributo de ouvir música com os outros, para o fortalecimento da identidade social e das relações interpessoais (Crozier, 1997; Zillman & Gan, 1997).

Os efeitos significativos da idade revelam um padrão interessante, diferenciado entre emoções positivas e negativas. As

crianças mais novas atribuíram pontuações mais elevadas a duas emoções positivas e também a “gostar”, enquanto as crianças mais velhas atribuíram pontuações mais elevadas a duas emoções negativas. Ou seja, as mais novas pareceram ficar mais excitadas e gostar mais da música, enquanto as mais velhas pareceram ficar mais irritadas e aborrecidas. Este resultado poderia ser explicado à luz da investigação desenvolvimental, que sugere um decréscimo geral na motivação dos jovens adolescentes para algumas actividades (eg. Austin & Vispoel, 1998). Também poderia ser explicado em termos da pesquisa sobre tendências nas preferências musicais, conforme a idade. Tem-se verificado que a “tolerância” das crianças a diferentes estilos musicais declina no início da adolescência, quando as suas preferências se tornam bastante mais restritas do que no final da infância (Hargreaves & North, 1999a; LeBlanc et al., 1996). Assim, neste estudo, as crianças mais novas terão respondido mais positivamente, e pareceram revelar maior tolerância um estilo não familiar, do que as crianças mais velhas.

A razão pela qual as crianças mais velhas exprimiram mais emoções negativas do que as mais novas poderá também resultar da sua atitude geral ante a música New Age. Finnäs (1987), por exemplo, verificou que muitas crianças nas idades de 13-14 anos desejam identificar-se com música “forte”, excitante e rebelde, que vai ao encontro da auto-imagem típica do adolescente, como uma pessoa “dura”. Se a música não é percebida como tendo estas características, os adolescentes não a consideram apropriada e não se identificam com ela. Por isso, tendem a mostrar o seu aborrecimento e a sua irritação, o que, na sua opinião, são respostas apropriadas. Por outro lado, as crianças mais novas têm uma atitude mais positiva relativamente à uma maior variedade de estilos, incluindo a música New Age.

Os resultados deste experimento revelam que o contexto interpessoal tem alguma influência nas respostas emocionais das crianças à música, pelo menos à música New Age, e que esta influência parece interagir com outros factores, incluindo a valência das emoções, a idade das crianças e a sua familiaridade e o gosto por um determinado estilo musical. A música New Age foi seleccionada como material para este estudo por várias razões, anteriormente referidas. Pareceu ser uma escolha adequada, na medida em que não evocava reacções extremas. Todos os quatro excertos foram apreciados moderadamente, e não foram imediatamente aceites nem

rejeitados, como alguns estilos de música “pop” ou “clássica” poderiam ter sido (Boal Palheiros & Hargreaves, 2001). Embora este material fosse adequado para os objectivos deste estudo, não se pretende ter lidado com os efeitos emocionais poderosos, gerados por estilos musicais que são fortemente preferidos pelas crianças destas idades: esta poderá ser uma tarefa para investigações posteriores.

Conclusão

Este capítulo analisou o significado de ouvir música como actividade diária da vida das crianças, e as influências da idade e de diferentes contextos na audição musical, concretamente os contextos interpessoal (ouvir sozinho ou com outros), socioeducativo (casa e escola), e cultural-nacional. As teorias e os estudos mencionados referem uma variedade de factores que influenciam as preferências musicais das crianças e as suas respostas emocionais à música. Discutiu-se o problema de investigar estas respostas e foi apresentado um modelo de emoção que é útil para medir estas respostas. Estes tópicos são relevantes para a compreensão das reacções das crianças à música, em diversos contextos. À luz das diferentes perspectivas teóricas discutidas, emerge um conceito vasto de audição musical das crianças, que realça a funcionalidade de ouvir música no dia-a-dia, a visão dinâmica dos modos de ouvir música das crianças, os factores desenvolvimentais e a influência dos contextos sociais e educativos.

Os resultados da entrevista sobre as razões por que as crianças ouvem música poderão contribuir para esclarecer o significado da audição musical informal e formal das crianças, e para explicar, em parte, o seu desinteresse pela música na escola. O prazer e a emoção são geralmente negligenciados no ensino da audição musical. No entanto, estes aspectos estão entre as funções mais importantes da música para as crianças, e por isso merecem ser mais abordados no ensino. A “dissonância cultural” entre ouvir música em casa e na escola precisa de uma maior atenção por parte dos educadores musicais. Este estudo sugere que o desenvolvimento e a aprendizagem musicais têm mais probabilidades de florescer fora da escola do que no currículo escolar. Esta divergência poderá aumentar, à medida que a tecnologia avança e a música se torna um elemento preponderante na vida da maioria das pessoas.

O modelo apresentado, sugerindo quatro modos de ouvir música, considera perspectivas cognitivas e sociais, bem como a influência fundamental do contexto. Esta visão dinâmica implica interações entre ouvinte e situação, e relaciona modos com razões para ouvir. O modelo propõe um quadro teórico para investigar a influência de diversos contextos na audição musical das crianças. Como já foi referido, compreender os seus modos de ouvir e níveis de atenção à música é uma questão relevante, que poderá ter implicações significativas para a educação musical. Os professores poderão, certamente, estimular a motivação das crianças para a música na escola, não apenas pela inclusão, nas aulas, de algum do repertório preferido das crianças, mas também promovendo mais frequentemente modos activos de ouvir, que as crianças utilizam e que, por isso, poderão aumentar o envolvimento delas com a música.

Perante a divergência entre a música na escola e a música fora da escola, é comum criticar-se o currículo e os professores por não irem ao encontro das necessidades dos alunos (Ross, 1995). No entanto, a escola não é a única responsável por esta situação. A vida musical rica e variada que ocorre diariamente fora da escola, envolvendo os jovens e a comunidade, é um fenómeno positivo. A escola precisa estar consciente do seu papel relativo nas sociedades contemporâneas, ao lado de outros agentes de socialização, como a família, os pares, a comunidade e os *media*. Com o desenvolvimento de novas tecnologias, o papel da escola poderá tornar-se menos relevante. Não sendo o único agente do processo de aprendizagem musical, o ensino da música na escola deverá, sobretudo, facilitar a educação musical das crianças, tendo em conta os recursos oferecidos pela comunidade (Pitts, 2000; Swanwick & Lawson, 1999).

Os resultados dos dois estudos aqui apresentados revelam a importância extraordinária de ouvir música na vida das crianças, em diferentes idades, e o papel significativo dos diversos contextos (interpessoal, socioeducativo, nacional) nas suas respostas à música e nos seus modos de ouvir música. O contexto *interpessoal* emergiu como uma questão importante e foi, por isso, aprofundado no estudo experimental. Esta questão explora as relações sociais das crianças, podendo ter assim um significado psicológico e educacional. O factor *idade* revelou ser muito significativo para a investigação desenvolvimental, bem como para a pesquisa e a prática educacionais. Os resultados vão ao encontro de outros estudos que revelam o crescente significado de ouvir música, à medida que as crianças

se tornam adolescentes. O contexto *educativo* foi particularmente relevante, dado que os contextos casa e escola não foram ainda comparados em pesquisas anteriores. Ante os resultados da entrevista, o contexto *cultural / nacional* não foi tão realçado. No entanto, deve lembrar-se aqui que a actividade de ouvir música como uma actividade do dia-a-dia foi definida no âmbito de características das sociedades ocidentais contemporâneas. As semelhanças entre as crianças britânicas e portuguesas sugerem padrões de ouvir música semelhantes aos de crianças e adolescentes de outros países ocidentais.

Para finalizar, apresentam-se algumas considerações sobre pesquisas futuras. A entrevista e o experimento focaram apenas música gravada. Seria, por isso, interessante, explorar questões semelhantes, focando por que e como as crianças ouvem música, e as suas respostas à música, em experiências musicais "ao vivo". Estes estudos analisaram as características pessoais da idade e da nacionalidade. Outros estudos poderiam abordar as questões de género. Os aspectos desenvolvimentais do significado de ouvir música poderiam ser investigados com crianças ainda mais novas, dada a elevada proporção de estudos que têm focado a adolescência. Alguns aspectos sociopsicológicos poderiam ser explorados em comparações sobre a influência de diferentes contextos interpessoais nas respostas emocionais das crianças à música, por exemplo, em casa, e com grupos de amigos, em vez de pares. Outras componentes das reacções das crianças à música, como as respostas cognitivas, poderiam ser investigadas em contextos sociais semelhantes. Os aspectos culturais poderiam também ser explorados em estudos interculturais, com crianças de países não ocidentais, a fim de se obter uma compreensão mais vasta do impacto da audição musical nas sociedades contemporâneas. Finalmente, as questões educacionais poderiam ser aprofundadas, analisando as perspectivas dos agentes envolvidos na educação musical, como os professores de música e os pais, sobre a audição musical das crianças, bem como investigando outros contextos em que as crianças aprendem a ouvir música.

Referências

- Abeles, H. F. & Chung, J. W. (1996). Responses to music. Em D. A. Hodges (Ed.), *Handbook of music psychology*, p. 285-342. (2ª ed.). San Antonio: IMR Press.
- Aiello, R. (1994). Can listening to music be experimentally studied? Em R. Aiello with J. Sloboda (Eds.), *Musical perceptions*, p. 273-282. New York: Oxford University Press.
- Allport, D., Antonis, B. & Reynolds, P. (1972). On the division of attention: a disproof of the single channel hypothesis. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 24, 225-235.
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 519-533.
- Austin, J. R. & Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Becker, J. (2001). Anthropological perspectives on music and emotion. Em P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion. Theory and research*, 135-160. Oxford: Oxford University Press.
- Behne, K.-E. (1997). The development of 'Musikerleben' in adolescence: how and why young people listen to music. Em I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Perception and cognition of music*, 143-159. East Sussex: Psychology Press.
- Berlyne, D. E. (1974) (Ed.). *Studies in the new experimental aesthetics. Steps toward an objective psychology of aesthetic appreciation*. New York: John Wiley & Sons.
- Boal Palheiros, G. & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 103-118.
- Boal Palheiros, G. (1993). *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Brown, J. D., Campbell, K. & Fischer, L. (1986). American adolescents and music videos: Why do they watch? *Gazette*, 37, 19-32.
- Brown, R. (1986). *Social psychology*. (Second edition). New York: Free Press.
- Campbell, P. S. (1997). Music, the universal language: fact or fallacy? *International Journal of Music Education*, 29, 32-39.
- Clarke, E. F. & Krumhansl, C. (1990). Perceiving musical time. *Music Perception*, 7, 213-51.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5ª ed.). London: Routledge.
- Cook, N. (1998). *Music. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- Crozier, W. R. (1997). Music and social influence. Em D. J. Hargreaves and A.C. North (Eds.), *The social psychology of music*, 67-83. Oxford: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Kubey, R. (1981). Television and the rest of life: A systematic comparison of subjective experience. *Public Opinion Quarterly*, 45(3), 317-328.
- DeNora (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Department for Education (1995). *Music in the National Curriculum*. London: H.M.S.O.
- Development and learning: The international perspective*. London: Continuum.
- DfEE (1999). *The National Curriculum. Handbook for secondary teachers in England*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (1990). *Cognitive psychology. A student's handbook*. East Sussex: Lawrence Erlbaum.
- Fernandes, A. T., Esteves, A. J., Dias, I., Lopes, J. T., Mendes, M. M. & Azevedo, N. (1998). *Práticas e aspirações culturais. Os estudantes da cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.
- Finnäs, L. (1987). Do young people misjudge each other's musical taste? *Psychology of Music*, 15, 152-166.
- Finnäs, L. (1989). A comparison between young people's privately and publicly expressed musical preferences. *Psychology of Music*, 17, 132-145.
- Fitzgerald, M., Joseph, A.P., Hayes, M. & O'Reagan, M. (1995). Leisure activities of adolescent children. *Journal of Adolescence*, 18, 349-58.
- Frith, S. (1983). *Sound effects: Youth, leisure, and the politics of rock 'n' roll*. New York: Pantheon.
- Frith, S. (1996). *Performing rites*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabrielsson, A. & Lindström, S. (1993). On strong experiences of music. *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, 10, 118-139.
- Gammon, V. (1996). What is wrong with school music? A response to Malcolm Ross. *British Journal of Music Education*, 13, 101-122.
- Gantz, W., Gartenberg, H. M., Pearson, M. L. & Schiller, S. O. (1978). Gratifications and expectations associated with pop music among adolescents. *Popular Music and Society*, 6, 81-89.
- Garton, A. F. & Pratt, C. (1991). Leisure activities of adolescent school students: predictors of participation and interest. *Journal of Adolescence*, 14, 305-321.
- Geringer, J. M. (1982). Verbal and operant music listening preferences in relationship to age and musical training. *Psychology of Music, Special Issue*, 47-50.

- Giomo, C. (1993). An experimental study of children's sensitivity to mood in music. *Psychology of Music*, 21, 141-162.
- Gregory, A. H. & Varney, N. (1996). Cross-cultural comparisons in the affective response to music. *Psychology of Music*, 24, 47-52.
- Hargreaves, D. J. & Colman, A. M. (1981). The dimensions of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, 9, 15-20.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999a). Developing concepts of musical style. *Musicae Scientiae*, 3, 193-216.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999b). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (2001). *Musical development and learning: The international perspective*. London: Continuum.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music, Special Issue*, p. 51-54.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I. & Haynes, J. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough: NFER.
- Hevner, K. (1936). Experimental studies of the effects of expression in music. *American Journal of Psychology*, 48, p. 246-268.
- Kemp, A. E. (1997). Individual differences in musical behaviour. Em D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music*, 25-45. Oxford: Oxford University Press.
- Koneèni, V. J. (1982). Social interaction and musical preference. Em D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music*, p. 497-516. New York: Academic Press.
- Kratus, J. (1993). A developmental study of children's interpretation of emotion in music. *Psychology of Music*, 21, 3-19.
- Lansford, J. E. & Parker, J. G. (1999). Children's interactions in triads: behavioral profiles and effects of gender and patterns of friendship among members. *Developmental Psychology*, 35(1), 80-93.
- Larsen, R. J. & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. Em M. S. Clark (Ed.), *Emotion. Review of personality and social psychology*. v. 13, 25-59. Newbury Park, Cal./ London: Sage.
- Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom. Adolescents private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 535-550.
- Larson, R. W., & Kubey, R. (1983). Television and music. Contrasting media in adolescent life. *Youth and Society*, 15(1), 13-31.
- Larson, R. W., Kubey, R. & Colletti, J. (1989). Changing channels: early adolescent media choices and shifting investments in family and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 583-600.
- Lawson, D., Plummeridge, C. & Swanwick, K. (1994). Music and the National Curriculum in primary schools. *British Journal of Music Education*, 11, 3-14.

- LeBlanc, A., Sims, W., Siivola, C., & Obert, M. (1996). Musical style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59.
- Lehmann, A. C. (1997). Research note: Affective responses to everyday life events and music listening. *Psychology of Music*, 25, 84-90.
- Lyle, J. & Hoffmann, H. R. (1972). Children's use of television and other media. Em U.S. National Institute of Mental Health, *Television and social behavior. Reports and Papers: Vol. IV. Television in day-to-day life: Patterns of use*. E. A. Rubinstein, G. A. Comstock, & J. P. Murray (Eds.), 129-256. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Madsen, C. K. & Geringer, J. M. (1990). Differential patterns of music listening: focus of attention in musicians versus non-musicians. *Council for Research in Music Education Bulletin*, 105, 45-57.
- Madsen, C. K. (1997). Focus of attention and aesthetic response. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 80-89.
- McGurk, H. (1992) (Ed.). *Childhood social development. Contemporary perspectives*. Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Chicago: Northwestern University Press.
- Mills, J. (1994). Music in the National Curriculum. The first year. *British Journal of Music Education*, 11, 191-196.
- Mota, G. (2001). Portugal. Em D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *Musical development and learning. The international perspective*. London: Continuum.
- Musselman, J. A. (1974). *The uses of music. An introduction to music in contemporary American life*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nettl, B. (1956). *Music in primitive cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (1997a). Experimental aesthetics and everyday music listening. Em D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music*, 84-103. Oxford: Oxford University Press.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (1997b). Liking, arousal potential, and the emotions expressed by music. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 45-53.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (1997c). Music and consumer behaviour. Em D. J. Hargreaves & A.C. North (Eds.), *The social psychology of music*, 268-289. Oxford: Oxford University Press.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1, 75-94.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1996). Responses to music in aerobic exercise and yogic relaxation classes. *British Journal of Psychology*, 87, 535-547.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. & O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- Pike, A. (1972). A phenomenological analysis of emotional experience in music. *Journal of Research in Music Education*, 20, 262-268.

- Pitts, S. (2000). Reasons to teach music: establishing a place in the contemporary curriculum. *British Journal of Music Education*, 17(1), 33-42.
- Radocy, R. E. & Boyle, J. D. (1997). *Psychological foundations of musical behavior*. (3^a ed.). Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Robson, C. (1993). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell.
- Roe, K. (1985). Swedish youth and music: Listening patterns and motivations. *Communication Research*, 12(3), 353-362.
- Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12, 185-201.
- Russell, J. A. (1979). Affective space is bipolar. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 345-356.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Russell, P. A. (1986). Experimental aesthetics of popular music recordings: pleasingness, familiarity and chart performance. *Psychology of Music*, 14, 33-43.
- Russell, P. A. (1997). Musical tastes and society. Em D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music*, 141-158. Oxford: Oxford University Press.
- Scherer, K. R. (1996). Emotion. Em M. Hewstone, W. Stroebe, & G. M. Stephenson (Eds.), *Introduction to social psychology*, (2^a ed.) 279-315. (Second Edition). Oxford: Blackwell.
- Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. Em P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion. Theory and research*, 71-104. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (1990). Music as language. Em F. R. Wilson & F. L. Roehmann (Eds.), *Music and child development*, 28-43. St. Louis, Missouri: MMB.
- Sloboda, J. A. (1991). Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of Music*, 19(2), 110-120.
- Sloboda, J. A. (2001). Emotion, functionality and the everyday experience of music: where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243-253.
- Sloboda, J. A., O'Neill, S., & Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the Experience sampling method. *Musicae Scientia*, V(1), 9-29.
- Small, C. (1980). *Music, society, education*. London: John Calder.
- Storr, A. (1992). *Music and the mind*. London: Harper Collins.
- Sun, S-W. & Lull, J. (1986). The adolescent audience for music videos and why they watch. *Journal of Communication*, 36, 115-125.

- Swanwick, K. & Lawson, D. (1999). 'Authentic' music and its effect on the attitudes and musical development of secondary school students. *Music Education Research*, 1(1), 47-60.
- Swanwick, K. (1968). *Popular music and the teacher*. Oxford: Pergamon.
- Swanwick, K. (1973). Musical cognition and aesthetic response. *Psychology of Music*, 1(2), 7-13.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. London: NFER-Nelson.
- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28(2), 166-173.
- Terwogt, M. M. & Van Grinsven, F. (1991). Musical expression of moodstates. *Psychology of Music*, 19(2), 99-109.
- Vulliamy, G. & Lee, E. (Eds.) (1976). *Pop music in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vulliamy, G. (1977). Music as a case study in the 'New sociology of education'. Em J. Shepherd, P. Virden, G. Vulliamy, & T. Wishart (Eds.), *Whose music? A sociology of musical languages*, 201-232. London: Latimer.
- Welch, G. F. (2001). United Kingdom. Em D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *Musical development and learning. The international perspective*, 202-219. London: Continuum.
- Wheeler, B. L. (1985). Relationships of personal characteristics to mood and enjoyment after hearing live and recorded music and to musical taste. *Psychology of Music*, 13, 81-92.
- Zillman, D. & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. Em D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music*, 161-187. Oxford: Oxford University Press.