

Revista de Psicodidáctica
Universidad del País Vasco
pebpanas@vc.ehu.es
ISSN (Versión impresa): 1136-1034
ESPAÑA

2004
Graça Boal Palheiros
FUNCIONES Y MODOS DE OÍR MÚSICA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES, EN
DISTINTOS CONTEXTOS
Revista de Psicodidáctica, número 017
Universidad del País Vasco
Vitoria-Gazteis, España

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos

Graça Boal Palheiros
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal

E-mail: gbpalheiros@ese.ipp.pt

Resumen

Este artículo presenta una investigación sobre funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. Analiza por qué, cómo y con quién oyen los niños música, en los contextos socio-educativos casa y escuela, considerando su edad y desarrollo psicológico, así como perspectivas educacionales y culturales. Elaboramos una entrevista estructurada con cuestiones abiertas sobre el papel de la audición musical en las actividades diarias de los niños, comparando aspectos específicos de la audición en casa y en la escuela. Participaron 120 niños, provenientes de dos nacionalidades, británica y portuguesa, y dos grupos de edades correspondientes a niveles de enseñanza: 9-10 años, pertenecientes a escuelas primarias, y 13-14 años, a escuelas secundarias.

Los resultados destacan los factores del desarrollo, la influencia de los contextos sociales y educativos, la funcionalidad de oír música, y la visión dinámica de los modos de oír de los niños. En casa y en otros contextos informales, la música tiene principalmente funciones *emocionales* y *sociales*. En la escuela y en otros contextos formales, parece tener sobre todo funciones *cognitivas*, que pueden ser menos valoradas por los niños. En casa, los niños desarrollan una identidad personal y social, disfrutando de la música con la familia y los amigos, con quienes mantienen relaciones emocionales y sociales significativas, mientras que en la escuela conviven con los compañeros y los profesores. Los niños son conscientes de las diferencias entre los contextos casa y escuela, y atribuyen a las funciones sociales y emocionales de la música gran importancia, pudiendo ser ésta una razón para disfrutar menos de la música en la escuela.

Abstract

This study investigated functions and modes of music listening of children and adolescents, in different contexts, by focusing on why, how, and with whom children listen to music in the social-educational contexts home and school. It considered developmental, as well as educational and cultural perspectives, and it compared children from different age levels and nationalities. The 120 participants were British and Portuguese children aged 9-10 years, attending primary schools, and 13-14 years, attending secondary schools. A structured interview with open-ended questions asked about the role of music listening in children's everyday activities, comparing specific aspects of listening at home and at school.

The results point to developmental factors, the influence of social and educational contexts, the functionality of music listening, and a dynamic view of children's modes of listening. At home and in other informal places, music listening has mainly emotional and social functions, whereas at school and in other formal contexts, it has mainly cognitive functions, which may not be so valued by children. At home, children develop their personal and social identity, enjoying music with family and friends, with whom they keep emotional and social relationships, whereas at school they interact with schoolmates and teachers. Children were well aware of the contextual differences

between home and school. The greater importance they attribute to the emotional and social functions of music may be a reason why they enjoy school music less.

Introdução

A música está presente em todas as sociedades, desempenhando diferentes funções através dos tempos e em diversas culturas (Gregory, 1997; Merriam, 1964; Nettl, 1956). Partindo das funções da música propostas por Merriam (1964), Hargreaves e North (1999b) propõem três funções psicológicas da música - *cognitiva, emocional, e social* - e sugerem que as funções sociais da música podem ser manifestadas na regulação dos estados emocionais, e no desenvolvimento da identidade e das relações interpessoais. A função emocional da música é salientada por Sloboda (1985): a maioria de nós participa em actividades musicais - ouvir, cantar, tocar ou dirigir - porque a música tem a capacidade de suscitar emoções profundas e significativas.

Investigações recentes reconhecem a enorme importância da música nas sociedades contemporâneas. O impacto das transformações sociais e tecnológicas que ocorreram a partir da segunda metade do séc. XX (radio, televisão, internet; acessibilidade a equipamentos para reproduzir música) tem mudado a natureza da experiência musical (Konečni, 1982; Hargreaves e North, 1999b). Em sociedades menos industrializadas e em épocas anteriores, ouvir dependia da prática musical; nas sociedades ocidentais contemporâneas, mais do que fazer música, ouvir é a actividade musical principal. A música tornou-se mais acessível, móvel, individualizada, e privada, sendo ouvida em qualquer parte e momento (Frith, 1996; Small, 1980).

A enorme variedade de estilos e culturas musicais, que as novas tecnologias tornaram acessíveis, contribui para outra característica relevante da vida musical contemporânea: a coexistência de culturas musicais (Cook, 1998) e a consciência dessa diversidade. O ensino da música procura focar esta questão, propondo abordagens multiculturais, que incluem música popular e *world music* (Campbell, 1997; Swanwick, 1968; Vulliamy e Lee, 1976). No entanto, estas tentativas de adaptação ao mundo musical 'real', entram frequentemente em conflito com uma visão da escola, como transmissora de valores e culturas musicais de grupos dominantes na sociedade (Cook, 1998; Vulliamy, 1977). O currículo de Música valoriza as opções dos professores, negligenciando a variedade de estilos que os jovens habitualmente praticam fora da escola. Apesar de tentar ir ao encontro dos interesses dos alunos, a educação musical contemporânea é controlada por professores formados na tradição 'clássica' ocidental, que permanece uma referência, em relação à qual os outros estilos musicais são comparados (Cook, 1998; Sloboda, 2001).

Importância da música, para crianças e adolescentes

A música é uma das principais actividades de lazer de crianças, adolescentes e jovens, em contextos variados, informais ou formais. Eles ouvem música regularmente, cantam em coros, tocam em bandas locais, e frequentam aulas de instrumento. Criam a sua própria música em grupos de amigos, imitam os seus cantores preferidos, e discutem música com os seus pares. Alguns estudos analisaram as razões porque os adolescentes ouvem tanta música e os diferentes modos como ouvem (Behne, 1997; North *et al.*, 2000; Tarrant, *et al.*, 2000; Zillman e Gan, 1997), e outros focaram os usos e funções da música para jovens e adultos, em diferentes situações da vida diária (DeNora, 2000; Sloboda *et al.*, 2001). Vários estudos revelam a importância fundamental da música para adolescentes e jovens, em países ocidentais (Garton e Pratt, 1991; Larson, 1995; Larson *et al.*, 1989; Zillmann e Gan, 1997). Por exemplo, jovens de vários países europeus e norte-americanos ouvem música frequentemente. A maioria das razões porque ouvem relaciona-se com a satisfação de necessidades emocionais e sociais, nomeadamente: passar o tempo, aliviar o aborrecimento e a solidão, relaxar, lidar com problemas, melhorar o estado de espírito, divertir-se (Behne, 1997; Brown *et al.*, 1986; Fernandes *et al.*, 1998; Fitzgerald *et al.*, 1995; Gantz *et al.*, 1978; North *et al.*, 2000; Roe, 1985; Tarrant *et al.*, 2000).

A importância crescente da música na vida das crianças contrasta com o reduzido impacto que as aulas de música parecem ter sobre elas (Gammon, 1996; Lawson *et al.*, 1994; Mills, 1994; Ross, 1995). Esta questão é particularmente relevante, no âmbito de recentes transformações do currículo nacional ocorridas no Reino Unido e em Portugal. Uma razão para esta situação poderá ser o conflito entre o repertório musical ensinado na escola e a música fora da escola. Mas a principal razão reside, talvez, no facto de que ouvir música é também uma actividade significativa fora do contexto escolar. Os professores colocam questões sobre qual o repertório mais adequado para motivar as crianças a ouvir, aprender e gostar de música. Ora, a compreensão do grande envolvimento das crianças em experiências musicais informais poderá, certamente, beneficiar o ensino da música.

Neste artigo, investiga-se o significado de ouvir música na vida das crianças, e as influências de diferentes contextos na audição musical, comparando experiências musicais na escola e fora dela. Abordam-se as funções cognitiva, emocional e social da música, para as crianças e os adolescentes, bem como os seus modos de ouvir e as suas respostas à música, em diversos contextos. Foca-se música gravada em audio, porque esta é a forma mais comum de ouvir música, pelas crianças. Analisam-se as perspectivas das *próprias* crianças, mais do que as perspectivas dos professores e elaboradores de currículos. Considera-se ouvir música como uma actividade do dia-a-dia, na qual as crianças participam em diferentes situações, e com diferentes objectivos e graus de envolvimento. *Ouvir música* engloba a *casa* (fora da escola, incluindo a casa e outros lugares) e a *escola* (audição nas aulas e em outras actividades curriculares). Não são feitos juízos de valor sobre a ‘seriedade’ dos diversos tipos de música que as crianças ouvem, nem sobre a ‘utilidade’ dos diferentes modos como ouvem. Música ‘boa’ ou ‘má’, usada como actividade principal ou secundária, todos são repertórios e modos de ouvir legítimos.

Ouvir música em diferentes contextos

A música tem múltiplas funções na vida das pessoas, e ocorre em diversos contextos (Russell, 1997). As diferentes maneiras de ouvir e ‘usar’ música podem depender de *características pessoais* do ouvinte (idade, formação musical), da *situação* (intenção de ouvir, atenção) e do *contexto* (físico, social, cultural, educativo). Vejamos as diferenças entre os dois contextos em que as crianças ouvem música habitualmente. Em *casa* (fora da escola), 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 selecionam os seus estilos, intérpretes e peças preferidos. Algumas situações não são controladas pelas crianças (por exemplo, música ‘de fundo’ em lugares públicos) mas, na maioria dos casos, ouvir música depende delas. Na *escola* (aulas de música), pelo contrário, a audição musical é apresentada como uma actividade formal com frequência, duração, objectivos e conteúdos pré-determinados. As crianças ouvem música com os colegas de turma, que não escolheram, e o programa e o professor definem que estilos e peças musicais são incluídos. Estas diferenças contextuais poderão desenvolver nas crianças diferentes atitudes relativamente à audição: 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.

Consideremos algumas questões desenvolvimentais, educacionais e culturais, que podem influenciar bastante as relações entre ouvir música em casa e na escola. De notar, as transformações que ocorrem no desenvolvimento da criança, entre a infância tardia e a adolescência precoce, por exemplo, a importância relativa das relações com a família e com o grupo de pares, no processo de socialização e formação da identidade (McGurk, 1992). Vários estudos têm salientado o papel da audição musical no desenvolvimento da identidade pessoal e social, na formação de relações interpessoais, e na regulação da emoção (Crozier, 1997; Larson, 1995; Hargreaves e North, 1999b; North e Hargreaves, 1999; Zillman e Gan, 1997). Num estudo sobre como e porque jovens entre os 11 e os 20 anos de idade ouvem música, Behne (1997) identificou mudanças na audição e apreciação de música, na adolescência tardia. O conceito de estilo musical também se desenvolve com a idade (Hargreaves e North, 1999a): o

grau de tolerância relativamente a estilos diferentes aumenta na infância, diminui no início da adolescência, e volta a aumentar na adolescência tardia (Hargreaves, 1982; LeBlanc *et al.*, 1996).

No Reino Unido, a música parece ser uma disciplina bem sucedida no ensino primário, mas uma das menos populares, no ensino secundário genérico (Harland *et al.*, 2000; Welch, 2001). Esta situação poderá reflectir um fenómeno desenvolvimental. Sendo a adolescência precoce um período crítico, as atitudes negativas e a baixa motivação dos alunos face à escola, e ao ensino da música, em particular, podem resultar da mudança das suas convicções sobre a natureza das suas capacidades (Austin e Vispoel, 1998). 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 e a música que os adolescentes ouvem e praticam fora da escola (Gammon, 1996; Mills, 1994; Ross, 1995). A escola é associada à música ‘clássica’ ocidental, aos pais e professores, sendo a música ‘pop’ associada a actividades fora da escola, aos pares e aos *media*. Em terceiro lugar, a falta de motivação dos alunos pode também resultar de um ensino fraco e inadequado. Segundo Ross (1995), os professores de música das escolas secundárias britânicas, formados na tradição ‘clássica’, têm mantido uma maneira tradicional de ensinar, não se adaptando às inovações curriculares.

A aprendizagem musical é determinada pelo contexto social e cultural em que ocorre, sendo condicionada pelas tradições musicais e pelos sistemas educativos de cada país. Em Portugal, esta divergência entre a música em casa e a música na escola secundária é menos clara, talvez devido ao reduzido lugar que a música ocupa no ensino genérico. No 1º Ciclo do Ensino Básico (do 1º ao 4º anos de escolaridade) a música não é abordada de maneira sistemática pelo professor generalista, que geralmente possui uma formação musical reduzida. No 2º Ciclo (5º e 6º anos), a música é obrigatória, com uma duração média de 2 horas semanais, ensinadas por um professor especialista. No entanto, muitos alunos parecem estar ainda pouco desenvolvidos musicalmente. No 3º Ciclo (do 7º ao 9º anos) a música é opcional, sendo apenas oferecida em algumas escolas (Boal Palheiros, 1993). Por isso, o número de alunos que frequentam música neste grau de ensino, não tem sido significativo, a nível nacional.

A aprendizagem musical de muitos alunos ocorre fora da escola, em grupos de amigos ou em bandas de música locais. Mota (2001:160) afirma que ‘o sistema da educação musical formal portuguesa ignora conscientemente este outro lado da vida musical dos alunos’ e que ‘os professores não estão, geralmente, familiarizados com a música popular’. De facto, a música popular foi introduzida nas escolas britânicas a partir das últimas décadas do séc. XX (Green, 1988; Swanwick, 1968), mas as escolas portuguesas mantiveram o seu repertório ‘clássico’ (essencialmente, os séculos XVIII e XIX), baseado no repertório dos conservatórios de música, instituições em que os professores tinham adquirido a sua formação (Boal Palheiros, 1997). Na sociedade portuguesa, após a revolução de 1974 e a partir do final desta década, ocorreu um significativo movimento de divulgação da música popular portuguesa, realizado pelos *media* e por diversas instituições culturais (Boal Palheiros, 1993). No entanto, apenas recentemente os currículos e práticas do ensino da música parecem vir assimilando este movimento.

Ouvir música em casa e na escola: entrevista a crianças e adolescentes

Neste artigo, apresenta-se parte de uma investigação sobre a audição musical de crianças e adolescentes (Boal Palheiros, 2002; Boal Palheiros e Hargreaves, 2001). Analisaram-se as razões porque eles ouvem música, os modos como ouvem, e com quem ouvem, em diferentes contextos socio-educativos (casa e escola) e nacionais (Portugal e Reino Unido). Considerando perspectivas desenvolvimentais, educacionais e culturais, este estudo examinou efeitos da idade e da nacionalidade naquelas diferenças. Foram entrevistadas 120 crianças provenientes de duas nacionalidades, britânicas e portuguesas, e de dois grupos de idades e correspondentes graus de ensino: 9 e 10 anos, frequentando escolas primárias / 1º ciclo; 13 e 14 anos, frequentando escolas secundárias / 3º ciclo (adiante designadas, ‘mais novas’ e ‘mais velhas’). Em Portugal,

foram seleccionadas escolas que ofereciam música. Cada criança foi entrevistada individualmente, na escola, e as entrevistas foram gravadas e transcritas.

A entrevista consistiu em perguntas abertas sobre ouvir música em casa e na escola, das quais são aqui analisadas: frequência, razões para ouvir, modos de ouvir, relações sociais, opiniões sobre as aulas de música e o repertório musical das aulas; e razões porque optaram pela disciplina de Música (apenas para as crianças portuguesas mais velhas). Na análise dos dados, foram elaboradas categorias de respostas. Estas foram sendo revistas e aperfeiçoadas, e submetidas a um teste de fidedignidade, realizado por uma avaliadora independente. A percentagem média de acordo entre as duas investigadoras foi considerada elevada (85.9%). As categorias finais de respostas são referidas no Quadro 1.

Quadro 1. Perguntas da entrevista e categorias de respostas (Boal Palheiros, 2002)

<i>1. O que preferes fazer nos teus tempos livres?</i>	
Actividades de lazer	Musicais; jogar; ver televisão; intelectuais/artísticas; no exterior
<i>2. Quantas vezes ouves música?</i>	
Frequência de ouvir música em casa	Todos os dias; quase todos os dias; às vezes
<i>3. Quando ouves música, fazes mais alguma coisa ao mesmo tempo?</i>	
Modos de ouvir música em casa	Actividades musicais; Actividades extra-musicais; Só ouvir
<i>4. Porque é que ouves música?</i>	
Razões para ouvir música	Fruição; estado emocional; relações sociais
<i>5. Em casa, em que lugar ouves música?</i>	
Lugar para ouvir música	Quarto de dormir; Sala de estar / jantar; Quarto do irmão / da irmã
<i>6.a. Preferes ouvir música só, ou com alguém?</i>	
Ouvir música só ou com outros	Só; Com a família; Com os amigos
<i>6.b. Se não ouvisses só, com quem gostarias de ouvir?</i>	
Companhia para ouvir música	Amigos; Irmãos; Pais
<i>7. O que achas das aulas de Educação musical / Música na escola?</i>	
Opiniões sobre as aulas de música	Boas; algumas boas, outras não; aborrecidas
<i>8. Porque escolheste a opção Música? [apenas para os portugueses mais velhos]</i>	
Razões para escolher música na escola	Gostar; aprender/estar activo; socializar
<i>9. Quantas vezes ouvem música nas aulas?</i>	
Frequência de ouvir música nas aulas	Todas as aulas; às vezes; raramente ou nunca
<i>10. Quando ouvem música, fazem também outras actividades?</i>	
Modos de ouvir música na escola	Actividades musicais; Só ouvir; Actividades extra-musicais
<i>11. Gostas da música que ouves nas aulas?</i>	
Opiniões sobre o repertório musical	Gostar da música; gostar de alguma música; não gostar da música
<i>12. Porquê? / Porque não?</i>	
Razões para as opiniões sobre o repertório	Estilo musical; elementos musicais; estado emocional; não-musicais
<i>13. Preferias ouvir outra música, em vez dessa?</i>	
Alternativas sugeridas	Nenhum outro estilo; pop; outros estilos; estilos não especificados
<i>14. Gostas de ouvir música com os teus companheiros?</i>	
Opiniões sobre ouvir com os companheiros	Gostar; Por vezes gostar / não gostar; Não gostar
<i>15. Porquê? Porque não?</i>	
Razões para gostar / não gostar	Social; Social / musical; Musical

Funções de ouvir música: Razões para ouvir música em casa

As crianças referiram as seguintes actividades de lazer, que realizavam nos tempos livres: *actividades musicais - ouvir, tocar, cantar, dançar* (26.5% do número total de respostas); *jogar - computador e jogos tradicionais* (24.7%); *ver televisão* (17.8%); *actividades intelectuais e artísticas - ler, estudar e fazer trabalhos de casa, desenhar* (17.6%); *actividades no exterior - praticar desportos, sair com amigos* (13.4%). *Ouvir* foi a actividade *musical* mais referida, principalmente pelas crianças mais velhas. Em casa, a maioria dos participantes ouvia música frequentemente – *todos os dias* (55.0%), ou regularmente – *quase todos os dias* (29.2%). Esta frequência é semelhante à de outras crianças inglesas de 13 e 14 anos (North *et al.*, 2000). Embora ouvir música na escola não seja comparável a ouvir em casa, por depender de outros factores, verifica-se uma menor frequência da audição musical nas aulas: *todas as aulas* – uma ou duas vezes por semana (35.8%), *às vezes* (29.2%), e *raramente ou nunca* (25.0%).

Fruição (63% do total de respostas) – *prazer, divertimento, passatempo, e apreciação de elementos musicais*, foi a razão principal para ouvir música em casa. A maioria das crianças descreveu sentimentos positivos como, sentir-se, feliz, alegre, enérgica, excitada. A segunda razão foi *estado emocional* (27.2%) – *relaxamento e reacção emocional*. As crianças usavam música para relaxar, quando estavam cansadas ou excitadas, ou para esquecerem preocupações e ficarem contentes, se estavam aborrecidas ou tristes. A terceira, *relações sociais* (3.5%) incluiu *identificação* – com o pai, a mãe, ou um irmão mais velho, que habitualmente ouviam o mesmo tipo de música; e *reduzir a solidão* – algumas crianças usavam música como companhia, quando se sentiam sós.

Opiniões sobre as aulas de música na escola, no ensino genérico

A maioria dos participantes (60.0%) considerou *boas* as aulas de música em grupo, e os restantes consideraram *algumas boas, outras não* (20.0%) ou *aborrecidas* (14.2%). Alguns participantes mais novos de ambos os países afirmaram não terem aulas de música, e uma professora primária admitiu ter estado tão ocupada com outras disciplinas, que não tivera tempo suficiente para ensinar música. A recente ênfase nas competências de numeracia e literacia no ensino primário britânico corresponde aos objectivos (e, sobretudo, às práticas) que têm prevalecido, durante décadas, no ensino primário português (Boal Palheiros, 1993), situação que poderá diminuir o estatuto da disciplina de Música, entre as crianças. Por exemplo, algumas portuguesas mais velhas gostavam das aulas de Música por serem fáceis ('mais fáceis do que Francês' – outra disciplina opcional), enquanto que algumas inglesas não gostavam, pela mesma razão.

As razões principais para as opiniões positivas e negativas sobre as aulas de música, foram: *motivação para aprender e estar activo, e conteúdo das aulas*. Muitas crianças preferiam aulas activas e práticas (tocar instrumentos), a aulas passivas, teóricas e 'difíceis' (história da música). De facto, muitos professores privilegiam actividades mais teóricas (Austin e Vispoel, 1998), dedicando grande parte das aulas à notação musical (Boal Palheiros, 1997). Alguns participantes mais velhos, que tinham deixado de tocar o instrumento que aprenderam na escola primária, manifestaram também a sua menor motivação para a música, e receavam terem menos probabilidades de obterem bons resultados (Gammon, 1996).

Opiniões sobre o repertório musical das aulas

Cerca de metade dos participantes afirmou *gostar* da música ouvida nas aulas (47.5%), e os restantes declararam *gostar de alguma música* (28.3%) ou *não gostar* da música (18.3%). Em geral, os ingleses foram mais críticos sobre o repertório musical. Os portugueses mais velhos foram mais positivos, talvez porque parte da música ouvida nas aulas era sugerida por eles, e não pelos professores. As crianças apontaram quatro categorias de razões para apreciar ou não o repertório musical das aulas: *estilo musical* (39.7%); *estado emocional* (20.6%); *elementos*

musicais (15.9%); e razões *não-musicais* (10.3%), como socializar com os colegas, e a música ser ‘divertida’ e ‘fácil’. Do número total de respostas, 61.5% foram positivas e 38.5% negativas: os mais novos apontaram mais razões positivas e menos negativas, do que os mais velhos.

As crianças preferiam claramente música ‘moderna/ pop’ a música ‘antiga/ clássica’, associando à música clássica características como ‘instrumental’, ‘lenta’, ‘longa’, ‘aborrecida’, e preferindo música ‘vocal’, com palavras, ‘rápida’, que ‘dá para dançar’ e tem ‘muita variedade de instrumentos’. Quanto ao estado emocional, a maioria preferia música ‘viva’ ou ‘calma’, a música ‘aborrecida’. No entanto, muitos participantes (41.7%) não sugeriram estilos musicais alternativos para as aulas. Entre os que sugeriram, a música pop foi a primeira escolha (27.5%). Alguns não especificaram um estilo (14.2%), referindo características musicais (música ‘forte’, ‘com bateria’). As crianças pareciam estar conscientes dos estilos adequados para o contexto escolar, e das percepções dos professores sobre isso, duvidando que os professores dessem música pop nas aulas.

Os resultados sobre as razões porque as crianças ouvem música poderão contribuir para explicar, em parte, o seu desinteresse pela música na escola. O prazer e a emoção são geralmente negligenciados no ensino da audição musical. No entanto, estes aspectos estão entre as funções mais importantes da música, para as crianças, e por isso merecem ser mais abordados no ensino. A ‘dissonância cultural’ entre ouvir música em casa e na escola precisa de uma maior atenção por parte dos educadores musicais, dado que poderá aumentar, à medida que a tecnologia avança e a música se torna fundamental na vida da maioria das crianças.

Modos de ouvir música

A música tem múltiplas funções e ocorre em diversos contextos. As pessoas ouvem música para acompanhar várias actividades, activa ou passivamente, com diferentes graus de atenção (Hargreaves, 1986). A atenção pode ser *focada*, respondendo-se a um de vários estímulos, ou *dividida*, respondendo-se a todos os estímulos (Eysenck e Keane, 1990). Podem executar-se duas tarefas complexas simultaneamente, quando usam diferentes sentidos (visual e auditivo), são distintas, ou não usam o mesmo tipo de mecanismos cognitivos (Allport *et al.*, 1972; Eysenck e Keane, 1990; Sloboda, 1985). Ouvir atentamente é difícil, e os ouvintes ‘*escolhem o que querem focar*’ (Aiello, 1994:276). Estudos indicaram que músicos e não-músicos se concentram em diferentes elementos musicais (Madsen e Geringer, 1990; Madsen, 1997), e ouvintes músicos mudam a atenção durante a audição (Clarke e Krumhansl, 1990). Sloboda (1985) colocou a hipótese de que ‘a música polifónica é percebida como um padrão ambíguo, susceptível de alternância ‘figura-fundo’ (p. 168): presta-se atenção focada a uma linha melódica de cada vez, e as restantes linhas formam o fundo. Um padrão semelhante pode propôr-se para a atenção das crianças quando ouvem música: esta pode ser a ‘figura’ ou o ‘fundo’, o foco de atenção principal ou secundário.

A frequência com que adultos ouvem música é diferente em contextos diferentes (Sloboda *et al.*, 2001), e memórias autobiográficas da infância revelam também que a fruição musical estava ligada ao contexto: havia muito mais memórias positivas da música em concertos ou em casa, do que em actividades escolares (Sloboda, 1990). O contexto e as funções da música podem influenciar a maneira de ouvir das crianças e o seu grau de atenção e envolvimento emocional. Em casa e noutros lugares privados, ouvir música depende das crianças. Na escola e em lugares públicos, não depende: na escola, a música é determinada pelo currículo e pelos professores e, noutros lugares, tem sobretudo funções extra-musicais (Crozier, 1997; North e Hargreaves, 1997).

Em vez de *estilos* de ouvir (Behne, 1997; Kemp, 1997), a expressão *modos* parece ser mais adequada: enquanto *estilo* implica características estáveis dos ouvintes, *modo* sugere mudança de situações. As crianças podem experienciar diferentes modos, em diferentes contextos, ou durante a mesma música, dependendo da sua intenção de ouvir e atenção. Esta visão dinâmica

pressupõe que os modos variam consoante o contexto, a música e as expectativas do ouvinte (Becker, 2001). O termo *habitus de ouvir*, adaptado por Becker, de Bourdieu, sugere uma ‘disposição para ouvir com um determinado tipo de enfoque, esperando experimentar certas emoções’ (p. 138). Propõem-se quatro modos de ouvir música, implicando diversos graus de envolvimento, conforme a intenção, o nível de atenção, o contexto, e a actividade – mental e fisicamente passivos ou activos:

Ouvir música ‘de fundo’. A música é ouvida, normalmente em lugares públicos, mas não activa nem intencionalmente (Musselman, 1974). Geralmente, as crianças não lhe prestam atenção.

Ouvir como acompanhamento de actividades extra-musicais. As crianças seleccionam música para acompanhar outras actividades (ler, jogar), nas quais se concentram. A música é muito usada como actividade secundária, por adolescentes (Larson e Kubey, 1983) e por jovens não-músicos (Sloboda *et al.*, 2001).

Ouvir como actividade principal (só ouvir). As crianças ouvem música intencionalmente. Embora possa variar, o seu grau de atenção é, geralmente, elevado: concentram-se mentalmente na música e ouvem com atenção focada.

Ouvir e interpretar actividades musicais. As crianças ouvem música atentamente e respondem fisicamente (cantar e dançar uma canção). Através desta interpretação, individual ou em grupo, podem participar mais na música, ou identificar-se com os seus pares e os seus cantores preferidos.

Modos de ouvir música, em casa

Os modos de ouvir música em casa e na escola foram investigados em duas perguntas semelhantes (*cf.* Quadro 1), sendo as respostas organizadas em três categorias. *Ouvir música ‘de fundo’* não foi referida, porque se inquiria apenas sobre audição intencional. Em casa, a maioria das crianças preferia realizar *actividades musicais* enquanto ouvia (42.9%), e ouvir *acompanhando actividades extra-musicais* (40.5%); algumas preferiam *só ouvir* (14.7%), e noutras, o modo de ouvir dependia do tipo de música.

Só ouvir (ouvir como actividade principal), foi o modo menos referido, sobretudo pelos participantes ingleses mais velhos. As crianças ouviam atentamente, relaxando ou concentrando-se na música.

Interpretar enquanto ouviam música foi o modo mais referido, sobretudo *cantar* e *dançar* canções pop; por vezes, *tocar* um instrumento, tentando aprender uma melodia, ouvindo a gravação. Excepto alguns rapazes mais tímidos, as crianças cantam frequentemente, de várias maneiras, desde trautear a melodia até ‘encenar’ a canção; esta, sobretudo as mais novas, que se imaginam num palco, imitando ‘bandas pop’.

Ouvir acompanhando actividades extra-musicais (estudar, ler, jogar, ver televisão, conversar) foi o segundo modo mais referido, especialmente pelos mais velhos. Estes referiram mais trabalhos de casa do que os mais novos, talvez porque os professores marcam mais trabalhos, e porque a música, para eles, tem uma crescente função emocional: ouvir música ajuda-os a diminuir o aborrecimento ou a concentrarem-se melhor na difícil tarefa de estudar.

Algumas crianças realizavam duas actividades de tipo diferente (ouvir música e ver televisão), enquanto outras tinham dificuldade em realizar simultaneamente duas actividades intelectuais (ouvir música e estudar). Estas descrições estão de acordo com os estudos e teorias sobre a atenção, referindo ser possível prestar atenção a estímulos visuais e auditivos ao mesmo tempo, e realizar simultaneamente actividades de tipo diferente.

Modos de ouvir música, na escola

Os modos como as crianças ouvem música nas aulas foram organizadas em três categorias semelhantes. *Ouvir e realizar actividades musicais* foi o modo mais referido (56.8%), seguido de *só ouvir* (33.1%). Apenas algumas mais novas (4.2%) referiram ouvir música *acompanhando actividades extra-musicais*.

Só ouvir (ouvir como actividade principal) ocorria moderadamente nas aulas de música, sobretudo para a aprendizagem de estilos, elementos musicais ou instrumentos.

Realizar actividades musicais. As actividades realizadas antes, durante ou após a audição, foram agrupadas em três subcategorias: *Análise e História da Música* (21.3%), *Interpretar-cantar-tocar, e Compôr* (19.5%), e *Treinar competências* (16.0%). Treinar competências ocorria mais nas escolas primárias: por exemplo, actividades rítmicas e de movimento (bater palmas). Análise musical e História da Música, e Interpretar durante a audição (cantar, tocar, improvisar ritmos) era mais frequente nas escolas secundárias.

Acompanhar actividades extra-musicais. Este modo era usado apenas pelos professores generalistas do ensino primário, que usavam música para facilitar a aprendizagem de outras matérias (língua, artes) e motivar as crianças para actividades das aulas (trabalhos de grupo, testes).

Embora os modos de ouvir sejam idênticos em casa e na escola, a sua frequência relativa é diferente. *Ouvir como actividade principal* ocorre pouco em casa e moderadamente na escola. As *actividades musicais* são frequentes em ambos os contextos, embora a interpretação (cantar, dançar) seja muito mais frequente em casa; e as *actividades extra-musicais* ocorrem frequentemente em casa, e raramente ou nunca na escola. Nos modos de ouvir música em casa, as diferenças entre os grupos etários estão relacionadas, sobretudo, com questões desenvolvimentais. Os mais velhos ouvem música mais vezes para acompanhar actividades diárias, do que os mais novos. Não emergiram diferenças significativas entre crianças inglesas e portuguesas. Nos modos de ouvir música na escola, as diferenças entre as idades estão relacionadas com estratégias pedagógicas específicas em cada grau de ensino. As diferenças nacionais podem também ser atribuídas mais a estratégias dos professores do que a diferenças entre os Currículos de Música de cada país.

Como vimos, as crianças usam diversos modos de ouvir, que implicam vários níveis de atenção e de envolvimento emocional com a música. As diferenças entre casa e escola poderão resultar de diferenças entre os dois contextos no repertório musical, na frequência de audição, e nas funções da música. Em geral, os modos de ouvir em casa são fisicamente mais activos; na escola, estão mais relacionados com actividades musicais específicas, e muito menos com actividades extra-musicais. Compreender os modos de ouvir das crianças e os seus níveis de atenção à música é uma questão relevante, que poderá ter implicações significativas para a educação musical.

Contextos sociais para ouvir música

O desenvolvimento das crianças depende das suas interacções sociais com os outros, que lhes proporcionam aprendizagens e relações emocionalmente significativas (Durkin, 1996). Os aspectos sociais da audição musical das crianças consistem na influência dos contextos sociais nas funções e nos modos de ouvir música; nos efeitos da música nos processos de grupo (Crozier, 1997); na influência dos agentes de socialização (família, pares, escola, *media*) e, a um nível mais alargado, dos factores socio-culturais (nacionalidade, tradições musicais) nas preferências musicais. As pessoas, e em particular, os adolescentes, usam música para definir os grupos sociais aos quais pertencem; para regular as emoções, que são mediadas pelo meio social próximo; e no estabelecimento da identidade pessoal. Há processos sociais complexos na interpretação musical, uma actividade de grupo que é modelada por normas socioculturais e por interacções entre intérpretes e público (Davidson, 1997).

Ouvir música pode ser uma actividade individual ou de grupo. A música ‘ao vivo’ e gravada ocorrem em contextos sociais diferentes e podem ter diferentes funções. Enquanto que assistir a um concerto é essencialmente uma actividade social, ouvir música gravada pode ocorrer quando se está sozinho ou com outros, em casa ou fora dela. Assistir a um espectáculo de um grupo rock é muito diferentes de assistir a um concerto de música clássica, porque as regras sociais destas

performances e os comportamentos dos públicos são diferentes (Frith, 1996). Nos concertos rock, o público é encorajado a exprimir as suas emoções durante a audição, enquanto que num concerto de música ‘clássica’ ocidental, o auditório não facilita as interacções entre as pessoas (Small, 1980), esperando-se que os ouvintes permaneçam sentados e silenciosos, e exprimam as suas emoções depois da música, e não durante a audição.

A audição musical pode ter funções sociais, que são pessoais ou orientadas para o grupo. Vários estudos mostram que os jovens gostam de ouvir música sozinhos, porque isso é significativo para eles: estudantes americanos ouviam sobretudo em casa (82%), e em privado (69%) nos seus quartos (Larson e Kubey, 1983); e 60% de adolescentes britânicos afirmaram ouvir música sozinhos, sobretudo isolados (North *et al.*, 2000). Ouvir só ajuda os adolescentes a desenvolverem a sua identidade pessoal e regular a sua vida emocional (Larson, 1995). A investigação também revelou que os jovens passam igual quantidade de tempo a ouvir sós e em companhia de amigos (Tarrant *et al.*, 2000). Eles ouvem com a família, os amigos, os pares, com quem desenvolvem hábitos de ouvir e preferências musicais, e partilham experiências emocionais suscitadas pela música. Ouvir com os outros é, por isso, significativo no desenvolvimento da identidade social e das relações interpessoais (Crozier, 1997; Zillman e Gan, 1997). Ouvir em pequenos grupos pode ser particularmente importante no início da adolescência, devido à crescente importância das relações com os pares, na socialização (Durkin, 1995; McGurk, 1992).

Ouvir música é relevante para a formação da identidade pessoal e social. As crianças podem gostar da mesma música ouvida pelas pessoas de quem gostam, ou com quem se identificam. As crianças mais novas tendem a identificar-se principalmente com os seus pais e irmãos mais velhos, e as crianças mais velhas, com os seus pares e amigos. Todos eles, com quem as crianças têm ligações emocionais fortes, partilham o prazer de ouvir, e discutem sobre música, são influentes nas preferências musicais. As crianças também podem identificar-se com os seus cantores preferidos, que lhes oferecem ‘modelos de identidade’ (Csikszentmihalyi, Rasthunde, e Whale, 1993). Identificando-se com certos estilos musicais, cantores e canções, e tudo o que eles representam, elas partilham os seus sentimentos com um enorme grupo de jovens (Crozier, 1997), e tornam-se membros de uma ‘cultura de gosto imaginada’ (Zillman e Gan, 1997). As preferências musicais podem definir e revelar a que grupos sociais pertencem ou não, e isto é uma parte importante do desenvolvimento do seu sentido de identidade. As preferências musicais dos jovens são tão centrais nas suas vidas que formam uma ‘etiqueta de identidade’, que comunica valores, atitudes e opiniões aos outros (Frith, 1983).

Contextos sociais para ouvir música, em casa

As respostas acerca dos lugares onde as crianças normalmente ouvem música em casa e das pessoas com quem ouvem (*cf.* Quadro 1) indicam em que medida ouvir música é uma actividade privada ou de grupo. Os participantes preferiram claramente o *seu quarto de dormir* (63.3%); alguns também referiram uma sala comum, usada pela família, a *sala de estar* ou a *sala de jantar* (29.8%); e poucos responderam o *quarto de um irmão* (5.3%).

No *quarto de dormir*, o lugar mais privado da casa, as crianças ouvem música sós e têm prazer em ouvir a música muito ‘alto’ (forte). Os participantes mais velhos ouvem música mais no seu quarto e menos noutros lugares, do que os mais novos. Este resultado está de acordo com um estudo em que jovens estudantes americanos ouviam música principalmente em casa (82%), e sobretudo em privado (69%) nos seus quartos (Larson e Kubey, 1983). Alguns participantes ouvem nas salas comuns, *de estar ou de jantar*, para terem a companhia da família. No entanto, a escolha do lugar não é sempre determinada por razões sociais, depende também da aparelhagem para ouvir. Apenas algumas crianças, sobretudo as mais novas, escolhem o *quarto de um irmão* para ouvir música. Esta escolha reflecte a importância das interacções sociais das crianças com os seus irmãos enquanto ouvem música, e a preferência por um irmão mais velho

do mesmo sexo, pode ilustrar um processo de identificação, que é reforçado pela partilha da mesma música.

A maioria das crianças prefere ouvir música em privado, *só* (76.7%), alguns gostam de ouvir com a *família* (10.8%), e outros, com *amigos* (9.2%). Houve algumas diferenças entre as idades: os participantes mais velhos preferiam ouvir música *sós*, por vezes com os amigos, mas raramente com a família, enquanto os novos também preferiam ouvir música *sós*, mas escolhiam primeiro a família e depois os amigos. Estes resultados coincidem com estudos referindo que os jovens tendem a ouvir música *sós* ou com os pares, mas não com a família (Christenson e DeBenedetis, 1986); e com outro estudo revelando que jovens estudantes ouviam música sobretudo *sozinhos* (69%), alguns com amigos (23%), e apenas uns poucos (8%) com a família (Larson e Kubey, 1983).

Ouvir *só* permite às crianças concentrarem-se na música, usá-la como um meio de regular os estados emocionais. Ouvir música *sós* é relevante para as crianças, e desempenha um papel muito importante nas tentativas de explorar e integrar um self privado (Larson, 1995). A preferência por ouvir *só* corresponde aos resultados de um estudo que sugere que 60% dos adolescentes ouvem música *sozinhos*, sobretudo *isolados* (North *et al.*, 2000). As preferências por ouvir música *com outros* incluem a família e os amigos. As diferenças de idades foram importantes. Os participantes mais novos referiram a família significativamente mais e os amigos menos, enquanto que os mais velhos preferiam ouvir música com os amigos. Esta diferença provavelmente reflecte transformações desenvolvimentais que ocorrem entre a infância tardia e a adolescência precoce, relacionadas com a importância relativa da família e dos pares na socialização e na formação da identidade (McGurk, 1992). Estudos revelam que os adolescentes passam realmente mais tempo com amigos do que com a família ou outras pessoas (Fernandes *et al.*, 1998; Hartup, 1992).

Quando não ouviam *sozinhas*, as crianças ouviam com os *amigos* (40.2%), *irmãos* (34.6%), e *pais* (25.2%). Houve algumas diferenças significativas entre idades, consistentes com os resultados da pergunta anterior. Os participantes mais novos referiram primeiro os irmãos, e depois os pais e amigos, enquanto que os mais velhos referiram os amigos primeiro, os irmãos, a seguir, e os pais, em terceiro lugar. As relações de amizade são importantes durante o desenvolvimento das crianças, em particular, na adolescência (Durkin, 1995), idade que a amizade é vista como uma relação mais profunda e duradoura (Gardner, 1982). Os pais e irmãos, com quem as crianças se identificam, partilham com elas o mesmo tipo de música, e podem influenciar os seus hábitos e preferências musicais. A influência dos irmãos mais velhos, que os mais novos imitam, pode ser particularmente intensa.

A escola como contexto social para ouvir música

A escola é um contexto social no qual a maioria das actividades musicais são realizadas em grupo (excepto aulas individuais de instrumento). As crianças cantam, tocam, treinam competências musicais, aprendem história da música e ouvem música quase sempre no grande grupo, e também compõem e improvisam em pequenos grupos. Embora as crianças prefiram ouvir música *sozinhas*, também gostam de ouvir com os outros. A maioria delas disse que *gosta* de ouvir música com os colegas (72.5%). Alguns gostam *por vezes* (10.8%), e outros *não gostam* (12.5%). As crianças referiram três categorias de razões para gostarem ou não de ouvir música com os colegas: *social* (51.3%), *social / musical* (25.2 %), e *musical* (15.7%). A maioria das razões são positivas, e as razões negativas são sobretudo na categoria musical.

As razões *sociais* positivas exprimem o prazer de estar com os colegas e amigos, partilhando opiniões e pontos de vista diferentes, e as opiniões negativas exprimem sentimentos desconfortáveis sobre ouvir música com um grupo grande ou não familiar. As razões *sociais / musicais* referem-se ao prazer de ouvir música e de a partilhar com os outros; e as razões

musicais negativas referem-se a más experiências de não conseguir ouvir música num grupo grande, devido aos ruídos.

Ouvir na aula de música com os colegas e o professor é muito diferente de ouvir em casa, com a família e os amigos. As crianças estão conscientes das diferenças entre os dois contextos sociais, e uma adolescente salienta expressivamente a sua escolha de uma relação próxima com o irmão. Em casa, as crianças têm boas condições para ouvir, ouvem a música que preferem, quando lhes apetece, por vezes, durante outras actividades diárias, e podem ouvir em privado ou com quem querem. Na escola, estão muito mais condicionadas: o horário estabelece tempos para ouvir música, na sala de aula, as condições para ouvir são por vezes fracas, e a música é normalmente proposta pelos professores. As crianças não ouvem em privado, nem escolhem a companhia para ouvir, embora possam ter bons amigos entre os companheiros de turma.

Verifica-se que as crianças preferem claramente ouvir música em casa, na privacidade dos seus quartos, embora também gostem de ouvir com outras pessoas: as mais novas principalmente com a família, e as mais velhas com os amigos. A maioria das crianças também gosta de ouvir com os colegas de turma, principalmente por razões sociais. Estes resultados indicam que ouvir música é uma actividade quer individual quer social, e que as duas se complementam. Embora ouvir sozinha seja muito significativo na vida das crianças, quer em casa quer na escola o prazer de ouvir música é aumentado pelas interacções sociais que as crianças estabelecem com a família, os amigos e os pares. E, por sua vez, ouvir música promove o desenvolvimento da identidade pessoal e social, e das relações sociais das crianças.

Conclusões

No ensino, as funções emocionais da música não parecem ser salientadas. Os professores tendem a atribuir maior importância à aquisição de informações e competências técnicas, e menos ao prazer de identificar o carácter emocional da música, ou exprimir estados emocionais. Os professores poderão estimular a motivação das crianças para a música na escola, incluindo, nas aulas, algum do repertório preferido delas, mas também promovendo mais vezes modos activos de ouvir, que as crianças utilizam e que, por isso, poderão aumentar o envolvimento delas com a música. Face à divergência entre a música na escola e fora dela, é comum criticar-se o currículo e os professores por não irem ao encontro das necessidades dos alunos (Ross, 1995). No entanto, o ensino não é o único responsável por esta situação. A vida musical rica e variada que ocorre diariamente fora da escola, envolvendo os jovens e a comunidade, é um fenómeno positivo. A escola precisa de estar consciente do seu papel relativo nas sociedades contemporâneas, ao lado de outros agentes de socialização, como a família, os pares, a comunidade e os *media*. Com o desenvolvimento de novas tecnologias, o papel da escola poderá tornar-se menos relevante (Pitts, 2000; Swanwick e Lawson, 1999). Não sendo o único agente do processo de aprendizagem musical, o ensino da música na escola deverá, sobretudo, facilitar a educação musical das crianças, tendo em conta os recursos oferecidos pela comunidade.

Referências bibliográficas

- Aiello, R. (1994). Can listening to music be experimentally studied? In R. Aiello with J. Sloboda (eds.), *Musical perceptions*, 273-282. New York: Oxford University Press.
- Allport, D., Antonis, B. & Reynolds, P. (1972). On the division of attention: a disproof of the single channel hypothesis. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 24, 225-235.
- Austin, J.R. & Vispoel, W.P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Becker, J. (2001). Anthropological perspectives on music and emotion. In P.N. Juslin & J.A. Sloboda (eds.), *Music and emotion. Theory and research*, 135-160. Oxford: Oxford University Press.
- Behne, K.-E. (1997). The development of 'Musikerleben' in adolescence: how and why young people listen to music. In I. Deliège & J. Sloboda (eds.), *Perception and cognition of music*, 143-159. East Sussex: Psychology Press.
- Boal Palheiros, G. & Hargreaves, D.J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 103-118.
- Boal Palheiros, G. (1993). *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Boal Palheiros, G. (1997). Audição musical no 2º ciclo do ensino básico. *Associação Brasileira de Educação Musical*, 4, 26-33.
- Boal Palheiros, G. (2002). *Listening to music at home and at school*. Tese de doutoramento. Londres: University of Surrey Roehampton.
- Brown, J.D., Campbell, K. & Fischer, L. (1986). American adolescents and music videos: Why do they watch? *Gazette*, 37, 19-32.
- Campbell, P.S. (1997). Music, the universal language: fact or fallacy? *International Journal of Music Education*, 29, 32-39.
- Christenson, P.G. & DeBenedetis, P. (1986). 'Eavesdropping' on the FM Band: Children's use of radio. *Journal of Communication*, 36(2), 27-38.
- Clarke, E.F. & Krumhansl, C. (1990). Perceiving musical time. *Music Perception*, 7, 213-51.
- Cook, N. (1998). *Music. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Crozier, W.R. (1997). Music and social influence. In D.J. Hargreaves and A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 67-83. Oxford: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: the roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, J.W. (1997). The social in musical performance. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 209-228. Oxford: Oxford University Press.
- DeNora (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology. From infancy to old age*. Oxford: Blackwell.
- Durkin, K. (1996). Developmental social psychology. In M. Hewstone, W. Stroebe, & M. Stephenson (eds.), *Introduction to social psychology. A European perspective*. (Second edition), 47-71. Oxford: Blackwell Publishers.
- Eysenck, M.W. & Keane, M.T. (1990). *Cognitive psychology. A student's handbook*. East Sussex: Lawrence Erlbaum.
- Fernandes, A.T., Esteves, A.J., Dias, I., Lopes, J.T., Mendes, M.M. & Azevedo, N. (1998). *Práticas e aspirações culturais. Os estudantes da cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.
- Fitzgerald, M., Joseph, A.P., Hayes, M. & O'Reagan, M. (1995). Leisure activities of adolescent children. *Journal of Adolescence*, 18, 349-58.
- Frith, S. (1983). *Sound effects: Youth, leisure, and the politics of rock 'n' roll*. New York: Pantheon.
- Frith, S. (1996). *Performing rites*. Oxford: Oxford University Press.
- Gammon, V. (1996). What is wrong with school music? A response to Malcolm Ross. *British Journal of Music Education*, 13, 101-122.

- Gantz, W., Gartenberg, H.M., Pearson, M.L. & Schiller, S.O. (1978). Gratifications and expectations associated with pop music among adolescents. *Popular Music and Society*, 6, 81-89.
- Gardner, H. (1982). *Developmental psychology: an introduction*. Second edition. Boston, Mass.: Little Brown.
- Garton, A.F. & Pratt, C. (1991). Leisure activities of adolescent school students: predictors of participation and interest. *Journal of Adolescence*, 14, 305-321.
- Green, L. (1988). *Music on deaf ears. Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press.
- Gregory, A.H. (1997). The roles of music in society. In D.J. Hargreaves and A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 123-140. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D.J. & North, A.C. (1999a). Developing concepts of musical style. *Musicae Scientiae*, 3, 193-216.
- Hargreaves, D.J. & North, A.C. (1999b). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- Hargreaves, D.J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music, Special Issue*, 51-54.
- Hargreaves, D.J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I. & Haynes, J. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough: NFER.
- Hartup, W.W. (1992). Friendships and their developmental significance. In McGurk, H. (ed.), *Childhood social development. Contemporary perspectives*, 175-205. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kemp, A.E. (1997). Individual differences in musical behaviour. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 25-45. Oxford: Oxford University Press.
- Konečni, V.J. (1982). Social interaction and musical preference. In D. Deutsch (ed.), *The Psychology of Music*, 497-516. New York: Academic Press.
- Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom. Adolescents private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 535-550.
- Larson, R.W., & Kubey, R. (1983). Television and music. Contrasting media in adolescent life. *Youth and Society*, 15(1), 13-31.
- Larson, R.W., Kubey, R. & Colletti, J. (1989). Changing channels: early adolescent media choices and shifting investments in family and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 583-600.
- Lawson, D., Plummeridge, C. & Swanwick, K. (1994). Music and the National Curriculum in primary schools. *British Journal of Music Education*, 11, 3-14.
- LeBlanc, A., Sims, W., Siivola, C., & Obert, M. (1996). Musical style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59.
- Madsen, C.K. & Geringer, J.M. (1990). Differential patterns of music listening: focus of attention in musicians versus non-musicians. *Council for Research in Music Education Bulletin*, 105, 45-57.
- Madsen, C.K. (1997). Focus of attention and aesthetic response. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 80-89.
- McGurk, H. (1992) (ed.). *Childhood social development. Contemporary perspectives*. Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, A.P. (1964). *The anthropology of music*. Chicago: Northwestern University Press.
- Mills, J. (1994). Music in the National Curriculum. The first year. *British Journal of Music Education*, 11, 191-196.
- Mota, G. (2001). Portugal. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *Musical development and learning. The international perspective*. London: Continuum.
- Musselman, J.A. (1974). *The uses of music. An introduction to music in contemporary American life*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nettl, B. (1956). *Music in primitive cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- North, A.C. & Hargreaves, D.J. (1997). Music and consumer behaviour. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 268-289. Oxford: Oxford University Press.
- North, A.C. & Hargreaves, D.J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1, 75-94.
- North, A.C., Hargreaves, D.J. & O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- Pitts, S. (2000). Reasons to teach music: establishing a place in the contemporary curriculum. *British Journal of Music Education*, 17(1), 33-42.
- Roe, K. (1985). Swedish youth and music: Listening patterns and motivations. *Communication Research*, 12(3), 353-362.
- Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12, 185-201.
- Russell, P.A. (1997). Musical tastes and society. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 141-158. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J.A. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J.A. (1990). Music as language. In F.R. Wilson & F.L. Roehmann (eds.), *Music and child development*, 28-43. St. Louis, Missouri: MMB.
- Sloboda, J.A. (2001). Emotion, functionality and the everyday experience of music: where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243-253.
- Sloboda, J.A., O'Neill, S., & Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the Experience sampling method. *Musicae Scientia*, V(1), 9-29.
- Small, C. (1980). *Music, society, education*. London: John Calder.
- Swanwick, K. & Lawson, D. (1999). 'Authentic' music and its effect on the attitudes and musical development of secondary school students. *Music Education Research*, 1(1), 47-60.
- Swanwick, K. (1968). *Popular music and the teacher*. Oxford: Pergamon.
- Tarrant, M., North, A.C., & Hargreaves, D.J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28(2), 166-173.
- Vulliamy, G. & Lee, E. (eds.) (1976). *Pop music in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vulliamy, G. (1977). Music as a case study in the 'New sociology of education'. In J. Shepherd, P. Virden, G. Vulliamy, & T. Wishart (eds.), *Whose music? A sociology of musical languages*, 201-232. London: Latimer.
- Welch, G.F. (2001). United Kingdom. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *Musical development and learning. The international perspective*, 202-219. London: Continuum.
- Zillman, D. & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 161-187. Oxford: Oxford University Press.