



**Carolina Vianna Silveira**

***“Música e sentimento andam juntos”:*  
Os adolescentes e sua relação com a música**

**Dissertação de mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para  
obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Maria Cristina Carvalho

Rio de Janeiro  
Julho de 2016



**Carolina Vianna Silveira**

**“Música e sentimentos andam juntos”–  
Os adolescentes e sua relação com a  
música.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de mestre em Educação do  
Departamento de Educação do Centro de Teologia e  
Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela  
Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Maria Cristina Monteiro P. De Carvalho**  
Orientadora  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Zena Winona Eisenberg**  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Marco Antônio Carvalho Santos**  
FIOCRUZ

**Prof<sup>a</sup>. Denise Berruezo Portinari**  
Coordenadora Setorial do Centro  
de Teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 5 de julho de 2016

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Carolina Vianna Silveira**

Graduou-se em música na UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) em 2008. Concluiu a Pós Graduação em Teatro Musicado na mesma instituição em 2010. Atua como professora particular de Canto para adultos, adolescentes e crianças desde 2009. Durante o mestrado, integrou o grupo de pesquisa GEPEMCI (Grupo de estudo e pesquisa em educação, museu, cultura e infância), coordenado por Maria Cristina Carvalho.

### **Ficha Catalográfica**

Silveira, Carolina Vianna

“Música e sentimento andam juntos” : os adolescentes e sua relação com a música / Carolina Vianna Silveira ; orientadora: Maria Cristina Carvalho. – 2016.

132 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Adolescência. 3. Juventude. 4. Música. 5. Cultura. 6. Biologia. I. Carvalho, Maria Cristina. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD:  
370

## Agradecimentos

Agradeço principalmente à Cristina Carvalho, por sua presença e orientação constante.

À Capes, ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À querida amiga Danielle Mello por toda ajuda formatadora ao longo do curso.

Às companheiras do grupo de pesquisa Priscila Resinentti e Isabel Van der Ley, pelo auxílio com a bibliografia na área de biologia. Às colegas Maria Matos e Késsia Braga pelo auxílio com as notas de campo.

Agradeço também aos professores das instituições que me receberam pela parceria no momento da pesquisa, me ajudaram muito! A todos os 89 adolescentes que participaram da pesquisa com total disponibilidade para falar. Sobretudo à Styles, PJ, LB, Esquilosa e Vick, que o fizeram durante 2 horas e 15 minutos numa tarde de sábado na minha casa. Ao professor de violão dos quatro primeiros, que os indicou para a pesquisa.

À toda a minha turma, que apesar do pouco tempo que tive para encontrá-los fora das aulas, ajudaram a tornar o processo mais leve.

Ao meu marido, Pedro Nogh, pela constante parceria e por ter me indicado a PUC para cursar esse mestrado. Foi uma ótima escolha!

Ao meu irmão, Leo Vianna, pelas caronas para a Gávea durante a minha gravidez.

À minha sogra Norma Nogueira, aos meus pais Mauro Silveira e Andréa Vianna e a minha ajudante Teresinha pelos cuidados com a minha pequena Diana, para que eu pudesse frequentar as aulas e escrever a dissertação.

E, finalmente, à minha pequena Diana, que chegou junto com o mestrado e me deixou concluí-lo com apenas dois meses de atraso.

## Resumo

Silveira, Carolina Vianna; Carvalho, Maria Cristina. ***“Música e sentimento andam juntos”- Os adolescentes e sua relação com a música.*** Rio de Janeiro, 2016. 132 p. Dissertação de Mestrado- Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar aspectos relevantes para a relação que os adolescentes estabelecem com a música, na esteira das discussões que a Lei 11.769, de 2008, vem provocando ao retornar o ensino obrigatório de música ao currículo escolar. Tendo como arcabouço teórico estudos ligados à Biologia e às Ciências Sociais, a investigação foi realizada com 89 adolescentes, com idade entre 10 e 16 anos, distribuídos por 7 grupos de discussão, constituídos de modos distintos: um dos grupos foi formado de maneira independente, por indicação de um professor de violão, dois grupos foram formados por alunos de uma escola particular e quatro grupos formados em um colégio federal. Para a realização dos grupos de discussão, enquanto recurso metodológico, optou-se pelas seguintes atividades: um jogo com temas relativos à música com a intenção de deixar os jovens mais à vontade e obter um levantamento prévio sobre o universo musical dos mesmos; o preenchimento de fichas com o nome, idade, as músicas, bandas e intérpretes favoritos, e os instrumentos musicais que tocam; e, em seguida, uma conversa sobre a relação daqueles jovens com a música. Na análise das atividades desenvolvidas nos grupos de discussão, foi possível levantar aspectos que tornam a música mais ou menos atraente para esses jovens – apesar da dificuldade em separar os aspectos sonoros daqueles extrínsecos à música –, bem como as funções que a música tem no cotidiano desses adolescentes. A pesquisa também procurou identificar o modo como a música chega até os jovens, passando pelas mídias utilizadas e pelas influências recebidas da família, dos amigos e dos professores. Constatou-se, ainda, o quanto esses jovens diferenciam as funções que estilos musicais diversos têm no seu cotidiano e que proveito tiram dos diferentes estados emocionais que a música é capaz de induzir.

## Palavras chave

Adolescência; juventude; música; cultura; biologia.

## Abstract

Silveira, Carolina Vianna; Carvalho, Maria Cristina (advisor). ***“Música and feelings walk together”- The adolescents and their relationship with music.*** Rio de Janeiro, 2016. 132 p. MSc. Dissertation - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aimed to investigate relevant aspects of the relationship that teenagers have with the music, in the wake of the Law 11,769, 2008, has led to return the mandatory teaching music to the school curriculum. Using the theoretical background studies related to biology and the social sciences, research was conducted with 89 adolescents between the ages of 10 and 16, over 7 discussion groups, made up of distinct categories: one group was formed independently, as selected by a guitar teacher, two groups were formed by students of a private school and four groups formed in a federal school. For the conducting of discussion groups, as a methodological resource, we chose the following activities: a game with themes related to music with the intention of allowing young people to feel more comfortable, and conduct a survey of their prior music background; filling out forms with the name, age, favorite bands, performers and songs, and musical instruments that they play; and finally a discussion about the relationship of those young people with music. By analyzing the information collected in discussion groups, it was possible to raise aspects that make the music more or less attractive to these young people – despite the difficulty in separating the sonic aspects of those extrinsic to music – as well as the roles that music plays in daily life of these adolescents. The survey also sought to identify how young people are exposed to music, including the type of media they use, and the influences received from family, friends and teachers. It was also noted how these young people differentiate the roles that various musical styles have in their daily lives, and how they seek to experience the different emotional states that music is capable of inducing.

## Keywords

Adolescence; youth; music; culture; biology.

## Sumário

Introdução .....	10
1. A música em nossas vidas .....	14
1.1. Algumas definições terminológicas .....	14
1.2. O valor adaptativo da música .....	18
1.3. A música e o ser humano .....	24
1.3.1. A música no nosso cérebro .....	25
1.3.2. Expectativa e Emoção .....	27
1.4. A Construção do Gosto Musical .....	29
1.5. O Mito do “Dom” .....	32
1.6. Música é vida .....	33
2. O ensino de música na escola regular: debates e perspectivas .....	35
2.1. A valorização da disciplina por aspectos extrínsecos .....	36
2.2. Formação cultural e desrespeito ao gosto musical dos alunos .....	38
2.3. Aula de música para subverter .....	42
2.4. Valorização da escuta .....	44
2.5. Musicalização através do corpo .....	46
2.6. Música e identidade .....	47
2.7. A escola e a música .....	48
3 Adolescência e juventude .....	52
3.1. Adolescência ou Juventude? .....	52
3.2. Cultura e Biologia .....	53
3.2.1. A juventude nas Ciências Sociais .....	53
3.2.2. A adolescência segundo a biologia .....	57
3.3. Música e juventude .....	60
3.3.1. Entre o rádio e a internet .....	62
3.4. Entre a natureza e a cultura .....	63
4 Eu fico com a pureza da resposta... dos adolescentes! .....	65

4.1. Life is what happens to you when you're busy making other plans...	65
4.2. <i>Tem que colocar tudo? – O trabalho de campo e o caminho percorrido</i> .....	66
4.3. Sobre os grupos e suas peculiaridades .....	70
4.4. <i>Eu gosto!</i> – As músicas, bandas, intérpretes favoritos dos jovens e os instrumento que tocam.....	73
4.4.1. Coisas que eu sei.....	75
4.5. O que dizem os jovens.....	77
4.5.1. <i>Eu tenho tudo no meu celular</i> – Sobre o que escutam e porque escutam. Apresentação de fatores que torna uma música, uma banda ou um estilo tão atraente ou detestável.....	78
4.5.2. <i>Funk é muito divertido de ouvir quando</i> – O Funk e o Rap são estilos tão controversos e ricos em representação que mereceram uma categoria à parte.....	87
4.5.3. <i>...música e sentimento andam juntos – As diferentes funções da música no cotidiano dos adolescentes</i> .....	90
4.5.3.1. <i>...vendo a chuva cair</i> .....	90
4.5.3.2. <i>Música tira nervosismo</i> – regulação do humor através da música .....	93
4.5.3.3. <i>Hormônios à flor da pele</i> .....	96
4.5.4. <i>A família inteira tem o mesmo gosto</i> – As influências familiares, dos amigos e das mídias: ... ..	100
4.5.4.1. <i>With a Little Help from My Friends</i> .....	104
4.5.4.2. <i>No Universo!</i> .....	105
4.5.5. <i>Esse ano eu vou no Rock in Rio</i> – Sobre a frequência em shows.	109
4.5.6. <i>Só Faria como Hobby</i> – Sobre o interesse pela música e a possibilidade de abraça-la como profissão .....	111
5. Último Ato.....	115
5.1. Sobre os achados da pesquisa .....	117
Referências bibliográficas .....	123
Anexo I – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	129
Anexo II – Termo de assentimento livre e esclarecido .....	130



Anexo III – Ficha de identificação.....	131
Anexo IV - Tabela com categorias musicais.....	131
Anexo V- Tabela de gêneros musicais.....	131
Anexo VI – Roteiro de Discussão.....	132

## Introdução

Esta pesquisa teve na música o seu campo de investigação, porque foi através dela que cheguei à Educação. Sou bacharel em Canto, pós-graduada em Teatro Musical, e tenho atuado como professora particular de Canto desde 2009. Em 2013 comecei a trabalhar com grupos de crianças e pré-adolescentes em uma escola de música particular, localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, e foi então que senti a necessidade de procurar a área da Educação.

Minha intenção inicial era investigar a qualidade das aulas de música nas escolas da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. Entretanto, a disciplina de música nas escolas regulares só voltou a ser obrigatória em 2008<sup>1</sup>, de forma que nem todas as escolas conseguiram incorporá-la em sua grade, e as escolas que já o fizeram não têm um conteúdo programático para seguir. Movida, então, pelo desejo de ter “a música” como objeto de investigação, realizei um levantamento sobre a temática e foi possível constatar um número expressivo de estudos que apontam o quanto os educadores musicais, de modo geral, não têm familiaridade com a vivência ou o gosto musical dos alunos, e não levam esses aspectos em consideração na hora de elaborar suas ementas (Arroyo, 2009; Wille, 2003; Castro, 2011; Marques, 2011). Desse modo, avaliei que uma investigação sobre a vivência musical dos alunos poderia trazer maior contribuição para a área.

Praticamente não existe quem não tenha tido algum tipo de contato com a música, ouvindo, cantando, dançando, tocando ou compondo (Sebben e Subtil, 2010), e não seria diferente com os alunos, que chegam às aulas com alguma expectativa do que e de como gostariam de aprender (Santos, 2012). Contudo, será que essa expectativa é contemplada ou muitas vezes acabam frustrados pelo fato da aula de música apresentada na escola não fazer relação com a música que conhecem fora dela? Pude perceber, através dos artigos em Educação Musical que compõem a revisão bibliográfica realizada para o desenvolvimento deste trabalho,

---

<sup>1</sup> A música voltou a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, das aulas de Educação Artística na escola regular através da Lei 11.679 de 2008. A obrigatoriedade da disciplina havia sido suspensa em 1971, de forma que cada escola escolheria o conteúdo a ser trabalhado na disciplina de Educação Artística, sendo possível optar entre a própria música, artes plásticas, artes cênicas ou desenho (Amato, 2006). Em maio de 2016 a lei foi mais uma vez alterada, e a música aparece ao lado do Teatro, da Dança e das Artes Visuais como “linguagens que constituirão o componente curricular” do ensino de artes (Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016). A lei não fala mais em obrigatoriedade.

que essa discrepância entre a expectativa e a realidade acontece porque os professores também têm suas próprias convicções sobre o que devem ensinar. Existe uma polarização na área, separando os educadores que defendem os valores clássicos da música considerada como alta cultura, ou cultura legítima, e aqueles que defendem que a música seja, antes de mais nada, uma experiência.

Por acreditar que a música deve ser experienciada e não imposta, considerei que a realização desta pesquisa poderia oferecer subsídios para a discussão usando como fonte de investigação os próprios alunos. A opção por desenvolver a pesquisa com adolescentes decorre de estudos que apontam que é nesta fase do desenvolvimento humano que o gosto e as referências musicais se consolidam. Conforme destaca Levitin (2010):

Os pesquisadores consideram que os anos da adolescência são o ponto de inflexão das preferências musicais. É por volta dos dez ou onze anos que a maioria das crianças passa a ter real interesse pela música, mesmo aquelas que até então não o haviam manifestado. Na idade adulta, a música de que costumamos sentir saudades, aquela de que temos como ‘nossa’ música, é exatamente a que ouvimos nesses anos. (...) Em certa medida, lembramos das canções da adolescência porque este é um período de autodescoberta, e, em consequência, tais músicas tinham uma forte carga emocional. (Levitin, 2010, p. 260).

As principais questões a que esta investigação buscou responder foram: (a) Qual é a relação que os jovens participantes da pesquisa têm com a música? (b) Quais influências se apresentam na apreciação e na prática musical desses jovens? (c) Quais são as músicas que os adolescentes em questão escutam nos primeiros anos da adolescência? (d) O que atrai os jovens nos estilos musicais que mais gostam? (e) Os jovens entrevistados tocam algum instrumento musical? (f) Como vieram a conhecer o repertório que escutam e/ou executam? Acredito que tal compreensão pode ajudar os professores, principalmente de música, a conhecer melhor seus alunos, e permitir, assim, que seus interesses sejam levados em consideração no momento de preparação das aulas.

Sobre o arcabouço teórico, três grandes temas foram investigados para alicerçar esta dissertação: Música, Educação Musical e Adolescência/Juventude. No primeiro capítulo desta dissertação apresento a discussão sobre a Música. Como a música é um assunto amplo e ainda sem saber o que encontraria no

campo, decidi começar as leituras por um livro que já conhecia: *A Música no seu cérebro*, de Daniel Levitin (2010), justamente a obra que me levou a querer trabalhar com pré-adolescentes, e que acabou direcionando a dissertação por um caminho que abrange, em sua análise, a Biologia, além das Ciências Sociais. Através da bibliografia levantada por Levitin (2010) cheguei a diversos outros autores que consideram a música um traço evolutivo da espécie, ao invés de arte desinteressada ou alimento do espírito. Essa teoria é discutida e contestada por alguns e está longe de ser unânime, mas considero que contribua para se perceber a relação do ser humano com a música, e com as artes em geral, de uma outra perspectiva.

No segundo capítulo trato da área da Educação Musical, que é o campo para o qual a presente pesquisa pretende contribuir. As principais fontes utilizadas foram: banco de teses e dissertações da CAPES, Revista da Abem – Associação Brasileira de Educação Musical, outras Revistas qualificadas, o Google Acadêmico, e a produção do Grupo de Trabalho (GT) Educação e Arte da ANPEd. Como dito anteriormente, foi possível perceber certa polaridade entre os educadores que priorizam a experiência dos alunos e a experimentação em sala de aula, e os que pregam a existência de estilos musicais “legítimos” – que devem ser transmitidos – e estilos “inferiores”, que são tolerados com o intuito de que eventualmente os alunos percebam a diferença entre os dois.

No terceiro capítulo os conceitos de Adolescência e Juventude foram explorados levando em conta a recente produção na área da Comunicação, valorizando o aspecto da conectividade em que esse grupo se encontra inserido no século XXI, e constante presença da música em seu cotidiano. Vale ressaltar que, apesar dos conceitos Adolescência e Juventude muitas vezes serem empregados como sinônimos, existem diferenças entre eles. De acordo com Dávila Leon (2005), têm-se classificado como adolescência a faixa entre os 12 e os 18 anos de idade, e seu estudo disciplinar tem sido realizado pela área da Psicologia. A juventude, por sua vez, tem sua faixa etária estimada entre os 15 e os 29 anos, podendo ser estendida para baixo ou para cima, e tem sido delegada a outras áreas das Ciências Sociais, como a Sociologia, a Antropologia Cultural e Social, a História, a Educação, Estudos Culturais, entre outros. O aspecto biológico da adolescência é abordado através da neurociência, tendo como

referência trabalhos como o de Herculano-Houzel (2005) e Giedd (2015). Apresento ainda uma breve revisão histórica que marca a relação entre o reconhecimento de um período distinto entre a infância e a vida adulta – a juventude – e a origem da escolarização sistematizada. Tal relação reforça a ideia da juventude como fase de preparação para a vida, ao invés de ser parte significativa desta.

A pesquisa de campo foi realizada através de grupos de discussão com 89 adolescentes entre 10 e 16 anos provenientes de três escolas particulares e um colégio federal, localizados na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. As instituições em questão contam com aulas de música durante toda a escolaridade, de forma que todos os envolvidos na discussão tocam algum instrumento musical.

A discussão nos grupos foi precedida por um jogo com temas relativos à música com a intenção de deixar os jovens mais à vontade e de obter um levantamento prévio sobre o universo musical dos mesmos. Também foi solicitado que preenchessem fichas com o nome, idade, as músicas, bandas e intérpretes favoritos, e os instrumentos musicais que tocam. O principal achado da pesquisa foi o fato de que a construção do gosto musical passa não apenas pelas influências familiares, dos amigos ou da grande mídia, mas pelo papel que suas próprias preferências e escolhas desempenham em relação ao que escutam. Corroborando as pesquisas realizadas nas áreas da biologia e da neurociência, as emoções que sentem ao escutar música podem passar não apenas pelos modelos culturais aprendidos, mas também por reações humanas ancestrais. A meu ver, esse aspecto não desmerece as escolhas musicais dos jovens como material simplista ou primitivo, pelo contrário, valoriza seu poder de escolha quando são colocados constantemente como vítimas da indústria cultural. Foi também possível constatar que os adolescentes escolhem seu repertório com objetivos específicos e cientes da influência que a música exerce no próprio estado de ânimo, e permitem que seu humor seja por ela guiado.

## 1. A música em nossas vidas

Quando decidi fazer Mestrado em Educação foi com o objetivo de adquirir as ferramentas que me faltavam para lidar com minhas alunas de canto, pois tive formação estritamente musical, sem licenciatura. Logo entendi que uma licenciatura e um mestrado são coisas completamente diferentes, e que não seria este o curso a facilitar meu entendimento sobre essas meninas. Fui então investigar sobre o ensino de música nas escolas e deparei-me com as discussões sobre a lei 11.679 de 2008, que o torna obrigatório na escola regular. Entretanto, apesar de obrigatório, muitas instituições ainda não conseguiram incorporar a disciplina em seu currículo, levando a um debate acirrado em torno de qual é a finalidade de seu ensino. Percebi que poderia ter um universo restrito de escolas para a realização da pesquisa e avaliei que seria mais urgente compreender com que objetivo fazemos música e porque sua fruição é tão importante para as pessoas.

Há alguns anos tive acesso à obra de um autor que resume os principais aspectos que explicam a presença da música em nossas vidas. *A Música no seu cérebro*, de Daniel J. Levitin, foi a primeira referência para a construção da reflexão aqui apresentada e possibilitou que eu chegasse a outros autores, como Huron (2012) e Miller (2000, 2001), entre outros, que lançam luz sobre as motivações e consequências da atividade musical na existência humana.

A seguir, apresento algumas definições terminológicas do vocabulário musical e, em seguida, discuto o papel adaptativo da música na espécie humana, seu valor para a vida em sociedade e a sua importância no desenvolvimento humano.

### 1.1. Algumas definições terminológicas

O que é a música? O que torna os tambores de tribos africanas, uma sinfonia orquestral de Beethoven, e os sons de helicópteros (ou o silêncio), de John Cage, música? Segundo o compositor Edgard Varèse (apud Levitin, 2010),

música é o som organizado. A partir do momento em que som e silêncio são trabalhados intencionalmente tornam-se música.

Uma das dificuldades de se discutir parâmetros musicais com alunos é a compreensão de sua nomenclatura. Aproveito então para elucidar o significado de algumas terminologias comumente confundidas por não músicos, e que possibilitarão uma melhor compreensão sobre o universo musical.

Início então tratando das qualidades do som. Uma das palavras que mais gera confusão entre os não músicos é *tom*, pois reúne uma série de conceitos que serão aqui definidos, e possui pelo menos três significados distintos. Sua definição mais elementar é “um discreto som musical individual” (Levitin, 2010, p. 24), que possui determinada *altura*, *duração* e *timbre*. Também pode ser chamado de *nota*, mas, de modo geral, utiliza-se *tom* para o que se ouve e *nota* para o que vemos escrito numa partitura musical.

Por *altura*, entende-se a frequência de vibração que produz aquele som; por *duração*, o tempo que esse som permanece sendo ouvido; e por *timbre*, a “cor” do som.

O timbre é o que distingue uma guitarra de um piano quando ambos tocam a mesma nota. Segundo Rodrigues (2008), os sons possuem uma frequência fundamental, e outras ondas, chamadas de harmônicos, que são múltiplos da frequência fundamental. “É justamente a composição espectral de seus harmônicos que dá a cada som o seu timbre” (Rodrigues, 2008, p. 12).

Também são qualidades do som a sua *intensidade* e a *reverberação*. A intensidade é o que muda quando mexemos no botão “volume” do nosso aparelho de reprodução sonora, fazendo com que o som fique mais ou menos audível; a reverberação, também chamada de *eco*, é a maneira como o som se propaga no espaço até chegar aos nossos ouvidos. É a diferença de sonoridade que se percebe entre cantar no chuveiro ou em uma sala coberta por carpetes e quadros de cortiça.

A música se estabelece na relação entre os sons. Em praticamente toda a música da qual temos notícia separamos as frequências sonoras em ciclos sonoros que chamamos de *oitavas*. Nosso ouvido consegue perceber entre sete e oito oitavas dentre as frequências de 20 e 20.000 Hz que é capaz de captar. Na música

ocidental<sup>2</sup>, dentro de cada oitava, essas frequências são separadas em 12 sons, que chamamos de *notas*. A cada uma dessas notas foi atribuído um nome aleatório. Em geral, conhecemos os nomes dó, ré, mi, fá, sol, lá e si. Com algum estudo passamos a conhecer os nomes das notas “intermediárias”, normalmente associadas às teclas pretas do piano. São elas: dó sustenido, ou ré bemol; ré sustenido, ou mi bemol; fá sustenido ou sol bemol, sol sustenido ou lá bemol e o lá sustenido ou si bemol. Essa nomenclatura é empregada de acordo com a escala que está sendo utilizada, aspecto que será abordado mais adiante. Interessa ressaltar que a distância entre cada uma dessas notas é equivalente, assim como a percepção que temos delas. Não existe nada na frequência que chamamos dó que seja superior ou mais “natural” do que na frequência que chamamos dó sustenido.



**Figura 1 - Nome das notas musicais representadas no teclado do piano**

<http://www.academiamusical.com.pt/tutoriais/notas-no-teclado-do-piano/>  
Acesso em janeiro de 2016

Chamamos *intervalo* a distância entre duas notas. Na música ocidental, o menor intervalo que usamos entre duas notas é a de um semitom (a distância entre a nota dó e a nota dó sustenido). A distância de dois semitons (entre a nota dó e a nota ré, por exemplo) é de um tom ou tom inteiro, (e este é o segundo uso da palavra tom). Também usamos nomes para cada tipo de intervalo. A um intervalo de semitom chamamos de segunda menor, enquanto o de um tom inteiro é a segunda maior; a um tom e meio chamamos de terça menor, enquanto dois tons formam um intervalo de terça maior, e assim por diante. As únicas anomalias são os intervalos de quarta e quinta, que são chamadas justas, diminutas ou

<sup>2</sup> Alguns instrumentos musicais ou mesmo o canto em lugares como na Índia e nos países árabes trabalham com sons não temperados, havendo intervalos menores do que um semitom.



aumentadas. Isso ocorre porque até à Idade Média esses intervalos eram os únicos considerados consonantes (agradáveis ao ouvido) quando tocados simultaneamente. Todos os demais eram considerados dissonantes, e eram inclusive proibidos pela Igreja. Assim como ocorre com a oitava, o intervalo de quinta também é usado em praticamente toda a música de que se tem notícia, o que indica a possibilidade dessas consonâncias universais serem uma consequência de como nossos ouvidos foram desenvolvidos (Andrade, 2004).

A *escala musical* representa a maneira como selecionamos e hierarquizamos as doze notas de uma oitava. Raramente utilizamos as doze notas dentro de uma só peça musical: entre uma nota e doze, as escalações possíveis são muitas. Estamos mais habituados às escalas de cinco notas (pentatônicas) e às de sete notas. Em geral temos uma nota que é considerada a principal (fundamental ou tônica), e é em torno dela que a peça se desenvolve. A escala leva o nome dessa nota. As escalas possuem diferentes *modos*, que é a maneira como os intervalos das notas escolhidas se relacionam com a nota fundamental ou tônica. Os modos mais utilizados são o modo maior, o modo menor melódico e o modo menor harmônico. Nos acostumamos a pensar que o modo maior é alegre enquanto os modos menores são melancólicos, mas não há nada nos intervalos que sugiram essa percepção. Apenas já associamos culturalmente os modos a situações de alegria e tristeza.

*Acordes* são justaposições de notas, em geral em grupos de três ou quatro, separadas por intervalos de terças maiores ou menores. A combinação de acordes ao longo da peça é o que chamamos de harmonia. O *ritmo*, comumente confundido com a melodia, representa a relação entre os tempos de duração do som e do silêncio.

A *melodia* é a combinação entre o ritmo e os intervalos das notas. É o que torna “parabéns pra você” em qualquer língua a mesma música, independente da tonalidade e do acompanhamento. A mesma melodia pode ser cantada tomando como ponto de partida diferentes notas, desde que o intervalo entre elas seja mantido. A *tonalidade* (ou tom – e este é o terceiro uso da palavra) é o que define que nota será usada como referência naquele momento. Muitas pessoas dizem que gostam do ritmo da música, quando na verdade se referem à melodia.

A *harmonia* é o conjunto de acordes que acompanham a melodia e ajudam a caracterizar e agregar sentimento a uma obra musical. A mesma melodia pode soar alegre ou triste, simples ou complexa, apenas pela escolha harmônica utilizada. A forma como o ritmo é organizado, valorizando determinados acentos, chamamos *métrica*. Pode ser mais facilmente explicado como a forma com que batemos os pés ou as mãos intuitivamente ao escutar uma música. O *andamento* refere-se à velocidade que a peça será executada. É muito comum vermos nas telenovelas brasileiras uma canção alegre e festiva, normalmente associada a cenas leves, ser executada em um andamento mais lento quando a situação entre os personagens é tensa ou triste.

## 1.2.

### O valor adaptativo da música

Qual seria afinal a função da música nas nossas vidas? Por que um dia algum de nossos ancestrais, vivendo ainda em uma caverna, achou que seria interessante organizar o som? A questão da origem da música tem sido evitada pelos estudiosos, por tratar-se de “um empreendimento evidentemente especulativo” (Huron, 2012, p. 51). A grande discussão em torno do tema acontece entre os que defendem a existência de um papel evolutivo da música na espécie humana e aqueles que a classificam como uma busca não adaptativa pelo prazer. Huron (2012) salienta que, segundo diversos filósofos da estética, uma característica essencial e definidora da arte é que esta não tenha função prática, o que quer dizer que qualquer música criada por razões biológicas (ou econômicas) não poderia ser considerada arte.

Segundo o cientista Steven Pinker (1999), a música não teria nenhuma função adaptativa para a espécie e classificou-a como “um *cheesecake* auditivo”. O açúcar em pequenas quantidades (como era encontrado por nossos ancestrais) fazia bem ao corpo e, por isso, ao ser ingerido, o cérebro recompensava com a sensação de bem-estar. O *cheesecake*, apesar de não nos fazer bem algum, estimula os canais cerebrais ligados ao prazer e libera a endorfina que nos traz a mesma sensação de bem-estar. O uso de drogas como a heroína ou a cocaína trazem efeitos similares, ativam diretamente os canais de prazer sem trazer nenhum benefício para a saúde. Pinker (1999) discorda da máxima de que a

música é a linguagem universal e argumenta que há muitas pessoas que não sabem cantar nem tocar instrumentos musicais, precisando, portanto, de um treinamento específico para aprender a fazê-lo, enquanto a linguagem é aprendida naturalmente dentro da cultura em que se está inserido.

O autor acredita que a música estimularia regiões do cérebro responsáveis pelo prazer que sentimos quando exploramos canais desenvolvidos para reforçar um comportamento adaptativo, como a comunicação linguística, a capacidade de distinguir diferentes sons no ambiente, o controle motor, e as reações emocionais ligadas ao perigo.

Nas palavras de Pinker<sup>3</sup>:

Em matéria de causas e efeitos biológicos a música não tem utilidade. Não mostra sinais de ter sido projetada para alcançar uma meta como vida longa, netos ou percepção e previsão apurada do mundo. Em comparação com a linguagem, a visão, o raciocínio social e o conhecimento físico, a música poderia desaparecer da nossa espécie, e nosso estilo de vida ficaria praticamente inalterado. A música parece ser pura tecnologia de prazer, um coquetel de drogas recreativas que ingerimos pelo ouvido para estimular inúmeros circuitos de prazer de uma só vez (Pinker, 1999, p. 528).

De acordo com a teoria evolucionista de Charles Darwin (1871/1981), o objetivo dos seres vivos em geral é permanecer vivo até ter idade suficiente para que haja reprodução e transmissão de genes para a próxima geração. No caso de algumas espécies é necessário permanecer vivo ainda para proteger a prole, garantir que ela cresça e possa também se reproduzir, dando continuidade aos genes. Portanto, os genes que hoje temos são os que se reproduziram com êxito no passado. Como esclarece Huron (2012):

A evolução é frequentemente considerada em termos puramente fisiológicos, em vez de psicológicos. Evolução não é algo que moldou apenas os sistemas imunológicos e digestivos e as patelas do joelho. Ela também moldou nossas atitudes, disposições, emoções, percepções e funções cognitivas. Algumas de nossas convicções mais profundas podem remontar a origens evolutivas plausíveis: amamos a vida, tememos a morte e cuidamos de nossos filhos, porque

---

<sup>3</sup> Tradução minha. No original: As far as biological cause and effect are concerned, music is useless. It shows no signs of design for attaining a goal such as long life, grandchildren, or accurate perception and prediction of the world. Compared with language, vision, social reason and physical *know-how*, music could vanish from our species and the rest of our lifestyle would be virtually unchanged. Music appears to be a pure pleasure technology, a cocktail of recreational drugs that we ingest through the ear to stimulate a mass of pleasure circuits at once.

qualquer grupo que não tivesse essas disposições estaria em desvantagem competitiva (Huron, 2012, p. 52).

Segundo Andrade (2004), até os anos 1940 a abordagem evolucionista da música esteve presente nas discussões dos membros da escola de musicologia comparativa de Berlim, especialmente no que diz respeito à relação entre música e linguagem. Essa perspectiva caiu em descrédito por parte dos intelectuais europeus das ciências sociais devido à apropriação racista da biologia feita pelos regimes nazifascistas. Aliado a essa repulsa, surgiu na América a abordagem antropológico-cultural que culminou em uma grande rejeição pela abordagem biológica e universalista.

Para Huron (2012), o mau uso das teorias biológicas feitas pelos regimes nazifascistas não tornam essas teorias falsas, mas indicam que é necessária cautela com as interpretações dadas a essas correntes. Também salienta que as mentes são o produto tanto da biologia quanto da cultura, sendo a cultura provavelmente mais importante. Mas isso não nos dá o direito de descartar possíveis bases biológicas de desenvolvimento. O autor afirma não estar convencido da função evolutiva da música, mas defende que existem argumentos suficientes para levarmos essa hipótese em consideração. Levitin (2010), por outro lado, mostra-se bastante convencido de que a música foi selecionada como um traço relevante na espécie. Fiz, portanto, a opção por apresentar essa perspectiva de entendimento da música, pouco explorada por estudiosos da área e rejeitada por muitos.

Existem evidências arqueológicas de que a música está presente na espécie humana há pelo menos 50 mil anos. O artefato musical mais antigo de que se tem notícia é uma flauta eslovena feita com o fêmur de um urso que está extinto desde então, e é pouco provável que a flauta tenha sido o primeiro instrumento musical a ser utilizado. Levitin (2010) e Huron (2012) acreditam que o mais provável é que antes da flauta se tenha usado instrumentos percussivos, como chocalhos e tambores, uma vez que esse tipo de instrumento antecedeu o uso de flautas em diversas culturas tribais, na América, África e Polinésia. A partir dessa comparação, Huron (2012) levanta a possibilidade de ter havido instrumentos percussivos na Eslovênia há cerca de 100 mil anos, e do Canto há 150 mil anos. Obviamente estamos diante de uma especulação, pois as evidências físicas datam

realmente de 50 mil anos. Vale mencionar que a flauta foi encontrada em um local de sepultamento neandertal<sup>4</sup>, ou seja, ela pertenceu a uma espécie de *Homo* que precedeu a espécie humana.



**Figura 2 - Imagem da flauta eslovena feita com fêmur de um urso extinto**

Díponível em: [http://1.bp.blogspot.com/-dbhPd\\_o4rks/TuaXllfNWII/AAAAAAAAAGM/RRhnFYdjhv4/s1600/neardertalflute.png](http://1.bp.blogspot.com/-dbhPd_o4rks/TuaXllfNWII/AAAAAAAAAGM/RRhnFYdjhv4/s1600/neardertalflute.png)  
Acesso: maio de 2016

Na perspectiva de Levitin (2010), tais achados, devido a sua antiguidade, indicam que a música teria antecedido a fala como linguagem. Arqueólogos encontram artefatos de produção musical em todas as eras e locais onde existiu presença humana. Atividades de baixo valor adaptativo tendem a ser eliminadas pela seleção natural e, portanto, jamais teriam chegado tão longe na história de uma espécie. Huron (2012) exemplifica que dependentes de drogas (praticantes de uma atividade não adaptativa que estimula os canais de prazer) tendem a ser negligentes com a própria saúde e com a de sua prole, portanto, não protegem seus genes nem garantem sua sobrevivência. De acordo com o autor, nos Estados Unidos, a indústria musical é maior do que a farmacêutica: as pessoas gastam mais dinheiro em música do que com remédios. Escutam música em casa, nos shoppings, nos seus carros, além das salas de concerto e shows. Na perspectiva de

<sup>4</sup> O homem de Neandertal é uma espécie extinta do género *Homo*, que habitou a Europa e partes do oeste da Ásia, desde há cerca de 350 000 até aproximadamente há 29 000 anos

Huron (2012), esse gasto de dinheiro, tempo e energia em uma atividade sem valor adaptativo tenderia a tornar a vida das pessoas pior, e não é o que se observa.

Uma parcela considerável da obra de Darwin (1981) é dedicada à descrição do processo da seleção sexual nas espécies. Muitas características aparentemente sem valor para a sobrevivência dos animais, como ornamentos físicos, construções decorativas e a música, teriam a função de tornar o indivíduo (e seus genes) mais atraentes para o sexo oposto.

(...) Os machos que derrotam outros machos não obtêm posse da fêmea independente da escolha desta última. A sedução dos animais não é de forma alguma simplesmente uma questão de força como se pensava. As fêmeas ficam mais excitadas e preferem unir-se aos machos mais ornamentados, aos melhores cantores, ou aos mais engraçados, mas também é obviamente provável que elas ao mesmo tempo prefeririam os machos mais vigorosos e vivazes [...] (Darwin, 1981, p. 262) <sup>5</sup>

Desse modo, a música no ser humano seria como a cauda em um pavão: sua finalidade não é a sobrevivência, mas sim a transmissão de seus genes. O fazer musical associado à seleção sexual pode ser encontrado em outros animais. As aves canoras<sup>6</sup> são as primeiras a vir à mente. Segundo Baptista e Keister (2000, *apud* Krause et al., 2001), existem semelhanças entre a melodia do canto dos pássaros e as melodias produzidas pelo homem, utilizando-se das mesmas variações rítmicas, relações tonais e intervalos. Um dos casos mais impressionantes seria o das Cacatuas-Negra, espécie de ave passeriforme habitante do extremo norte da Austrália e Nova Guiné, que utilizam galhos como baquetas de bateria e exploram a sonoridade extraída do impacto dessas contra diversos tipos de troncos. Utilizam as ressonâncias mais agradáveis como parte de seu ritual de acasalamento. Entre os mamíferos, a presença de musicalidade destaca-se nas baleias-jubarte. Além do uso de sons rítmicos e tonalidades definidas, as baleias adotam temas e exploram variações dos mesmos em suas

<sup>5</sup> (...) the males who conquer other males do not obtain possession of the female, independently of choice in the part of the latter. The courtship of animals is by no means simply and short an affair as might as be thought. The females are most excited by, or prefer pairing with, the most ornamented males; or those which are the best songsters; or play the best antics; but it's obviously probable that they would at the same time prefer the more vigorous and lively males.

<sup>6</sup> Canoras são todas as aves da família dos Passeriformes e possuem como característica a capacidade natural de cantar.

frases musicais antes de partirem para temas novos. Rodrigues (2008) afirma que “a organização musical semelhante entre diferentes espécies nos mostra que ela não é um acidente, mas uma propriedade específica do sistema nervoso central, que caminha em estreitas relações com a comunicação intraespecífica e a seleção sexual” (p. 16).

Miller (2000, 2001) acredita que toda atividade artística está ligada em sua origem à seleção sexual. Atividades de alto custo biológico precisam ter algum valor adaptativo, ou seriam descartados por sua inutilidade. A música é o exemplo mais constante em seus artigos, sugerindo que música e dança estiveram sempre associadas na nossa história evolutiva. O autor destaca que a música nas antigas sociedades tribais era feita coletivamente, estando sempre associada a movimentos, e dificilmente contavam com a presença de expectadores passivos. Nesse cenário, a capacidade de cantar e dançar pelo prolongado tempo que duravam as danças tribais primitivas mostrava aos possíveis parceiros sinais de boa saúde física e mental. Além disso, subentendia-se que aqueles que podiam se dedicar à música e à dança, atividades não fundamentais para a sobrevivência, já dispunham de comida o suficiente e um abrigo seguro.

Huron (2012) chama atenção para o fato de que nesse tipo de seleção costuma ocorrer dimorfismo entre os gêneros: apenas o pavão macho possui a cauda colorida, assim como apenas os machos das aves canoras cantam. Por não existir dimorfismo da música na espécie humana, a hipótese de sua utilidade na seleção sexual poderia ser abalada. Miller (2000, 2001) ressalta que apesar de ambos os sexos terem a capacidade de fazer música, ao pegar uma amostra aleatória de 7.200 álbuns de jazz, rock e música clássica, a produção masculina encontrada foi dez vezes maior do que a feminina. O autor acredita que essa diferença de produção musical entre os sexos está na motivação, além do lugar (ou não lugar) ocupado pela mulher na história, e não na capacidade artística dos mesmos. Também percebeu que a produção dos compositores atinge seu ápice aos 30 anos, o que coincidiria com o ápice da atividade da atividade sexual.

Além da função de exibição de boa condição genética, a música também teria o papel de vinculação e coesão social (Huron, 2012; Levitin, 2010). A vida em grupo é comum entre os mamíferos, a fim de proteger-se de predadores. Quanto maior o grupo, maior é a proteção contra ameaças externas, mas também

aumenta o risco de cisões e conflitos internos, o que acaba levando à formação de subgrupos e alianças dentro do grupo maior. A música teria função relevante nessa socialização, sendo capaz de incluir um número praticamente ilimitado de indivíduos em sua execução.

Huron (2012) traz o exemplo dos índios brasileiros Caiapós-Mecranotis, que passam grande parte da noite e madrugada cantando, a fim de manter uma posição de alerta contra-ataques de uma tribo inimiga, os Paranás. A música os mantém acordados e prepara os indivíduos para, em caso de perigo, agirem em uníssono.

Outra função atribuída à música na espécie seria a de desenvolvimento cognitivo. A música teria preparado nossos antepassados pré-humanos para a comunicação, através da fala, e para a “flexibilidade eminentemente representativa e cognitiva necessária para que nos tornássemos humanos” (Levitin, 2010, p. 294). O canto e o uso de instrumentos musicais podem ter aprimorado nossas habilidades motoras, possibilitando o desenvolvimento de um controle muscular fino, necessário à fala vocal ou gestual.

Para alguns estudiosos, a música também seria fundamental no desenvolvimento das crianças, ajudando a preparar a mente para atividades cognitivas e sociais complexas. Segundo Cosmides e Tooby (*apud* Levitin, 2010, p. 295), por ser abstrata e generalizante, portanto não específica, a música se tornaria “um sistema simbólico seguro para a expressão de sentimentos e estados de ânimo de uma forma não agressiva”. O processamento musical tornaria a criança apta para a linguagem e abriria caminho para a prosódia linguística.

### 1.3.

#### A música e o ser humano

A música, com seu alto poder de evocar emoções e sua forte capacidade de comunicar sentimentos abstratos, em conjunto com sua presença ubíqua em todas as sociedades e épocas da história humana, tem intrigado sábios e estudiosos da humanidade desde a antiguidade. Música pode ser entendida sob linhas de pensamento tão distintas quanto a filosofia, a matemática, a antropologia, a psicologia, a neurociência. Todas essas linhas distintas não são necessariamente conflitantes, e hoje todas podem convergir harmonicamente na neurociência cognitiva, que procura estudar nossos comportamentos cognitivos e emocionais a partir de uma visão neurobiológica e evolucionária. (Andrade, 2004, p. 22).



Nessa seção, apresentarei o trajeto da música no cérebro, de maneira bastante reduzida, e abordarei a maneira como a música, na perspectiva de alguns teóricos, nos afeta física e emocionalmente.

### **1.3.1.**

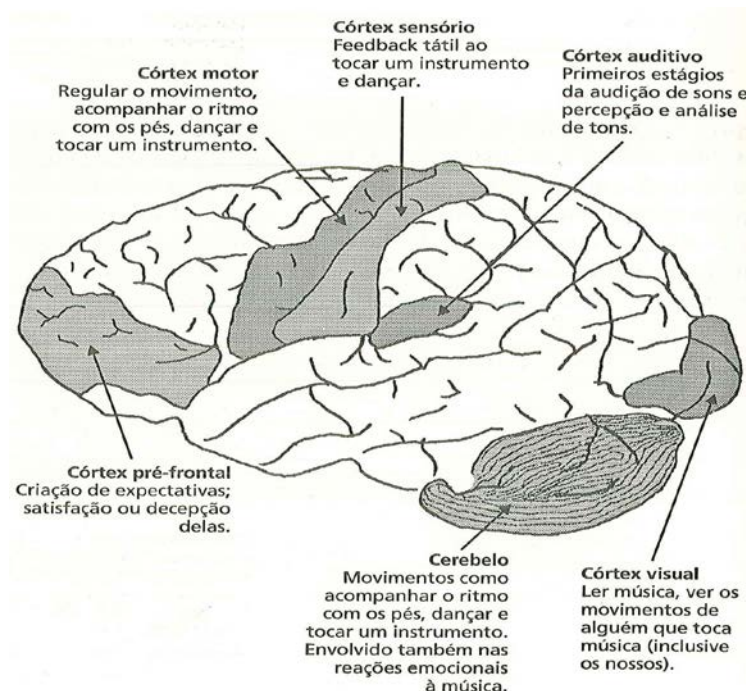
#### **A música no nosso cérebro**

Nosso banco de memória auditiva, armazenado no hipocampo, começa a ser estimulado quando ainda estamos no útero. Por volta das vinte e duas semanas de gestação, nosso sistema auditivo já está formado e encontra-se em pleno funcionamento por volta da trigésima segunda semana (Ilari, 2002). Segundo Noam Chomsky (apud Levitin, 2010, p. 124), “nascemos com a capacidade inata de entendermos qualquer língua existente no mundo”, e “a experiência com determinada língua constrói e modela (...) uma complicada rede de circuitos neurais”. Também temos a capacidade de aprender qualquer música, e nos primeiros anos de vida incorporamos às conexões cerebrais os elementos estruturais básicos das músicas que escutamos. Da mesma maneira que acontece com a linguagem, nosso cérebro aprende uma “gramática musical” específica da nossa cultura.

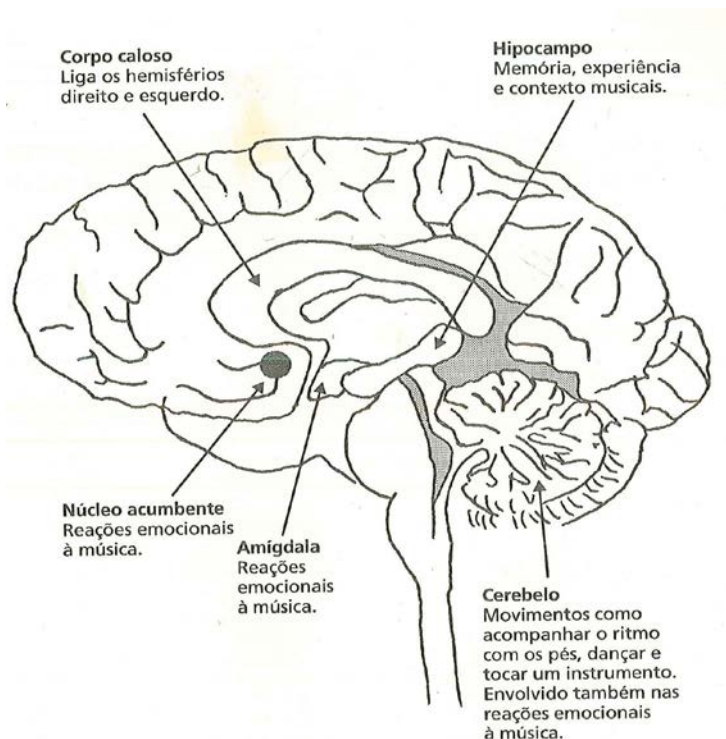
Os sons que entram em nosso canal auditivo são imediatamente separados por altura, de maneira que a música e a fala seguem circuitos distintos. A “primeira parada” dos circuitos musicais localiza-se na região mais superficial do córtex, chamada “área auditiva primária”. O sinal de cada nota musical já chega a essa região separada das demais e cada nota é representada em uma região diferente do córtex auditivo (Herculano-Houzel, 2012). Dessa área os sinais são distribuídos para outras regiões, onde altura, timbre contorno e ritmo são analisados separadamente. Os padrões temporais – o ritmo – são analisados pelo cerebelo e os núcleos de base, na porção anterior do cérebro. A percepção melódica se dá nas regiões vizinhas da área auditiva primária, no lobo temporal, próximo aos ouvidos, e na parte frontal do cérebro. Estudos realizados através de imagens da atividade cerebral, com uso de eletroencefalograma, mostraram que o hemisfério direito tem a dominância da percepção melódica, mas ambos os hemisférios são utilizados no processamento analítico dos componentes musicais (Andrade, 2004).

Os neurônios conectam-se aos lobos frontais a fim de descobrir padrão ou ordem nos padrões temporais manifestados. Os lobos frontais acessam o hipocampo e os lobos temporais a fim de checar, nos bancos de memória, algo que ajude a entender esse sinal: se conhecemos esse padrão, de onde conhecemos, o que ele significa, se é parte de uma sequência mais ampla (Levitin, 2010).

As mudanças de tonalidade de uma mesma melodia são registradas na porção pré-frontal rostro-medial do córtex, ou seja, próximo ao centro da testa. O local exato do foco da atividade cerebral muda conforme o tom da música. Ao contrário do que acontece com a representação individual das notas, o mapa das tonalidades não é fixo. Ou seja, a tonalidade de Lá menor não está representada sempre no mesmo local. Ainda não se sabe no que essa inconstância implica, mas especula-se que seja essa a razão de uma melodia ter a possibilidade de ser reconhecida em qualquer tom (Herculano-Houzel, 2012).



**Figura 3 - A música no seu cérebro**



Fonte: LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

### 1.3.2. Expectativa e Emoção

Levitin (2010) defende que essa “gramática musical” aprendida ao longo da vida faz com que tenhamos certas expectativas ao escutar uma obra musical. Uma vez que a métrica é estabelecida, esperamos que ela sofra poucas alterações ao longo da peça, ou será muito difícil para qualquer ser humano acompanhá-la. Também esperamos que, independentemente do seu desenho, a melodia retorne à tônica<sup>7</sup> da escala utilizada para que tenhamos a sensação de conforto.

Difícilmente nos interessamos por uma peça sobre a qual não possamos ter nenhuma expectativa, já que não podemos acompanhá-la e menos ainda absorvê-la em nosso banco de memória. Por outro lado, uma música que é previsível do início ao fim torna-se banal e perdemos o interesse por ela em pouco tempo.

Para nos interessarmos por uma obra musical é importante que ela nos crie expectativas e, de tempos em tempos, quebre essas expectativas, a fim de nos

<sup>7</sup> Primeira e mais importante nota de uma escala, aquela que lhe dá o nome. Ex: Dó maior, Lá menor.

surpreender e renovar nosso interesse por ela. Essa quebra pode acontecer no ritmo, na métrica, na melodia ou na harmonia, mas somos especialmente sensíveis ao que diz respeito ao tempo. Um bom compositor é aquele que sabe o momento de entregar ou tirar do ouvinte aquilo que ele espera ouvir, pois é justamente na surpresa que encontramos a emoção.

Segundo Levitin (2010), a música tem maior poder de atração quando seu pulso é facilmente identificável e, de preferência, que não seja produzido sinteticamente, de modo que ela “respire” naturalmente. Na vida, quando conversamos, brigamos ou juramos amor eterno, não o fazemos com “precisão maquinal”. “Na medida em que a música reflete a dinâmica de nossa vida emocional, assim como nossas interações pessoais, precisa expandir-se, contrair-se, acelerar-se, retardar-se, fazer pausas e refletir.” (Levitin, 2010, p. 194).

No entanto, como já foi dito anteriormente, toda essa movimentação só terá efeito em nós se estiver “fugindo” a um esquema de pulso, ritmo e melodia já conhecido. Precisamos estar familiarizados com o padrão para entendermos quando ele está sendo modificado.

Pesquisas têm demonstrado o efeito que a música tem sobre o nosso humor. Um estudo realizado por Fukui em 1996 (apud Huron, 2012) mediu o efeito da música na produção de testosterona, um hormônio associado à agressão e ‘ataques de fúria’, geralmente relacionado aos homens, mas também produzido pelas mulheres em quantidades menores. A partir de amostras de saliva, o autor mediu os níveis de testosterona de homens e mulheres enquanto escutavam sua música favorita, e constatou que os níveis de testosterona caíram significativamente em ambos os sexos. Um problema com a experiência é que Fukui não interferiu no estilo musical escolhido pelos participantes. Certos estilos podem ter a consequência de elevar o nível de testosterona (como na tribo dos Caiapós-Mecranotis). A princípio, a música parece ter o poder de agir nos hormônios reguladores de humor.

Thayer e colaboradores (apud Huron, 2012) realizaram uma série de estudos para saber como as pessoas regulam seu humor e como fazem para sair do mau humor. A audição de música foi a terceira<sup>8</sup> atividade mais citada por quarenta e sete por cento dos entrevistados. A música também foi citada por quarenta e um por cento dos

---

<sup>8</sup> A atividade mais citada foi “conversar com um amigo”, seguida por “dar a si mesmo um discurso animador”.

entrevistados quando a intenção era elevar os níveis de energia ou ficar alerta. Quando a intenção era acalmar-se, ou reduzir a ansiedade, a audição foi citada por cinquenta e três por cento dos entrevistados.

Estudos apontam que a música também tem sido usada nos hospitais, beneficiando bebês prematuros com risco de morte, gestantes, crianças e adolescentes (Ilari, 2002). Essas pesquisas destacam que intervenções musicais nas incubadoras auxiliam na estabilização dos níveis de saturação do oxigênio, na redução da perda de peso e na redução do estresse dos bebês prematuros.

#### **1.4. A Construção do Gosto Musical**

O trabalho de Alexandra Lamont (*apud* Levitin, 2010) indica que nosso gosto musical pode começar a ser construído no útero. A pesquisadora constatou que os bebês preferem as músicas que escutaram durante os últimos três meses de gestação do que aquelas que nunca tinham ouvido. É possível dizer que, à princípio, gostamos daquilo que reconhecemos.

A autora também verificou que, em condições de igual desconhecimento, os bebês preferem músicas rápidas e animadas às músicas lentas. Canções mais lentas são usadas em diversas culturas para acalmar o bebê e fazê-lo dormir (Ilari, 2002), enquanto músicas com andamento acelerado estão associadas às brincadeiras. Em geral, as canções favoritas nessa fase da vida apresentam intervalos melódicos pequenos, ritmos simples e muitas repetições de frases musicais.

Estudos que se debruçam sobre o desenvolvimento infantil apontam que os bebês não são ‘tábulas rasas’, mas ouvintes sofisticados, que já viriam ao mundo com “certas predisposições para processar sons musicais” (Ilari, 2002, p. 88). Atentam-se aos contornos melódicos, na música e na fala, são sensíveis a dissonâncias harmônicas e melódicas, e percebem fórmulas rítmicas e compassos distintos.

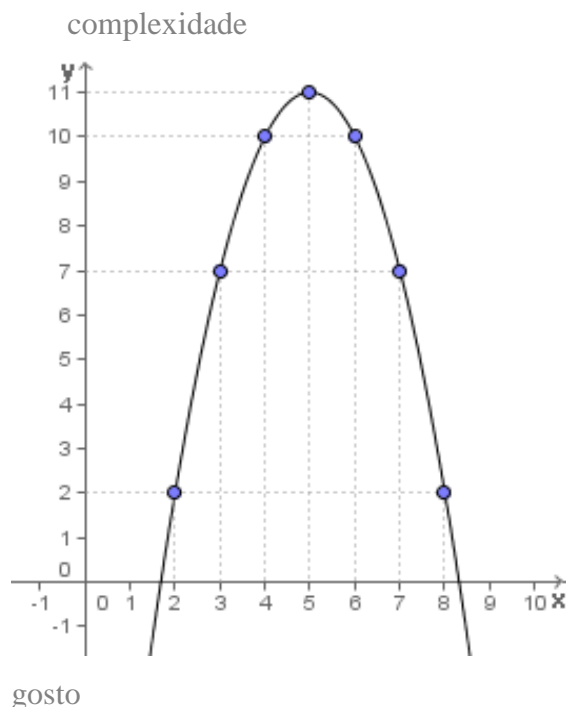
Levitin (2010) afirma que as crianças passam a se interessar pela música de sua cultura aos dois anos, no mesmo período em que desenvolvem o processamento especializado da fala. Em geral se interessam por canções simples, com temas claramente definidos e progressões harmônicas diretas e previsíveis. A capacidade de concentração nessa idade ainda é limitada, não permitindo que acompanhem obras

muito elaboradas. À medida que as crianças vão crescendo, passam a se interessar por construções mais complexas e se cansando com facilidade das mais simples.

Também gostamos mais das músicas com as quais nos envolvemos emocionalmente. Nosso cérebro cria uma espécie de “etiqueta” ou “rótulo” de importância nas lembranças com forte carga emotiva, e faz o mesmo com as músicas. Para os pesquisadores da área, é por essa razão que chegamos ao ápice do nosso desenvolvimento no ponto de inflexão de nossas preferências musicais na adolescência.

Trabalhos como o de Levitin (2010) apontam que por volta dos dez ou onze anos as pessoas começam a demonstrar mais interesse por música, mesmo as que nunca haviam manifestado esse interesse. A música à qual nos referimos como “nossa” na idade adulta é a que ouvimos nessa fase da vida, provavelmente por estar associada a fortes cargas emocionais. De acordo com as pesquisas, é por volta dos 14 anos que nosso cérebro musical chega a níveis adultos de finalização. Entretanto, não existe um ponto de limite para aquisição de novos gostos musicais, mas na maioria das pessoas ele já foi definido aos 18 ou 20 anos (Levitin, 2010).

O autor descreve o nosso interesse pela música como um gráfico em U ou V invertido em um plano cartesiano em que o eixo Y representa a complexidade da peça musical e o eixo X o quanto gostamos de determinada peça. Quando uma peça é muito previsível, simples e conseguimos saber tudo o que o compositor vai nos apresentar, não nos interessamos muito por ela: estaríamos posicionados na parte inferior esquerda do plano. À medida que a música vai ganhando complexidade, nosso interesse por ela aumenta e o gráfico sobe. Existe um momento máximo de complexidade que conseguimos acompanhar, quando chegamos ao vértice do V ou U invertido, antes do nosso interesse pela obra começar a diminuir. Quando a música começa a nos parecer confusa, e não entendemos mais para onde o compositor quer nos levar, nosso interesse é reduzido até chegarmos à parte inferior direita do plano.



**Figura 4 - Representação do gráfico em V ou U invertido descrito por Levitin (2010)**

Fonte: <http://www.matematicadidatica.com.br/images/funcaoQuadratica1.gif>

Acesso: Maio de 2016

Existem outros fatores para as pessoas se aproximarem ou se afastarem de uma obra, que não apenas a complexidade. Há quem não aguente o som grave repetido em alto volume da música eletrônica, ou quem deteste o som agudo do violino. A rejeição pode ter um fundo fisiológico, pois ouvidos diferentes tem percepções diferentes. Também pode haver associações psicológicas positivas e negativas aos timbres, pois a música também é influenciada pelo que vivenciamos e pelo resultado de nossas experiências.

A disposição para conhecer, e eventualmente se entregar, a diferentes estilos, compositores e intérpretes varia muito de pessoa para pessoa. Desde que começamos a formar nossos esquemas cognitivos musicais na infância entendemos o que é ou não permitido na música de nossa cultura, e as primeiras experiências em geral são as mais profundas, alicerçando nossos horizontes musicais. É comum ouvirmos outras músicas de um compositor que já apreciamos, outros compositores de um estilo que

já temos familiaridade, nos afastando com muita parcimônia daquilo que já nos é familiar.

### 1.5. O Mito do “Dom”

Praticamente todo ser humano capaz de ouvir é capaz de entender música. As exceções são raras e estão ligadas a disfunções neurológicas específicas, como a amusia<sup>9</sup>, e não é papel deste estudo discuti-las. Mas, apesar da música ser acessível à maioria das pessoas, existe um abismo criado culturalmente entre especialistas e amadores. Ninguém precisa jogar futebol como o Neymar<sup>10</sup> para apreciar a “pelada” do fim de semana, ou cozinhar como o Claude Troisgros<sup>11</sup> para preparar uma boa refeição, mas muitas pessoas alegam que, apesar de terem estudado música na infância, suas aulas “não foram adiante” (Levitin, 2010). No entanto, neurocientistas têm constatado que mesmo um breve período de treinamento musical na infância gera circuitos neurais de processamento musical mais eficientes do que o das pessoas que não receberam treinamento algum.

Mas o que faz um especialista? Classificamos como especialista aquela pequena parcela da população que atingiu um alto grau de desempenho, em comparação com os outros. Por que alguns são especialistas e outros não? Seriam os especialistas talentosos, iluminados, escolhidos por Deus ou pela genética? Em vários estudos realizados em conservatórios (Levitin, 2010), constatou-se que apesar de algumas crianças aprenderem música mais rápido do que outras, tornaram-se adultos com altos níveis de desempenho aquelas que estudaram por mais tempo, até duas vezes mais do que os que não são considerados tão bons. É certo que a genética pode influenciar o incentivo dado à prática de determinadas atividades: dificilmente alguém que nasceu sem mãos será incentivado a tocar violão (há quem o faça com os pés!), assim como

---

<sup>9</sup> Amusia é uma disfunção musical que aparece principalmente como uma dificuldade de processar tons, mas engloba também a memória musical e o reconhecimento de melodias. A amusia pode ser adquirida, como consequência de uma lesão cerebral, ou congênita, presente desde o nascimento.

<sup>10</sup> Neymar é um famoso jogador de futebol brasileiro, que atualmente joga pelo time do Barcelona (Espanha)

<sup>11</sup> Claude Troisgros é um *chef* de cozinha francês, dono de um restaurante na cidade do Rio de Janeiro e apresentador do programa televisivo de culinária “Que Maravilha”.



em geral não se apostaria em um anão para jogar basquete, mas só a prática pode definir o quão eficiente alguém pode se tornar em qualquer área.

No entanto, segundo Herculano-Houzel (2012), o tamanho dos dedos pouco tem a ver com a expertise na execução de um instrumento. Segundo a autora, tocar piano consiste em “criar, treinar e lançar programas motores cerebrais. Além de agilizarem a execução, são eles que garantem a constante da trajetória da mão entre as repetições da mesma música” (p. 123). Mas, quando bem treinada, a execução das músicas deixa de estar sujeita ao controle voluntário do córtex, para ser responsabilidade dos núcleos de bases, estruturas mais profundas e menos dependentes do controle consciente.

Um estudo delineado por Anders Ericsson e colaboradores na Universidade Estadual da Flórida (apud Levitin, 2010) tratou a especialização musical dentro de um quadro mais amplo, com o objetivo de entender o que tornava alguém um especialista em qualquer assunto. Chegaram à conclusão de que são necessárias dez mil horas de prática para se chegar a níveis considerados de excelência em qualquer atividade.

Em estudos sobre compositores, jogadores de basquete, ficcionistas, patinadores no gelo, pianistas de concerto, jogadores de xadrez, grandes criminosos ou o que quer que seja, esse número surge invariavelmente. Dez mil horas equivalem aproximadamente a três horas por dia ou vinte horas de prática por semana, durante dez anos. (Levitin, 2010, p. 223).

Obviamente que as pessoas aprendem em ritmos diferentes e têm preferências distintas. Mas não se sabe de ninguém com reconhecimento internacional de especialização em qualquer área que não tenha tido dez mil horas de prática. Mesmo Mozart, que compôs sua primeira sinfonia aos oito anos, não compôs obras “geniais” antes da idade adulta. Segundo Herculano-Houzel (2012), é o tempo dedicado ao estudo na adolescência que vai separar os futuros, bons, regulares e excelentes músicos. Segundo a autora, é muito difícil acumular as horas de estudo necessárias para tornar-se um especialista quando se começa a estudar entre os vinte e os trinta anos.

## **1.6.**

### **Música é vida**

Neste capítulo, pretendi demonstrar uma visão da música geralmente negligenciada pela Educação, provavelmente por se afastar das ciências sociais. No entanto, como Huron (2012), não acredito que o mau uso das teorias evolucionistas em determinado período histórico deva justificar sua exclusão dos estudos sobre o ser humano, que é fruto tanto da biologia quanto da cultura. No caso específico da música, percebemos que as pesquisas ligadas à evolução valorizam o seu caráter universal, e incentivam a execução musical em todas as suas formas.

É possível perceber que a atividade musical está presente na humanidade desde o seu surgimento, e que sua prática foi fundamental para chegarmos ao atual estágio de desenvolvimento cognitivo da espécie. A música também prepara o cérebro infantil para as funções de comunicação e linguagem, ajudando as crianças, inclusive, a dar vazão a sentimentos de modo não agressivo, o que, a meu ver demonstra a necessidade da sua prática para a convivência em sociedade. Juntamente com a dança, a música é inerente a todos os membros da espécie, não havendo motivo para deixar sua produção e execução a cargo de “especialistas”, uma vez que a única diferença entre especialistas e amadores é o tempo de estudo dedicado à prática. Acredito que o ensino de música na escola é fundamental para reduzir a distância existente entre profissionais e amadores.

Ao contrário do que afirma Pinker (1999), não é necessário um treinamento específico para se fazer música, mas sim estar inserido em um meio musical desde muito jovem. Minha impressão é que na estrutura social atual, de modo geral mais individualista, as crianças não necessariamente estão imersas nas atividades musicais como estão na língua materna. Com o advento dos aparelhos de gravação e reprodução do som gravado, as pessoas abriram mão do seu papel de executores musicais na vida familiar e passaram a ser mais críticas das próprias habilidades. Na minha experiência como professora de música, percebo uma maior facilidade de afinação nas crianças cujas famílias escutam e apreciam música do que naquelas que os próprios pais se definem como não-artísticos. No próximo capítulo, a intenção é refletir sobre a função da Educação Musical, sobretudo no que diz respeito aos valores veiculados pela mesma.

## 2.

### O ensino de música na escola regular: debates e perspectivas

A aprovação da Lei 11.769 reacendeu um debate que, na verdade, nunca esteve ausente: como deve ser a aula de música na escola? A primeira questão a ser levantada é se a música deve de fato estar no currículo, e que benefícios o seu ensino sistematizado pode trazer para os alunos, para a comunidade escolar e para a sociedade em geral. Longe de ser uma discussão recente, as diferentes perspectivas do que deveria ser o conteúdo e o formato das aulas de música estão em debate desde as primeiras décadas do século XX, como pode ser percebido no livro “Pedagogias em Educação Musical”, de Teresa Mateiro e Beatriz Ilari. Lançado em 2011, a obra reúne ensaios sobre o trabalho de dez renomados educadores musicais do século XX. Essa obra foi distribuída nas escolas públicas através do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) do Professor 2013<sup>12</sup>, o que a torna, de certo modo, oficial.

As mesmas diferenças que separam o trabalho desses profissionais do século XX podem ser notadas nos artigos da Revista da Associação Brasileira de Ensino Musical (ABEM)<sup>13</sup>, ou nos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED)<sup>14</sup>. Segundo Sobreira (2011), as pessoas e instituições envolvidas na construção dos projetos que levaram à constituição da Lei 11.769 tinham concepções tão distintas sobre Educação Musical, que, se não estivessem unidas em prol de uma causa única, a luta poderia ter terminado antes de

---

<sup>12</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. De acordo com a impressão no verso da capa, dirigida aos educadores, “o material foi encaminhado a sua escola com o objetivo de facilitar a sua atualização e o seu desenvolvimento profissional”.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> Acesso em fev. 2016.

<sup>13</sup> A ABEM é uma entidade nacional, sem fins lucrativos, fundada em 1991, com o intuito de congrega profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical. Ao longo dessa trajetória, a Associação vem promovendo encontros, debates e a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da educação musical dos diversos níveis e contextos de ensino. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp> <http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp> Acesso em fev. 2016

<sup>14</sup> A ANPED é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Disponível em <http://www.anped.org.br/sobre-anped> Acesso em: fev. 2016

começar. A autora percebeu que “sentidos antagônicos profundos” (p. 9) mesclavam-se no contexto de preparação para a demanda junto ao Legislativo.

Neste capítulo, pretendo apresentar as diferentes visões sobre o que deve ser levado em conta no momento de se implementar a Educação Musical nas escolas, e relacioná-las, na medida do possível, com os trabalhos referenciais dos educadores apresentados no livro de Mateiro e Ilari (2011).

Conforme já sinalizado anteriormente, as demais fontes utilizadas para a pesquisa foram: Banco de teses e dissertações da CAPES, Revista da ABEM, outras revistas especializadas, o Google Acadêmico e os Grupos de Trabalho Educação e Arte da ANPEd.

## 2.1.

### **A valorização da disciplina por aspectos extrínsecos**

Uma das questões apontadas por Sobreira (2008) como um ponto delicado e digno de atenção após a provação da Lei 11.769 é a justificativa do ensino de música por motivos alheios à própria música: (a) servir de ferramenta facilitadora para a aprendizagem de outras disciplinas; (b) ser um elemento socializante ou terapêutico, ser ensinamento acessório; (c) um entretenimento útil para alegrar o ambiente escolar e suas festividades. Percebe-se que o valor atribuído ao ensino de música na escola estaria vinculado à concepção vigente das funções da música na formação do indivíduo, corroborado pelas definições da prática musical presentes na justificativa do projeto de Lei que enaltecem a atividade como uma instância privilegiada para a socialização e a construção de valores pessoais e sociais.

Essa não é uma preocupação exclusiva de Sobreira. Lazzarin (2009) afirma que as práticas escolares transformam a experiência musical em uma área de conhecimento através de uma prática discursiva. A disciplina se justificaria por ter uma epistemologia própria, igualando seu status ao das demais disciplinas curriculares. A música seria utilizada para educar instâncias da alma e do espírito que seriam inacessíveis à linguagem verbal. A nova e a “velha” filosofia da educação musical teriam como premissa a necessidade de controlar o “movimento” e o “fluxo” cognitivo emocional, que é confuso e passageiro, e transformá-lo em algo distinto e organizado conscientemente.

Investigando a temática do ensino de música, Henriques (2014) entrevistou 52 alunos de cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, questionando sobre o motivo e a relevância da Educação Musical na sua formação profissional e na de seus futuros alunos. A resposta mais recorrente foi a de que a música contribuiria para a formação integral do ser humano e, em segundo lugar, foi apontada a capacidade de a música auxiliar no desenvolvimento de outras habilidades e funcionar como “ferramenta pedagógica” para outras disciplinas. A autora observou a frequência com que a música aparece subordinada a outras áreas de conhecimento na escola e defende que os educadores musicais persistam em desenvolver atividades de musicalização que tenham a música como foco principal, e possam divulgar a música por si só em seus ambientes de trabalho.

A justificativa para o ensino de música baseado na formação integral do ser humano também está presente no trabalho de Kodály<sup>15</sup> e Maternot<sup>16</sup> (Silva, 2011; Fialho e Araldi, 2011). Kodály considerava a música pertencente a todos, como parte integrante da cultura humana e, por isso, defendia o ensino de música na escola como forma de alfabetizar musicalmente todos os cidadãos. Acreditava que o princípio da musicalização estaria no canto, nos jogos infantis e nas melodias folclóricas, cuja aprendizagem precede à entrada na escola, e que cooperariam também para o estabelecimento da identidade cultural (Silva, 2011). Maternot compreendia o ensino e a aprendizagem de música como uma área de conhecimento que envolve e desenvolve o ser humano em sua totalidade, que deveria ser acessível a todos que encontram na música uma oportunidade de expressão. Acreditava que o ensino de instrumentos deveria ser oportunizado em todas as faixas etárias para uma melhor qualidade de vida (Fialho e Araldi, 2011).

Dessa forma, percebemos que não é recente a busca por justificativas para o ensino de música estar presente no currículo escolar. Apesar das próprias críticas, em artigo posterior, Sobreira (2011) avalia como uma postura ingênua pensar que o ensino de música possa estar desconectado de funções sociais ou políticas. Para a autora, não parece pertinente negar as qualidades extrínsecas da música, uma vez que são elas que estão garantindo a presença da disciplina no currículo escolar.

---

<sup>15</sup> Zoltán Kodály (1882-1967) foi um educador musical Húngaro.

<sup>16</sup> Maurice Marternot (1898-1980) foi um educador musical francês.

## 2.2.

### Formação cultural e desrespeito ao gosto musical dos alunos

Ferreira (2013) afirma ser papel do educador musical auxiliar na formação cultural dos alunos. Segundo a autora, tal auxílio é limitado pelo fato dos professores com formação erudita se afastarem da escola regular pela falta de estrutura da mesma, deixando as atividades musicais escolares a cargo de professores sem formação específica. Como resultado, constata-se, de modo geral, a efetivação de aulas relacionadas à formação musical/cultural desses professores, fortemente marcada pela música popular, e dada por meio dos grandes canais de comunicação, como a televisão e o rádio. Apesar de apresentar em seu artigo pesquisas demonstrando que os alunos têm maior interesse nas aulas em que o professor utiliza o repertório de preferência dos jovens (em geral ligado à indústria cultural), a autora defende que o professor saiba “utilizar a batuta para conduzir o aluno a familiarizar-se com o que está distante musicalmente e estranhar o que lhe parece familiar” (Ferreira, 2013, p. 13). Acredita que a melhor postura para o professor de música seja a da “passividade vigilante”: “discutir e ‘reproduzir’ o que se produz no mercado é uma forma de apreender essa ‘mercadoria’”. Para Ferreira (2013, p. 14), “quando aprendemos algo, dominamos e podemos avançar para a exploração de outros campos, outras produções que podem distanciá-los da sua atuação, levando-os a ouvi-la de forma diferente”.

Somos assim, meio que garimpeiros. Mergulhamos os pés no rio e com a bateia retiramos o que é trazido de outros lugares pelas águas que são eternas viajantes [...] Utilizo a metáfora considerando que o rio, e sua(s) água(s), é o conjunto do que se produz/produziu musicalmente. [...] Garimpeiros formam garimpeiros que sabem distinguir ouro de cascalho e para isso é preciso mergulhar os pés no rio. O professor-garimpeiro passivo e vigilante pode, inclusive, transformar cascalho em ouro, utilizando-se da bateia como base para sua batuta” (Ferreira, 2013, p. 14-15)

Subtil (2007), como Ferreira, entende a impossibilidade de negação das grandes mídias dentro da escola, mas também defende que o repertório seja escolarizado e pensado criticamente. Segundo a autora:

O gosto musical, construído socialmente, não é privilégio das minorias e não mais diferencia classes sociais, gêneros ou idades. Essa constatação, no entanto, não deve obscurecer o fato de que quanto mais repertórios os sujeitos possuírem mais chance de escolha terão. Cabe distribuir a todos o patrimônio musical (erudito, popular,

folclórico, ou como se queira denominar), construído em diferentes tempos e contextos sociais, mas ainda presentes na história e no padrão do que se ouve, canta e consome no Brasil. A humanização dos sentidos e a educação musical são tarefas para a escola, também. (Subtil, 2007, p. 81)

Nota-se, nas reflexões apresentadas pelas duas autoras, a preocupação com a presença da música da indústria cultural dentro da escola e a esperança de que, se os alunos forem levados a pensar criticamente e apresentados ao devido repertório, terão seu gosto musical modificado. Luedy (2006) acredita que exista um consenso sobre a legitimidade da noção de superioridade da “alta cultura ocidental”, que encoraja esse tipo de raciocínio.

Vale (2010), em sua pesquisa de mestrado, buscou analisar os significados da música na vida dos jovens de periferia e verificar como os códigos juvenis associados às vivências musicais estão presentes na instituição escolar. A autora constatou o quanto, dentro da escola, estilos como o pagode e o funk são desqualificados pelos professores, que entendem essas preferências como um “retrocesso” em relação ao “avanço” que se espera que o aluno obtenha ao estudar.

A ideia de regressão identificada nas vivências musicais dos jovens indica que está presente no sistema de produção do simbólico gestado na escola uma racionalidade que se pauta no antônimo do regresso. A temporalidade admissível é progressiva e linear, nesse sentido, regredir significa fracassar, abortar o vir a ser esperado (Vale, 2010, p. 140-141)

É possível encontrar um número elevado de pesquisas que ressaltam o desinteresse dos professores de música pelas experiências prévias ou mesmo origem cultural dos alunos, seja em contexto escolar ou universitário. Wille (2003) apresentou três estudos de caso comparando a vivência musical dos alunos dentro de uma escola e fora dela. Segundo os alunos observados e entrevistados, o professor de música da escola nunca teve interesse em perguntar o que os grupos já sabiam sobre música, ou qual era o gosto musical dos alunos. O próprio professor, ao ser entrevistado, alegou que os adolescentes não têm capacidade de escolher qual o tipo de música deve ser aprendida. A autora constatou que a experiência musical fora da escola, sem que haja necessariamente um professor conduzindo ensaios, pode ser muito mais rica e eficaz do que a aula oferecida na escola.

Castro (2011) aplicou questionário para professores de música da rede pública estadual da região metropolitana do Rio de Janeiro e verificou que, na opinião dos docentes, muitos alunos não têm interesse nas aulas, e que grande parte dos professores não se interessa pelo gosto musical dos alunos. De acordo com Galizia (2009), esse tipo de raciocínio é muito comum entre os educadores musicais, que afirmam que o gosto musical dos alunos é moldado pela indústria cultural e, por isso, não tem valor. O papel desses docentes, portanto, seria apresentar a música que realmente interessa, tratando-se, normalmente, da música erudita.

Em outro estudo sobre a temática da música, Marques (2011) entrevistou cinco professores pós-graduados em uma instituição de ensino superior de música, a fim de compreender como esses docentes lidavam com a noção da diversidade cultural em suas práticas pedagógicas curriculares. Entre seus achados destaca-se o quanto o conteúdo das aulas não é afetado pela origem do aluno e a valorização música europeia acima das demais.

Apesar de alguns preconceitos da academia, cada vez mais os pesquisadores vêm defendendo a importância de se levar em consideração o gosto musical dos alunos. Duarte (2011) aponta para o risco de continuarmos com práticas preconceituosas e elitistas ao prosseguirmos taxando “músicas de mídia” como algo sem valor além do econômico.

Galizia (2009) defende a importância de se levar em conta o gosto dos alunos, podendo aproveitar-se da música que escutam para explorar outros aspectos relevantes à construção musical. O argumento é de que os alunos das escolas de ensino fundamental e médio, em sua maioria, se utilizam de diversas tecnologias em sua vivência musical cotidiana, seja para tocar, compor, ouvir ou ainda gravar e disponibilizar a sua própria música para outras pessoas. O autor acredita que os alunos deveriam entender como a música é construída, produzida e distribuída. No entanto, para Galizia (2009), falta aos próprios professores intimidade com o processo e com as ferramentas tecnológicas (softwares, instrumentos virtuais ou sintetizadores e a internet) necessárias para a sua realização e, frequentemente, o educador musical limita-se a ensinar o que lhe é familiar, para sentir-se seguro frente aos alunos.

Com o intuito de descobrir o que alunos do ensino médio conhecem sobre música e o que gostariam de aprender, Bertoni (2012) realizou grupos de discussão e



constatou o uso, pelos adolescentes, de terminologias musicais como notas, compasso e ritmo, para definir o que sabiam, apesar de alguns se referirem à melodia como ritmo (confusão comum entre os leigos), e o desejo por aprender a tocar instrumentos musicais que ainda não dominavam. O grupo investigado acreditava que o ensino de música deveria ser baseado em um repertório que eles já possuísem e apreciassem, para que fosse de fácil execução para todos.

Silva (2014) acredita que a indústria cultural não é capaz de escolher unilateralmente o que os jovens vão escutar, e julga tendenciosa a imposição de modelos singulares, quase sempre relacionados a um gosto musical, também singular, por parte dos educadores. Defende ainda a multiplicidade de escutas musicais possíveis, como a corporal, a emocional, a sensorial, a difusa, a delineada e a polissêmica.

[...] as preferências ou gostos musicais dos jovens precisam ser compreendidos em relação às múltiplas escutas musicais possíveis, independente da ‘qualidade’ musical ou dos estilos em questão [...] isso porque, cada estilo pertence a contextos específicos que demandam uma predisposição individual ou coletiva para a escuta a partir dos sentidos que essas músicas possam vir a fazer para cada um de nós (Silva, 2014, p.132)

Para Constantino (2013) não existem gêneros mais ou menos adequados para serem trabalhados em sala de aula, e o modelo atual de produção de difusão musical dissipou as fronteiras entre o que seria “música de massa” e “música de elite” ou “séria”. Entretanto, na perspectiva de Lazzarin (2008), a premissa de que se deve respeitar e valorizar todas as práticas musicais é de um dogmatismo ingênuo, que não deve existir em nenhuma área. Considera errônea a celebração da escola como um local de eliminação de diferenças, ou de tolerância e respeito às mesmas, uma vez que ainda se estabelece uma dualidade fixa entre “nós” e “os outros”. Aceita-se a diferença como um desvio da norma, algo que pode ser corrigido e reparado. O autor acredita que a educação musical é despolitizada e que a preocupação desta em apresentar soluções e respostas aos problemas formativos esconde o próprio conflito de lidar com conflitos. Para o autor,

(...) seria mais produtivo para a educação musical se ela exercitasse outro tipo de problematização, por exemplo: por que algumas práticas musicais são mais valorizadas que outras? Quais são as condições de possibilidade (?) em que se

estabelece o binômio popular X erudito? Quais as representações associadas à cultura erudita, à cultura popular, e à cultura de massa, e em que medida essas representações afetam as preferências dos ouvintes? (Lazzarin, 2008, p. 125)

Na mesma perspectiva, Constantino (2015) considera que o primeiro caminho para a apreciação aprofundada de determinado gênero é o tratamento a ele dispensado. Deve-se levar em conta a época de sua produção, o produtor e o intérprete de determinada gravação, a instrumentação escolhida, o arranjo, a forma e a interpretação vocal ou instrumental. Para o autor, o conceito engloba não apenas os recursos musicais, mas também os rituais de performance, vestimentas, ideologia, propagandas, entre outros aspectos. Defende ainda o debate com os alunos sobre os percursos midiáticos de uma obra, como forma de ajudar a dissipar uma possível ingenuidade dos ouvintes quanto aos processos de produção, divulgação e fruição dos produtos da indústria cultural.

### 2.3.

#### **Aula de música para subverter**

Alguns autores/educadores vêm buscando utilizar a aula de música como uma experiência que extrapole os valores e a organização em geral esperada da escola. Acreditam que as artes “ultrapassam a aprendizagem linear tão característica das demais disciplinas curriculares, oferecendo aos estudantes oportunidades de descobrir, expressar e criar algo próprio.” (Mateiro, 2011, p. 266).

Lazzarin (2009) propõe a abolição de hierarquias e o envolvimento com conexões horizontais e defende que as práticas artísticas contemporâneas transbordam a estética romântica. “Ela desconcerta, surpreende, irrita, confronta nossas verdades, expõem-nos ao mundo da acontecência da vida” (Lazzarin, 2009, p. 8)<sup>17</sup>. A força desestabilizadora da arte ofereceria uma outra experiência, diferente da “promessa de segurança e felicidade” do conhecimento científico.

A experiência com a música pode constituir-se como um espaço e um tempo de resistência à racionalidade curricular, capaz de problematizar as possibilidades de uma formação integral dentro, inclusive, da tendência neoliberal das políticas públicas

<sup>17</sup> Artigo retirado da página virtual da ANPEd, disponível em: [32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT25-5803—Int.pdf](http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT25-5803—Int.pdf). Acesso em: ago. 2015

em educação, preocupada mais com a empregabilidade do futuro trabalhador do que com sua formação humana. (Lazzarin, 2009, p. 10).

A posição filosófica de Lazzarin sobre o ensino de música remete ao trabalho de Gertrud Meyer-Denkman<sup>18</sup> e John Paynter<sup>19</sup> (Souza, 2011; Mateiro, 2011). Estando envolvida com a música contemporânea, Meyer-Denkman lutou por uma didática onde não houvesse nenhuma limitação no fazer musical, tendo como desafios a experimentação e a criação musical a partir de ações sonoras. Apoiou-se nas então recentes teorias do desenvolvimento e psicologia infantil para oferecer uma concepção pedagógico-musical que ampliasse a capacidade de percepção e sensibilidade artística dos alunos e preparasse para uma diferenciação crítica e consciente da oferta musical. A educadora considerava que as crianças deveriam ser confrontadas com a “música complexa” desde cedo e que a utilização de um “conteúdo didático apropriado” subestima a capacidade de absorção e aprendizagem delas (Souza, 2011). Paynter é reconhecido internacionalmente pelo trabalho desenvolvido nas escolas inglesas em defesa de um fazer musical criativo nas aulas de música, e adotou em suas aulas os novos valores artísticos e estéticos de seus contemporâneos: Schaffer, Stockhausen, Boulez, Messiaen, Varése e Cage<sup>20</sup>, que questionaram o papel da arte, do público e do artista. Defendia que a música, como a ciência e as artes em geral, era para todos, não sendo papel da escola formar instrumentistas, mas propiciar o contato *com a música* através de experiências variadas e criativas (Mateiro, 2011).

Lazzarin (2008) questiona ainda o fato da desmitificação de experiência estética, no sentido do transbordamento dos limites da experiência contemplativa e intelectualizada estar acontecendo em diversos veículos: televisão, internet, propaganda e quadrinhos, mas não ser refletido na educação musical. O autor afirma que a experimentação em música é menos aceita do que em artes visuais, preocupando-se mais com a reprodução de repertórios consagrados do que com a composição ou a improvisação. Para Lazzarin (2008), a novidade e o inusitado soam

---

<sup>18</sup> Única educadora mulher apresentada no livro “Pedagogias em Educação Musical”, Gertrud Meyer-Denkman nasceu na Alemanha em 1918 e faleceu em 2014.

<sup>19</sup> John Paynter (1931-2010) foi um educador e compositor inglês.

<sup>20</sup> Exemplos de compositores que romperam com a tradição musical vigente ao inserirem materiais, técnicas, ferramentas e novos métodos à música (Mateiro, 2011).

como caricaturas sonoras e as pessoas têm muito pouca paciência para suportar qualquer som ou ruído diferente.

## 2.4.

### Valorização da escuta

Independente da corrente filosófica dos educadores aqui apresentados, existe uma convergência sobre a valorização da escuta, mesmo que com objetivos diferentes. Kodály<sup>21</sup> e Suzuki<sup>22</sup> (Silva, 2011; Ilari, 2011) almejavam que a escuta atenta de seus alunos se traduzisse na assimilação e reprodução do som produzido pelo mestre. Kodály centrou sua metodologia na figura do educador, como um modelo a ser seguido pelos alunos (Silva, 2011). Suzuki, cuja proposta de educação musical é conhecida como “Educação do talento”, passou para as mães a responsabilidade do primeiro contato das crianças com a música, para que delas as crianças imitassem os sons como imitavam a fala (Ilari, 2011).

Meyer-Denkman<sup>23</sup> e Paynter<sup>24</sup> defendiam que a escuta tem a capacidade de “abrir” a consciência dos alunos para diversas possibilidades do fazer musical e valorizavam a investigação do material bruto, de fontes sonoras diversas, sempre em busca da criatividade. Com esse objetivo, Paynter apresentou algumas propostas de exercícios que passam necessariamente por momentos de audição e seleção de sons, reprodução ou imitação dos mesmos, a gravação e/ou avaliação do que foi produzido, criação, registro (através de notações gráficas inventadas pelos alunos), e realimentação (audição e análise de outras peças musicais). Meyer-Denkman propunha que a utilização dos sons poderia se dar em diálogos de “imitação ou contraste, se aproximando ou se afastando, enfim, o que um som tem a ver com outro: onde eles se transformam, se adensam, se diluem ou se misturam” (Souza, 2011, p. 233). Na concepção da educadora, esses exercícios não deveriam ser treinados ou dirigidos, mas desenvolvidos a partir das reações do próprio grupo. Meyer-Denkman encorajava a gravação das atividades para que as crianças pudessem escutar e avaliar seu próprio fazer musical. Considerava a voz, com todas

---

<sup>21</sup> Idem nota 15.

<sup>22</sup> Shinichi Suzuki (1898-1998) foi um educador musical japonês. Sua proposta de educação musical é conhecida como “Educação do Talento”.

<sup>23</sup> Idem nota 18.

<sup>24</sup> Idem nota 19.

as suas possibilidades de exploração de timbres e ruídos, o mais elementar dos instrumentos, e cada instrumento deveria ser considerado, antes de mais nada, uma fonte sonora. Ou seja, mais importante do que a busca pelo “belo”, seria o “soar”, o como o som se constrói.

A escuta do ambiente e a qualificação dos sons, mais do que a execução musical, é o eixo do trabalho pedagógico de Schafer<sup>25</sup> (Fonterrada, 2011). O autor sofre críticas, justamente por não se preocupar com conteúdos específicos da música, pois acredita que seu papel seja incentivar a presença de outros tópicos, como o aperfeiçoamento da escuta, o incentivo à criatividade e à experimentação, e a confluência dos sentidos e das artes.

Sobre os trabalhos de autores mais recentes e geograficamente mais próximos, Silva (2014) defende que o papel da escola seria propiciar uma escuta atenta e imersiva, valorizando a multiplicidade de repertórios musicais e a diversidade de escutas dos jovens. Segundo a autora, citando Iazzeta (2014, *apud* Silva, 2014), tornamo-nos colecionadores de fragmentos de música. A tecnologia de gravação nos trouxe a possibilidade de ouvir inúmeras obras, mas temos cada vez menos tempo para escutar. Caberia então à escola a ampliação e o aprofundamento da escuta.

Apresento então algumas experiências práticas de escuta e criação coletiva nas escolas brasileiras. Nazario e Mannis (2014) propõem um modelo de aula que valorize a composição e o improviso baseado na exploração sonora, por parte dos alunos, e sua percepção. O exercício teria início com a escuta do ambiente, a imaginação de sons e a análise dos sons produzidos, principalmente em relação a ritmos e intensidades. No entendimento dos autores, em um momento seguinte, essas experimentações devem ser colocadas em diálogo pelos alunos, explorando relações de imitação e contraste, enquanto o professor oferece a base harmônica para o exercício se desenvolver. Finalmente, os alunos devem produzir notações do que foi produzido, sem o auxílio da notação musical tradicional.

Beineke (2015) traz a experiência de uma professora em uma escola comunitária da região central de Porto Alegre (RS) com alunos da segunda série do ensino do ensino fundamental, em um exercício de criação coletiva. A professora divide a turma em pequenos grupos, e dentro deles acontece a “explosão de ideias”:

---

<sup>25</sup> Raymond Murray Schafer é um educador musical canadense conhecido pela criação do conceito de *soundscape*, ou paisagem sonora.

cada criança propõe alguma coisa e essas propostas são negociadas dentro do grupo. As ideias são organizadas e as crianças ensaiam o que construíram para, então, apresentar a composição para o resto da turma. Para as apresentações, a professora divide a sala entre palco e plateia, e os alunos que assistem são estimulados a escutar criticamente o trabalho desenvolvido pelos colegas, de forma que também aprendam com o que estão ouvindo. Em um momento posterior, a criação de um grupo pode ser ensinada aos demais alunos, de forma a incluir outros colegas e a professora. Suzuki (Ilari, 2011) defendia a importância de se tocar junto para o desenvolvimento de seus alunos, trocando experiências e informações de forma não competitiva.

Vale conhecer também a experiência relatada por Santos (2014), como professora, durante a audição da música “*Thriller*”, de Michael Jackson, em sala de aula. Observou o movimento corporal dos alunos ao longo da audição da música e percebeu “recortes diversos”, linhas que se cruzavam no emaranhado rítmico que ia se formando e provocou seus alunos a escutar tal diversidade. A autora destaca que, terminado o exercício, os alunos demonstraram interesse em conversar sobre a música, o intérprete e a coreografia, remetendo a eventos sonoros dentro da canção: uma porta que bate, a voz rouca do cantor, ou a gargalhada final. A professora ofereceu giz para que os alunos relacionassem esses eventos no quadro negro e percebeu que há pertinência na escuta. Posteriormente os alunos utilizaram-se das ideias do compositor nas suas próprias composições

## **2.5.**

### **Musicalização através do corpo**

Na supracitada pesquisa de Santos (2014), chama a atenção a forma como o entendimento da música passa pelo movimento do corpo dos alunos, de maneira quase instintiva, e a interação no grupo que se dá através desses gestos:

Fica em evidência uma ou outra marcação ou a sobreposição dessas linhas, produzindo uma linha que se passa entre as inicialmente produzidas. Isso dura algum tempo, que considero suficiente para aquele momento. Com um gesto guia, flagram-se combinações diversas. Qualquer um do grupo pode guiar esse resultado e o comando passa de um para o outro, que se torna o regente ou ‘grande orquestrador’ das sonoridades daquela turma. Cada um do grupo tem autonomia, tem poder de decisão musical, exerce uma escuta anterior que antecede seu ato intencional como regente. Todos vão de nuance em nuance, por matização, ou fazem explodir linhas e

ritmos e sonoridades contrastantes. Vão experimentando, caminham de achado em achado. (Santos, 2014, p.118)

Jaques-Dalcroze<sup>26</sup>(Mariani, 2011) foi o precursor da busca da musicalização através do corpo, quando desenvolveu a *Rítmica*, método de educação musical através do movimento que despertou o interesse de dramaturgos e bailarinos. O educador viveu um período de grandes transformações na educação e nas artes, como as novas tendências pedagógicas da Escola Nova<sup>27</sup>, com maior destaque dado à expressividade do corpo pela dança moderna. Sensível a tais transformações e defensor da interdisciplinaridade das artes, Jaques-Dalcroze pensou em uma série de exercícios que fizessem com que a aprendizagem musical passasse pela experiência corporal, uma vez que as primeiras experiências musicais são de ordem motora. Defendia que as crianças andam, correm, saltam e balançam através de elementos musicais, e seu movimento deve estar sempre conectado à música produzida pelo professor. Seu trabalho teve sucessores renomados, como Edgar Williems, Carl Orff e Jos Wuytack<sup>28</sup> (Parejo, 2011; Bona, 2011; Palheiros e Bursheidt, 2011).

Apesar do reconhecimento da importância do corpo no processo de aprendizagem musical, Vale (2010) afirma que o deleite da dança é significadamente pejorativamente em alguns contextos escolares. Segundo a autora, os movimentos corporais precisariam ser submetidos a um regime de controle dentro da escola, “pois afrontam um sistema de produção que prima pela abstração dos conceitos na ordem do pensamento racionalizado” (p. 141). A visão da dança como algo pejorativo pode ser encontrada no artigo de Subtil (2007), quando a autora refere-se ao “narcisismo” observado quando desde “a mais tenra idade” a música não é mais consumida “apenas pelo prazer de ouvir e cantar, mas como fundo musical para a exposição e exibicionismo do corpo” (Subtil, 2007, p. 77).

## 2.6. Música e identidade

---

<sup>26</sup> Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) foi um educador musical suíço.

<sup>27</sup> A Escola Nova foi um movimento de educadores que defendiam o valor da experiência no processo de aprendizagem, convidando o aluno a uma participação ativa durante as aulas.

<sup>28</sup> A obra desses educadores foi contemplada no livro *Pedagogias em Educação Musical* de Mateiro e Ilari (2011).

Buscando compreender os critérios de legitimidade e consumo musical dos jovens, Silva (2012) realizou observações e entrevistas com alunos do ensino médio, defendendo o papel da música como símbolo de identidade e pertencimento social:

[...] é, no mínimo, sintomático o fato de que a nomenclatura utilizada para classificar grupos sociais tenha um número tão elevado de referências aos gêneros musicais (os “pagodeiros”, os “emos”, os “punks”, etc.) ou que seja comum que os nomes de determinados grupos possuam um gênero musical homônimo correspondente (a música evangélica, a música caipira). Isso se dá porque, mais do que compartilhar afinidades por determinadas manifestações sonoras, os membros de um grupo compartilham espaços comuns de entretenimento, círculos de amizade, modos de convivência, padrões de vestuário e de consumo, etc, numa relação dinâmica de afirmação identitária e oposição comum a qualquer prática cultural (Silva, 2012, p. 100).

É inegável que o gosto musical ainda é utilizado para qualificar (e desqualificar) seus ouvintes. Vale (2010) detectou conflitos acirrados e preconceitos no que diz respeito às preferências musicais dos alunos, sobretudo em relação ao funk/rap e o rock melancólico, apreciado pela tribo “Emo”<sup>29</sup>. O primeiro é constantemente associado à drogadição e ao banditismo, enquanto o segundo é associado ao comportamento bissexual. A concepção de que o estilo de vida e o estilo musical se sobrepõem contribui para o afastamento intencional de outros jovens e o desrespeito dos pais e professores às preferências dos jovens.

Constantino (2015) desenvolveu uma pesquisa ação com 111 alunos de ensino médio de uma escola pública de São Paulo, com o intuito de perscrutar o sucesso comercial da canção *We Are Young*, da banda *Fun*, entre os jovens. Corroborado pelas falas dos alunos, o autor atribui o sucesso da canção ao fato da mesma apoiar-se no ideário do comportamento jovem, associado ao gosto por excessos, bebida e violência.

## 2.7.

### A escola e a música

Procurei reunir neste capítulo as principais discussões em torno da presença da música nas escolas. Como foi possível observar, algumas dessas questões

---

<sup>29</sup> O termo Emo vem de emotional hardcore, um estilo de música dos anos 1980 pertencente ao punk rock caracterizado pela musicalidade melódica. Tem origem na palavra em inglês *emotion* ou *emotional* (emoção ou emocional).



extrapolam o campo da educação e esbarram nas preferências pessoais dos educadores. A incorporação do repertório trazido pelos alunos, em geral oriundo da indústria cultural, e a maneira como esse é absorvido pela escola ainda divide opiniões. É tênue a linha que separa o que pode ser tomado como um preconceito por parte do professor e o que seria uma tentativa de ampliar o repertório dos alunos sem julgamento de valor. Motivar os alunos a ampliar suas vivências e seu repertório musical sem ter como justificativa o desmerecimento de suas experiências tem se mostrado um desafio para os educadores. Na verdade, motivar os alunos para aprender música é mais complicado do que poderia se imaginar a princípio.

Pizzato e Hentshke (2010) analisaram os resultados de uma pesquisa realizada em oito países, inclusive no Brasil, para investigar a relação entre os níveis de interesse e os níveis de competência e esforço atribuídos pelos alunos à aprendizagem de música na escola. Segundo as autoras, estudos anteriores já apontavam que crianças que se sentem musicalmente competentes têm maior probabilidade de alcançar altos níveis de desempenho e se dedicam mais às disciplinas que consideram importantes. No Brasil, apesar de muitos alunos considerarem possuir alta capacidade de desempenho nas aulas de música, o pouco interesse é o que sobressai. As autoras atribuem esse desinteresse ao fato de os alunos não se sentirem desafiados pelas aulas e pela disciplina não ser considerada importante dentro da própria instituição escolar, uma vez que são avaliados pela participação e não pelo desempenho musical.

Segundo Sobreira (2013), a dificuldade de se avaliar a disciplina em larga escala, como nos “provões”, seria um dos motivos para a sua desvalorização. Deste modo alguns professores gostariam de ter o poder de avaliar e reprovar seus alunos, como forma de tornar a música mais “respeitável” perante às demais disciplinas e garantir assim os seus empregos. Em um artigo anterior, Sobreira (2008) chamou atenção para a ausência de representantes da escola pública nos debates que precederam a promulgação da Lei 11.679, nos quais estiveram presentes músicos atuantes na mídia, entidades musicais diversas, políticos e educadores musicais. A ausência da parte “interessada”<sup>30</sup> indicaria que o consenso sobre o assunto pode não

---

<sup>30</sup> Aspas minhas.

ser tão amplo como se imaginava. O dispositivo legal teria sido imposto à escola, e não por ela demandado.

Os estudos apresentados sugerem que, apesar dos esforços dos educadores musicais e músicos em geral para garantir o ensino de música na escola regular, talvez esse não seja um desejo latente nem da escola nem dos alunos.

Sobreira (2013) aponta para a possibilidade da Música funcionar melhor como conteúdo extracurricular do que obrigatório, e eu tenderia a concordar com ela se estivéssemos falando da busca por uma especialização, o que não é o caso. A “educação para o talento”<sup>31</sup> nos moldes previstos por Schini Suzuki (Ilari, 2011), que necessitava de instrumentos adequados à anatomia infantil e aulas individuais para cada criança, realmente não pode ser realizada na escola regular. Mas acredito que a educação musical tenha sim algo a oferecer a todos os alunos, o que só é viável dentro do contexto escolar.

Sem nenhuma pretensão de apontar um caminho ou método definitivo, afinal essa responsabilidade não me cabe, defendo apenas alguns princípios:

- A música existe antes de tudo para ser escutada. Mas são muitas as possibilidades de escuta, como já indicou Silva (2014). Ela pode ser corporal, emocional, sensorial, difusa, delineada e polissêmica. Pode ser papel do professor explorar cada uma delas e não desprezar nenhuma.

- A experiência do aluno conta. Se optou por escutar determinada música, ele deve ter algum motivo que não apenas subordinação cega à indústria cultural. Determinadas letras podem parecer ofensivas ou vazias aos ouvidos do professor e algumas melodias podem soar pobres, mas antes de rechaçá-las é interessante entender o que a tornou tão atraente para o aluno. O professor pode se surpreender.

- A aula de música deve ser útil ao aluno e não à estabilidade do professor. Talvez a música como expressão não subordinada aos princípios escolares tradicionais possa ser muito interessante, mesmo que não seja “bela” ou “agradável”, como já propunha Meyer-Denmann (Souza, 2011), e mais recentemente, Lazzarin (2009).

---

<sup>31</sup> Suzuki foi um dos primeiros defensores da ideia de que o talento não é nato e privilégio de poucos, mas uma consequência do estudo sistemático. Com este fim incentivou a produção de instrumentos com tamanho reduzido, adequado à anatomia das crianças pequenas, como violinos (seu instrumento principal) e flautas retorcidas.

Por fim, descarto uma educação musical que, sob o disfarce de formação cultural, tente rechaçar o gosto e a experiência prévia do aluno como fruto da imposição de uma indústria cultural necessariamente sem valor. Acredito que ao optar, por exemplo, pelos valores da “alta cultura ocidental”, o professor está optando pela hegemonia imposta em detrimento de seus alunos. Compreender as experiências que levaram o aluno a desenvolver suas preferências é fundamental para abrir espaço para o diálogo e a confiança de parte à parte. É necessário admitir que identidade e gosto se misturam, de forma que desprezar o que o aluno escuta e valoriza é rejeitar o que o aluno é.

### **3. Adolescência e juventude**

#### **3.1. Adolescência ou Juventude?**

Quando iniciei a construção do meu projeto de pesquisa, tive como preocupação a escolha do termo a ser utilizado: adolescência ou pré-adolescência? Como a princípio acreditava que meus informantes teriam entre 11 e 14 anos, faixa etária denominada pré-adolescência pela Organização Mundial de Saúde, avaliei que esse seria o termo mais acurado. No entanto, encontrei pouca bibliografia sobre o tema, e constatei uma concentração na área de Saúde. Por esse motivo, e pelo fato de que, na efetivação do trabalho de campo encontrei jovens de até dezesseis anos, resolvi adotar na presente pesquisa os conceitos de adolescência e juventude.

De acordo com Dávila Leon (2005), em vários momentos os conceitos de adolescência e juventude são utilizados de maneira sinônima e indistinta. No entanto, o autor afirma que a Psicologia tem se encarregado do estudo disciplinar da adolescência, na perspectiva de uma análise do sujeito particular e seus processos e transformações, enquanto a juventude é delegada a outras áreas das Ciências Sociais, como a Sociologia, a Antropologia Cultural e Social, a História, a Educação, Estudos Culturais, entre outros. Explica ainda que, convencionalmente, têm-se classificado como adolescência a faixa entre os 12 e os 18 anos, e juventude entre os 15 e os 29 anos, podendo a segunda ser estendida para baixo ou para cima.

Dávila Leon (2005) define a adolescência como a fase em que se alcança a etapa final de crescimento, que inicia-se na puberdade e dura até o desenvolvimento completo da maturidade reprodutiva. Do ponto de vista cognitivo, é nessa fase que acontecem profundas mudanças qualitativas na estrutura do pensamento, onde têm início a configuração do raciocínio social e processos identitários individuais, coletivos e sociais (Dávila Leon, 2005). Já a juventude teria sido concebida como uma construção social histórica, cultural e relacional, para designar a “dinamicidade e permanente evolução/involução do mesmo conceito” (Dávila Leon, 2005, p. 12), que pode ser tomada como uma categoria etária, como etapa de amadurecimento e como subcultura.

O processo de construção de identidade seria um dos elementos característicos e nucleares da juventude, associado a determinados condicionantes individuais, familiares, sociais, culturais e históricos. Trata-se de um processo complexo que acontece simultaneamente nos níveis pessoal, geracional e social. Os conteúdos que dão origem à identidade geracional implicam modos de vida, práticas sociais juvenis e comportamentos coletivos, que encerram também valores e visões de mundo que guiam tais comportamentos. Esse processo é um desafio comum aos adolescentes e jovens quanto à emergência da necessidade de aproximarem-se uns dos outros, mas que tem na diversidade a sua principal característica.

### **3.2. Cultura e Biologia**

A alteridade, vista nessa perspectiva, mostra que o ser humano se coloca no limite entre a natureza e a cultura: a dimensão biológica e a social se influenciam mutuamente na produção humana. A possibilidade de o ser humano se constituir como tal depende tanto do seu desenvolvimento biológico, em especial do seu sistema nervoso, quanto das qualidades das trocas que se dão entre os meios no qual se insere. O homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolve com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere. (Dayrell, 2003, p. 43)

Existe uma tensão nas Ciências Sociais em aceitar explicações biológicas e neurológicas para o comportamento humano. No entanto, como afirma Dayrell (2003), existe um caráter universal que a biologia dá aos indivíduos de determinada faixa etária e continua sendo fundamental que jamais se perca de vista o fato de que varia muito a forma como cada sociedade vai lidar com esse momento e como vai representá-lo.

Acreditando que natureza e cultura se influenciam mutuamente na produção humana (Dayrell, 2003), apresentarei nesta seção as duas perspectivas de compreensão do indivíduo.

#### **3.2.1. A juventude nas Ciências Sociais**

O estudo desenvolvido por Vale (2010) apresenta uma breve revisão histórica do conceito de juventude e ressalta o fato dessa fase nunca ter obedecido a critérios

rigorosamente biológicos. Segundo a autora, até o século XVIII as idades não eram significadas de maneira a exprimir com exatidão o tempo de vida de um indivíduo, de forma que coube à escola representar a institucionalização do afastamento entre o mundo do adulto e o mundo da criança. Enquanto a educação ficou a cargo dos colégios clérigos para alguns indivíduos seletos, os alunos eram instruídos sem qualquer separação etária. Foi apenas com o crescente direcionamento das crianças da elite a esses espaços que deu início a organização escolar em classes etárias. A educação escolar postergava o ingresso dos jovens de família rica no mundo do trabalho.

A partir do século XVIII a adolescência passa a ser concebida como etapa da vida diferente da infância e da vida adulta, como um período marcado pela indefinição do lugar social, quando a maturação sexual do indivíduo contrasta com sua imaturidade social.

Por estar profundamente associada à escolarização, a juventude estaria fortemente associada ao homem burguês. As mulheres, independente da classe social, não frequentavam escolas e eram educadas para a vida adulta em casa. Os filhos dos pobres também não podiam frequentar as instituições, ingressando logo no mundo do trabalho.

A ideia de conflito geracional só entra em foco a partir de 1950, quando a escolarização passa a abranger também a população mais pobre e a juventude passa a ser entendida como um amplo contingente social. Só então dá-se início a uma “cultura juvenil”, colocando os jovens no lugar de consumidores e significando-os como parâmetro estético para a sociedade (Vale, 2010). É interessante notar que a consolidação da cultura juvenil teve estreita relação com movimentos musicais ao redor do mundo, como o Tropicalismo e a Jovem Guarda, no Brasil, e o Rock n’ Roll, nos Estados Unidos (Seren, 2011). Essa questão será aprofundada em seção posterior.

Segundo Freitas (2008), as concepções acerca do termo juventude são dicotômicas: por um lado defende-se a juventude como um processo homogêneo e, por outro, busca-se a valorização da diversidade das experiências juvenis. Sob o paradigma das Ciências Sociais, a juventude tem sido percebida como uma “construção social, cultural e histórica, que está intimamente ligada às transformações do mundo moderno” (Freitas, 2008, p. 4), não existindo, portanto, um modelo único de juventude. A maneira como cada um se apresenta diria respeito às particularidades

culturais dos diferentes contextos em que se inserem. A autora acredita que vivemos em um momento de hiper-valorização das práticas e representações relacionadas à juventude (como beleza, saúde e liberdade), o que leva um grande número de pessoas a se considerarem jovens, apesar de estarem fora dos limites etários predeterminados.

Baumworcel (2008) considera o espaço do lazer e do tempo livre como lócus privilegiado para a construção da expressão, da afirmação e da identificação da juventude, e para a elaboração de subjetividades coletivas.

Dayrell (2003), no entanto, critica diversas visões de juventude que tendem a reduzi-la ao campo da cultura, o que limitaria a expressão da condição juvenil aos fins de semana e aos momentos em que o jovem se envolve com atividades culturais. O autor também se incomoda com a tradução do jovem em possibilidade de consumo: de moda, lazer, música e revistas, e rejeita a noção de juventude baseada na sua transitoriedade, na qual o jovem é compreendido como um vir a ser, cujos sentidos das ações presentes estão no futuro. Segundo Dayrell (2003), a ideia da juventude como um tempo de liberdade alia-se à outra: a da juventude como um tempo de ensaio, marcada pela irresponsabilidade e pelo hedonismo. O autor compreende a juventude como parte de um projeto mais amplo de constituição de sujeito que não pode ser reduzida a uma passagem, já que têm importância em si mesma. Acredita que o processo é influenciado pelo meio social em que se desenvolve e pelas trocas proporcionadas pelo mesmo.

Apesar das diferenças assumidas em cada contexto histórico, cultural e social com relação ao entendimento do que é juventude, vivências semelhantes tendem a aproximar as experiências juvenis. De acordo com a perspectiva analítica da geração de classes e idades, um mesmo quadro de vida histórico-social permitiria que a situação definida pelo nascimento cronológico se convertesse em questão sociologicamente pertinente: ter idades próximas e viver em um mesmo tempo sob condições parecidas possibilitaria o aparecimento de grupos concretos. Estar numa mesma geração, com uma identidade ideológica e interesses particulares, permite definir e estabelecer regularidades que configuram certo estilo de vida, “de modo cognitivo, instrumental, formal, vivencial, subjetivo que os faz diferentes de outros, mas também fortemente similares a si mesmos” (Dávila Leon, 2005, p. 15).

Já na perspectiva analítica dos estilos de vida, os jovens estão mergulhados simultaneamente em inúmeros contextos culturais e redes de relações sociais

preexistentes, “dos quais relacionam e hierarquizam valores e ideais, estéticas e modas, formas de relacionamento ou convivência ou vida, que contribuem para modelar seus pensamentos, sua sensibilidade e seus comportamentos.” (Dávila Leon, 2005, p. 15). Hoje, além desses espaços de vida cotidiana, as novas tecnologias geram modos de participação mais globais, que introduzem adolescentes e jovens em uma nova experiência de socialização.

De acordo com Raddatz (2010), os jovens do século XXI estão inseridos em um contexto de liberdade de expressão diferenciada, em que a internet possibilita aos cidadãos o exercício de exposição de ideias e a participação na discussão em inúmeros debates, apoiados em informações que são rapidamente difundidas em escala global. Segundo a autora, a formação desses jovens é influenciada, além da família e da escola, por comportamentos provenientes da rede, buscando, assim, nos meios de comunicação, formas de entretenimento, informação curta, rápida e atualizada e a possibilidade de interação.

Weigelt e Pareggiani (2014) defendem o papel dos jovens como “embaixadores das novas mídias”, por terem a tendência de incorporá-las e domesticá-las com mais facilidade. Segundo os autores, a adolescência é a fase em que se moldam “práticas, hábitos, preferências, identidade, caráter, estilo e cultura própria” (p. 57), e as novas tecnologias teriam trazido mudanças significativas para a formação contemporânea dos adolescentes. Essas novas tecnologias de informação afastariam os jovens das estruturas de socialização tradicionais, como a escola e a família, mas, por outro lado, forneceriam novas possibilidades de comunicação e integração. Para Weigelt e Pareggiani (2014) a padronização de gostos e hábitos culturais seria responsável por produzir um sentimento de pertença a um grupo ou à sociedade “através do consumo de certos produtos, inclusive midiáticos” (p. 58).

Para Freitas (2008), os jovens abrem espaços de organização e relações interativas e, através do consumo dos meios de comunicação de massa, principalmente os eletrônicos, passam a ter acesso a múltiplas referências culturais, formando um conjunto heterogêneo de redes de significados que permitem a sua construção social através de múltiplos processos de pertencimento, “nas quais as ações cotidianas adquirem sentido através das escolhas culturais” (Freitas, 2008, p. 2)

Obviamente que nem todos os adolescentes encontram-se expostos da mesma maneira ao processo globalizador, nem o absorvem internamente da mesma maneira.



Mas tais experiências podem dar indícios de que os jovens do século XXI tornaram-se mais semelhantes entre si do que jamais foram em outros períodos históricos.

### 3.2.2.

#### **A adolescência segundo a biologia**

Como já explicitado nas reflexões da Dayrell (2003), o ser humano está no limite entre a natureza e a cultura, de forma que as dimensões biológica e social se influenciam mutuamente. A fim de explorar este caráter universal que a biologia dá aos indivíduos de determinada faixa-etária, busquei incluir neste estudo as ideias apresentadas por Herculano- Houzel (2005) e Giedd (2015).

Herculano-Houzel (2005, p. 11) define a adolescência como “época inevitável em que o cérebro da infância se transforma em um cérebro adulto”. Não se tratando apenas de um aumento na massa e no volume do órgão, algo que ocorre no início da adolescência, mas de uma profunda reorganização química e estrutural, é nessa fase que o sistema de recompensas passa por grandes mudanças, modificando gostos, vontades, ímpetos e desejos. Para a autora, aumenta também a vulnerabilidade ao vício e aos transtornos de humor, como a depressão.

Apesar das mudanças mais óbvias ocorrerem no corpo, quem dispara e coordena a adolescência é o cérebro. Ele inicia a puberdade quando há teor de gordura suficiente no corpo para garantir que, uma vez iniciadas as transformações, o corpo conseguirá sustentar o ritmo acelerado do crescimento, mesmo em condições adversas, como alimentação escassa. No caso das meninas, elas precisam ter reservas suficientes para gerar um bebê e alimentá-lo nos primeiros meses após o nascimento. É a leptina, um hormônio produzido pelas células que acumulam gordura no corpo, que informa ao cérebro sobre a possibilidade de iniciar o processo de puberdade. Mas a leptina não provoca a adolescência, ou qualquer criança mais gorda entraria na puberdade. Ela apenas permite que o processo seja iniciado. Ainda não se sabe o fator biológico que promove a adolescência (Herculano-Houzel, 2005).

A adolescência não é uma prerrogativa humana: é fase compulsória da vida dos mamíferos e talvez de outras classes de animais. Nas palavras de Herculano-Houzel (2005, p. 62), “a adolescência cria uma classe de indivíduos que se associam e enfrentam os mesmos desafios, ambientais, mentais e sociais, cuja superação acaba por torná-los aptos a sobreviver longe dos pais ou responsáveis”. O comportamento

geralmente associado à adolescência, como o gosto por riscos, distanciamento da família, criação de novos laços de amizade, juntamente com o desenvolvimento cognitivo e emocional, é visto pela neurociência como etapas necessárias à conquista da vida adulta.

Segundo Herculano-Houzel (2005), a fonte das diferenças entre o comportamento infantil e o adulto está no funcionamento do córtex pré-frontal. Seu amadurecimento depende de um refinamento de suas conexões, o que significa a eliminação de contatos excedentes, desnecessários ou inconvenientes entre neurônios (Herculano-Houzel, 2005). Enquanto a massa cinzenta do córtex pré-frontal diminui, a massa branca se expande. A massa branca é a capa final de mielina, adquirida pelos feixes que ligam as várias regiões do cérebro, que funcionam como um isolante elétrico das fibras nervosas, permitindo a condução mais rápida e eficiente de impulsos. Segundo Giedd (2015, p. 30), a mielina ou “massa branca” é uma substância lipídica que “reveste e isola o prolongamento filamentosos, ou axônio, que se estende até o corpo de um neurônio”. Axônios mielinizados transmitem sinais até 100 vezes mais rápido que os não mielinizados, e também se recuperam mais rapidamente depois de acionados, estando prontos para o envio de novas mensagens. Herculano-Houzel (2005) explica que é a mielinização que permite uma comunicação mais eficiente entre as diferentes regiões do cérebro, possibilitando, por exemplo, o domínio da linguagem, a memória de trabalho, a capacidade de seleção e inibição de comportamento e a supressão de respostas automáticas.

De acordo com Giedd (2015), apesar da massa bruta cinzenta atingir seu ápice na adolescência, existe um descompasso no desenvolvimento das diferentes regiões cerebrais. A matéria cinzenta atinge seu pico mais precocemente nas áreas sensório-motoras primárias, que recebem e respondem a estímulos de visão, audição, olfato, paladar e tato. A última região a atingir tal pico é justamente o córtex pré-frontal, crucial para o funcionamento executivo, como a organização, tomada de decisões e planejamento e regulação do humor. De acordo com Karl Popper (apud Giedd, 2015), essa é a região do cérebro responsável por criar cenários hipotéticos, deixando que nossas teorias morram em nosso lugar.

Exames longitudinais de imageamento cerebral, publicados em 1999, demonstraram que o volume da substância cinzenta longitudinal cresce até o início da

adolescência, para então começar a ser reduzido nas várias regiões corticais (Herculano-Houzel, 2005).

É como se o cérebro fosse um bloco de mármore que começasse a ser esculpido de acordo com a vida de cada um, que dita quais sobras remover, até que uma bela estrutura emerge, muito mais bonita e significativa do que o bloco original, bruto. Ao nascer, e ao longo dos primeiros anos de vida, enquanto a matéria-prima sináptica é adicionada a ele -, o cérebro é como um bloco de pedra bruta que contém em si todas as esculturas possíveis (...) No que ele se tornará depende do cinzel empunhado pela vida, pelas escolhas que o próprio cérebro vai fazendo no caminho (Herculano-Houzel, 2005, p. 67-68).

Segundo a autora, habilidades motoras aprendidas até o início da adolescência encontrarão um caudado ainda rico em possibilidades sinápticas, o que explica porque os jovens que aprenderam seus esportes até os 12 anos pareçam “talentos naturais”. Quem começa mais tarde, apesar de ainda ser capaz de aprender, trabalhará com um caudado amadurecido.

O córtex pré-frontal também é um componente essencial de circuitos envolvidos em cognição social, em nossa capacidade de manter relações complexas, discernir amigos de inimigos, encontrar proteção em grupos e realizar a diretriz máxima da adolescência: atrair um par ou companheiro.

Segundo Herculano-Houzel (2005), a razão para um indivíduo deixar um lar seguro e conhecido para procurar o seu lugar no mundo está nas mudanças que ocorrem no sistema de recompensa do cérebro durante a adolescência. É o conjunto de estruturas que nos premia com a sensação de prazer e nos faz querer repetir “tudo o que é bom ou dá certo”. (Herculano-Houzel, 2005, p. 90). Subitamente, tudo o que havia de atrativo para o cérebro infantil deixa de ser para o cérebro em transição. Essas alterações do chamado “comportamento motivado” podem ser explicadas por um embotamento do sistema de recompensas, que não é mais ativado pelos prazeres antigos, o que faz com que os adolescentes busquem tudo o que é novo: novos jogos, nova decoração, novas músicas etc. Tal embotamento ocorre porque o núcleo acumbente perde entre um terço e metade de seus receptores para a dopamina - “o hormônio do prazer” - entre a infância e a vida adulta.

O amadurecimento das estruturas que permitem a vida em sociedade torna o comportamento dos adolescentes cada vez mais social, aumentando o valor atribuído às novas interações sociais. A busca de novas amizades traz, como consequência, o

afastamento da família. É o desinteresse pelo familiar que impulsiona o jovem a tornar-se um adulto independente, à medida que o leva a explorar sua capacidade física e intelectual, aprender as regras da sociedade e buscar parceiros sexuais longe da família. Felizmente, essa queda de receptores da dopamina se estabiliza na vida adulta, e a quantidade de dopamina liberada aumenta, resultando em um sistema de recompensas bem regulado, capaz de satisfazer-se com os prazeres da vida adulta (Herculano-Houzel, 2005).

É interessante notar que tanto a expansão da substância branca como a redução da massa cinzenta se alongam no cérebro até os 40 anos de idade, o que, segundo Herculano-Houzel (2005), levantaria uma dúvida interessante quanto à idade em que deveríamos ser considerados oficialmente “adultos”.

De acordo com Giedd (2015), a adolescência é definida pela sociedade como uma transição entre a infância e a fase adulta que começa com o início da puberdade, mas termina em um conceito, ou norma social, quando uma pessoa atinge sua independência e assume papéis adultos. Para o autor, nos EUA, como no Brasil, a concretização do papel adulto, caracterizado por casamento, filhos e casa própria, está acontecendo até cinco anos mais tarde do que na década de 1970. Considera que o prolongamento desse descompasso, e a grande influência de fatores sociais em determinar o que constitui um adulto, levaram alguns psicólogos a sugerirem que a adolescência é mais um produto sociocultural do que biológico. No entanto, estudos realizados com gêmeos, a fim de examinar os efeitos relativos de genes e do ambiente ao acompanharem duplas criadas separadamente, têm mostrado a importância dos fatores genéticos. Giedd (2015) afirma que apesar do ritmo do amadurecimento da massa branca e cinzenta poder ser ligeiramente influenciado pelo ambiente, o cronômetro fundamental está sob controle biológico. Sociólogos também observam que a exposição a riscos, a busca por emoções e a procura de proximidade com os pares acontecem em todas as culturas, embora em diferentes graus (Giedd, 2015).

### **3.3. Música e juventude**

[...] A música sempre esteve presente na cultura jovem, dá o ritmo e a pluralidade que a identifica. Em torno dela, forma-se um conjunto de práticas, crenças e valores que materializam um dado ‘estado de espírito’ adolescente [...] Cada vez mais dissociada de

seus aspectos biológicos, a adolescência tornou-se um fenômeno social, um ‘estilo de vida’, valorizado e introjetado pelo mundo adulto, contribuindo para a construção das diferenças de gênero, da corporalidade moderna, e, principalmente, da moda. (Pereira, 2007, p. 357).

Como anunciado anteriormente, a consolidação da cultura juvenil teve profunda relação com movimentos musicais no mundo ocidental. O Rock n’ Roll surgiu nos Estados Unidos nos anos 1950 canalizado quase exclusivamente para esse mercado consumidor, e tornou-se o primeiro grande símbolo da cultura internacional popular. No Brasil, o Tropicalismo e a Jovem Guarda foram dois movimentos representativos da década de 1960, época em que a comunicação de massa produzia novas formas de consumo, apoiando a formação da cultura adolescente. Como resistência à cultura de guerras, culmina o movimento hippie nos Estados Unidos, sobretudo na cidade de São Francisco, onde o *beat generation* “dá lugar ao jazz, ao rock, ao haxixe à boemia, ao sexo descomedido” (Seren, 2011, p. 71). O movimento Punk surge em Londres após o surgimento da banda Sex Pistols, e David Bowie dá origem ao *glitter-rock* ou *protopunk* americano (Seren, 2011).

Atualmente a música é um elemento referencial no dia a dia dos jovens, o que poderia ser observado pela constante presença de fones de ouvido acoplados a aparelhos de MP3, celulares e outros dispositivos do gênero áudio (Raddatz, 2010). É cada vez mais comum na área da Educação Musical e da Comunicação pesquisas sobre os hábitos de consumo da música pela juventude, bem como sua identificação dentro das “tribos”. De acordo com Silva (2012), é sintomático que exista um número tão elevado de grupos sociais cuja nomenclatura faz referência a gêneros musicais, como os “funkeiros”, “pagodeiros”, “punks” e “emos”, ao mesmo tempo que nomes de determinados grupos possuam um estilo musical homônimo correspondente, como a música evangélica e a música caipira. O autor acredita que isso aconteça porque, para além das manifestações sonoras, membros de um mesmo grupo compartilham “espaços comuns de entretenimento, círculos de amizade, modos de convivência, padrões de vestuário e de consumo, etc., numa relação dinâmica de afirmação identitária e oposição comum a qualquer prática cultural” (Silva, 2012, p. 100).

Apesar do poder socializador da música, Seren (2011) chama atenção para o fenômeno da individualização da escuta, que vem crescendo desde à invenção o *walkman* na década de 1980, passando pelo *discman* nos anos 1990 e chegando aos

padrões atuais através dos MP3 *players* e telefones celulares. Para o autor, a constante presença de fones de ouvido elimina em grandes proporções o ato de ouvir coletivamente e aliena o indivíduo do seu entorno sonoro (Seren, 2011).

### 3.3.1.

#### Entre o rádio e a internet

A música, principal atrativo da rádio para o jovem em especial desde os anos 60,- tornou-se conquista ou derrota destes tempos-imaterial. Ao contrário das quatro décadas anteriores, adolescentes e quase adultos não acorrem mais às lojas de discos em busca de LPs ou CDs. Sob o predomínio de bites ou Bytes, a música é, agora, apenas um arquivo e, por vezes, já não há mais ídolos ou hits, somente canções para download, ouvidas e, logo, apagadas da memória do computador, do MP3 player, do celular ou do próprio jovem, dando lugar a outras mais. O rádio musical, portal de entrada desta parcela da população ao veículo como um todo, não parece mais tão atraente a não ser por um ou outro programa que busca no humor a garantia da audiência (Ferrareto et al, 2010, p. 1-2).

Ferrareto et al (2010) atestam que as afirmações acima são repetidas semestre após semestre para os estudantes de cursos de Comunicação que ingressam nas universidades do país. No entanto, Weigelt e Pareggiani (2014) afirmam que, apesar da larga utilização da internet pela juventude, o rádio ainda desempenha o papel de atualizar o cenário musical. Segundo os autores, as músicas que os adolescentes já conhecem e gostam estão reunidas no MP3 player ou no celular, enquanto as novidades seriam ouvidas no rádio, para posteriormente serem adicionadas às listas dos outros dois aparelhos.

Em um estudo comparativo sobre a formação de gosto musical entre os alunos do ensino médio de uma escola pública e uma escola particular, Seren (2011) percebeu que, enquanto a internet tem primazia no papel de atualizar os jovens da elite sobre as novidades musicais, o rádio continua sendo a maior fonte de informação musical para os jovens de menor poder aquisitivo. O autor percebeu também uma diferença nos estilos apreciados pelos alunos das duas escolas. Dos onze estilos citados pelos alunos, apenas três são comuns aos dois grupos: a MPB, o Pop e o Rock Nacional. Os jovens da escola pública apresentaram preferência por uma maior variedade de estilos, enquanto os jovens da escola particular concentraram-se em um estilo único. Nesse grupo o sertanejo aparece em primeiro lugar, seguido pela MPB, o Surf Music, Pop e Rock Internacional. Entre os alunos da escola pública figuraram a

Black Music, o Dance, o Funk, o Hip Hop, a MPB, o Pagode, o Pop e o Rock Nacional. Apesar da pluralidade de gosto, Seren (2011) afirma que não há dissonância na pluralidade, pois os meios de acesso mudam, mas não a intenção do acesso, uma vez que a apropriação feita pelos dois grupos é a mesma, não havendo diferença na legitimidade dos estilos escolhidos.

Ser um jovem abastado financeiramente não significa ter acesso à chamada cultura elevada, mais erudita, mais canônica ou mais legítima. Ser um jovem abastado significa apenas mais acesso às novas tecnologias e aos meios mais caros de escoamento da mesma cultura de mercado consumida por seus pares opostos, isto é, pelos jovens da escola pública. (Seren, 2011, p. 138)

O autor percebeu ainda que tanto as escolas quanto as famílias pouco intervêm na escolha dos estilos musicais favoritos. Nas suas palavras, “na atual conjectura midiática, no império da cultura de massa, essas duas instituições arrefeceram sua responsabilidade no processo de formação do ethos musical.” (Seren, 2011, p. 137).

### **3.4. Entre a natureza e a cultura**

Como afirmado anteriormente, o reconhecimento da juventude como uma fase distinta da infância e da vida adulta tem profunda relação com a escolarização. Na escola o indivíduo é preparado para o futuro, os alunos aprendem com os educadores o que é importante ou não para a vida adulta. Parece ser justamente essa visão da juventude como passagem, como um vir a ser, que deixa os professores tão à vontade para criticar as expressões culturais e identitárias de seus alunos.

Herculano-Houzel (2005) afirma ser natural e necessário que o adolescente perca o interesse no que lhe é familiar, ou que não se interesse apenas pelo que já conhece, para buscar experiências novas, fora da família de origem. Parece também natural que tanto a família quanto a escola não tenham exclusividade no processo de formação do jovem, inclusive no que diz respeito à música.

Cuche (1999), no entanto, afirma que nada é puramente natural no homem, e que mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas são informadas pela cultura. Desta forma, a cultura dá novo sentido à necessidade de afastamento da família e autoafirmação dos adolescentes – primariamente ligada à

necessidade de reprodução fora do ambiente familiar, para garantir desta forma a variabilidade genética da espécie – e passa a estimular a descoberta das novidades que movimentam a economia. Como descreve Otiz (2000, p.129)

T-shirt, Rock n’ roll, guitarra elétrica, ídolos da música pop (ou até mesmo Che Guevara, (“Hay que endurecer, pero con ternura”) são elementos partilhados planetariamente por uma determinada faixa-etária. Eles se constituem assim em cartelas de identidade, intercomunicando os indivíduos dispersos no espaço globalizado. Da totalidade dos traços – *souveniers* armazenados na memória, os jovens escolhem um subproduto, marcando desta forma sua indiossincrasia, isto é, suas diferenças em relação a outros grupos sociais” (Ortiz, 2000, p. 129)

Como já exposto, a música é uma das maiores marcas de afirmação jovem desde que a juventude passou a ser percebida como um amplo contingente social na década de 1950 (Vale, 2010). O Rock n’ Roll, símbolo da juventude, tornou-se gênero musical consagrado, levando muitos sexagenários a estádios lotados a fim de rever suas bandas favoritas. A Tropicália, gênero musical marcante para a juventude de sua época, é um movimento muito respeitado pela inovação e ousadia apresentada.

É incontestável que a internet acelerou o processo de trocas de informação e traz novidades constantes para o jovem do século XXI, com conteúdos cada vez mais diversificados, e simultaneamente massificados. Os amantes da música se beneficiaram especialmente com essa possibilidade de trocas, uma vez que não é necessário esperar um álbum ser lançado, ou gastar uma quantidade significativa de dinheiro para ter acesso às novas canções. A efemeridade dos sucessos não tem a ver apenas com a “qualidade duvidosa” atribuída às composições, mas também com a quantidade de oferta disponível, principalmente quando o público alvo é formado por indivíduos de uma faixa etária ávida por novidades.



## 4.

### Eu fico com a pureza da resposta... dos adolescentes!

#### 4.1.

#### Life is what happens to you when you're busy making other plans<sup>32</sup>

Como dito anteriormente, esta pesquisa teve como objetivo compreender a construção do gosto musical na adolescência, investigando as influências recebidas pelos jovens, as mídias utilizadas e os hábitos de consumo e execução musical em geral. Minha proposta inicial, apresentada no projeto de pesquisa, era formar de dois a três grupos focais, cada um com cerca de dez alunos de um colégio federal no Rio de Janeiro. O grupo focal foi escolhido, dentre tantos outros instrumentos metodológicos, por seu potencial para revelar os processos de construção do gosto musical e da formação cultural na pré-adolescência, ao permitir a obtenção de diferentes perspectivas dessa construção e a compreensão de como os sujeitos compartilham ideias e influenciam uns aos outros <sup>33</sup> (Gatti, 2012).

Antes de dar início ao trabalho de campo, realizei uma atividade piloto com cinco alunas<sup>34</sup> de uma escola de música particular na zona sul do Rio de Janeiro, com idades entre onze e treze anos, a fim de testar algumas estratégias metodológicas. De acordo com Gil (2002), os variados instrumentos de pesquisa de um estudo de campo devem ser pré-testados a fim de desenvolver os procedimentos de aplicação, testar o vocabulário empregado nas questões e assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis pretendidas.

Comecei o encontro com o grupo com dois jogos de *Stop*<sup>35</sup> ou “adedanha de papel” relativos a temas musicais. No primeiro, criamos uma tabela com categorias (“cantor nacional”, “cantor internacional”, “banda”, “nome de música” e “instrumento musical”), que deveriam ser preenchidas de acordo com as letras sorteadas através da

---

<sup>32</sup> Tradução: A vida é o que te acontece enquanto você está ocupado fazendo outros planos

<sup>33</sup> Durante o desenvolvimento da pesquisa, por não ter sido possível cumprir os requisitos esperados de um grupo focal, como um tempo mínimo de 60 minutos por encontro e um número restrito entre 6 e 12 participantes, optei por chamar de grupo de discussão.

<sup>34</sup> A escolha de cinco meninas não foi proposital. Todas eram alunas da mesma professora de canto, e é comum que nessa faixa etária o canto seja mais procurado por meninas.

<sup>35</sup> *Stop* ou adedanha de papel é um jogo em que monta-se uma tabela com variados temas de livre escolha dos participantes, que devem ser preenchidas com palavras relacionadas aos temas que comecem com letras sorteadas pelo grupo. O primeiro participante a preencher toda a tabela pede a interrupção do preenchimento pelos seus oponentes dizendo “Stop”.

“adedanha<sup>36</sup>”. O segundo jogo tinha uma categoria única (“gêneros musicais”), e as meninas deveriam tentar lembrar de gêneros com todas as letras do alfabeto. Para competir, as participantes foram separadas em uma dupla e um trio. Além de tentar fazer com que o grupo entrasse na discussão, (deixando as meninas mais à vontade), minha intenção era fazer um levantamento sobre o universo musical daquelas adolescentes. A opção pelos jogos também se deu por acreditar que essa atividade possibilita uma aproximação mais rápida com a temática a ser abordada, no pouco tempo que se dispõe. Perdemos alguns minutos preciosos escrevendo as tabelas manualmente, mas as informações levantadas através dessa atividade mostraram-se relevantes.

Após a fase de jogos, passamos para a discussão. Começamos falando da música preferida de cada uma, com quem tinham aprendido, o que na música a tornava tão interessante etc. Pela falta de tempo, passamos pelos temas com muita rapidez, apesar de serem apenas cinco meninas e de termos separado uma hora e meia para o encontro. Decidi então pedir o dobro do tempo para as escolas onde a pesquisa de fato seria realizada. Optei por realizar pesquisa em escolas onde os alunos tivessem aulas de música por acreditar que seria mais fácil para esses adolescentes verbalizarem sobre os fatores musicais que os atraem nas músicas que escutam. Essa hipótese acabou se mostrando falsa. Pretendi também que as escolas fossem federais, prevendo encontrar nessas instituições grupos de origem socioeconômicas heterogêneas, o que de fato aconteceu.

#### 4.2.

#### **“Tem que colocar tudo?” – O trabalho de campo e o caminho percorrido**

Como a vida é aquilo que acontece enquanto fazemos outros planos, a realidade acabou sendo completamente diferente. O primeiro contratempo foi a demora em obter resposta sobre o parecer do comitê de ética da PUC-Rio, cuja carta com parecer positivo só me foi entregue no final de maio. O segundo foi a demora em obter resposta nos colégios pretendidos, para finalmente negarem a possibilidade de realização da pesquisa. Quando finalmente consegui uma reunião com a equipe de

---

<sup>36</sup> Adedanha é um sistema de sorteio de letras utilizado nos jogos infantis, quando o número de dedos mostrados aleatoriamente pelos participantes é relacionado à letra correspondente do alfabeto. Ex: 1=A, 2=B, 3=C.

Música de um colégio federal que aceitou a minha pesquisa, o colégio entrou em greve. Comecei, então, a articular outras possibilidades, como realizar a pesquisa em escolas particulares ou até mesmo formar pequenos grupos independentes, com adolescentes indicados por colegas professores particulares de música.

Com a ajuda de um colega, professor particular de violão, consegui reunir um grupo de quatro adolescentes de catorze anos (dois meninos e duas meninas) e uma criança de dez anos para dar início à pesquisa. O encontro aconteceu numa tarde de sábado no fim de julho, na minha casa, e durou cerca de duas horas e quinze minutos.

Entrei também em contato com o professor de música da escola onde estudei a fim de realizar a pesquisa naquela instituição. Não era minha intenção realizar o trabalho de campo em uma escola particular, mas já estávamos em agosto, e eu tinha apenas os dados obtidos no encontro com um grupo de cinco adolescentes. Esse professor foi muito receptivo e combinamos a entrada no início de setembro. Nessa escola os alunos optam entre as oficinas de música, artes plásticas, dança, vídeo ou teatro. Os alunos de sexto e sétimo ano fazem aula juntos, assim como os de oitavo e nono, e cada turma (com cerca de catorze alunos) tem dois tempos seguidos por semana, totalizando uma hora e quarenta minutos de aula.

Pouco depois de ter combinado os encontros na escola particular, o professor coordenador de música do colégio federal em greve me procurou por e-mail: a greve tinha acabado. Como este professor era o único que poderia dispor de dois tempos por turma para que eu realizasse a pesquisa, uma vez que os outros professores estavam com o cronograma de aulas atrasado por conta dos feriados ou ausências nas aulas por motivo de saúde, ficou então combinado que realizaria a pesquisa com duas turmas de sétimo e duas turmas de oitavo ano (quatro grupos no total), tendo dois encontros de cinquenta minutos com cada turma. Pude entrar no colégio na primeira semana de setembro, terminando o trabalho de campo na terceira semana de setembro.

A pesquisa, portanto, foi realizada com sete grupos, totalizando 89 crianças e jovens de dez a dezesseis anos: um grupo independente, dois grupos na escola particular e quatro grupos no colégio federal. A fim de facilitar a identificação dos grupos, que diferem uns dos outros em número, idade e conteúdo, escolhi dar a eles nomes de gêneros musicais que, por diversos motivos, associo a cada um. São eles: **Indie**: grupo independente com 5 adolescentes; **Pop**: formado por 8 alunos de 6º ano da escola particular; **Eletro**: formado por 14 alunos de 8º e 9º anos da escola

particular; **Punk**, formado por 16 alunos de 8º ano do colégio federal; **K-pop**: formado por 15 alunos de 8º ano do colégio federal; **MPB**: formado por 14 alunos de 7º ano do colégio federal; e **Funk**: formado por 17 alunos de 7º ano do colégio federal.

O encontro com o grupo independente foi o mais longo, durando cerca de 135 minutos. Na escola particular os encontros duraram 100 minutos, tendo um encontro por grupo, e no colégio federal tive dois encontros de 50 minutos com cada grupo. O quadro 1 apresenta a síntese dos grupos e adolescentes participantes da pesquisa.

Nome do grupo	Instituição	Ano escolar	Número de alunos	Número de encontros	Duração dos encontros (minutos)
Indie	Independente	9º / 5º	5	1	135
Pop	Particular	6º	8	1	100
Eleto	Particular	8º / 9º	14	1	100
Punk	Federal	8º	16	2	50
K-pop	Federal	8º	15	2	50
MPB	Federal	7º	14	2	50
Funk	Federal	7º	17	2	50

**Quadro 1- Adolescentes participantes da pesquisa**

Fonte: Elaboração própria

Os encontros foram divididos em quatro momentos: preenchimento das fichas individuais, realização do primeiro jogo de *Stop* com categorias musicais, realização do segundo jogo de *Stop* com gêneros musicais e, finalmente, a discussão no grupo.

As fichas buscaram obter algumas informações sistematizadas sobre os jovens, como o nome, uma sugestão de pseudônimo, a idade, o sexo, a escola e o ano escolar, além da música favorita, banda ou intérprete favorito e instrumentos que tocavam. O preenchimento desses dados não deveria levar mais do que cinco minutos, mas acabou se estendendo por quase dez minutos por conta das dúvidas apresentadas pelos alunos. A escolha do pseudônimo foi o motivo de discussão: “*Pode ser qualquer um?*”; “*Precisa?*”; “*Pode dizer meu nome, eu não me importo! Meu pai deixa!*”. Tentava

argumentar que não precisava, o pseudônimo era apenas uma sugestão, mas que eu não usaria o nome verdadeiro de ninguém. Acabei utilizando muitos dos pseudônimos por eles sugeridos, embora com algumas adaptações, e escolhi os pseudônimos de modo aleatório dos alunos que não deram sugestões.

Sobre as músicas, bandas e intérpretes favoritos, quase entravam em desespero: “*mas tem que escolher um?!*”; “*Eu não tenho, o que eu faço?*” Combinamos que aqueles que não tivessem bandas ou músicas favoritas poderiam deixar em branco, e os que queriam colocar vários exemplos não deveriam ultrapassar três nomes por categoria. “*Instrumento é pra colocar todos que eu toco?*”; “*Flauta doce conta?*”; “*Posso botar até campainha?*” - Pode! Coloquem tudo, tudo importa!

O primeiro jogo de *Stop* tinha como objetivo fazer com que os jovens entrassem na discussão, deixando-os mais à vontade, e obter um levantamento sobre o universo musical dos adolescentes. Sua dinâmica consistiu no preenchimento de uma tabela (já impressa) com seis categorias musicais utilizando nomes iniciados por três letras sorteadas na hora pelos adolescentes. As categorias eram: música, banda, cantor(a) nacional, cantor(a) internacional, instrumento e instrumentista. O sorteio foi feito através de “adecanha”. Essa etapa durou, em média, 15 minutos. O segundo jogo, com o mesmo objetivo do primeiro, consistia em uma tabela (também impressa) com todas as letras do alfabeto para ser preenchida apenas com nomes de gêneros musicais. Essa etapa também durou em média 15 minutos.

A pontuação desses jogos respeitou as regras já utilizadas popularmente: cada categoria que fosse preenchida por apenas um grupo valeria 15 pontos; categorias preenchidas com diferentes nomes valeriam 10 pontos, e nomes repetidos valeriam 5 pontos. Nos primeiros três grupos (*Indie*, *Pop* e *Eletro*) a contagem dos pontos foi feita coletivamente, tornando-se parte da atividade. Mas no grupo *Punk*, o primeiro do colégio federal, a contagem foi motivo de briga entre os alunos, e optei então por deixar essa contagem a cargo do professor de música.

A discussão nos grupos ocorreu de maneiras distintas, variando entre 25 (grupo *Punk*) e 100 minutos (grupo *Indie*). Como era de se esperar, a participação dos adolescentes foi bastante heterogênea dentro dos grupos.

Para a realização das atividades nas escolas, contei com o auxílio de integrantes do grupo de pesquisa de que faço parte<sup>37</sup> ou pessoas de minhas relações que fizeram anotações durante a conversa. As falas foram gravadas em I-pad através do software *Notas de Voz*. A transcrição das mesmas foi feita por mim logo após os encontros, em documento de *Word*. Era minha intenção utilizar um software como o *Atlas T.I.* para analisar os dados, mas, devido ao atraso na entrada em campo, avalei que não teria tempo suficiente para dominar o funcionamento dessa ferramenta e optei por manter o processamento no *Word*.

Os dados analisados nas fichas preenchidas pelos alunos foram apenas os hábitos musicais (Banda/intérprete favorito, música favorita e instrumentos que toca) e a instituição em que estudam. As bandas/intérpretes foram separadas por país de origem e as músicas foram separadas pela língua em que a letra é cantada, e os instrumentos foram analisados pela frequência de sua citação.

As tabelas do primeiro jogo de *Stop*, com categorias musicais, foram analisadas considerando apenas a presença e ausência de respostas (com exceção da categoria “instrumentista”). Nas tabelas do segundo jogo, sobre gêneros musicais, foi analisada a frequência de cada citação.

### **4.3. Sobre os grupos e suas peculiaridades**

Com o intuito de falar um pouco sobre os grupos com os quais trabalhei, sem identificá-los, optei por atribuir nomes de gêneros musicais para cada grupo. A seguir faço uma breve descrição dos mesmos. A diferença de extensão das descrições se deve à diferença de tempo que passei com cada grupo e do nível de intimidade que consegui estabelecer com seus integrantes.

*Indie* - O primeiro encontro foi realizado na minha casa, sem a presença de um professor ou assistente, e contou com a participação de apenas quatro adolescentes de catorze anos (P.J., L.B, Styles e Esquilosa<sup>38</sup>) e uma criança de dez anos (Vick). A escolha do nome deve-se apenas ao fato desse grupo ter sido formado independente de uma escola ou instituição, não tendo relação com o gosto musical dos integrantes. P.J., L.B, Styles e Esquilosa são alunos do mesmo professor de guitarra. P.J, LB e

<sup>37</sup> Durante o ano de 2015 integrei o GEPEMCI (Grupo de estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância) coordenado pela minha orientadora Cristina Carvalho.

<sup>38</sup> Nesse grupo todos os componentes escolheram o próprio pseudônimo.

Esquilosa e Vick estudam no mesmo colégio. Esquilosa e L.B. são amigos desde o berçário da creche. Vick era minha aluna particular e foi convidada por mim na véspera do encontro para integrar o grupo. Não imaginava que os outros eram tão mais velhos, esperava um grupo mais heterogêneo, e esse aspecto fez com que Vick ficasse muito tímida a princípio, mas, quando P.J. chegou, ela ficou mais tranquila, pois as mães dos dois eram amigas e eles já se conheciam.

Como eram poucos, os jogos foram realizados individualmente, com bastante competitividade, mas de maneira amigável. As meninas implicavam com P.J., Vick ficava frustrada por saber menos que os outros e era consolada por Styles que dizia: “*com dez anos eu não sabia nada*”, ou “*aproveita sua idade, porque só piora!*”. Como estávamos na minha casa, com acesso à internet, ouvimos trechos das músicas que haviam sido citadas como a favorita. Eles foram capazes de identificar o que tornava a música atraente para cada um: a letra, a melodia, o espaço para o improviso etc. Também criticavam a música uns dos outros. Quando PJ escolheu *Stairway to Heaven*<sup>39</sup> foi criticado pela música ser muito batida, e ele retaliou falando do fim da banda Jonas Brothers, muito querida para Styles.

Esse foi o menor grupo a se reunir, em circunstâncias de maior privacidade e com maior tempo disponível para o encontro, cerca de duas horas e quinze minutos. O resultado foi uma conversa mais aprofundada do que eu poderia ter previsto. Vick preferiu não se envolver em alguns assuntos e não se sentiu capaz de discutir no mesmo nível dos mais velhos, mas começou a fazer perguntas extremamente pertinentes sem que eu tivesse pedido ou orientado, o que acabou sendo de grande ajuda. Algumas informações sobre esses dois grupos serão apresentadas mais adiante.

*Pop* - O segundo grupo foi composto pelos alunos de sexto ano de uma escola particular. Ao chegar na escola no dia previsto para a realização da pesquisa, descobri que era dia de passeio para os alunos de sexto a oitavo ano e o professor de música havia esquecido. Fiz então a pesquisa com os alunos de sexto ano que não foram autorizados pelos pais a irem ao passeio, acolhendo inclusive alguns que frequentavam outras oficinas de artes, de maneira que as autorizações para a participação destes alunos foram colhidas posteriormente. Comecei o trabalho com seis alunos no primeiro tempo de aula e recebi mais duas alunas no segundo tempo, totalizando oito

---

<sup>39</sup> Canção da banda britânica Led Zeppelin, muito conhecida e tocada pelos alunos de violão e guitarra.

alunos. Havia apenas um menino no grupo, aluno da oficina de música, mas alegava que essa foi sua última opção. Não tinha nenhum apreço pela oficina ou pela atividade musical, não tinha música nem banda favorita: “*no máximo escuto a música do videogame*”. Seu desinteresse contrastava com o interesse das alunas ligadas às novidades do pop (daí o nome do grupo). Três das alunas eram também integrantes do coro infantil da Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB). Foi interessante constatar que já em um grupo de 8 alunos a participação começou a se restringir a alguns integrantes. Todos preencheram as fichas e participaram nos grupos de jogos, mas a conversa foi dominada por cerca de 4 alunas. Os demais só se manifestaram quando inquiridos diretamente.

*Eletro* - Esse grupo foi realizado com os alunos de oitavo e nono ano da mesma escola particular. Como o passeio citado anteriormente não incluía os alunos de nono ano, este grupo estava mais cheio, com catorze jovens. Desse modo, a atividade incluiu os alunos de música de nono ano e os alunos de oitavo ano que não foram ao passeio. O nome foi escolhido em homenagem a um dos integrantes, Vinny, que conhecia uma série de variações de estilos eletrônicos dos quais ninguém mais do grupo tinha ouvido falar. Ao final do encontro, Vinny acessou a internet para dar exemplos desses estilos, e provar que eles existiam. A principal característica do grupo era a de um ecletismo não excludente. Os adolescentes “curtiavam” diferentes estilos e não exibiam nenhum tipo de preconceito ou aversão a outros. Infelizmente o meu dispositivo de gravação parou de funcionar no início da conversa, o que não foi notado pela pessoa que me auxiliava. O registro do encontro foi composto pelas anotações feitas por ela durante o encontro e por mim, imediatamente após o mesmo.

*Punk* - Esse nome foi escolhido por ser a síntese do meu primeiro encontro com o grupo: foi punk! Trata-se de uma das turmas de 8º ano do colégio federal, com 16 adolescentes. A principal questão foi o excesso de competitividade durante os jogos. Nenhum outro grupo levou tão a sério a proposta dos jogos. Um menino e uma menina chegaram a se ameaçar fisicamente durante a contagem dos pontos. Desde então decidi que não faríamos mais a contagem coletivamente e o professor de música assumiria essa função, apenas fornecendo a pontuação final. Por conta desses desentendimentos um dos jogos teve que ser transferido para o segundo encontro, o que acabou por reduzir o tempo de conversa nesse grupo para 25 minutos.



*K-Pop*<sup>40</sup> - Na segunda turma de oitavo ano do colégio federal, com 15 adolescentes, o estilo K-pop apareceu mais fortemente. Naná e MEG foram protagonistas nas informações sobre o mundo da música pop oriental ouvida em animes e depois procuradas no *youtube*. Era uma turma mais tranquila do que a primeira, mas o áudio ficou muito prejudicado por conversas paralelas.

*MPB* - Longe de ser uma preferência geral, o nome é uma homenagem a um dos participantes – Big –, o maior defensor da música brasileira que encontrei na pesquisa. No primeiro grupo de 7º ano do colégio federal, com 14 adolescentes, os gostos musicais, de maneira geral, se dividiam entre o pop em língua inglesa e o funk nacional. Big repudiava com veemência os dois estilos e defendia a MPB como o que realmente valia a pena.

*Funk* - Em todas as turmas do colégio federal o funk era apreciado por pelo menos alguns alunos, mas foi na segunda turma de sétimo ano, com 17 adolescentes, que achei seu maior defensor, o P.H. Ele me deu os melhores exemplos de como se aproveitar o estilo. Nessa turma encontrei a maior rivalidade entre aqueles que defendem e os que atacam o rap e o funk nacionais.

#### 4.4.

#### ***Eu gosto! – As músicas, bandas, interpretes favoritos dos jovens e os instrumentos que tocam***

Nesta seção apresento alguns dados sobre as preferências musicais dos adolescentes registradas nas fichas de identificação. Conforme sinalizado anteriormente, 89 adolescentes participaram da pesquisa. Onze alunos afirmaram não ter banda ou intérprete favorito, enquanto 21 escolheram mais de uma banda/intérprete de preferência. Foram contabilizadas 117 citações válidas<sup>41</sup> sobre bandas/intérpretes favoritos.

<b>Nacionalidade das Bandas/interpretes</b>	<b>Número de citações</b>
Bandas/intérpretes estadunidenses	40
Bandas/intérpretes britânicos	35

<sup>40</sup> K-pop é a abreviação do pop coreano, que vem se popularizando entre adolescentes do mundo todo.

<sup>41</sup> Foram excluídas as citações escritas de maneira ilegível ou cujos nomes não foram encontrados nas buscas pela internet, não sendo possível identificar a nacionalidade das bandas ou intérpretes em questão.

Bandas/intérpretes brasileiros	28
Bandas/intérpretes canadenses	6
Bandas/intérpretes australianos	5
Bandas/intérpretes outros	3

**Quadro 2- Total de bandas e intérpretes favoritos por nacionalidade**

Fonte: elaboração própria

Apenas 28 das bandas/intérpretes citados são nacionais, contra 89 de bandas estrangeiras. Os campeões de citações foram as bandas/intérpretes estadunidenses, com 40 citações (uma delas foi uma versão em português de uma música de desenho animado), seguidos de perto pelos britânicos, com 35. Em terceiro lugar estão os brasileiros, com 28 citações, depois aparecem os canadenses (6), os australianos (5), e ainda uma banda coreana, uma francesa e uma finlandesa, cada uma com uma citação.

As bandas internacionais mais citadas foram a britânica do *One Direction*, com 8 citações, a estadunidense *Maroon 5*, com 7, e a britânica veterana *Pink Floyd* com 4 citações. As bandas/intérpretes brasileiras mais citadas foram *Cone Crew*, com 4, *Legião Urbana* e *Filipe Ret* empatados com 3 citações cada.

Dentre os mesmos 89 adolescentes, 8 não escolheram uma música favorita e 25 escolheram mais de uma, o restante limitou-se a uma escolha. Foram contabilizadas 120 citações válidas, 100 (ou 83,3%) em língua inglesa e 20 (ou 16,7%) em português. Uma dessas canções em português é a versão brasileira de um desenho animado estadunidense. Nenhuma música brasileira recebeu mais de uma citação. As músicas estrangeiras mais citadas foram *Thinking Out Loud* (Ed Sheeran-Inglatera), *Little Wing* (Jimmy Hendrix-EUA), *Another Brick in the Wall* (Pink Floyd- Inglaterra), *Photograph* (Ed Sheeran- Inglaterra) e *Sugar* (Maroon 5- EUA), todas com duas citações.

Existem diferenças entre o número de citações dos instrumentos tocados pelos adolescentes das instituições particulares de ensino (inclui-se aqui os cinco alunos do grupo *Indie*) e os jovens do colégio federal. Os instrumentos mais citados pelo primeiro grupo (que teve um total de 27 adolescentes) foi o violão, com 12 citações, e

a guitarra, com 8. Em seguida vem o canto e o piano, com 7 citações, e o teclado com 5. A flauta doce e o baixo receberam, cada um, 4 citações.

No colégio federal (com um total de 62 adolescentes) o instrumento mais citado foi a flauta doce, com 33 citações, seguida pela escaleta<sup>42</sup>, com 18. O piano aparece em terceiro lugar, com 13 citações, o violão em quarto, com 12 e o ukulele<sup>43</sup>, com 11 citações. Flauta doce, escaleta e ukulele podem parecer escolhas inusitadas de instrumentos para se tocar, mas seu alto índice de citações se explica pelo fato de que o ensino dos mesmos é realizado dentro da aula de música do colégio.

No total, a flauta doce foi o instrumento mais citado, com 37 citações, seguida pelo violão, com 24 citações, e pelo piano, com 20 citações. Destacaram-se também a escaleta (18), o canto (15), o teclado (14), a guitarra (12) e o ukulele (11).

<b>Instrumentos</b>	<b>Alunos de escolas particulares</b>	<b>Alunos do colégio federal</b>	<b>Total</b>
Flauta Doce	4	33	37
Violão	12	12	24
Piano	7	13	20
Escaleta	0	18	18
Canto	7	8	15
Teclado	5	9	14
Guitarra	8	4	12
Ukulele	0	11	11
Baixo	4	1	5

**Quadro 3 – Instrumentos mais citados entre os adolescentes**

Fonte: Elaboração própria

#### **4.4.1. Coisas que eu sei**

<sup>42</sup> Escaleta é um instrumento musical frequentemente usado para fins educativos. Trata-se de um tubo com um bocal ligado a um pequeno teclado semelhante ao do piano. Toca-se coordenando o sopro e o dedilhado.

<sup>43</sup> Ukulele é um instrumento musical de origem havaiana. Lembra um violão pequeno, ou um cavaquinho. Possui quatro cordas.

Como já exposto anteriormente, o passo seguinte para a realização da atividade com os adolescentes foi o jogo de *Stop* com seis categorias: “nome de música”; “nome de banda”, “cantor(a) nacional”; “cantor(a) internacional”, “instrumento musical” e “instrumentista”. Ao invés de escrever a tabela manualmente, como fiz no grupo piloto, optei por levá-la impressa, para otimizar o tempo. Foram preenchidas 26 tabelas com 6 categorias musicais. Cinco delas foram preenchidas individualmente pelos integrantes do primeiro grupo. As outras 21 foram preenchidas por grupos de 3 a 5 integrantes.

Na categoria nome de música, foram feitas 17 citações a músicas brasileiras, 55 a músicas com letra em inglês, e uma citação a música com letra em francês. Na categoria “nome de banda”, das 69 citações válidas, 15 foram de bandas nacionais e 54 bandas estrangeiras.

<b>Categoria</b>	<b>Brasileira</b>	<b>Estrangeira</b>
Nome de música	17	55
Nome de banda	15	54

**Quadro 4 – Número de citações de bandas e músicas por nacionalidade**

Fonte: elaboração própria

As categorias “cantor(a) nacional”, “cantor(a) internacional” e “instrumentista” foram preenchidas com apenas uma citação por espaço. A primeira obteve 49 citações (62,8% de aproveitamento), a segunda 53 (67,9% de aproveitamento), o que mostra que, de maneira geral, os participantes conhecem mais intérpretes internacionais do que nacionais. A categoria instrumentista teve apenas 26 citações, ou 33,3% de aproveitamento. Vale ressaltar que 11 dos 26 instrumentistas citados são conhecidos prioritariamente como cantores, o que aponta para o quão pouco se conhece músicos que não são cantores.

<b>Categoria</b>	<b>Cantor (a) Nacional</b>	<b>Cantor (a) Internacional</b>	<b>Instrumentista</b>
<b>Número de citações</b>	49	53	26

**Quadro 5 - Número de citações das categorias Cantor nacional, internacional e instrumentista**

Fonte: elaboração própria.

O segundo jogo consistia no preenchimento de uma tabela com todas as letras do alfabeto, usando o nome de gêneros musicais que começassem com cada letra. Foram preenchidas também um total de 26 tabelas, 5 individualmente e 21 em grupos de 3 a 5 integrantes. Os gêneros mais citados foram o Clássico e o Jazz, ambos com 21 citações. Em seguida vieram o Eletrônico, o Gospel e o Pop, com vinte citações cada. Em terceiro lugar aparecem o Funk e o Hip Hop, com 19 citações. Em quarto está o Rock (17), e empatados em quinto a Ópera e a MPB (16). O Samba ficou na sexta posição, com 15 citações. A Bossa Nova, gênero que projetou a música brasileira no cenário mundial, aparece em 11<sup>o</sup> posição, empatada com o blues e com o K-pop, com 9 citações.

<b>Gêneros</b>	<b>Número de citações</b>
Clássico	21
Jazz	21
Eletrônico	20
Gospel	20
Pop	20
Funk	19
Hip Hop	19
Rock	17
Ópera	16
MPB	16

**Quadro 6- Os dez gêneros mais citados**

Fonte: elaboração própria

#### **4.5.**

##### **O que dizem os jovens**

Após a realização dos jogos, iniciei a conversa com os adolescentes. A partir da análise das transcrições destas conversas cheguei a seis categorias, que foram nomeadas usando a fala dos adolescentes. Algumas categorias dividiram-se em subcategorias que foram nomeadas segundo o mesmo critério.

***Eu tenho tudo no meu celular*** – Sobre o que escutam e porque escutam. Apresentação de fatores que torna uma música, uma banda ou um estilo tão atraente ou detestável.

***Funk é muito divertido de ouvir quando...*** – O Funk e o Rap são estilos tão controversos e ricos em representação que mereceram uma categoria à parte.

***...música e sentimento andam juntos.*** – Diferentes funções da música no cotidiano, como para animar, relaxar, ou chorar vendo a chuva na janela.

***A família inteira tem o mesmo gosto...*** – As influências familiares, dos amigos e das mídias: O que é transmitido e o que é rejeitado de parte à parte, e de que maneira as canções chegam até os jovens.

***Esse ano eu vou no Rock in Rio*** – Sobre a frequência em shows.

***Só faria como hobby*** – Sobre o interesse pela música, a idade em começaram a se envolver com ela a ponto de quererem estudar um instrumento, e a possibilidade de abraçá-la como profissão.

#### 4.5.1.

##### ***Eu tenho tudo no meu celular***

O que torna uma música, uma banda ou um estilo tão atraente ou detestável? As respostas foram muito variadas. Em geral os adolescentes sabem explicar exatamente porque gostam de determinado intérprete ou música, mas são cuidadosos ao assumir que tendem a gostar mais de determinado gênero. A resposta corrente é que são ecléticos. Exemplifico no trecho abaixo, retirado do encontro com o grupo *Indie*.

Calu: *O que que você escuta mais?*

PJ: *Rock.*

Calu: *Rock, em geral?*

PJ: *Eu não tenho um gênero que eu ouça mais, eu acho que eu ouço um pouquinho de tudo.*

Calu: *Vocês também?*

Vick: *Eu não!*

Esquilosa: *Sim...*

Styles: *Alguns mais que outros...*

PJ: *Eu não ouço Gospel...*

Styles: *Às vezes eu ouço.*

PJ: *Não ouço ópera... Eu ouço mais rock do que pop...*

Esquilosa: *Pra mim depende do momento. Se eu estou a fim de escutar mais um pop ou mais um rock...*

Styles: ***Eu tenho tudo no meu celular.***

Esquilosa: *É exatamente, eu tenho tudo no telefone.*

Vick: *Mas... Eu ouço muito mais música brasileira do que música americana.*  
 Styles: *Eu ouço muita música alemã, peruana. Eu conheço gente do mundo inteiro e aí meus amigos me mostraram música do mundo todo, e eles botaram salsa no meu celular.*  
 Calu: *Esses estilos classicamente brasileiros, assim tipo samba?*  
 Styles: *Eu gosto...*  
 PJ: *Assim, samba é legal! Eu tenho vontade de aprender alguma coisa assim tipo cavaquinho, ou... sabe tocar naquelas rodinhas de samba, deve ser irado!*  
 (...)
   
 Calu: *Posso fazer uma pergunta muito sincera? Vocês gostam mesmo ou estão dizendo pra me agradar?*  
 Esquilosa: *Não, não, não, é samba é legal*  
 Calu: *É importante eu saber se vocês curtem.*  
 Esquilosa: *...Se a gente não gostasse a gente falava.*  
 PJ: *Eu gosto de quase tudo.*  
 Styles: *Eu não ouço muito, mas ... (Grupo Indie)*

Os jovens indicaram o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como *smartphones*, também na relação com a música: “*Eu tenho tudo no meu celular.*” Lemos (2009, apud Bannell et al, 2016) cunhou o conceito de “cultura digital” para tratar da cultura contemporânea, “marcada pela onipresença dos dispositivos digitais” (p. 104), que permite aos cidadãos comuns não apenas o acesso à informação, mas a possibilidade de se produzir e distribuir as próprias produções, e realizar essas ações colaborativamente.

O gosto dos adolescentes obviamente não é homogêneo. Foi possível constatar grupos, principalmente entre as meninas, que têm uma inclinação para o pop, enquanto alguns meninos valorizam o rock clássico. No colégio federal encontrei muitos alunos que preferem o rap e o funk nacionais, e não se incomodam (ou até gostam) dos palavrões. Mas a princípio demonstram uma preocupação em não se mostrarem preconceituosos ou excludentes em relação aos demais gêneros.

De acordo com Bourdieu (2007), existe um acordo que se estabelece entre classes de produtos e classes de consumidores, e o gosto seria definido por esta homologia entre bens e grupos. Nas palavras do autor:

Ao proceder a uma escolha segundo os seus gostos, o indivíduo opera a identificação de bens objetivamente adequados a à sua posição e ajustados entre si por estarem situados em posições sumariamente equivalentes a seus respectivos espaços. (Bourdieu, 2007, p. 217)

Ainda que de maneira discreta e sempre passível de exceções, é possível notar certa correlação entre os ouvintes e seus estereótipos. As meninas escutam pop, os

meninos escutam rock, e os alunos mais dispersos ou desinteressados da conversa escutam funk ou rap. As escolhas acabam tendo relação com aquilo que já seria esperado para cada grupo.

Como já colocado anteriormente, 89 das citações sobre as bandas/intérpretes preferidos referiam-se a pessoas ou grupos estrangeiros. Perguntei aos grupos se eles conseguiam entender a letra dessas músicas, e se esse entendimento seria importante para apreciar a música. Os alunos mais novos (como os do grupo *Pop*), declararam que nem sempre entendem a letra de imediato:

Calu: (...) *Vocês conseguem entender bem as letras das músicas pop?*  
 Bianca: *Mais ou menos! Internacional mais ou menos.*  
 Lina: *Se eu pego uma letra que é para eu estudar, eu consigo.*  
 Flavia: *Se eu prestar atenção na letra eu entendo quase tudo.*  
 Calu: *E vocês gostam da letra depois que entendem.*  
 Lina: *Sim! Não dá para cantar em português...*  
 Bianca: *Às vezes nem percebe que tem baixaria na música. (Grupo Pop)*

O mesmo comportamento ocorre com o grupo *Punk*:

Calu: *Isso é outra coisa que eu queria perguntar para vocês, quem gosta mais de música internacional entende a letra?*  
 Alunos: *Sim, depende.*  
 Giovanni: *Se for Happy God, aí não dá para entender nada.*  
 Isa: *Não dá para entender o que ele está falando, se pegar a tradução dá para entender.*  
 Calu: *E vocês sempre pegam a tradução ou não?*  
 ME: *Varia...*  
 F.V: *Se for System of a Down, Kiss, Happy God, aí não dá!*  
 Batata: *Tem uma música deles que dá para entender sim, cara!*  
 Calu: *Entender a letra é importante para gostar da música ou não?*  
 (...)
 Batata: *Você pode gostar de uma música sem saber a letra, mas na hora de cantar a música a outra pessoa tá cantando a letra e você está assim (cantarola enrolando).*  
 Calu: *Então é importante saber a letra para cantar a música?*  
 Batata: *E para ver se a música faz sentido algum ou se é um bando de palavras aleatórias.*  
 Isa: *Às vezes a música é ótima, não sai da cabeça, mas a letra é muito ruim. (Grupo Punk)*

No grupo *K-pop* apareceu uma barreira adicional ao entendimento das letras internacionais. Se em inglês a tradução não é óbvia para muitos, o que acontece quando a letra é em coreano?

Eu: *Tem muita música internacional naqueles papeis. Vocês entendem a letra?*



Coro de “Sim”,  
 P.J.: *A maioria!*  
 Menina: *Em Inglês!*  
 Calu: *Mas vocês escutam outras músicas que não seja nem em português nem inglês?*  
 Meninas: *Aham!*  
 Eu: *Em que línguas?*  
 Meninas: *Japonês e Coreano.*  
 Alguém: *Francês*  
 Calu: *Entender a letra não é importante para vocês gostarem da música, né?*  
 Meg: *A gente pode ver a tradução em inglês, mas entender... (Grupo K-pop)*

A transcrição ficou prejudicada pelo burburinho na gravação. Mas João apontou que existem outros elementos relevantes na música, como a batida. Meg e Naná consideram a melodia e a sonoridade mais importantes do que a letra. Carol, do grupo *MPB*, também tem dificuldades com a letra, mas isso não a impede de gostar da música.

Carol: *Eu gosto muito de música, então eu fico ouvindo o tempo todo. A única vez que eu sei a tradução é quando eu assisto na televisão clipe e letra. Passa o clipe com a tradução embaixo. Mas não sei, quando passa na rádio, eu do nada começo a gostar da música. Sem nem saber de nada, quem é que canta. Eu começo a gostar sem saber tradução, também. Não sou boa em inglês, aí eu começo a gostar, do nada.*

De acordo com Levitin (2010), a música imita certas características da linguagem e pode transmitir algumas das mesmas emoções que a comunicação oral, “mas de uma forma não referencial e não específica” (p. 215). O que quer dizer que a emoção gerada pela música independe da letra. No entanto, Big e Clarisse precisam saber sobre o que estão cantando. Apesar de ser um fator decisivo para que gostemos de determinada música, uma letra que nos ofende ou que contraria nossos valores pode nos afastar da canção. Levitin (2010) afirma o quão inquietante pode ser a música popular, quando certos criadores do pop são grosseiros, sexistas, racistas, ou as três coisas ao mesmo tempo. Como exemplificou Big, quando não conhecemos a letra corremos certos riscos: “É, aí você pode estar cantando, lá: ‘eu sou o demônio’. Por outro lado, uma letra que nos agrada pode nos fazer dar mais atenção a uma canção que até então ignorávamos. Clarisse: *Tem músicas que eu só comecei a gostar por causa da letra. Músicas que eu vejo na televisão passando com a letra, “que letra bonitinha”, aí eu começo a gostar. A letra é muito importante para mim. (Grupo MPB).*

Os diálogos a seguir representam o que acontece com todas as bandas: por maior que seja o número de fãs, e por mais amor que possa despertar neles, ela nunca é unânime. Nem no caso dos Beatles:

Styles: *E eu gosto de tocar também, eu gosto dessa música... E eu gosto de Beatles, porque, sei lá, é tipo clássico! Não tem ninguém que não goste de Beatles!*

Esquilosa: *É a melhor banda...*

PJ: *Eu não conheço ninguém que não goste de Beatles.*

Styles: *Eu também não.*

PJ: *Eu acho que a Matina não gosta de Beatles.*

Styles: *Mais um motivo para você terminar com ela! (Grupo Indie)*

PH: *Professora, eu não gosto dos Beatles porque eu não gosto de defunto.*

Calu: *Então como é que você gosta do Tim Maia?*

Coro de Aê!!!!

PH: *Tim Maia, as cinzas dele estão lá na minha casa. Ele está vivo, ele fala comigo!*

Calu: *Boa Saída! (Grupo Funk)*

É interessante notar como dentro da mesma cidade e com idades tão próximas, as referências culturais e, por consequência, o gosto musical, podem ser distintos. Como já exposto no capítulo 3 deste trabalho, Dávila Leon (2005) explica que o processo de construção de identidade geracional desafia os adolescentes e jovens quanto à emergência da necessidade de aproximarem-se uns dos outros, mas que tem na diversidade a sua principal característica.

Em muitos dos grupos investigados, para iniciar a conversa, utilizei os nomes de música ou banda/intérprete que surgiram nas fichas preenchidas pelos adolescentes. Perguntei sobre os nomes que mais se repetiram e sobre aqueles que apareceram mais de uma vez e eu nunca tinha ouvido falar. Apesar de “clássico”, os Beatles não foram citados como banda/intérprete favorito. O título ficou com o grupo *One Direction*<sup>44</sup>. No entanto, o grupo também possui muitos críticos e a maior parte das conversas envolvendo a banda girou em torno dessa divisão.

Big: *Nada contra o One Direction, (risos) nada contra, mas é horrível!*

Calu: *Por quê que é horrível?*

Big: *Porque eu não aprecio. Quando eu não aprecio algo, eu não gosto.*

Calu: *Mas você consegue identificar o que que te incomoda, por exemplo, na música do One Direction?*

Big: *Não sei. Nunca parei para pensar.*

<sup>44</sup> Grupo musical britânico formado em 2010, composto pelos rapazes Harry Styles, Liam Payne, Louis Tomlinson e Niall Horan.

(...)

Nina: *Não sei o que as pessoas têm contra o One Direction!*

Clarisse: *É, não sei o que eles têm contra. Inclusive a nova música deles um monte de gente da nossa turma gostou, tá bom?! Que eu peguei um monte de gente cantando.*

Carol: *Aí você chega na sala e de repente “nobody, nobody”*

Clarisse: *É, “Nobody, nobody”.*

Caique: *O nome disso é música viciante, é diferente! É chiclete! É uma música projetada para você ficar cantando!*

Carol: *Eu tenho uma amiga que ela diz que é que nem risada, tem umas músicas que são doença, que é contagiosa! Você começa cantando, aí de repente outra pessoa está cantando. Ela diz que é doença contagiosa. (Grupo MPB)*

De acordo com Levitin (2010), a noção de que algumas músicas seriam como “doença contagiosa” não está de todo errada, mas o termo científico para isso é “verme auditivo”<sup>45</sup>. A percepção de imagens, cheiros ou sons acarreta na ativação de neurônios interconectados de maneira a representar o objeto mentalmente. Segundo o autor, o ato de lembrar poderia ser simplesmente o ato de recrutar o mesmo grupo de neurônios que usamos no momento da percepção, buscando-os em suas posições disparatadas e colocando-os de volta na posição em que estavam durante a percepção do evento sonoro, visual ou olfativo. Seria justamente através desses mecanismos mentais comuns à percepção e à memória que fariam certas canções – ou trechos delas, com duração entre 15 e 30 segundos – ficarem presas na nossa cabeça.

Mesmo sendo fã declarada, Nanny, do grupo *Funk*, questiona sua própria isenção ao atestar a qualidade das músicas:

Nanny: *É engraçado que quando você começa a gostar de uma banda e vira fã dela, você começa a gostar praticamente de tudo. Por exemplo, eu sou fã da banda One Direction. E aí eles lançam várias músicas, lógico, eles vivem lançando álbum. E eu praticamente gosto de tudo, todas as músicas dele eu gosto. Se fosse um outro artista lançando a música, eu podia dizer “nossa, esse artista fez um álbum tão legal antigamente, e esse álbum ficou meio chato”. E eu fico pensando, será que eu só gosto das músicas do One Direction porque eu sou fã deles, e eu meio que me obrigo a gostar de todas as músicas, sendo ela boa ou não? Por que às vezes eles lançam uma música e as pessoas dizem “Ah, eu achei essa música meio chata”. E eu fico “Não! Essa música é maravilhosa!” Mas talvez a música não seja maravilhosa, eu sou fã! Eu sou obrigada a gostar da música! (Grupo Funk)*

Mas quem pode avaliar o quão “boas” são as músicas do *One Direction*? A própria Nanny não poderia fazê-lo baseada no seu próprio gráfico em U ou V invertido descrito por Levitin (2010), apresentado no capítulo 2? Seriam essas músicas

<sup>45</sup> Da palavra alemã *Ohrwurm*.

previsíveis o suficiente para que ela pudesse acompanhar e, ao mesmo tempo, complexas o suficiente para que não fique entediada? Pela fala da adolescente parece que o fato das músicas serem do *One Direction* já é o suficiente para que ela fique feliz por estar escutando, quase independentemente do que escuta.

Existem bandas mais bem aceitas pelos adolescentes em geral, como a estadunidense *Maroon 5*, que foi a segunda mais citada por eles. A banda mistura mais elementos do rock em suas canções, e acaba tendo aceitação também entre os meninos.

Calu: *Isso foi outra coisa que apareceu muito: Maroon 5! (gritinhos de ai, eu amo!) Todo mundo gosta de Maroon 5?*

Alanis: *Não é um tipo de música que você vai enjoar! Pode tocar mil vezes que você vai gostar!*

Todos continuam falando muito animados.

Calu: *Então é isso, todo mundo gosta de Maroon 5. Alguém não gosta?*

Big: *Nunca ouvi falar! (Grupo K-pop)*

O comentário de Big deixa claro que não só o gosto musical não é homogêneo, como mesmo as referências podem ser distintas. O menino sequer ouviu falar da segunda banda mais citada pelos colegas. Desconhecia algumas bandas internacionais citadas pelos jovens, como o *Imagine Dragons* e o *5 seconds of summer* (ou *5 sos*). Preferi ficar com a explicação dos fãs sobre as bandas do que investigar por conta própria, afinal, o que me interessa é justamente o que eles sabem!

Calu: *O que é Imagine Dragons? Todo mundo fala e eu nunca ouvi.*

Clara: *Imagine Dragons é maravilhoso! Eles têm um estilo que não é pop nem rock, é uma coisa mega alternativa! É totalmente o estilo deles. É uma coisa.... Não dá para explicar. (grupo MPB)*

Calu: *Eu vou começar então com o 5 seconds of summer, o que é?*

Vanessa: *É uma banda.... Uma banda de rock*

Nanny: *É um Rock meio pop...*

Calu: *O que que neles faz você ser tão fã deles?*

Vanessa: *Eu gosto muito das músicas deles, eu gosto da letra, porque têm muita música que tem ritmo, mas não tem letra. Mas eu gosto das letras e do ritmo deles. E eu gosto deles porque eles são muito legais.*

Um menino em voz de falsete: *E bonitos!*

Calu: *Por que são muito legais?*

Vanessa: *Eles são muito divertidos. Eles são adolescentes e eles são muito legais com os fãs, e eles são super divertidos e fazem várias coisas malucas, e eu gosto muito das músicas deles.*

Calu: *Mas as coisas malucas são nas músicas ou na vida?*

Vanessa: *Não, é que eles são pessoas assim muito...*

Nino: *Malucas.*

Vanessa: *Muito...*

Nanny: *Animadas.*

Vanessa: *Animadas! É que eles gostam muito de se conectar com os fãs deles então eles sempre fazem vídeos fazendo as coisas deles, aí eles fazem coisas malucas, tipo se vestir de vovô e ir pro meio do shopping perguntar se as pessoas sabem o que que é 5 seconds of summer. É muito engraçado.*

(...)

Vanessa: *Uma das coisas que eu gosto é que a maioria das bandas gravam as músicas, aí a música passa por um milhão de remix, até não aparecer quase a voz do cantor. E é muito difícil você achar uma música que realmente tenha um instrumental, é muito computador. Só que eles não...eles realmente tocam um instrumento, o instrumental da música deles, e eles cantam a música deles. A maioria das músicas deles eles cantam acústico também (grupo Funk)*

Admito que já tinha ouvido falar bastante no cantor e compositor britânico Ed Sheeran, mas não tenho nenhuma inclinação para a sua música. Foi uma excelente oportunidade de ouvir sua defesa. De acordo com Gadamer (2004, apud Bannell et al., 2016, p. 38), “conversação é o processo de se chegar a um entendimento”. É necessário que a cada conversa verdadeira cada pessoa esteja aberta a ouvir a outra e aceitar seu ponto de vista como válido. Isso não quer dizer que o outro terá sempre razão, ou que sempre chegaremos a um entendimento, mas precisamos estar abertos para “deixar o texto – um documento uma fala, uma obra de arte ou o mundo – nos falar” (Bannell et al, 2016, p. 38).

Calu: *Gente, o Ed Sheeran.; o que é que tem de bom nele?*

Clarisse: *Ele é maravilhoso!*

Carol: *Sei lá, ele, não é pop...*

Clarisse: *Ele, é só ele e o violão dele. Ele não tem uma banda, ele não tem nada!*

Carol: *A mensagem que ele passa com a música...*

Clarisse: *E as letras são maravilhosas, é tipo, e não é um tipo de música muito normalzinha que é: aquela parte e o refrão, aquela parte e o refrão, aí parte diferente, refrão, refrão, e acaba. Ele normalmente a música dele não tem refrão definido...*

Giovana: *Não, tem!*

Clarisse: *Algumas têm. Mas algumas não têm, e aí ele vai cantando. Aí é muito bonita, a melodia é sempre muito bonita, e é só ele e o violão.*

Gionava: *Mas tem um motivo para ser só ele e o violão. Ele falou na entrevista. É porque quando ele era criança, ele quis entrar pra bandinha da escola. Mas ele não foi aceito, aí ele começou a tocar sozinho. Aí agora que ele tá na carreira solo pra mostrar para os outros que a pessoa pode ser muito mais só com ela mesma do que dependendo dos outros.*

(...)

Clarisse: *Tem mais uma questão. Eu li uma entrevista dele que quando ele era pequeno os pais deles eram superprotetores e não deixavam ele ver televisão, não deixavam ele ouvir qualquer tipo de música. A única coisa que os pais compravam para ele era livro, livro, livro, livro. Um dia, de aniversário, os pais dele deram vários livros, e um violão.*

*Aí ele começou a tocar violão. Aí, tipo, obrigada pais do Ed Sheeran por terem dado um violão pra ele que foi uma coisa muito inteligente! (Grupo MPB)*

Essas meninas souberam explicar vários aspectos que tornam a música de seus ídolos tão especial para elas. No entanto, fica claro que elas se interessam, além da música, pela vida pessoal e trajetória dos intérpretes. A vida pessoal de Ed Sheeran e a forma como *o 5 sos* se relaciona com os fãs é quase tão relevante para elas quanto a música. De acordo com Macedo (2008), esse conhecimento sobre a vida pessoal dos cantores evidenciaria uma lógica que se “desloca daquele que cria àquele de que faz visível, tornando público aquilo que é da esfera do privado e caracterizando um outro tipo de massificação” (Macedo, 2008, p. 81).

É interessante ressaltar que Esquilosa, do grupo *Indie*, também levantou a vida pessoal de um compositor para valorizar sua obra:

*Esquilosa: (sobre Beethoven) Mas também tem outras músicas, ele tem acho que... 32 sonatas. Eu acho brilhante o fato dele ter ficado surdo e ter continuado a compor. Aí todo mundo fala, ah, mas ele não era surdo quando ele começou a compor música, e realmente ele não era. Mas pensa você criar tipo assim... o resto das sonatas, mesmo que você saiba onde estão as teclas, como você vai saber como está o som? Eu não ia, eu não consigo nem compor! (Grupo Indie)*

Ao longo dos encontros com os grupos, em vários momentos tentava manter o foco apenas nos aspectos musicais. Mas, infelizmente esse exercício só pode ser feito com o grupo *Indie*. Nesse encontro foi possível escutar as músicas favoritas dos integrantes e falar de cada uma especificamente, identificando o que a tornava especial. As vezes é mais difícil do que parece...

*Calu: (sobre Stairway to Heaven- Led Zepelin) PJ, o quê que você gosta nessa música?*

*PJ: Sei lá, é que ela tem um monte de instrumento.*

*As meninas implicam com o jeito de PJ falar e LB o defende dizendo que está certo.*

*(...)*

*PJ: Ah, não sei!*

*Calu: Mas você começou falando dos instrumentos, tem um monte de instrumento...*

*PJ: Não é só aquela padronização do Rock, tipo, sabe? Guitarra, baixo bateria e canto. Tem essa flautinha... Ah, não sei falar, alguém pode falar primeiro?*

*Ninguém quis falar primeiro! Mas todos do grupo falaram, cada um em sua vez.*

*Styles: Something, dos Beatles. Eu gosto dessa música porque eu gosto da letra.*

*PJ: Essa música é legal!*

*Styles: E eu gosto de tocar também, eu gosto dessa música...*

*(...)*

Esquilosa: (sobre Got to get into my life - The Beatles) *Por que eu gosto dessa música? Porque eu adoro letras românticas, acho muito fofo! ... E eu também gosto dessa música porque mostra como os Beatles tem vários lados. Eles podem tocar tipo Something, que é uma música bem calminha, e tocam tipo essa música. É por isso que eu acho que Beatles é a melhor banda, porque eles não se fixaram em somente um jeito musical, um gênero. Ao longo do tempo muda.*

Calu: *PJ, Você ia falar de alguma coisa que você lembrou.*

PJ: *Eu só ia falar que a letra do Stairway to Heaven também é maneira.*

Calu: *Ok. Próximo?*

LB e Vick disputam para ver quem não é o próximo. L.B vai em frente e dá o play na gravação de Little Wing, de Jimmy Hendrix.

LB: *Eu gosto dessa música porque para mim não parece que a música tem que ser assim. Às vezes no meio da música está tocando e, sei lá, inventa uma coisa. É que não é uma coisa assim “tem que ser desse jeito a música”, não é uma coisa...*

PJ: *Padronizada.*

LB: *É, sabe, pode mudar e inventar coisas novas e eu acho legal isso.*

(...)

Vick: (sobre Faroeste Caboclo- Legião Urbana) *Eu gosto dela porque no começo ela sempre tem o mesmo ritmo aí quando chega no meio da música meio que a voz do Renato Russo aumenta e muda o tom, sendo que são sempre os mesmos acordes e o mesmo ritmo ao longo da música. E quando chega no refrão não.*

Styles: *Ela falou melhor que eu... (Grupo Indie)*

Apesar dos adolescentes serem capazes de identificar o que os atrai nas músicas, parece faltar vocabulário para expressarem aquilo que sentem. Embora recebam Educação Musical dentro e fora da escola, foi possível constatar que faltam expressões como “instrumentação”, “densidade”, “improviso”, “forma” etc. Deste modo, muitas vezes atração por bandas/intérpretes é mais facilmente explicada pela letra do que por fatores musicais.

A pesquisa de Bertoni (2012) já apontava para alguns enganos cometidos pelos alunos ao fazerem uso da terminologia musical. Talvez um bom caminho para a educação musical nas escolas fosse começar por apresentar estes conceitos.

#### 4.5.2.

#### ***Funk é muito divertido de ouvir quando...***

Optei por criar uma categoria apenas sobre funk e rap porque é contra esses dois gêneros que se lançam as maiores críticas. Ao mesmo tempo, existe uma grande quantidade de adolescentes que se apressam em defendê-los. As críticas em geral são sobre as letras, que recorrem a palavrões e pornografia. Os que defendem falam do ritmo, que é bom para dançar, e das letras, principalmente de rap, que trazem conteúdo de protesto.

Na atualidade, o funk se constitui como uma das formas de lazer mais importante entre os jovens da periferia e das favelas cariocas, e o rap consolidou-se “como um importante discurso politizado de denúncia do racismo e da desigualdade socioeconômica presentes na sociedade brasileira” (Vale, 2010, p. 72). Os MCs inauguraram um novo discurso, denunciando através da música a realidade vivenciada por eles e seus familiares, muito distinta da imagem de um país “pacífico, dócil, miscigenado, alegre, acolhedor e democrático” (Vale, 2010, p.74-75)

De acordo com Vale (2010), esses estilos têm em comum, além da origem, a associação, feita pelo senso comum, com à criminalidade juvenil. As produções de sentido sobre esses estilos se baseiam ora na criminalidade e marginalidade, ora na força contestatória dos mesmos. Por sua vez, a indústria cultural apropria-se dos estilos e os transforma em mercadoria de consumo para outras classes sociais.

Apresento a seguir um trecho retirado do grupo *Punk* sobre a banda brasileira “Cone Crew”:

Calu: *Outra coisa que apareceu muito: O que que é o Cone Crew?*

Emily: *Uma banda de Rap brasileira.*

Calu: *E já vi algumas pichações e grafites com esse nome. Isso é em homenagem à banda, ou é a própria banda, o que que acontece?*

Nina: *É em homenagem, mas a própria banda mesmo picha.*

Batata: *Eles são vândalos!*

(...)

Calu: *E sobre o que que são as músicas dele em geral?*

Giovani: *Besteira, idiotice! É melhor alguém cagar no seu ouvido do que ouvir...*  
(Grupo *Punk*)

Após esta fala, seguiram-se protestos veementes! Como não era possível ouvir os comentários de Emily em meio aos gritos, repeti para o gravador o que ela dizia: “*O Cone Crew fala sobre sociedade e política. Expressam suas opiniões sem se importar com que os outros vão achar*”. Vanessa, do grupo *Funk*, não vê valor algum nas letras de rap, mas muitos alunos rebatem as críticas.

Vanessa: *Eu acho que a questão do rap é que a maioria dos raps tem letra, mas não tem letra. A letra não fala nada com nada.*

Nanny: *É só pra rimar.*

Vanessa: *É só “Fui pra festa, me embbedei, peguei uma mulher, voltei da festa, fui e voltei” enfim, acabou a música!*

Maria Lucia: *Nem todas! Nem todas!*

Vanessa: *A maioria.*

PH: *E Legião Urbana?*



Nanny: *Não! Você vai falar mal de Legião Urbana? Você perdeu a linha!*  
 Felipa: *“Perdeu a linha”, têm gente que não gosta, e aí? (grupo Funk)*

Muitos alunos dizem que ouvir Funk sozinho é muito ruim, mas que o gênero anima as festas:

PJ: *Funk é muito divertido de ouvir quando...*  
 Esquilosa: *Quando você está numa festa...*  
 PJ: *Quando você está numa festa...*  
 Esquilosa: *Quando você está sozinho, é horrível!*  
 PJ: *Não, musicalmente é uma música pobre, assim...*  
 Styles: *É ruim! Só que tipo, o ritmo é legalzinho assim...*  
 LB: *Aí você se envolve, assim...*  
 Esquilosa: *É, e dança...*  
 (...) *PJ: A música tem que ter algum significado! E os significados não são muito legais, assim. E a música tem que ter um ritmo maneiro. O ritmo do funk é maneiro, só que é tudo repetitivo*  
 Styles: *É verdade*  
 PJ: *É uma letra sem graça, né... sempre fala a mesma coisa, garotas rebolando e descendo até o chão, essas coisas...*  
 risadas  
 Esquilosa: *Garotas rebolando, vê no que ele presta atenção!*  
 PJ: *E é uma letra sem sentido*  
 LB: *É!*  
 (...) *Calu: Por que funk então nas festas é bom?*  
 Burburinho louco  
 Esquilosa: *É para você dançar, é uma música para você dançar.*  
 PJ: *Alegre... não alegre assim, mas...*  
 Esquilosa: *É uma música que te anima, né?*  
 Vick: *Quando você está nas festas você está mais animado para ouvir as músicas!*  
 (Grupo Indie)

Naná, do grupo *K-pop*, diz que não gostava do funk por conta das letras, mas que agora acha graça nelas: *Antes eu odiava à morte, agora eu consigo ouvir, é maneiro! É muito legal! É muito divertido!* (Grupo *K-pop*). A adolescente considera que esses palavrões “soltos” afastam muito as pessoas, mas podem ser engraçados, e não precisam ser levados tão a sério. Ju, do grupo *MPB*, também afirma que a escuta do funk seria *“mais pela diversão do que pelo gosto musical”*. Para Naná, algumas pessoas que alegam não gostar do funk brasileiro por causa dos palavrões gostam de músicas pop em inglês, como as da cantora estadunidense Nick Minaj, sem perceber que suas letras também estão cheias de palavrões. Escolho encerrar essa categoria com as falas de Big e PH:

Big: *Eu tenho um motivo para não gostar de funk.*

Calu: *qual é o motivo?*

Big: *Eu tenho motivo mesmo! Primeiro, eu acho que o funk não tem musicalidade, é só a batida, é só, tipo, você pode fazer funk assim (bate palmas).*

Nino: *Todos os funks são iguais!*

Big: *E outra, a letra de um funk... “e aí, novinha, tudo bem? Uh, vem! Vem! Vem!”*

Risos

Big: *Você cria uma música assim, entendeu? (Grupo MPB)*

PH: *É bom, eu vou te dar várias situações. É bom botar aquele batidão bem forte quando sua mãe tá reclamando no seu ouvido. Aí você bota o fone de ouvido, e bota um fone bem alto para não ficar escutando a voz da sua mãe.*

Risos

PH: *A outra situação, quando seu irmão está apanhando, aí você vai pro quarto, bota o sonzão e não fica escutando barulho.*

Risos

PH: *A outra situação, é quando a gente está feliz, por exemplo: “peguei uma garota hoje!”, você bota um funk, fica escutando e dançando. (Grupo Funk)*

#### 4.5.3.

##### **...música e sentimento andam juntos – As diferentes funções da música no cotidiano dos adolescentes**

Nesta seção apresento as funções que os próprios adolescentes atribuíram à escuta musical. Em todos os grupos apareceu a separação entre música para ouvir na “música pra dançar”. Alguns grupos ainda se aprofundaram nessa divisão. A música “para ouvir sozinho” pode servir para aumentar a concentração nos estudos; para motivação na prática de esportes; para regulação (ou reafirmação) e um estado de humor; para a expressão de determinado sentimento; para relaxar e ajudar a dormir. A música com os amigos serve para unir os adolescentes em um estado de humor eufórico, traduzido em canto, dança, ou até “rodinhas”. A questão da seleção sexual foi bastante explorada pelo grupo Indie. Os demais grupos evitaram o assunto, possivelmente por estarem na escola, ou simplesmente não ter se configurado como interesse naquele momento.

#### 4.5.3.1.

##### **...vendo a chuva cair...**

Esquilosa: *Tem músicas que, tipo, explicam sentimentos que você nunca ia conseguir explicar na sua vida.*

PJ: *É, para mim a música e sentimento andam tipo juntos. São duas coisas bem parecidas. (Grupo Indie)*

As duas falas retiradas do grupo *Indie* identificam o poder de abstração da música ao representar sentimentos. Levitin (2010) considera entregar-se à audição um ato de confiança:

Em certa medida, nos rendemos à música ao ouvi-la: decidimos confiar nos compositores e músicos, deixamos que a música nos leve a algum lugar fora de nós mesmos. Muitos sentimos que a boa música nos liga a algo maior do que a nossa existência, a outras pessoas ou a Deus. Mesmo quando não nos transporta a algum lugar de transcendência emocional, ela pode alterar nosso estado de espírito. (Levitin, 2010, p. 271).

Muitas das meninas que participaram da pesquisa – principalmente nos grupos, *Indie*, *MPB* e *Funk* –, falaram dessa função de introspecção, geralmente relativa a momentos de melancolia. A imagem da escuta solitária, com fone de ouvido, enquanto se observa pela janela a chuva cair, apareceu nos dois últimos grupos.

Clarisse: *É porque música mais calma, mais depressiva, você sempre escuta no fone, enquanto chove, olhando pela janela, sozinho. Porque não tem a menor graça você ouvir música depressiva com os amigos!*

Big: *Eu faço isso todo dia!*

Calu: *Mas por que que tem graça você ouvir sozinho olhando pra janela enquanto chove?*

Clarisse: *Porque aí você fica refletindo sobre a vida...*

Big: *Pensando na vida...*

(...)

Calu: *Mas o que vocês ficam pensando sobre a vida quando escutam uma música mais...*

Clarisse: *sei lá, “por quê que tudo dá errado na minha vida...”* (Grupo *MPB*)

Nina, do grupo *K-pop*, diz que esses pensamentos e lembranças nem sempre são bem-vindos: Nina: *Sempre tem uma música que faz a gente lembrar a pessoa que às vezes a gente nem quer lembrar (...) no momento você está com saudade da pessoa e você lembra...* (Grupo *K-pop*)

De acordo com Levitin (2010), fazemos distinção entre emoções, estados de ânimo e traços. A emoção seria um estado temporário, resultante de algum estímulo externo; os estados de ânimo seriam estados mais duradouros, que podem ou não ter causa externa; enquanto o traço seria a propensão para manifestar determinado estado. O autor afirma que alguns cientistas utilizam o termo afeto para designar a valência positiva ou negativa dos nossos estados internos.

Segundo Bannell et al 2016, p. 48), “a arte pode nos mostrar a complexidade e a estrutura temporal das emoções e mostrar as emoções ‘em ação’, sem a necessidade de passar por essas situações na vida real”. Assim, torna-se um lugar de experiências emocionais reais e não meramente substitutas.

Vick, do grupo *Indie*, perguntou aos seus colegas se ao invés de se entregarem à tristeza e escolherem apenas músicas que reforçam esse estado de ânimo, se eles já experimentaram escutar músicas alegres, para ficar bem:

Esquilosa: *É quando o cara escreve uma música, sei lá, vou dar um exemplo ridículo: término de namoro. Você termina um namoro você vai ouvir músicas sobre término de namoro. É sempre bom, pelo menos comigo, quando eu estou tipo feliz eu escuto músicas felizes!*

Vick: *Mas quando você está triste você não escuta músicas felizes para te animar?*

Esquilosa: *Cara, isso não funciona, até...*

Calu: *Você faz isso, Vick?*

Vick: *Não!*

Esquilosa: *Ninguém faz isso!*

Styles: *A ideia, acho que seria isso, mas tipo, todo mundo gosta de ficar triste!*

Risos

Styles: *Porque é bom ficar triste. Não adianta você ficar tentando ficar feliz, ou ficar num sentimento só porque é ruim, é chato!*

Esquilosa: *E o que seria das pessoas felizes se não tivesse as pessoas tristes? Ou o oposto?*

Vick: *Quando você está emburrado, você não quer que ninguém venha, “ah, não fica emburrado”. Você quer ficar emburrado!*

Styles: *É, me deixa ter o meu momento! (Grupo Indie)*

Como pesquisadora, não me atrevi a aceitar que simplesmente “ninguém faz isso”, então perguntei aos outros grupos se não usavam a música para regular o humor. O trecho a seguir foi retirado do grupo *Funk*:

Calu: *Gente, quando vocês estão tristes, vocês ouvem uma música para ficar mais triste...*

Coro de meninas: *Sim!*

Calu: *Ou uma música para se animar?*

Coro: *Para ficar mais triste!* Todas voltam a falar ao mesmo tempo, muito empolgadas com a tristeza.

Menina: *É impossível, você está lá numa tristeza, chorando, aí você bota música para melhorar, aí você lembra que está triste e chora potes e potes! Você está triste por causa de um cara, você não vai botar música de um casal maravilhoso! Aí o que que você faz, fica mais triste!*

(...)

Ione: *Já, mas eu arrumo qualquer coisa... Até uma música eletrônica bem animada eu vou arrumar alguma coisa para continuar triste.) Quando eu estou nas profundezas (...) quando você está triste só piora ainda. (Grupo Funk)*

Entretanto, Atílio e Felipa afirmam que é possível sim usar a música para trocar o estado de espírito, como os entrevistados da pesquisa de Thayer e colaboradores, apresentada por Huron (2012), citados no capítulo 2.

*Atílio: Eu sou o contrário, quando eu estou animado boto uma música tranquila para eu ficar calmo. Aí quando eu estou triste eu boto uma música animada.*

*Burburinho*

*Felipa: Não é para ficar animada, mas pra esquecer.*

*Calu: Mas te faz esquecer, ou não?*

*Felipa: ...eu não lembro do que aconteceu. (Grupo Funk)*

#### **4.5.3.2.**

#### ***Música tira nervosismo – regulação do humor através da música***

Alguns adolescentes afirmaram escutar música para relaxar e dormir, trazendo como exemplo a música clássica. Mas a música clássica, ou músicas instrumentais foram também citadas pelos jovens como uma forma de mantê-los concentrados na hora de estudar. Segundo Styles, do grupo *Indie*, dependendo da matéria, uma música cuja letra ela não soubesse também poderia ajudar na concentração. Mas declara que para estudar matemática ela utiliza o rap! P.J acha muito mais fácil se concentrar com música.

Crary (2013, apud Bannell et al 2016) aponta para a necessidade de desnaturalizarmos a ideia de que atenção é foco e exige necessariamente a suspensão temporária da percepção. De acordo com o autor, o século XIX nos países desenvolvidos trouxe junto com o processo de industrialização em massa, a ampliação dos meios de difusão da informação e a universalização do acesso à escola, novas exigências em relação à atenção profunda, entendida como mecanismo necessário à aprendizagem escolar. A distribuição da atenção simultânea entre diferentes objetos e estímulos seria inadequada à organização do pensamento, e indesejável durante os estudos. Crary (2013, apud Bannell et al, 2016, p. 71), no entanto, defende que “a capacidade de alternar o foco e distração em intervalos mais curtos de tempo talvez corresponda mais às demandas do mundo atual”. Alega que é possível que os seres humanos mais capazes de alternar hiperatenção e atenção profunda “estejam mais bem preparados cognitivamente para enfrentar a profusão de informações e de estímulos

sensoriais a que estamos submetidos” do que aqueles que necessitam da suspensão de estímulos externos para se concentrar.

LB não consegue se concentrar com a música na hora de estudar, mas usa a música para se manter concentrado antes dos jogos de basquete.

LB: *Às vezes eu fico antes do jogo, sabe. Eu jogo basquete. Aí às vezes eu quero concentrar. Às vezes a gente chega duas horas antes do jogo, aí eu fico no vestiário, parado, só ouvindo a música para me concentrar.*

(...)

Vick: *Eu odeio as pessoas que falam tipo, o jogador de futebol, ele entra no estádio ouvindo música, aí dizem “ele está desconcentrado”, não, tipo, ele está muito mais concentrado do que se não estivesse ouvindo música.*

PJ: *Eu competia natação, e os atletas eles chegavam na final com headphone, assim. Não, nas olimpíadas, agora!*

LB: *Chegavam tipo, de casaco e fone. Tiravam o casaco e tiravam o fone, e aí iam nadar!*

PJ: *Cada um tem um jeito de tirar o nervosismo antes da prova. Concentrar também. E um jeito é música. Música tira nervosismo. (Grupo Indie)*

Além do aumento de concentração, possível através da redução da ansiedade já apontada por 53% dos entrevistados de Thayer et al (apud Huron, 2012), a música também é usada para elevar os níveis de energia e ficar alerta.

Calu: *E o que você escuta para jogar, por exemplo.*

LB: *Geralmente é tipo rap, ou... nada assim que seja muito calmo.*

PJ: *Tem que ser um negócio mais que anime.*

Calu: *Tem que ficar mais pilhado, né?*

LB: *É, algo motivador, assim, sabe? (Grupo Indie)*

Huron (2012) destaca dos estudos de Thayer o fato da atividade mais citada para a regulação do humor ser a interação social. “O humor é contagioso, e confiamos, em certa medida, uns nos outros para modularmos, reforçarmos ou aliviarmos nossos humores” (p. 79). O autor chama atenção para o fato de que apesar do humor ser influenciável também pelo estado fisiológico do indivíduo, a música é mais utilizada para a sua regulação do que comportamentos como comer, fazer exercícios e descansar.

De acordo com os jovens que participaram da pesquisa, a música que se ouve com os amigos, que se mistura com a música de festa “*tem que ser uma música bem animadinha*”. Segundo Clarisse, do grupo “MPB”, a música eletrônica animada permite que todos cantem e pulem juntos. De acordo com Vale (2010, p. 94), “a

expressão dance/eletrônico denota a experiência de dançar coletivamente ao som de configurações sonoras produzidas por meio de maquinários”. Para a autora, na pista de dança, a repetição rítmica provocaria um ‘transe maquínico’, de forma que a música opera no corpo, em uma comunicação contínua entre “a música e o Eu, e entre o eu e o coletivo dançante” (Vale, 2010, p. 97).

Giovani, do grupo *Punk*, diz que gosta de escutar funk com os amigos e “fazer rodinha”: “alguém se machuca, quebra o braço, fica chorando.” E complementa que quando alguém se machuca é legal.

Batata, também do grupo *Punk*, chegou a dizer que as músicas boas de se ouvir costumam ser ruins para dançar, e me perguntou se eu já tinha visto alguém dançando Tim Maia e Sydney Magal. Respondi que sim, e ele contra argumentou que “*só se for um velho de 40 anos*”.

De maneira geral, nas festas os adolescentes preferem ouvir o funk, a música eletrônica e o pop. Gêneros como o forró e o samba estão fora do *set list* da maior parte das festas. O trecho abaixo foi retirado do grupo *MPB*:

Calu: *Gente, deixa eu mudar de assunto. Nas festas em que vocês vão toca música?*  
 Coro de “sim”, Claro, óbvio!  
 Calu: *Que tipo de música?*  
 Nino: *Ah, várias!*  
 Burburinho  
 Nanny: *Eletrônico, pop, e dependendo da festa e do tipo das pessoas, funk.*  
 Calu: *Como assim dependendo do tipo das pessoas?*  
 Nanny: *Ah, se for mais estilo baladinha, tipo matinê, rola funk. Se for uma festa de aniversário, nem sempre, depende do aniversariante.*  
 Calu: *Por que numa baladinha tipo matinê rola funk?*  
 Nina: *Por mais que a pessoa não goste, lá ela entra no clima e acaba dançando. Acaba se divertindo.*  
 (...)  
 Caique: *Aí, quem vai tocar forró numa festa?*  
 Calu: *Não toca forró nas festas?*  
 Caique: *Não.*  
 Nina: *Só para quem gosta de forró!*  
 Big: *Desculpa, mas quem gosta de forró é normalmente aquela velhinha assanhada.*  
 Nina: *No dia das mães tinha... se você for numa festa de adultos vai tocar outro tipo de música, vai tocar MPB, Rock...*  
 Caique: *Mas esse negócio de quem gosta do que você tem vários estereótipos... tipo que gosta de One Direction, homem, é gay, quem gosta de forró é idoso, né?*  
 Nino: *O teu pai gosta de forró.*  
 Big: *É coisa de idoso safado. (Grupo MPB)*

De acordo com Ortiz (2000), as referências culturais comuns estabelecem a convivência entre as pessoas, sendo a juventude um bom exemplo disso. A moda, a música e o entretenimento são elementos partilhados planetariamente por uma determinada faixa-etária, de modo que escolhem seus símbolos a fim de marcar suas diferenças em relação a outros grupos sociais, como, por exemplo, “idosos safados”.

Nas festas frequentadas pelas alunas do grupo *Pop*, todas do sexto ano, a predominância é do gênero pop. Segundo as adolescentes, é comum que as comemorações aconteçam em restaurantes e, nesse caso, nem toca música. Talvez para elas, que estão saindo ainda da infância, a dança ainda não faça parte da diversão. A próxima seção apresentará falas dos adolescentes mais velhos sobre o papel da dança na atração sexual.

#### 4.5.3.3.

##### ***Hormônios à flor da pele...***

Calu: *Por que funk então nas festas é bom?*

Burburinho louco

PJ: *Porque tem um ritmo mais animado assim.*

Esquilosa: *É para você dançar, é uma música para você dançar.*

PJ: *Alegre... não alegre assim, mas...*

Esquilosa: *É uma música que te anima, né?*

Vick: *Quando você está nas festas você está mais animado para ouvir as músicas!*

Styles: *É que as festas estão virando putaria! Porque funk é uma desculpa para você...*

Calu: *Fala, conclui!*

LB: (rindo) *Para você se prostituir.*

Styles: *É tipo isso! (Grupo Indie)*

O trecho foi retirado do grupo *Indie*, o único a falar abertamente sobre a função de atração sexual da dança, identificada aqui com o Funk. Macedo (2008) investigou a sensualização do corpo promovida pelo gênero através da dança e constatou que esta manifestação é um modo codificado de processar a música, onde os aspectos gestuais funcionam como respostas e estímulos relacionados à própria estruturação de refrões e solos. De acordo com a autora, a grande maioria das músicas funk instituem coreografias a serem aprendidas não apenas visualmente, através dos videocliques e programas de TV, mas também pelos próprios imperativos que são parte das letras, como “rebola”, “desce” ou “levanta os braços”. Macedo (2008, p. 129) afirma que as letras das músicas e as imagens dos videocliques “apresentam apelos eróticos, que reforçam a banalização do sexo e da relação afetiva entre homem e mulher,



ênfatizando papéis na relação e estereótipos dos gêneros”. No entanto, a autora ressalta também que as mulheres envolvidas no movimento *funk* têm transmitido uma imagem menos submissa, dando voz aos seus direitos e lutando pela igualdade de direitos, principalmente sexuais.

Transcrevo a continuação da conversa estabelecida com o grupo Indie:

Esquilosa: *É uma música para você sensualizar o seu corpo, para atrair, digamos, olhares, principalmente as mulheres querem atrair olhares masculinos para elas.*

Styles: *Mas virou uma parada, porque podia ser qualquer outra música, mas virou uma parada, tipo, as pessoas botaram na cabeça que funk é a música para isso. É uma parada cultural, assim.*

Durante toda a fala de Esquilosa PJ tapou os ouvidos de Vick e cantarolou por cima, para impedi-la de ouvir. Todos ficaram muito preocupados que ela escutasse essa parte da conversa por ter apenas dez anos.

Calu: *Pergunta sem nenhum julgamento, vocês dançam funk?*

Vick: *Não!*

Esquilosa: *Ah, eu danço!*

Calu: *Esquilosa, e é com esse objetivo?*

Esquilosa: (numa voz muito aguda) *Cara, sei lá!*

Styles: *É o momento da Esquilosa “Cara, sei lá!”*

Esquilosa: *Então, eu vou ser sincera, depende do momento e depende do lugar!*

Todos falam ao mesmo tempo, muito animados e nervosos. Esquilosa pede para que deixem que ela termine de falar.

Esquilosa: *Tem horas que é só para dançar, e é só para dançar! (...) Estão todas as minhas amigas dançando, vamos lá, uhul! Vou também! Mas tem horas, assim, quando você tá numa festa assim que estejam garotos interessantes, que o jeito deles olharem pra você é meio que você empinando a sua bunda!*

PJ: *O legal do funk é que anima todo mundo, assim, não só as garotas, como os garotos também, sabe?*

Esquilosa: *É, os garotos ficam olhando, assim, sabe? (Grupo Indie)*

A jovem Styles afirmou categoricamente que não dança funk. Ao longo da conversa demonstrou seu incômodo com o fato de culturalmente as meninas terem que chamar atenção para si mesmas a fim de atrair os meninos. “*Eu acho que se você quer pegar o garoto você tipo faz e pronto! Não tem que ficar esperando.*”

Segundo Cuche (1999), as populações humanas diferenciam-se umas das outras por suas escolhas culturais, inventando soluções originais para os problemas que lhe são colocados. De acordo com o autor, considerando a unidade genética da humanidade, essas diferenças representam aplicações de princípios universais, que são “suscetíveis de evoluções e até transformações” (p. 10).

Perguntei para os meninos desse grupo se “funcionava” a estratégia das meninas dançarem funk. Eles ficaram sem graça, riram, mas as meninas garantiam que

funcionava, e PJ não negou. LB disse que não entendeu a pergunta. Então reformulei, indagando se era mais interessante uma menina dançando funk ou fazendo um lindo solo de guitarra:

PJ: *Depende! Depende de qual é o seu objetivo com ela!*

Calu: *Ah, é?*

LB: *É! É!*

PJ: *Se for para ser puramente momentâneo, descer até o chão! Eu estou escolhendo minhas palavras pra não parecer ...ofensivo.*

Styles: *Ele é um tarado!*

Esquilosa: *É que ele é um tarado atraído por meninas.*

PJ: *Eu sou tarado porque sou atraído por meninas?*

Esquilosa: *Você só pensa em garotas!*

PJ: *Eu tenho 14 anos! Eu estou na adolescência, tá? Hormônios à flor da pele!*

Esquilosa: *Isso não significa que você tem que ficar só...*

PJ: *Eu não penso só em garota... Eu penso em videogame...*

(...)

Calu: *E o solo de guitarra tem que objetivo?*

PJ: *Pra mim isso não é nenhum acréscimo, só mais uma coisa que eu e ela teríamos em comum. E junto com outras qualidades podia dar um namoro, alguma coisa assim.*

Calu: *Mas isso em si...*

LB: *Mas é assim mesmo. (Grupo Indie)*

Outro grupo onde a dança foi citada como fator de atração foi o *Punk*. Batata disse que a cantora Shakira faz “*dança do acasalamento*”. Giovani concordou que os clipes da Shakira são ótimos. Ao perguntar para Batata se a “*dança do acasalamento*” da Shakira “funcionava” e ele respondeu que sim, já que ela está casada.

Batata: *Ela faz dança do acasalamento.*

Calu: *Mas então funciona!*

Batata: *É, ela está casada!*

Giovani: *Seduz!*

Calu: *Seduz?! Então você acha que a música da Shakira serve pra isso? Para acasalar?*

Batata: *É aquela música que só serve pra você assistir o clipe dela.*

Calu: *Alguma das meninas gosta da Shakira?*

Isa: *Eu, eu adoro! Eu amo a Shakira!*

Calu: *Mas você gosta para ouvir ou para dançar?*

Giovani: *Pra olhar.*

Isa: *Pros dois!*

(...)

Giovani: *Faz quadradinho de 8. É divertido.*

Batata: *Planta bananeira, faz quadradinho e dá um mortal.*

Giovani: *E rebola... (Grupo Punk)*

Esquilosa, do grupo *Indie*, declarou que não se dança funk para atrair um menino com quem se almeje um namoro. Nesse caso ela procura saber mais sobre o garoto em questão, e a música costuma ser um critério de seleção. Ela busca aproximar seu gosto musical com o do pretenso parceiro.

Esquilosa: (...) Como eu gosto muito de música eu procuro garotos que também gostam muito de música. É tipo isso, eu não vou descer até o chão! Posso também descer até o chão. Não que descer até o chão não ajude em alguma coisa, mas não é só o descer até o chão. Pra ficar com um garoto é!

De acordo com Ilari (2006), existe um consenso na literatura científica sobre o papel que a atração interpessoal exerce no desenvolvimento dos indivíduos, de natureza fraternal ou amorosa. A atração estaria relacionada aos esquemas cognitivos construídos a partir dos ideais de parceiros lapidados no decorrer da vida. Para a autora, atitudes, crenças e valores são poderosas forças de atração interpessoal, e são determinados por fatores que incluem o contexto social e a cultura. Ilari (2006) sugere que a atração interpessoal, assim como a música, depende do contexto social que forma atitudes. Em um estudo realizado com 50 jovens e adultos recrutados em um restaurante universitário na cidade de Campinas (SP), a autora encontrou estereótipos de personalidade relacionados a alguns gêneros musicais, bem como estereótipos associados à estratificação social e ao status. Para Ilari (2006), ainda que de forma inconsciente esses estereótipos influenciam a atração interpessoal, uma vez que a atração está diretamente relacionada às respostas pessoais aos estereótipos associados aos gêneros musicais.

Em uma das etapas da investigação de Ilari (2006), os participantes foram expostos a cinco pares de classificados pessoais e deveriam escolher, em cada par, o parceiro que lhe parecesse mais atraente. Cada par consistiu em descrições semelhantes de possíveis parceiros, sendo que a variável música foi colocada em apenas um deles. O resultado foi que a música como atividade não se mostrou relevante na escolha dos parceiros. No entanto, a execução musical parece ser relevante para as meninas do grupo *Indie*, e é utilizada pelos meninos como estratégia de aproximação do sexo oposto:

LB: *Aí você começa a falar assim com a pessoa, por exemplo, “eu toco violão, sabe”?*  
Styles: *Toca violão, faz uma serenata!*

LB: *Aí vai se aproximando...*

Esquilosa: *Isso é legal, isso é legal!*

LB: *Funcionou.*

Esquilosa: *Quando o cara... não, não é bem legal isso! É bem legal, principalmente quando o cara não gosta do estilo musical, mas só porque você gosta, ele tira a música. Isso é muito pica!*

Styles: *Magnífico!*

Esquilosa: *Sensacional.*

LB: *Bom saber. (Grupo Indie)*

No desenvolvimento do meu trabalho de campo, após a realização da atividade com o grupo e com o gravador já desligado, os jovens comentaram que não esperavam falar de namoros ou atração nessa conversa, mas que realmente a música levava a isso. Diante do comentário, disse que só entrei no assunto porque eles iniciaram. Esquilosa reiterou que o fato do garoto tocar instrumento e gostar de música é fundamental para que ela tenha um relacionamento amoroso. PJ disse que realmente esse não é um aspecto que ele preste atenção quando se relaciona com uma garota.

Retomando a pesquisa de Ilari (2006), outra etapa consistiu em questões relativas à importância da música nas relações interpessoais, nos namoros e em outros eventos da vida dos entrevistados. Apenas 14% dos participantes afirmaram que a música não tinha nenhuma importância na sua vida amorosa. Os demais 86% dos participantes, afirmaram que a música é importante na vida amorosa, pois ajuda a criar certa atmosfera que influencia o humor e os sentimentos, ajuda a desenvolver a integração, dá sensibilidade aos indivíduos e aos casais, leva ao romance e induz à memória, o que corrobora a fala dos adolescentes do grupo *Indie* de que a música leva à atração. Ainda um pequeno grupo (14%) entre os entrevistados afirmou que jamais namoraria alguém com gosto musical diferente do seu, com a justificativa de que gostos musicais contrastantes causam problemas nos relacionamentos amorosos, uma vez que influenciam e dificultam as atividades de lazer do casal. No entanto, a maior parte dos entrevistados, como os adolescentes do grupo *Indie*, se mostrou aberta a namorar pessoas com gostos musicais contrastantes e aprender novos estilos com o parceiro.

#### **4.5.4.**

##### ***A família inteira tem o mesmo gosto...***

De maneira geral, a primeira influência musical que recebemos é em casa, através de nossos pais. Também no campo musical, é comum ouvir falar sobre conflito

de gerações, quando os adolescentes se afastam das músicas que ouviam na infância para procurar seu próprio estilo, que acaba sendo rejeitado por seus pais. Nos grupos pesquisados existem críticas ao gosto dos pais e vice-versa<sup>46</sup>, mas a convergência entre os gostos é mais forte do que a aversão. Bourdieu (2007) considera que a família encontra-se em posição privilegiada para a formação do *habitus* do indivíduo, uma vez que é ela quem transmite bens culturais, econômicos e intelectuais. Seren (2011) entende que também o gosto musical pode ser condicionado pelo meio familiar, uma vez que é adquirido pelas mesmas vias e conjunturas dos demais capitais culturais. “Em suma, o gosto é toda e qualquer representação objetiva que traduz um dado estilo de vida forjado e fortalecido pelas condições do *habitus*.” (Seren, 2011, p. 59).

As meninas do grupo *Indie* alegaram conhecer os Beatles desde que nasceram porque as mães colocavam para elas CDs de “Beatles para bebês”. LB diz que foi o seu pai quem apresentou a música de Jimmy Hendrix, apesar de ter conhecido algumas através de amigos. Vick é apaixonada por Legião Urbana porque ouvia com a irmã mais velha, que “*nem gosta mais tanto da banda*”. Com a realização da pesquisa, foi possível constatar que as bandas de rock, nacionais ou internacionais, são as mais citadas pelos filhos que foram influenciados pelos pais. Os adolescentes do grupo *Punk* citaram o AC/DC, Eric Clapton, Led Zeppelin. Marc, do grupo *Funk*, diz que a família inteira ouve rock:

Marc: *Meu pai, minha mãe e meu irmão, a família inteira tem o mesmo gosto, que é Rock. Porque meu pai, quando ele comprou o primeiro disco de vinil dele, ele só gostava de rock! Era rock, rock, rock, rock. Aí foi passando. Foi para o meu irmão, aí meu irmão começou a tocar guitarra, aí ele me ensinou a tocar guitarra. Aí eu comecei a gostar de Pink Floyd, Queen, de Red Hot Chilly Peppers... Todas essas bandas!* (Grupo Funk)

Levitin (2010) afirma que nos rendemos à música ao ouvi-la e decidimos confiar nos compositores e músicos para nos levar para algum lugar para fora de nós mesmos. Segundo o autor, “esse sentimento de vulnerabilidade e entrega parece mais intenso do que nunca no Rock e na música popular dos últimos quarenta anos” (p. 272).

<sup>46</sup> De acordo com os filhos, os pais não foram ouvidos nesta pesquisa.

Permitimos que controlem nossas emoções e até nossa política, para nos animar, desanimar, confortar, inspirar. Deixamos que entrem em nossas salas e quartos quando não há mais ninguém por perto. Eles entram por nossos ouvidos quando não estamos nos comunicando com mais ninguém neste mundo (Levitin, 2010, p. 272).

A MPB também costuma unir famílias. Batata diz que sua mãe gosta de Roberto Carlos e Sidney Magal. Ele também gosta, mas se cansa com a repetição. Big, do grupo *MPB*, se diz totalmente influenciado pelo pai, que escuta as mesmas músicas desde os 14 anos.

Big: (...) Meu pai têm 44 anos, e ele toca violão desde os 14 anos, desde lá ele sempre procurava tocar as músicas daquela época, e até hoje ele só toca música daquela época. Como eu desde pequeno sempre escuto aquelas mesmas músicas eu acabei com o gosto dessas músicas. (Grupo *MPB*)

Na pesquisa de Ilari (2006), o gênero MPB foi associado mais aos indivíduos educados e politizados do que com a população em geral. Seus ouvintes são identificados como indivíduos nostálgicos e saudosistas. A autora acredita que a explicação para tal percepção esteja ligada às letras das canções, “que falam sobre a saudade de pessoas, eventos, lugares e de um país que não existe mais, ou ainda remontar aos tempos áureos desse estilo musical” (Ilari, 2006, p. 196).

Nos grupos investigados, os adolescentes mais ligados à música brasileira são aqueles cujos pais são músicos. No grupo *Pop*, o pai de Bianca toca em um grupo de samba, o pai de Fauna toca violão e o pai de Lina toca pandeiro. Clarisse, do grupo *MPB*, diz que conhece a música brasileira através de seus pais, que são músicos, e conhece música internacional através dos amigos. Toda a família de Sol (que tem sete irmãos), do grupo *Eletro*, é instrumentista. A mãe toca cavaquinho e o pai é violonista de uma banda de forró. No caso de Sol “influência” é pouco, pois o garoto realmente sente-se pressionado a se envolver com música.

De acordo com Bourdieu (1998), a família é geradora de tensões e contradições genéricas e específicas, onde o pai (e a mãe) é sujeito e instrumento de um projeto (*conatus*) que se transmite inconscientemente na sua maneira de ser, ou explicitamente, por ações educativas orientadas para a perpetuação da linhagem. Segundo o autor, “herdar é transmitir essas disposições imanente, perpetuar esse *conatus*, aceitar tornar-se instrumento dócil desse ‘projeto’ de reprodução” (p. 232).

Mas, como não poderia deixar de ser, nem todos gostam do que as famílias escutam. Nina, do grupo *K-pop*, odeia as músicas tocadas pela banda de Heavy Metal do irmão. Big, do grupo *MPB*, que adora o gosto do pai, lamenta que um dia a irmã o tenha obrigado a escutar Projota. Giulia diz que se fosse pelo caminho dos pais ela escutaria Marcos Valle e A-Ha! E explicita seu protesto: “*Fala sério!*”.

Segundo Bourdieu (1998), essa ruptura também está prevista como parte da perpetuação da linhagem da herança paterna, sendo necessário distinguir-se dele, superá-lo e, em certo sentido, negá-lo. E os pais, como reagem ao gosto musical dos filhos? Carina, do grupo *MPB*, diz que sempre ouviu a música dos pais, mas quando começou a desenvolver seus próprios gostos a recíproca não foi verdadeira:

*Carina: Meu gosto musical mudou muito de uns anos para cá, tem umas coisas que eu nunca deixei de gostar, sempre gostei. Sempre gostei de banda antiga, Legião Urbana, Beatles, Barão Vermelho. Todas essas bandas, sempre gostei. E os meus pais são apaixonados por essas bandas. E essas eu sempre ouvi, então a gente sempre concordou. Só que aí, quando eu comecei a gostar de bandas mais modernas, quando eu boto música e eu vou olhar para minha mãe, ela fica irritada, porque, sei lá, ela não gosta muito. Tem uma menina, a Emily Camp, que eu adoro a voz dela. Só que quando chega na parte aguda da música, a minha mãe começa a xingar. Ela fica assim “que voz irritante, vai estourar meu ouvido! Abaixa, abaixa!” Só que é a que eu mais gosto, aí, por exemplo, 5 Seconds Of Summer, tem algumas músicas que eu gosto e eu boto, e a minha mãe fica irritada comigo, porque ela não gosta! E tem outras que eu boto e ela gosta, então assim, a minha mãe é uma pessoa muito complicada... (Grupo MPB)*

Bourdieu (1998) afirma que essa operação de distinção e superação dos pais não ocorre sem problemas: o pai (e a mãe<sup>47</sup>) deseja e não deseja essa “superação assassina” (p. 231), enquanto o filho pode viver essa missão dilacerante como um ato de transgressão.

Com Nanny aconteceu o contrário: ela sempre ouviu as músicas dos pais “*sem ser muito fã*”, mas acabou transmitindo um pouco do seu gosto musical para eles.

*Nanny: Meu pai ele gosta de rock, umas mais antigas, assim, tipo Beatles, Red Hot Chilly Peppers, ACDC. Toda essa mistura. Aí, toda vez que a gente viajava de carro ele botava as músicas dele. Então tem muita música de rock que eu não sei o nome, não sei a banda, mas toca e eu penso “ah, eu conheço essa música”, por causa dele. Eu não sou muito fã, mas de tanto ouvir desde que era bebê eu até ouço de boa, assim. A minha mãe é muito eclética, aí eu tento introduzir as músicas que eu gosto para ela. A gente estava andando na rua, aí ela começou a cantar (não consegui entender, acho que era Adam Levine), aí eu virei para ela assim... “Não acredito!” E aí o meu pai eu descobri outro dia que estava gostando também e eu fiquei muito feliz de estar introduzindo músicas para eles também. (Grupo MPB)*

<sup>47</sup> Interpretação minha.

Os depoimentos de Carina e Nanny são importantes na medida em que estamos acostumados a pensar em como os pais podem influenciar os filhos, e não o contrário. Há alguns anos presenciei o diálogo de um de um tio meu com sua filha, em que ele queria convencê-la a ir a um show com ele, mas se recusava a acompanhá-la no show da banda que ela gostava. Como já exposto no capítulo 2, abrir-se para novas experiências musicais pode ser difícil depois dos vinte anos (Levitin, 2010). Muitos pais reclamam de como seus filhos rejeitam o seu gosto musical (ou seus valores de maneira geral) mas tem dificuldades em aceitar e valorizar as escolhas dos filhos. De acordo com Bourdieu (Nogueira e Catani, 1998), a rejeição à herança (cultural) paterna seria anular retrospectivamente toda a empreitada paterna, anulando sua existência e despossuindo sua finalidade.

#### 4.5.4.1. **With a Little Help from My Friends**<sup>48</sup>

Lahire (2006) tira da família o monopólio educativo e formador dos jovens, por considerar a ideia de gostos determinados pelo *habitus* inapropriados para o contexto atual de uma sociedade cada vez mais diferenciada, “na qual cada indivíduo incorpora disposições plurais e heterogêneas” (Seren, 2011, p. 59). A próxima seção refere-se justamente a essa pluralidade de influências.

Os professores também mostraram-se fonte de referência musical para os adolescentes investigados. A música favorita de PJ, *Stairway to Heaven*, foi apresentada pelo seu professor de violão, assim como a banda que a compôs, o Led Zeppelin. Lina, do grupo Pop, tem contato com uma grande variedade de músicas no coral infantil da Orquestra Sinfônica Brasileira.

As meninas do grupo Pop passaram a conhecer o compositor brasileiro Noel Rosa através do “troca-troca” de leitura da aula de português. Elas leram a biografia do cantor para crianças, escutaram as músicas e durante o encontro cantaram “Palpite Infeliz<sup>49</sup>”. O educador musical inglês John Paynter (Mateiro, 2011) já defendia a integração da música com as demais disciplinas escolares, como o inglês (ou

<sup>48</sup> Tradução: Com uma pequena ajuda dos meus amigos. O único subtítulo da seção que não foi retirado da fala dos adolescentes, mas do título de uma canção da banda britânica *The Beatles*.

<sup>49</sup> Palpite infeliz é um samba do compositor Noel Rosa composto em 1935.



português, no caso do Brasil), a matemática, as demais áreas da arte, entre outras possibilidades. Acreditava que o trabalho conjunto dos professores eliminaria o problema da especialização na educação.

Algumas alunas da oficina de música do grupo *Pop* declararam que o professor tem como hábito dividir as aulas entre dias de tocar e dias de pesquisar música na internet, incentivando que os alunos apresentem músicas uns para os outros. Com essa iniciativa, destacaram que muitas vezes eles passam a se interessar por músicas que desconheciam.

Bourdieu (Nogueira e Catani, 1998) afirma que os julgamentos e sanções da escola podem confirmar os valores familiares ou contrariá-los, sendo esse processo essencial na formação de identidade dos filhos.

Ao contrário do que eu imaginava, não necessariamente os amigos mais próximos tem gosto musical similar. Vick, do grupo *Indie*, que é fã de Legião Urbana, diz que suas amigas só gostam de Funk e Anitta<sup>50</sup>. O “pessoal” da sala do PJ gosta de rap e sertanejo. Ele diz que gosta também, mas não sabe muita coisa. Esquilosa lembra de apenas um amigo (fora os envolvidos na pesquisa) com gosto parecido com o seu. LB, no entanto, aprendeu sua música favorita com um amigo que o ensinou a tocar.

De maneira geral, o gosto musical ainda é um fator de união entre os adolescentes. As meninas do grupo *Pop* afirmam que todas as amigas gostam de pop internacional, que apresentam uma para as outras, através dos celulares, mesmo que também gostem de outras coisas aprendidas com a família.

O grupo *Eletro* concordou que o gosto musical dos amigos é agregado ao gosto de origem, formado pela família, e não o substitui. Como destacado anteriormente, nem sempre o gosto da família acompanha as novidades trazidas pelos adolescentes. Os pais de Vinny, por exemplo, não gostam dos gêneros eletrônicos que ele e o irmão mais velho absorveram dos amigos do irmão.

#### **4.5.4.2. No Universo!**

De acordo com Levitin (2010), a disposição para conhecer, e eventualmente se entregar a diferentes estilos, compositores e intérpretes, varia muito de pessoa para pessoa. Desde que começamos a formar nossos esquemas cognitivos musicais na

---

<sup>50</sup> Anitta é uma cantora e compositora brasileira de música pop e funk melody.

infância entendemos o que é ou não permitido na música de nossa cultura, e as primeiras experiências em geral são as mais profundas, alicerçando nossos horizontes musicais. É comum ouvirmos outras músicas de um compositor que já apreciamos, outros compositores de um estilo que já temos familiaridade, nos afastando com muita parcimônia daquilo que já nos é familiar.

Mesmo que os amigos compartilhem o gosto musical, procurei investigar como é que os jovens têm acesso a uma música pela primeira vez. Indagando então a todos os grupos de que modo ou em que local passaram a conhecer as músicas de que gostam, Batata me deu uma resposta de brincadeira, mas muito significativa: *no universo!*

Às vezes é mesmo difícil localizar em que mídia se escutou uma música pela primeira vez depois que ela “viraliza”, mas alguns adolescentes têm seus hábitos de busca musical bem definidos. Não chega a ser uma novidade o fato de que os CDs pertencem aos pais, pois os adolescentes encontram outras plataformas bem mais amplas para escutar sua música.

Clarisse: *Tem uma questão chamada internet, que é uma coisa muito globalizada. Então surge um artista novo, antigamente não tinha muito isso, então eu tinha que saber pelas pessoas, mas hoje em dia tem o twiter, essas coisas todas, então se você está lá e aí surge um artista novo, começa a subir rashtag (#), não sei o que, aí já sai disco, e você já compra...*

Calu: *Quando começa a subir rashtag são pessoas que você já conhece que comentam, ou não? São coisas que “popam” para vocês?*

Clarisse: *Normalmente essas coisas aparecem na internet. Mas bandas assim que você já gosta há muito tempo tem que conhecer a partir de alguém. Artista brasileiro eu conheço por causa da minha família, e artistas internacionais, ou eu conheci há muito tempo com amigos, sei lá o que, ou escola, ou internet mesmo. (Grupo MPB)*

A internet engloba grande parte dessas plataformas. De acordo com Freitas (2008), a rede foi convertida pela nova realidade midiática em um importante meio de comunicação, e está prioritariamente associada aos usuários mais jovens. Estudos divulgados pelo IBGE no ano de 2005 apontavam que o acesso à internet já era um hábito cotidiano para uma parcela expressiva dos jovens brasileiros das classes mais abastadas. De acordo com estes estudos, a rede seria utilizada pelos jovens das regiões sul e sudeste tendo o entretenimento como principal objetivo, principalmente entre os jovens de classe média e alta. Não saberia explicar como as plataformas funcionam

melhor do que os adolescentes fizeram, então transcrevo algumas falas ligadas ao assunto.

LB: (se referindo ao pai) *Ele também tem um site lá de rádio que ele escolhe uma música e o programa cria tipo um rádio com músicas parecidas, de estilo parecido com aquela. Aí, tipo, fica do lado do computador, aí às vezes eu estou no computador e eu ouço bastante.*

Calu: *E quando tem estilos parecidos às vezes você escuta músicas que você não conhecia ainda.*

LB: *É, exatamente.*

Calu: *Que vão puxando pela semelhança.*

LB: *É! Que são do mesmo estilo. Ele bota numa playlist ou rádio. E aí eu fui conhecendo, fui pesquisando.*

(...)

Calu: *E como vocês escolhem a música clássica? Vocês têm um CD, vocês botam um random<sup>51</sup>?*

Styles: *Eu tenho tipo, trilha sonora, sei lá... de Harry Potter baixado no meu celular e de vez em quando eu ouço, mas também tem um site da Apple também chamado A-traks. E aí você coloca lá, você bota um estilo musical ou algumas palavras chaves, e aí vai aparecer a playlists de pessoas assim que fazem. (Grupo Indie)*

Isa: *Tem um programa chamado Spotify, que eu coloco sempre as cinquenta mais tocadas do mundo. Aí eu fico escutando, ou as mais tocadas da semana, essas coisas.*

Batata: *Trilha sonora de ... Foi assim que eu achei uma música do Tim Maia, Azul da cor do mar. (Grupo Punk)*

No desenvolvimento da pesquisa, indaguei aos adolescentes do grupo *K-pop* se eles também utilizam o Spotify<sup>52</sup>. Nina respondeu que não gosta por ser muito limitado à “cultura americana”. Azul diz que só é possível encontrar músicas “americanas” e do país onde o usuário está conectado, no caso, música brasileira. Tenho dúvidas se por “americana” esses adolescentes não estariam se referindo à língua inglesa. Como foi possível constatar a partir dos dados já apresentados no quadro 2 da presente pesquisa, existe uma grande quantidade de bandas/intérpretes de grande sucesso atualmente de origem britânica. Não acredito que o Spotify exclua os mesmos de sua *playlist* “global”.

O *youtube* também é uma plataforma bastante utilizada pelos adolescentes para assistir os cliques de que já gostam, mas também para descobrir coisas novas. Meg, do grupo *K-pop*, declarou que utiliza o *youtube* para encontrar bandas que “quase ninguém conhece”. Nina diz que existem canais com música por década, como

<sup>51</sup> *Random* significa aleatório em inglês. É uma função existente em por alguns programas de músicas que seleciona a ordem das canções a serem tocadas aleatoriamente, sem a organização do usuário.

<sup>52</sup> Spotify é um serviço de música comercial em *streaming*, com acervo de 50 milhões de músicas.

“melhores dos anos 80”, o que faz com que conheça músicas antigas que para ela são novas. Esquilosa e Styles, do grupo *Indie*, usam os canais de música clássica para conhecerem a obra de seus compositores prediletos. Vanessa conheceu a banda *5 Seconds of Summer*, que é a sua favorita, através dos “vídeos relacionados”, sugeridos a ela pelo próprio site. Caique, do grupo *MPB*, usa vídeos para aprender a tocar músicas no teclado.

Foi também possível constatar que o videogame é outra mídia que ajuda a divulgar bandas e canções. Existem jogos focados em execução musical, como o “Guitar Hero” e o “Legends os Rock”. Caique conheceu a banda Legião Urbana através do primeiro, e Dan afirma que só quem já jogou o segundo “sabe o que é Anna Júlia”, o primeiro sucesso da banda *Los Hermanos*. O jogo online “Mine Craft” suscitou a criação de uma série de paródias de músicas pop internacional, que fazem referência ao mesmo, e são sucesso entre os jogadores.

Com a realização da pesquisa, também pude identificar mais uma paixão dos adolescentes investigados: os desenhos animados japoneses, conhecidos como *animes*. Segundo Naná, esses desenhos diferem dos demais por terem uma história mais densa, nada superficial como os desenhos “para divertimento” tradicionais, além de possibilitar que ela conheça mais sobre a cultura japonesa, inclusive a música, que está presente e ajudando a contar a história. Naná destaca as músicas de abertura como sendo as mais emblemáticas.

Ainda com relação às mídias utilizadas pelos jovens, o rádio continua sendo uma fonte de informação musical, como confirmam pesquisas como a de Ferrareto et al (2010) e Weigelt e Pareggiani (2014), sendo a emissora mais citada pelos adolescentes a Rádio Mix. Nino, do grupo *K-pop*, no entanto, reclama que as músicas se repetem muito ao longo do dia nas rádios, e Meg faz críticas aos comerciais muito longos, e justifica assim sua preferência pela escuta na internet. De acordo com alguns adolescentes, os videoclipes exibidos pelo programa TVZ, do canal *Multishow*, e no canal MTV, continuam sendo uma forma de divulgação das bandas. Aparentemente, a internet ainda não acabou nem com o rádio nem com a televisão. Para Weigelt e Pareggiani (2014), apesar da larga utilização da internet pela juventude, o rádio ainda desempenha o papel de atualizar o cenário musical. Os adolescentes reúnem no MP3 player ou no celular as músicas que já conhecem e já gostam, enquanto as novidades são ouvidas no rádio.

Men: *Como eu descubro música nova? É só esperar todo mundo sair de casa e ligar na MTV.*

Calu: *Então vocês ainda escutam música nova na MTV. Eu achei que isso tivesse acabado.*

Gar: *Não, não.*

Calu: *Eu aprendia música nova na MTV.*

Azul: *MTV sempre tem música nova...*

Calu: *Eu achava que agora só ouviam música nova na internet.*

Men: *Internet... (com desdém)*

Meg: *Na internet você já escolhe a música que você quer escutar, na MTV você escuta coisas novas.*

Calu: *Mas você falou que você vê os vídeos relacionados.*

MEG: *Sim, eu também faço isso! (Grupo K-pop)*

Seren (2011) destacou em sua pesquisa a diferença na utilização do rádio e da internet levando em conta a classe socioeconômica dos alunos entrevistados. No trabalho aqui apresentado não foi feito um estudo sobre a condição econômica das famílias dos adolescentes, no entanto, como na pesquisa de Seren, o rádio só foi mencionado no colégio público.

#### 4.5.5.

#### ***Esse ano eu vou no Rock in Rio!***

A frequência a shows se mostrou bastante desigual entre os grupos. No grupo *Indie*, com exceção de Vick, todos já foram a pelo menos um show. Styles disse que costuma ir uma vez por semana, e que teria assistido 21 shows em 2014, de variados gêneros. Os demais costumam ir a shows internacionais com os pais. Na idade dos adolescentes do grupo *Indie*, todos com 14 anos no momento da pesquisa, a maioria dos espaços exige a companhia de um responsável para liberar a entrada. PJ diz que gostaria de ir a um show apenas com os amigos, mas que ainda não é possível, e declararam que sempre tem um responsável disposto a levar. Esquilosa disse que sua mãe adora ir a shows e se disponibiliza a levá-la. Vick afirmou que nenhuma das suas amigas tinha ido a shows, e todas iriam pela primeira vez no *Rock in Rio*<sup>53</sup>. O festival também era aguardado com bastante ansiedade pelos adolescentes mais velhos.

A idade parece ser o principal fator de exclusão. As meninas do grupo *Pop* não têm o hábito de ir a shows e as que frequentam vão apenas aos eventos em que os pais

<sup>53</sup> Festival internacional de música que acontece em diversas cidades do mundo. No ano de 2015 o evento aconteceu no Rio de Janeiro entre os dias 18 e 27 de setembro.

estão tocando. Nina, que é filha de uma produtora, disse que a única vez que foi a um evento produzido pela mãe terminou a noite dormindo nas cadeiras.

No grupo *Eletro* algumas meninas mais velhas já podem frequentar sozinhas os shows que acontecem nos espaços do Serviço Social do Comércio (Sesc)<sup>54</sup>. Tem como hábito prestigiar eventos com bandas pouco conhecidas, que algumas vezes são formadas por amigos.

No grupo *Punk* a maioria dos alunos nunca foi a um show. Uma das meninas já foi a um show do *One Direction* e outra foi a um do *Cone Crew*. Como Vick e suas amigas, Batata também iria pela primeira vez ao Rock in Rio, para ver o Maroon 5. Esses alunos também dependem da companhia dos pais ou de um responsável para o programa.

No grupo *MPB*, Big conta que teve que vestir terno para ir a um show do Roberto Carlos com os pais. Ele ainda não conseguiu entender porque o terno era necessário. Clarisse e Nanny se envergonham de dizer que já foram a um show do Justin Bieber, de quem gostavam quando tinham dez anos. Clarisse conta que ela e uma amiga pulavam na arquibancada, apesar de só conhecer metade das músicas. Nanny declara que ficou muito decepcionada ao descobrir que o cantor usava *playback* ao invés de cantar ao vivo. Luna destacou que quando era bem pequena foi a um show do NX zero, o que é motivo de piada. Clarisse já combinou com a mãe que elas irão ao show do *One Direction* em 2017.

De acordo com Dewey (1976, p. 42), “as aprendizagens colaterais, como as de formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia, ou história.” Para o autor (1979), experiências como as vividas pelos sujeitos – e aqui recorro para os adolescentes investigados –, se acompanhadas de reflexão, libertam da influência limitadora “dos sentidos, dos apetites e da tradição” (1979, p. 199). Seria tarefa da Educação justamente auxiliar essa reflexão.

Foi possível constatar que o desejo de frequentar shows começa a aparecer um pouco mais tarde e a concretização depende muito da disposição dos pais para levar

---

<sup>54</sup> O Serviço Social do Comércio (Sesc) é uma instituição brasileira privada, sem fins lucrativos, mantida pelos empresários do comércio de bens, serviços e turismo, com atuação em todo âmbito nacional, voltada prioritariamente para o bem-estar social dos seus empregados e familiares, mas aberto à comunidade em geral. Atua nas áreas de Educação, Saúde, Lazer, Cultura e Assistência. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Serviço\\_Social\\_do\\_Comércio](https://pt.wikipedia.org/wiki/Serviço_Social_do_Comércio). Acesso em: maio. 2016

seus filhos. É possível que além da idade, a questão financeira exerça influência, mas não se pode afirmar, uma vez que essa pergunta não foi feita diretamente. Bourdieu (2007) afirma que as necessidades culturais são o produto da educação, estando suas práticas e preferências em matéria de arte primariamente ligadas ao nível de instrução à origem social.

#### 4.5.6.

#### ***Só Faria como Hobby***

Um dos aspectos abordados com os grupos de adolescentes investigados estava relacionado com a idade em que começaram a se interessar por música a ponto de querer estudar um instrumento. Styles, do grupo *Indie*, começou a estudar música ainda pequena, por decisão de sua mãe. Iniciou pela flauta e então passou para a percussão, depois para o piano e para o violão. Esquilosa disse que começou a estudar piano na mesma época em que entrou na escola, mas seu universo musical era aquele apresentado pelos pais e o que tocava nas festas infantis. Para a adolescente, a música passou a ser mais relevante do que outras atividades a partir dos 11 ou 12 anos. Seu gosto musical foi se ampliando à medida que conhecia novos estilos através de amigos. Styles acha que algo parecido aconteceu com ela, pois quando começou a estudar violão foi por vontade própria, por ser algo que teria em comum com os amigos. LB pediu à mãe para tocar bateria, mas, conforme sinalizado por Styles, se “*o pesadelo dos pais é o filho tocar bateria*”, ele foi convencido a aprender violão, uma vez que o pai já tinha o instrumento em casa. Vick foi levada para a aula de musicalização pela avó, e a professora responsável sugeriu que estudasse piano.

No grupo *Pop* três meninas fazem parte do coral infantil da OSB, onde já precisaram cantar em Francês, Inglês, Alemão, Latim e “Africano”. Declararam que o ingresso se deu por vontade própria, esclarecendo que foram influenciadas por uma amiga da escola que já era integrante. Berta pediu aos pais para fazer aula de violão para poder se integrar às “rodinhas” de violão.

Vinny, do grupo *Eletro*, toca bateria e diz que não sabe o porquê. Ele não é muito fã de rock e não acredita ter sido influenciado por ninguém. Também não sabe citar o nome de nenhum grande baterista. Sol sentiu-se cobrado por sua família de sete irmãos, todos músicos, a tocar algum instrumento. Apesar de ter começado por

pressão, gostou de aprender. Cake toca violino porque a mãe escuta música clássica e estuda canto lírico.

Todos os alunos do colégio federal tocam algum instrumento porque aprendem na escola e, naquele momento, procurei saber sobre o aprendizado fora desse espaço. No grupo *Punk* os alunos Batata e Giovanni alegaram se interessar por música desde “zero anos”. Ou, de acordo com Giovani, “antes d’eu ovular”. Contrariando a afirmação de Styles de que os pais não querem que os filhos toquem bateria, tanto os pais de Giovani quanto os de Big compraram uma bateria para incentivar os filhos no aprendizado.

Os adolescentes do grupo *K-pop* também declararam gostar de música desde que nasceram e ao serem indagados se lembravam o momento em que começaram a desenvolver o próprio gosto musical, Nina, por exemplo, disse que começou a fazer aula de música com cinco ou seis anos de idade. Declarou que desde então se empenhava em ouvir as músicas que gosta, sinalizando que a construção do próprio gosto musical remonta a essa época. Naná e Claire fizeram parte de um coral extracurricular regido por uma professora de música na escola. Claire também faz aulas de teatro e canto fora da escola. No momento da pesquisa ela estava ensaiando para estreiar em um musical infantil profissional.

Caique e Big, do grupo *MPB*, aprenderam a tocar instrumentos em casa. O pai de Caique fez uma aula de teclado e passou a estudar sozinho. Ensinou o que sabia para o filho, que agora pesquisa vídeos no *youtube* para se desenvolver. Big e o pai tocam violão. Quando conversávamos sobre o desenvolvimento de um gosto musical próprio, algo que a maior parte da turma alegou que acontecia entre os 10 e os 12 anos – como já afirmava Levitin (2010) –, Big afirmou não ter ainda desenvolvido o seu gosto musical.

Reflexões sobre composição apareceram somente no grupo *Indie*: LB disse que suas tentativas foram frustradas quando percebeu que sem querer estava plagiando outras músicas. Na opinião do jovem, seria importante saber escrever partitura para compor e considerava que não estava familiarizado com a escrita musical. Esquilosa disse que as músicas que compõem são criticadas por serem “*muito melosas*”. Vick, que também compõe, declarou que fica revoltada com o fato das músicas famosas poderem ser melosas e todo mundo adorar! Esquilosa afirmou que adora música



melosa. Vick e Esquilosa concordaram que é mais fácil compor quando se está triste do que quando se está alegre.

Apesar de todo o ambiente propício para a formação musical, ninguém do grupo *Indie* cogitou fazer música profissionalmente.

Esquilosa: *Se eu fosse me formar em música, eu queria ser formada, não sei como se fala, pianista. Porém, se eu quisesse ser pianista, eu teria que passar todos os dias da minha vida dedicada somente ao piano. Eu não vou fazer isso, eu não tenho como fazer isso.*

PJ: *Eu só faria como hobby.*

Esquilosa: *Exatamente, eu só faria como hobby. Música e outra faculdade.* (Grupo *Indie*)

No grupo *Pop*, Bianca afirmou querer ser cantora ou atriz e foi ligeiramente ironizada por Cora: “*quando a gente é criança todo mundo quer ser cantora ou atriz*”. Bianca ignorou e disse que queria fazer faculdade de música e de Design ao mesmo tempo. No grupo *Eletro*, Sol declarou que pensa em trabalhar com música, como produtor musical. Cake também revelou que gosta de cantar, mas que não se vê cantando profissionalmente. No entanto, ele cogita a ideia de trabalhar com música.

Apesar de toda a educação musical que recebem e de todo o interesse que claramente demonstraram pelo tema, os únicos adolescentes que falaram com convicção em abraçar a música como carreira são aqueles cujos pais são músicos. De acordo com Morato (2010), o reconhecimento social do músico está vinculado à valorização de competências pessoais – o saber fazer – cujo trajeto histórico remonta à origem dos ofícios artesanais, quando tais ofícios eram passados de pais para filho. A autora cita Elias (1995, apud Morato, 2010) para ressaltar que o caráter da profissão de músico é marcado por um abismo entre o produtor da arte e do patrono na sociedade europeia dos séculos XVII e XVIII, quando os músicos possuíam o mesmo status que os pasteleiros, cozinheiros e criados na hierarquia da corte.

No grupo *K-pop*, Claire quer fazer música ou artes cênicas. Naná acha que faria vestibular para música “*se não passasse para mais nada*”. Morato (2010) afirma que no atual cenário de desaquecimento na oferta de empregos, na falta de outro trabalho, as pessoas que possuem algum domínio musical buscam trabalhar com música, ensinando ou interpretando. De qualquer forma, parece ainda existir uma impressão geral de que a música não é um trabalho de fato. É curioso pensar o quanto a música é

valorizada, enquanto ao ofício do músico ainda é atribuído um caráter subalterno ou frívolo.

Nas palavras de Coli (2003, *apud* Morato, 2010):

Diferente da profissão de médico, engenheiro e advogado, as condições profissionais do músico não gozam do mesmo tipo de prestígio que a sociedade confere àqueles. Quando se fala de um médico, logo se manifesta um tipo de respeito. Para o público da sociedade de massas, quando se fala do músico, logo se pergunta que tipo de trabalho ele faz. As diferenças entre o “prestígio” obtido por essas profissões são evidentes, porque a atividade do médico e dos outros é reconhecidamente tratada como um “serviço público e produtivo”, enquanto o entretenimento é comumente associado à “ociosidade”. (Coli, 2003, *apud* Morato, 2010, p. 226)

Também é possível que os adolescentes não considerem a música como possibilidade de trabalho por ela estar próxima demais aos seus prazeres e afetos, e por isso não consigam imaginar-se lidando com a atividade de maneira racional. Apesar da maior parte dos jovens entrevistados tocar algum instrumento, apenas Vick e Esquilosa, do grupo *Indie*, se arriscam a compor. Como já afirmado por Lazzarin (2008), a experimentação na música é menos aceita do que em outras áreas, e as pessoas têm pouca paciência para suportar ruídos e sons diferentes. Talvez o medo das críticas – como aquelas que os próprios adolescentes direcionam aos gêneros, bandas e interpretes de que não gostam – seja maior e do que o desejo se expressar e transmitir emoções através da música.

## 5. Último Ato

Este trabalho teve como objetivo investigar aspectos relevantes para a relação que os adolescentes estabelecem com a música e compreender a formação do gosto musical nos primeiros anos da adolescência, partindo da premissa de Levitin (2010) de que é nessa fase que os jovens começam a descobrir o repertório que virá a ser considerado a “sua” música. Para tanto, foram realizados sete grupos de discussão com adolescentes da cidade do Rio de Janeiro, sendo um grupo com formação independente, dois grupos em uma escola particular e quatro grupos em um colégio federal, totalizando 89 adolescentes participantes entre 10 e 16 anos. A cada grupo foi atribuído o nome de um gênero musical, com base nas minhas próprias associações, a fim de facilitar a identificação dos mesmos ao longo do trabalho. Os encontros foram realizados entre julho e setembro de 2015.

Conforme apresentado no capítulo um, vem aumentando o número de pesquisas que abordam o tema da relação entre os jovens e a música, principalmente na área da Educação Musical. No entanto, ainda existe uma polarização marcante entre os defensores e os que criticam a experiência musical dos alunos, sobretudo em relação à escuta. De acordo com Fonterrada (2005, apud Seren, 2011), desde a Grécia Antiga existe a preocupação em separar a “boa” da “má” música, atribuindo-se à “boa” música a função de bem-estar e a determinação das regras de conduta do cidadão, enquanto à “má música” atribui-se a destruição de tais valores. O que faz então a música considerada “má” ser consumida? Alguns educadores insistem que seria o desconhecimento da boa música, em associação com o poder de massificação da indústria cultural. Tal explicação implica que as decisões são tomadas de fora para dentro, e a ênfase que muitas pesquisas dão ao poder de massificação da indústria cultural rouba do jovem seu protagonismo em relação a suas próprias escolhas.

Algumas das teorias evolucionistas sobre a música ajudam a compreender o motivo do consumo de músicas que são largamente classificadas como “más”. Será que as “más” músicas são aquelas que nos colocam em contato com o que há de mais primitivo e, portanto, indesejado, no ser humano? A sensualização do corpo através da dança, classificada como narcisismo nas reflexões de Subtil (2007), é uma das posturas mais antigas da espécie, o que torna sua realização como busca de prazer

extremamente condenável para os que se julgam possuidores de um gosto refinado, superior aos prazeres mundanos.

É possível constatar entre alguns acadêmicos a presença de um ideal da fruição racional da música, onde os instintos primitivos são considerados inferiores. Seren (2011) alega que:

Para ouvintes mais instruídos, o principal critério de seleção musical é o predicado da qualidade estética. Já no caso de indivíduos sem formação crítica e estética, o critério é outro. A escolha de repertório não é feita pelo deleite, pela fruição e contemplação da arte, mas pelo estímulo dos efeitos adjacentes que a música é capaz de causar. Logo, a cultura midiática intenciona evocar pretextos extramusicais como os estados afetivos e os efeitos comportamentais. (Seren, 2011, p. 122)

Bourdieu (2007) afirma que a origem do “gosto puro” está na rejeição do gosto “impuro”, identificado como forma simples e primitiva do prazer sensível reduzido a um prazer dos sentidos e ao abandono a sensação imediata. O autor declara que o “gosto puro” rejeita a violência a que se submete o expectador popular, reivindicando o respeito e o distanciamento da obra. A expectativa do “gosto puro” é de que a arte não tenha outro fim além de si mesma, e que trate o espectador como um fim, e não como um meio.

No entanto, a expectativa do “gosto puro” parece estar na contramão do que buscam os adolescentes em suas vivências de escuta musical, principalmente no que diz respeito à dança. Eles procuram nas experiências coletivas das festas justamente o “abandono à sensação imediata”. De acordo com Herculano-Houzel (2005), a música eletrônica e seu transe maquínico (Vale, 2010), assim como o Heavy Metal, ou qualquer outra música em alta intensidade e preponderância de sons graves, estimulam o órgão vestibular: uma estrutura vizinha à cóclea (parte auditiva do ouvido) que não teria qualquer função auditiva, contribuindo apenas para a manutenção do equilíbrio. Contudo, em outros animais, o órgão vestibular tem a função de detectar os chamados de acasalamento. Há indicações anatômicas de que os sinais vestibulares sejam encaminhados diretamente para o sistema de recompensas. Essa conexão entre o órgão vestibular e o sistema de recompensas do cérebro sugere que os chamados de acasalamento provocam uma sensação prazerosa nesses animais, assim como algumas pessoas adoram montanha russa, *bungie jump*, e balanço – o órgão estimulado é o mesmo.

A música oriunda da indústria cultural é constantemente acusada pelo ouvinte erudito de ser grosseira, vulgar, mercenária, venal ou servil, e é inegável que muitos produtores musicais conhecem fórmulas para se causar “arrepios” nos ouvintes, sobretudo quando a intensidade do som é alta. Crescendos<sup>55</sup>, saltos de oitava e modulações são recursos amplamente utilizados pela indústria fonográfica para produzir afeto em seus consumidores. Os compositores são acusados de manipular as emoções do ouvinte, sem que os próprios estejam emocionalmente envolvidos com o processo, tendo o objetivo exclusivo de lucrar com a comoção da plateia. Mas a distância emocional do compositor invalida a emoção de quem ouve? Deve-se educar o ouvinte para que ele não se emocione mais com aquilo que não é considerado cultura legítima? Por que? Com qual objetivo?

### 5.1. Sobre os achados da pesquisa

Os primeiros achados da pesquisa surgiram através da análise das fichas preenchidas pelos alunos e nas tabelas dos jogos de *Stop*, e foi notável a prevalência de bandas e intérpretes de língua inglesa sobre as bandas e intérpretes nacionais nas listas de preferência dos adolescentes. Foram feitas 89 citações a bandas internacionais, em sua maioria estadunidense e inglesa, e apenas 28 citações a bandas ou intérpretes brasileiros. Esse fato não chega a ser recente. De acordo com Ortiz (2000), a indústria fonográfica caracterizou-se por sua política global de atuação desde o seu surgimento. Também entre as músicas favoritas os números foram bastante díspares: das 120 citações válidas feitas pelos alunos, 100 foram a canções de língua inglesa e 20 a canções em português.

É marcante também a heterogeneidade das escolhas: o *One Direction*, a banda mais citada pelos adolescentes, recebeu apenas 8 citações em um universo de 117 citações válidas sobre bandas e intérpretes favoritos. Esse dado indica a existência de uma grande possibilidade de escolhas na música produzida pela indústria cultural. As canções em língua inglesa mais citadas receberam apenas duas citações, e nenhuma canção brasileira recebeu mais do que uma citação.

Entre as preferências internacionais figuraram a banda veterana *Pink Floyd* e o seu sucesso *Another Brick in the Wall*. A música *Little Wing*, de Jimmy Hendrix

<sup>55</sup> Dinâmica musical que indica aumento gradual de intensidade.

também recebeu duas citações. A banda/intérprete brasileiro mais antiga entre as mais citadas foi a Legião Urbana. É possível perceber que as influências mais antigas que os jovens investigados receberam, de maneira geral, estão mais ligadas ao rock do que a qualquer estilo nacional.

Os instrumentos tocados pelos adolescentes do colégio federal dizem pouco sobre suas preferências, uma vez que precisam aprender a tocar instrumentos determinados durante toda a escolaridade. Isso explica, por exemplo, porque cerca de 53 % dos alunos do colégio federal tocam flauta doce, enquanto apenas 15% dos adolescentes estudantes das instituições particulares o fazem. O mesmo ocorre com a escaleta e o ukulele: apenas os adolescentes estudantes do colégio federal tocam estes instrumentos. O violão também é ensinado para um grupo de alunos deste colégio, mas o instrumento foi citado por 12 adolescentes estudantes do colégio particular.

Os jogos de *Stop* também não dizem necessariamente sobre as preferências dos adolescentes, mas fornecem indícios sobre seus conhecimentos sobre música. A análise da presença ou ausência dos nomes nas tabelas indicam que novamente o conhecimento sobre cantores e músicas internacionais se mostra superior ao conhecimento do repertório nacional. E em todos os grupos ficou claro o desconhecimento dos adolescentes em relação a instrumentistas, sendo poucas as exceções. O jogo que consistiu em levantar nomes de gêneros musicais que se iniciam com cada letra do alfabeto também revelou a falta de intimidade dos adolescentes com os gêneros musicais nacionais. O único gênero genuinamente brasileiro que figurou entre os dez mais citados foi a MPB, que apareceu em 10º lugar. A Bossa Nova ficou na 11ª posição, empatada com o *Blues* e o *K-pop*.

Ao longo da pesquisa, uma das percepções mais marcantes que tive durante os encontros com os adolescentes foi a paixão com que falam sobre seus músicos e músicas de preferência. A justificativa pelas preferências dificilmente passa por critérios exclusivamente sonoros, perpassando, então, as emoções evocadas durante a escuta. Seus músicos favoritos são parte de sua identidade, enquanto de alguma forma se sentem incomodados pelos músicos que não apreciam. Defendem suas bandas de críticas ferozes feitas por seus colegas, ao mesmo tempo que atacam músicos e estilos que consideram inferiores. Embora alguns dos adolescentes participantes dos grupos de discussão, principalmente entre os que estudam em escolas particulares, tenham se declarado ecléticos e abertos a diversos estilos, de modo geral reproduzem uns com os

outros o mesmo modelo de menosprezo que os estudiosos de música erudita historicamente tem com a música popular: tentam justificar na estrutura, na forma ou nas letras das músicas o motivo do seu desagrado. Buscam assim legitimar o próprio gosto musical e rechaçar o gosto musical alheio.

No entanto, pude constatar que existem os momentos de união promovidos pelas músicas que todos conhecem e cantam juntos. Segundo Herculano-Houzel (2005), os adolescentes precisam da socialização com seus pares para se afastar da família de origem, o que torna esse processo tanto biológico quanto cultural. As músicas que todos conhecem, aquelas que são massivamente divulgadas pela indústria cultural, têm o poder de atrair todos para a pista de dança e criar nos adolescentes um sentimento de pertença. É o que Clarisse, do Grupo *MPB* chama de “música bem animadinha”. Ao mesmo tempo existem aqueles que marcam sua diferença justamente por não ceder ao impulso coletivo e fazer dessa recusa uma distinção de personalidade, como é o caso de Styles (Grupo *Indie*), que se recusa a dançar *funk*. No caso dessa adolescente, a execução musical parece ter mais potencial para aproximação dos seus pares do que a dança.

As diferentes funções atribuídas à música, sempre ligadas ao afeto que provocam, também foi um aspecto que apareceu na maior parte dos grupos investigados. Em geral as músicas mais lentas e com temas amorosos estão relacionadas a momentos de melancolia e a lembranças, às vezes involuntárias. Já a música eletrônica e o funk remetem a momentos de interação e coletividade. Alguns adolescentes citaram a música clássica para adormecer ou acalmar, e diversos estilos para estudar, concentrar ou até preparar a mente para a competição, como foi o caso de L.B, do grupo *Indie*.

A dança foi apresentada em quase todos os grupos como fator de união, mas apenas no grupo *Indie* ela foi abertamente reconhecida como recurso de atração sexual. Esse grupo difere dos demais por dois aspectos: o primeiro é que estão todos, com exceção da caçula Vick, no nono ano. Outro grupo com alunos de nono ano foi o *Eletro*, mas o assunto da dança não foi levantado. Também havia alunos mais velhos nas turmas de oitavo ano do colégio federal, mas a questão da atração sexual através da dança só apareceu relacionada à cantora Shakira, e portanto distante das estratégias de atração sexual dos próprios adolescentes. A segunda diferença, a meu ver mais

relevante, é que o encontro com o grupo *Indie* aconteceu fora do contexto escolar, o que pode ter deixado os adolescentes mais à vontade com a temática.

Diferentemente do que revelou a pesquisa de Seren (2011), realizada com alunos de ensino médio no interior de São Paulo, em todos os grupos da presente pesquisa foi possível perceber que as famílias ainda são a fonte primária de repertório. Mesmo quando os jovens se afastam do gosto musical dos pais, o contato ainda se configura como uma referência. O contrário, porém, acontece pouco. Algumas adolescentes narraram como os pais se apropriaram do repertório por elas apresentado, e ficam inclusive animados com a possibilidade de levá-las aos shows de suas bandas favoritas. Mas ainda são muitos os casos em que os pais reclamam do “barulho” escutado pelos filhos. É a dificuldade descrita por Levitin (2010) de nos abirmos para novas experiências musicais depois dos vinte anos, quando o gosto musical já estaria de certa forma definido, nos deixando pouco dispostos a mudar.

A pesquisa demonstrou que os professores de música, dentro ou fora da escola, também têm um papel importante na apresentação de repertório, que pode ser ou não absorvido pelos adolescentes no dia a dia, mas que passam a fazer parte da cultura musical dos mesmos. Entre os que são mais aficionados por música, os amigos estão sempre trocando informações sobre novas canções, novas bandas e novos cantores, em geral utilizando-se da internet para essa troca de informações. Por vezes as músicas que mais gostam vão para as *playlists* dos celulares e computadores antes mesmo de serem veiculadas pelas rádios. Em alguns casos, como o das canções de *animes* japoneses e o K-pop, as músicas nem mesmo chegam às emissoras de rádio nacionais. Entretanto, existem aqueles que, por terem menos interesse, ou menos condições de acesso à internet, ainda esperam das rádios e da televisão a atualização do cenário musical, igualmente constatado na pesquisa de Seren (2011).

No grupo de jovens investigados, foi possível constatar que a frequência em shows foi muito citada pelos adolescentes a partir dos catorze anos, sobretudo os que frequentam escolas particulares (incluindo-se aqui os alunos do grupo *Indie*). No colégio federal as falas ficaram restritas a um número menor de alunos, e a frequência com que vão a tais eventos parece ser menor. Não realizei nenhum estudo socioeconômico sobre os adolescentes, entretanto, os grupos do colégio federal parecem bastante heterogêneos no que diz respeito à origem social dos jovens, enquanto na escola particular o grupo é mais homogêneo, e parecem ter maior poder



aquisitivo. No entanto, essa percepção está baseada nas minhas próprias experiências e pré-conceitos, não estando apoiada em dados obtidos através dos próprios alunos. Posso atribuir a diferença dessa frequência à idade dos adolescentes e à disponibilidade dos pais para levar seus filhos em tais eventos, mas é possível que tal disponibilidade seja também financeira.

Todos os adolescentes que participaram da pesquisa têm acesso à educação musical dentro da escola, enquanto alguns têm acesso também fora dessa instituição. Aparentemente, aqueles que fazem aulas de música além da escola têm incentivo dos pais para a realização dessa atividade, muitas vezes partindo deles a sugestão. Alguns inclusive tocam os instrumentos que sugerem que os filhos aprendam, mesmo que não o façam profissionalmente. A profissionalização na música não é levada em consideração pela maior parte dos jovens, com a exceção dos adolescentes cujos pais são músicos profissionais. Os motivos para essa rejeição, como apresentado no capítulo 5, podem passar pela desvalorização da profissão por estar atrelada a não produtividade e ao ócio, mas é possível que os adolescentes não encarem como trabalho algo que está tão ligado ao seu prazer e tão próximo aos afetos, e que o medo das críticas ultrapasse o desejo de criação.

Apesar do meu foco no campo não ter sido no trabalho dos professores de música, pude perceber, pela fala dos alunos ou por breves momentos de observação, que tanto na escola particular como na pública, os professores levam em consideração o repertório apresentado pelos alunos. Encontram-se entre os educadores musicais que legitimam a experiência musical prévia dos alunos na condução da disciplina. O professor da escola particular dedica parte das aulas à pesquisa de repertório e à troca de informação entre os alunos, e no colégio federal tive oportunidade de escutar um arranjo coral da música pop “Titanium”, de David Guetta, regido pelo professor. Esses educadores demonstraram que é possível sim levar para a sala de aula as referências que os alunos trazem da vida.

Não acredito que seja interessante trabalhar com os alunos única e exclusivamente o repertório com o qual já estão familiarizados. É também papel do professor apresentar aos seus alunos novas músicas, compositores e intérpretes, não para apresentá-los à “boa” música, mas para apresentá-los à “outra” música. Pode ser interessante tomar as músicas dos alunos como ponto de partida e, a partir delas, apresentar repertórios relacionados, sempre investigando onde se encontra tal relação.

Também é possível utilizar o que os jovens já conhecem como inspiração para o desenvolvimento de sua própria criação musical. Independente do modelo de aula e do repertório adotado, o que me parece primordial é não tentar afastar o afeto produzido pela música da sala de aula. Os “efeitos adjacentes” causados pela música são os motivos pelos quais essa veio a existir e se perpetuar na humanidade, e são esses efeitos que ainda atraem os adolescentes para sua escuta e execução. “Fruição e deleite” também passam por sistemas de recompensa do cérebro, não podendo ser considerados como motivos mais nobres ou elevados para se ouvir música. Pelo contrário, de acordo com Bourdieu (2007), o ato de sublimação artística está predisposto a desempenhar a função de legitimação social. A negação da fruição inferior contém a “afirmação da sublimidade daqueles que sabem se satisfazer com prazeres sublimados, requintados, distintos, desinteressados, gratuitos, livres” (p. 453). É interessante, sem dúvida, estimular os alunos para a audição mais complexa, mas sem nunca desmerecer ou condenar os prazeres da escuta simples e do abandono à sensação imediata que ela pode trazer. Afinal, foi também ela que nos tornou humanos.

## Referências bibliográficas

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, [S.l.], n. 12, 2006.

ANDRADE, Paulo Estevão. Uma abordagem evolucionária e neurocientífica da música. **Neurociências**, [S.l.], v.1, n 1, p.21-33, jul-ago 2004.

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, 53-66, 2009.

BANNELL, Ralph et al. **Educação no século XXI: cognição, tecnologia e aprendizagens**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BAWMORCEL, Ana. Reflexões sobre a relação entre a juventude e o rádio. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 31., Natal, 2008. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2008.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividade de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p.42-57, jan-jun. 2015.

BERTONI, Cristina. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p.79-92, jan-jun, 2012.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa e ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ipbex, 2011.

BOURDIEU, PIERRE. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Orgs). **Pierre Bourdieu: escritos de Educação**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, Vanessa Weber. **A música nas escolas públicas estaduais da região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música)-Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Essa noite nós somos jovens: apreciação musical em suporte multumídia e a representação da juventude abordadas no ensino médio. In: Reunião Nacional da ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2015.

\_\_\_\_\_. Ensino de gêneros musicais na Educação Básica. In: Reunião Nacional da ANPED, 36., Goiânia, 2013. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2013.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

DARWIN, Charles Robert. **The descent of man, and selection in relation to sex**. Princeton University Press, New Jersey, 1981.

D'AVILA LEON, Oscar. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, set-dez 2003.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DUARTE, Mônica de Almeida. A música dos professores de música: representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 60-69, jul-dez 2011.

FERRARETO, Luiz Artur et al. Rádio, juventude e convergência midiática: um estudo com alunos de ensino médio em Belo Horizonte, Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 33., Caxias do Sul, 2010. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2010.

FERREIRA, Telma de Oliveira. Formação Cultural/Musical na escola: como avançar em relação ao que está posto musicalmente. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 36., Goiânia, 2008. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2008.

FIALHO, Vania Malagutti e ARALDI, Juciane. Maurice Maternot: educando com e para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ipbex, 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ipbex, 2011.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.21, 76-83, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF.: Liber Livro, 2012.

GIEDD, Jay N. O incrível cérebro adolescente. **Scientific American Brasil**, São Paulo, v. 13, n. 158, p. 28-33, jul. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. Educação musical na escola: concepções do aluno de pedagogia. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.2, p.39-51, jan-jun 2014.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **Sexo, drogas, rock n' roll...& chocolate: o cérebro e os prazeres da vida cotidiana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2012.

HURON, David. Um instinto para a música: seria a música uma adaptação evolutiva? **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 20, n. 34/35, p. 49-84, jan-dez 2012.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 83-90, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Música, comportamento social e relações interpessoais. **Revista Psicologia em estudo**. Maringá, v.11, p.191-198, 2006.

\_\_\_\_\_. Shinichi Suzuki: a educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ipbex, 2011.

KRAUSE, Bernie et al. The Music of Nature and the Nature of Music. **Science**, [S.l.], jan. 2001. Disponível em: <[http://www.socsi.uci.edu/~rgarfias/aris/courses/asian/Science--Gray-et-al\\_%20291-\(5501\)-52.html](http://www.socsi.uci.edu/~rgarfias/aris/courses/asian/Science--Gray-et-al_%20291-(5501)-52.html)>. Acesso em 22 jun. 2015.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAZZARIN, Luiz Fernando. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 9, p. 121-128, mar. 2008

LAZZARIN, Luiz Fernando. Captura e Resistência: elementos para pensar os lugares da experiência com música nos currículos. In: Reunião Nacional da ANPED, 32., Caxambu, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2009.

LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. **Revista da ABEM**, Porto alegre, v. 15, p. 101-107, set. 2006.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. **O que as crianças cantam na escola?: um estudo sobre infância, música e cultura de massa**. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ipbex, 2011.

MARQUES, Eduardo Leudy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n.26, p. 47-59, jul-dez 2011.

MATEIRO, Teresa. John Paynter – A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ipbex, 2011.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ipbex, 2011.

MILLER, Geoffrey F. Evolution of human music through sexual selection. In: WALLIN, N.L.; MERKER, B.; BROWN, S. (Eds.), **The origins of music**. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

MILLER, Geoffrey F. Aesthetic fitness: how sexual selection shaped artistic virtuosity as a fitness indicator and aesthetic preferences as mate choice criteria. **Bulletin of Psychology and Arts**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 20-25, 2001. Special issue on Evolution, creativity and aesthetics.

MORATO, Cintia Thais. **A formação profissional em música: uma reflexão pensada sob o ponto de vista da construção social da profissão musical**. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 19., Goiânia, 2010. **Anais...** Londrina: ABEM, 2010.

NAZARIO, Luciano da costa; MANNIS, José Augusto. Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 65-76, jan-jun. 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Orgs). **Pierre Bourdieu: escritos de Educação**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1998.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PALHEIROS, Graça Boal; BOURSCHEIDT, Luís. Jos Wuitack: a pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ipbex, 2011.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ipbex, 2011.

PEREIRA, Claudia da Silva. Os Wannabees e suas tribos: adolescência e distinção na internet. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, 2007.

PINKER, Steven. **How the mind works**. London: Penguin Books, 1998.

PIZZATO, Miriam Suzana; HENTSHKE, Liane. Motivação para aprender música na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, p. 40-47, mar. 2010.

RADDATZ, Vera Lucia Spacil. **Rádio na escola**: a programação que os jovens querem ouvir. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 33., Caxias do Sul, 2010. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2010.

RODRIGUES, Felipe V. Fisiologia da música: uma abordagem comparativa. **Revista da Biologia**, São Paulo, v.2, p. 12-17, jun. 2008.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da Escola. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n. 27, p. 79-92, jan-jun 2012.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Práticas de ensino de música: os fios de marionete ou os fios de Ariadne? **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 110-124, jan-jun 2014.

SEBBEN Egon Eduard; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 48-57, mar. 2010.

SEREN, Lucas. **Gosto, música e juventude**. São Paulo: Annablume, 2011.

SILVA, Rafael Rodrigues da. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade consumos musicais entre estudantes do ensino médio. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n.27, p. 93-04, jan-jun 2012.

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

SILVA, Walênia Marília. Zóltan Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ipbex, 2011.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOBREIRA, Silva. Funções e justificativas para o ensino de música nas escolas regulares. In: Reunião Nacional da ANPED, 34., Natal, 2011. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2011.

SOBREIRA, Silvia. Abram alas que a música quer passar... nos exames: a avaliação como recurso para a aceitação do ensino de música nas escolas. In: Reunião Nacional da ANPED, 36., Goiânia, 2013. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2013.

SOUZA, Jusamara. Gertrud Meyer-Denkman: uma educadora musical na Alemanha pós Orff. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ipbex, 2011

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: a articulação necessária. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 75-82, mar. 2007.

VALE, Fernanda Feitosa do. **Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar**: um estudo nas escolas da periferia. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2010.

WEIGELT, Diego; PARMEGGIANI, Brenda. Os jovens e o rádio: um estudo comparativo sobre usos e hábitos no Brasil e em Portugal. **Rádio-Leituras**. V. 5, n. 2, jul.-dez. 2014,

WILLE, Regiana Blank. **As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes**: três estudos de casos. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.



## Anexo I – Termo de consentimento livre e esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC  
RIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | RESPONSÁVEIS

Prezado/a: \_\_\_\_\_

Vimos, por meio deste, solicitar sua autorização como responsável para convidar seu filho a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa:** Música e Formação Cultural na pré-adolescência **Pesquisador Responsável:**

Profa. Dra. Maria Cristina Carvalho | cristinacarvalho@puc-rio.br | Tel. (21) 3527-1816

**Justificativas:** A investigação pretende contribuir para que os professores, principalmente de música, conheçam melhor seus alunos, e permita, assim, que seus interesses sejam levados em consideração no momento de preparação das aulas.

**Objetivos:** investigar de que maneira os pré-adolescentes se relacionam com a música, o que faz com que gostem ou não de determinados estilos musicais, quem influencia na construção do gosto musical e qual é a importância da música nas suas vidas.

**Metodologia:** encontros em grupos de discussão com uso de vídeo-gravação. **Riscos e Benefícios:** Não há nenhum risco previsto na participação da pesquisa. Os alunos podem se beneficiar pela maior compatibilidade no ensino de música com suas experiências pessoais a partir dos resultados da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável por \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, voluntária, livre e esclarecida, autorizo a participação do/a mesmo/a na pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a participação de meu/minha filho(a) é isenta de despesas e que sua imagem e seu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação do encontro para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a sua participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Maria Cristina Carvalho**, pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
[assinatura do voluntário]

Nome completo: \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

(RG): \_\_\_\_\_ | Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

**OBS.:** Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos do pesquisador.

## Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezado/a:

**OBS.:** Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos do pesquisador.

### Anexo III – Ficha de identificação

#### Ficha de identificação preenchida pelos adolescentes

Nome:

Sexo:

Pseudônimo:

Idade:

Ano Escolar:

Escola:

Banda/intérprete preferido:

Música preferida:

Instrumentos que toca:

### Anexo IV

#### Tabela com categorias musicais

Música	Banda	Instrumento	Cantor N	Cantor Int	Instrumentista

### Anexo V

#### Tabela de gêneros musicais

a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)
h)	i)	j)	k)	l)	m)	n)
o)	p)	q)	r)	s)	t)	u)
v)	x)	w)	y)	z)		

## **Anexo VI**

### **Roteiro de discussão**

- De maneira geral, preferem músicas nacionais ou internacionais?
- Qual é a importância do entendimento da letra para a apreciação da canção?
- Como vieram a conhecer as músicas que mais gostam?
- Onde costumam ouvir músicas?
- Nas festas que frequentam toca música? De que gênero?
- Os amigos têm o gosto musical semelhante?
- Os pais têm o hábito de escutar música?
- Gostam das músicas que os pais escutam?
- Fazem aula de música fora da escola?
- Que instrumentos tocam?
- Quem os incentivou a estudar música fora da escola?
- Vocês desenvolveram um gosto musical independente dos pais? Com que idade?
- Pensam em fazer música profissionalmente?