

Ouvir música em casa e na escola: influência do contexto educativo em crianças e adolescentes *

GRAÇA BOAL PALHEIROS gracaboalpalheiros@hotmail.com

DAVID J. HARGREAVES d.j.hargreaves@roehampton.ac.uk

Este estudo investigou as diversas funções de ouvir música em diferentes contextos, casa e escola e os efeitos potenciais da idade e da nacionalidade nestas diferenças. Foi realizada uma entrevista estruturada com questões abertas, que abrangeram o papel da audição musical no conjunto de actividades de lazer das crianças e aspectos específicos dos contextos casa e escola. A amostra consistiu em quatro grupos, num total de 120 participantes, provenientes de duas faixas etárias (9-10 anos e 13-14 anos) e duas nacionalidades (ingleses e portuguesas).

Os resultados revelaram que ouvir música é uma actividade de lazer importante, sobretudo para as crianças mais velhas e que a maioria delas mostra atitudes moderadamente positivas relativamente à educação musical na escola. Para elas, ouvir música tem diferentes funções em cada contexto: a casa está relacionada com a fruição e o entretenimento, os estados emocionais e as relações sociais, enquanto que a música na escola está relacionada com a motivação para a aprendizagem e para a acção e com determinados conteúdos das aulas. As diferenças relativas à nacionalidade não foram muito relevantes. As diferenças mais significativas verificaram-se entre os grupos etários.

Ouvir música em casa e na escola

A música tem um papel cada vez mais importante na vida das sociedades e dos indivíduos, quer adultos, quer crianças. As transformações sociais e tecnológicas que ocorreram na segunda metade do séc. XX (tais como o impacto da rádio e da televisão, e a acessibilidade de equipamento para reproduzir música) estão a mudar radicalmente a natureza da experiência musical (Hargreaves e North, 1999a). A música é mais acessível em diferentes momentos e lugares e a experiência musical parece ter-se tornado mais individualizada (Frith, 1996). Embora muitas crianças não participem na interpretação musical, em situações informais ou formais (tocar com amigos, cantar num coro ou frequentar aulas de instrumento), a grande maioria delas ouve música regularmente.

Ouvir música gravada é uma das principais actividades de lazer das crianças. A investigação tem revelado a importância da música para as crianças e os jovens (Fernandes

* Este texto é baseado num artigo dos mesmos autores, cuja referência é: Boal Palheiros, G. & Hargreaves, D.J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 103-118.

et al., 1998; Fitzgerald *et al.*, 1995; Garton e Pratt, 1991; Larson *et al.*, 1989; Larson, 1995). Alguns estudos analisaram as razões porque ouvem música e os diferentes modos como ouvem (Behne, 1997; North, Hargreaves e O'Neill, 2000; Zillman e Gan, 1997). Neste estudo, investigam-se as funções cognitiva, emocional e social da música, para os ouvintes. A definição de 'ouvir música' vai para além da audição realizada nas aulas, a par de actividades de interpretação, composição e desenvolvimento de competências (Swanwick, 1979). Também não são feitos juízos de valor sobre a 'seriedade' dos diversos tipos de música que as crianças ouvem. Ouvir música é definida como uma actividade do dia-a-dia, na qual as crianças participam de diferentes maneiras e em diferentes contextos, e com diferentes objectivos e graus de envolvimento.

As diferentes maneiras de ouvir e "usar" música podem depender de características pessoais do ouvinte (idade, formação musical), da situação específica (intenção de ouvir, atenção), e do contexto (físico, social, cultural, educativo). Este estudo analisa as diferenças entre a casa e a escola, como contextos para ouvir música. Em casa, as crianças geralmente decidem porque, quando, quantas vezes e durante quanto tempo ouvem música. Também escolhem onde, como, e com quem ouvem (habitualmente, família e amigos), e seleccionam os seus estilos, intérpretes e peças preferidos. Embora algumas situações informais de ouvir música sejam condicionadas por factores que escapam ao controle das crianças (por exemplo, música 'de fundo' em lugares públicos), na maioria dos casos, ouvir música depende dos próprios ouvintes. Na escola, pelo contrário, a audição musical é apresentada às crianças como uma actividade formal com frequência, duração, objectivos e conteúdos pré-determinados. As crianças ouvem música com os colegas de turma, que não escolheram, e o programa define que estilos e peças musicais são incluídos. Estas diferenças contextuais implicam que as crianças poderão desenvolver diferentes atitudes relativamente à audição em cada contexto: ouvir música em casa pode ser uma actividade mais significativa, porque possui funções que são mais valorizadas pelas crianças do que as funções de ouvir música na escola.

Questões desenvolvimentais e educacionais

As relações entre ouvir música em casa e na escola são bastante influenciadas pela idade do aluno. As teorias psicológicas tentam explicar as transformações desenvolvimentais que ocorrem entre a infância tardia e a adolescência precoce, realçando a importância relativa das relações com a família e com o grupo de pares no processo de socialização e formação da identidade (McGurk, 1992). Um conjunto crescente de resultados de

investigação tem evidenciado o papel da audição musical no desenvolvimento da identidade pessoal e social, na formação de relações interpessoais, e na regulação do humor e da emoção (Crozier, 1997; Larson, 1995; Hargreaves e North, 1999a; North e Hargreaves, 1999; Tarrant, Hargreaves e North, 2001; Zillman e Gan, 1997).

A investigação também se tem debruçado sobre as mudanças no significado de ouvir música, ocorridas com a idade. Behne (1997) estudou os estilos de ouvir de indivíduos entre os 11 e os 20 anos de idade, e encontrou desenvolvimentos significativos na audição e apreciação de música na adolescência tardia. Os conceitos de estilo musical também se desenvolvem com a idade (Hargreaves e North, 1999b), e existem diferenças identificáveis na 'tolerância' dos estilos preferidos. A literatura sugere que a 'abertura de ouvido', ou seja, a tolerância relativamente a uma série de estilos diferentes, aumenta na infância, diminui no início da adolescência, volta a aumentar na adolescência tardia, e diminui mais uma vez na idade adulta (Hargreaves, 1982; LeBlanc et al., 1996).

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

A segunda explicação para o declínio de popularidade da música no ensino secundário é a de que existe uma 'dissonância' cultural entre o conteúdo das aulas de música e a música que os adolescentes ouvem fora da escola (Gammon, 1996; Mills, 1994; Ross, 1995). A música da escola é provavelmente associada em certa medida à música 'clássica' ocidental, aos pais e aos professores, enquanto que a música pop é associada a actividades fora da escola, aos pares e aos media. Este conflito de valores surge nos resultados de um estudo de North, Hargreaves e O'Neill (2000), realizado com 2.465 crianças britânicas de 13 e 14 anos de idade, que afirmaram que ouviam e tocavam música

'clássica' principalmente para agradar aos pais e professores, enquanto que o mesmo não sucedia com a música pop.

A terceira explicação é a de que a falta de motivação dos alunos do ensino secundário para aprender música pode simplesmente ser o resultado de um ensino fraco e desadequado (Austin e Vispoel, 1998). Os professores de música das escolas secundárias são frequentemente músicos formados na tradição 'clássica' que, consciente ou inconscientemente, se consideram mais compositores ou intérpretes do que professores. Ross (1995), por exemplo, sugere que muitos professores de música no Reino Unido têm mantido a sua maneira de ensinar tradicional, em vez de se adaptarem aos novos desafios das recentes tentativas para modernizar o currículo.

Questões culturais: Portugal e o Reino Unido

A aprendizagem musical das crianças é determinada pelo contexto social e cultural em que ocorre, e a revisão de Hargreaves e North (2001) examina os modos como as tradições musicais, os sistemas educativos e os currículos escolares nacionais condicionam a aprendizagem musical em vários países do mundo. O presente estudo apresenta uma perspectiva cultural sobre ouvir música em casa e na escola, ao comparar crianças inglesas e portuguesas dos ensinos primário e secundário. No Reino Unido, como vimos, uma clara divergência parece emergir entre a música em casa e na escola, a nível do ensino secundário.

Em Portugal, esta divergência parece ser menos clara. Segundo Mota (2001), no 1º ciclo do ensino básico, a música não é abordada de maneira sistemática pelo professor generalista, que frequentemente possui uma formação musical reduzida e revela pouca confiança no seu ensino da música. As orientações curriculares para a música neste nível de ensino são formuladas de maneira vaga e não oferecem uma base consistente para o desenvolvimento e a avaliação dos alunos. Embora a música tenha um lugar definido no currículo do 2º ciclo do ensino básico, com duas a três horas semanais ensinadas por um professor especialista, a maioria dos alunos ainda estão relativamente pouco desenvolvidos a nível musical. No 3º ciclo do ensino básico, a música é opcional, sendo apenas oferecida em algumas escolas.

Assim, não é surpreendente que a aprendizagem musical de muitos alunos ocorra fora da escola, em grupos pop e rock formados entre amigos ou, em zonas rurais, nas bandas de música locais. Mota (2001) conclui que 'todo o sistema da educação musical formal portuguesa ignora conscientemente este outro lado da vida musical dos alunos, que fazem uma distinção clara entre 'a nossa música' e a 'música deles'. As orientações curriculares do

currículo nacional afirmam claramente a necessidade de se introduzir música popular na sala de aula. No entanto, a minha própria observação sistemática do ensino da educação musical mostrou que os professores, ou não seguem esta orientação, porque não estão familiarizados com a música popular, ou incluem a música popular nas suas aulas de uma maneira acrítica, baseada no pressuposto de que 'os alunos gostam'. Esta é uma questão que claramente precisa de ser abordada' (p. 160).

O estudo

Este estudo examina as relações entre ouvir música em casa e na escola, focando as diferenças entre os alunos a nível dos ensinos primário e secundário, e comparando crianças inglesas e portuguesas, em cada nível de idades. Num estudo piloto, foi desenvolvida uma entrevista, cujas perguntas abrangeram três questões principais, nomeadamente, a importância da audição musical nas actividades de lazer dos jovens, e aspectos mais específicos relativos à audição musical em casa e na escola.

Método

Participantes

A amostra consistiu em quatro grupos de 30 crianças, 60 da cidade de Durham, no nordeste de Inglaterra, e 60 das cidades do Porto e de Aveiro, no noroeste de Portugal. Em cada país, as crianças provinham de duas faixas etárias: as mais novas, de 9 e 10 anos de idade, frequentavam escolas primárias / 1º ciclo (5º ano de escolaridade em Inglaterra e 4º ano em Portugal), e as mais velhas, de 13 e 14 anos, frequentavam escolas secundárias / escolas básicas 2/3 (9º ano em Inglaterra e 8º ano em Portugal). Cada grupo tinha um número igual de rapazes e raparigas. A amostra foi seleccionada tendo em conta a possibilidade e a vontade de colaboração das crianças e dos seus professores. Em Portugal, apenas foram seleccionadas as escolas que ofereciam música, sendo a amostra final proveniente de duas escolas inglesas (primária e secundária) e seis escolas portuguesas (três do 1º ciclo e três do 3º ciclo).

Elaboração da entrevista

Realizou-se uma entrevista estruturada, com questões abertas: a informalidade deste método favoreceu a espontaneidade e a motivação das crianças para responder, e proporcionar uma interacção significativa entre a entrevistadora e os participantes. As questões abertas

originaram respostas imprevistas (Cohen, Manion e Morrison, 2000), mas as dificuldades posteriores na análise e categorização dos dados foram compensadas pela sua riqueza e qualidade (Robson, 1993), que resultou do grande envolvimento e da expressividade das crianças. Num estudo piloto, realizado com um pequeno grupo de crianças inglesas de 9 e 10 anos de idade, os participantes deram respostas completas e pormenorizadas a todas as perguntas, pelo que as perguntas originais foram mantidas, e os participantes foram incluídos na amostra do estudo principal.

Cada criança foi entrevistada individualmente, durante aproximadamente 15 minutos, numa sala da escola, perto da sala de aula. As crianças participaram bem e, se hesitavam, talvez à procura de palavras para exprimirem os seus pensamentos, eram encorajadas a explicá-los. As entrevistas, realizadas em escolas inglesas e portuguesas, entre Dezembro de 1998 e Abril de 1999, foram gravadas e transcritas nos idiomas originais, e foram posteriormente traduzidas.

A entrevista consistiu em 25 perguntas, 10 das quais (transcritas no Quadro 1) serão analisadas neste artigo. A pergunta 1 abordou ouvir música como parte das actividades de lazer; as perguntas 2 a 4 questionaram os participantes sobre ouvir música em casa: frequência, razões para ouvir, e sentimentos enquanto ouvem; e as perguntas 5 a 10 focaram a audição musical na escola: opiniões sobre as aulas de música, razões para escolherem a disciplina de Música (esta pergunta dirigiu-se apenas às crianças portuguesas mais velhas, que frequentavam a opção Música no 3º ciclo), frequência da audição, e atitudes face à música que ouvem nas aulas.

Categorização das respostas

Elaborou-se um sistema de categorização dos dados, baseado nas respostas das crianças mais novas. As categorias foram depois revistas e aperfeiçoadas, considerando as respostas das crianças mais velhas, e todas as respostas foram posteriormente codificadas e incluídas numa das categorias finais. Cada resposta ficou com 3 a 5 categorias (Quadro 1), para se obter um nível de pormenor adequado. Realizou-se então um teste de fidedignidade entre duas investigadoras, que consistiu em apresentar as respostas de dez participantes e as respectivas categorias (elaboradas pela primeira autora) a uma avaliadora independente (doutoranda em educação musical), a quem foi pedido para inserir as respostas nessas

categorias. A percentagem média de acordo entre as duas investigadoras nas classificações do total de respostas foi de 85.9% (variando entre 68.7% e 100%), o que foi considerado um nível bastante elevado.

Quadro 1 - Perguntas da entrevista e categorias de respostas

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

Resultados e Discussão

Actividades de lazer (Pergunta 1)

As respostas à pergunta 'O que preferes fazer nos teus tempos livres' foram codificadas em cinco categorias: o Quadro 2 indica o número total de respostas em cada categoria e subcategoria, e as respostas de cada um dos quatro grupos de crianças – inglesas

mais novas (IN), portuguesas mais novas (PN), inglesas mais velhas (IV) e portuguesas mais velhas (PV).

Quadro 2 - Actividades de lazer

ACTIVIDADES DE LAZER	Total (%)	IN	PN	IV	PV
Actividades musicais	89	17	21	18	33
	(26.5)				
Ouvir música		10	19	14	26
Tocar, cantar, dançar		7	2	4	7
Jogar	83	26	26	16	15
	(24.7)				
Jogar computador, 'play station'		13	11	12	11
Jogar jogos tradicionais		13	15	4	4
Ver televisão	60	18	14	13	15
	(17.8)				
Intelectuais / artísticas	59	14	16	10	19
	(17.6)				
Ler		9	6	3	11
Estudar, fazer o trabalho de casa		1	8	3	6
Artes		4	2	4	2
Desporto / ar livre	45	7	3	20	15
	(13.4)				
Desportos		7	3	9	11
Sair (com amigos)		0	0	11	4
Total	336	82	80	77	97

Os testes estatísticos não revelaram associações significativas entre a nacionalidade e a distribuição de respostas pelas cinco categorias, mas revelaram associações significativas com a idade ($\chi^2 = 20.98$, $df = 4$, $p = 0.00$). *Jogar*, incluindo jogar computador e jogos tradicionais, foi a actividade de lazer mais frequentemente mencionada pelas crianças mais novas, e a terceira mais frequente, pelas mais velhas. Estas jogavam significativamente menos e participavam mais em *actividades musicais* do que as mais novas ($\chi^2 = 6.85$, $df = 1$, $p = 0.009$).

Ver televisão foi a actividade com a distribuição mais regular de frequências entre os quatro grupos, sem diferenças significativas entre idades ou nacionalidades. As actividades *intelectuais e artísticas* englobam ler, estudar e fazer o trabalho de casa, desenhar. As crianças portuguesas referiram mais actividades intelectuais do que as inglesas, embora esta diferença não seja estatisticamente significativa. As actividades de *desporto e ar livre* incluem vários desportos, como futebol e nadar, e outras actividades fora de casa, como sair com amigos ou ir ao cinema. As crianças mais velhas participavam mais nestas actividades do que

as mais novas ($\chi^2 = 19.09$, $df = 1$, $p = 0.000$), o que é natural, dada a sua maior autonomia na vida do dia-a-dia.

Observando mais atentamente a distribuição das diversas actividades na categoria de *actividades musicais*, verificam-se podem verificar-se algumas diferenças interessantes entre idades e entre nacionalidades, para as quais *ouvir música* parece contribuir. As crianças mais velhas afirmaram ouvir mais música do que as mais novas (58.0% vs. 42.0%), corroborando a ideia de que a música poderá ser 'o principal objectivo de lazer dos adolescentes, pelo menos nas sociedades industrializadas' (Zillmann e Gan, 1997, p.162). As crianças portuguesas também ouviam mais música do que as inglesas (65.2% vs. 34.8%), o que vai de encontro aos resultados de um estudo com estudantes portugueses entre os 11 e os 20 anos de idade (Fernandes et al., 1998).

Frequência de ouvir música em casa e na escola (Perguntas 2 e 7)

O Quadro 3 apresenta as respostas dos quatro grupos às perguntas 2 e 7. Pode verificar-se que em casa, a maioria dos participantes ouvia música frequentemente – 'todos os dias' (55.0%), incluindo várias vezes por dia. Muitos ouviam regularmente – 'quase todos os dias' (29.2%) e alguns ouviam 'às vezes' (12.5%).

Quadro 3 - Frequência de ouvir a música em casa e na escola

CASA	Total (%)	IN	PN	IV	PV
Todos os dias	66 (55.0)	9	16	21	20
Quase todos os dias (dia sim, dia não)	35 (29.2)	13	12	5	5
Às vezes (de vez em quando)	15 (12.5)	4	2	4	5
Outra (Não responde / não sabe)	4 (3.3)	4	0	0	0
ESCOLA					
Todas as aulas (semanais ou bisemanais)	43 (35.8)	20	4	11	8
Às vezes	35 (29.2)	6	12	8	9
Raramente ou nunca	30 (25.0)	0	11	8	11
Outra (Não responde / não sabe)	12 (10.0)	4	3	3	2

Estas respostas apenas revelaram diferenças entre idades. As crianças mais velhas ouviam significativamente mais 'todos os dias' e menos 'quase todos os dias' do que as mais novas ($\chi^2 = 10.30$, $df = 1$, $p = 0.001$). Este resultado é coerente com as respostas anteriores sobre o lugar ocupado pela audição musical entre as actividades de lazer, e também com os resultados de outro estudo: a percentagem de crianças mais velhas que ouviam 'todos os dias' (62.1%) é semelhante à da amostra de 2.465 crianças inglesas de 13 e 14 anos investigadas por North, Hargreaves e O'Neill (2000), 61.% das quais afirmaram que ouviam música diariamente.

Quanto à audição musical na escola, a distribuição de respostas pelas categorias foi mais igual: 'todas as aulas' – uma ou mais vezes por semana (35.8%), 'às vezes' (29.2%), e 'raramente ou nunca' (25.0%). Embora ouvir música na escola não seja comparável a ouvir em casa, por estar mais dependente de factores externos, como o currículo, o professor e a planificação das aulas de música, podem fazer-se algumas comparações interessantes. Houve diferenças nacionais significativas entre as respostas ($\chi^2 = 16.30$, $df = 2$, $p = 0.000$), devidas às diferenças entre as crianças mais novas: as inglesas disseram ouvir música significativamente mais 'todas as aulas' do que as portuguesas e, de facto, nenhuma das inglesas mencionou 'raramente ou nunca'. Entre as mais velhas, no entanto, não houve diferenças nacionais significativas na frequência de audição musical: esta poderá depender mais dos professores e actividades das aulas.

Ouvir música em casa (Perguntas 3 e 4)

As perguntas 3 e 4 referem-se às razões para ouvir música em casa, referidas pelas crianças e aos sentimentos que tinham enquanto ouviam. Foram elaboradas três categorias de razões: *fruição* (63% do total de respostas), *estado emocional* (27.2%), e *relações sociais* (3.5%). A análise das respostas à pergunta 4 revelou que a maioria delas podia ser incluída nas duas primeiras categorias, *fruição* (55.7% do total de respostas) e *estado emocional* (33.6%). Isto indica que as duas perguntas se relacionam e, de facto, reflecte resultados de investigações anteriores (por exemplo, Zillmann e Gan, 1997) acerca das razões pelas quais as crianças e os jovens ouvem música.

Quadro 4 - Razões para ouvir música em casa e sentimentos enquanto ouvem

RAZÕES PARA OUVIR MÚSICA	Total (%)	IN	PN	IV	PV
Fruição	109	35	35	19	20
	(63.0)				
Prazer, divertimento		18	19	10	8
Apreciação de elementos musicais		14	9	5	4
Passatempo		3	7	4	8
Estado emocional	47	13	9	15	10
	(27.2)				
Relaxamento		7	5	8	6
Reacção emocional		6	4	7	4
Relações sociais	6	5	1	0	0
	(3.5)				
Identificação		3	0	0	0
Reduzir a solidão		2	1	0	0
Outra (Não responde / não sabe)	11	4	2	2	3
	(6.3)				
Total	173	57	47	36	33
SENTIMENTOS ENQUANTO OUVEM	Total (%)	IN	PN	IV	PV
Fruição	68	12	21	16	19
	(55.7)				
Estado emocional	41	12	7	15	7
	(33.6)				
Relaxamento		7	2	6	2
Reacção emocional		5	5	9	5
Outra (Não responde / não sabe)	13	6	2	1	4
	(10.7)				
Total	122	30	30	32	30

O Quadro 4 mostra a distribuição de respostas a estas duas perguntas, que serão consideradas em conjunto. *Fruição* foi claramente a função principal de ouvir música em casa, especialmente para as crianças mais novas (64.2% do total de respostas, contra 35.8% das crianças mais velhas). As mais novas deram significativamente mais respostas nesta categoria do que as mais velhas, o que não se verificou na categoria de *estado emocional*. A maioria das crianças descreveu sentimentos positivos sobre ouvir música, tais como sentir-se bem, feliz, alegre, enérgica, excitada. Algumas respostas foram muito expressivas: '*É muito excitante e estimulante*'; '*Sinto paixão pela música*'. A afirmação de uma rapariga portuguesa ilustra o seu grande envolvimento na audição: '*Sinto-me muito bem, parece que estou no*

céu. O dia pode ter sido muito mau, mas quando ouço música, sinto-me realmente bem'.

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

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

'Distraí-me, enquanto faço o trabalho de casa'.

'Se estou triste, a música anima-me'.

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

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

'Com a música, sinto que tenbo uma companhia'.

Ouvir música na escola (Perguntas 5, 6, 8, 9, 10)

A pergunta 5 pedia aos participantes para avaliarem as aulas de música na escola, referindo-se às aulas de grupo (nas escolas primárias e secundárias inglesas, leccionam-se também aulas individuais de instrumento). O Quadro 5 mostra que as opiniões dos participantes foram geralmente favoráveis: a maioria deles classificou as aulas de 'boas' (60.0%). Considerando a sugestão de que a música é popular nas escolas primárias, mas não nas escolas secundárias inglesas (Gammon, 1996; Mills, 1994; Ross, 1995), poderíamos esperar que muitas crianças inglesas mais velhas não gostassem das aulas de música. No entanto, os resultados mostram poucas diferenças entre os grupos etários: as percentagens dos mais novos e dos mais velhos que classificaram as aulas de 'boas' foi de 51.4% e 48.6% respectivamente, e de 'aborrecidas' foi de 47.1% e 52.9% respectivamente. Houve, contudo, algumas diferenças nacionais significativas: as crianças portuguesas emitiram significativamente mais opiniões positivas e menos negativas sobre as aulas de música do que as inglesas ($\chi^2 = 4.62$, $df = 1$, $p = 0.032$).

Quadro 5 - Opiniões sobre as aulas de música e o repertório musical das aulas

OPINIÕES SOBRE AS AULAS DE MÚSICA	Total (%)	IN	PN	IV	PV
Boas	72 (60.0)	14	23	16	19
Algumas boas, outras não	24 (20.0)	6	3	7	8
Aborrecidas	17 (14.2)	5	3	7	2
Outra (Não responde / não sabe)	7 (5.8)	5	1	0	1
OPINIÕES SOBRE O REPERTÓRIO MUSICAL DAS AULAS					
Gostar da música	57 (47.5)	18	15	8	16
Gostar de alguma música	34 (28.3)	8	4	16	6
Não gostar da música	22 (18.3)	4	5	5	8
Outra (Não responde / não sabe)	7 (5.8)	0	6 (*)	1	0

* Refereiram não ouvir música na escola

O Quadro 5 mostra também as respostas dos participantes à pergunta 8, relativa à opinião sobre a música ouvida nas aulas. A maioria deles afirmou gostar (49.2%) e apenas 17.5% disseram não gostar da música. Não houve diferenças significativas entre os grupos etários nem entre os grupos nacionais, embora os participantes ingleses fossem mais críticos sobre o repertório musical da escola. Os portugueses mais velhos foram geralmente mais positivos, porque a música que ouviam nas aulas era frequentemente sugerida por eles, e não pelos seus professores.

Vale também a pena referir que vários participantes mais novos de ambos os países disseram não terem aulas de música. Uma professora primária inglesa admitiu que tinha estado tão ocupada com outras disciplinas, que não tinha tido tempo suficiente para ensinar música. A afirmação de uma criança mais nova inglesa poderá ser reveladora: *'Tivemos bastante música no início do período, mas a pouco e pouco deixámos de ter'*. A recente ênfase nas competências de numeracia e literacia no ensino primário britânico corresponde

aos objectivos que têm prevalecido, durante décadas, no ensino primário português (Boal Palheiros, 1993), e esta situação poderá causar o efeito indesejável de diminuir o estatuto da música e das artes, especialmente entre as crianças mais velhas. Neste grupo, algumas crianças portuguesas gostavam das aulas de música por serem fáceis (por exemplo, 'mais fáceis do que Francês' – outra disciplina opcional), enquanto que algumas inglesas não gostavam das aulas de música pela mesma razão:

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

'Acabamos por ver um video antigo, e não fazemos nada de útil'.

As perguntas 6, 9 e 10 abordam com maior profundidade as razões para as opiniões positivas e negativas expressas anteriormente, reflectindo duas preocupações principais: *motivação para aprender e estar activo, e conteúdo das aulas*. (*Gostar do professor e conviver com os colegas*, foram também razões referidas). Muitas crianças gostavam de aulas em que estavam activas e aprendiam coisas novas, e não gostavam de aulas passivas e difíceis. Preferiam actividades práticas, como tocar instrumentos, a aulas teóricas, como história da música. De facto, muitos professores de música dão ênfase a actividades mais teóricas (ouvir, analisar, aprender factos), enquanto que os alunos preferem estar activos e interpretar (Austin e Vispoel, 1998).

Alguns participantes mais velhos, que tinham deixado de aprender o instrumento que tocavam na escola primária, comentaram sobre um decréscimo na sua motivação para a música. Pareciam preferir aulas com um grau de dificuldade compatível com a percepção das suas capacidades. Um rapaz inglês disse: *'Bem, não sou muito bom em música, a tocar. Por isso, não estou muito entusiasmado com as aulas de música'*. A fraca motivação das crianças mais velhas pode também resultar da mudança das suas convicções sobre as suas capacidades (Austin e Vispoel, 1998): poderão considerar a música como uma disciplina em que têm menos probabilidades de obter bons resultados (Gammon, 1996).

As respostas à pergunta 8, sobre o conteúdo das aulas, foram já sumariadas (ver Quadro 5). Nas respostas à pergunta 9 (Quadro 6), os participantes apontaram quatro razões para gostar ou não da música das aulas: *estilo musical* (39.7% do total de respostas), *elementos musicais* (15.9%), *estado emocional* (20.6%) e *razões não-musicais* (10.3%).

Quadro 6 - Razões para gostar ou não do repertório musical e alternativas sugeridas

RAZÕES PARA GOSTAR OU NÃO DO REPERTÓRIO MUSICAL	Total (%)	IN	PN	IV	PV
Estilo musical	50 (39.7)	11	8	16	15
Elementos musicais	20 (15.9)	8	7	2	3
Estado emocional	26 (20.6)	5	9	3	9
Razões não-musicais (ser divertido / fácil, socializar)	13 (10.3)	4	2	3	4
Outra (Não responde / não sabe)	17 (13.4)	3	3	6	5
Total	126	31	29	30	36
ALTERNATIVAS SUGERIDAS	Total (%)	IN	PN	IV	PV
Nenhum outro estilo	50 (41.7)	12	13	11	14
Pop	33 (27.5)	9	8	13	3
Outros estilos (Rock, Jazz, 'Clássico')	7 (5.8)	3	2	1	1
Estilos não especificados (moderno, forte, com percussão)	17 (14.2)	3	3	4	7
Outra (Não responde / não sabe)	13 (10.8)	3	4	1	5

Verificaram-se diferenças significativas entre os grupos etários nas categorias de razões para as opiniões sobre o repertório musical das aulas ($\chi^2 = 8.10$, $df = 3$, $p = 0.044$). As crianças mais velhas referiram significativamente mais o estilo musical e menos os elementos musicais do que as mais novas ($\chi^2 = 7.83$, $df = 1$, $p = 0.005$). Do número total de respostas, 61.5% foram positivas e 38.5% foram negativas, sendo este resultado coerente com as opiniões anteriores sobre o repertório musical e as aulas de música. Neste aspecto, também se verificaram diferenças entre idades: os participantes mais novos apontaram significativamente mais razões positivas e menos negativas do que os mais velhos ($\chi^2 = 5.23$, $df = 1$, $p = 0.02$).

As crianças preferiam claramente a música moderna/pop à música antiga/clássica: 'Não gosto de música do séc. XV, e coisas do género... sinto que é antiga'; 'Não gostei

daquela música da Idade Média, estavam a gritar 'Aleluia'. A música clássica 'é longa e aborrecida, não é dramática'. A música pop 'é dramática, mais rápida e tem muita variedade de instrumentos'. Os elementos musicais mencionados mais frequentemente foram o andamento e o úmbr. As crianças preferiam música 'vocal' e 'rápida', associando à música clássica características como 'instrumental' e 'lenta': 'Não tem palavras, não percebo o que estou a ouvir'. 'Não apanho a batida'. 'É lenta, não dá para dançar'. Quanto ao estado emocional, a maioria das crianças gostava de música 'viva' ou 'relaxante', e não gostava de música 'aborrecida'. Um rapaz inglês mais velho exprimiu assim a sua dificuldade em compreender a música das aulas: 'Não consigo 'entrar' na música, é aborrecida. Não gosto, é mesmo aborrecida'. Algumas crianças referiram razões não-musicais, como conviver com os colegas, e a música ser 'divertida' e 'fácil'.

Em resposta à pergunta 10, 41.7% dos participantes não sugeriram estilos alternativos para a música das aulas. Entre os que sugeriram, a música pop foi claramente a primeira escolha (27.5%), principalmente dos ingleses. Algumas crianças (14.2%) referiram características musicais (por exemplo, música 'forte', 'com bateria'), em vez especificarem um estilo, e poucas (5.8%) mencionaram outros estilos (por exemplo, rock, jazz, clássico). As crianças pareciam estar conscientes dos estilos apropriados para o contexto escolar, e das percepções dos professores sobre isso:

'Não gostava de ouvir 'rave' na escola, porque podia ser um bocado rude'.

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

'Acho que o professor quer aulas de música a sério, tocar teclados, em vez de se ouvir música pop'.

'A música pop não tem nada a ver com o que estamos a dar, não 'encaixava' nas aulas'.

Discussão geral

Os resultados deste estudo mostram claramente que ouvir música tem diferentes funções na vida das crianças em diferentes contextos, casa e escola. Ouvir música em casa e noutros contextos informais, parece ter principalmente funções *emocionais* e *sociais*, enquanto que na escola tende a ter principalmente uma função *cognitiva*. As funções emocionais não parecem ser salientadas na escola e, enquanto que o prazer de ouvir e o

estado emocional foram as principais funções de ouvir música em casa, atribuídas pelas crianças. Em casa, as crianças desenvolvem uma identidade pessoal e social, fruindo a música com a família e os amigos, com quem estabelecem fortes ligações emocionais, enquanto que na escola, interagem com os professores e os colegas. Por isso, a maior importância que as crianças atribuem às funções emocionais e sociais da música em casa poderá constituir uma das principais razões para não gostarem da música na escola.

A escola realça funções cognitivas, que podem não ser tão valorizadas pelas crianças, no que concerne à música (Behne, 1997). Em Inglaterra, as orientações do Currículo Nacional para Música têm acentuado aspectos cognitivos da audição musical (Department for Education, 1995), e a importância da música no desenvolvimento emocional e social apenas é reconhecida na versão recente do Currículo (Department for Education and Employment, 1999). Nas aulas, os alunos ouvem música para aprenderem história da música, estilos, elementos musicais e instrumentos, e aprenderem a tocar, cantar e compôr. Tende a atribuir-se maior importância à aprendizagem do que ao prazer: os professores preocupam-se principalmente com transmitir informações e desenvolver conceitos. Nas actividades de audição, geralmente pede-se aos alunos para reconhecerem elementos musicais, vozes, instrumentos, etc., e menos frequentemente para identificarem o carácter emocional da música, exprimirem os seus estados emocionais ou comentarem sobre os sentimentos e as imagens provocados pela música.

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

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

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

Dois outros factores investigados neste estudo foram as diferenças entre idades e níveis de ensino (factores desenvolvimentais e educacionais), e as diferenças nacionais (contextos culturais e educacionais). Os resultados gerais indicaram mais diferenças significativas entre os grupos etários na audição musical em casa, do que na audição na escola. Em geral, os alunos mais velhos afirmaram ouvir mais música do que os mais novos, o que está de

acordo com outros estudos, anteriormente referidos. Ouvir música é uma actividade de lazer particularmente importante para os participantes mais velhos, preenchendo funções emocionais e de socialização. Verificaram-se poucas diferenças entre os grupos etários quanto à audição musical nas aulas: todos os alunos exprimiram atitudes moderadamente positivas, e mencionaram a motivação para aprender e o conteúdo das aulas de música.

Poucas diferenças claras emergiram entre as nacionalidades. Os participantes portugueses afirmaram ouvir mais música em casa e gostar mais de música na escola do que os ingleses, e os ingleses mais novos afirmaram ouvir mais música na escola, do que os portugueses da mesma idade. No entanto, é difícil extrair conclusões gerais destes resultados. Um resultado claro e algo frustrante é o de que a música na escola parece possuir um estatuto pouco elevado em ambos os países.

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

Agradecimentos

Os autores agradecem a participação, neste estudo, das crianças e dos professores das seguintes escolas: St. Margaret's Church of England Primary School e Johnston Comprehensive School (Durham), Colégio do Sagrado Coração de Jesus, Escola Primária da Azenha, Escola Primária do Bairro de S. Tomé, Escola Básica 2/3 de S. Mamede de Infesta, Escola Básica 2/3 de Leça do Balio, (Porto), e Escola Básica 2/3 de Aires Barbosa-Esgueira (Aveiro).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J.R. & VISPOEL, W.P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- BEHNE, K.-E. (1997). The development of 'Musikerleben' in adolescence: how and why young people listen to music. In I. Deliège & J. Sloboda (eds.), *Perception and cognition of music*. East Sussex: Psychology Press, pp. 143-159.
- BOAL PALHEIROS, G. (1993). *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2000). *Research methods in education* (5th Ed.). London: Routledge.
- CROZIER, W.R. (1997). Music and social influence. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, pp. 67-83.
- DfE-Department for Education (1995). *Music in the National Curriculum*. London: H.M.S.O.
- DfEE-Department for Education and Employment (1999). *The National Curriculum. Handbook for secondary teachers in England*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- FERNANDES, A.T., ESTEVES, A.J., DIAS, I., LOPES, J.T., MENDES, M.M. & AZEVEDO, N. (1998). *Práticas e aspirações culturais. Os estudantes da cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.
- FITZGERALD, M., JOSEPH, A.P., HAYES, M. & O'REAGAN, M. (1995). Leisure activities of adolescent children. *Journal of Adolescence*, 18, 349-58.
- FRITH, S. (1996). *Performing rites*. Oxford: Oxford University Press.
- GAMMON, V. (1996). What is wrong with school music? A response to Malcolm Ross. *British Journal of Music Education*, 13, 101-122.
- GARTON, A.F. & PRATT, C. (1991). Leisure activities of adolescent school students: predictors of participation and interest. *Journal of Adolescence*, 14, 305-321.
- HARGREAVES, D.J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, Special Issue, 51-54.
- HARGREAVES, D.J. & NORTH, A.C. (1999a). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- HARGREAVES, D.J. & NORTH, A.C. (1999b). Developing concepts of musical style. *Musicae Scientiae*, 3, 193-216.
- HARGREAVES, D.J. & NORTH, A.C. (2001). *Musical development and learning: The international*

perspective. London: Continuum.

HARLAND, J., KINDER, K., LORD, P., STOTT, A., SCHAGEN, I. & HAYNES, J. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough: NFER.

LARSON, R. (1995). Secrets in the bedroom. Adolescents private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 535-550.

LARSON, R.W., KUBEY, R., & COLLETTI, J. (1989). Changing channels: early adolescent media choices and shifting investments in family and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 583-600.

LEBLANC, A., SIMS, W., SHIVOLA, C., & OBERT, M. (1996). Musical style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44, 1, 49-59.

MCGURK, H. (ed.) (1992). *Childhood social development: Contemporary perspectives*. Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.

MILLS, J. (1994). Music in the National Curriculum. The first year. *British Journal of Music Education*, 11, 191-196.

MOTA, G. (2001). Portugal. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *Musical development and learning: The international perspective*. London: Continuum.

NORTH, A.C. & HARGREAVES, D.J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1, 75-94.

NORTH, A.C., HARGREAVES, D.J., & O'NEILL, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.

ROBSON, C. (1993). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell.

ROSS, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12, 185-201.

SWANWICK, K. (1979). *A basis for music education*. London: NFER-Nelson.

TARRANT, M., HARGREAVES, D.J. & NORTH, A.C. (2001). Social categorization, self-esteem, and the estimated musical preferences of male adolescents. *Journal of Social Psychology*, 141 (5), 565-581.

WELCH, G.F. (2001). UK. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *Musical development and learning: The international perspective*. London: Continuum.

ZILLMANN, D. & GAN, S. (1997). Musical taste in adolescence. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, pp. 161-187.