

Modos de ouvir música em crianças e adolescentes

**Graça M. Boal-Palheiros
and David J. Hargreaves**

Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto
gracaboalpalheiros@hotmail.com

Centre for International Research in Music Education (CIRME),
University of Surrey Roehampton, Southlands College, London
d.j.hargreaves@roehampton.ac.uk

Resumo

Este estudo investigou as relações entre os diferentes modos como crianças e adolescentes ouvem música informalmente, e os diversos contextos em que ouvem, considerando efeitos potenciais da idade e da nacionalidade nos modos de ouvir. Analisa-se parte de uma entrevista estruturada com questões abertas, focando alguns aspectos cognitivos da audição musical. A amostra, de 120 crianças, consistiu em quatro grupos, provenientes de duas faixas etárias (9-10 e 13-14 anos) e duas nacionalidades (inglesas e portuguesas). Os resultados revelaram que poucas crianças ouvem só música, preferindo ouvir e realizar simultaneamente actividades musicais (cantar, dançar) ou acompanhar actividades extra-musicais (estudar, jogar). Os diferentes modos de ouvir música dependiam da intenção e do nível de atenção das crianças, das funções da música, mas sobretudo do contexto e da situação em que ouviam. Não se verificaram diferenças significativas entre as nacionalidades, e poucas diferenças emergiram entre os grupos etários.

Abstract

In this study, we investigated the relationship between the different ways children and teenagers can listen to music not professionally, and the different contexts on which they listen, whereas the age, nationality and the ways of listening. We analyzed part of an interview, which was made with open questions, focusing some musical hearing cognitive subjects. This interview, which was took by 120 children, who were divided in four groups, coming from two ranks: 9-10 and 13-14 years and two nationalities (English and Portuguese). The results told us that few children listen just to music, they prefer to listen to music while they do another musical activity, such as singing or dancing, for doing an extra musical activity, such as studying or playing.

The different ways of listening to music depend on the intention and on the level of attention of children, of the functions of music, but, most important, they depend on the context and the situation where children listen to music. We didn't find great differences between the two groups, because there are almost none.

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 e social. Quanto à idade, Behne (1997) investigou como e porque os jovens ouvem música, e identificou nove estilos de audição em participantes de 11 a 20 anos, relacionados com componentes emocionais, cognitivas e físicas. Verificaram-se desenvolvimentos significativos na audição e apreciação musicais na adolescência tardia: a frequência dos estilos aumentava, e alguns estilos mudavam, com a idade. Verificou-se também que os adolescentes ouvem música para lidarem melhor com problemas.

As pessoas escolhem música para diversas actividades e ouvem activa ou passivamente 'com diversos graus de atenção' (Hargreaves, 1986:105). A atenção implica selectividade de processamento, foco e concentração. Pode ser *focada*, respondendo-se a um de vários estímulos, e *dividida*, respondendo-se a todos os estímulos (Eysenck e Keane, 1990). Investigação sobre atenção dividida

revelou que podem executar-se duas tarefas complexas simultaneamente, quando usam diferentes sentidos (visual e auditivo) ou são distintas (Eysenck e Keane, 1990). Ou seja, 'os processos *podem* ocorrer simultaneamente desde que não usem o mesmo tipo de mecanismos cognitivos' (Sloboda, 1985:167), por exemplo, conduzir e conversar. Ouvir atentamente é difícil, e os ouvintes '*escolhem* o que querem focar' (Aiello, 1994:276). Estudos indicaram que músicos e não-músicos se concentravam em diferentes elementos musicais (Madsen e Geringer, 1990; Madsen, 1997), e ouvintes músicos mudavam 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.

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

Modos de ouvir música

Embora a literatura refira *estilos* de ouvir (Behne, 1997; Kemp, 1997), as expressões *maneiras* ou *modos* parecem mais adequadas: enquanto *estilo* implica características estáveis dos ouvintes, *modo* sugere mudança de situações (um ouvinte pode experimentar diferentes modos). São aqui propostos quatro modos de ouvir música, mental e fisicamente passivos ou activos, implicando diversos graus de envolvimento. As crianças podem usar diferentes modos, em diferentes contextos (ouvirem sentadas nas aulas; ouvirem e cantarem, em casa ou com amigos) ou durante a mesma música, dependendo da sua atenção e intenção em ouvir. 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). Os quatro modos, indicados no Quadro 1, são: ouvir música ‘de fundo’; ouvir como acompanhamento de actividades; ouvir como actividade principal; ouvir e interpretar actividades musicais.

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

Quadro 1. Modos de ouvir música

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

Ouvir como acompanhamento de actividades. As crianças seleccionam música, para acompanhar actividades extra-musicais.

As funções da música variam conforme os ouvintes e a natureza da tarefa (Radocy e Boyle, 1997). As crianças podem prestar atenção à música, mas geralmente estão concentradas nessas actividades (ler, jogar no computador). A música era usada mais como actividade secundária do que principal, por adolescentes (Larson e Kubey, 1983), e jovens não-músicos (Sloboda *et al.*, 2001).

Ouvir como actividade principal. As crianças ouvem música intencionalmente, podendo variar o seu grau de atenção, concentrando-se mentalmente na música, ou usando-a apenas para relaxar. Ouvir com atenção focada e envolvimento emocional pode ter funções emocionais e cognitivas, como o prazer estético.

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

Este artigo analisa parte de um estudo sobre a audição musical de crianças (Boal-Palheiros e Hargreaves, 2001), focando alguns aspectos cognitivos. Face à questão '*como as crianças ouvem música?*', investigam-se as relações entre os diferentes modos como ouvem música informalmente e os diversos contextos em que ouvem. Considerando perspectivas desenvolvimentais e culturais, são analisadas as respostas dadas a uma de várias perguntas de uma entrevista sobre ouvir música, realizada com crianças provenientes de dois grupos etários e duas nacionalidades.

Método

Participantes

Os 120 participantes foram quatro grupos de 30 crianças, inglesas e portuguesas, de 9-10 e 13-14 anos de idade (designadas '*mais novas*' e '*mais velhas*'), e correspondentes níveis de ensino (primário e secundário). Cada grupo tinha um número igual de meninas e

rapazes. A amostra foi seleccionada conforme a vontade de colaboração das crianças e seus professores; em Portugal, apenas foram seleccionadas as escolas que ofereciam música.

Entrevista

Realizou-se uma entrevista estruturada, com questões abertas: a informalidade deste método favoreceu a espontaneidade e motivação das crianças. As questões abertas originaram respostas imprevistas (Cohen, Manion e Morrison, 2000), mas as dificuldades na análise e categorização dos dados foram compensadas pela sua riqueza e qualidade (Robson, 1993), que resultou do envolvimento e expressividade dos participantes. Após um estudo piloto com crianças inglesas mais novas, as perguntas originais mantiveram-se e os participantes foram incluídos na amostra do estudo principal. Cada criança foi entrevistada individualmente, na escola, durante aproximadamente 12 minutos. As entrevistas, realizadas em escolas inglesas e portuguesas, entre Dezembro de 1998 e Abril de 1999, foram gravadas e transcritas nos idiomas originais, e posteriormente traduzidas.

Categorização das respostas

As categorias de dados, baseadas nas respostas das crianças mais novas, foram revistas, considerando as das crianças mais velhas, e as respostas foram codificadas e incluídas numa das categorias finais (3 a 5 para cada resposta). Realizou-se um teste de fidedignidade, apresentando as respostas de dez participantes e respectivas categorias (elaboradas pela primeira autora) a uma avaliadora independente (doutoranda em educação musical). A percentagem média de acordo entre as duas investigadoras nas classificações do total de respostas foi 85.9% (variando entre 68.7% e 100%), sendo considerada bastante elevada.

Resultados e discussão

Modos de ouvir música

Os modos como as crianças ouvem música informalmente foram investigados na pergunta *‘Enquanto ouvés música, fazes mais alguma*

coisa?'. As respostas foram organizadas em três categorias (Quadro 2). A categoria *ouvir música 'de fundo'* não foi referida, porque a pergunta inquiria apenas sobre audição intencional. A maioria das crianças preferiam realizar *atividades musicais* enquanto ouviam (42.9%), e ouvir *acompanhando atividades extra-musicais* (40.5%); algumas preferiam *só ouvir* (14.7%) e poucas não responderam (1.9%). Não se verificaram diferenças significativas entre as idades ou as nacionalidades, na distribuição de respostas pelas três categorias.

| Modos de ouvir música | Total | (%) | IN | PN | IV | PV |
|---|------------|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Realizar atividades musicais | 108 | (42.9) | 18 | 33 | 27 | 30 |
| Cantar | 63 | | 10 | 14 | 21 | 18 |
| Dançar | 40 | | 7 | 17 | 6 | 10 |
| Tocar | 5 | | 1 | 2 | 0 | 2 |
| Acompanhar atividades extra-musicais | 102 | (40.5) | 18 | 20 | 32 | 32 |
| Fazer o trabalho de casa, estudar | 48 | | 2 | 9 | 19 | 18 |
| Ler | 17 | | 6 | 4 | 4 | 3 |
| Jogar (no computador, outros jogos) | 17 | | 4 | 3 | 5 | 5 |
| Outras (ver televisão, conversar, comer) | 20 | | 6 | 4 | 4 | 6 |
| Só ouvir | 37 | (14.7) | 10 | 10 | 5 | 12 |
| Outras (Não respondem / não sabem) | 5 | (1.9) | 4 | 0 | 1 | 0 |
| Total | 252 | | 50 | 63 | 65 | 74 |

Quadro 2. Modos de ouvir música referidos pelas crianças

Só ouvir. Este foi o modo de ouvir música menos frequentemente referido, com um número semelhante de respostas em três grupos. Os ingleses mais velhos preferiam cantar enquanto ouviam, mais do que os outros grupos. Ouvir tinha níveis de intensidade diferentes: implicava concentração ou relaxamento, ou dependia da música. Duas participantes mais novas geralmente dançavam, ficando sentadas a ouvir apenas quando a música era calma.

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

'Fico deitada na minha cama a ouvir'.

Realizar actividades musicais. Interpretar enquanto ouviam música foi o modo mais frequentemente referido, sobretudo *cantar e dançar* canções pop (25.0% e 15.9% do total de respostas). Algumas crianças *tocavam* um instrumento, quando tentavam aprender uma melodia, ouvindo a gravação. Verificaram-se algumas diferenças entre idades: as crianças mais velhas afirmaram cantar significativamente mais do que dançar ($c2 = 4.72$, $df = 1$, $p = 0.030$). As crianças cantam frequentemente, talvez porque ouvem muito mais música vocal do que instrumental. Cantam de várias maneiras, desde trautear até ‘encenar’ uma canção, esta sobretudo pelas participantes mais novas:

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

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

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

‘Canto a canção, quando não está ninguém na sala’.

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

Acompanhar actividades extra-musicais. Ouvir música acompanhando outras actividades (ler, jogar) foi o segundo modo preferido, especialmente pelos participantes mais velhos (62.7% contra 37,3% dos mais novos, de respostas nesta categoria). Na distribuição de respostas pelas actividades não houve diferenças significativas entre nacionalidades, mas houve entre idades ($c2 = 9.10$, $df = 3$, $p = 0.028$). Os participantes mais velhos referiram mais trabalhos de casa do que os mais novos ($c2 = 7.97$, $df = 1$, $p = 0.005$), talvez porque no ensino secundário se marcam mais trabalhos. Outra razão poderá ser a crescente função emocional da música, para os mais velhos. Ouvir música ajudava-os a diminuir o aborrecimento ou a concentrarem-se melhor numa tarefa difícil: dois deles disseram que a música lhes dava ‘inspiração’ e ‘energia’ para estudar:

*'Quando faço o trabalho de casa, ponho música, ajuda-me a relaxar'.
'Ponho sempre música. Gosto de ouvir, quando estou a estudar'.*

Algumas crianças mais velhas manifestaram dificuldades em realizar duas actividades intelectuais simultaneamente (ouvir música e estudar), enquanto outras referiram ouvir música e ver televisão.

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

'Muitas vezes ouço música enquanto vejo filmes com legendas na televisão, sem som'.

Estas descrições estão de acordo com investigação, que revelou ser possível prestar atenção a estímulos visuais e auditivos simultaneamente (Allport *et al.*, 1972; Eysenck e Keane, 1990), e com a explicação de Sloboda, atrás citada. As crianças podem ouvir música realizando simultaneamente actividades não-intelectuais (comer), porque são actividades de tipo diferente. Quando outra actividade intelectual simultânea exige grande atenção, elas concentram-se apenas numa, estudar ou ouvir música. Enquanto algumas crianças ouviam fazendo outras actividades, outras tinham dificuldades, o que sugere diferenças individuais.

Verificaram-se algumas diferenças significativas entre as idades: estas poderão relacionar-se com questões desenvolvimentais (preferir cantar ou dançar), ou educacionais (quantidade de estudo). Não emergiram diferenças significativas entre as crianças inglesas e portuguesas, talvez porque partilham aspectos sociais, culturais, e musicais, das sociedades ocidentais (Tarrant *et al.*, 2000).

O modelo preliminar, apresentando quatro modos de ouvir, considera perspectivas cognitivas e sociais, e a influência fundamental do contexto. Esta visão dinâmica implica interações entre ouvinte e situação, e relaciona modos com razões para ouvir. O modelo propõe um quadro teórico para investigar a influência de diversos contextos na audição musical das crianças. Compreender os seus modos de ouvir e níveis de atenção à música é uma questão relevante, que poderá ter implicações significativas para a educação musical.

Bibliografia

- 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., and Reynolds, P. (1972). On the division of attention: a disproof of the single channel hypothesis. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 24, 225-235.
- Becker, J. (2001). Anthropological perspectives on music and emotion. In P.N. Juslin and 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 and J. Sloboda (eds.), *Perception and Cognition of Music*, 143-159. East Sussex: Psychology Press.
- Boal-Palheiros, G. and Hargreaves, D.J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 103-118.
- Clarke, E.F. and Krumhansl, C. (1990). Perceiving musical time. *Music Perception*, 7, 213-51.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (Fifth edition). London: Routledge.
- Eysenck, M.W. and Keane, M.T. (1990). *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*. East Sussex: Lawrence Erlbaum.
- Hargreaves, D.J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kemp, A.E. (1997). Individual differences in musical behaviour. In D.J. Hargreaves and A.C. North (eds.), *The Social Psychology of Music*, 25-45. Oxford: Oxford University Press.
- Larson, R.W., and Kubey, R. (1983). Television and music. Contrasting media in adolescent life. *Youth and Society*, 15 (1), 13-31.
- Madsen, C.K. (1997). Focus of attention and aesthetic response. *Journal of Research in Music Education*, 45 (1), 80-89.
- Madsen, C.K. and 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.
- Musselman, J.A. (1974). *The Uses of Music: An Introduction to Music in Contemporary American Life*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- North, A.C. and Hargreaves, D.J. (1997). Music and consumer behaviour. In D.J. Hargreaves and A.C. North (eds.), *The Social Psychology of Music*, 268-289. Oxford: Oxford University Press.
- Radocy, R.E. and Boyle, J.D. (1997). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. (Third edition). Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Robson, C. (1993). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford: Blackwell.
- Russell, P.A. (1997). Musical tastes and society. In D.J. Hargreaves and 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 and F.L. Roehmann (eds.), *Music and Child Development*, 28-43. St. Louis, Missouri: MMB.
- Sloboda, J.A., O'Neill, S., and Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the Experience sampling method. *Musicae Scientia*, V (1), 9-29.
- Tarrant, M., North, A.C., and Hargreaves, D.J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28 (2), 166-173.