



Música, Cultura & Educação



Editora
IFMA

João Fortunato Soares de Quadros Júnior (Org.)

Música, Cultura & Educação

1ª Edição

São Luís – MA
IFMA
2019



Av. Colares Moreira, 477 –Renascença
CEP: 65075–441, São Luís –MA,
Telefone: +55 (98) 3215–1794
editora@ifma.edu.br | www.editora.ifma.edu.br

©2019 dos autores

A reprodução ou transmissão desta obra, ou parte dela, por qualquer meio, com propósitos de lucro e sem prévia autorização dos editores, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos capítulos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Direitos Reservados desta edição
Editora IFMA

Q13m Quadros Júnior, João Fortunato Soares de.

Música, cultura e educação. / João Fortunato Soares de Quadros Júnior. _ São Luís: EDIFMA, 2019.

444 p. il.
ISBN: 978–85–69745–70–9

1. Educação–Brasil. 2. Cultura. 3. Música. 4. Histórico–cultural. 5. Cultura popular. Título.

CDU 37:78

Ficha Catalográfica elaborada por Michelle Silva Pinto –CRB 13/622

Instituto Federal do Maranhão

Francisco Roberto Brandão Ferreira
Reitor

Ximena Paula Nunes Bandeira Maia da Silva
Pró-reitora de Ensino

Natilene Mesquita Brito
Pró-reitora de Pesquisa,
Pós-graduação e Inovação

Fernando Antônio Carvalho de Lima
Pró-reitor de Extensão e Relações Institucionais

Washington Luis Ferreira Conceição
Pró-reitor de Administração

Carlos César Teixeira Ferreira
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Gedeon Silva Reis
Diretor da Editora IFMA

Luís Cláudio de Melo Brito Rocha
Projeto gráfico e diagramação

Conselho Editorial da Editora IFMA - 2018/2020

Técnico Administrativo

Maria do Socorro Silva Lages
Luís Cláudio de Melo Brito Rocha

Pró-reitoria de Extensão

Fernando Antonio Carvalho de Lima

Bibliotecária/documentalista

Michelle Silva Pinto

Ciências Exatas e da Terra

Raimundo Santos de Castro
Helson Ricardo da Cruz Falcão

Ciências Biológicas

Douglas Rafael e Silva Barbosa

Engenharias

Orlando Donato Rocha Filho
Antonio Ernandes Macedo Paiva

Ciências da Saúde

Carolina Abreu de Carvalho

Ciências Agrárias

Delineide Pereira Gomes
Regia Maria Reis Gualter

Ciências Humanas

Odaleia Alves da Costa

Linguística, Letras e Artes

Paula Francinete Ribeiro de Araújo

Coordenador de Curso de Pós-graduação

Henio Henrique Aragão Rego

Apoio Técnico

Diego Deleon Mendonça Macedo
Luís Cláudio de Melo Brito Rocha

AGRADECIMENTOS

A realização desse livro só foi possível em função da colaboração dos diferentes autores que cederam gentilmente sua produção, aqui nominados: Ademir Adeodato, Beatriz Ilari, Carmen Roman-Torres, Ana Débora Barros, Amós Noia, Eduardo Moura, José Eusebio Moreno, Julia Vasques, Lucía Herrera, Luciane Cuervo, Naiara Araújo, Oswaldo Lorenzo, Susan Helfter, Liliam Barros, Sonia Chada e Tainá Façanha. Além disso, agradecemos enormemente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA pelo suporte financeiro e logístico para a construção dessa obra. Finalmente, agradecemos a todos os profissionais da educação que nos incentivam constantemente a buscar caminhos que possibilitem a oferta de um ensino de música significativo na escola contemporânea.

SUMÁRIO

Apresentação	11
Contexto histórico y sociocultural de la música occidental	17
“Urrou! Urrou! Cultura popular como conteúdo de Artes para o Ensino Médio do Maranhão”	71
Etnomusicologia no Pará: caminhos e perspectivas	105
Gomes Cardim e o Ensino de musica na instrução publica capixaba (1908-1930) vestígios históricos	147
The Thornton Community Engagement Programs and Pathways for Emerging Music Teachers	181
CAMERA, IMAGE and SOUND: Cinema and Music, in Brazil and Spain from the 30s.....	203
Factores de influencia en la construcción de la preferencia musical	229
Preferencias Musicales, Factores de Influencia y Medios de Consumo Musical en Estudiantes de Música.....	277
Contribuciones de la música al desarrollo psicológico ...	313
Estudos sobre musicalidade e amusia: Um recorte sobre a memória na performance.....	351
Efeitos de um ateliê musical como função de estruturação psíquica em crianças com TEA.....	389
Repensando o desenvolvimento musical: Lições aprendidas através de uma pesquisa longitudinal..	421

APRESENTAÇÃO

O presente livro, de autoria coletiva, visa apresentar e discutir diferentes formas de associação e influência entre música, educação e cultura, bem como o seu impacto na sociedade contemporânea. Diferentes estudiosos provenientes de áreas como a Antropologia, a Sociologia e a Etnomusicologia têm constatado que a música é um elemento comum na constituição de todas as sociedades até então conhecidas, atuando como veículo de comunicação, de educação, para expressar emoções e sentimentos, para entretenimento, etc., sendo considerada um dos aspectos idiossincráticos que identificam a cultura de um povo. Apesar dessa constatação, ela constantemente aparece como conteúdo subjugado dentro dos currículos escolares na maioria dos Estados brasileiros, sendo frequentemente preterida em comparação a outras linguagens artísticas (sobretudo as artes visuais). Por outro lado, a música encontra grande aceitação dentro do processo educacional desenvolvido por professores unidocentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo em sua maioria empregada como um instrumento auxiliar para outras atividades, muito em função da carência desses professores de formação específica no conteúdo musical. Visando contribuir para a redução desse quadro, são trazidas nesse livro uma variedade de estudos disciplinares e interdisciplinares que apre-

sentam interseções entre música, educação e cultura, resultantes de estudos realizados em diferentes países.

Essa produção está organizada em 12 capítulos. O primeiro deles, intitulado **Contexto histórico y sociocultural de la música occidental**, de autoria de Oswaldo Lorenzo Quiles e Jorge Manuel Hoyo Ordóñez, apresenta uma análise profunda dos fundamentos que orientam as relações entre produtores de música e seus consumidores, evidenciando as razões que tem motivado o distanciamento do público geral em relação à música contemporânea. O segundo capítulo intitulado **Urrou! Urrou! Cultura popular como conteúdo de Artes para o Ensino Médio do Maranhão**, de autoria de João Fortunato Soares de Quadros Júnior, Ana Débora Pereira de Barros, Amós de Souza Noia, Eduardo Moura Silva e Josikerllen Cutrim Santos, apresenta os resultados de pesquisa sobre a implementação de um programa didático baseado na cultura popular, especificamente no Bumba-meu-boi do Maranhão, dentro da disciplina Arte. Na sequência, o artigo **Etnomusicologia no Pará: caminhos e perspectiva**, de Lilliam Cristina Barros Cohen, Sonia Maria Moraes Chada e Tainá Maria Magalhães Façanha, discute os caminhos percorridos pela Etnomusicologia no Estado do Pará, apresentando as perspectivas de trabalho nesse campo na contemporaneidade.

O quarto capítulo, de autoria de Ademir Adeodato, leva como título **Gomes Cardim e o ensino de**

música na instrução pública capixaba (1908–1930): vestígios históricos e apresenta um panorama histórico sobre o ensino da música desenvolvido no Estado do Espírito Santo no início do século XX. O quinto capítulo desse livro recebe como título **The Thornton Community Engagement Programs and Pathways for Emerging Music Teacher**, de autoria de Susan Helfter, e tem como objetivo apresentar as ações de um programa de extensão da Thornton School of Music, da University of Southern California (Estados Unidos), que oferece formação musical para jovens de família de baixa renda.

Camera, Image and Sound: cinema and music in Brazil and Spain from the 30s, de Naiara Sales Araújo, realiza uma análise comparativa do cinema nos anos 1930 no Brasil e na Espanha, levando em consideração os fatores políticos que influenciaram direta ou indiretamente no contexto artístico-cultural desses dois países. Na sequência, o artigo **Factores de influencia en la construcción de la preferencia musical**, de Carmen María Roman-Torres e João Fortunato Soares de Quadros Júnior, efetiva uma revisão da literatura científica acerca da temática preferência musical. O oitavo capítulo, de autoria de José Eusebio Molina Moreno e João Fortunato Soares de Quadros Júnior e intitulado **Preferencias musicales, factores de influencia y medios de consumo musical en estudiantes de Música**, apresenta os resultados de pesquisa cien-

tífica realizada com estudantes do Conservatorio de Profesional de Música de Murcia (Espanha), destacando a preferência dos participantes pelos estilos *trilha sonora de filmes* e *pop*, sofrendo grande influência da *Internet*, sendo o *telefone celular* o principal dispositivo utilizado para escutar música.

Contribuciones de la música en el desarrollo psicológico, de Lucía Herrera Torres, debate questões importantes sobre as razões que levam as pessoas a escutarem música, os benefícios que isso produz e as contribuições da educação musical para o desenvolvimento psicológico do ser humano. O décimo capítulo, ***Estudios sobre musicalidade e amusia: um recorte sobre a memória na performance***, de Luciane Cervo, apresenta conceituações pertinentes a respeito da memória na construção da performance a partir de revisão bibliográfica de estudos das áreas de Música e Educação. ***Efeitos de um ateliê musical como função de estruturação psíquica em crianças com TEA***, de Julia Maciel Soares Vasques, aponta características musicais presentes nas trocas intersubjetivas dos primeiros tempos da constituição psíquica, como ritmo e melodia das protoconversações e do manhês. Finalmente, o capítulo que encerra o livro é de autoria de Beatriz Ilari e intitulado ***Repensando o desenvolvimento musical: lições aprendidas através de uma pesquisa longitudinal***, resultado de uma pesquisa com crianças de 6 e 7 anos realizada durante 5 anos, alunos de programas de

educação musical e esportes, tendo como foco o desenvolvimento do canto e da improvisação vocal.

Assim, espera-se que esse livro possa contribuir para o desenvolvimento da Educação Musical no país, potencializando os trabalhos cotidianamente desenvolvidos nas escolas brasileiras. Por outro lado, esse trabalho evidencia a importância de se considerar os avanços científicos levados a cabo em outras áreas do conhecimento, incorporando as descobertas na elaboração de novas e significativas propostas didáticas.

João Fortunato Soares de Quadros Júnior

CAPITULO 1

**CONTEXTO HISTÓRICO Y
SOCIOCULTURAL DE LA MÚSICA
OCCIDENTAL**

Oswaldo Lorenzo Quiles
Universidad de Granada (España)
Oswaldo@ugr.es

Jorge Manuel Hoyo Ordóñez
Universidad Anáhuac (México)
hoyojorge@yahoo.com

RESUMEN:

Música, sociedad y cultura son conceptos intrínsecamente ligados a la historia y la sociología de las comunidades humanas en las que la música occidental ha ido desarrollándose a partir de la Edad Moderna. Comenzando con la descripción de la función social que durante estos últimos siglos ha tenido el llamado hecho musical, este trabajo presenta un análisis profundo de las ideas clave que configuran la relación entre los productores de música y el público objetivo. En este sentido, se pone de manifiesto que la conciencia musical de la sociedad ha sufrido una profunda transformación diacrónica, modificando su valoración inicial, sólo artística, de las obras y productos musicales hasta considerarlos hoy parte del patrimonio histórico y de la memoria de los pueblos. Además, se lleva a cabo una descripción de la evolución del lenguaje musical empleado por los autores para ser interpretado por los ejecutantes en las salas de concierto y más tarde mediante su difusión a través de los medios de comunicación. Finalmente, el estudio revela algunas de las razones por las que en la actualidad se da un distanciamiento del público general hacia la música contemporánea.

Palabras-clave: música, sociedad, cultura, sociología.

ABSTRACT:

Music, society and culture are concepts intrinsically linked to the history and sociology of human communities in which Western music has developed from the Modern Age. Beginning with the description of the social function that the so-called musical fact has had during these last centuries, this work presents an in-depth analysis of the key ideas that shape the relationship between music producers and the target audience. In this sense, it is clear that the musical conscience of society has undergone a profound diachronic transformation, modifying its initial, only artistic, assessment of musical works and products until it is now considered part of the historical heritage and the memory of the peoples. In addition, a description of the evolution of the musical language used by the authors is carried out to be interpreted by the performers in the concert halls and later by their diffusion through the media. Finally, the study reveals some of the reasons why today there is a distancing of the general public towards contemporary music.

Keywords: music, society, culture, sociology.

1. LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA MÚSICA Y SU EVOLUCIÓN

Cuando se habla hoy de música en las sociedades occidentales, se emplea un conjunto de supuestos que definen las relaciones entre los agentes involucrados. Para Cook (1998), estos supuestos se basan en las siguientes premisas:

- La musicalidad es coto de un grupo de especialistas cualificados.
- Los compositores desempeñan un papel indispensable, ya que son los creadores de lo que podría llamarse materia prima.
- La innovación es esencial en la cultura musical.
- Los intérpretes no son más que intermediarios, salvo algunas excepciones que, en su calidad de estrellas del espectáculo, adquieren la misma importancia que el compositor.
- El oyente es un mero espectador, indispensable en términos económicos, pero pasivo en el evento musical.

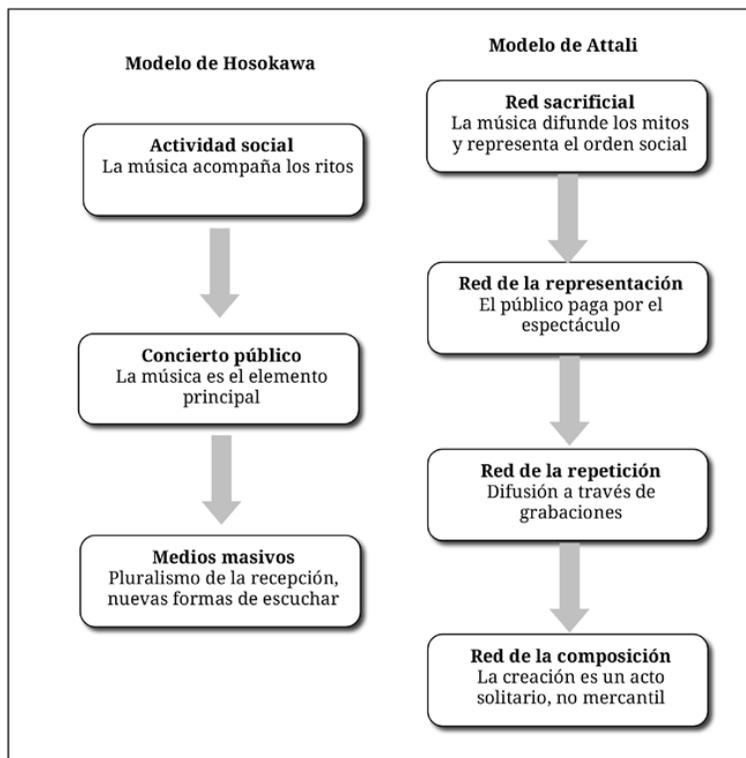
Pero estos supuestos han variado a través de la historia, ya que la función de la música en cada sociedad es producto de una herencia cultural particular. La música ha estado presente en grupos humanos de todos los tiempos y todas las geografías, ocupando siempre un papel preponderante en la vida comunitaria (Griffiths, 2009; Hargreaves & North, 1999; Huron,

2001; Martí, 2000; Small, 2003; Yepes, 2006). No obstante, su utilización como una manifestación puramente artística o como una forma de entretenimiento es relativamente reciente.

En las primeras civilizaciones, la música era un suceso colectivo, no había separación entre intérpretes y público (Monjeau, 2004). Esta idea de colectividad perduró hasta que la organización social provocó que la actividad musical se llevara a cabo por personas especializadas; pero aún entonces “no había distinción entre arte y artesanía, probablemente tampoco entre arte y ciencia” (Monjeau, 2004, p. 30). Poco a poco, el grado de especialización separó al músico del público, hasta convertir a este último en un espectador externo.

Así, la composición de público ha variado mucho a través del tiempo. Confundido en el inicio con los propios creadores, más tarde se convirtió en una multitud unida por creencias comunes, como en las tragedias griegas y en los misterios medievales. Luego, el teatro y las obras musicales se dirigieron exclusivamente al rey, al señor feudal y a sus iguales. Más tarde fue la burguesía quien encargaba la obra y disfrutaba su ejecución. Hoy el público está formado por una sociedad de masas (ver figura 1).

Figura 1. Modelos evolutivos de la función social de la música en la sociedad occidental.



Fuente: Adaptado de Hosokawa (1981) y Attali (1977).

Utilizando una clasificación que nada tiene que ver con conceptos estéticos ni técnicos, sino puramente sociológicos, Hosokawa define tres estadios de la sociedad europea en función de su utilización de la música:

- **Actividad social:** La música sirve como acompañamiento a los ritos, encuadrándolos en un marco ornamental sonoro, en ocasiones im-

prescindible pero siempre secundario, al margen de la ceremonia, la conversación, la danza, la fiesta, el rito o el juego. No hay un espectador que dirija su atención exclusivamente al mensaje musical.

- **Concierto público:** La función estética de la obra adquiere una nueva importancia. La música es el elemento principal y el rito existe alrededor de ella, definiendo la duración del evento, el lugar de ejecución, la composición del público y ciertas normas de protocolo. A diferencia de la etapa anterior, los músicos son conocidos y el público anónimo.
- **Tecnología de los medios masivos:** Está marcado por la aparición del disco sonoro. La posibilidad de escuchar música grabada se traduce en un pluralismo de la recepción del mensaje musical y transforma los hábitos de consumo cultural.

Estos tres estadios no son excluyentes, por el contrario, cada etapa se superpone a las anteriores, provocando la coexistencia de diversos sistemas de producción y de asimilación del patrimonio cultural, con la consiguiente complejidad creciente del fenómeno musical.

Por su parte, Attali (1977) resume la evolución de la función social de la música occidental en cuatro etapas que él denomina *redes*, por el tejido de interrelaciones que se genera entre los diferentes agentes sociales:

- Red sacrificial: La música sirve para difundir los mitos en las sociedades simbólicas. La música ritual, entendida como el ordenamiento del ruido, representa la normatividad de la organización social, es símbolo del orden político y la coerción de la violencia.
- Red de la representación: El espectáculo se realiza en lugares cerrados a los que se accede pagando derechos de entrada. La música se vuelve mercantil, ya que los intérpretes y actores son remunerados por los espectadores. Esta red caracteriza la economía capitalista.
- Red de la repetición: Aparece a finales del siglo XIX y está vinculada a las tecnologías de grabación y reproducción. La relación del espectador con el objeto musical es solitaria, ya no es una forma de sociabilidad ni de encuentro. Anuncia la producción en serie.
- Red de la composición: La que se vive a partir de los años 1970. La música se crea sólo para goce del músico, la creación es un acto solitario, egoísta, no mercantil. Está ligada a la producción de la imagen (como una visión de uno mismo) y precisa una tecnología propia como soporte del nuevo valor.

Con su descripción de la *red de la composición*, Attali profetiza la preponderancia de la imagen y algunos efectos del Internet en los hábitos de consumo cultural.

Esta evolución de la función social del arte, y en particular la importancia de la función estética de la música, es un rasgo distintivo de las sociedades occidentales. Hormigos (2008) ve el origen de esta particularidad en los cambios sociales y económicos que se operaron entre los siglos XIV y XVI en Europa. El desarrollo del humanismo, el cuestionamiento del mundo teocéntrico, la desacralización de la naturaleza y la visión científica del mundo engendraron la noción del hombre como individuo, como ente privado independiente de su entorno. El compositor abandonó el anonimato y el músico dejó de ser nómada para instalarse en las cortes o en las ciudades e interpretar música escrita. Los artistas adquirieron una identidad propia, situación que contrasta radicalmente con el sistema feudal en el que la obra, propiedad absoluta del señor, carecía de una existencia autónoma.

En el siglo XVII, la burguesía, cuya fuerza estaba basada en el intercambio mercantil y la competencia, empezó a disputar el poder que hasta entonces había ejercido la Iglesia y el Estado. El músico ya no se debía a un señor, sino que vendía su trabajo a clientes numerosos que podían pagar su espectáculo, pero que no eran lo suficientemente ricos como para asegurarse una presentación en exclusiva. Con la disolución del mecenazgo como sistema de financiación de la música se multiplicaron los clientes y cambiaron los lugares de difusión.

Fruto de la libertad ideológica y religiosa surgió, por ejemplo, la ópera cómica, a la vez que la aristocracia promovía el desarrollo del estilo galante y de la ópera seria. La música se convirtió en espectáculo, status que ha mantenido hasta la fecha (Hormigos, 2008). Los primeros conciertos registrados en los que había que pagar derechos de entrada se realizaron en Londres en 1672 a cargo de John Banister, violinista y compositor. En este sentido, Attali (1977) señala que:

La primera sala de conciertos de que quedan rastros fue instalada en Alemania, por un grupo de comerciantes de Leipzig, que utilizó primero en 1770 la posada *Zu den drein Schwanen*; luego, en 1781, convirtió la casa de un pañero en sala de conciertos: la música se encerraba así en los lugares mismos del comercio (p. 101).

Sorprendentemente, Viena, que era considerada capital de la cultura musical, no tuvo una sala adecuada para grandes conciertos hasta la inauguración de la *Grosser Saal* de la *Musikverein* en 1870, antes de lo cual los conciertos públicos se hacían en teatros y salones privados (Yoshida, 2001).

A finales del siglo XVIII los músicos comenzaron a independizarse, dejando de estar al servicio de instituciones extramusicales. Como sus obras, los compositores se liberaron de las restricciones impuestas por los dignatarios eclesiásticos y aristocráticos, compartiendo con la pujante clase media la nueva libertad re-

volucionaria. Gradualmente, llegaron a ser vistos como creadores independientes y dueños de su arte (Goehr, 1992). Los compositores creían en su derecho a vivir como individuos libres cuya producción artística no debería tener más limitaciones que las impuestas por las fuerzas del mercado cultural urbano. En algunos casos continuaron recibiendo soporte financiero de la Iglesia o las cortes, pero bajo el supuesto de que sus mecenas no podían interferir o controlar su creatividad. Compositores como Mozart o Haydn son ejemplos de esta etapa transitoria, pero fueron Weber y Beethoven quienes lograron que su status social reflejara explícitamente la autonomía de su arte.

El modelo capitalista de producción, distribución y consumo terminó de arraigarse en la sociedad europea al inicio del Romanticismo. Fue un período de urbanización y grandes migraciones de la población rural en busca de empleos fabriles. En las ciudades, la clase media (la burguesía) ocupó un papel preponderante en lo económico, político y cultural. La aparición de la clase obrera y los sindicatos condujo a “la democratización de las políticas y, consecuentemente, de todas las manifestaciones culturales que desarrollan un discurso ligado a la libertad, la autoafirmación y la subjetividad como un problema relevante para el desarrollo de la sociedad y la ciencia” (Caviedes et al., 2009, p. 11).

En este nuevo contexto, el concepto de *público* no se refería sólo a su definición física en la sala de

conciertos, sino a la idea moderna de la *esfera pública*, principio fundamental en el pensamiento político de los siglos XVIII y XIX, que, junto con la idea de democracia, fue el fundamento de grandes transformaciones económicas y sociales, como la Independencia de los Estados Unidos, la Revolución Francesa y la Revolución Industrial.

La independencia política y económica de la clase media facilitó la organización de un público asiduo a los conciertos, emancipando a la música de sus funciones secundarias y de otras disciplinas artísticas. Desde entonces, cualquier miembro de la sociedad tiene acceso a la sala de conciertos mediante el pago de una entrada (Weber, 1994), lo que convirtió a la música en una mercancía y en tema de discusión para el público en general. Yoshida (2001) señala que tal música es producto de la moderna sociedad democrática, no sólo porque exige un alto grado de especialización que permita desarrollar técnicas de composición y de ejecución refinadas, sino porque también requiere cierta formación musical por parte del oyente.

El público general, numeroso y diverso, incide indirectamente en el proceso creativo al ejercer su poder de compra y decidir qué repertorio quiere escuchar. Sin embargo, la música ha conservado su capacidad de influir en el público y transformarlo. El caso de Beethoven es un ejemplo claro: la duración de sus primeras sinfonías fue un obstáculo para su recepción favorable

por el público. En cambio, la Novena, última y más larga, no enfrentó esta dificultad, ya que para entonces el público estaba acostumbrado (Supičić, 1987).

Beethoven fue un modelo para sus sucesores, no sólo por su genio creativo, sino también porque supo adaptarse a la inestabilidad social de su época y a las nuevas condiciones del mercado. Fue uno de los primeros compositores en recibir encargos de una sociedad musical: la Novena Sinfonía fue patrocinada por la *Philharmonic Society of London* en 1822 (Goehr, 1992). Pero a pesar de ser un compositor-empresario, Beethoven plasmó en su música una preocupación humanista y filantrópica. En su obra se superponen tres fenómenos significativos (Baricco, 1999; Cook, 1998):

1. El músico aspira a escapar de una concepción simplemente comercial de su trabajo.
2. La música expresa, incluso explícitamente, un mensaje espiritual y filosófico.
3. La gramática y la sintaxis musicales alcanzan una complejidad que a menudo desafía las capacidades receptoras del público.

La aportación cultural más importante del siglo XIX es lo que Cook (1998) llama la *subjetividad burguesa*, gracias a la cual se entronizó y exploró el mundo introspectivo de las emociones y los sentimientos. Para Cook, esta exaltación de la expresión personal es paralela al desarrollo de la libre empresa.

Este periodo fue una época de esplendor para la burguesía, que compartía su aspiración individualista de libertad con el artista romántico. La profusión del repertorio pianístico de esta época está vinculada a la presencia del piano en las residencias burguesas como instrumento de sociabilidad e imitación de los salones aristocráticos y cortesanos (Weber, 1994). La música de salón, concebida para entretener al gran público y en especial al burgués, evitaba los planteamientos trascendentales, había una preferencia por las piezas breves para un solo instrumento, reflejo del espíritu individualista e intimista del Romanticismo. Se multiplicaron las veladas y reuniones musicales, se crearon sociedades de conciertos, coros, orquestas, conservatorios y academias; surgieron instituciones dedicadas a la comercialización de la música y aparecieron figuras como el editor, el crítico musical y el instrumentista virtuoso. La edición y publicación de partituras provocó una cosificación de la música, consecuencia de la nueva forma de pensar cada obra como ente independiente y como un fin en sí misma. Éstos son los cimientos de la industria musical que perdura hasta la fecha y que convirtió a la música en un bien de consumo (Lebrecht, 1998).

2. LA CONCIENCIA HISTÓRICA DEL PATRIMONIO CULTURAL

A finales del siglo XVIII surgió en Europa un interés generalizado por el estudio del pasado y de otras

culturas, y durante la primera mitad del siglo XIX se consolidó el concepto de *museo* (Alexander & Alexander, 2008; McClellan, 1999). Con el objetivo de instruir o entretener al público, los museos presentaban colecciones de objetos provenientes de otras regiones y épocas, abstraídos de las condiciones originales de su uso y valoración (Classen, 2007). Esta práctica tiene una clara relación con el colonialismo de la época, ya que los objetos exhibidos con frecuencia provenían de las colonias, mientras que los criterios estéticos con que se valoraban eran de los conquistadores, aunque se les consideraba universales.

El nuevo interés por otras culturas dio origen, a finales del siglo XIX y principios del XX, a ramas del conocimiento como la Arqueología, Antropología, Historiografía y Musicología, dedicadas al estudio de expresiones humanas del pasado. En palabras de Lissa (1973, p. 23), el *homo-aestheticus* se transformó en el *homo-aesthetico-historicus*. Este último no vive las cualidades cambiantes del arte de un modo exclusivo, estático e ingenuo, sino como elementos de un proceso que refleja los cambios en sí mismo. En el Renacimiento también hubo una preocupación por el pasado, como lo muestran las creaciones inspiradas en las tragedias griegas, pero no se trataba de una simple adopción de estilos (entonces no se conocía ni un solo fragmento de música antigua), sino de volver a los principios filosóficos griegos. Durante el Renacimiento, el repertorio musical

estaba formado por composiciones contemporáneas, y así continuó hasta el siglo XVIII.

Hacia la segunda mitad del siglo XIX la Musicología se consolidó como una disciplina erudita dedicada a la reconstrucción histórica de la música del pasado. Dejando de lado la teoría del progreso lineal del arte, hasta entonces común en Europa, se revalorizaron las obras de épocas anteriores, desechando juzgarlas inferiores por su anacronismo y equiparando su valor al de la música del presente (Burkholder, 1991).

Surgió entonces el concepto de historicismo en la ejecución e interpretación, según el cual la música debía tocarse tal como en la época original. El Romanticismo fue a la vez revolucionario y conservador: revolucionario por el cambio radical en la valoración del patrimonio musical del pasado; conservador por la afirmación de los antiguos valores estéticos.

Por su parte, el positivismo hizo una contribución importante a los criterios metodológicos, exigiendo una actitud científico-analítica, métodos rigurosos y evidencias, todos ellos requisitos indispensables para una aproximación académicamente precisa y para una eficiente aplicación de las herramientas de investigación en Musicología.

Algunos hechos que ejemplifican esta revaloración del pasado son:

- La declaración de Forkel, quien en 1802 escribió: “Sin duda, para que el arte continúe siendo arte sin degradarse a un pasatiempo frívolo, se debe prestar más atención al repertorio clásico de lo que se hace últimamente” (citado en Goehr, 1992, p. 245).
- La importancia concedida a la interpretación que hizo Mendelssohn de la *Pasión según San Mateo* de Bach en Berlín en 1829 (Monjeau, 2004), recuperándola de un siglo en el olvido.
- La serie de *Concerts Historiques* que F. J. Fétyl organizó a partir de 1832 en París (Wangermée ; Ellis ; Couquet, s. f.).
- La tendencia entre los pianistas, iniciada por Liszt en 1830, de incluir piezas *históricas* en sus programas (Keiler, 1986).
- La reforma del canto gregoriano y el redescubrimiento de las técnicas compositivas medievales y renacentistas (García Fernández, 2008, jul.).
- La creciente presencia de obras de compositores fallecidos en la programación regular de las principales orquestas europeas. Deldevez (citado en Weber, 1994), por ejemplo, señala que para la década de 1860, en la programación de la *Société de Concerts* de París, sólo el 11% de los compositores cuyas obras se presentaban estaban vivos.

Antes del siglo XIX, los músicos no consideraban sus obras como el producto principal de su actividad compositiva. Los compositores no pensaban en su música como una creación terminada e inalterable que les sobreviviría, por el contrario, escribían para una ocasión específica y nadie reparaba en la existencia ulterior de la obra (Burkholder, 1991). Cuando una pieza llegaba a representarse varias veces, era normal que fuera modificada para adecuarla a cada ocasión reutilizando ciertos temas o fragmentos, pero no se presentaban réplicas de una misma interpretación.

Hasta su resurgimiento a finales del siglo XVIII, a Bach sólo se le recordaba como un buen organista y contrapuntista, y ninguna de sus composiciones mereció una re-edición completa entre 1751 y principios del siglo XIX. La música de Bach dejó de tocarse casi durante un siglo y hubo de ser revivida, en el sentido literal, insuflando aire nuevo en partituras viejas (Burkholder, 1983).

Evocar el pasado confirma un principio fundamental del Romanticismo: remplazar la concepción tradicional, estática de la naturaleza, con una concepción dinámica de la historia. Los músicos no miraban al pasado en busca de modelos que imitar, como antes lo habían hecho; en cambio, creían que las obras de arte trascienden las barreras del tiempo y el espacio. Las composiciones no se concebían como representaciones de un momento histórico específico, sino como obras cuyo valor intrínseco supera todas las consideraciones

fuera de lo estético y lo espiritual. La glorificación del pasado despertó la sensación de crear música nueva reviviendo la antigua.

El desarrollo del nacionalismo intensificó el deseo de establecer históricamente las culturas locales y de enfatizar el valor del patrimonio musical. El florecimiento de la Musicología y la Historiografía abrieron nuevas vías para fortalecer la conciencia histórica a través de sus investigaciones, publicaciones y ediciones del repertorio antiguo que aspiraban a ejecuciones auténticas.

A partir de la era Beethoven es normal esperar que la buena música continúe tocándose mucho tiempo después de la muerte del compositor, en ello radica su trascendencia. Cuando las obras dejaron de envejecer y el tiempo musical se volvió estacionario, a medida que se consolidaba lo que Burkholder (1983) y Goehr (1992) llaman el *museo del repertorio*, se empezó a utilizar el término *música clásica*. Tomado del concepto de arte clásico griego y romano, esta expresión supone la existencia de un canon de belleza universal.

Más recientemente, a finales de 1970, este denotado interés por el pasado tuvo un nuevo auge cuando el medio musical vio una proliferación de grupos dedicados a la interpretación de repertorio antiguo con técnicas e instrumentos originales, así como estudios musicológicos sobre las costumbres de interpretación de la época (Young, 1988). La reintroducción de música antigua en el repertorio moderno en calidad de *obras*

maestras atemporales dio a los compositores fallecidos lo que nunca tuvieron en vida: una notación precisa, múltiples representaciones públicas y la posibilidad de una existencia eterna. También aportó al mundo musical modelos estéticos y un voluminoso catálogo de obras maestras. El oyente contemporáneo puede viajar en el tiempo a través del repertorio, no sólo volviendo al pasado, sino también anticipando el porvenir. La conciencia histórica involucra dos dimensiones infinitas del tiempo: pasado y futuro. Así, el público de hoy tiene a su disposición una variedad de códigos de expresión musical que genera una conciencia de la evolución del arte. Esta conciencia es un fenómeno histórico en sí mismo que ha variado a lo largo del tiempo y que en algunas épocas ni siquiera se ha manifestado (Lissa, 1973).

Si bien esta disponibilidad del repertorio de otras épocas representa una riqueza cultural inconcebible antes del siglo XIX, también se debe considerar la tergiversación de la experiencia musical inherente a su descontextualización. Al importar música del pasado al presente, y luego a la esfera de lo eterno, se la despoja de su significado original, local y extra-musical. La música adquiere otros significados propios de su nueva función puramente estética. Al escuchar el repertorio antiguo, el oyente no puede desprenderse de los criterios modernos para juzgar la obra y separar claramente las cualidades propias del contexto histórico y social original (Goehr, 1992; Motte-Haber, 1995).

Son varios los autores que ven el nacimiento del interés por el repertorio del pasado como una consecuencia de los cambios en las líneas de pensamiento de la sociedad occidental y el surgimiento de nuevas ramas del saber humanístico (García Fernández, 2008; Hormigos, 2008; Marco, 2001). Sin embargo, existen otras opiniones divergentes, aunque minoritarias. Attali (1977), quien ve en la música un sistema de codificación de las normas sociales, lo atribuye parcialmente a una crisis de valores: “la sociedad trata de recobrar la música de los siglos anteriores, presintiendo quizás que sus propios sistemas de protección contra la violencia y de canalización de lo imaginario pierden eficacia” (p. 130). Algunos músicos, en cambio, lo atribuyen a la creciente complejidad del lenguaje musical, especialmente en el siglo XX, argumentando que los intérpretes tuvieron que mirar al pasado en busca de un repertorio que les permitiera mantenerse en contacto con el público. Tal es el caso de Nikolaus Harnoncourt, figura de referencia en la interpretación de música del pasado (Lebrecht, 2000), quien afirma que: “la música de hoy no satisface ni a los músicos ni al público, que, en su mayoría, la rechaza; y es para llenar este vacío que nos hemos vuelto hacia la música histórica” (citado en Monjeau, 2004, p. 64).

3. EL CONCIERTO COMO FENÓMENO SOCIAL

La concepción actual del concierto de música clásica es una invención del siglo XIX (Weber, 1994). Desde luego que antes también se interpretaba música ante un público, pero en las cortes o en residencias aristocráticas, y el auditorio estaba formado por un grupo homogéneo de personas privilegiadas cuya motivación principal no era escuchar música, sino simplemente reunirse en un escenario social y artístico agradable. Durante la mayor parte del siglo XVIII, el éxito de una ejecución dependía de su eficacia para conmover a la audiencia de una forma apropiada a la ocasión y era inconcebible asistir a un evento expresamente para escuchar la ejecución pública de una obra escrita con fines puramente estéticos.

En el modelo de concierto del siglo XIX la representación musical ocupa el primer plano y se separa completamente de otras actividades extramusicales. El concierto público se convirtió en una ceremonia que confiere a la música una nueva función: un grupo de personas se congrega exclusivamente para escuchar y apreciar la obra de los compositores, literal y metafóricamente hablando, en silencio (Maisonneuve, 2002; Yoshida, 2001). El deseo generalizado de tener una audiencia atenta, interesada y silenciosa era causa y consecuencia del creciente respeto por el nuevo evento musical considerado más civilizado.

Esta concepción del concierto como una forma de entretenimiento público económicamente viable dio lugar a la construcción de espacios especialmente dedicados a este fin, diseñados no sólo en función de las necesidades acústicas de las grandes orquestas sino también de los criterios de rentabilidad en las nuevas condiciones del mercado libre y de las expectativas del público. Una vez emancipadas de la autoridad de la Iglesia y el Estado, la aristocracia y la burguesía utilizaban los teatros y salas de concierto como escaparate de su posición social (Maisonneuve, 2002). Para Hormigos (2008), la construcción semicircular de los auditorios con palcos enfrentados “sirve a este fin ostentoso más que el de permitir la mayor visión y audición posible de la obra musical (p. 30).

La sociedad de la época, preocupada por las formas, cambió sus costumbres en la sala de conciertos: la ejecución de una obra ya no era interrumpida por largas pausas entre los movimientos, y el público dejó de participar como antes lo había hecho. Hasta entonces, lo normal era que las ejecuciones se interrumpieran, tanto por los músicos como por el público, ya fuera por las circunstancias de la ocasión misma o por la prioridad de lo extra-musical. A diferencia del melómano actual que no espera permanecer en su butaca más de dos horas, el público de hace un siglo estaba habituado a eventos que podían durar cuatro o cinco horas.

Paulatinamente, el público aprendió a escuchar cada obra por su valor intrínseco y, para orientarlo en ese aprendizaje, surgió la figura del crítico, antes innecesaria. Visto como un agente formador del gusto musical, el crítico tenía como misión proteger del control de las autoridades políticas y religiosas la dimensión pública de la cultura. Por ello, su opinión no debía estar guiada por ninguna autoridad, sino por la discusión razonada (Yoshida, 2001).

Algunos músicos ven en este modelo de concierto un fenómeno social obsoleto (Rhein, 2010). Para el pianista Glenn Gould, por ejemplo, haberse retirado de los escenarios era una nueva propuesta de concebir la música, utilizando los avances tecnológicos para democratizar la cultura y terminar con lo que él mismo describía como una falacia (Gould, 1989). Dufour (2007) dice al respecto:

En las grandes salas de concierto el intérprete se ve obligado a forzar la ejecución, usando artificios innecesarios para paliar la imposible comunicación con un oyente convertido en “masa” que asiste a los conciertos y en una atmósfera de circo que termina por confundir el arte con el deporte... [Para Glenn Gould], el recital había llegado a ser algo tan obsoleto como deshumanizante, pero no sólo para el intérprete sino también para el público (p. 156).

Una variante al modelo de concierto antes descrito es el *concierto didáctico*, que algunos autores también llaman *concierto infantil* o *familiar* (Espie, s. f.).

Neuman (2004) define los siguientes objetivos para este tipo de concierto:

- facilitar el acercamiento a la música en vivo,
- desarrollar la audición comprensiva y el juicio crítico del público,
- fomentar la necesidad de asistir regularmente a conciertos.

Neuman recomienda enmarcar el concierto didáctico en un proceso pedagógico más amplio, acompañándolo de otras actividades, como pueden ser:

- audiciones guiadas previas y posteriores,
- seguimiento con actividades y juegos a realizar en el aula,
- debates, encuestas y redacciones,
- actividades de interrelación con otros lenguajes artísticos y áreas del conocimiento,
- dibujos o dramatizaciones.

Leonard Bernstein fue uno de los pioneros en la realización de conciertos didácticos (Bernstein, s. f.). En 1950, con la orquesta Filarmónica de Nueva York, Bernstein realizó una serie de conciertos para jóvenes que eran transmitidos por la televisión estadounidense. Desde finales del siglo XX, cada vez es más frecuente que las orquestas sinfónicas cuenten con un departamento especialmente dedicado a la organización de

actividades educativas para establecer contacto con un público más amplio. Estas actividades suelen incluir desplazamientos de las orquestas a instituciones educativas, programas en colaboración con agrupaciones infantiles o reuniones en las que el público puede interactuar con los músicos (Conciertos didácticos, 2009).

La tabla siguiente (ver tabla 1) indica una cronología evolutiva del concierto musical en occidente.

Tabla 1. Evolución del concierto de música culta en la sociedad occidental.

Época	Características del concierto
s. XIV	Los músicos dejan de ser anónimos y empiezan a adquirir una identidad individual.
hasta finales del siglo XVII	El público está formado por figuras nobles y cortesanas. El propósito del concierto, más que escuchar música, es reunirse en un cuadro artístico agradable.
1672	Primer concierto al que el público accede pagando una entrada y que genera ganancias (Londres).
1781	Se crea la primera sala de conciertos adaptando la posada de un comerciante (Leipzig, Alemania).
a partir de 1827-30	Se inicia la tendencia de incluir piezas históricas en los recitales. El número de compositores fallecidos incluidos en los programas de concierto es cada vez mayor.

Época	Características del concierto
segunda mitad del siglo XVIII	Los conciertos podían durar 4 o 5 horas. Las pausas entre cada movimiento de una misma obra solían ser largas, el público podía incluso salir de la sala para departir.
finales del siglo XVIII, principios del XIX	La música ocupa el primer plano; se normaliza la práctica de que el público permanezca atento y en silencio.
1950	Primeros conciertos didácticos transmitidos por televisión (Leonard Bernstein dirigiendo a la Orquesta Filarmónica de Nueva York).
a partir de 1970	Nuevo auge de la música del pasado, especialmente barroco y renacentista. Proliferación de grupos dedicados al repertorio antiguo con instrumentos y técnicas de interpretación originales.

Desde la segunda mitad del siglo XX, el término *concierto* no se limita a la música culta, sino que se asocia con una presentación de música *pop* o *rock* acompañada por un espectáculo de luces, cuyo público se cuenta por miles de personas. En 1952 se registró el primer concierto masivo de rock, con una audiencia de 25 mil personas (Wertheimer, 1993), y en 1967 el festival de Monterrey, California, reunió a 40 mil personas (Bergamín, 2006).

El festival de Woodstock realizado en 1969 marcó un hito en los conciertos multitudinarios. Aunque diferentes autores no convergen en la cifra de asistentes, todos ellos coinciden en que cientos de miles de personas se reunieron durante 3 días para escuchar música.

4. EVOLUCIÓN SOCIAL DEL LENGUAJE MUSICAL

Una característica distintiva del pensamiento occidental es su visión lineal del tiempo y la consecuente idea de progreso (Nisbet, 1981), particularmente desde finales del siglo XVIII (Williamson, 2002). En el arte, esta visión se ha manifestado a través de la renovación periódica de las formas de expresión. Algunos autores ven en esta evolución la demostración de una actitud revolucionaria inherente a la naturaleza humana, ya que cada generación busca imprimir su marchamo en la historia (Graham, 2006; Yepes, 2006). Especialmente a partir del Romanticismo, cuando se reveló la conciencia histórica, los compositores han ido haciendo esfuerzos conscientes por desmarcarse de sus predecesores, generando así un culto a la originalidad y al genio.

A lo largo de esta evolución histórica el lenguaje musical ha tenido diferentes grados de complejidad en función de la utilización de elementos como el contrapunto, la armonía, el ritmo o la orquestación. Durante el Romanticismo, el tener un mayor público y salas más grandes provocó que los ensambles fueran más numerosos y que se ampliara la dotación instrumental de la orquesta con la inclusión de contrafagotes y flautines, por ejemplo (Figaredo, 2008).

La duración de las obras aumentó pero el discurso musical se simplificó, ya que “la longitud de las unidades de la estructura musical (por lo general frases) se tienen que adecuar a la capacidad memorística de un

público concreto que sólo es capaz de digerir una determinada densidad de información” (Meyer citado en Figaredo, 2008, p. 316). Por ello, la música decimonónica tuvo un éxito extraordinario, no sólo entre la clase media del siglo XIX (estrato donde más creció el consumo musical), sino incluso en otros estratos sociales en el siglo XX. Los compositores románticos cedieron, consciente o inconscientemente, a la demanda social: dirigirse a un público vasto utilizando un género accesible, conservando las exigencias artísticas y técnicas de la época (Iges, 1996; Moyer, 1997).

Pero en el Modernismo los compositores sintieron la necesidad de ampliar el ámbito musical, tanto en la forma como en el contenido. Los directores buscaban un arte impersonal que “no tenía nada que ver con las emociones humanas, sino sólo con la contemplación abstracta, con sensaciones distintas, con visiones de belleza remota con el *color puro* y la *forma pura*” (Siegmeister, 1980, p. 94). El concepto de *sensación* sustituyó al de *emoción* (Caviedes et al., 2009).

La relación entre quien encargaba la obra y le imponía un significado y quienes habían de materializarla en una expresión artística se transformó por las innovaciones del Impresionismo. El arte comenzó a mirarse a sí mismo, desdeñando la mirada ajena, tanto de los viejos clientes ilustrados, que no lo comprendían, como del público en general, más distante aún de la nueva situación. Si durante el Clasicismo y el Romanti-

cismo la música estaba explícitamente relacionada con el compositor como una emanación de sus sentimientos y opiniones personales (Kneif, 1974), en el Modernismo la música era un objeto artístico que no requería ser entendido. Esta transición significó la creciente complejidad del lenguaje musical que, en términos técnicos, se manifiestan de la siguiente manera (Blanco, s. f.):

- Se generalizan las alteraciones cromáticas para intensificar el efecto direccional de los progresiones armónicas, pero también para explorar itinerarios distintos y sorprendentes.
- Con mayor frecuencia aparecen acordes de séptima disminuida y quinta aumentada para crear tensión y vaguedad en su resolución.
- Las modulaciones involucran tonalidades cada vez más lejanas, con la intención de aumentar el dramatismo.
- La acumulación de terceras crea sonoridades interpretables como armonías de otras tonalidades.
- Las disonancias en forma de retardos y apoyaturas son cada vez más comunes, sobre todo en forma cromática.
- La melodía pierde su protagonismo haciéndose cada vez más dependiente del discurso armónico.
- Finalmente, los nacionalismos introducen la riqueza de los estilos populares considerados exóticos, especialmente a través de la inclusión de recursos modales.

Para Russolo (citado en Tarasti, 1994), la complejidad del lenguaje musical en el último siglo es causada por la presencia de la tecnología en la vida cotidiana. Opina este compositor que el creciente número de máquinas que acompañan al ser humano y la consiguiente contaminación sonora hacen que el sonido puro parezca débil y monótono. El oído humano entonces ha buscado estímulos en timbres nuevos, disonancias, y polifonías complejas que compiten con el ruido urbano.

Este proceso de distanciamiento con la tradición tonal abrió nuevos caminos, pero alejó al gran público de la música culta. En la primera parte del siglo XX el vocabulario musical incluía un mayor número de disonancias sin resolución, complejidad rítmica y dodecafonismo; a partir de los años cincuenta, el serialismo; en los años sesenta, indeterminación, música electrónica, incluyendo música por computadoras, arte mixto, performance; y desde entonces, música minimalista, espectralista, nueva complejidad... todo ello incomprendible para un público que quedó varado en la música del Romanticismo y para quien nombres como Schönberg, Stravinski, Stockhausen, Messiaen, Boulez, Nono, Penderecki o Shostakovich no dicen nada. Como en la pintura o en la literatura, a lo largo del siglo XX hubo una proliferación de corrientes y escuelas, en ocasiones antagónicas entre sí, pero con un principio común subyacente: romper con la tradición, incluso con aquella que aún no había terminado de instaurarse establemente. Los compositores trataban de ganarse al

público del mañana y del futuro remoto exacerbando el término *Zukunftsmusik* (música del futuro) acuñado por Wagner (García Fernández, 2008; Marco, 2007).

La dificultad técnica llevada al extremo se volvió la norma y la *intocabilidad* de la obra una medida de calidad. Este fenómeno surgió como consecuencia de la especialización: la composición y la ejecución estaban clara y suficientemente diferenciadas para que la disociación entre la concepción de la partitura y su interpretación se manifestara en las decisiones del compositor.

Para asegurarse de que sus ideas fueran transmitidas de manera eficaz, los compositores buscaron precisar en la partitura todos los detalles de la interpretación. Smalley (1969) analiza la evolución de la notación musical y concluye que el grado de precisión en la notación es inversamente proporcional al grado de implicación de los propios compositores en la ejecución de la obra.

Aunque es difícil tener una perspectiva sobre la evolución del lenguaje musical en las décadas recientes, Ortúzar (1996) y García Fernández (2008) advierten una tendencia a la simplificación del discurso que se manifiesta en lo que este último llama los *retornos de la música contemporánea*:

- Reutilización de elementos folclóricos: A diferencia de lo que ocurría a finales del siglo XIX y principios del XX, la aproximación al folclore en la posmodernidad carece de connotaciones

nacionalistas. Muchos compositores europeos encuentran nuevas líneas de investigación en el redescubrimiento de la música tradicional de culturas no occidentales.

- Imitación de procedimientos y estilos del pasado: El Neoclasicismo, por ejemplo, supone una vuelta a las formas clásicas y barrocas con la consiguiente exaltación de los procedimientos contrapuntísticos.
- Reelaboración de músicas del pasado y empleo de citas: Material tonal utilizado en un contexto atonal para generar puntos de articulación que ayudan a interpretar el discurso musical. También aparece el *collage* como técnica compositiva; un ejemplo claro de su aplicación es la *Sinfonia* de Berio (1968).

5. EL COMPOSITOR Y SU PÚBLICO

5.1 DE EMPLEADO A ARTISTA INDEPENDIENTE

A partir del siglo XX, la relación del artista con el público cambió sustancialmente. En el Renacimiento, el Barroco y el siglo XVIII el artista sabía para quién trabajaba, su público estaba claramente definido y había un bagaje cultural común que, tanto el artista como su cliente, daban por sentado. Podían surgir discrepancias, pero éstas pronto quedaban zanjadas, dado que ambos coincidían de antemano en el objeto del encargo

(rostro que ennoblecer, batalla que perpetuar, ceremonia que engalanar), a cuyo significado se subordinaba toda otra intención. A partir de la Revolución Francesa los compositores nunca han sabido cuál es su público final. En el caso de un encargo saben quién es el receptor inmediato, pero no conocen a su público generalizado (Frederickson; Rooney, 1990); Marco, 2001). Mozart hizo la transición a esta concepción moderna del compositor: pasó buena parte de su vida al servicio del Príncipe Elector, Arzobispo de Salzburgo, y luego fue a Viena para desempeñarse como compositor libre recurriendo al sistema de concierto por suscripción.

Hoy son pocos los compositores que pueden vivir únicamente de su música. La mayoría de ellos realizan otra actividad además de la composición, como la enseñanza, la interpretación u otras actividades administrativas (Wangermée, 1982). Wangermée analiza la distribución de los derechos de autor en Francia y muestra que los herederos de tan solo dos compositores (Debussy y Ravel) perciben el 49% del total. Al incluir otros nombres como Saint-Saëns, Fauré, Poulenc, Milhaud, Honegger, Roussel, Ibert, Jolivet, Dukas y Satie, estos doce músicos concentran el 90% de los derechos de autor generados por las obras de compositores fallecidos. La situación es análoga para los compositores vivos, de modo que en la actualidad el mecenas es otra vez imprescindible, sólo que ahora, en la mayoría de

los casos, esta función queda en manos de instituciones públicas (Catalán & Larrañaga, 1989).

A diferencia de muchos instrumentistas y directores que, con la ayuda de las compañías discográficas y los medios de comunicación, han adquirido el status de estrellas del medio artístico, los compositores contemporáneos permanecen invisibles a la sociedad sin un papel palpable dentro de ella (OpusMusica, 2009; Volder, 1998).

5.2 LA IDEA DE CRISIS EN LA CREACIÓN MUSICAL CONTEMPORÁNEA

La palabra *crisis* es un término recurrente en las discusiones sobre la situación de la música contemporánea por la escasa difusión y la cantidad de público que se interesa en ella. Boulez (1984) y Fischerman (2009) consideran que el distanciamiento del público de la música contemporánea no es una crisis, sino la consecuencia de una explosión en la diversidad estética de la oferta cultural y la consecuente fragmentación del público. Según esta visión, el canon estético que dominó durante tres siglos la música occidental se desmorona; hay tantos públicos como propuestas estéticas existen hoy.

Por su parte, Cook (1998) considera que la crisis no está en la música contemporánea en sí, sino en la forma en que se piensa en ella. Los libros de historia, los programas educativos, la organización de conciertos y todo el pensamiento alrededor de la música están basados en valores y premisas del siglo XIX, pero la

función social y estética de la música se ha transformado radicalmente.

En cualquier caso, la mayoría de los artistas, y en particular los compositores contemporáneos, se dirigen a una minoría (Volder, 1998). Hay que recordar que durante el siglo XX, y particularmente después de la Segunda Guerra Mundial, muchos creadores evitaban llegar a un público masivo. En algunos casos, el desdén del artista hacia el público llegaba al extremo de considerar el rechazo de su obra como un juicio de valor (Catalán; Larrañaga, 1989; Cook, 1998; Figaredo, 2008).

5.3 RAZONES ATRIBUIBLES AL DISTANCIAMIENTO DEL PÚBLICO GENERAL DE LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA

El arte, en cualquiera disciplina, es un reflejo de la sociedad en que se crea y no se puede comprender desligado de ella (Deschênes, 1996; Hormigos, 2008). Para diferentes autores (Bowen, 1989; Torres; Gallego; Álvarez, 1984), la complejidad del vocabulario musical que caracterizó al siglo XX es un reflejo de las crisis políticas y sociales.

Bowen (1989) explica que “para la mayoría de compositores de este siglo -tantos de ellos forasteros perseguidos, exiliados y refugiados- el punto de partida de su búsqueda creativa es, de forma comprensible, un grito de angustia” (p. 44). Así, el arte europeo del siglo XX abandonó el realismo figurativo y encontró en la inaccesibilidad de su lenguaje la manifestación

de su inconformidad con el sistema. Los cánones musicales perdieron su firmeza estilística; la convulsión y el cambio generaron estilos que parecen estar siempre en tránsito, escapándose de la tradición o chocando violentamente contra ella (Baricco, 1999; Dufour, 2007; Figaredo, 2008; Fischerman, 2009; Bravo, 2009) . Para Figaredo (2008), la atonalidad y el dadaísmo son una “reacción contra la barbarie, un espejo frente a un mundo enfermo y un siglo que ha asistido a las guerras más crueles y a las masacres más despiadadas” (p. 155).

En música, la búsqueda de la abstracción y de la introspección que caracterizó el arte del siglo XX se manifiesta en el interés por el estudio del timbre y el sonido en sí. Este lenguaje musical resulta difícil de asimilar para un público poco acostumbrado (Baricco, 1999). El destronamiento de la melodía y el abandono de la funcionalidad armónica asociada a la tonalidad se pueden equiparar, en pintura, con el abandono del realismo figurativo, de las leyes de la perspectiva y el cromatismo que caracterizaron el siglo XIX.

Mucho del repertorio contemporáneo busca ser un evento único, sin antecedentes ni patrones preconcebidos. Este hecho representa una dificultad para su comprensión inmediata, sin embargo, se espera que el público logre apreciarlo en el transcurso de su ejecución, ya que probablemente no tenga otra oportunidad de escuchar la obra porque no existen grabaciones

y en los programas de concierto no se incluye regularmente (Bravo, 2009; Donin, 2006; Kendrick, 2010).

Así, incluso el público asiduo a los conciertos de música contemporánea tiene pocas oportunidades de escuchar una obra varias veces. Los solistas y grupos de cámara no financiados por algún agente externo sólo tienen posibilidades de sobrevivir tocando música que garantice la asistencia del público pagante. Por otra parte, las formaciones musicales permanentes más habituales son las orquestas. Para poder estrenar una obra sinfónica, el compositor que no goce de cierto reconocimiento debe superar una fase previa de solvencia profesional, como ganar un concurso de composición.

El fenómeno de la conciencia histórica del arte hace que el compositor contemporáneo compita con todos sus predecesores por ganarse un público (Bravo, 2009). Inevitablemente, el público compara las nuevas creaciones con los hitos del repertorio que ya han trascendido el filtro del tiempo.

Además de la conciencia histórica, existe hoy una diversidad en las propuestas estéticas sin precedentes. Ya no se puede hablar de un lenguaje común o universal; hoy en día el canon estético es imposible (Claver, 2008; Fischerman, 2009; Hindson, 2010). Como consecuencia, el público se ha fragmentado e incluso se ha especializado, ya que sigue con asiduidad sólo los eventos de sus géneros artísticos preferidos.

En contraste con las escasas oportunidades que el público tiene para familiarizarse con el nuevo repertorio, la música comercial inunda el paisaje sonoro cotidiano condicionando el proceso de audición sin que el individuo sea consciente de ello (Figaredo, 2008; Lorenzo, 2005; Monjeau, 2004; Stockhausen, 1985). El compositor cuya estética diverja de la música ligera difícilmente podrá llegar al público en general. Lavista (en Bravo, 2009) apunta que “ante el temor de perder público, muchos compositores pretenden regresar a una especie de ‘neotonalidad’ o ‘posnacionalismo’”. Tienen la clara determinación -válida, por supuesto- de llegar al mayor número de personas” (p. 70).

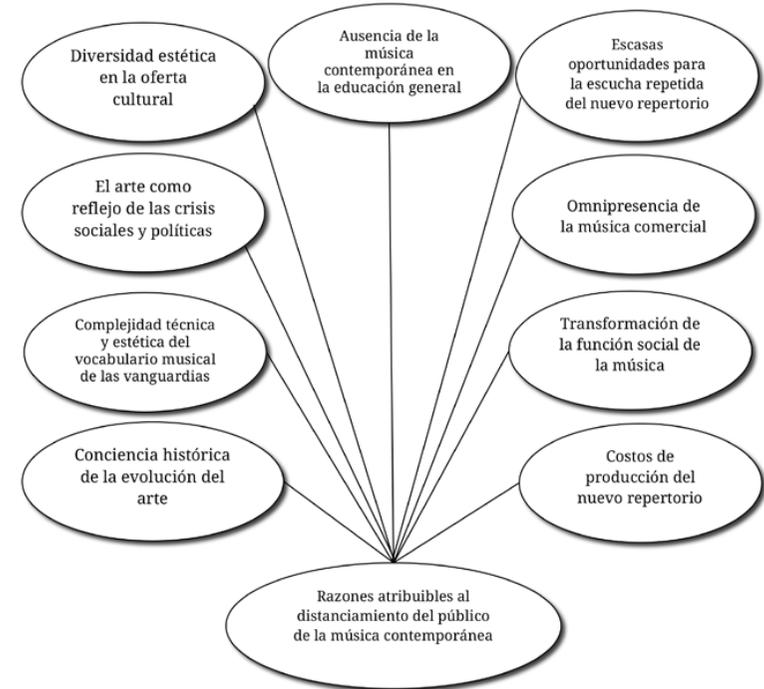
El auge de la cultura de masas ha producido una mistificación de la música con mensajes repetitivos, carentes de valor estético o artístico. Este fenómeno ha transformado la función social de la música, considerada ahora una actividad de ocio o consumo más que una actividad cultural (Claver, 2008; Hormigos, 2008; Morgades, 2007). Menger (1986) repara en la divergencia entre el consumo y la práctica musical: mientras que el número de personas que escuchan música frecuentemente es muy alto, el porcentaje de la población que se dedica a la música (de forma profesional o amateur) es muy bajo. A partir de un estudio sobre el público asiduo a conciertos de música contemporánea en Francia, Menger concluye que el público asiduo a conciertos de música contemporánea está caracterizado por

tres factores: en primer lugar, una familiarización con la música culta a través de la práctica musical o vocal; después, un alto grado de escolarización y, aunque en menor medida, pero también marcando una diferencia, la pertenencia a las clases sociales altas.

Finalmente, algunos autores (Boulez, 1984; Stockhausen, 1985; Wangermée, 1982) señalan otros factores de carácter económico o administrativo que afectan la relación del público con la música contemporánea (ver figura 2):

- La preparación de una obra nueva requiere más tiempo de ensayo. Ello significa el pago de horas extras para los músicos, entre otros gastos.
- El escepticismo del público melómano hacia una obra desconocida se traduce inevitablemente en menores ingresos en taquilla.
- Para interpretar una obra contemporánea, la organización debe pagar derechos de autor, gasto que puede evitarse si se interpreta una obra de dominio público.
- En el caso de la música electrónica, con frecuencia se requiere una inversión significativa en equipo material y humano que debe actualizarse conforme al progreso tecnológico.

Figura 2. Factores que afectan a la relación del público con la música contemporánea.



CONCLUSIONES

Este trabajo se ha abordado desde una perspectiva sociológica, pero no renuncia a realizar un abordaje suficiente desde la historiografía de la música, que con una perspectiva diacrónica permite situar los antecedentes del actual escenario social de la música clásica y del porqué de algunas de las dimensiones que lo caracterizan. En este sentido, se ha enmarcado el análisis realizado en el contexto de la cultura, entendida como un canon establecido en diversas disciplinas: música, teatro, literatura, ópera, ballet, poesía, pintura y escultura. Cada una de estas manifestaciones artísticas tiene sus propias jerarquías e históricamente ha deleitado sólo a una porción de la sociedad, por ello, la cultura en este contexto tiene una connotación elitista. En el medio musical, esto dio lugar a los términos comúnmente utilizados de música culta y música popular. La primera, entendida como la música inscrita en una tradición basada en la notación gráfica que incluye los grandes nombres como Bach, Beethoven o Brahms y, a partir del siglo XX, Schönberg, Stravinsky, o Shostakovich. Por otra parte, la música popular representa todo lo demás: una ilimitada variedad de géneros cuya transmisión no se basa en la escritura y, por tanto, se consideran históricamente irrecuperables (Cook, 1998; Lewin-Richter, 1998).

La distinción entre música culta y popular se acentuó durante el Romanticismo y hoy se considera

tan natural que se tiende a etiquetar con uno de estos dos nombres a cualquier estilo musical. Esta clasificación se ha generalizado para todas las formas de expresión musical, cuando en realidad obedece a una serie de valores socio-culturales occidentales (Hormigos, 2008; Weber, 1994).

La relación entre el público y la música hoy es en muchos sentidos diferente respecto a lo que fue esta misma relación durante los últimos trescientos años, el período de la historia de la música más estudiado y analizado en el ámbito académico (Graham, 2006).

De entre los agentes involucrados en el medio musical, músicos intérpretes, organizadores de conciertos y festivales, medios de comunicación y público juegan un papel determinante en el funcionamiento del medio musical al ejercer sus decisiones de consumo cultural, aunque paradójicamente el público es el agente cuyo comportamiento ha sido menos estudiado por sociólogos y musicólogos (Finnegan, 2003).

En todas las épocas se ha producido un tipo de música para un público amplio y otra para un público más reducido, y dentro de cada uno de éstos ha habido diferentes grados de relevancia artística y social (Supičić, 1969). Graham (2006) observa que todas las culturas generan un proceso dialéctico en que la inteligencia representa una tesis, la creatividad una antítesis y la erudición una síntesis. En cada caso, las propuestas

novedosas (antítesis) han sido marginadas y calificadas como una desviación indeseable de la tesis cultural aceptable. El filtro del tiempo ha cribado los géneros y subgéneros cuyo significado e interés estético han sido considerados trascendentes, integrando al vocabulario corriente ciertos elementos de las nuevas propuestas (síntesis). Este lento proceso de selección obliga a los artistas motivados por la experimentación creativa a vivir incómodamente en el borde de la estética convencional, resistiendo la impopularidad y amparados en la convicción de que sus ideas, aunque atípicas, son esenciales para el desarrollo personal y artístico. Siendo los compositores profesionales activos buenos conocedores la dinámica del medio musical, sus experiencias y conocimientos aquí compartidos sobre la situación actual de su ámbito de actividad puede repercutir positivamente en los diferentes agentes involucrados en el trabajo de maneras distintas:

- proporcionando herramientas para entender la evolución y la situación de una actividad cultural tan relevante y compleja como la música,
- ayudando, tanto a docentes como a público, intérpretes y gestores culturales, a entender las motivaciones e inquietudes de los compositores y con ello, tener más claves para abordar sus obras,

- permitiendo conocer la percepción que los compositores, como agentes directamente involucrados, tienen, en la práctica, de las medidas adoptadas por las instituciones culturales y educativas,
- aportando un reflejo de la sociedad desde la mirada contemplativa, reflexiva y crítica de los creadores,
- dando a los compositores una imagen de sí mismos, como colectivo, para conocer los puntos comunes y divergentes de sus opiniones.

REFERENCIAS

Alexander, E.; Alexander, M. **Museums in motion: an introduction to the history and functions of museums.** Plymouth, UK: Altamira Press, 2008.

Attali, J. **Ruidos: ensayos sobre la economía política de la música.** Valencia: Ibérica de Ediciones y Publicaciones, 1977.

Baricco, A. **El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin.** Madrid: Siruela, 1999.

Bernstein, J. *Leonard Bernstein: a born teacher.* s. f. Disponible en: <http://www.leonardbernstein.com/educator.html>

Blanco, E. *Sobre la escucha de música reciente.* s. f. Disponible en: <http://www.imaginarymagnitude.net/eblanco/trabajos/mreciente/mreciente.html>

Blanco, E. *Primera aproximación.* s. f. Disponible en: <http://www.imaginarymagnitude.net/eblanco/trabajos/aproxXX.html>

Boulez, P. **Puntos de referencia.** Barcelona: Gedisa, 1984.

Bowen, M. Aparece un joven actor. In: **Primer encuentro sobre composición musical (Valencia 1988, textos y ponencias).** Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, IVAECM, 1989. p. 43-50.

Bravo, H. Entrevista a Mario Lavista. **Letras Libres**, 91, 31-33, 2009.

Burkholder, J. P. Museum pieces: the historicist mainstream in music of the last hundred years. **The Journal of Musicology**, v. 2, n. 2, p. 115-134, 1983.

Burkholder, J. P. Musical time and continuity as a reflection of the historical situation of modern composers. **The Journal of Musicology**, v. 9, n. 4, p. 411-429, 1991.

Catalán, T.; Larrañaga, P. La composición actual - Modos de actuar. In: **Primer encuentro sobre composición musical (Valencia 1988, textos y ponencias).** Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, IVAECM, 1989. p. 69-76.

Caviedes, A.; Hidalgo, F.; Troncoso, M.; Vernal, P. **La dinámica del discurso improvisado.** Santiago de Chile: Autoedición, 2009.

Classen, C. Museum manners: the sensory life of the early museum. **Journal of Social History**, v. 40, n. 4, p. 895-914, 2007.

Claver, A. The deconstruction of history, music and the autonomy of art in the post-modern aesthetic. **Transcultural Music Review**, 2008. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/trans12/art19.htm>

Conciertos didácticos: un repertorio atractivo triunfa entre los más jóvenes (2009, nov.). *Melómano* 14(147), 63-67.

Cook, N. **Music, a very short introduction.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

Deschênes, B. Apprécier la musique aujourd'hui. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**, v. 27, n. 2, p. 139-154, 1996.

Donin, N. Pour une «écoute informée» de la musique contemporaine: quelques travaux récents. **Circuit: Musiques Contemporaines**, v. 16, n. 3, p. 51-64, 2006.

Dufour, M. Música y medios de comunicación: en torno a Glenn Gould (1932-1982). **Política y Sociedad**, v. 44, n. 3, p. 151-162, 2007.

Espie, E. (s. f.). *Types of concerts*. Disponible en: <http://musiced.about.com/od/musicgroups/tp/TypesofConcerts.htm?p=1>

Figaredo, R. La disonancia de hoy consonancia de mañana. Un nuevo pacto entre compositor y público por el bien de la música. **Cuadernos de Música Iberoamericana**, v. 16, n. 143-164, 2008.

Finnegan, R. Música y participación. **Revista Transcultural de Música**, 2003. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/trans7/finnegan.htm>

Fischerman, D. Música (aún) contemporánea. **Letras Libres**, 91, 6-9, 2009.

Frederickson, J.; Rooney, F. How the music occupation failed to become a profession. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**, v. 21, n. 2, p. 189-206, 1990.

García Fernández, I. Los retornos en la música contemporánea. *Sinfonía Virtual*. 2008. Disponible en: http://www.sinfoniavirtual.com/revista/008/retornos_en_musica_contemporanea.php

Goehr, L. **Musical time and continuity as a reflection of the historical situation of modern composers**. London: Oxford University Press, 1992.

Gould, G. **Escritos críticos**. Madrid: Turner, 1989.

Graham, R. New music and the contexts of creativity: Cultural-evolutionary and humanistic perspectives. **Journal of New Music Research**, v. 35, n. 4, p. 347-352, 2006.

Griffiths, P. **Breve historia de la música occidental**. Madrid: Akal, 2009.

Hargreaves, D.; North, A. The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. **Psychology of Music**, v. 27, p. 71-83, 1999.

Hindson, M. *A new world of music where anything is possible*. 2010. Disponible en: <http://www.smh.com.au/action/printArticle?id=1395329>

Hormigos, J. **Música y sociedad, análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad**. Madrid: Heulodio, 2008.

Hosokawa, S. Considérations sur la musique mass-médiatisée. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**, v. 12, n. 1, p. 21-50, 1981.

Huron, D. Is music an evolutionary adaptation? **Annals New York Academy of Sciences**, v. 930, p. 46-61, 2001.

Iges, J. La música culta o seria: pautas y rutinas de audición. **Eufonía**, v. 2, p. 7-12, 1996.

Keiler, A. Liszt and the Weimar Hoftheater. **Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae**, v. 28, n. 1/4, p. 431-450, 1986.

Kendrick, R. Hiring an orchestra on someone else's dime. *New Music Box*. 2010. Disponible en: <http://www.newmusicbox.org/printerfriendly.nmbx?id=6300>

Kneif, T. Some non-communicative aspects in music. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**, v. 5, n. 1, p. 51-59, 1974.

Lebrecht, N. *¿Quién mató a la música clásica?* Madrid: Acento Editorial, 1998.

Lebrecht, N. An Interview with Nikolaus Harnoncourt. *Culture Kiosque*. 2000. Disponible en: <http://www.culturekiosque.com/klassik/intervie/rheharnoncourt.html>

Lewin-Richter, A. La música electroacústica en España. *Resonancias*. 1998. Disponible en: <http://www.ccapitalia.net/reso/articulos/electroacustica/electroacustica.htm>

Lissa, Z. Historical awareness of music and its role in present-day musical culture. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**, v. 4, n. 1, p. 17-33, 1973.

Lorenzo, O. **Música, cultura y sociedad: Divulgación pública del conocimiento musical-cultural en la España contemporánea**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2005.

Maisonneuve, S. Du concert à l'écoute: tendances récentes de l'histoire sociale de la musique. **Revue de Musicologie**, v. 88, n. 1, p. 171-186, 2002.

Marco, T. Las sociedades musicales y la música contemporánea. **Cuadernos de Música Iberoamericana**, v. 8, n. 9, p. 398-397, 2001.

Marco, T. **La creación musical en el siglo XXI**. Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza, Universidad Pública de Navarra, 2007.

Martí, J. **Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales**. Barcelona: Deriva, 2000.

McClellan, A. **Inventing the Louvre: art, politics and the origins of the modern museum in eighteenth-century Paris**. Los Ángeles: University of California Press, 1999.

Menger, P. L'oreille spéculative: Consommation et perception de la musique contemporaine. **Revue Française de Sociologie**, v. 27, p. 445-479, 1986.

Monjeau, F. **La invención musical. Ideas de historia, forma y representación**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

Morgades, L. Pensar la música. *El País*. 2007. Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/semana/Pensar/musica/elpepuculbab/20071020elpbabese_1/Tes

Motte-Haber, H. Postmodernism in music: retrospection as renaissance. **Contemporary Music Review**, v. 12, n. 1, p. 77-83, 1995.

Moyer, A. Art music and european high culture. **Comparative Studies in Society and History**, v. 39, n. 4, p. 635-643, 1997.

Neuman, V. La formación del profesorado y los conciertos didácticos. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 8, n. 1, p. 1-12, 2004.

Nisbet, R. **Historia de la idea de progreso**. Barcelona: Gedisa, 1981.

OpusMusica. *Entrevista a Miguel Gálvez-Taroncher*. 2009. Disponible en: <http://www.opusmusica.com/037/galvez.html>

Ortúzar, J. La programación de los conciertos. **Eufonía**, v. 2, p. 13-19, 1996.

Rhein, J. What can be done to make classical music more relevant to today's culture? Ask young musicians. *Chicago Tribune*. 2010. Disponible en: <http://www.chicagotribune.com/entertainment/chi-100427-jvr-classical,0,4224609,print.column>

Siegmeister, E. **Música y sociedad**. México: Siglo XXI, 1980.

Small, C. *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

Smalley, R. Some aspects of the changing relationship between composer and performer in contemporary music. **Royal Musical Association, Proceedings**, v. 96, p. 73, 1969.

Stockhausen, K. To the International Music Council. **Perspectives of New Music**, v. 24, n. 1, p. 38-44, 1985.

Supičić, I. Science in music and values in music. **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, v. 28, n. 1, p. 71-77, 1969.

Supičić, I. **Music in society**. New York: Pendragon Press, 1987.

Tarasti, E. Music models through ages: a semiotic interpretation. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**, v. 25, n. 1, p. 295-320, 1994.

Torres, J.; Gallego, A.; Álvarez, L. *Música y sociedad*. Madrid: Real Musical, 1984.

Volder, P. **Encuentros con Luis de Pablo, ensayos y entrevistas**. Madrid: Fundación Autor, 1998.

Wangermée, R; Ellis, K.; Couquet, G. François-Joseph Fétis. Grove Music Online. s. f. Disponible en <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/j/music/09564pg1>

Wangermée, R. Notes sur l'économie des institutions musicales non-lucratives. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**, v. 13, n. 2, p. 141-160, 1982.

Weber, W. The contemporaneity of eighteenth-century musical taste. **The Musical Quarterly**, v. 70, n. 2, p. 175-194, 1984.

Wertheimer, P. *The American experience: rock concert safety*. 1993. Disponible en: <http://www.crowdsafe.com/englishspeech.PDF>

Williamson, J. (2002). Progress, modernity and the concept of an avant-garde. En J. Samson (Ed.), *The Cambridge history of nineteenth-century music* (pp. 287-317). Cambridge: Cambridge University Press.

Yepes, G. (2006). Acerca de la libertad artística y la emancipación estética en la composición musical de hoy. *Co-herencia*, 3(5), 123-132.

Yoshida, H. (2001). Eduard Hanslick and the idea of “public” in musical culture: towards a socio-political context of formalistic aesthetics. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 32(2), 179-199.

Young, J. (1988). The concept of authentic performance. *British Journal of Aesthetics*, 28(3), 228-239.

CAPITULO 2

“URROU! URROU! CULTURA POPULAR COMO CONTEÚDO DE ARTES PARA O ENSINO MÉDIO DO MARANHÃO”

João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Universidade Federal do Maranhão
joaofjr@gmail.com

Ana Débora Pereira de Barros
Universidade Federal do Maranhão
anadeborahbarros@gmail.com

Amós Souza Noia
Universidade Federal do Maranhão
amosmelodia18@gmail.com

Eduardo Moura Silva
Universidade Federal do Maranhão
edusalles98@gmail.com

Josikerllen Cutrim Santos
Universidade Federal do Maranhão
josikerllencutrim@gmail.com

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo verificar a influência de uma proposta didática baseada na cultura do Bumba-meu-boi maranhense –manifestação popular elevada a Patrimônio Imaterial do Brasil em 2011– na avaliação da disciplina Arte por estudantes de Ensino Médio na cidade de São Luís (Maranhão, Brasil). Utilizando uma abordagem mista, de caráter longitudinal, e adotando um desenho quase-experimental com grupos naturais, essa pesquisa contou com a participação de 63 estudantes do Centro Educacional Manoel Beckman, sendo 55.6% mulheres e 44.4% homens, com idades entre 15 e 18 anos ($M = 15.78$; $DT = 1.13$). Como instrumento de coleta de dados, se empregou o *Questionário para Avaliação Discente sobre a Disciplina Arte no Ensino Médio*, destacando neste artigo a seção *Avaliação dos Elementos Específicos do Processo Pedagógico*, composto por 39 itens que se agrupavam em seis fatores: Avaliação do professor ($\alpha = .86$), Material didático ($\alpha = .76$), Autoavaliação ($\alpha = .73$), Infraestrutura ($\alpha = .73$), Atividades e conteúdos ($\alpha = .70$) e Métodos avaliativos ($\alpha = .64$). Os resultados obtidos comprovam a importância da flexibilidade e da diversificação do currículo escolar, dando voz a temas que se circundam o sujeito. Isso vem favorecer o fortalecimento das questões identitárias para o adolescente em formação, bem como torna a disciplina Arte mais viva, dinâmica e contextualizada.

Palavras-Chaves: Cultura popular, Currículo, Arte, Bumba-meu-boi.

ABSTRACT

This research aimed to verify the influence of a pedagogic proposal based on the culture of the Bumba-meu-boi maranhense -manifestation popular elevated to Immaterial Heritage of Brazil in 2011- in the evaluation of the discipline Art by high school students in São Luís (Maranhão, Brazil). Using a mixed method, of longitudinal character, and adopting a quasi-experimental design with natural groups, this research counted on the participation of 63 students from the Manoel Beckman Educational Center, 55.6% women and 44.4% men, aged between 15 and 18 years ($M = 15.78$; $SD = 1.13$). As an instrument for data collection, the *Questionnaire for Student Evaluation on the Art Discipline in High School* was used, highlighting in this article the section *Evaluation of Specific Elements of the Pedagogical Process*, composed of 39 items that were grouped into six factors: *Evaluation of the teacher* ($\alpha = .86$), *Didactic material* ($\alpha = .76$), *Self-evaluation* ($\alpha = .73$), *Infrastructure* ($\alpha = .73$), *Activities and contents* ($\alpha = .70$) and *Evaluation Methods* ($\alpha = .64$). The results obtained prove the importance of flexibility and diversification of the school curriculum, giving voice to issues that surround the subject. This favors the strengthening of identity issues for the adolescent in formation, as well as makes the discipline of Art more alive, dynamic and contextualized.

Keywords: Folklore, curriculum, Art, Bumba-meu-boi.

1. CULTURA E EDUCAÇÃO

A cultura popular é considerada por muitos como um elemento estruturante da construção do ser humano, sendo responsável pela matriz identitária de todos os indivíduos (Backling, 1974; Geertz, 1978; Queiroz, 2004). Segundo Eagleton (2011), a palavra “cultura” advém do termo *colere*, que significa cultivar, habitar, adorar e proteger. Desde uma perspectiva semiológica, Velho (2009, p. 250) define cultura como “memória não-genética [...] que se realiza em sistemas sígnicos de diferentes naturezas: o gestual, o visual, o sonoro, o arquitetônico, etc.”. Cuche (2002, p. 4) entende cultura como “um elemento constituinte básico da criação e identificação de uma comunidade” que é transmitido com o passar dos anos de modo inter-geracional. Geertz (1978), por sua vez, afirma que a cultura resulta da interação social do homem com tudo o que está ao seu redor, sendo considerada também como uma realidade criada pelo próprio homem, podendo ser mudada e transformada como modo de adaptação a qualquer civilização socialmente dita.

Numa perspectiva sociológica, podemos definir três tipos de cultura. A primeira delas, a *cultura erudita*, pode ser entendida pela valoração de produtos artísticos e culturais socialmente considerados como os de alta estima, geralmente atrelado a indivíduos com maior poder aquisitivo (Litvak, 1997). *Cultura de massas*, por sua vez, é definido por Lorenzo e Soares-

-Quadros Jr. (2014) como toda cultura produzida para o grande público (a massa) que utiliza dos meios de comunicação de maior abrangência (internet, televisão, rádio, etc.) para a sua difusão massiva, independentemente de heterogeneidade social, étnica, etária, sexual, etc. Finalmente, a *cultura popular* apresenta-se como uma modalidade sem uma definição consensual dentro das Ciências Humanas e Sociais.

Bosi (2009) define cultura popular como uma realidade cultural, estruturada a partir de relações internas no coração da sociedade. Seguindo essa perspectiva, Abib (2004, p. 24) afirma que a cultura popular estabelece intrínseca relação com conceitos humanísticos tais como “solidariedade, igualdade, o respeito às diferenças, o compartilhar, o respeito à natureza, a cooperação, o equilíbrio, a humildade, a parceria”, valores muitas vezes difíceis de serem trabalhados pela escola no contexto sócio-político atual. Silva (2008), por sua vez, a define como “elementos”, “significados” e “valores” comuns ao povo. Baseado nisso, buscaremos à continuação centrar a discussão acerca da cultura popular e sua relação com a educação.

CURRÍCULO E CULTURA POPULAR

De acordo com Pacheco (2005), a palavra currículo está registrada no dicionário desde 1663, quando o termo era utilizado para designar um curso regular de estudos na universidade ou na escola. Entretanto, foi a

partir do início do século XX que o currículo foi concebido como objeto de pesquisa e estudo, devido à massificação da escolarização resultante do processo de industrialização e imigração ocorrida nos Estados Unidos nos anos de 1920 (Silva, 2015). A partir desse contexto histórico e social, foram elaboradas teorias com o intuito de definir o real conceito de currículo, destacando-se a teoria tradicional, teorias críticas e teorias pós-críticas (Hornburg; Silva, 2007). Essas teorias, ainda que divergentes entre si, configuram-se como um caminho para seleção de critérios sobre o que ensinar nas escolas. Se por um lado, há uma variedade de discursos na formulação do conceito de currículo, Lopes e Macedo (2013) estabelecem, em outra perspectiva, uma característica em comum a tudo que se refere a ele: uma sistematização de experiências ou conteúdos planejados a partir da estruturação do conhecimento com o intuito de contribuir com o crescimento pessoal e social do aluno.

Partindo desse panorama, concordamos com Abib (2004) ao destacar a importância de se incitar no ambiente escolar a valorização da diversidade cultural e histórica como propósitos de formação dos indivíduos enquanto cidadãos. Brandão (2008, p. 37) corrobora com essa ideia ao afirmar que a educação formal é o lugar necessário e ideal para perpetuar os saberes populares produzidos ao longo do tempo, fazendo com que o estudante reaprenda “com a arte, com o imaginário e com a sabedoria do povo [...] outras sábias e criativas

maneiras de viver, de sentir e de pensar a vida”. Oliveira (2011) acredita que, em função das características multiraciais que estão na gênese do povo brasileiro, é de fundamental importância que os alunos tenham acesso à diversidade cultural que os cerca, valorizando os costumes locais, em contraponto à cultura de massa imposta pela mídia. Por outro lado, é necessário também que o educador compreenda e saiba lidar com as diversas manifestações culturais do meio em que está inserido ou que pretende trabalhar, ampliando as possibilidades de conteúdo para além daqueles estruturados pela cultura hegemônica (Bourdieu, 2007).

No Brasil, os documentos norteadores da Educação Básica definem a disciplina Arte como aquela que apresenta maior aderência ao tema da cultura popular. Entretanto, poucos são os currículos dessa disciplina (principalmente na esfera pública) que consideram a cultura popular local como um conteúdo relevante a ser trabalhado em sala de aula, fato que demonstra uma dissonância com as normativas legais brasileiras na atualidade. Dessa forma, observa-se a reprodução constante de um cânone hegemônico que prioriza acenadamente os conteúdos gerais em detrimento daqueles que constituem a realidade do estudante. Eagleton (2011, p. 16-17) afirma que estudar a nossa própria cultura dentro da escola “nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós”, além de promover o respei-

to pelas diferenças culturais, ajudar na construção da identidade do aluno, no combate ao preconceito e no conhecimento da sua história. Por esse motivo, a escola deve somar esforços para a inserção da realidade cultural da comunidade na qual a mesma atende e, assim, valorizar e preservar a cultura local e regional.

Dessa maneira, a escola enquanto partícipe do processo de formação da sociedade, tem a responsabilidade de garantir espaços dentro do currículo escolar para a cultura popular, reconhecendo-a não como um fragmento exótico, “pitoresco e curioso, ou como um momento de aprendizado de hora de recreio” (Brandão, 2008, p. 37), mas sim como forma de desenvolver os aspectos cognitivos, sociais, culturais, criativos e emocionais do aluno, bem como seu senso de pertencimento, de protagonismo e de criticidade. Portanto, a pluralidade, a preservação da identidade e da diversidade cultural no currículo escolar encontram lugar na disciplina Arte, território democrático de pensamentos, opiniões, debates, reflexões e que permite diferentes possibilidades de vivências culturais. Concatenado com essas ideias, Chalmers (1996) reitera que os programas de Educação Artística promovem a valorização do patrimônio cultural dos alunos, mas também oportunizam uma educação multicultural, cujo objetivo é motivá-los a explorar uma gama diversificada de tradições culturais. Posto isto, o autor afirma que a educação em Arte desenvolve habilidades, atitudes e

conhecimentos acerca das contribuições artísticas de diferentes culturas, promovendo o respeito às diferenças e coibindo preconceitos. Partindo desse silogismo, é imprescindível elaborar currículos que adotem uma perspectiva de reconhecimento da magnitude da diversidade cultural brasileira. A partir dessa premissa esse artigo visa fazer uma breve análise dos documentos norteadores acerca da cultura popular nos conteúdos de música no Ensino Médio.

CULTURA POPULAR, ARTE E ENSINO MÉDIO

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Delors (1999) ressalta a importância do trabalho da diversidade cultural na escola, especificamente no Ensino Médio, ministrado aos adolescentes e jovens. De acordo com o autor, esta é a fase na qual ocorre o desenvolvimento de diferentes talentos e, por isso, “os elementos do tronco comum (línguas, ciências e cultura geral) deveriam ser enriquecidos e atualizados de modo a refletir a mundialização crescente dos fenômenos (...)” (Delors, 1999, p. 135-136).

Delors (1999) também acredita que estimular os jovens a se colocar no lugar dos grupos étnicos pode ajudar a diminuir os preconceitos existentes. E esse pensamento vai de encontro com a inclusão do respeito pela diversidade étnico-racial como finalidade da educação nacional brasileira, incorporada no art. 2º da LDB nº 9.394/96 através da Lei de nº 12.796/13. A importância da inserção está na possibilidade de fomen-

tar discussões e práticas pedagógicas que valorizem os diferentes grupos étnicos no âmbito escolar.

Com a formulação das teorias pós-críticas na segunda metade do século XX e a sua perspectiva multicultural na educação, o currículo de Arte passa a ser território de desenvolvimento cultural dos alunos. As primeiras discussões ocorreram na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais¹ (MONDIACULT), realizado no México em 1982, se tornando um dos mais importantes referenciais sobre cultura e educação. No que concerne à essência da pesquisa, o documento oficial propõe uma série de recomendações voltadas para o desenvolvimento da educação artística e estética dos jovens por meio de programas que os permitam participar da vida cultural da sociedade.

Uma análise nos programas educacionais de países como Nova Zelândia, França, Canadá, Austrália, Inglaterra, Itália, República da Coreia e Suíça constatou que o desenvolvimento cultural é uma das prioridades dos sistemas de ensino (Sharp; Métails, 2000). Na Nova Zelândia, por exemplo, os propósitos educacionais incluem o respeito ao patrimônio étnico e cultural do povo neozelandês; na Suíça, a cultura é transferida de uma geração para outra através da educação e no Canadá, a arte, a música e o drama são um dos responsáveis pela preservação do patrimônio cultural canadense. Povos das ilhas do Pacífico que conquistaram

¹ O documento original se encontra na íntegra no sítio da UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000525/052505sb.pdf>

recentemente sua independência, como o Tonga, buscam constantemente valorizar sua identidade através das políticas educacionais voltadas à preservação da sua cultura. Esses são alguns exemplos de países que trabalham a cultura local nos programas curriculares de Arte. Atualmente, o Ensino Médio no Brasil está amparado por 8 documentos oficiais no âmbito nacional, elencados abaixo em ordem de ano de publicação:

- 1) Lei nº 9.394/96 que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996);
- 2) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2000);
- 3) Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (Brasil, 2002);
- 4) Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006);
- 5) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN) Resolução CEB nº 4/2010 (Brasil, 2010);
- 6) Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2012);
- 7) Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014);
- 8) Lei nº 13.415/2017 que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2017);

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (Brasil, 1996), o currículo de Arte passou a ser estruturado em quatro linguagens artísticas: artes visuais, teatro, dança e música. Nesse sentido, a cultura dentro da disciplina Arte no Ensino Médio está entremeada nos três eixos elaborados anteriormente pelos PCNEM para a área e está deveras relacionada com a aquisição dos conceitos destacados a seguir (Brasil, 2002):

1. *Representação e comunicação*: manifestada na experiência estética (processo reflexivo dos conhecimentos culturais), no protagonismo do discente (agente produtor e consumidor de arte), nos códigos e nos signos artísticos (visual, sonoro e corporal) produzidos pelos diferentes grupos.
2. *Investigação e compreensão*: evidenciada na análise e síntese (percepção sensível do universo cultural) e na identidade (estudo e valorização cultural da produção cultural de cada região);
3. *Contextualização sociocultural*: a função social, cultural e educativa da Arte se faz presente no conceito da cultura (manifestações como patrimônio material e imaterial das diversas culturas); a disciplina Arte como mediadora no conceito de globalização versus localização (novas tecnologias e recursos tradicionais); negociação de sentido (aproximação entre povos e pessoas através da Arte); desfrute (fruição como prazer);

ética e cidadania (o estudo das obras locais e nacionais como percepção da diversidade e o respeito aos patrimônios culturais) e no imaginário coletivo (símbolos, rituais e mitos de um povo).

A partir disso, os PCNEM (Brasil, 2000) orientam o aluno a analisar, refletir, respeitar e preservar as manifestações musicais de diferentes grupos sociais e étnicos, valorizando, em especial, os criadores de música popular. Os PCN+ (Brasil, 2002) são claros em afirmar que a cultura é um dos temas que fundamentam os conteúdos do ensino de Arte, conseqüentemente, os de música. Destacam-se, por exemplo, o conteúdo que enriquece a compreensão do aluno sobre as manifestações artísticas das tradições culturais e étnicas, seja de produção ou criação musical.

Seguindo na mesma linha de raciocínio, o inciso II do artigo 9º e o artigo 11º das DCN (Brasil, 2010), consideram que a qualidade social de uma escola de educação básica se determina pela valorização das diferenças e pelo respeito às várias manifestações de cada comunidade, situando-se como um espaço onde se aprende também a valorizar as próprias raízes locais. Portanto, o artigo 15 da Resolução CEB nº 4/2010 prevê claramente no currículo o estudo das características regionais da sociedade e da cultura onde o educando está inserido. Para o Ensino Médio, o PNE (Brasil, 2014) determina que os entes federados construam planos e estratégias de política educacional atrelados à política cultural.

Com base no anteriormente exposto, optou-se por elaborar uma proposta pedagógica em Arte que teve como base a cultura popular maranhense, em especial o Bumba-meu-boi. A seguir, serão abordados de maneira breve aspectos conceituais, históricos, artísticos e educacionais relacionados ao Bumba-meu-boi do Maranhão.

2. O BUMBA-MEU-BOI DO MARANHÃO

Antes de falarmos sobre o Bumba-meu-boi maranhense, é preciso lembrar os povos que contribuíram para a criação da identidade cultural do Maranhão. Anterior à chegada dos europeus, o litoral maranhense já era habitado por índios nativos. Além deles, os negros advindos da África também participaram dessa miscelânea que deu origem à uma das festas mais populares do estado: o Bumba-meu-boi.

A história da brincadeira situa-se no período colonial com a participação de personagens das diferentes etnias que foram a base da construção da formação do povo brasileiro (índios, negros e brancos). Segundo Passos (2002), o Bumba-meu-boi maranhense tem uma história que é transmitida através da música e da dança, remetendo-nos ao gênero dramático típicos das festividades dionisíacas. Conta a lenda que uma escrava grávida chamada Mãe Catirina desejou comer a língua do boi mais formoso da fazenda e pediu ao seu marido, o Pai Francisco, que realizasse o seu desejo. A consumação do ato causou tristeza e fúria ao dono senhor da fazenda onde

eles moravam. Para que não sofressem penalidades, o casal recorreu ao curandeiro na figura do pajé e o mesmo ressuscitou o boi, levando alegria e festa à fazenda.

Há um elemento que se destaca no Bumba-meu-boi do Maranhão: a religiosidade. Santo Antônio, São João, São Pedro e São Marçal formam a crença que surge sobre o boi de promessa, o qual brinca no período junino para agradecer e pedir bênçãos. Oliveira (2003, p. 75-76) destaca que:

o festejo tem seu ponto culminante na véspera do Dia de São Pedro, quando milhares de pessoas amanhecem no largo para o encontro dos bois em homenagem ao padroeiro dos pescadores[...], mas o louvor aos santos do período ainda não chega ao fim com a grande festa dedicada a São Pedro. A Madrugada seguinte é dedicada a São Marçal, com festa no bairro do João Paulo [...] só depois do encontro em louvor a São Marçal é que os grupos voltam para seus terreiros e a cidade volta ao movimento normal.

Azevedo Neto (1997) classifica as brincadeiras de Bumba-meu-boi do Maranhão em três grandes grupos (indígena, negro e branco) e em cinco sotaques mais conhecidos. Sobre a palavra sotaque, ela quer dizer “estilo”, maneiras de tocar, dançar, vestir e que diferencia um grupo do outro (Borrvalho, 2012; Lima, 2003; Padilha, 2014; Reis, 2008; Santos Neto; Ribeiro, 2011; Viana, 2013). O *grupo indígena* é composto pelos sotaques da Ilha (Matraca) e Pindaré (Baixada), que utilizam instru-

mentos similares como matraca, pandeirão, tambor-onça e maracá, compartilhando também dos materiais similares para a confecção de sua indumentária, como a pena de ema. No *grupo africano* estão os sotaques de Zabumba e Costa de Mão, possuindo como similaridades o uso de membranofones como a zabumba e a caixa, bem como suas vestimentas são baseadas no veludo. O *grupo branco* é composto pelo sotaque de Orquestra, também conhecido como sotaque de Munim, e se diferencia pelos instrumentos de sopro de origem europeia, tais como pistão, trompete, saxofone, etc., apresentando como diferenças fundamentais para os outros grupos a disposição espacial dos brincantes/dançarinos, o destaque exacerbado das índias e dos índios, sobretudo pelo apelo sensual, e as roupas majestosas e bastante coloridas dos demais participantes. Importante salientar que existem também os grupos para-folclóricos, os quais fazem uma miscelânea dos cinco sotaques e outros ritmos da cultura popular brasileira.

A partir desse panorama geral, percebe-se que a riqueza e diversidade do Bumba-meu-boi do Maranhão fornecem um leque de possibilidades de trabalho de cultura popular na escola. Sendo composto por dança, música, teatro e artes visuais, o Bumba-meu-boi maranhense se encaixa na proposta das quatro linguagens artísticas da disciplina Arte, levando em consideração a integração entre as manifestações artísticas citadas. Apesar disso, a análise dos materiais didáticos utilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão mostrou que o

Bumba-meu-boi não aparece como conteúdo dentro da disciplina Arte. Por outro lado, Barros (2018) destaca a existência de grande preconceito para com essa manifestação cultural entre os adolescentes, sobretudo aqueles vinculados com religiões protestantes.

Esse panorama motivou a realização desse estudo, que teve como problema de pesquisa: *De que maneira uma proposta didática baseada na cultura popular local poderia influenciar na avaliação da disciplina Arte pelos estudantes?* Levando em consideração que essa investigação foi levada a cabo em São Luís (Maranhão) e que esta cidade comporta uma ampla variedade de manifestações culturais de grande relevância para o cenário local e nacional, foi necessário estabelecer um critério de seleção para essa finalidade, o que levou à escolha do Bumba-meu-boi por ser considerado a mais emblemática e característica manifestação cultural do Maranhão, sendo um forte atrativo turístico principalmente durante o período do São João. Assim, esse estudo definiu como objetivo geral verificar a influência de uma proposta didática baseada na cultura do Bumba-meu-boi na avaliação da disciplina Arte por estudantes de Ensino Médio.

3. METODOLOGIA

Esse estudo se valeu de uma metodologia mista, adotando um desenho de pesquisa quase-experimental, com grupos naturais (controle e experimental). Participaram deste estudo 63 estudantes ($N_{GC} = 32$; N_{GE}

= 31) do 2º ano do Ensino Médio do Centro Educacional Manoel Beckman, com idades entre 15 e 18 anos ($M = 15.78$; $DP = 1.13$), sendo 55.6% mulheres e 44.4% homens. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se um questionário criado especificamente para esse estudo denominado *Questionário para Avaliação Discente sobre a Disciplina Arte no Ensino Médio* (ver Apêndice 1). Por razões de extensão, nesse artigo será abordada apenas a seção *Avaliação dos Elementos Específicos do Processo Pedagógico*, composto por 39 itens que se agrupavam em seis fatores: *Avaliação do professor* ($\alpha = .86$), *Material didático* ($\alpha = .76$), *Autoavaliação* ($\alpha = .73$), *Infraestrutura* ($\alpha = .73$), *Atividades e conteúdos* ($\alpha = .70$) e *Métodos avaliativos* ($\alpha = .64$). Os dados foram analisados utilizando o software *IBM SPSS v. 24*, extraindo-se estatísticos descritivos e inferenciais que permitiram uma comparação entre os resultados apresentados pelos grupos experimental e controle.

Para a realização dessa pesquisa, foi desenvolvido um programa didático composto por livro didático, CD e DVD (Barros; Soares-Quadros Jr., 2019). Esse material trazia como conteúdo:

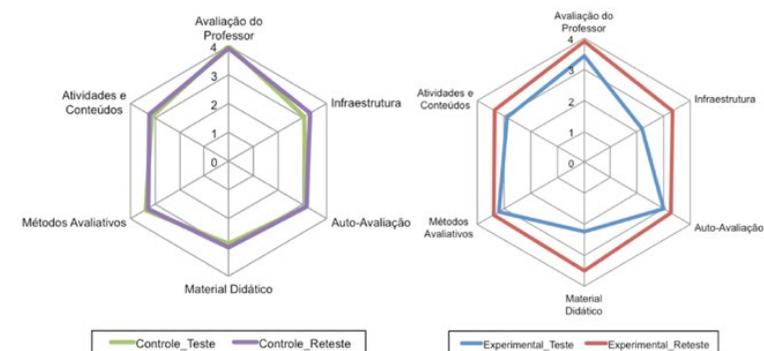
- O boi no Brasil: Origens, mitos, folgedos e manifestações populares;
- O Bumba-meu-boi do Maranhão: Origens, comédia, patrimônio e sotaques;

- Elementos artísticos dos sotaques do Bumba-meu-boi: Costa-de-mão, Pindaré (Baixada) e Ilha (Matraca).

O programa didático teve duração de quatro meses, sendo realizada uma apresentação com os próprios estudantes ao final da experiência. A coleta de dados ocorreu antes do início das atividades e no último dia de aula, realizando uma coleta pré e pós-teste. A continuação podem ser apreciados os resultados dessa investigação.

4. RESULTADOS

Gráfico 1. Medianas obtidas para o bloco de perguntas Avaliação dos Elementos Específicos do Processo Pedagógico na comparação intra-grupos.



A partir do gráfico 1, é possível verificar que houve uma melhora nos resultados no grupo experimental após a aplicação do teste de intervenção, enquanto que no grupo controle não são observadas diferenças relevantes entre os períodos pré e pós-teste. Para o grupo

controle, o item Infraestrutura ($Z = -2.554$; $p = .011$) apresentou avaliação significativamente superior na etapa de reteste, enquanto que para o grupo experimental, foi observada uma avaliação superior para todos os fatores na etapa posterior à intervenção didática, com exceção do fator Métodos avaliativos ($Z = -.316$; $p = .752$).

Analisando os resultados obtidos por ambos os grupos, primeiramente é possível observar que a existência de resultados estatisticamente significativos para a maior parte dos fatores que integram o bloco relacionado à Avaliação dos Elementos Específicos do Processo Pedagógico. Dessa maneira, foi possível verificar o impacto positivo do programa de intervenção nos resultados obtidos para os fatores Avaliação do Professor ($Z_{GC} = -1.298$; $p_{GC} = .194$; $Z_{GE} = -3.794$; $p_{GE} < .001$), Autoavaliação ($Z_{GC} = -.704$; $p_{GC} = .482$; $Z_{GE} = -3.391$; $p_{GE} = .001$), Material Didático ($Z_{GC} = -1.405$; $p_{GC} = .160$; $Z_{GE} = -4.251$; $p_{GE} < .000$) e Atividades e Conteúdos ($Z_{GC} = -1.256$; $p_{GC} = .209$; $Z_{GE} = -3.145$; $p_{GE} = .002$). Por outro lado, o fator Métodos avaliativos ($Z_{GC} = -2.554$; $p_{GC} = .011$; $Z_{GE} = -4.338$; $p_{GE} < .001$) foi o único a não sofrer influência do programa de intervenção tanto para o grupo experimental como para o controle. Finalmente, o fator Infraestrutura ($Z_{GC} = -4.460$; $p_{GC} < .001$; $Z_{GE} = -4.049$; $p_{GE} < .000$) também demonstrou comportamento similar para ambos os grupos, recebendo melhores avaliações na etapa pós-teste que pré-teste.

DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

Os resultados obtidos neste estudo comprovam a importância da flexibilidade e da diversificação do currículo escolar, dando voz aos temas que cercam o indivíduo e que a eles se mostram mais próximos. Isso vem favorecer o fortalecimento das questões identitárias para o adolescente em formação, bem como torna a disciplina Arte mais viva, dinâmica e contextualizada.

As OCEM apontam diretrizes sobre a implementação de ações propositivas que busquem um processo dinâmico de reflexão e elaboração contínua do projeto pedagógico escolar, permeando a configuração dos objetivos, dos conteúdos, das atividades didáticas e dos critérios de avaliação (Brasil, 2006, p. 202). Baseado nisso, é possível afirmar que o êxito do programa de intervenção pode ser constatado pelos resultados obtidos por praticamente todos os itens componentes da *Avaliação dos Elementos Específicos do Processo Pedagógico* (Avaliação do professor, Infraestrutura, Autoavaliação, Material Didático, e Atividades e Conteúdo), mostrando que a proposta didática exerceu influência nas avaliações dos estudantes sobre praticamente todos os elementos que compõem o processo pedagógico.

A partir desse cenário, os PCN+ afirmam que há um ciclo de desentendimento no qual os alunos percebem os professores como desinteressados e “os docentes pensam exatamente o mesmo de seus alunos, numa

escola na qual o desafio do aprendizado e a alegria do convívio dão lugar à apatia, tensão, displicência ou violência, em proporções que variam com as circunstâncias” (Brasil, 2002, p.11). Entretanto, no programa didático aconteceu ao contrário, pois permitiu que os discentes se sentissem protagonistas da proposta pedagógica durante todo o processo. Frases como “*obrigado por acreditar na gente*” e “*obrigado por nos escolher*”, por exemplo, ecoaram na despedida do projeto durante o término da apresentação artística. Além disso, o programa também proporcionou uma construção colaborativa de conhecimento entre professor-aluno, uma vez que os estudantes sugeriram o aperfeiçoamento dos instrumentos durante as oficinas e compartilhavam suas próprias experiências nas aulas, proporcionando uma aproximação entre teoria e prática. Dessa maneira, ressalta-se a importância do surgimento de novas pesquisas que visem a inserção cada vez maior da cultura popular no currículo da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

Abib, P. **Capoeira Angola: Cultura Popular e o jogo dos saberes na roda**. In Congresso Luso Afrobrasileiro De Ciências Sociais, 8, Coimbra: Portugal, 2004.

Azevedo Neto, A. **Bumba-meu-boi no Maranhão**. São Luís: Alumar, 1997.

Barros, A. **Linguagens artísticas do Bumba-meu-boi no currículo do Ensino Médio no Maranhão: uma experiência no Centro de Ensino Manoel Beckman**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica), Universidade Federal do Maranhão, São Luís-Maranhão, 2018.

Barros, A.; Soares-Quadros Jr., J. **Urrou! Urrou! O Bumba-meu-boi na escola**. São Luís: EDUFMA, 2019.

Blacking, J. **How musical is man?** Washington DC: University of Washington Press, 1974.

Borrvalho, T. **O teatro do Boi do Maranhão: brincadeira, ritual, enredos, gestos e movimentos**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2012.

Bosi, E. **Cultura de massa e cultura popular: Leituras de operários**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Bourdieu, P. **Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

Brandão, C. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: Silva, R. (Org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: Salto para o futuro/TV Escola/SEED/MEC, 2008.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1, p. 1-8.

Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: SEF/MEC, 2017.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Brasil. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC. 2000.

Brasil. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

Brasil. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Na-

cionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

Brasil. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

Chalmers, F. **Celebrating Pluralism: art, education, and cultural diversity**. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts, 1996.

Cuche, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

Delors, J. (Org.). **Um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

Eagleton, T. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

Geertz, C. **A interpretação das culturas**. Trad. Fany Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Hornburg, N.; Silva, R. Teoria sobre Currículo: Uma análise para compreensão e mudança. **Revista de Divulgação Técnico-científica do Icpq**, [s.l.], v. 3, n. 10, p. 61-66, jun. 2007.

Lima, C. O universo do Bumba-meu-boi do Maranhão. In: Nunes, I. (Org.). **Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão**. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2003. p. 42-45.

Litvak, J. **Strange Gourmets: Sophistication, Theory, and the Novel.** Durham/Londres: Duke University Press, 1997.

Lopes, A.; Macedo, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2013.

Lorenzo, O.; Soares-Quadros Jr., J. **Música, cultura e sociedade na Espanha contemporânea: a difusão pública do conhecimento musical-cultural na Espanha contemporânea.** São Luís: EDUFMA, 2014.

Oliveira, A. **Nome aos bois: tragédia e comédia no bumba-meu-boi do Maranhão.** São Luís: EDUFMA, 2003.

Oliveira, R. **A cultura popular e sua influência na educação escolar.** Guarabira: UEPB, 2011.

Pacheco, J. **Escritores curriculares.** São Paulo: Cortes, 2005.

Padilha, A. **A construção ilusória da realidade, a resignificação e recontextualização do Bumba meu boi do Maranhão a partir da música.** Tese (Doutorado em Etnomusicologia), Universidade de Aveiro, Aveiro-Portugal, 2014.

Passos, I. **A Transição da Cultura Popular para a Cultura de Massa no Maranhão: Aspectos do Bumba-meu-boi Pirilampo.** São Luis: UEMA, 2002.

Queiroz, L. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 99-107, 2004.

Reis, J. **O abc do Bumba-meu-boi do Maranhão.** 2. ed. São Luís: Fort Gráfica, 2008.

Santos Neto, J.; Ribeiro, T. **Bumba-meu-boi: som e movimento.** São Luís: IPHAN, 2011.

Sharp, C.; Métais, J. **The Arts, Creativity and cultural education: an international perspective.** NFER on behalf of the Qualifications and Curriculum Authority, 2000.

Silva, R. Cultura Popular e a Educação. In: _____. (Ed.). **Cultura Popular e Educação: salto para o futuro.** Brasília: TV Escola, 2008. p. 7-11.

Silva, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** 3. ed. 7 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Velho, A. A semiótica da cultura: apontamentos para uma metodologia de análise da comunicação. **Revista de Estudos da Comunicação**, v. 10, n. 23, p. 249-257, 2009.

Viana, R. **O Bumba-meu-boi como fenômeno estético.** São Luís: EDUFMA, 2013.

Apêndice 1. Questionário para Avaliação da Disciplina Arte

Nome _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Raça: () Negra () Parda () Branca () Indígena/Amarela

Religião: () Católica () Protestante () Espírita

() Agnóstico ou Sem Religião () Outra: _____

Questão 1: Assinale com um **X** a opção de resposta mais adequada para avaliar a frequência em que ocorreram as atividades a seguir:

	1 Nunca	2 Raramente	3 Frequentemente	4 Sempre
Item	Frequência de Atividades			
1.1	0	0	0	0
1.2	0	0	0	0
1.3	0	0	0	0
1.4	0	0	0	0
1.5	0	0	0	0
1.6	0	0	0	0
1.7	0	0	0	0
1.8	0	0	0	0
1.9	0	0	0	0

Questão 2: Avalie a qualidade das atividades realizadas durante o primeiro semestre desse ano na disciplina Arte. Para isso, assinale com um **X** uma das opções de resposta utilizando a escala abaixo:

	1 Péssimo	2 Ruim	3 Bom	4 Excelente
Itens	Qualidade das Atividades			
2.1	0	0	0	0
2.2	0	0	0	0
2.3	0	0	0	0
2.4	0	0	0	0
2.5	0	0	0	0
2.6	0	0	0	0

Questão 3: Assinale com um **X** a opção de resposta mais adequada para avaliar os diversos itens relacionados ao material didático utilizado nesse semestre na disciplina Arte:

	1 Péssimo	2 Ruim	3 Bom	4 Excelente
Item	Material Didático			
3.1	0	0	0	0
3.2	0	0	0	0
3.3	0	0	0	0
3.4	0	0	0	0
3.5	0	0	0	0

Questão 4: Avalie os métodos de avaliação empregados na disciplina Arte nesse primeiro semestre assinalando com um **X** uma das opções de resposta abaixo:

	1 Péssimo	2 Ruim	3 Bom	4 Excelente	
Itens	Métodos de Avaliação				
4.1	Métodos de avaliação empregados na disciplina	0	0	0	0
4.2	Atividades e trabalhos avaliativos individuais	0	0	0	0
4.3	Atividades e trabalhos avaliativos em equipe	0	0	0	0
4.4	Adequação das questões das provas ao conteúdo da disciplina	0	0	0	0
4.5	Adequação das questões das provas às atividades propostas no livro didático	0	0	0	0
4.6	Tempo de duração das provas	0	0	0	0
4.7	Equilíbrio entre a distribuição dos pontos da disciplina e a dificuldade das atividades e trabalhos propostos	0	0	0	0

Questão 5: Assinale com um **X** a opção de resposta mais adequada para avaliar a frequência de ocorrência dos itens a seguir:

	1 Nunca	2 Raramente	3 Frequentemente	4 Sempre	
Item	Frequência de ocorrência				
5.1	Frequência de utilização do livro didático	0	0	0	0
5.2	Frequência de utilização dos recursos audiovisuais do material didático	0	0	0	0
5.3	Frequência de utilização de ferramentas digitais (<i>Youtube, Whatsapp</i> e demais aplicativos)	0	0	0	0
5.4	Frequência de atividades avaliativas (provas, trabalhos individuais e em equipe, etc.)	0	0	0	0
5.5	Frequência de correção em sala de aula das atividades propostas	0	0	0	0

Questão 6: Avalie os itens abaixo assinalando com um **X** apenas uma das opção de resposta a seguir:

	1 Péssimo	2 Ruim	3 Bom	4 Excelente	
Itens	Infraestrutura				
6.1	Qualidade das instalações oferecidas pela escola (ex.: sala de aula, refeitório, auditório, etc.)	0	0	0	0
6.2	Utilização de recursos pedagógicos durante a disciplina (ex. Datashow, equipamento de som, etc.)	0	0	0	0
6.3	Utilização do laboratório de informática durante a disciplina	0	0	0	0
6.4	Utilização do auditório e demais ambientes extraclasse para atividades da disciplina	0	0	0	0
6.5	Quantidade de material bibliográfico relacionado aos conteúdos da disciplina disponibilizado na biblioteca da escola para consulta dos alunos	0	0	0	0

Questão 7: Escolha uma das opções da escala abaixo para avaliar o desempenho do seu professor de Arte nesse primeiro semestre. Marque com um **X** a opção que considerar mais adequada.

	1 Péssimo	2 Ruim	3 Bom	4 Excelente	
Itens	Avaliação do Professor				
7.1	Pontualidade do professor	0	0	0	0
7.2	Frequência do professor em sala de aula	0	0	0	0
7.3	Domínio da disciplina e do conteúdo lecionados	0	0	0	0
7.4	Clareza na apresentação e explicação dos conteúdos	0	0	0	0
7.5	Cumprimento do programa de conteúdos proposto	0	0	0	0
7.6	Disponibilidade para o esclarecimento das dúvidas dos alunos	0	0	0	0
7.7	Clareza nas correções das atividades e avaliações realizadas	0	0	0	0

7.8	Relacionamento professor-aluno	O	O	O	O
7.9	Receptividade a divergências de opinião, críticas e sugestões	O	O	O	O
7.10	Emprego de diferentes abordagens para exposição e explicação dos conteúdos e atividades	O	O	O	O
7.11	Emprego de variados tipos de avaliação para a composição da nota do aluno	O	O	O	O

Questão 8: Avalie o seu desempenho durante a disciplina Arte com relação aos diferentes aspectos relacionados abaixo, utilizando a seguinte escala:

	1 Péssimo	2 Ruim	3 Bom	4 Excelente	
Itens	Autoavaliação				
8.1	Pontualidade nas aulas	O	O	O	O
8.2	Frequência nas aulas	O	O	O	O
8.3	Participação nas aulas	O	O	O	O
8.4	Nível de compreensão do conteúdo das aulas	O	O	O	O
8.5	Desempenho na resolução das atividades individuais propostas	O	O	O	O
8.6	Desempenho na resolução das atividades coletivas propostas	O	O	O	O
8.7	Desempenho nas provas	O	O	O	O
8.8	Comportamento nas aulas	O	O	O	O

Questão 9: Marque a opção que mais se adequa ao seu nível de concordância com relação às afirmações apresentadas abaixo, obedecendo a escala que aparece na sequência:

	1 Discordo totalmente	2 Discordo parcialmente	3 Concordo parcialmente	4 Concordo totalmente	
Itens	Avaliação complementar				
9.1	Os conteúdos da disciplina foram interessantes	O	O	O	O
9.2	Houve equilíbrio entre os conteúdos teóricos e práticos	O	O	O	O
9.3	Meu nível de interesse pela disciplina aumentou	O	O	O	O
9.4	As notas que obtive refletem o esforço empregado durante o semestre	O	O	O	O
9.5	As apresentações artísticas contribuíram para um melhor aproveitamento da disciplina	O	O	O	O
9.6	A turma mostrou bastante interesse nos conteúdos lecionados pelo professor	O	O	O	O
9.7	O comportamento da turma ajudou no bom desenvolvimento da disciplina	O	O	O	O
9.8	As conversas paralelas atrapalharam durante as aulas	O	O	O	O
9.9	Os ruídos internos da sala de aula (ex.: ventilador, ar-condicionado, etc.) interferiram negativamente no rendimento da disciplina	O	O	O	O
9.10	Os ruídos externos (ex.: conversas de alunos no corredor, carros de som, etc.) interferiram negativamente no rendimento da disciplina	O	O	O	O
9.11	As programações festivas da escola interferiram negativamente no desenvolvimento da disciplina	O	O	O	O
9.12	Os problemas sociais (ex.: greve de professores, greve de ônibus) atrapalharam o desenvolvimento da disciplina	O	O	O	O
9.13	Os problemas físicos (ex.: falta de água, merenda, energia) atrapalharam o desenvolvimento da disciplina	O	O	O	O

Questão 10: Avalie o seu nível de satisfação com os diferentes aspectos pedagógicos listados abaixo, empregando para isso uma escala de 1 a 4 que varia de **totalmente insatisfeito** a **totalmente satisfeito**:

	1 Totalmente insatisfeito	2 Parcialmente insatisfeito	3 Parcialmente satisfeito	4 Totalmente satisfeito	
Itens	Questionário de Satisfação				
10.1	Satisfação com as aulas de Arte	0	0	0	0
10.2	Satisfação com os conteúdos lecionados	0	0	0	0
10.3	Satisfação com a didática do professor	0	0	0	0
10.4	Satisfação com as tarefas desenvolvidas	0	0	0	0
10.5	Satisfação com as atividades práticas vivenciadas	0	0	0	0
10.6	Satisfação com o método/sistema de avaliação empregado	0	0	0	0
10.7	Satisfação com o material didático utilizado (livro, vídeos e áudios)	0	0	0	0
10.8	Satisfação com as experiências artísticas vivenciadas	0	0	0	0
10.9	Satisfação com o seu comportamento pessoal durante as aulas	0	0	0	0
10.10	Satisfação com o comportamento geral da turma durante as aulas	0	0	0	0
10.11	Satisfação com o seu desenvolvimento artístico durante o semestre	0	0	0	0
10.12	Satisfação com o desenvolvimento artístico geral da turma durante o semestre	0	0	0	0
10.13	Satisfação com o seu nível de interesse atual com a disciplina	0	0	0	0
10.14	Satisfação com o seu resultado obtido na disciplina durante o semestre	0	0	0	0

CAPITULO 3

ETNOMUSICOLOGIA NO PARÁ: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Liliam Cristina Barros Cohen
Universidade Federal do Pará
liliambarroscohen@gmail.com

Sonia Maria Moraes Chada
Universidade Federal do Pará
sonchada@gmail.com

Tainá Maria Magalhães Façanha
Universidade Federal do Pará
tainafacanha@ufpa.br

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo compreender os caminhos percorridos pelo campo da Etnomusicologia no Pará e quais as perspectivas que este campo se tem trilhado na contemporaneidade. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na qual foi fundamentada a discussão aqui proposta, tendo como principal lente analítica autores da Etnomusicologia. Assim como, realizou-se um breve levantamento documental sobre as pesquisas e os projetos que, até o ano de 2018, foram e vêm sendo desenvolvidas no Estado do Pará. O lócus principal para delineamento deste olhar foram as ações desenvolvidas etnomusicológicas no âmbito da Universidade Federal do Pará – UFPA. Nesse sentido, o artigo se encontra estruturado em três tópicos, precedidos por uma introdução e seguidos por considerações finais. O primeiro “Música e Cultura ou Música é Cultura?”: por um olhar sensível; o segundo Etnomusicologia no Pará: percursos e desafios; e, Etnomusicologia na UFPA: tecendo redes dialógicas. Por fim, podemos perceber, a partir do objetivo aqui proposto, que algumas direções importantes têm sido formuladas. Estas têm possibilitado estabelecer perspectivas e caminhos a serem traçados, tanto nas pesquisas como em futuros projetos. Vislumbrando novos caminhos a serem trilhados, temos observado o fortalecimento através de pesquisa colaborativa, permeada de ações compartilhadas e diálogos interdisciplinares, tendo como base

fundante a percepção de Música como parte da cultura e sociedade e de significados da música.

Palavras-chaves: Etnomusicologia no Pará; Laboratório de Etnomusicologia da UFPA; Música e Cultura.

ABSTRACT

The objective of this article was to understand the paths taken by the field of Ethnomusicology in Pará and what perspectives have been taken in this field in contemporary times. For that, a bibliographic research was carried out in which the discussion proposed here was based, having as main analytical lens authors of Ethnomusicology. As well, a brief documentary survey was carried out on the researches and projects that were developed in the State of Pará until the year 2018. The main locus for delineating this look was the developed ethnomusicological actions within the scope of the University Federal University of Pará - UFPA. In this sense, the article is structured into three topics, preceded by an introduction and followed by final considerations. The first “Music and Culture or Music is Culture?”: By a sensitive look; the second Ethnomusicology in Pará: paths and challenges; and, Ethnomusicology at UFPA: weaving dialogic networks. Finally, we can see, from the objective here proposed, that some important directions have been formulated. These have made it possible to establish perspectives and paths to be traced, both in research and in future projects. Glimpsing

new paths to be followed, we have observed strengthening through collaborative research, permeated by shared actions and interdisciplinary dialogues, based on the perception of Music as part of culture and society and meanings of music.

Keywords: Ethnomusicology in Pará, Ethnomusicology in UFPA; Music and Culture.

INTRODUÇÃO

*O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...*

*Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.*

Manoel de Barros

Inicialmente faremos um exercício de compreensão sobre o que desenvolvemos como pesquisadores e estudiosos da pesquisa sobre música paraense, e que compõem o Laboratório de Etnomusicologia da Universidade Federal do Pará. Tal exercício perpassa por um nível de definições conceituais e estabelecimentos de eixos de embasamento epistemológico que, por conseguinte, culminam na eleição de abordagens metodológicas e caminhos que iremos escolher para a pesquisa ou propriamente do pensar.

Para Hissa (2011), em essência, a ciência moderna se constitui em suas definições próprias e os limites dialógicos fora deles, o que nos leva a almejar uma ciência

que transborde suas fronteiras como disciplina entre si, mas também transborde os muros de suas instituições e dialogue com outros saberes plurais na sociedade. Um limite, que para ser cruzado, carece de muitas circunstâncias e processos que fujam às simplificações.

Para refletirmos sobre as questões que permeiam a definição de “música” em um campo como a etnomusicologia, que por definição é interdisciplinar, necessitamos olhar para as disciplinas e seus diálogos. Mas, como observa Faure apud Hissa (2011, p. 19), “circular entre duas disciplinas equivale a sentar entre duas cadeiras, isto é, expor-se a uma dupla censura frente à lei de cada disciplina”.

Nesse sentido, pensar em caminhos que caracterizam as abordagens e eixos deste campo etnomusicológico nos faz refletir sobre duas definições importantes que consiste em compreender as definições de assimilação da ideia de “música” e assim as abordagens e o “jeito” de praticar etnomusicologia. Nesse ponto de fricção, talvez, é possível compreender – não as demarcações do campo –, mas os modos de diferenciação do fazer etnomusicológico, a concepção que se têm nas escolhas do tecer de outras relações e, principalmente, a sua não restrição em uma única via possível.

Primeiramente – sem a pretensão de reduzir as múltiplas possibilidades de definição e entendimento do que é música – faremos aqui um pequeno exercício

de alargar o olhar para as diversidades musicais que podemos encontrar diariamente em nosso país plural ou, especificamente, em nossos campos de pesquisas. Muito mais do que definições restritas um direcionamento para um olhar sensível às possibilidades dos encaminhamentos que autores da área têm discutido sobre o tema e como isso influi no campo etnomusicológico.

Nesse sentido, é inegável que, de maneira geral, as narrativas do que deixa ou não de ser música têm gerado exclusões e restringido o seu significado a partir de uma única vertente cultural. Como lamenta o poeta, na epígrafe que precede este texto, a imagem do “vidro mole que fazia uma volta atrás de casa” se converte em enseada, definida por um “outro” que não apreende a dimensão do imaginário significativo daquilo que podia ser também uma “cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa”.

Por vezes, essa dicotomia que ocorre no poema, promove a construção de visões unilaterais de músicas, socialmente bem aceitas ou não. Além de limitar suas dimensões em nomenclaturas que não abarca dimensões que transbordam o que usualmente assimilamos como música.

E, nesse sentido, antes de localizar um caminho no qual se constrói a Etnomusicologia no Pará, é preciso que realizemos o exercício de entendimento como proposto por Anthony Seeger (2008), em compreender

o sentido do que é música primeiramente e os lugares nos quais ela se insere. Em sua concepção, este exercício “vai determinar quais são os campos intelectuais importantes no estudo do fenômeno.” (SEEGER, 2008, p. 18)

Hoje quem escreve sobre música? Quase todo mundo está escrevendo sobre música – musicólogos, antropólogos, historiadores etc. Li anteontem, nas páginas financeiras do *Jornal do Brasil*, uma longa reportagem sobre pirataria e música aqui no Brasil. Há jornalistas que também escrevem. Etnomusicólogos e musicólogos não têm mais um monopólio sobre o objeto da nossa disciplina. Compartilhamos o mesmo com muitos outros estudiosos, mas cada disciplina retém uma especificidade importante – *cada um usa a música para empreender uma conversa diferente* (Seeger, 2008, p. 19, grifo nosso).

Como podemos perceber, falar sobre música é uma ação que é transversal a muitas disciplinas, no que tange a etnomusicologia podemos evidenciar essencialmente em sua construção uma associação entre a abordagem antropológica e a musicologia. Mas, um breve levantamento das publicações na área nos permite visualizar que esta tem tecido diálogos com outros campos disciplinas e, um olhar mais atento, com outros saberes.

Na esteira de reflexões propostas, como pensar e definir a etnomusicologia no Pará? Talvez, inicialmente admitindo que esta ainda é uma discussão embrionária e que muitos estudos e muitas pesquisas sobre

o tema precisam ser realizadas. Destacamos, assim, os artigos publicados por Chada (2017), por Barros e Chada (2015), por Barros, Chada e Severiano (2015), por Barros (2009), por Estumano, Chada e Façanha (2017) por Façanha (2017).

Mas, inicialmente, podemos refletir sobre o tema, questionando: Quais foram os caminhos percorridos pela Etnomusicologia no Pará e quais perspectivas na contemporaneidade? Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para elaboração da discussão proposta, assim como um levantamento documental sobre as pesquisas que até o ano de 2018 foram publicadas e vêm sendo desenvolvidas no Estado do Pará.

O presente artigo foi estruturado em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro “Música e Cultura ou Música é Cultura?”: por um olhar sensível; o segundo Etnomusicologia no Pará: percursos e desafios; e, Etnomusicologia na UFPA: tecendo redes dialógicas.

“MÚSICA E CULTURA OU MÚSICA É CULTURA?”: POR UM OLHAR SENSÍVEL

Araújo (2016) aponta o problema de definição da música, como um dos principais pontos de discussões no campo etnomusicológico. Assimilar a música como objeto artístico, não exclusivamente, pode se converter em

um problema de abordagens, quando práticas musicais transcendem estas definições e apreciações estéticas.

Por vezes, a ânsia demasiada em necessitar compreender o que se propôs inicialmente nos estudos antropológicos, na relação do “eu e os outros”, findamos por definir aquilo que identificamos por música de maneira simplista, como ocorrido no poema que precede este texto. Interessante notar, nesse contexto, a afirmação de Blacking ao compreender que:

O significado dos signos musicais é ambíguo, mais culturalmente limitado que objetivamente auto-evidente. As pessoas estão propensas a percebê-los e interpretá-los com referência às suas experiências de diferentes sistemas culturais, assim como conforme as variações na personalidade individual. As interpretações ambíguas dos signos musicais são provavelmente as mais poderosas fontes de inovação e transformação musical, isto é, quando certas circunstâncias sociais estimulam o desenvolvimento de uma maneira idiossincrática de ouvir música, em vez daquela aprovada culturalmente, é mais provável que se componham músicas abertas a novas direções (Blacking, 2007, p. 205).

E, por várias vezes, acabamos por cair em tal equívoco ao tecer definições redutoras e simplistas que não alcançam as dimensões do que seria ou não determinada prática musical em seu contexto. Blacking (2007) observa, por exemplo, que em algumas culturas mesmo alguns pesquisadores treinados possam reco-

nhecer tal prática como “música”, muitas vezes nessa mesma cultura não há uma definição similar àquilo que reconhecemos como “música”. Evidenciando a pluralidade de significados e funções que esta pode determinar em alguns contextos culturais.

Chada (2014, p. 7), nesse sentido, afirma que “a música ocorre num contexto cultural e pode, por isso, ser influenciada não só por considerações artísticas, mas também por considerações sociais, religiosas, econômicas, políticas ou pelo próprio confronto com outras formas de expressão artística.” O que torna este fazer por vezes parte da constituição existencial de muitos indivíduos, pois esta, estabelece relações simbólicas formadoras de memórias e, por seguinte, identidade.

Candau (2016), ao analisar esta relação entre memória e identidade afirma que “todo aquele que recorda doméstica o passado e, sobretudo, dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial que atua como significante da identidade” (Candau, 2016, p. 74).

Nessa direção, ao pensar em uma simples ideia do que seria identidade, poderíamos concordar que esta diz respeito ao modo de ser no mundo dos indivíduos numa dada sociedade. Sendo a memória, na relação observada por Candau, atuante na incorporação dessa identidade podemos pensar na relação das

“grandes memórias” e como estas moldam e remoldam as identidades do sujeito. Essas memórias

são as pedras angulares de memórias fortemente estruturadas que contribuem, no interior de um grupo ou de uma sociedade, para orientar duravelmente as representações, crenças, opiniões e para manter a ilusão de seu compartilhamento absoluto e unânime (Candau, 2016, p.182).

Assim, ao pensarmos nas grandes memórias organizadoras e angulares, podemos nos colocar a refletir quais são essas músicas que estão institucionalizadas e legitimadas no nosso contexto atual? Pensar sobre esta relação inicialmente pode nos parecer sem sentido, mas a partir dela podemos iniciar um ponto de compreensão dos discursos legitimados e institucionalizados um repertório canônico, enquanto muitas estéticas musicais têm sido taxadas como inferiores em vários níveis analíticos.

Ainda nesse sentido, é importante observar que:

Essas grandes categorias são mais eficazes quando dispõem, dispersos em todo o corpo social, de meios de memória: escolas, igreja, Estado, família, que com suas práticas e ritos diversos difundem e fazem viver essas grandes memórias organizadoras (Candau, 2016, p. 182).

Blacking (2007, p. 201) afirma que a música é processo fundamental de assimilação primária do entendimento do pensamento humano. Sendo o fazer

musical – em seu vasto modo de ser – um tipo de ação social essencial em outros modos de ações sociais. Sendo muito mais que reflexão, mas também geração tanto da capacidade humana quanto da cultura. Nesse direcionamento, “devemos também levar em conta as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos e os grupos sociais produzem sentido daquilo que eles ou qualquer outro considera como ‘música” (idem, p. 203).

Ao percebemos as pluralidades de possíveis abordagens compreensivas das definições de “música” iniciamos um ponto de inflexão interessante. Não basta, em poucas linhas definir, é preciso reeducar o olhar ao outros e a nós mesmos. Nesse sentido,

se nós soubéssemos mais sobre a “música” como uma capacidade humana, e sobre seu potencial como força intelectual e afetiva na comunicação, na sociedade e na cultura, poderíamos usá-la amplamente para melhorar a educação geral e construir sociedades pacíficas, igualitárias e prósperas no século XXI, assim como nossos ancestrais pré-históricos usaram-na para inventar as culturas a partir das quais todas as civilizações se desenvolveram (Blacking, 2007, p. 2016).

Assim, Seeger afirma que no percorrer disciplinar do campo na musicologia, muitas vezes, música foi reduzida apenas a definição de “som”, além do reforço midiático em que essa ideia reducionista se sustenta. Em comparação, o autor observa que numa visão an-

tropológica “música é um dos processos sociais através dos quais as pessoas criam e participam em relações sociais de diversos tipos. A música é, assim, um recurso social que, em certos momentos, vai ser utilizado junto a outros recursos sociais.” (idem, p. 18) Destacando assim, um caráter fundamental que a música exerce socialmente no campo da inclusão da diversidade, esta:

[...] se caracteriza pelas dimensões sonoras e não sonoras que permeiam tal fenômeno no âmbito da cultura. Assim, música é algo que se estabelece a partir da inter-relação dos aspectos estéticos e estruturais do som à vida que tais elementos ganham nos significados construídos pelas teias da cultura [...] (Queiroz, 2017, p. 103).

Assim, podemos concluir inicialmente, sem recair em um discurso dualista, que as abordagens usadas para falar sobre música são diversas. Atualmente, muitos campos disciplinares têm permitido um amplo diálogo na construção de um discurso sobre música, seja este com finalidades de pesquisas ou não. Nesse aspecto, talvez, mais que compreender se a Música é Cultura ou parte dela seja uma categoria implícita em um exercício maior que se dá em perceber, conhecer e sensibilizarmos as práticas musicais em suas diversidades. Sim, diversamente plurais!

ETNOMUSICOLOGIA: PERCURSOS E DESAFIOS

Num primeiro momento, apresentar alguns parágrafos que permeiam definições sobre o que é mú-

sica pode parecer desconexo da finalidade deste texto. Entretanto, ao observarmos e refletirmos sobre tal perspectiva, podemos iniciar uma compreensão nos caminhos trilhados pela etnomusicologia no Brasil e, especificamente, no Pará. E, ainda, como este se insere como campo disciplinar nesses cenários.

Pensar numa relação das origens do campo e sua atual conjuntura no Brasil e no Pará nos permite traçar quais campos disciplinares a etnomusicologia têm dialogado, quais percursos foram trilhados nas pesquisas da área e quais perspectivas futuras.

Inicialmente definida como musicologia comparada, a etnomusicologia se insere como campo interdisciplinar, tendo por objeto o estudo às práticas musicais em seu contexto. Castagna (2008, p. 10) afirma que uns dos principais focos da etnomusicologia é o estudo da música “não-européia”, sendo sua relação com a sociologia e antropologia estreita, objetivando prioritariamente pesquisas que levam em consideração a relação da produção humana e não propriamente da “música”.

O autor ressalta ainda, que os contextos pesquisados “são por vezes culturas ou classes sociais diferentes dos pesquisadores”. Mas, interessante observar o destaque o Cook (2006) ao observar que,

os etnomusicólogos voltaram a sua atenção e os seus métodos às práticas da música “artística” ocidental. Poder-se-ia citar, por exemplo, a etnografia da tradição de con-

certo iniciada por Marcia Herndon e Norma McLeod (1980) e desenvolvida por Christopher Small (1998); os livros de Henry Kingsbury (1988) e Bruno Nettl (1995) sobre conservatórios e escolas de música; ou o estudo da comunidade de música antiga em Boston de Kay Shelemay (2001) [...] (2006, p. 11-12).

Alguns estudiosos da área da etnomusicologia observam as consideráveis mudanças que a disciplina tem sofrido em suas abordagens nos últimos anos,

o surgimento e a trajetória da etnomusicologia envolve certo grau de “rivalidade” em relação aos “mitos de origem” da disciplina, em especial entre os Estados Unidos e a Alemanha, cada um desses países reivindicando a primeira iniciativa pelo estudo da música nos contextos das diversidades culturais. Mas, independente desta questão, hoje o papel da disciplina nesses dois países é bem diferente dos tempos iniciais, um pouco mais que 100 anos atrás (Lühning, 2014, p. 10).

Mesmo que se tenha revisitado tal trajetória, é inegável – segundo a autora – que esta marca ainda imprime grande característica nos estudos etnomusicológicos em contextos específicos. Pois, ainda há grande número de etnomusicólogos que trabalham com culturas musicais geograficamente distantes, o que ainda demarca a pouca visibilidade dessas pesquisas nos países de origem dos pesquisadores assim como, por vezes, a ausência de diálogo entre as culturas dos pesquisados e pesquisadores.

Lühning (2014, p. 11) observa que, por exemplo, no contexto europeu muitas vezes as culturas locais não foram foco dos pesquisadores do campo etnomusicológico, sendo assim “as respectivas culturas ‘autóctones’ muitas vezes foram entendidas como menos importantes do que a música erudita europeia ou as músicas vistas como ‘exóticas’, vindo do além mar.” Inicialmente, no surgimento do campo, estes fatores determinaram – de alguma forma – quais pesquisas seriam desenvolvidas, assim como os lugares nos quais os pesquisadores atuavam. Além disso, a autora observa que este fato trouxe problemáticas nas definições de música, cultura e identidade das culturas europeias.

Para compreender as temáticas emergentes e os compromissos sociais estabelecidos na etnomusicologia é fundamental que tenhamos em mente os lugares geopolíticos das áreas e subáreas de conhecimento. E, não apenas os lugares acadêmicos, quais ações são desenvolvidas pelas pessoas que os compõem (Lühning, 2014, p. 9).

Nesse sentido, precisa-se compreender o redelineamento de caminhos a partir do contexto no qual as pesquisas são produzidas, as características definidas pelos lugares institucionais onde os pesquisadores realizam pesquisas e as reconfigurações de abordagens “metodológicas” – ou como problematizadas por Sandroni (2008) a flexibilização de tais abordagens.

O que, inicialmente, se constituiu em estudos por meio da escuta de gravação de contextos musicais distantes, hoje é demarcado muito mais fortemente pelo “profundo interesse e respeito pela diversidade socio-cultural e política de pessoas e grupos que se encontram em posição minoritária frente às hegemonias geopolíticas, vivendo processos contínuos de expropriação, seja ela territorial, patrimonial ou simbólica, seja estatal ou privada” (Lühning, 2016).

Bastos (2014) afirma que a Etnomusicologia se configura entre a junção das musicologias com as ciências humanas, que as fortes tendências da escrita e do olhar antropológico moldaram e influenciaram essencialmente o campo disciplinar, assim Pinto (2008) observa que:

A etnomusicologia acompanhou esse desenvolvimento, quase que como uma disciplina irmã da antropologia cultural, sem abandonar por completo a musicologia histórica, embora liberta do imperativo do pensamento musical ocidental oitocentista, que perdura, largamente, nas grades curriculares dos conservatórios de música até hoje (Pinto, 2008, p. 2).

No Brasil, a etnomusicologia iniciou como campo disciplinar nos anos 90, apesar dos primeiros etnomusicólogos brasileiros iniciarem sua formação na área bem antes disso – nos anos de 1981, com o primeiro doutor brasileiro titulado na área Manoel da Veiga. A inserção da disciplina se deu e se consolidou no país

no âmbito dos programas de pós-graduações, tendo seu berço na Universidade Federal da Bahia, onde foi implementado o primeiro mestrado na área em 1990 e, posteriormente, o doutorado em 1997.

Assim, Manuel Veiga, doutor como vimos desde 1981, irá nos anos seguintes contribuir decisivamente para a implantação do PPGM na UFBA e para a implantação de uma área de “Artes” no CNPq; mas só concluirá sua primeira orientação de doutorado vinte anos depois, em 2001 (Sônia Chada, tese sobre a música do candomblé de caboclo) (Sandroni, 2008, p. 69).

Nos anos seguintes, o campo foi inserido em outros PPG (programas de pós-graduação) e outros etnomusicólogos foram se formando e sendo inseridos no campo da pesquisa no Brasil. Apesar de uma área não tão antiga, a etnomusicologia se faz presente em muitas regiões brasileiras.

Contudo, ainda são poucos os cursos de graduação em música no qual esta se faz presente como disciplina na formação dos músicos. Como podemos perceber na realidade paraense, essa inclusão ainda é muito recente, apenas nas reformulações dos projetos políticos pedagógicos - PPP nos anos 2008 na UFPA e, 2016 na UEPA (apesar de algumas disciplinas discutirem temas transversais à área anteriormente isso).

Em 2001, outro marco que impulsiona a consolidação da institucionalização da área no Brasil é a

criação da Associação Brasileira de Etnomusicologia – ABET, que deu impulso ao desenvolvimento da pesquisa nas diversas regiões do país.

A formação em nível superior em música no Pará teve seu início demarcado no final dos anos 80 e início dos anos 90, sendo inaugurado no ano de 1989 na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e em 1991 na Universidade Federal do Pará (UFPA) ambos como curso de Educação Artística com Habilitação em Música.

Mas, anteriormente a este cenário de formação profissional em Música, o Pará já era referência nacional e internacional em formação de músicos, abrigando o terceiro conservatório mais antigo da Brasil, atualmente com 123 anos, e a Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA).

Essa realidade se torna relevante para compreendermos o que Vieira aponta como uma das principais influências na construção curricular para a formação de professor de música no Pará. Ou seja, o “modelo conservatorial” foi e, ainda é, em suas concepções diversas, um dos pilares na formação do professor de música no Estado. Entretanto, cabe-se ressaltar que esta realidade não é exclusividade da região, mas um “hábitus” que predomina os currículos dos cursos superiores no Brasil, como aponta Pereira (2012).

Inicialmente esse fato pode parecer irrelevante, mas quando se focaliza a inserção da disciplina “etno-

musicologia”, uma de suas principais vertentes institucionalizadas no contexto paraense tem sido no âmbito das graduações. Precedidas, por sua inclusão inicial na Pós-Graduação em Artes da UFPA, realidade de muitos contextos de atuação do Etnomusicólogos brasileiros desde seu surgimento no Brasil, como apontado por Luhning e Tugny (2016), Pinto (2008), Veiga (2011), Araújo (2016), Bastos (2014).

O *Curso de Educação Artística - Habilitação em Música da Universidade Federal do Pará (UFPA) [1991]*, atualmente *Licenciatura Plena em Música – PPP [2008]* e o *Programa de Pós-Graduação em Artes*, se configuram como lócus de atuação docente de duas das autoras e espaço de doutoramento de uma das autoras que escrevem estas reflexões, por este motivo, será o foco de discussão abordado neste item. Apesar de haver estreita parceria com UEPA, que será mais a frente descrita.

O *Curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade Federal do Pará* tem como objetivo formar educadores musicais para atuar como docentes no ensino regular nas escolas de ensino médio e fundamental da rede pública e particular. As atividades curriculares estão organizadas segundo eixos curriculares.

Esses eixos consistem em: Formação humanística; Fundamentos teóricos e composicionais; Instrumental e composicional; Pedagógico; Integração e; Pesquisa. O eixo denominado Formação Humanística engloba as atividades curriculares: Filosofia da Músi-

ca; Sociologia da Música; História da Arte, Introdução a Etnomusicologia e Libras.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico do Curso, tais atividades pretendem “Refletir criticamente e construir argumentação sobre Música como manifestação artística inerente ao homem e por meio da qual ele se expressa e se comunica, situado num tempo e espaço” (PPC, 2010). Nesse sentido, as disciplinas Sociologia da Música e Introdução a Etnomusicologia oferecem suporte crítico, metodológico e teórico para a compreensão das relações entre música e sociedade e as relações entre música e os diversos domínios da cultura.

A disciplina Sociologia da Música está composta por 68 horas semestrais, das quais 17 horas são destinadas a atividades práticas ou laboratoriais e 51 horas, destinadas a seminários e aulas teóricas. Desde a implementação da nova proposta curricular do curso, em 2008, esta disciplina, juntamente com a disciplina Introdução a Etnomusicologia, têm sido um espaço de oportunidades do contato com outros saberes musicais e de pesquisa e reflexão, bem como vivência de práticas musicais não vinculadas às práticas musicais ocidentais (Barros, 2012; Barros; Chada, 2015; Estumano; Chada; Façanha, 2017).

O conteúdo programático da disciplina tem discutido conceitos básicos de Sociedade e Cultura, bem como as relações entre indivíduo, sociedade e criação Artística; música e identidade; modernidade, arte e in-

dústria cultural. Os principais autores discutidos e estudados durante a disciplina são Roque Laraia (2001), Gerard Behague (1992), John Blacking (1995; 2000); Alan Merriam (1964), Anthony Seeger (2004), dentre outros.

A disciplina Sociologia da Música fomenta nos estudantes de música, uma visão crítica a respeito da vida musical cotidiana das cidades, da mídia, as hierarquias de saberes institucionalizados e não institucionalizados, as instituições de ensino de música e a validação de certas músicas em detrimentos de outras.

Além disso, conforme as Leis 10.639/2003 e 11.769/2008, tais atividades curriculares buscam oportunizar reflexões, vivências e produção de conhecimento acerca das sociedades indígenas e afrodescendentes brasileiras e amazônicas. Assim, é interessante perceber como por meio da influência das atividades e projetos desenvolvidos na oficina tem possibilitado perceber a dinâmica na inserção de temáticas fundamentais como as exigidas nas mencionadas leis, sem propriamente haver necessidade de criação de disciplina específica para tanto.

A criação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – *PARFOR (2010)*, nos municípios de Capanema, Moju, Óbidos, Oriximiná, Castanhal e Marabá possibilitou o alargamento da formação em música da UFPA para outros contextos fora do eixo da capital do Estado. O que demarca um momento

importante na formação de professores nos interiores paraenses e o desenvolvimento de projetos no âmbito da disciplina *Introdução à Etnomusicologia, Sociologia da Música e Cultura Afro-brasileira*, que foi essencial para o mapeamento de práticas musicais diversas.

A partir de 2001 houve um processo contínuo de qualificação docente na Escola de Música da UFPA e no curso de Licenciatura Plena em Música da UFPA e da UEPa. O primeiro passo foi o Mestrado Interinstitucional em parceria com a Universidade de São Paulo que resultou em diversas dissertações de mestrado com temática voltada para a pesquisa com viés etnomusicológico (ver Barros, 2009).

Em 2003 foi realizada outra etapa de qualificação da equipe docente, desta vez apenas da Universidade Federal do Pará, através do Programa de Qualificação Institucional – PQI, com a Universidade Federal da Bahia, resultando em teses com temáticas voltadas para a educação musical e performance musical. Em 2008 foi realizado o DINTER-MINTER entre as Universidades Federais do Pará e da Bahia cujas teses, defendidas em 2012, compunham um total de 3 voltadas para o campo da etnomusicologia. Obviamente, iniciativas individuais também ocorreram ao longo deste período, com dissertações e teses voltadas para o campo da etnomusicologia (Barros, 2009).

Com o estabelecimento de doutores e projetos de pesquisa voltados para a etnomusicologia, várias parcerias passaram a se solidificar, a exemplo do PROCAD UFBA/UFPA, que oportunizou colaborações específicas envolvendo missões, pós-doutoramentos, publicações e participações em eventos conjuntos. Ao longo do primeiro decênio dos anos 2000, foram estabelecidos, também, os principais grupos de pesquisa em etnomusicologia no Pará e, com eles, novas parcerias interinstitucionais foram firmadas, com o IPHAN, Museu Paraense Emílio Goeldi, Fundação Carlos Gomes, Instituto de Artes do Pará, Universidade de Brasília, dentre outros.

No contexto acadêmico, outro lugar fundamental e que atualmente demarca o desenvolvimento de pesquisas na área da etnomusicologia é o *Mestrado em Artes da UFPA – PPGARTES (2008)*, principalmente devido a atuação de duas etnomusicólogas no programa. Entretanto, por mais que as pesquisas tenham esse eixo epistemológico com a etnomusicologia, a formação e titulação concedida no programa é mestre ou doutor em Artes, o que não garante nominalmente uma legitimação como etnomusicólogo.

Essas pesquisas se localizam na linha de pesquisa teoria e interfaces epistêmicas em artes que consiste em “estudos sobre teorias do conhecimento nas artes e suas perspectivas epistêmicas, em conexões inter e transdisciplinares, com outras áreas do conhecimento. Contribuições das práticas e modalidades dos saberes

em arte nas interfaces entre o local e o global e no diálogo entre culturas”¹. As pesquisas nesse eixo têm sido desenvolvidas desde os anos de 2009, ano inaugural deste PPG. Barros, Severiano e Chada (2015) observam que essas pesquisas trazem

aspectos marcantes desta produção observam-se: a abordagem de temáticas regionais, tendo em vista o desconhecimento da maioria das práticas musicais do Estado, uma tentativa de compreensão da diversidade de práticas musicais paraenses; o caráter interdisciplinar, especialmente dialogando com a antropologia e a história e, a tendência colaborativa com os grupos sociais pesquisados, consolidando troca de saberes interculturais. De forma geral, essa produção tem se constituído de etnografias musicais realizadas a partir de diálogos interdisciplinares (Barros; Severiano; Chada, 2015, p. 3).

O corpo substancial de pesquisas sobre práticas musicais paraenses no âmbito da UFPA tem sido desenvolvidas em grande maioria resultantes dos Trabalhos de Conclusão de Curso da UFPA, das dissertações concluídas e andamento do PPGArtes-UFPA e das Teses em andamento de três turmas do doutorado (2016, 2017 e 2018) que recentemente ingressaram no PPGArtes-UFPA. Além disso, outras produções ligadas aos grupos de pesquisas, que além dos TCCs, dissertações e Teses, tem

¹ <http://ppgartes.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa> acesso em 01 de Nov. de 2018.

fomentado a publicação de artigos e afins em periódicos, anais de eventos e livros.

Acreditamos que as pesquisas que desenvolvemos tem caminhado num processo dialógico que engloba a literatura clássica e a atual da área, incluindo autores e autoras latinoamericanas, bem como em diálogo com os Estudos Culturais, notadamente com as proposições de Nestor Canclini (1997), Stuart Hall (2005) e Clifford Geertz (1989) temos produzido etnografias densas.

Nossos projetos tem se desdobrado a partir de práticas musicais e suas relações colaborativas com os mestres e mestras da cultura popular, conduzidas a partir da Etnomusicologia Colaborativa, numa integração com as demandas do seu entorno. Apesar de as produções serem voltadas para as práticas musicais locais, acreditamos que as questões pesquisadas tenham relevância local e global. Temos como objetivo a compreensão da diversidade de práticas musicais paraenses, através de etnografias musicais e diálogos interdisciplinares.

GRUPOS DE PESQUISA

As atuais atividades principais no campo da Etnomusicologia têm sido realizadas no âmbito de grupos de pesquisa. Isto tem possibilitado a articulação interinstitucional na construção dialógica do campo, por meio de projetos de pesquisas e ações como: eventos, publicações e eventos científicos.

Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Líliam Barros Cohen o GPMIA foi criado em 2007, a partir do projeto de pesquisa “Música e Sociedade Indígena na Amazônia”, que possuía apoio da UFPA através do Programa de Apoio ao Recém Doutor (PARD) e parceria com o Museu Paraense Emílio Goeldi. O GPMIA possui três grandes linhas de pesquisa: 1. Música Indígena na Amazônia; 2. Estudos Etnomusicológicos no Pará; 3. Interfaces epistêmicas em Artes. Possui um acervo de mídias digitais em áudio e vídeo sobre os repertórios musicais do Alto Rio Negro, particularmente relacionados à cidade de São Gabriel da Cachoeira (Amazonas), e dos repertórios do clã Desana Guahari Diputiro Porã, além de entrevistas e vídeos gravados em CD e DVD. Esse acervo tem sido objeto de estudo dos subprojetos de Iniciação Científica e do projeto de pesquisa “Mito e Música entre o clã Desana Guahari Diputiro Porã, AM”. O acervo também possui documentos digitalizados referentes à Memória Histórica do Instituto Estadual Carlos Gomes, em Belém, e a outros projetos de mestrados, doutorandos e graduandos sobre a música na Região Norte.

Coordenado pelo Prof.^o Dr.^o Paulo Murilo Guerreiro do Amaral, o Grupo de Estudos Musicais da Amazônia (GEMAM), cadastrado no CNPq e certificado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesp) da UEPA desde novembro de 2010. O principal objetivo é o levantamento de materiais a respeito da história musical e artística da Amazônia (mas não apenas dela),

além de realizar uma abordagem crítica da linguagem e do fazer musical atual, com enfoque etnomusicológico e/ou estético. Pretende-se ainda compreender sentidos e especificidades das linguagens artísticas em diferentes culturas, incluindo a música, nas perspectivas estética, cultural e social. É dividido em duas linhas de pesquisa: 1) Saberes e Práticas Musicais na Amazônia; e, 2) Hermenêutica da Linguagem Artística.

Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Moraes Chada, o GEMPA foi criado em 2012. É um grupo de estudo, investigação e produção de conhecimento sobre diversas práticas musicais existentes no Pará e é formado por professores e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFPA. Possui duas linhas de pesquisa: 1. Práticas musicais e 2. Interfaces epistêmicas em Artes, contando com acervo em áudio e vídeo sobre pesquisas desenvolvidas e outro digitalizado abrangendo literatura etnomusicológica e música paraense. O projeto de pesquisa “Práticas Musicais no Pará” constitui o projeto principal do grupo, o qual abriga vários subprojetos de pesquisa, bem como de extensão e ações de ensino e pesquisa desenvolvidas em disciplinas da graduação e pós-graduação.

LABORATÓRIO DE ETNOMUSICOLOGIA

O Laboratório de Etnomusicologia, criado em 2014, está vinculado à Escola de Música (EMUFPA) – Cursos Básico, Técnico, Tecnológico e Licenciatura em

Música – e ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) da UFPA. Congrega o Grupo de Pesquisa Música e Identidade na Amazônia (GPMIA) e o Grupo de Estudos sobre Música no Pará (GEMPA), ambos da UFPA, que têm como principal objetivo fomentar e produzir conhecimento sobre as diversas práticas musicais existentes na Região Amazônica. Posteriormente, passou a congrega, também, o Grupo de Estudos Musicais da Amazônia (GEMAM), da UEPA.

As metas do laboratório atualmente consistem em: Manter arquivo de registros sonoros disponíveis aos pesquisadores, comunidades e ao público externo. Incrementar e potencializar o desenvolvimento da área de etnomusicologia na região Norte. Realizar ações de pesquisa e extensão com as diversas conexões musicais do estado e região. Estabelecer pontes entre os mestres e sabedores musicais do estado e da região e a academia. Promover eventos, cursos, workshops, oficinas e afins com vistas ao incremento da disciplina.

PROJETOS

Os projetos são realizados no âmbito das disciplinas da graduação e/ou pós-graduação, sendo em sua grande maioria os de pesquisa e também alguns de extensão.

Este projeto intitulado “Música e Sociedade na Pan-Amazônia” é construído em bases que ultrapassem os velhos cânones da etnomusicologia, cujo assentamento reside no viés histórico e paradigmas ocidentais

(Luhning et all. 2016). Almeja-se o surgimento de questões epistêmicas a partir de uma visão descolonizadora e aberta para novas epistemologias, colaborando com a criação de redes colaborativas por meio de ações de apoio a realização de eventos, integração de acervos virtuais, estabelecimento de parcerias e agregação de pesquisas inter e transdisciplinares.

O projeto “Arqueologia Musical Amazônica” consiste em um projeto de pesquisa cujo objetivo é o estudo organológico e interpretação dos usos cerimoniais e práticas sociais associados aos instrumentos musicais pré colombianos das coleção arqueológica Tapajônica, constituída por 24 apitos zoomorfos e 3 estatuetas antropomorfas. No qual pretendeu-se apresentar um catálogo destes instrumentos e colaborar para os estudos em arqueomusicologia na América Latina.

O projeto de pesquisa “Memórias do Instituto Estadual Carlos Gomes” teve como objetivo principal compreender a história do Instituto Estadual Carlos Gomes por meio de um conjunto de histórias de professores que ali se formaram e/ou atuaram até o ano de 2014. Registrou histórias das trajetórias de formação e/ou de atuação de professores no Instituto Estadual Carlos Gomes até 2014; Construindo em narrativas os relatos dessas trajetórias, tornando perceptível o conteúdo e a forma como os professores apresentaram o IECG em suas memórias entre os períodos de funcionamento do IECG, quanto ao ensino e demais atividades desen-

volvidas. O projeto se fundamenta na pesquisa em história oral utilizando o método de história de vida em função mesmo da escassa parcela de fontes escritas de informações. Assim adquirindo material que constitui atualmente acervo documenta no Labetno-UFGA.

“Práticas Musicais no Pará”, consiste em uma proposta contínua que abriga vários subprojetos, desenvolvidos e/ou orientados pela Prof. ^a Dr. ^a Sonia Chada. No qual objetiva-se investigar práticas musicais existentes no Pará, no viés de uma perspectiva etnomusicológica. Captando e registrando aspectos do saber musical das diversas práticas musicais existentes no Estado paraense. Registrando expressões verbais usadas pelos músicos e demais agentes sociais que perfazem os contextos dessas práticas sobre sua própria música. Incorpora informações sobre as instituições que apoiam e articulam a vida musical no Pará. Além de fornecer informação biobibliográfica criteriosa aos estudos musicais paraenses e assim corrigir possíveis distorções existentes nas fontes primárias. Uma contribuição mais ambicioso, talvez, consiste na contribuição para o desenvolvimento de estudos sobre a cultura musical paraense e também para os estudos da continuidade e mudança musical desse Estado.

Destacamos ainda alguns projetos anteriores que constituem significativa produção da UFGA, como Encontro de Saberes em parceria com a Universidade de Brasília (UnB); o projeto da Associação Aruan Capoeira

(Marcelo Baccino); O projeto Paisagem Sonora do bairro do Guamá (Jorgete Lago); nesse mesmo sentido o Projeto Práticas Musicais no Pará²; As pesquisas em bases de dados da UFGA e UFGA, IPHAN, Estado e município pelos bolsistas PIBIC Bárbara Lobato; Danilo Rosa.

Ainda, o Projeto de confecção de réplicas de cerâmica marajoara e tapajônica por mestres ceramistas com a bolsista Camila Costa (PIBEX - 2015); o projeto Prática musical no Espaço Cultural Coisas de Negro com a bolsista Carina Lima (PIBEX - 2015); o projeto Ouvir e Ver o Marco da Légua – Natália Lobato (PIBEX - 2016); a Campanha do Carimbó a qual culminou na produção de um documentário com a bolsista Natália Lobato (2017); ainda o projeto Paisagem Sonora no âmbito do PARFOR (Capanema; Oriximiná; Marabá; Castanhal; Mojú;)

No âmbito da Extensão, o Arte em toda parte – temas transversais como colaboradores sociais visou a democratização da arte através do oferecimento de oficinas de música à comunidade do entorno da UFGA, fornecendo locus de atuação em estágio para os discentes do curso de Licenciatura Plena em Música, dialogando cada plano de trabalho com um contexto específico por meio de temas transversais, atuando no conteúdo programático das oficinas

² Bairros pesquisados: Batista Campos / Campina / Canudos / Centro (Marituba) / Cidade Nova (Ananindeua) / Cidade Velha / Cremação / Cruzeiro e Ponta Grossa (Icoaraci) / Fátima / Guamá / Jurunas / Marambaia / Maracajá (Mosqueiro) / Marco / Nazaré / Pedreira / Reduto / São Braz / Terra Firme / Umarizal Marco das pesquisas sobre os bairros (Práticas musicais, grupos musicais e gosto musical; Paisagem sonora)

EVENTOS

Outro espaço de substancial importância na difusão e discussão no campo da Etnomusicologia no Pará, têm sido a realização e participação em eventos científico, como: Seminários de Pesquisa do GPMIA, Seminário de Pesquisa em Música (ENARTE/EMUFPA), Fóruns de Pesquisa em Arte (ICA/UFPA), V ENABET, I, II e III ABET Norte., a Jornada de Etnomusicologia, o ciclo de palestras do Labetno-UFPA, atualmente na IV edição.

Destaca-se, dentre estes, dois eventos de maior periodicidade que são os ciclos de palestras que em toda segunda quinta-feira de cada mês convida um membro da comunidade científica que possa socializar pesquisas em andamento ou concluídas, abrindo diálogo temático importante para troca de experiências e saberes.

E, a Jornada de Etnomusicologia, que atualmente está em sua 5ª edição, reunindo pesquisadores da área e, um diferencial fundamental, profissionais ligados à outras áreas (como: Educação Musical, Musicologia Histórica, História, Antropologia, etc)

A partir do evento espera-se aprofundar o diálogo sobre a construção dialógica do conhecimento em Etnomusicologia, observando-se temáticas, objetivos e metodologias, com vistas à consolidação tanto deste campo de saber na Região Norte brasileira quanto do Labetno-UFPA dos outros grupos pesquisas, enquanto instâncias formativas e produtoras de conhecimento, com reflexos significativos para a pesquisa em música no Pará/na Região Norte/na (Pan) Amazônia e para a

formação/atuação de seus agentes, músicos, professores, pesquisadores e estudantes de distintos níveis.

Por meio da socialização de pesquisas, estes eventos têm contribuído com a promoção de debates sobre temas de interesse para o desenvolvimento do Estado e da Região Norte, como a patrimonialização de bens culturais imateriais, a construção de identidades musicais e a valorização de saberes e fazeres tradicionais e de minorias, entre outros.

AS PUBLICAÇÕES E O ACERVO

Atualmente, um dos principais expoentes das pesquisas desenvolvidas na UFPA têm sido publicações em anais de eventos de expressão nacional como: ANPPOM, ABET, ABEM, Jornadas de Etnomusicologia, ABA, Fórum Bienal de Pesquisa em Arte, dentre outros. Assim como em periódicos como a revista Música e Cultura, Revista da Abem e Transcultural e Revista Tucunduba da UFPA. Há, ainda, alguns projetos que culminam na publicação de livros, como o caso do projeto “Arte em toda parte” e “Memória dos 120 do Instituto Estadual Carlos Gomes”.

Há ainda um acervo em construção e em processo de organização. Neste, muitos das pesquisas desenvolvidas são armazenadas para posteriores trabalhos e pesquisas sobre música no Pará. Talvez, possamos afirmar, que este é uma das grandes riquezas destas produções, tendo em vista a pouca documentação e estudos das práticas musicais do e no Estado do Pará.

CONSIDERAÇÕES

Talvez este texto, não apresente conclusões em uma reflexão mais consolidada, mas aponta para algumas direções importantes formuladas por meio de questionamentos que emanam do que aqui foi proposto. Possibilita estabelecer perspectivas de caminhos a serem traçados em pesquisas futuras, assim como análise de que novos caminhos precisam ser trilhados.

Contudo, podemos considerar que houve um crescimento significativo na última década; estabelecimento de Cursos institucionais e que a disciplina, na Universidade Federal do Pará está Vinculada à área de Artes/Música. A partir de nossas experiências temos observado o fortalecimento através de pesquisa colaborativa, com ações compartilhadas e diálogos interdisciplinares, tendo como base fundante a percepção de Música como parte da cultura e sociedade e de significados da música.

Assim, podemos observar que, expor o que seria uma Etnomusicologia paraense ou uma Etnomusicologia no Pará ou então da ou na Amazônia, ainda carece de um grande debruçar em investigar para compreender as suas peculiaridades. Pois ainda esta se constitui como área em desenvolvimento, nos direcionando para um compromisso em continuar caminhando nesta árdua tarefa de pesquisar sobre a diversidade das práticas musicais no Pará. Quiçá desta forma, poderá se amadurecer e reconfigurar os caminhos de entendimento.

REFERÊNCIAS

Araujo Junior, S. Prefácio: o campo da etnomusicologia brasileira. In. Lühning, A.; Tugny, R. **Etnomusicologia no Brasil: reflexões introdutórias**. Salvador: EDUFBA, 2016.

Araujo Junior, S.; Paz, G. L.; Cambria, V. (Orgs.). **Música em debate: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.

Barros, L. Folias e Ladainhas do Marajó. In: Pantoja, V. (Org.). **Marajó: culturas e paisagens**. 1ed. Belém: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2009. p. 46-57.

_____. **Repertórios Musicais em Trânsito: música e identidade étnica em São Gabriel da Cachoeira, Am..** 1. ed. Belém: EDUFPA, 2009. v. 500. 258p.

_____; Chada, S. M. M. Etnomusicologia e Educação Musical em diálogo: experiências pedagógicas na formação de professores de música na Universidade Federal do Pará. In: **X Congreso Regional y III Pan-Americano de ISME – 2015**, 2015, Lima. Actas 10ª Conferencia Latinoamericana y 3ª Conferencia Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musica. Lima: Pontificia Universidade Católica do Perú, 2015. v. 1. p. 158-164.

_____; Chada, S. M. M.; Severiano, R. A Pesquisa e o Laboratório de Etnomusicologia da Universidade Federal do Pará: uma análise interpretativa. In: **XXV Congresso da ANPPOM**, 2015, Vitória - Espírito Santo. Anais do XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música ? Vitória ? 2015. Vitória -

Espírito Santo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2015. v. 1. p. 1-8.

Barros, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

Bastos, R. M. Música nas Sociedades Indígenas das Terras Baixas da América do Sul: reflexões sobre deslocamento e mudanças de rumo na etnomusicologia. In: Montardo, D. L.; Domínguez, M. E. (Orgs.). **Arte e Sociabilidade em Perspectiva Antropológica**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

Béhague, G. Fundamento Sócio-Cultural da Criação Musical. **Art**, n. 19, p. 5-17, 1992.

Blacking, J. Humanly Organized Sound. In: _____. **How musical is man?** 6. ed. Seattle: University of Washington Press, 2000. p. 3-31.

_____. **Music, Culture & Experience**. Papers selecionados de John Blacking. Editado por Reginald Byron. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

Canclini, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

Candau, J. **Memória e Identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo. Editora Contexto, 2012. Belém. III Jornada de etnomusicologia - Anais. Belém: UFPA, 2017. p. 84-91.

Castagna, P. Avanços e perspectivas na Musicologia Histórica Brasileira. **Revista do Conservatório de música da UFPel**, Pelotas, n. 1, p. 32-57, 2008.

Chada, S. Caminhos e Fronteiras da Etnomusicologia. In: Barros, L.; Amaral, G. (Orgs.). **Cadernos do Grupo de Pesquisa Música e Identidade na Amazônia – GP-MIA**. V 2. Belém: Paka-Tatu, 2011. Pp. 9-22.

_____. O Laboratório de Etnomusicologia e a Etnomusicologia na UFPA. **Anais [da] IV Jornada de Etnomusicologia : [Redes colaborativas de saberes] / Sonia Chada... [et al.] org. – Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2017. 273 p.** Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3kNYpQSeQfmYTVXaGtfWHdLNUhOUkVodzBtU-DNOakVKeHpZ/view>

_____; Henderson, J. E.; Façanha, T. Introdução à Etnomusicologia em um curso de formação de professores de música na UFPA. In: **XXVII Congresso da ANPPOM, 2017, Campinas**. Anais do XXVII Congresso da ANPPOM. Campinas: ANPPOM, 2017. v. 1. p. 1-12.

Cook, N. Agora somos todos (etno) musicólogos. Tradução de Pablo Sotuyo Blanco. **Ictus: Periódico do PPG-MUS/UFBA**, vol. 7, 2006. Disponível em <http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/110/84>. Acesso em: 26 mar. 2013.

Façanha, T. M. M.. Diálogos em pesquisa em música no laboratório de etnomusicologia da ufpa. In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG I Seminário**

Nacional do Fórum Latino-americano de Educação Musical Músicas na Contemporaneidade: perspectivas e interações, 2017, Goiânia. Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG I Seminário Nacional do Fórum Latino-americano de Educação Musical Músicas na Contemporaneidade: perspectivas e interações. Goiânia: UFG, 2017. v. 17. p. 80-88.

Geertz, C. **A Interpretação das Culturas**. Trad. Fanny Wrobel. Revisão técnica de Gilberto Velho. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

Hall, S. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

Hissa, C. (Org.). **Conversações de Arte e Ciência**. Editora da UFMG. Belo Horizonte, 2011.

Laraia, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge “Zahar Ed., 2001.

Lühning, A. “Temas emergentes da etnomusicologia brasileira e seus compromissos sociais”. **Música em Perspectiva**, v. 7, p.7-25, 2014.

_____; Tugny, R. Etnomusicologia no Brasil: reflexões introdutórias. **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016.

Pereira, M. V. M. **Ensino Superior e as Licenciatura em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares**. (Tese de Doutorado). Campo Grande, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2012.

Pinto, T. O. Etnomusicologia: da música brasileira à música mundial. **Revista USP**, São Paulo, n.77, p. 6-11, 2008.

Sandroni, C. Apontamentos sobre a história e o perfil institucional da etnomusicologia no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 77, 2008. Disponível em http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-99892008000200006&lng=pt&nrm=iso . Acessado em: 08 out. 2012

Seeger, A. Etnografia da música. Trad. Giovanni Cirino. In: **Sinais diacríticos: música, sons e significados**, Revista do Núcleo de Estudos de Som e Música em Antropologia da FFLCH/USP, n. 1, 2004.

Veiga, M. Uma Mesa-redonda do Primeiro Encontro da ABET em Belém. **Música e Cultura**, n. 6, v. 1, 2011.

CAPITULO 4

**GOMES CARDIM E O ENSINO DE
MUSICA NA INSTRUÇÃO PUBLICA
CAPIXABA (1908-1930) VESTÍGIOS
HISTÓRICOS**

Ademir Adeodato
Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
ademir.adeodato@ifes.edu.br

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa histórica que investigou a oferta do ensino musical nas escolas do Espírito Santo, entre 1843 e 1930. Nesse artigo, especificamente, exporemos um recorte dos dados levantados e demonstraremos o lugar do ensino da música na Instrução Pública capixaba entre os anos de 1908 e 1930. Nesse período foram realizadas duas grandes reformas educacionais no ES, por meio das quais foram empreendidas relevantes medidas com vistas a inserção do ensino musical nas escolas. Tais ações foram coordenadas por Gomes Cardim. Dentre as proposições colocadas em curso se destaca a implementação do Orpheão Escolar da Escola Normal, em 1929, que pautou-se pedagogicamente no Método Analítico. O trabalho pauta-se teoricamente nas proposições de Carlo Ginzburg (1989), Marc Bloch (2001), Le Goff (2003) e Michael de Certeau (2006). Como fonte de dados foi utilizado um conjunto diversificado de documentos oficiais, os quais foram localizados no Arquivo Público do ES e em algumas escolas da capital do Estado. A análise permitiu vislumbrar que as transformações sociais e institucionais ocorridas com a chegada do regime republicano influenciaram e redefiniram os rumos da educação no ES. Nesse contexto, o ensino da música se alinhou à essas novas perspectivas educacionais e recebeu grande destaque nos programas de ensino. Acreditamos que ao apresentar dados pouco explorados na historiografia da edu-

cação musical brasileira, revelando significativas experiências realizadas fora dos grandes centros urbanos, podemos contribuir com as discussões que vem sendo empreendidas sobre a memória e a história da oferta do ensino da música no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de Música; Instrução Pública Capixaba; História da Educação Musical; Pesquisa Histórica.

ABSTRACT

This is a historical research that investigated the offer of music education in the schools of Espírito Santo, between 1843 and 1930. In this article, specifically, we will expose a cut of the data collected and demonstrate the place of teaching music in the Espírito Santo Public Instruction between the years 1908 and 1930. During this period, two major educational reforms were carried out in the ES, through which significant measures were taken to insert music teaching in schools. These actions were coordinated by Gomes Cardim. Among the proposals put forward, the implementation of School Orpheon of the Normal School in 1929 is highlighted, which was pedagogically based on the Analytical Method. The work is theoretically based on the propositions of Carlo Ginzburg (1989), Marc Bloch (2001), Le Goff (2003) and Michael de Certeau (2006). As a data source, a diverse set of official documents was used, which were located in the Public Archive of the ES and some schools in the state capital. The analysis

allowed us to see that the social and institutional changes that occurred with the arrival of the republican regime influenced and redefined the direction of education in Higher Education. In this context, the teaching of music has aligned itself with these new educational perspectives and has received great prominence in the teaching programs. We believe that by presenting little explored data in the historiography of Brazilian music education, revealing significant experiences outside the great urban centers, we can contribute with the discussions that have been undertaken on the memory and the history of the offer of music teaching in Brazil.

Keywords: Music Teaching; Public Education Capixaba; History of Music Education; Historical Research.

1. INTRODUÇÃO

Trata de uma pesquisa em andamento, de caráter historiográfico, em que se analisa as relações históricas entre o ensino de música e a instrução pública no ES. O foco central do trabalho é investigar o lugar ocupado por essas práticas nas instituições secundárias do ES entre os anos de 1843 (criação do Lyceu Provincial da Victoria – primeira escola de ensino secundário do ES) e 1930 (governo de Borges de Aguiar, onde foram feitas várias intervenções para a oferta do ensino musical nas escolas capixabas). O estudo foi pautado nos seguintes questionamentos: 1) qual a importância simbólica e as funções desempenhadas pela música na sociedade capixaba e qual as expectativas em relação ao seu ensino no contexto escolar? 2) Como se materializou o ensino musical nas instituições secundárias do ES? 3) De que maneira a atuação de professores de música (dentro e fora dos espaços escolares) contribuiu para a legitimação do ensino musical escolarizado?

Nesse texto exporemos um recorte dos dados já levantados e demonstraremos o espaço destinado ao ensino musical nas escolas capixabas, mais especificamente na Escola Normal Pedro II¹, entre os anos de 1908 e 1930. Introdutoriamente, apresentaremos uma síntese dos referenciais teóricos e dos procedimentos metodológicos embasaram o estudo.

¹ A Escola Normal Pedro II foi criada no Governo de Moniz Freire (1892-1896), pelo Decreto nº 2, de 4 de junho de 1892.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Para produzirmos um estudo historiográfico que compreenda a utilização e a problematização das fontes acerca da temática definida para essa pesquisa recorreremos às ideias de Carlo Ginzburg (1989) e Marc Bloch (2001). Por meio destes autores, temos buscado problematizar os vestígios e rastros do processo de configuração dos espaços e tempos que constituíram o ensino musical nas escolas públicas secundárias do Espírito Santo, no período aqui definido. Suas reflexões permitem uma compreensão do fazer historiográfico que associa a prática do historiador à narrativa produzida, sendo o desenvolvimento da primeira o fundamento que constitui o produto final da pesquisa.

A compreensão do que é História para os autores acima mencionados refuta a ideia de sistematizações totalizantes, que concebem o conhecimento histórico a partir de visões acabadas e caminha no sentido da produção de verdades históricas circunscritas ao limite das pesquisas e influenciadas pelo presente do historiador. Assim, o desenvolvimento da pesquisa tem se dado por meio do Método Indiciário de Carlos Ginzburg (1989).

Recorrendo a Michael de Certeau, em suas reflexões sobre a operação historiográfica, Nunes e Carvalho (1993) explicitam que, [...] a história começa com gestos de separação, reunião e transformação em ‘documentos’, de certos objetos que ganham nova distri-

buição num certo espaço (Nunes; Carvalho, 1993, p. 27). Nesse sentido é preciso reconhecer que as fontes não são neutras; são documentos que, segundo Le Goff (2003), constituem-se em monumentos construtores de memória. Sobre isso vale a pena recuperar as observações de Bloch (2001),

A despeito do que às vezes parecem imaginar os iniciantes, os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito [de não se sabe] qual decreto dos deuses. Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise e aos problemas que sua transmissão coloca (Bloch, 2001, p. 83).

De forma mais ampla temos recorrido às reflexões propostas Chervel (1990) e Julia (2001). Tais estudos ressaltam a importância da pesquisa histórica sobre o currículo e as disciplinas como geradores de uma cultura escolar interna autônoma, e não apenas como reprodutora de condicionantes externos. Chamando a atenção para o problema do anacronismo na História das disciplinas escolares, Julia (2001), adverte que para se apreender os seus significados: “devemos estar atentos a definir com precisão seu estatuto de historicidade e tentar reconstruir os dispositivos disciplinares em sua coerência própria e em suas inter-relações à época em que eles foram instalados” (p.44).

Tanto Bloch (2001) quanto Ginzburg (1989) destacam a importância metodológica de se recorrer a va-

riados tipos de fontes para o levantamento de dados. Assim, temos nos debruçamos sobre um conjunto diversificado de documentos, os quais foram localizados no Arquivo Público do ES e em algumas escolas da capital do Estado. Dentre eles destacamos: a legislação educacional capixaba (leis, decretos, regulamentos, regimentos, etc.); documentos oficiais diversos (ofícios, atas, requerimentos, livros de ponto e registros de dados estatísticos); e, principalmente; os Relatórios dos Presidentes do Estado e dos Diretores da Instrução Pública do ES. Além dessas fontes oficiais, selecionamos quatro grandes jornais que circulavam no período delimitado. São eles: o *Correio da Vitória* (1842-1873), o *Horizonte* (1872-1910), o *Commercio Espirito Santense* (1891-1910) e o *Diário da Manhã* (1908 – 1937).

3. REFORMAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA CAPIXABA E O ENSINO MUSICAL

No final do século XIX e início do XX o Estado do Espírito Santo, em seus diferentes ramos administrativos, apresentava uma situação extremamente delicada. Tal contexto foi decorrente de diferentes fatores, dos quais podemos citar: as fortes secas, a disseminação de várias epidemias, a desvalorização da moeda nacional e a queda no preço do café (Salim, 2009). Essas questões foram extremamente prejudiciais para a instrução Pública, pois os cortes de gastos também foram direcionados à esse campo. Para se ter uma ideia, devido à

precariedade das condições de funcionamento, as atividades da única Escola Normal do Estado foram suspensas entre os anos de 1898 e 1900 (Romanelli, 2008). Sobre essa problemática o Diretor de Instrução Pública, em 1908, chamava a atenção para o fato de que:

As escolas públicas, em geral, estão desprovidas de móveis; já não digo dos necessários, mas dos indispensáveis: há escolas nas quaes o professor para dar aula senta-se numa cadeira de pão e os alumnos em caixas vazias de querozene. Há muito tempo não são fornecidos livros escolares aos alumnos pobres (Lima, 1908, p. 6).

Contudo, a partir de 1908, esse cenário começa a mudar e se pautando nas melhorias econômicas e financeiras do Estado, o governador Jerônimo Monteiro (1908-1912), iniciou uma ampla reformulação em diferentes setores do estado, tendo direcionado especial atenção para a instrução (Salim, 2009). Nesse contexto, foi desenvolvida uma política centralizadora em relação à educação visando a padronização do sistema de ensino: “O governo procura subordinar todas as escolas ao mesmo methodo, à mesma disciplina e ao mesmo regulamento” (Monteiro, 1909, p. 21). Como parte dessa proposta, foi criado, em 1908, o Departamento de Ensino, que passou a controlar todos os serviços referentes à instrução pública. Para conduzir o processo de reforma

educacional, foi contratado o educador paulista Carlos Alberto Gomes Cardim², 1908 a 1909 (Romanelli, 2008).

O programa reformador proposto por Cardim estava pautado nos pressupostos da *Escola Nova*³ – corrente pedagógica que começava a ganhar espaço no cenário educacional republicano brasileiro (Salim, 2009). Assim como em outros estados, a instrução pública foi vista como um potente instrumento para a difusão dos novos valores e ideais advindos com o novo regime, tais como: a modernidade, o progresso e a sofisticação (Salim, 2009).

A reforma representou um momento importante para a Escola Normal, tanto do ponto de vista físico e estrutural, quanto do trabalho pedagógico. Nas palavras de Locatelli (2012, p. 77) “A Escola Normal foi o centro das atenções no processo de implantação da reforma de Cardim”. Gradativamente, o ensino musical foi ganhando espaço nessa instituição. O que se deveu principalmente ao fato de que essa linguagem foi vista como um potente instrumento para a construção do plano educacional republicano (Fuks, 1991). Embora os trabalhos

2 Gomes Cardim integrava a chamada geração dos “normalistas republicanos”, formada no contexto da reforma educacional promovida no Estado de São Paulo, logo após a proclamação da República. A base pedagógica do movimento estava fundamentada nos novos métodos de ensino, especialmente no método analítico para a leitura, que passaria a ser difundido para outros Estados brasileiros, pelas “missões de professores” paulistas (Salim, 2009).

3 O movimento propunha um novo tratamento dos problemas educacionais. Pautava-se nas concepções educacionais modernas dos métodos ativos de ensino, propunha um conjunto de princípios renovadores das formas tradicionais de ensino. Iniciou-se com manifestações isoladas e adquiriu contornos nítidos com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932 (Salim, 2009).

de Cardim tenham sido concluídos em 1909, suas ideias e propostas pedagógicas para a música na formação docente continuaram a reverberar nos governos seguintes. Tendo alcançado, em 1929, no governado de Borges de Aguiar, o seu auge. Como veremos a seguir.

3.1 O ENSINO MUSICAL NA ESCOLA NORMAL PEDRO II: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO

Buscando alinhar a Escola Normal ao novo contexto pedagógico e ideológico trazido com as reformulações educativas, Cardim promoveu consideráveis modificações em sua grade curricular. Isso se deu por meio da inserção de novas disciplinas e de novos conteúdos programáticos. Tratava-se de assumir uma orientação no sentido da sensibilização do civismo, uma vez que o espírito cívico-patriótico deveria perpassar todas as disciplinas e estar presente em todas as atividades escolares (Fuks, 1991). Nesse contexto o ensino musical se mostrou estratégico, uma vez que permitia a realização da prática de um repertório constituído principalmente por cantos patrióticos, onde a música tornaria-se, também, um elemento disciplinador, pois (Fuks, 1991). Assim, também fazia parte da listagem dos conteúdos programáticos dos cursos normais atividades como o estudo de cantos e hinos escolares e patrióticos, por meio do canto coral (Commercio do Espírito Santo, 1908, p.1). Nessa nova formatação a música passou a integrar a grade do curso de formação docente. Como podemos perceber no quadro que segue.

Tabela 1: Grade curricular da Escola Normal, no ano de 1909. Definida pela ei estadual nº 545/1909.

ANO	MATÉRIAS OFERTADAS
1º ano	Português, Francês, Aritmética, Geografia e Cosmografia, Caligrafia, Ginástica e Trabalhos Manuais.
2º ano	Português, Francês, Inglês, Álgebra, Geometria, História do Brasil, Caligrafia e Desenho, Ginástica, Trabalhos Manuais.
3º ano	Literatura, Física e Química, História Natural, Pedagogia e Educação Cívica, História Universal, Exercício de Ensino, Música e Ginástica.

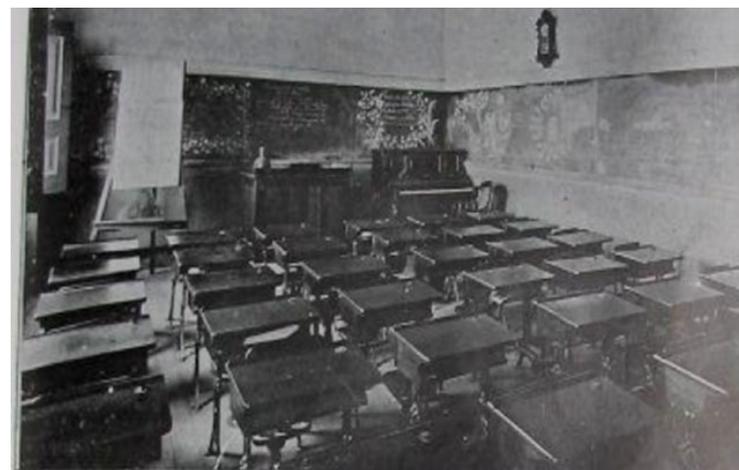
Fonte: Acervo de imagens do Arquivo Público do Estado do ES.

Como vemos a música foi inserida no conjunto de disciplinas obrigatórias que constituíam a grade curricular da formação docente capixaba, sendo ofertada no terceiro ano do curso. Em publicação feita no *Jornal o Comercio de Victoria*, em 15 de junho de 1909, encontramos referências à carga horária que foi disponibilizada às diferentes matérias. Constatamos que para a música foram destinadas três aulas semanais e ao compararmos com as demais disciplinas percebemos que a nenhuma outra foi destinada carga horária maior, o que, de certa forma, demonstra a importância atribuída a esse conteúdo na formação docente.

Cardim também potencializou o ensino musical na escola normal por meio de recursos materiais, pedagógicos e humanos. Sobre esse aspecto merece desta-

que a contratação, em 1909, de um professor de Música para a Escola Normal (Maestro Antonio Aunon Sierra e a aquisição de pianos para serem usados nessas aulas. No relatório do Presidente da Província, Jerônimo Monteiro, 1909, localizamos uma “Relação de Aquisição de Equipamentos Comprados Para Escolas”. Por meio desse documento verificamos que foram adquiridos quatro pianos para a Escola Normal. Cabe destacar que o montante investido apenas na compra desses instrumentos totalizou um gasto de 6.000\$000, o que correspondeu a cerca de 30% de tudo o que foi gasto na compra de materiais para essa instituição (o orçamento total foi de 19105\$000).

Figura 1: Sala de aula da Escola Normal Pedro II, com piano ao fundo (1909).



Fonte: Acervo de imagens do Arquivo Público do Estado do ES.

Locatelli (2012) indica que a aquisição do piano como material escolar traduz a tentativa do Estado de

comunicar, por meio do reconhecimento social deste objeto, valores culturais nos ambientes de ensino que ampliassem a formação dos alunos. Assim, este instrumento musical – principal acessório da sala de estar das famílias aristocráticas – anunciava a sofisticação do ambiente escolar e o exercício de tocá-lo, ou de ouvi-lo, representava o desenvolvimento do refinamento e do bom gosto na instrução pública (Locatelli, 2012).

A análise dos documentos demonstrou que gradativamente as práticas musicais foram ganhando mais espaço na formação docente e que essas atividades passaram a ser fortemente influenciadas pelas novas ideias pedagógico-musicais que estavam sendo desenvolvidas no Estado de São Paulo. Como exemplo, temos que, em 1918, o Governador Bernardino de Souza Monteiro, enviou um professor de música, custeado com o capital público, para estudar na capital paulista as novas metodologias de ensino musical. A expectativa era que essa pessoa replicasse tais conhecimentos nas escolas capixabas: “Fica o governo autorizado a despender até dois contos de réis para mandar ao Estado de São Paulo pessoa competente estudar e adaptar às nossas escolas os novos métodos ali empregados no ensino de música” (Diário da Manhã, 15 de maio de 1918, p.4). Essas novas tendências pedagógicas influenciam na organização da grade curricular da Escola Normal que, a partir de 1919, passou a ter a seguinte configuração:

Tabela 2: Grade curricular da Escola Normal, no ano de 1919. Definida pelo decreto nº 3.587/1919.

ANO	MATÉRIAS OFERTADAS
1º ano	Portuguez, francez, arithmetica, geographia, cosmographia, historia do Brasil, trabalhos manuaes, desenho e caligraphia, gymnastica e musica .
2º ano	Portuguez, francez, arithmetica, historia do Brasil, chorographia, musica , desenho e caligraphia, gymnastica e trabalhos manuaes.
3º ano	Portuguez e literatura nacional, francez, arithmetica, geographia, historia universal, pedagogia, educação cívica, trabalhos manuaes e gymnastica.
4º ano	Portuguez, literatura nacional, ciencias naturaes, hygiene escolar, exercicio de ensino.

Fonte: Acervo de imagens do Arquivo Público do Estado do ES.

Essas modificações atingiram significativamente o ensino da música, tendo em vista que o mesmo teve a sua carga horária aumentada em 100% (passou de um para dois anos). Além disso, também merece ser destacado que foi modificado o ano em que ocorreria a oferta (saindo do terceiro e indo para os dois primeiros anos). Isso é relevante, pois em virtude da evasão nos anos finais, os primeiros apresentavam maior quantidade de alunos, o que permitiria que um maior número de estudantes tivesse contato com o aprendizado musical.

Em 1929, no governo do Presidente de Estado Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930), ocorreu uma nova reformulação na educação pública estadual. Tal ação foi coordenada pelo Secretário de Instrução Atílio Vivacqua. Reforma apresentava por objetivo a propagação dos pressupostos pedagógicos da Escola Nova entre o professorado de todo o Estado (Salim, 2009).

A estratégia traçada por Vivacqua (1929) consistiu na criação do *Curso Superior de Cultura Pedagógica* (Decreto nº 9.750, de 30 de agosto de 1929) destinado ao aperfeiçoamento de professores e inspetores que, segundo seu idealizador, deveria promover a “[...] preparação de um corpo nuclear propagandista e aplicadores da Escola Nova” (p. 4). Por essa e outras ações se afirma que essa reforma é um marco da Escola Nova no Estado do Espírito Santo (Salim, 2009).

Com relação ao ensino musical escolarizado, seguramente, as propostas trazidas por Vivacqua deram ao esse campo um lugar que até então não havia tido. As ações previam não só a ampliação, mas também uma verdadeira reestruturação dessas práticas.

A música, também, foi objecto da mais constante atenção do governo. Além do seu ensino em todas as escolas do Estado vão ser creados os Orpheons Escolares, os Corpos Coraes e a Orchestras Synphonica Escolar, destinadas a funcionar nas Escolas Normaes, nos Grupos Escolares e nas escoas reunidas (Aguiar, 1930, p 18).

Para coordenar as reformulações pretendidas para o ensino musical foi novamente convidado o Professor Gomes Cardim (o mesmo que havia sido Diretor da Instrução Pública em 1908).

A reforma do ensino de musica, feita de acordo com a orientação do ilustre professor Paulo Gomes Cardim, nas escolas primarias e secundarias do Estado, obedeceu a um plano de reorganização que se dividiu em duas partes: a) introdução do ensino da musica pelo methodo analytico; b) organização dos orfeões escolares (Aguiar, 1930, p 87).

Como enfatizou Vivacqua (1929, p. 60) a Escola Normal era “A pedra angular do edificio da escola nova”. Então, seria preciso reorganizar todo seu programa de ensino para que fosse possível preparar “os mestres para seguirem os princípios da escola activa brasileira” (1929, p. 61). Com isso, a sua grade curricular passou à seguinte configuração:

Tabela 3: Grade curricular da Escola Normal, no ano de 1930. Definida pelo art. 6º, do Decreto nº 10.171/1930.

ANO	MATÉRIAS OFERTADAS
1º ANO	Lingua Vernacula e Calliphasi; Francez; Arithmetica; Geographia e Noções de Cosmographia; Desenho e Calligraphia; Educação Physica; Musica e ensino coral; Trabalhos manuais; Lingua Vernacula e Calliphasia.
2º ANO	Lingua Vernacula; Francez; Arithmetica; Chorographia do Brasil; Historia da Civilização; Desenho e Calligraphia; Musica e Canto; Trabalhos manuais.
3º ANO	Lingua Vernacula e Litteratura Nacional; Noções de Algebra e Geometria; Historia da Civilização, especialmentE do Brasil; Anatomia e Physiologia humanas (Hygiene); Historia Natural; Physica e Chimica; Pedagogia, Historia da Educação, Psychologia geral, experimental e pedagogica; Educação Moral e Civica; Musica e canto coral; Educação Physica; Trabalhos manuais.
4º ANO	Lingua Vernacula e Literatura Nacional; Noções de Sociologia e Direito Usual. – Economia e leis escolares; Hygiene escolar e infantil. – Puericultura – Eugenia – Pratica de primeiros socorros; Historia natural; Agricultura e industrias rurais; Economia domestica; Educação Physica (Pratica de anthropometria); Musica e canto coral (methodologia da musica); Didactica e Pratica Pedagogica

Fonte: Acervo de imagens do Arquivo Público do Estado do ES.

Percebemos acima que a música foi inserida em todos os anos do curso, o que representou um fato inédito para a educação musical no Estado. Essa afirmação foi destacada, em 1930, pelo próprio Governador,

A Escola Normal Pedro II, compreende quatro annos de curso, sendo que pelos antigos programmas a música era ministrada somente nos dois primeiros annos e não contribuindo essa disciplina para efeito de aprovação no curso. Obedecendo à nova Reforma, a música foi extendida a todos os annos do curso normal, dando-se a essa disciplina, o valor que realmente deve ter (Aguiar, 1930. p. 99).

Além do aumento da carga horária ocorreu uma modificação nos objetivos definidos para esse conteúdo. Isso pode ser constatado ao analisarmos a nova nomenclatura definida para essa disciplina. Até 1929, chamava-se *Música* e o seu objetivo era, basicamente, a formação técnico-musical dos(as) normalistas. Nessa nova proposição foram dados nomes diferentes para cada ano do curso e se refletirmos sobre os mesmos perceberemos que essas atividades passaram a ter um caráter mais pedagógico e menos técnico. Ou seja, tinha-se a intenção de que as vivências ocorrida na Escola Normal pudessem ser reproduzidas nas futuras práticas docentes realizadas nas escolas primárias (Salim, 2009).

3.2 GOMES CARDIM E OS ORFEÕES ESCOLARES: NOVOS RUMOS PARA A MÚSICA NAS ESCOLAS DO ES

Como mencionado anteriormente, a partir do século XX, com a ampliação da divulgação dos ideais republicanos no Brasil, o ensino de música conseguiu cada vez mais espaço nos currículos escolares (Jardim, 2003). No Espírito Santo essa situação não se deu de forma diferente, uma vez que a oferta dessa linguagem nas escolas passou por um significativo processo de ampliação.

Sobre esse aspecto das mais importantes iniciativas propostas por Vivacqua, consistiu na contratação de Gomes Cardim. Essa medida visava reformular e sistematizar a oferta do ensino musical nas escolas capixabas (Vivacqua, 1929). Dentre as ações realizadas pelo educador paulista, destacam-se: formação de professores; contratação de profissionais especializados em música; implantação de novas metodologias de ensino; disponibilização de recursos e materiais pedagógicos, e; ampliação da oferta do ensino musical nas escolas primárias e secundárias (principalmente na formação docente). Pautando-se nas ações de ensino de música realizadas na instrução pública do Estado de São Paulo – das quais havia participado ativamente – Cardim colocou em curso, dentre outras ações, o projeto musical *Orpheões Escolares*. As experiências de Cardim nesse ramo foram assinaladas por Lemos Junior (2005),

No território brasileiro, os primeiros vestígios sobre o uso do orfeão indicam que

Carlos Alberto Gomes Cardim, professor diretor do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1910, utilizou essa modalidade de ensino musical numa escola pública de SP. Este educador, juntamente com João Gomes Junior, construiu um método para o ensino de música nas escolas (Lemos Junior, 2005, p. 2).

Tal iniciativa se baseava nas concepções pedagógicas do Methodo Analítico e foi regulamentada pelo Decreto 9.802, de 1929. Cabe destacar que o Presidente do Estado considerava que a ausência dessas práticas corais na instrução capixaba era uma lacuna no ensino da música e da educação como um todo. Nas próprias palavras do Governador, temos:

Os Orpheões Escolares foram regulamentados pelo governo do Estado, pelo Decreto 9.802 (Lei 1.693 de 29 de Dezembro de 1929), que veio preencher uma lacuna no ensino da musica nas escolas e tendo por fim essa organização coral escolar: 1) Cooperar na divulgação de hymnos e canções patriotas e da musica brasileira; 2) Fazer cantar as bellezas e grandezas da Patria e realçar o encanto das canções regionais; 3) Despertar o gosto esthetico por meio do canto de produções artísticas, rigorosamente seleccionadas (Aguiar, 1930, p 16).

O Decreto nº 9.802, publicado em 1929, indicou que seriam organizados Orpheões Escolares tanto no ensino secundário (Escola Normal), quanto no ensino primário. Como podemos constatar em:

Art. 1º. – Ficam instituídos o Orpheão da Escola Normal “Pedro II”, composto de todos os alumnos dessa escola, e o Orpheão Infantil Espirito Santense, constituído de todos os alumnos da Escola Modelo “Jeronymo Monteiro” e dos grupos escolares do Estado que frequentam os dois ultimos annos do curso, bem como de todos os alumnos das escolas complementares.

§ Unico – A organização dos Orpheões poderá ser extendida, segundo o criterio da Secretaria, ás escolas normaes equiparadas que o requererem (Espírito Santo, Decreto nº 9.802, 1929, p.1).

A transcrição acima nos informa que o Governo também pretendia estender o projeto às escolas da rede particular, especialmente as “escolas normaes equiparadas” (Espírito Santo, 1929, p.1) que eram subvencionadas pelo governo. Quanto aos objetivos pretendidos com o projeto, o decreto indica que teria por fim:

- a) cooperar a divulgação dos hymnos e canções patrioticas e da musica brasileira;
- b) fazer cantar as bellezas e grandezas da Patria e realçar o encanto das canções regionaes;
- c) despertar o gosto esthetico por meio do canto de produções artísticas rigorosamente seleccionadas (Espírito Santo, Decreto nº 9.802, 1929, p.1).

Como vemos as intenções para o ensino musical se alinhavam com os novos ideais educacionais republicanos que vinham sendo divulgados no ES, por meio deles a educação serviria para despertar e cultivar o sentimento patriótico (Salim, 2009). Assim, as práticas musicais se pautavam em um repertório rigorosamente selecionado o qual foi direcionado, quase que exclusivamente, hinos, canções patrióticas brasileiras, ou para outras produções musicais reconhecidamente nacionalistas. Como nos indica o trecho abaixo:

§ 1º. A escolha das músicas só poderá recair em produções de autores brasileiros.

§ 2º. Não será permitido, nas escolas, o canto com letra de outro idioma que não seja o nacional, a não ser, excepcionalmente, nos casos de hinos de outras nações e com autorização do Secretario da Instrução (Espírito Santo, Decreto nº 9.802, 1929, p.1).

Aqui somos informados que qualquer exceção às essas indicações deveriam ser autorizadas diretamente pelo Secretario da Instrução, isso nos indica que o repertório foi uma das grandes preocupações dos reformadores. Outra questão que devemos destacar é que, em tom centralizador, o decreto delimita a carga horária mínima para os ensaios e a obrigatoriedade da frequência dos alunos nas práticas musicais. Como vemos em:

Art. 4º. – Os ensaios de Orpheão Escolar devem ser realizados uma vez por semana.

§ Unico – Para a Escola Normal, a hora dos ensaios, será, de preferência, a primeira do período da manhã.

Art. 3º. – A frequência nas aulas do Orpheão Escolar é obrigatória para todos os alunos da Escola Normal, que ficarão sujeitos a ponto, para o efeito de perda de anno.

§ Unico – Essa disposição applica-se aos estabelecimentos particulares onde fôr introduzida a organização orfeônica (Espírito Santo, Decreto nº 9.802, 1929, p.1).

Para integrar as propostas que estavam sendo implementadas com os Orpheões Escolares e as aulas de música que já ocorriam nas escolas capixabas, o decreto indicou que “O professor de música da Escola Normal Pedro II auxiliará o director geral dos Orpheões Escolares organizados na capital (Espírito Santo, Decreto nº 9.802, 1929, p.1). Além disso, Gomes Cardim ofertou vários cursos de formação para professores de música que atuavam dentro e fora de Vitória (ES). Essa iniciativa, permitia não só a ampliação da oferta, mas também a criação de um direcionamento único para o ensino dessa linguagem.

Com o objectivo de estender o mais prontamente possível a organização aos demais estabelecimentos de ensino do Estado, foram providos de professoras de musica o Grupo Escolar “Bernardino Monteiro” de Cachoeiro de Itapemirim e as Escolas Reunidas de Collatina e Castello, tendo esses professores feito nesta Capital um estagio

de habilitação para aplicação do methodo musical adoptado, afim de poderem, assim, iniciar a formação de novos coros orpheonicos (Aguiar, 1930, p 27).

Para dar visibilidade aos trabalhos musicais que vinham sendo desenvolvidos foram realizadas várias apresentações musicais públicas envolvendo os alunos participantes das aulas. Em seu relatório de 1929, o Diretor Vivacqua menciona que,

Os orpheões escolares, cujos trabalhos de primeira organização no Estado foram começados em abril do anno passado, inauguraram-se em Victoria, em 5 de setembro do mesmo anno, com a presença das altas autoridades e mais de duas mil pessoas, no Theatro Carlos Gomes. A primeira parte do programa constou de 5 peças a duas e três vozes dos autores João Gomes Junior, Antonio Carlos, Francisco Manoel e outros, cantadas pelo Orpheão Infantil, composto de 300 alunos da Escola Modelo e do Grupo Escolar “Gomes Cardim”. A segunda parte do programma constou de peças executadas por todos os alunos da Escola Normal, num harmonioso conjunto de 350 alumnas (Vivacqua, 1929, p 27).

Chama-nos a atenção o grande número de alunos envolvidos, são mencionados 600 estudantes, os quais eram provenientes de escolas primárias e secundárias da Capital. Toda essa publicidade das ações fazia parte de uma estratégia traçada por Cardim, a qual consistia em transparecer, pelos mais diferentes meios, as iniciativas que estavam sendo realizadas no interior

das escolas. Em relatório apresentado por Vivacqua, em 1930, isso se evidencia: “Além de uma conferencia, em que demonstrou efficientemente as bases do novo ensino, o professor Gomes Cardim **fez innumeras palestras** orientando a parte pratica desse systema” (Aguiar, 1930, p. 36, grifos nossos).

Merece ser destacado que a intenção de Vivacqua não se restringia em ofertar o ensino de música apenas nas escolas da capital. Em um de seus relatórios, percebemos a abrangência que foi dada à oferta desse campo de conhecimento:

Os trabalhos de organização não se limitaram apenas á Capital do Estado. Assim é que uma vez organizados os trabalhos em Victoria, prosseguiu-se a execução do plano de reforma, extendendo-se ao interior do Estado. Foram inaugurados os coros orpheonicos do Grupo Escolar Bernadino Monteiro de Cachoeiro de Itapemirim, em 11 de maio e os do Grupo Escolar “Aristides Freire” de Colatina, em 23 de março deste anno. Tambem nessas cidades **foi ministrada a necessária orientação para o ensino da musica, pelo methodo analytico** (Vivacqua, 1929, p.11, grifos nossos).

Como destacamos acima, o Methodo Analítico pautou, pedagogicamente, as novas formas de se ensinar e de se aprender música que Cardim introduziu nas escolas capixabas. Tais concepções de ensino foram subsidiadas pelas novas tendências educativas que estavam sendo propagadas pelos educadores mo-

dermos (Jardim, 2003). Tal método se apoiava na ideia de se utilizar dos recursos naturais e instintivos do ser humano relacionados à percepção sensorial, a memória, a percepção auditiva dos sons e a capacidade de reproduzi-los (Jardim, 2003). A elaboração desse método para o ensino musical, que se iniciou nas escolas públicas de São Paulo, demonstrou a necessidade sentida, por parte de seus autores, de buscar conformidade com a filosofia educacional implantada pelos reformadores da Primeira República (Fuks, 1991).

O método buscava, também, evitar as dificuldades de ensino impostas pelo aprendizado da leitura e da escrita musical, ou seja, a leitura da partitura (Jardim, 2003). Optou-se, então, pelo sistema de comunicação gestual para garantir a regularidade da execução, adaptando-se a técnica da manossolfa, que é um recurso para favorecer a correlação entre o movimento e a memória da melodia onde é atribuído a cada articulação da mão um som musical (Jardim, 2003). Tal recurso também foi utilizado em escolas capixabas, como podemos ver em trecho extraído do relatório do Governador Borges de Aguiar, “Foram apresentadas peças de Carlos Gomes, Alberto Nepomuceno, Ezekiel Ramos Junior, João Gomes Junior e outros. Em ambas as partes do programa, houve uma interessantíssima demonstração de manossolfa improvisada a duas e três vozes” (Aguiar, 1930, p. 27). O conjunto destas propostas representava uma série de inovações com a finalidade de

se obter um resultado prático rápido, garantindo a visibilidade, a audibilidade e a eficiência do método.

Porém, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, todas essas ações foram bruscamente interrompidas. Nesse contexto, ocorreu a destituição do Presidente do Estado Aristeu Borges de Aguiar e a retirada de toda a sua equipe de governo. Com as novas diretrizes propostas por Vargas para a educação brasileira, as ações que haviam sido iniciadas por Vivacqua foram paralisadas (Salim, 2009).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das fontes permitiu vislumbrar que o ensino musical aos poucos, se alinhou às novas perspectivas educacionais advindas com o regime republicano e foi recebendo grande destaque nos programas de ensino. A crença nas possibilidades pedagógicas e na natureza moral da música, aliada a sua capacidade de ser utilizada como meio para a inculcação dos novos ideais nacionalistas, fizeram com que essa disciplina recebesse especial atenção nas novas grades curriculares implementadas nas reformulações ocorridas na educação capixaba. Assim, ao longo das primeiras décadas do século XX, a oferta da música nas escolas vai passar por um crescente movimento de ampliação de sua oferta, tendo atingido seu auge com a publicação do decreto estadual de nº 9.802, em 1929, que regulamentou as práticas de canto orfeônico na formação dos professores.

Esse crescimento da oferta do ensino musical se deu tanto do ponto de vista do acesso quanto da preocupação com a qualidade das aulas disponibilizadas. Principalmente com as ações reformadoras propostas por Gomes Cardim, a partir de 1908, as quais alcançaram seu auge nos anos de 1928 e 1930, quando o ensino musical foi inserido em todos os anos da instrução primária e do curso normal. Cabe ressaltar que foram alcançados resultados efetivos dessas proposições, o que pode ser percebido nos significativos números de alunos que participavam das apresentações musicais públicas realizadas no período.

Porém, como destacamos, com as novas diretrizes propostas por Vargas para a educação brasileira a partir da década de 1930, as ações que haviam sido iniciadas por Vivacqua e Gomes Cardim foram paralisadas (Salim, 2009), incluindo as que se referiam ao ensino musical orfeônico. Merece ser destacado que, contraditoriamente, nos anos seguintes, Vargas dará início ao desenvolvimento de um plano nacional para o ensino de música nas escolas, o qual também se pautava nos princípios do canto orfeônico. Essa iniciativa foi coordenada por Heitor Villa Lobos. Embora não tenha sido o foco desse trabalho refletir sobre como essa nova ação proposta para o ensino musical na educação brasileira contribuiu para o processo de invisibilização das ações que até então vinham sendo desenvolvidas nas escolas capixabas, podemos inferir que as disputas e os

interesses que emergiram desse novo contexto político e social influenciaram no apagamento dessa importante fase da historiografia educacional espírito santense.

Temos convicção de que as reflexões e os resultados aqui apresentados ainda precisam ser aprofundados, mas acreditamos que os vestígios por nós encontrados já demonstram o relevante lugar ocupado pelo ensino musical na formação docente capixaba, dentro do período por nós investigado. Por enquanto, nossa única certeza é a necessidade de se prosseguir na busca da sistematização de nossas fontes históricas, conscientes do muito que ainda está por ser investigado, analisado e registrado sobre essas e tantas outras histórias ainda não contadas a cerca de ensinamentos e aprendizagens musicais nas escolas capixabas.

REFERÊNCIAS

Aguiar, A. B. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo por Dr. Aristeu Borges de Aguiar, Presidente do Estado do Espírito Santo em 22 de setembro de 1930**. Vitória: Imprensa Oficial, 1930.

Bloch, M. L. B. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

Certeau, M. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

Chervel, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.1, n.2, p. 177-229, 1990.

Espírito Santo (Estado). **Lei nº 545, de 8 de novembro de 1909**. Dá nova organização à Instrução Pública Primária e Secundária. Vitória: Typ Nelson Costa, 1909.

_____. **Lei nº Lei nº 1.693 de 29 de dezembro de 1928**. Dá nova organização à Instrução Pública Primária e Secundária. Vitória: Typ do Diário da Manhã, 1930.

_____. **Decreto nº 9.802, 1929**. Dá instruções sobre a organização e funcionamento do Orpheão da Escola Normal “Pedro II”, e do Orpheão Infantil do Estado do Estado. Vitória: Typ do Diário da Manhã, 1929.

_____. **Decreto nº 10.171**. Expede instruções sobre o ensino normal e dá outras providências. Vitória: Typ do Diário da Manhã, 1930.

_____. **Decreto nº 9.750, de 30 de agosto de 1929**. Autoriza a Criação do Curso Superior de Cultura Pedagógica. Vitória: Typ do Diário da Manhã, 1929.

_____. **Decreto nº 3.587 de 30 de junho de 1919**. Altera a grade curricular da Escola Normal e dá outras providências. Vitória: Typ do Estado do Espírito Santo, 1917.

Fuks, R. **O discurso do Silêncio**. (Série Música e Cultura), Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

Ginzburg, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

Jardim, V. L. G. **Os sons da República: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República – 1889-1930**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

Julia, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

Le Goff, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

Lemos Junior, W. **O Canto Orfeônico: Uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária de Curitiba (1931-1956)**, (Mestrado em Educação), 2005, Universidade Federal do Paraná, UFPR 2005.

Lima, H. A. C. **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo, pelo Snr. Inspector Geral do Ensino Dr. Henrique A. Cerqueira Lima em 13 de agosto de 1908.** Victoria, Imprensa Official, 1908.

Locatelli, A. B. **Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: arquitetura, memórias e história.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

Monteiro, J. S. **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 14 de setembro de 1909 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: Imprensa Official, 1909.

Nunes, C.; Carvalho, M. M. C de. **Historiografia da educação e fontes.** Cadernos da ANPED, Belo Horizonte, n 5, p. 7 a 64, set. 1993.

Romanelli, A. T. C. Educação no Espírito Santo: breve histórico. **Revista FACEVV**, v. 1, n. 1, 2008.

Salim, M. A. A. **Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas capixabas na Primeira República.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

Vivacqua, A. **O ensino público no Espírito Santo.** Entrevista concedida ao Diário da Manhã. Typ. do “Diário da Manhã” Vitória, 1929.

JORNAIS

Commercio de Victoria, em 15 de junho de 1909.

Diário da Manhã, 15 de maio de 1918, p. 4.

CAPITULO 5

**THE THORNTON COMMUNITY
ENGAGEMENT PROGRAMS AND
PATHWAYS FOR EMERGING MUSIC
TEACHERS**

Susan Helfter

University of Southern California - Thornton School of
Music (Estados Unidos)
helfter@usc.edu

ABSTRACT

The Thornton Community Engagement Programs (TCEP) at the University of Southern California are a university-community partnership with a mission of actively supporting and augmenting existing music programs in 15 partner schools and community sites near the university. Through TCEP each year, over 6,000 young students and families participate in low or no-cost, high-quality music learning and performance opportunities that are led by over 80 performance students from the Thornton School of Music. The Thornton students develop teaching and class design skills, but also rich perspective and experience with what it means to engage with others musically. This paper introduces the Thornton programs with a focus on the program structure, approach to partnerships and experiences of the Thornton students. Core and distinctive elements that contribute to the success of this particular model include a win-win nature in the program design, features of program funding, the role of program staff, proximity and relationship with partner schools, and the disposition of mentors and community members.

Keywords: Thornton Community Engagement Programs, Engagement, music teacher, University of Southern California.

Today, more than ever, there is interest in universities engaging in partnerships with community organizations. Universities have a clear interest in building strong relationships with communities in which they are located, and are using their physical, intellectual and financial resources to support and strengthen the community. Community partnerships in music can take on different forms, each with corresponding strengths and challenges (Helfter; Ilari, 2018). With university-community partnerships, an ongoing question for members of academia and the community is how best to leverage these resources and make the most of the opportunities.

The Thornton Community Engagement programs are a university-community partnership at the University of Southern California, in which 80 music students of the Thornton School teach, perform for, and engage with 6,000 young student in the surrounding community each year. The TCEP are comprised of several different initiatives and the programs in partnership with 15 public grade K-12 schools in central Los Angeles fulfill a mission to actively support and augment any music programs in the partner schools. At the same time, Thornton students develop skills in teaching, mentoring and community engagement. This is accomplished through weekly and periodic programming that supports our local school music programs where they exist and provides supplemental music programming in the schools where possible.

The structure of TCEP will be addressed in more detail, though as part of an introduction, it is useful to clarify 2 fundamental and distinguishing elements of TCEP. Firstly, the vast majority of the music programming occurs at local school sites and not on the university campus. Thornton students are placed in positions that have them teach directly at the sites where the young students attend school. Secondly, the Thornton students who teach, perform and engage are pursuing university degrees in performance or composition. They are not students in a music education program seeking to gain pre-service teaching experience. Their interests are in contributing to a community and developing skills in community engagement.

This paper is an introduction to the TCEP with a focus on the neighborhood or environment in which the programs exist, the structure of the K-12 school partnerships, the experiences of the Thornton students and key elements that distinguish the programs. While there are other components of TCEP, the school partnerships are the largest continuous set of programs and will be the primary focus.

BACKGROUND OF USC IN THE NEIGHBORHOOD

The University of Southern California (USC) is a private research university located in the center of Los Angeles, a multi-cultural and vibrant city. This is one of

over 25 schools of higher education in the Los Angeles area that offer undergraduate or graduate degrees in music, with over 30 community colleges offering music instruction or 2-year degree programs.

USC is in a region of the city called South Los Angeles or South Central known for its high poverty, struggling economy, gang activity and cultural clashes that date back many decades.

There are many contrasts between the experiences within the university and the neighborhood in which it is located:

1. USC is a private university with high-priced tuition, located in an area with among the lowest socio-economic levels in Los Angeles.
2. While there is some diversity within the School of Music, the majority of the students are Caucasian, in contrast with the 97% of students in local K-12 schools who identify as Latino. In the 1960's and 70's, the residents in the community were mostly African-American though now nearly all are Latino having immigrated from Mexico and Central America.
3. Nearly half of the young students in the neighborhood schools have been in the foster care system, will confront joining a gang or not, and face significant social challenges before they arrive at

school each day. This is in contrast to the backgrounds of typical students attending USC who have not had these experiences.

4. The intended school curriculum of the Los Angeles School District includes instruction in music and the arts for each student though, in reality, few receive this opportunity. At the same time, students of the Thornton School have had strong and rich musical backgrounds that have prepared them to succeed in the highly competitive auditions for admission into the school.

During the 1980's and 1990's in an era of particularly high tensions in the community and concerns for safety were elevated, there was discussion about how USC should proceed. University leadership chose at that time not to close off or relocate, but to engage and support residents and businesses in the surrounding neighborhoods. Now, many years later, there is a strong spirit of community engagement across the university and it is in these efforts that families in the community and students at USC gain from the rich and unique experiences. This is the environment in which the Thornton Community Engagement Programs began and flourish.

THORNTON COMMUNITY ENGAGEMENT PROGRAMS

The Thornton School of Music is comprised of over 1000 students in three divisions: Classical Performance Studies, Contemporary Music, and Scholarly and Professional Studies. There are nearly equal numbers of graduate and undergraduate students in the school and the majority of students focus their studies on musical performance at a very high level. A small percentage earn degrees in music education, though many undergraduate and graduate performance students have personal interest in teaching and learning music. Their interests may be rooted in a social consciousness, enjoyment of the teaching and learning process, or a practical way to augment a performance career. The result is student interest in, and demand for, opportunities to learn to teach and to contribute within the surrounding community.

The TCEP coalesced in 2004 from several initiatives in musical community engagement by individuals within the school of music. The early initiatives were led by individual faculty members or students who had a strong desire for community engagement. With a full-time position as a faculty member or student, these early leaders often struggled with insufficient time and other resources to have the programs thrive. Within a unified structure of TCEP, the programs could share resources, avoid duplication and create a more cohesive

effort for the school. The programming continued to develop in response to the numerous requests for support from interested community members and students.

Programming in TCEP is representative of all disciplines of study within Thornton. Any student will find opportunities in her/his area of study in TCEP, though there are also many opportunities for crossing institutional boundaries. Classical pianists with emerging skill in jazz might accompany an elementary jazz choir or a bassist in popular music might teach an after school general music class. Programming is available during fall and spring semesters and occurs either weekly or periodically. This list provides a sense of the scope and variety of programming available: Weekly classes - guitar, general music, recorders, traditional choir, jazz choir, jazz big band, pop combos, songwriting, assistance for local band teachers, and also individual instruction. Periodic programming - choir and band festivals, recording sessions, master classes, educational assembly programs, song composition contests, Meet the Instruments, Jazz in the Classroom.

The schools with which TCEP partners are within 8 blocks of our 2 campuses and are within a geographic area USC has designated for community engagement initiatives. Partner schools are chosen due to proximity and interest in partnering with TCEP. The close proximity makes it possible for mentors to walk, bicycle or skateboard to the schools in a way that would be impossible

to fit into their schedules if the commute was longer. This close proximity of the schools to each other allows collaborative opportunities among the partner schools that enriches the experiences of the participants.

During the 2018-19 school year, TCEP will partner with 15 school sites. Several of these partner sites have worked with TCEP for 14 consecutive years, though principals from each school choose to participate on a yearly basis. This is an important element since the schools in our neighborhoods struggle with academic success and stability. As one study finds, a large achievement gaps persists for students according to race, ethnicity, income and status as English Language Learners – which describes any students in our neighborhood schools. Once in school, the students learn at a comparable rate, though begin so far behind that they do not catch up. (Loeb et al., 2018). Additionally, there are new principals or site coordinators each year in up to 40% of TCEP partner schools. This disruption has wide-reaching impact on the day-to-day functioning of the school and partnerships. TCEP staff keep in close communication with the partner schools to understand the changes and continue to support the music instruction for students in the schools.

TCEP staff meet with site partner staff twice each year - in April to review the past year's programming and plan for next year and then again in August to discuss any recent developments that may alter the plans.

There is ongoing dialogue throughout the year to support the plans in place, though the subtext of all communication can be captured in 4 questions: How can TCEP be helpful with music-learning in your school? What music learning opportunities exist currently in your school? What are priorities for your school now? What is your school dealing with or struggling with? Based on responses from the school representatives, TCEP will offer and discuss programming that supports and augments music instruction already happening in the school.

School representatives explain frequently that music instruction provided directly through the Los Angeles Unified School District reaches up to 25% of the students at most. A representative sample scenario of music instruction in a partner elementary school (Kindergarten-Grade 5) is for a music teacher from the district teaching general music to students in 2nd and 3rd grade and a community-based arts provider offering a 5-week music opportunity in singing for 50 students in 4th grade in the fall. In this scenario, the TCEP might offer general music instruction for all students in 1st grade to help prepare them for music classes the following year, a song-writing class for 4th grade students in the spring to reinforce and extend the music instruction they are getting from the community-based partner, and one chamber music ensemble to perform for the entire school. The proposal will be discussed with the site partner and adjusted as needed. In this

way, programming is tailored to support each school site by extending what is already in place. In this scenario not all students receive music instruction, though more do than would otherwise.

MENTOR EXPERIENCES

The Thornton students who participate in TCEP, known as mentors, gain tremendously through their teaching, performing and facilitating programming in the community. For some students, this is their first teaching experience while others hold teaching certifications and bring considerable experience. TCEP is designed to accommodate different levels of experience and provide graduated and non-formal learning opportunities for the mentors. Wherever they begin, they all develop skills and grounding in teaching, personal interactions in diverse environments of public school and community settings and in the program development and administration. The programs through TCEP occur directly in schools, either during the school day or after school. Placing Thornton students in teaching positions within the everyday environment of their students makes available an enormous range of experiences culturally, socially, personally and educationally that would not be available otherwise.

Approximately 80 Thornton students participate each year - nearly half graduate/undergraduate and almost all pursue degrees in performance or composi-

tion from our Contemporary or Classical divisions. The students self-select to participate in TCEP since it is not required nor a formal part of the curriculum. They do receive modest remuneration for their work and, while this may encourage participation initially, it is unlikely to be a key motivation for continued participation.

Mentors with little experience may begin participating with Meet the Instruments, a one-time program in which mentors prepare and deliver a short instrument demonstration to young children in schools. On the other end of the continuum, mentors who have developed sufficient skills may lead all aspects of the Los Angeles Youth Jazz Ensemble, the youth jazz ensemble with auditions, weekly rehearsals and special recording and performance opportunities.

The ethos of mentors includes an openness to developing skills through engaging in new teaching and learning experiences. As an example, undergraduate Ethan was offered a position accompanying a children's jazz choir. While Ethan does play the piano, he is more comfortable on trumpet, his main focus for study at USC. When considering if he should take a risk and accept the position, he says he considered the worst case scenario and thought to himself "What's the worst that could happen? I will have to practice the piano some. That's not so bad." Ethan accepted the position and his path began, including some piano practice.

An example of an undergraduate student taking full advantage of the range of opportunities in TCEP is pianist Max Kapur, Jazz Studies. Throughout his 4 years, he challenged himself to develop new skills while TCEP provided ongoing training and support. In his first semester, Max began accompanying a children's jazz choir and teaching 2 high school beginning students private piano lessons. This was new for him and, while accompanying a jazz choir and private lessons are related to his own music-making experiences, this was a stretch for him. He quickly developed skills needed for these positions and he then accepted the invitation to teach Jazz in the Classrooms, a 6-session series with pre-made jazz lessons for an intact class of elementary students. This was also a stretch for Max, never having taught music in a class setting like this. With support and training of TCEP, he excelled at this and really enjoyed it. Then, we proposed that Max build upon his skills and be assistant director for an elementary jazz choir, then teach general music to students 7 and 8 years old where he would make the lesson plans. Max values multiculturalism and worked with the children to learn songs in 4 different languages, opening new worlds for them. Next Max worked with another Thornton jazz student to develop a 45-minute performance for audiences of 120 students. Then, Max supported a local band director with his period for jazz band and in his senior year, he coordinated the TCEP

private lessons program and supported other mentors just beginning to teach private lessons. Little by little, Max developed significant teaching skills and experience in a wide variety of settings.

This example demonstrates several core elements of TCEP, including a non-formal approach to learning to teach that emphasizes training and guidance at the time the mentors need it instead of all before the teaching begins. TCEP provides orientation, training and guidance as mentors are beginning and then throughout the semester. Another element illustrated is the importance of mentors experiencing being new at something. This is important because mentors are highly skilled at music and often they do not remember what it is to be a beginner. By being learners in situations that are quite new to them, they have a direct experience of the vulnerability of a learner that can connect them to the vulnerability that their own students will experience.

Mentors reflect regularly on their experiences in TCEP, from weekly class reflections informing lesson planning to larger self-reflection on themselves and their students. Max Kapur was interviewed (Henerson, 2018) on his experiences with community engagement at the time he graduated with his undergraduate degree and said, “I came to realize that it wasn’t just to show students that music can be powerful, but to show them that music can ground them in a way that provides for all of the other academic, social, and personal

challenges they’re going to face” (para. 12). He has discovered some about what matters to students, “when students feel like the music is about real life and it’s not just another skill they have or another test they have to pass. It’s like a shortcut around all of the challenges that people normally think of when they look at art or look at music” (para. 16).

For Max’s future, he has accepted a Fulbright Scholarship to teach in Korea for the year after graduation, then wishes to combine teaching and writing about music in a role as a classroom teacher in the US. A study exploring TCEP mentor experiences has documented related rich, unexpectedly profound experiences for mentors and the influence on their future career goals (Helfter; Ilari, 2015). Please see this, among other, sources for further analysis on the reflections of TCEP mentors.

KEY ELEMENTS OF THORNTON COMMUNITY ENGAGEMENT PROGRAMS

University-community partnerships are comprised of numerous and varied components, including objectives, personnel, logistics, resources, funding, and so on. But, what makes the Thornton Community Engagement Programs work? What are the core and distinctive elements that create the environment and essence for TCEP? Reflecting more deeply on this model, the following are 6 key elements of TCEP:

1. Win-win. As mentioned earlier, the aim of TCEP is to support the music learning opportunities already in existence in our local schools. A key principle in the design and operationalization of this aim is that the TCEP will be of benefit for all. The partnerships with local schools are designed to be a win-win, where both sides contribute and both sides benefit. Both partners are valued and the interests of one are not more important than the other. This is a foundation for decision-making for the programs and contributes to the tailored complement of programming for each school and tailored teaching opportunities for Thornton students.
2. Funding. The TCEP programs are not funded directly by the Thornton School of Music but through grant funds sought and secured yearly from several charitable foundations and the USC Good Neighbors Grants. The largest expenditures are for stipends to the 100 Thornton mentors, 2 administrative staff positions and general program expenses. Office space for staff members and teaching space for approximately 5% of TCEP programming is provided at no charge by the Thornton School. The vast majority of programming happens in the local partner schools who provide the space at no charge.

One key source of funding has been the USC Good Neighbors Grants, a university granting program to support the community. In 1994, USC began this innovative funding initiative to which faculty and staff members of USC may elect to make charitable donations through payroll deductions. Then, through a competitive grant application process each year, a committee of faculty and staff determine which applications will be funded. Since its inception, over \$20 million has been disseminated to 784 USC community partnerships, one of which has been TCEP (Good Neighbors Campaign, 2018).

3. Staff. In addition to the faculty/Director position, there are 2 staff positions with TCEP - one full time Program Administrator and one part time Program Assistant position. These are critical positions for TCEP and responsible for the day to day operations and support the grant application and report processes. Both are designed as non-student roles where work schedules are set to meet the needs of TCEP, as opposed to the dozens of mentor positions that are scheduled around student class and rehearsal schedules. The positions work best when the staff members have been in TCEP mentors, themselves, and have had a direct experience of the context in which the programs exist.

4. Mentors self-select to participate. Thornton students are not required to participate in TCEP, rather, they choose to participate. They want to teach, learn, perform, engage with the community members. This intrinsic motivation is key in that it has them actively applying the training they receive and, perhaps more importantly, the mentors creatively seek solutions to challenges they meet. They ask questions, engage, and find a solution when not always apparent. Given the infinite kinds of problems to solve when teaching music to young students, this motivation to find solutions is crucial in the success of any teacher and especially for new teachers. The mentors do receive a modest stipend for their participation and, though this may attract some mentors initially, it is unlikely that the stipend alone will keep them interested and engaged if they didn't have other motivation to participate.
5. "Family of Schools". Choosing partner schools within a small designated geographic area yields both workability and challenges. It would be impossible for Thornton students to participate to this extent if they had to invest more time to get to the sites. Most sites can be reached within a 5- to 15-minute walk, bike ride or car trip. At the same time, some schools are easier to work with than others. With this geographic delineation,

tion, it is not an option to hand-select partner schools throughout Los Angeles that have stability, strong infrastructure and records of success. The schools in the neighborhood have many struggles that result in a myriad of challenges in partnering, as described earlier. The schools are designated as a "Family of Schools" and when challenges arise, TCEP finds ways to temporarily reduce programming and support the school through the transitions rather than ceasing the partnership. No matter the changes in personnel at the schools or with new mentors from USC, we are still located within blocks of each other and seek ways of working things out.

6. Participants who are generous of spirit. The TCEP programs would not exist without incredible generosity of spirit, or graciousness, from many people. For most Thornton students to participate in TCEP it takes courage, flexibility and creativity, with an underlying generosity. Mentors step into new situations regularly that call for skills that they are developing. The mentors choose to do this from a desire to connect and make a difference.

From a program director's view, the essence of the programs is in the generosity and openness of the community partners. The classroom teach-

ers who are so dedicated to the success of their students and welcome mentors into their classrooms regularly, the students in the schools who let the mentors into their worlds, the families who are so welcoming and gracious to mentors and staff from TCEP – these are core elements of TCEP. By design, TCEP mentors will participate with the community programs for only a couple of years before they graduate. The community partners meet new mentors in new roles regularly. Without their welcoming and generous spirit, the opportunities of TCEP simply would not be realized.

CONCLUDING THOUGHTS

University-community partnerships take on many forms with the Thornton Community Engagement Programs being just one model. These programs are the result of ideas and contributions by thousands of students, staff, faculty and administrators over nearly 20 years.

Thousands of Thornton students have gained experience in teaching, in problem-solving in the classroom and engaging effectively within a diverse community and public school setting. TCEP has grown and evolved based upon ideas from these emerging teachers (mentors) working directly with students in the lo-

cal schools and together, they discover a new approach or suggest a new program that would work even better.

Many former TCEP mentors continue to develop professional music careers that include components of teaching and community engagement wherever they end up in the world – whether in Seattle, Dallas, London, Munich or Hong Kong. The community engagement formats they pursue could be with a chamber ensembles that focus on community engagement, performance and leadership roles with professional large ensembles, curating and performing interdisciplinary concert series that engage communities in creative ways, teaching in community music schools, creating web-based music content for families, and others. It seems that once a TCEP mentor, always a mentor and we would not want it any other way.

REFERENCES

Good Neighbors Campaign. 2018. Retrieved from <https://sites.usc.edu/goodneighbors/>

Helfter, S.; Ilari, B. Models of Collaboration and Community Music. In: Higgins, L.; Bartleet, B. (Eds.). Oxford Handbook of Community Music. Oxford, England: Oxford University Press, 2018.

_____. Activating empathic creativity in musicking through university-community partnerships. In: Burnard, P. (Ed.). Activating Diverse Creativities for Changing Higher Music Education: Contemporary Research and Practices. London: Bloomsbury Academic, 2015.

Henerson, E. Two seniors earn fulbrights. USC Thornton News. 2018. Retrieved from <https://music.usc.edu/two-seniors-earn-fulbrights/>

Loeb, S.; Edley Jr, C.; Imazeki, J.; Stipek, D. Getting down to facts II: current conditions and paths forward for California schools. Policy Analysis for California Education. 2018. Retrieved from <http://gettingdowntofacts.com/>

CAPITULO 6

CAMERA, IMAGE AND SOUND: CINEMA AND MUSIC, IN BRAZIL AND SPAIN FROM THE 30S

Naiara Sales Araújo
Universidade Federal do Maranhão
naiara.sas@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise comparativa do cinema dos anos 30, no Brasil e na Espanha, levando em consideração os fatores políticos que influenciaram direto ou indiretamente no contexto artístico-cultural destes dois países. Para atingir esse objetivo, foi feito um levantamento bibliográfico da história do cinema no Brasil e na Espanha bem como a comparação da quantidade e circunstâncias em que muitos filmes foram produzidos, focando também sua relação com outros setores artísticos. Os resultados apontam para uma importante contribuição da música na formação de um gênero filmico nacional, apresentando-se como elemento responsável para uma produção cinematográfica mais nacional e mais estruturada, nos dois países.

Palavras-chave: Cinema, música, Brasil, Espanha.

ABSTRACT

This article sets out to make a comparative analysis of the cinema during the 1930s, in Brazil and Spain, taking into account the political factors that influenced directly or indirectly in the artistic and cultural context of these two countries. To achieve this goal, a bibliographical survey of the history of cinema in Brazil and Spain was made, as well as the comparison of the quantity and circumstances in which many films were produced, focusing also on their relationship with other artistic sectors. The results point to an important contribution of music to the formation of a national film genre, presenting itself as a responsible element for a more national and more structured cinematographic production in both countries.

Keywords: Cinema, music, Brazil, Spain.

Talking about Brazilian and Spanish 1930s cinema requires special attention and a historical survey considering the political events that have befallen the European countries and, as a consequence, Latin America and the United States. Political tension, governmental instability, capitalism global crisis, totalitarian movements and constant threats from the rising totalitarian governments are some of the hallmarks of the 30s.

Among the above-mentioned factors, the totalitarian movements were possibly the ones that contributed most to radical changes in political, economic and cultural scenarios, both in Europe and Latin America. With Joseph Stalin in the Soviet Union, Benito Mussolini in Italy and Adolf Hitler in Germany, the Stalinism, Fascism, and Nazism rose to power, putting an end to civilian liberties and to any trace of democracy. No less important, Antonio Salazar in Portugal and Francisco Franco in Spain were protagonists of major changes that affected the nation in all society's segments, including the artistic and cultural movements.

In Brazil, significant movements and changes in the political and economic areas also marked the 30s; many of them inspired by the scenario of global changes. The integralist movement, for instance, influenced by the Italian fascism, performed an important function in the national political scenario. According to researcher João Fábio Bertonha (2001):

It was impossible not to recognize in Integralism a series of influences from Italian Fascism and from other European fascist movements. These influences have passed especially in the ideological field, as corporate doctrine, disbelief in democracy, prioritization of the state in relation to society, etc., but they have also manifested in seemingly secondary items, such as mysticism and symbology (Bertonha, 2001, p.85).

The integralists played a decisive role in the dictatorship of the New State, a regime implanted in Brazil in 1937, however planned since 1930 with the so-called Revolution of 30, revolutionary movement that overthrew the Old Republic. For some scholars, the 30s were watersheds for Brazilian economic and cultural development. With an accelerated process of urbanization and a more structured education plan, the bourgeoisie and, consequently, the artistic class begin to participate more in the political life of society, contributing to an actual cultural and educational revolution, in contrast to the Old Republic.

In this context, although on the margins of artistic movements, the cinema industry was affected by the atmosphere that encompassed the entire artistic field, as Cardoso (2015, p. 338) indicates: "If Brazilian society was, as a whole, a stage for violent conflicts in the 1920s and 1930s, why would it be different in the art field?". Many of these conflicts had as a starting point

the emerging modernist movements, especially in the Modern Art Week in 1922.

From the revolution of 30, the modernist representatives have come into conflict with the most expressive and renowned artistic institutions, and founded in 1932 the Pro-Modern Art Society (SPAM), which gathered the main participants of Brazilian modernism. Although excluded or not remembered by the modernist idealizers, the cinema adepts continued their activities and used the moment of changes to present new trends, expanding to other regions and beginning a process, though slow, of nationalization of Brazilian cinema. According to Paulo Emilio Gomes (1980), this process of regionalization, also known as regional cycles (1914 a 1929), boosts the national productions, resulting in an expressive number of films, when compared to the previous period:

Between 1923 and 1933, approximately one hundred and twenty films were completed, that is, double of the former decade. Qualitatively, the advance was even more considerable, with the outset of our classics of silent cinema in this period. The coexistence of silent and spoken cinema from 1929 to 1933 certainly justifies the extraordinary fact that about twenty tapes were made in 1930. The spoken cinema has actually played a stimulating role in our production, but before 1934, when there was a collapse almost as radical as the ones of 1911 or 1921 (Gomes, 1980, p.59).

It is worth emphasizing that, at that moment, the cinema productions were not exclusive activities of the great centers as São Paulo and Rio de Janeiro anymore. Back then, there were structures spread in various cities, such as Porto Alegre, Campinas, Recife, Belo Horizonte and some cities in the countryside of Minas Gerais. Among the regional cycles, the one from Recife seems to have been the most productive and lasting, reaching the production of 12 feature films and 25 short films, from 1923 to 1931.

In this regard, it is possible to say that the beginning of the 30s has been marked by some sort of optimism in Brazilian cinema context, since Hollywood films have not found in Brazilian screening rooms the required structure for their huge productions – both in terms of equipment and linguistics – encouraging the national productions as a result. Therefore, the Cinédia³ and Brasil Vita⁴ companies come up, responsible for a great number of productions and for the development of the genre *Chanchada*, which has become popular in Brazil, since the second half of the 30s.

It would be no exaggeration to say that the Vargas Era (1930-1945) has changed the course of Brazilian cinematography. Known as “the father of Brazilian cinema”, Getúlio Vargas was responsible for the law that obliged the exhibition of national films, enacted in 1932, and for the regulation of the profession of film production technicians, a claim of the working class.

He also contributed to the foundation of the National Institute of Educational Cinema (INCE), whose function was to document and disseminate in schools the scientific-cultural activities carried out in the country, in a way that all had access to the means of communication. Vargas knew how to use cinema in his favor like no other Brazilian president, even declaring in a speech:

[...] cinema is among the most useful factors of instruction available to the modern state. A culture element, directly influencing reasoning and imagination, it sharpens the observation qualities, enhances the scientific knowledge and disseminates the knowledge of things [...]. Cinema then will be the book of luminous images in which our beach and rural populations will learn to love Brazil, adding confidence in the destiny of the homeland. For the mass of illiterate people, it will be a perfect pedagogical discipline, easier and impressive. For the literate ones, for those responsible for the success of our administration, it will be an admirable school (Vargas, s.d., 187-188).

It is possible to notice in Vargas' speech an explicit statement of his support for the cinema, although carrying undeniable political intentions. The government's support was undoubtedly responsible for a growing wave of national cinematographic productions. In 1932, the filmmaker Otávio Gabus Mendes directed "*Onde a Terra Acabou*", a film adaptation of José de Alencar's literary work "*Senhora*". Following it, Humberto Mauro's "*Ganga Bruta*" (1933)

and "*A Voz do Carnaval*" (1933), Armando Louzada's "*Favelas de Meus Amores*" (1935) and Wallace Downey's "*Alô, Alô, Carnaval*" (1936) were released. Some critics consider Downey's film as the greatest success of Brazilian cinema of all-time. In addition, there were some essentially nationalist films as "*O Descobrimento do Brasil*" (1937), directed by Humberto Mauro, who was also responsible for more than 300 short-film documentaries over three decades.

In order to gain space and public, the national producers sought what was more popular in the art and "appealed to the Brazilian big names of radio and theatre, to the strength of Carnival and to the reputation of the comedians from the *Teatro-revista*", as Silvia Finguerut (1980, p.07) pointed out. Thus, there was the union of music and theatre, quite often resulting in literary adaptations filled with comedy and parody, besides the remarkable presence of Carnival rhythms. Therefore, the foreign productions began to face some competition, though subtle, from a genuinely Brazilian style, the *Chanchada*, a genre that became popular and internationalized the actor and singer Carmen Miranda. Regarding this new genre, Alex Viany (1987) observes that in 1933,

[...] Cinédia finally opens the cycle of carnival and music with *A Voz do Carnaval*, in which Carmem

¹ A popular theatrical genre importance in the history of performing arts, both in Brazil and in Portugal, until the middle of the nineteenth century. It is characterized by the frequent appeal to sensuality and social and political satire

Miranda has made her debut in cinema. From then on, it is possible to say that there was not a year without her carnival film. Soon in 1935, Carmem Miranda established herself as a star in *Alô, Alô, Brasil* along with her sister Aurora and with other popular names from the radio and theatre. [...] In the next year, with a script by two great popular composers, João de Barro and Alberto Ribeiro, one of the best representatives of the genre, *Alô, Alô, Carnaval*, would come with some funny and authentically *Carioca* jokes (Viany, 1987, p.90).

Unquestionably, Carmem Miranda played a prominent role in cinema and in Brazilian popular music of the 30s, influencing the future generations of national and international artists, given the fact of her success in many countries of Latin America and the United States.

Not much different from Brazil, Spanish cinematographic context in the 1930s suffered foreign influence at all levels, especially in relation to music. The sound films arrive in Spain during the Second Republic (1931–1939), when the new political situation adopted the liberal modernism and valued the development of cultural activities that converged with those presented by the cinema. Throughout the first half of the decade of 1930, the documentary and amateur cinema productions were improved. Apparently, a more spontaneous and collective cinema emerges with an increasing desire for existence, independent of foreign production. Even though, in the years that preceded the war, there

is a suspension, almost absolute, of the national cinema production activities.

In this period, the North-American producers emphasized their interest in the Spanish market and started producing films with passages in Castilian. According to Fernandez (2017), the simple fact of containing a pair of phrases in Spanish was enough to transform an ordinary film in an extraordinary season premiere. The commercial exploration of films, from the Hollywood industry to the Barcelona International Exposition of 1929, demonstrates the high level of interest in the Spanish territory in the commercial cinematographic environment. Since subtitles and dubbing were not common at that time, there was the need of filming the same work in different idioms: English, French, German, Italian and Spanish, emphasizing especially the films spoken in the last idiom.

The first Spanish expression produced in cinema was heard from the lips of Soledad Jiménez in “*In Old Arizona*” (1929), by Raoul Walsh and Irving Cummings. Thenceforth, the simultaneous filming in various languages was placed as a constant in the Hollywood industry. The films were produced in English and taking advantage of the set, the tools and technical equipment, they were filmed in Spanish with other actors. For this purpose, teams were created in Hollywood and in Joinville, in France.

In this context, despite the political and social crisis that was spreading in the country and, consequently, of the little investment in the artistic field as a whole, two great Spanish producers played important roles to the survival of the Spanish national cinema. According to García Carrión (2013), Cifesa and Filmófono, the two main national producers during the Second Republic, despite their ideological differences, have substantially contributed to the national productions: both produced films with significant budget, collaborated in the configuration of a structured system of production and presented popular themes in their narratives, accommodating the folklore of virtually the entire nation.

As in Brazil, those producers have boosted the emergence of a new cinematographic national genre, the folkloric musical, as Laura Miranda (2016) remarks: *“The two producers collaborated on the emergence of a new genre, the folkloric musical, influenced by the cuplé, the revista and the zarzuela as much as by the American musicals and aesthetic advances of the German and Soviet film industries* (p.3). Although it was a result of the union of elements from different nationalities, the new genre had authentically Spanish characteristics and it became as appealing as the foreign productions.

During the Spanish Civil War (1936-1939), the cinema was so popular that many people left their houses prepared to watch more than one session to avoid the dangers of the streets taken by soldiers and insurgents.

According to Triana-Toribio (2003), some viewers refused to leave the movie theaters during the bombing, insisting that the film continued. Nevertheless, this popularity divided the opinion of critics and intellectuals:

Many republican intellectuals and film critics had condemned the Spanish cinema industry of the 1930s for failing to exploit the medium’s educational potential and for presenting a false image of Spain derived from folkloric musicals and comedies that perpetuated a hierarchical world order. The war that was fought against those who sought to put the clock back to that world, would, in theory, offer the opportunity to put their criticism to the test using Weimar and Soviet cinema for inspiration (Triana-Toribio, 2003, p.40).

For many scholars, the Civil War was the great villain in the process of national cinema development, because it caused direct impacts in the transition from silent to spoken cinema; the consequences remain hitherto and explain the reason why the Spanish cinema does not excel, compared to other American or European cinematographies. According to Benito Martínez Vicente (2011):

La revolución del sonoro sería en España más una revolución empresarial que una revolución artística, si bien en el último tramo de la producción republicana (1934-1936) se produjo un señalado progreso artístico, que alumbró algunos filmes de gran interés y enorme popularidad, como *Nobleza baturra* (1935) de Flo-

rián Rey, *La verbena de la Paloma* (1935) de Benito Perojo, *Morena Clara* (1936) de Florián Rey y *El bailarín y el trabajador* (1936) dirigida por Luis Marquina. Pero estos títulos ya no pertenecen, en rigor, al momento del tránsito del mudo al sonoro² (Vicente, 2011, p. 384).

In this perspective, it is known that the civil war has divided not only the nation but also the vision of the national cinematographic productions. Also according to Trina-Toribio, the desire for a radical social transformation influenced the anarchist cinema activities, and the belief in this new society was directly connected to the development of creative and novel ways of expression. Thus, the National Confederation of Labor (CNT), the most powerful anarchist organization, had the monopoly of the film productions and their exhibition during the first years of the Spanish Civil War. Equipment needed for the productions were nationalized and collectivized.

It is possible to say that the anarchist productions were split into two ideological and aesthetic different periods. In the initial period, the cinema activities

² In Spain, the sound revolution would be a more entrepreneurial than artistic revolution, although in the last years of Republican production (1934-1936), there was a considerable artistic progress, which gave rise to some films of great interest and popularity, such as *Nobleza Baturra* (1935) by Florián Rey, *La Verbena of the Dove* (1935) by Benito Perojo, *Morena Clara* (1936) by Florián Rey and *O dançarino e o trabalhador* (1936) directed by Luis Marquina. However, these titles no longer belong, strictly, to the moment of transition from the silent to the sound cinema.

reflected a utopian vision of culture, future and, politics, appealing to experiments and visual improvisations with the purpose of revolutionizing both society and the cinema as popular art. Examples of this work are the films “*Aurora de Esperanza*” (1937) by Antonio Sau and “*Barrios Bajo*” (1937) by Pedro Puche. It is worth mentioning that, at the moment, cinema served as a stage for the dissemination of anarchist political values and ideologies. According to Tatjana Pavlovic (2008):

There were also many short films with telling titles that were indicative of their director’ or creators’ political beliefs, such as *Reportaje del movimiento revolucionario* (Report on the Revolutionary Movement), *La toma de Siétamo* (The Taking of Siétamo), *La batalla de Farlete* (The Battle of Farlete), *Bajo el signo libertario* (Under the Libertarian Sign), *20 de noviembre* (The 20th of November), *El acero libertario* (Libertarian Steel), and *En la brecha* (In the Breach) (Pavlovic, 2008, p.41).

While this first wave of anarchist films aimed for the dissemination of revolutionary ideas and manipulation of public opinion, the second wave of production was more focused on business purposes, hence adopting more popular genres, such as comedy and musicals. Although the comedies were not empty of anarchist ideologies, they were seen as irrelevant and inappropriate within the social and political context prevailing.

It is understood at this point that an important approach point between Brazilian and Spanish cinema

productions is the use of music as a popular appeal. Although the music has been a faithful partner since the silent cinema, when it was used to follow the scenes, with the sound of small orchestras or pianos, it was in the 30s that this partnership became more efficient. In the words of Randal Johnson e Robert Stam:

The thirties also witnessed the birth of a very Brazilian genre: the chanchada. Partially modeled on U.S. musicals (and particularly on the “radio broadcast musicals) of the same period, but with roots as well in the Brazilian comic theater and in the “sung films about carnival, the chanchada typically features musical and dance numbers woven around a backstage plot. The chanchada as such begins with sound and especially with Adhemar Gonzaga’s *Alô, Alô Brasil* (1935) and *Alô, Alô Carnival* (1936), both of which featured Carmen Miranda, already quite popular from radio performances and records (Johnson; Stam, 1995, p. 26).

Unquestionably, the musical films occupy a prominent place in the history of Brazilian cinema and they had strengthened the relationship of the popular Brazilian music with the seventh art in all aspects, in a way that it is very hard to think about Brazilian musical cinema without highlighting the important contribution of music in this field.

It is worth mentioning that the film *Coisas Nossas* (1931) by Wallace Downey, and music by Noel Rosa,

is considered by some critics as the first Brazilian musical (Maia; Ravazzano, 2015), fostering the emergence of the so-called “*musicarnavalescos*” produced by Cinédia, before the prominence of *Chanchadas*.

According to Johnson and Stam (1995), hundreds of *Chanchadas* were produced in Brazil between the 1930s and the 1950s, benefiting the popularization of cinema, at the same time that an often false picture of Brazil was disclosed. Although this genre has promoted an idealized and inconsequential image of Brazil and Brazilian people, crystallized in a Rio de Janeiro of eternal fun, these images helped to establish an authentic cultural bond amid Brazilian people, popular music, and the national cinema.

As previously stated, not much different from Brazilian cinema, the Spanish cinema in the 30s was nurtured by the popular attraction that arises from music. The Spanish musical cinema was born in a partnership with the strong musical tradition of that time, the styles already renowned of *Zarzuela*, *Cuplé*, *copla*, *flamenco* among others. The musical was a genre that has established in Spain amidst the turmoil of the demonstrations and the uncertainties provoked by the political context of that time. Different from the French and Italian cinematography, even though they were superior in quantity and quality, the Spanish one has sought in the musicals a way to popularize the national

production, and perhaps, to develop an authentically Spanish genre.

With the popularity of musical cinema in the 1930s, there is a need to recruit an increasing number of music professionals, demanding policies and incentive measures for this class of professionals. According to Miranda (2016), among the measures adopted, the most important was the recruiting of a large number of conservative professionals trained in classical music to create soundtracks. Miranda adds that:

[...] there were already composers working in the industry during the Second Republic, but always in discrete collaborations. No academically accredited professional composer would have thought to devote himself exclusively to the creation of music for the cinema. The most important factor for that change was the economic one: the situation in Spain during the war was becoming even tougher and academic activity was not well paid. The film industry became a lucrative means which also allowed social mobility (Miranda, 2016, p.3).

Given the economic situation of the country and the few possibilities for growth in the artistic field, the new wave of film production emerges as a unique opportunity for the Spanish music industry. The transnational anarchist transformation project sought ways to build an alternative image of Spain, which could come from the partnership of music and film.

Among many composers who stood out at that time there were Juan Quintero, Manuel Parada, Jesús García Leoz, José Ruiz de Azagra, Salvador Ruiz de Luna and José Muñoz Molleda, considered the most prominent composers of that period. Only Quintero and Parada were responsible for the songs of about 500 films, which meant an uninterrupted work of productions. According to Miranda (2016), composers did not hesitate to use some of the models of musical theater in their productions, which many authors called clichés such as: galloping horses, wind in a storm or shot of rifles. The excess of appeal to feelings, descriptions of places, events or people with a clear emotional role, changes of time, feelings and situations are constant in these productions.

The following chart illustrates the major film productions in Brazil and Spain in the 1930s and reveals the important partnership of cinema and music, without which the history of the seventh art in these two countries would have been quite different.

Table 1. Comparison of Cinematographic production in Brazil and Spain in the 1930s.

Year	Brazil	Spain
1930	<i>Lábios Sem Beijos</i> , by Ademar Gonzaga	<i>L'Âge d'or</i> , by Luis Buñuel
1931	<i>Coisas nossas</i> , by Wallace Downey; <i>Limite</i> , by Mario Peixoto; <i>Alvorada de Glória</i> , by Victor del Picchia	-----
1932	<i>Onde a Terra Acabou</i> , by Otávio Gabus Mendes; <i>Mulher</i> , by Ademar Gonzaga	<i>Las Hurdes</i> ³ , by Luis Buñuel
1933	<i>Ganga Bruta</i> , and <i>A Voz do Carnaval</i> , by Humberto Mauro	<i>Tierra sin pan</i> , by Luis Buñuel.
1934	<i>Favela dos meus amores</i> , by Humberto Mauro	<i>La hermana San Sulpicio</i> , by Florián Rey;
1935	<i>Bonequilha de seda</i> , by Oduvaldo Viana; <i>Fazendo Fitas</i> , by Vittorio Capellaro; <i>Alô, Alô Brasil</i> by Wallace Downey; <i>Favelas de Meus Amores</i> , by Armando Louzada,	<i>Don Quintín el amargao</i> , by Luis Marquina, <i>Nobleza baturra</i> , by Florián Rey; <i>La verbena de la Paloma</i> , by Benito Perojo; <i>La hija de Juan Simón</i> , by José Luis Sáenz de Heredia

³ Later it would become *Tierra sin pan*.

1936	<i>Alô, alô, Carnaval</i> , by Adhemar Gonzaga and Wallace Downey; <i>Cidade Mulher</i> , Humberto Mauro	<i>Morena Clara</i> , by Florián Rey; <i>Carmen la de Triana</i> , by Florián Rey and Benito Perojo; <i>Aurora de esperanza</i> , by Antonio Sal; <i>El bailarín y el trabajador</i> , by Luis Marquina; and a number of documentaries such as: <i>Reportaje del movimiento revolucionario</i> , <i>La toma de Siétamo</i> , <i>La batalla de Farlete</i> , <i>Bajo el signo libertario</i> , <i>20 de noviembre</i> , <i>El acero libertario</i> , <i>En la brecha</i> .
1937	<i>O Descobrimento do Brasil</i> , by Humberto Mauro; <i>Samba da Vida</i> , by Luiz de Barros;	<i>Nuestro culpable</i> , by Fernando Mignoni; <i>Aurora de esperanza</i> , by Antonio Sau; <i>Barrios bajos</i> , of Pedro Puche; <i>Industrias de guerra</i> , by Antonio del Amo; <i>Sanidad</i> , by Rafael Gil; <i>Nueva era en el campo</i> , by Fernando Mantilla; <i>Tesoro artístico nacional</i> , by Angel Villatoro.
1938	<i>Alma e Corpo de uma Raça</i> , by Milton Rodrigues.	<i>La canción de Aixa</i> , by Florián Rey and Benito Perojo; <i>La mujer y la guerra</i> , by A. M. Sol (Sollin).

1939	<i>Banana da Terra</i> , by Wallace Downey	<i>Los hijos de la noche</i> , by Florián Rey and Benito Perojo
------	--	---

The above chart does not present the film productions of that time in their exhaustion but reveals an important point of artistic convergence between these two countries. Although the number of works produced in Spain is much higher than the Brazilian production, music is an element that drives the emergence of a more national and less foreign production in both countries, allowing a transformation, both in quality and aesthetic value, as well as in the artistic-cultural alignment, within the national territory.

For some critics, however, the Spanish political context did not allow great advances in terms of the art nationalization. Although between 1932 and 1936, 109 sound films were produced in Spain, the progressive and culturally innovative impulses of the republic did not provoke a radical change in the cinematographic practices and the artistic expressions, since films based mainly on conservative cultural models, inherited from the previous period, continued to dominate local industry (Pavlovic, 2008). It is also worth mentioning a growing wave of documentary films, especially in the years 1936 and 1937, as presented in the chart, showing a considerable political investment that greatly contributed to the propagation of revolutionary ideas.

In Brazil, the production of documentary films did not create the same impact nor did it perform the same function as in Spain. Although Humberto Mauro produced a considerable number of documentaries, only the so-called “The Discovery of Brazil” was more prominent in terms of audience, but still did not reach the expected result. It is also possible to verify that documentaries in Brazil had a more educational and social integration function, as researcher Rosana Catelli (2012) points out:

The advancement of broadcasting systems and cinema has contributed to the irradiation and transmission of culture. In this way, the new media could fulfill the role of integrating society, establishing contacts between differentiated segments: artist and audience, coastal and backwoods, national and foreign, popular culture and erudite culture, poor and rich (Catelli, 2012, p.08).

In fact, Vargas and his supporters encouraged and sponsored the development of film activities connected especially to music. This has spurred an increasing wave of professionals in the fields of music and cinema, and gave rise to a new concentration of artistic activities: more construction of permanent exhibition halls, including in schools; creation of cinema schools, companies, documentary productions, sung films, operettas; publication of specialized magazines; elaboration of censorship and laws that would support such

activities. All these events point to the Vargas Era as the period of greatest effervescence of cinematographic activities in Brazil.

FINAL REMARKS

From the above, it can be inferred that the 1930s was a period of advances and controversies for cinematographic activities in Brazil and Spain. If on the one hand the totalitarian governments of that time have imposed their antidemocratic ideologies and policies, on the other hand these policies have impelled the restructuring and regularization of cinematography as a whole. Policies to encourage film production were responsible for a pronounced demand for new professionals, thus increasing the access of the lay population to activities previously considered to belong to the nobles or intellectuals.

It is worth emphasizing here the important contribution of music in the period in focus, since it was the element that led to a new cinematographic narrative genre. Compared to the previous period, in which cinema used literature to establish itself in the national productions, it can be said that music played the role of reviving the traditions, at the same time inspiring the producers with what was more popular in Brazilian and Spanish artistic culture, therefore contributing to the production of films less influenced by the foreign industry.

REFERENCES

Bertonha, J. F. Entre Mussolini e Plínio Salgado: o Fascismo italiano, o Integralismo e o problema dos descendentes de italianos no Brasil. **Revista Brasileira de História**, v. 21, n. 40, p. 85-104, 2001.

Cândido, A. **A Revolução de 1930 e a cultura**, São Paulo, CEBRAP, 1984.

Cardoso, R. Modernismo e contexto político: a recepção da arte moderna no Correio da Manhã (1924-1937). **Revista História**, n. 172, p. 335-365, jan.-jun, 2015.

Catelli, R. Aprender a ver: O Cinema e a irradiação da educação e da cultura, entre os anos de 1920 e 1940. **Anais I ENECULT**. UFBA, Salvador, 2012.

Fernandez, G. Historia del cine español IV: Años 30. **Crónicas /Thesouro Cultural**, n. 150-294, 2019. <http://www.thecult.es/cine-clasico/historia-del-cine-espanol-iv-anos-30>.

Finguerut, S. **Cinema Brasileiro: 90 Anos**. Fundação Roberto Marinho, 1986.

García Carrión, M. **Por un cine patrio. Cultura cinematográfica y nacionalismo español (1926–1936)**. Valencia: University of Valencia, 2013.

Gomes, P. E. S. **Cinema: Trajetória no Subdesenvolvimento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Maia, G.; Ravazzano, L.. O Cinema Musical na América Latina: Uma Cartografia. **Significação**. V .42, n. 44, p. 212-231, 2015.

Miranda, L. The Spanish Cinema Soundtrack in the 1940s: Songs for a New Regime. **Widerscreen**. 3-4, 2016.

Pavlovic, T. [et al.]. **100 years of Spanish cinema**. Oxford: Wiley- Blackwell, 2008.

Sociedade Pró-Arte Moderna (Spam). In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao265915/sociedade-pro-arte-moderna-spam>. Acesso em: 07 de Ago. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

Triana-Toribio, N. **Spanish Film Cultures**, New York, Palgrave, 2016.

_____. **Spanish National Cinema**. London and New York, Routledge, 2003.

Vargas, G. (s.d.). “O cinema nacional: elemento de aproximação dos habitantes do País”. In: **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro, José Olympio, vol. III.

Viany, A. **Introdução ao Cinema Brasileiro**. Rio de Janeiro: Alhambra-Embrafilme, 1987.

Vicente, B. M. **Los Orígenes de la Canción Popular en el Cine Mudo Español (1896-1932)**. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2011.

CAPITULO 7

FACTORES DE INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PREFERENCIA MUSICAL

Carmen María Roman-Torres
Universidad de Granada (España)
carmen_cnl@hotmail.com

João Fortunato Soares-Quadros Jr.
Universidade Federal do Maranhão (Brasil)
joaofjr@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio objetiva presentar una revisión narrativa de la literatura sobre los diferentes factores que ejercen influencia en la construcción de las preferencias musicales. Para ello, se utilizó de estudios publicados en periódicos y libros en diferentes idiomas (inglés, español y portugués), resultando en una propuesta de organización de dichos factores a partir de tres categorías distintas: factores intrínsecos, extrínsecos y mixtos. Basado en esta organización, se pretende abordar de manera breve conceptos, características, resultados y discusiones de estudios abordando la influencia o asociación de variados factores en las elecciones de la música que se decide consumir. Por ende, es importante reforzar la necesidad de conocer la génesis de cómo son formadas nuestras preferencias musicales, algo que puede ayudarnos a conocer más sobre nosotros mismo, bien como pensar estrategias para el desarrollo de un consumo musical de forma más plural.

Palabras-claves: Preferencia musical, factores de influencia, consumo musical.

ABSTRACT

The present study aims to present a narrative review of the literature on the different factors that influence the construction of musical preferences. For this reason, it used studies published in scientific journals and books in different languages (English, Spanish, and Portuguese), resulting in a proposal to organize these factors from three different categories: intrinsic, extrinsic and mixed factors. Based on this organization, it is intended to briefly address concepts, characteristics, results and discussions of studies addressing the influence or association of various factors in the choices of the musical consumption. Therefore, it is important to reinforce the need to know the genesis of how our musical preferences are formed, something that can help us to know more about ourselves, as well as to think strategies for the development of a more plural musical consumption.

Keywords: Music preference, factors of influence, musical consumption.

Diferentes estudios que han buscado conocer los factores que orientan las personas durante su elección musical entre distintas opciones, suscitando discusiones que extrapolan el límite exclusivo del campo musical, analizando los hallazgos bajo las perspectivas de áreas como Psicología, Neurociencia y Educación. Por ello, se observa en la literatura científica una creciente de interés sobre ese tema, principalmente relacionado a cuestiones importantes como emociones (Juslin; Laukka, 2004), personalidad (Herrera; Soares-Quadros Jr.; Lorenzo, 2018), comportamiento (Beer; Greitemeyer, 2018), mercado (Jacob et al., 2009), etc. De esa manera, este capítulo pretende realizar una revisión narrativa acerca de los factores (intrínsecos, extrínsecos y mixtos) que contribuyen para la construcción de las preferencias musicales, abordando también los usos más frecuentes que los individuos hacen de la música.

Analizando diferentes estudios, se observa una gran imprecisión sobre los términos preferencia y gusto musicales, tratados en muchos trabajos como sinónimos (North & Hargreaves, 2007; Rentfrow; Goldberg; Levitin, 2011; Rentfrow; Gosling, 2003; Schäfer; Sedlmeier, 2009). Soares-Quadros Jr. y Lorenzo (2010) destacan que la diferencia fundamental entre estos dos términos se encuentra en su duración en el tiempo. Mientras que la preferencia musical se refiere a decisiones de corta duración y que pueden modificarse debido a la influencia tanto de factores internos como

externos al individuo, el gusto musical permanece estable un mayor periodo de tiempo y está conformado por las diferentes preferencias musicales que tiene un individuo a lo largo de su vida (North; Hargreaves, 2008). Cabe destacar que la preferencia por un estilo musical puede convertirse en gusto musical en el momento en que esta se vuelve frecuente y por tanto puede ser considerada como una preferencia estable y de largo plazo (Soares-Quadros Jr.; Lorenzo, 2010).

Para autores como Schäfer y Sedlmeier (2009), y Sloboda, O'Neill y Ivaldi (2001), la selección musical se encuentra condicionada por las metas y los objetivos establecidos por cada persona. Sin embargo, existen evidencias de que las preferencias musicales comienzan a conformarse ya desde el útero materno, fruto de una compleja interacción entre el entorno socio-cultural en que los individuos se encuentran inmersos y el conjunto de rasgos y cualidades que configuran su personalidad (Soares-Quadros Jr., 2017). Por ello, se producen dos situaciones bien diferenciadas: por una parte, hay momentos en los que es el propio individuo decide de manera **autónoma** qué, cómo y cuándo escuchar un determinado estilo musical; por otra, se encuentran situaciones en las que las decisiones musicales de los individuos son **inducidas** por su entorno social, como los sitios que frecuenta, la gente con la que se relaciona, la tradición familiar, etc. (Soares-Quadros Jr.; Lorenzo, 2010).

En ese sentido, es posible afirmar que muchos son los factores de influencia en la construcción de la preferencia musical de uno, que pueden estar tanto relacionados con las características concretas de la música (ritmo, altura, tempo, etc.), como también con aspectos de ámbito más personal, los cuales pueden ser clasificados como intrínsecos (género, edad, personalidad, etc.), extrínsecos (familia, amigos, medios de comunicación, etc.) o mixtos (clase social, religión, contexto sociocultural, etc.). Debido a su importancia plasmada en la literatura, se desarrollan a continuación de manera más detallada los factores relacionados con los aspectos de ámbito personal.

FACTORES INTRÍNSECOS

El grupo de los factores intrínsecos que ejercen influencia en la construcción de las preferencias musicales está aquí estructurado por elementos que constituyen las idiosincrasias de cada sujeto, es decir, aspectos que son responsable por la formación de identidad de los individuos. Por ello, se abordará en este trabajo tres de los más recurrentes en la literatura científica actual sobre preferencias musicales: género, edad y personalidad.

GÉNERO

Varios estudios relacionados al tema preferencia musical han mostrado diferencias significativas en función del género. En la literatura científica, los hom-

bres aparecen más relacionados a estilos considerados transgresores y reivindicativos, como el rap, o más duros como el heavy metal (Colley, 2008; Ekinci et al., 2012). Herrera, Cremades y Lorenzo (2010) acredita que ese tipo de preferencia encuentra asociación con los comportamientos mayoritariamente masculinos de rebeldía y de disconformidad con las reglas de la sociedad en la que viven. A esto añade Siverio y García (2007) que los hombres presentan mayores niveles de indisciplina y agresividad social que las mujeres, por lo que quizá la inclinación hacia estos estilos musicales sea una forma de que estas características se vean equilibradas.

Por otro lado, las preferencias musicales de las mujeres aparecen frecuentemente asociadas a estilos musicales caracterizados por un contenido más romántico, más populares y que incitan al baile como el pop y el reggaetón (Herrera; Cremades, 2011). Sobre este asunto, Soares-Quadros Jr. (2017) observó en su investigación que las mujeres están más sometidas a la influencia de los agentes de la educación informal, tales como la familia, la iglesia, los iguales y, especialmente, los medios de comunicación, modelando sus decisiones relativas tanto al universo musical como también con respecto a comportamientos, opiniones, lenguaje, vestuario, etc., en función de las normas establecidas por la moda corriente (García, 2005; Herrera; Cremades; Lorenzo, 2010). Esa aparece como un de los motivos para que estilos musicales con mayor asociación a los

medios de comunicación aparezcan frecuentemente vinculados a las preferencias musicales de las mujeres.

Uno de los razonamientos por los que estas diferencias de género pueden estar produciéndose se encuentra en las disimilitudes que existen entre las mujeres y los hombres en el uso de la música y en el significado que esta tiene para cada colectivo. Música parece asumir un lugar primario en la vida de los hombres, ejerciendo un importante papel en las relaciones sociales y afectivas que ellos establecen con su grupo de iguales, mientras que para las mujeres la música aparece como fondo sonoro en las actividades del cotidiano, ayudando a aliviar el aburrimiento, regular el estado de ánimo y para expresar sentimientos y emociones. Aunque en términos generales, las mujeres parecen otorgar a la música un peso mayor con relación al uso de esta como reguladora del estado de ánimo (Saarikallio, 2006; Tipá, 2015). Autores como Lazarevich et al. (2013) afirman que las mujeres tienden a establecer una relación intensa con la música para lidiar con sus problemas personales y con los conflictos que surgen en su día a día, estando ello en relación con el hecho de que la dimensión afectiva es más intensa e importante para las mujeres. Por el contrario, los hombres hacen un uso de la música más centrado en aumentar los niveles de energía y los estados de ánimo positivos.

Por ende, diferentes autores han identificado la existencia de prejuicios musicales entre hombres y mu-

jes. Christenson y Roberts (1998) han indicado que los hombres jóvenes no desean verse identificados con estilos asociados al sexo opuesto. Colley (2008), por su parte, observó que los hombres rechazaban con fuerza los estilos ‘característicos’ del sexo femenino, como el *chart pop*. A esto añaden North, Colley y Hargreaves (2003), en un estudio realizado con ejemplos musicales atribuidos a compositores de jazz de sexo femenino, la existencia de evidencias de prejuicios musicales pro-mujer en estudiantes de sexo femenino y prejuicios anti-mujer por estudiantes de sexo masculino.

No obstante, a pesar de los resultados y razonamientos aquí presentados, existen estudios donde no se encuentran diferencias significativas de género en las preferencias musicales de los individuos. Ello apoya la afirmación de autores como North (2010) y Soares-Quadros Jr. et al. (2018) sobre la necesidad de un mayor número de estudios que consideren el género como factor asociado a las preferencias musicales, no de manera aislada, sino de forma que se intenten identificar supuestas asociaciones con otros factores para justificar las diferencias observadas hasta ahora en el consumo musical de hombres y mujeres.

EDAD

Muchos estudios en centrado su interés en verificar posibles diferencias en la preferencia musical en función de la edad. LeBlanc (citado en Hargreaves, Comber y Colley, 1995) elaboró cuatro etapas por las cuales se explica la forma en la que las preferencias musicales van variando en función de la edad, implicando en lo que Hargreaves (1982) nombró como *open-earedness*, término creado para describir el nivel de tolerancia, curiosidad y apertura de un individuo hacia una amplia variedad de estilos musicales. La primera de las etapas afirma que los niños hasta los 8 años de edad están listos para escuchar y manifestar su preferencia por una amplia variedad de estilos musicales. La segunda expone que a medida que un individuo crece hacia la etapa evolutiva de la adolescencia, se produce un debilitamiento de esa disposición abierta hacia estilos considerados más conservadores, como la música clásica, concentrando la preferencia en estilos de mayor popularidad, principalmente el pop y el rock. En tercer lugar, LeBlanc afirma que la tolerancia hacia los estilos musicales se amplía de nuevo en el proceso hacia la adultez. Finalmente, expone como cuarta etapa que a medida que el oyente madura hasta la vejez se produce otra vez un declive en la disposición abierta hacia los estilos musicales existentes.

En edades tempranas, los niños, a través de sus padres, comienzan a decantarse por determinados esti-

los musicales que escuchan en su seno familiar, los que les resultan interesantes, con los que bailan o se sienten a gusto, etc. (Cremades; Lorenzo, 2007). Sin embargo, en la etapa de la adolescencia, los individuos desarrollan su autonomía para la toma de decisiones a cerca de lo que prefieren consumir, etapa bastante influenciada sobre todo por los medios de comunicación, el Internet y los iguales (Eyerman, 2002; Oriola; Gustems, 2015). De acuerdo con Schäfer y Mehlhorn (2017), la importancia de la música llega a su clímax en la etapa de la adolescencia, aunque a medida que el individuo llega a la edad adulta su interés musical disminuye significativa y exponencialmente. Es por ello por lo que la etapa de la adolescencia se convierte en el momento más apropiado para estudiar las preferencias musicales, momento en el que estas preferencias marcan significativamente la vida de las personas (Delsing et al., 2008). Además, Rentfrow (2012) afirma que las preferencias musicales que se crean durante esta etapa evolutiva permanecen bastante estables durante toda la vida debido a que la adolescencia es una etapa crítica de la vida de construcción de la identidad, proceso en el que la música participa como elemento esencial. Por su parte, Delsing et al. (2008) exponen que el aumento de la estabilidad de las preferencias musicales de los adolescentes con la edad puede estar condicionado por la madurez personal y la formación de la identidad.

Haciendo alusión a la preferencia por estilos de música concretos en función de esta variable, cabe destacar estudios como el de Saarikallio (2006) con adolescentes, en el que resultó que la preferencia por la música clásica, el rock, el jazz, el folk y el góspel aumenta con la edad, mientras que la preferencia por el pop disminuye gradualmente. Por otro lado, en el estudio llevado a cabo por Delsing et al. (2008), se encuentra que la edad estuvo relacionada negativamente con los estilos rock y pop/dance, lo que indicó que los adolescentes mayores muestran preferencias más débiles por estos estilos musicales. Además, también se encontró que la edad estaba relacionada positivamente con intercepción de la dimensión musical Elite (ej. clásica, gospel y jazz), lo que indica que los adolescentes mayores muestran preferencias más fuertes por esta categoría musical. Concretamente en este estudio, también se encontraron asociaciones significativas entre la edad de los adolescentes y la trayectoria lineal, hallándose asociaciones positivas entre la edad y las dimensiones musicales Elite, Rock (ej. rock, heavy metal, punk y gótico) y Pop (ej. tecno y top 40), mientras que para la dimensión Urbana (ej. hip-hop/rap y soul/R&B).

La preferencia por unos u otros estilos musicales en función de la edad ha sido también explicada en base a la excitación y la valencia positiva. A modo de ejemplo, en un estudio realizado por Hunter, Schellenberg y Stalinski (2011) se halló que los niños (de 5, 8 y 11

años) preferían extractos musicales de alta excitación, mientras que los adultos preferían extractos con valencia positiva. Ello significa que la preferencia o el gusto por un determinado estilo musical también se ve afectado por la tendencia a fijarse en las diferentes características musicales, lo cual varía en función de la edad y de la etapa evolutiva en la que se encuentre una persona. Por ejemplo, mientras que las emociones evocadas por la música pueden ser identificadas de la misma forma por un niño de 11 años que por un adulto, el gusto o la preferencia por la música que transmite determinadas emociones no es similar hasta la adultez (Stalinski; Schellenberg, 2012). De esa manera, por todo lo anteriormente expuesto, los cambios en el desarrollo evolutivo se reflejan tanto en las características perceptivas de la música como en rasgos más complejos, como la percepción e identificación de las emociones, y por supuesto en las preferencias musicales (Stalinski; Schellenberg, 2012).

PERSONALIDAD

Diariamente, las personas ocupan su tiempo libre realizando sus actividades favoritas, pudiendo encontrarse entre ellas la lectura, jugar a los videojuegos, practicar deportes, ver películas, hacer senderismo, escuchar música o tocar un instrumento. Sin duda, todas ellas ofrecen información de cómo son las personas. Es por ello que no resulta extraño pensar que conocer e indagar sobre las preferencias musicales de los indivi-

duos aporta información personal de estos que no es encontrada a través del análisis de otros aspectos de su vida (Rentfrow; Gosling, 2006). En este sentido, Delsing et al. (2008) afirman que los rasgos de personalidad son capaces de predecir cambios en las preferencias musicales. Muchos creen que dar a conocer sus estilos musicales preferidos es mostrar al resto del mundo información íntima y personal sobre su forma de ser, puesto que en el trasfondo de una elección musical se encuentran aspectos comportamentales y características personales (North, 2010; Rentfrow; Gosling, 2006).

Debido a que pueden ser muchas las razones por las que una persona muestre preferencia por un estilo musical, ya que el uso de la música difiere de una persona a otra (Schäfer; Sedlmeier, 2009), a veces resulta complejo hablar sobre el prototipo de persona que escucha heavy metal o el típico oyente de rock. Aun así, numerosas investigaciones han intentado establecer relación entre la preferencia musical y diferentes aspectos de la personalidad del oyente (Delsing et al., 2008; Dunn; De Ruyter; Bouwhuis, 2012; Rentfrow, 2012; Rentfrow; Gosling, 2003).

Rentfrow y Gosling (2003) son los autores que representan un punto de inflexión relativamente reciente en la investigación de las preferencias musicales y la personalidad. Tanto en su trabajo como en trabajos posteriores similares se ha producido un avance para conocer y entender las estructuras de las preferencias

musicales y los aspectos de la personalidad que están relacionados con cada una de ellas. En su estudio, estos autores encontraron una relación positiva entre la preferencia por música alternativa, rock y heavy metal (dimensión musical Intensa y Rebelde) y la apertura a la experiencia, al igual que ocurría con los estilos que conforman la dimensión Reflexiva y Compleja (ej. clásica y blues). Esta última dimensión además correlacionaba positivamente con estabilidad emocional. Por otro lado, los participantes que mostraron preferencia por los estilos musicales que conformaban la dimensión *Upbeat* y Convencional (ej. pop y country) resultaron obtener mayores puntuaciones en extraversión, simpatía y conciencia. Curiosamente, esta dimensión correlacionó de manera negativa con la presencia de síntomas depresivos. Finalmente, los estilos musicales pertenecientes a la dimensión Energética y Rítmica (ej. rap y electrónica) correlacionaron de manera positiva con extraversión y simpatía.

Del mismo modo, en un estudio posterior llevado a cabo por Delsing et al. (2008), esta vez con adolescentes holandeses, los resultados fueron bastante similares a los de Rentfrow y Gosling (2003), si bien en este caso la relación entre estabilidad emocional y dimensión Elite (ej. clásica) fue negativa y la correlación entre apertura a nuevas experiencias y dimensión Pop/Dance no fue significativa. Este resultado son acuñados a la diferencia de popularidad de los estilos musicales que

hay en cada uno de los países donde se llevaron a cabo las investigaciones (Estados Unidos y Países Bajos). De ahí la importancia de llevar a cabo más investigaciones en diferentes países para comprobar certeramente los motivos que fundamentan dichas diferencias. Además, cabe destacar que a modo de comparación entre los dos estudios tratados anteriormente, se encontró que la relación entre la personalidad y las preferencias musicales era más débil en el estudio de Delsing et al. (2008), lo que hace pensar que la personalidad puede tener un efecto menor en los adolescentes que en estudiantes universitarios, puesto que las influencias de los pares son mucho más poderosas en la etapa evolutiva de la adolescencia.

Rentfrow y Gosling (2003) afirman que una persona con un alto nivel de apertura hacia nuevas experiencias tiende a preferir estilos de música que refuercen su visión de ser artístico y sofisticado. Ello es afirmado también por Dunn, De Ruyter y Bouwhuis (2012), aunque van más allá, especificando que es el gusto por el jazz el que se encuentra en relación directa con las personas que son más dadas a vivir nuevas experiencias. Además, estos autores añaden que aquellas personas que tienden al neuroticismo muestran mayor preferencia por música clásica.

Por su parte, Rentfrow (2012) expone que las personas con preferencias por estilos musicales sofisticados, como la música clásica, la ópera y el jazz, tienen un

alto nivel de apertura, creatividad e imaginación. De otro lado, este autor afirma que las personas que muestran preferencia por estilos musicales duros e intensos, como el heavy metal y el punk, tienen un alto nivel de apertura, búsqueda de sensaciones, impulsividad y capacidad atlética. Sin embargo, las personas con preferencias por la música contemporánea, como el pop, el rap y la danza, tienen un alto nivel de extraversión, valoran el reconocimiento social, respaldan más estereotipos de género, tienen actitudes más permisivas sobre el sexo y se consideran atractivos físicamente.

Frente a las afirmaciones y resultados comentados anteriormente sobre varios estudios que han focalizado su atención en estudiar la forma en que las preferencias musicales se encuentran en relación con los cinco grandes rasgos de la personalidad humana (neuroticismo, apertura, responsabilidad, amabilidad y extraversión), cabe decir que se ha cuestionado la consistencia desde el punto de vista científico de esos resultados. Esta afirmación es respaldada por el estudio realizado recientemente por Schäfer y Melhorn (2017), autores que llevaron a cabo un meta-análisis con los datos obtenidos por 28 estudios a cerca de las asociaciones entre preferencia musical y personalidad donde observaron que, por un lado, parte de los resultados eran divergentes y, por otro, los resultados obtenidos muestran tamaños de efecto bastante diferentes. El meta-análisis arrojó datos globales bastante decep-

cionantes, pues gran parte de las correlaciones han salido entre pequeñas y nulas, lo que sugiere que no hay una asociación fuerte entre las preferencias musicales y los rasgos de personalidad. Así, se puede afirmar que es probable que la influencia otorgada a la personalidad sobre la construcción de las preferencias musicales haya sido exagerada en la literatura.

COMPORTAMIENTO

Por otra parte, la investigación sobre preferencias musicales también ofrece la posibilidad de indagar entre las relaciones de la música y comportamientos problemáticos puesto que desde hace años, se han venido asociando determinados estilos musicales a comportamientos delincuentes como el consumo de alcohol y drogas, manifestación de conductas agresivas, etc. Así, numerosos trabajos han identificado que existe una relación consistente entre una mala salud mental o comportamientos problemáticos y la preferencia por estilos musicales como el rap o la música heavy metal sobre todo por parte de los adolescentes (North; Hargreaves, 2007; Selfhout et al., 2008; Tarrant; North; Hargreaves, 2001).

En relación al consumo de alcohol, el trabajo de Ekinci et al. (2012) muestra que este fue más alto en los grupos que preferían dance/hip-hop, seguidos por aquellos que preferían heavy metal. Sin embargo, estos autores no encontraron diferencias entre grupos en relación al consumo de tabaco y otras sustancias. En

cuanto a los problemas de conducta de externalización, donde se ubican las agresiones y el abuso de sustancias, Mulder et al. (2007) encontraron en su trabajo que estos problemas fueron mucho más frecuentes entre los amantes del rock, heavy metal y el rap en comparación con los participantes que preferían otros estilos musicales. Finalmente, cabe resaltar que según Ekinci et al. (2012) aquellos participantes que eran amantes del heavy metal reportaban mayores problemas en su relación con los padres.

En referencia a comportamientos problemáticos internos, tales como la autolesión o suicidio estos son más frecuentes en aquellos que muestran una preferencia hacia el heavy metal (Selfhout et al., 2008), gótica (Young; Sweeting; West, 2006), rock (Mulder et al., 2007) y el hip hop (Selfhout et al., 2008). Por otro lado, Rentfrow (2012) añade en relación a la depresión que esta alteración del estado de ánimo se produce con mayor frecuencia en aquellos que muestran una preferencia por música clásica u otros estilos considerados de "Elite". En oposición a esto, Ekinci et al. (2012) descubrió que la presencia de música heavy metal en la lista de reproducción de los adolescentes participantes en su estudio estaba asociada con índices depresivos más altos que la música pop o hip-hop. Además, los resultados informaron que las adolescentes que tenían una preferencia por el estilo de música rap mostraban índices de depresión más altos.

FACTORES EXTRÍNSECOS

El grupo de los factores extrínsecos, por su parte, fue organizado a partir de elementos sociales, culturales, económicos, educativos, etc., en que los individuos se ven obligados (consciente o inconscientemente) a participar y que contribuyen en gran medida para su formación humana. Así, este apartado se encuentra conformado por la educación formal y la educación informal.

EDUCACIÓN FORMAL

La educación formal se define como el sistema educativo institucionalizado, estructurado jerárquicamente, graduado cronológicamente y que se extiende desde los primeros años de la escuela de Educación Primaria hasta la Universidad (Berbel; Díaz, 2014). Este tipo de educación está determinada por las políticas públicas que dan lugar a las leyes educativas y a un currículo formalizado en el cual se basan los centros educativos con la intencionalidad de proporcionar una educación digna e igualitaria a todos los estudiantes (Mallett et al., 2009). En este ámbito de la educación, el profesor de música es el encargado de transmitir una serie de contenidos y valores en base a lo dictado por las leyes de educación para que los alumnos construyan de manera significativa los conocimientos musicales esenciales en cada una de las etapas obligatorias del Sistema Educativo (Eshach, 2007).

Con respecto al contexto educativo actual de España, es importante destacar que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo nº 1/1990 (LOGSE, 1990) ofreció la posibilidad de que la sociedad pudiera formarse en el ámbito musical. Con la llegada de las sucesivas leyes tanto de parte de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) como de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), la asignatura de música ha ido disminuyendo su presencia en la etapa de secundaria y por lo tanto no se garantiza en pleno siglo XXI una adecuada formación musical de mano de la educación formal para las nuevas generaciones. Concretamente con la LOMCE (Ley vigente), la asignatura de música en Educación Secundaria Obligatoria ha pasado de obligatoria a optativa, si bien es cierto que en muchas Comunidades Autónomas, entre ellas Andalucía, aún permanece como obligatoria en primer y segundo curso.

El currículo de la asignatura en la etapa de secundaria incluye una serie de contenidos prácticamente inabarcables si se tiene en consideración que solo se cuenta con dos horas a la semana para su impartición (LOMCE, 2013). A pesar de ello, los profesores intentan cumplir los contenidos haciendo ello de forma superficial y con la ayuda del libro de texto. Cabe señalar, haciendo alusión a la utilización de los libros de texto por parte de los docentes, que a pesar de que la sociedad ha evolucionado y que las preferencias musicales de

los estudiantes han ido variando a lo largo de los años, los libros de texto siguen estancados y los ejemplos y contenidos, en su mayoría, están relacionados con la música clásica, provocando en los adolescentes una actitud de rechazo hacia la asignatura a pesar de ser una de las ramas del saber de las que más hacen uso fuera del ámbito formal (Pérez, 2005).

Y es que la música no puede ser enseñada como cualquier otra materia escolar en estas edades, por ello deberían proponerse desde los institutos alternativas que se adapten a las preferencias y a las realidades sociales y culturales de los alumnos. Además, deben ser los docentes especialistas de música los que tienen que aceptar que se produzcan cambios en la enseñanza y que los contenidos sean adaptados al entorno sonoro de los estudiantes (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007). De esa forma, se erradicaría el que es uno de los mayores problemas encontrados en los centros educativos: el gran antagonismo entre la música que los adolescentes escuchan con sus amigos o en casa y la que escuchan en la clase de música (Oriola; Gustems, 2015).

Es por este antagonismo que se produce en las aulas de secundaria por lo que la educación musical que es recibida en los institutos no es bien acogida por los estudiantes ni tampoco ejerce una gran influencia en la formación y asentamiento de las preferencias musicales de los adolescentes (Herrera; Cremades, 2011). También, el hecho de que sea la música clásica el cen-

tro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual está totalmente desvinculada del día a día de los individuos, ocasiona en los adolescentes un sentimiento de duda hacia el gusto por este estilo musical. Autores como Tanner, Asbridge y Wortley (2008) llaman la atención para el hecho de que, en este escenario, muchos adolescentes suponen que si aceptan y escuchan música clásica, las relaciones con sus iguales van a empeorar, llegando a sentirse rechazados por no seguir las modas y la cultura juvenil.

EDUCACIÓN INFORMAL

El contexto en el que tiene lugar la educación informal puede ser muy variado, pudiendo producirse en la calle, en parques, en centros recreativos de jóvenes, en casa, etc. (Hargreaves; Marshall; North, 2003). Dentro de la educación informal se sitúa la familia, primer agente socializador que desempeña un importante papel en el desarrollo conductual, cognitivo y emocional de los niños (Herrera; Cremades; Lorenzo, 2010). Es en el seno familiar donde se desarrollan las primeras nociones musicales por parte de los niños y se apoya y anima a estos a desarrollar sus aptitudes musicales. Precisamente, en el conjunto de las diferentes experiencias musicales que el niño viva durante la etapa de la infancia se irá predisponiendo a este de forma temprana a unos u otros estilos musicales (Cremades; Lorenzo, 2007).

A pesar de que en la construcción de las preferencias musicales la familia juega un importante papel, como consecuencia de los profundos cambios que se están produciendo en la sociedad, actualmente la familia está perdiendo la gran influencia que poseía sobre los niños. Este debilitamiento de la familia se intensifica en el periodo de la adolescencia, siendo el grupo de iguales el que ocupa su lugar. De hecho, muchos estudios afirman que el grupo de amigos desempeña una gran influencia en la construcción de preferencias musicales de los adolescentes (Eyerman, 2002; Palmés, 2004; Schäfer; Mehlhorn, 2017).

Por otro lado, son los medios de comunicación de masa (también llamado de *mass media*) los que ocupan una posición superior en la vida de estos, puesto que actualmente la población vive en una sociedad mediática donde los medios de comunicación están presentes en su día a día (Herrera; Cremades, 2011; Vázquez; Mouján, 2016). Los *mass media* son definidos por Lorenzo (2002, p. 239) como un “conjunto de medios de información y/o comunicación que de forma masiva envían mensajes verbo icónicos a grandes grupos de población”. Ampliando esta definición, Soares-Quadros Jr. (2017) añade que estos ejercen una influencia decisiva en la educación social de los ciudadanos a partir de mensajes impresos, filmicos y electrónicos.

Durante la primera mitad del siglo XX, la música solo podía ser escuchada en vivo en diferentes localiza-

ciones tales como un salón privado, salas de conciertos públicos, en las iglesias, etc. Sin embargo, esta situación cambió por completo con la llegada de la música grabada y la radio, permitiendo el acceso y la creación de cualquier tipo de música (Oriola; Gustems, 2015). Posteriormente apareció la televisión, medio de comunicación que causó un gran impacto social y que ha tenido un crecimiento progresivo hasta el momento actual. Este se configura como uno de los elementos centrales de la vida familiar y desde el punto de vista musical son varios los programas emitidos destinados a la música, influyendo estos de forma directa en la construcción de las preferencias de los individuos.

En estudio reciente, Soares-Quadros Jr. (2017) afirmó que la televisión llega a casi 100% de los hogares en Brasil, siendo el medio de comunicación más influyente en aquella población. A modo de ejemplo en el contexto español, Operación Triunfo, programa de música de gran audiencia en España, ha extendido su influencia musical en muchas familias, generando entre su público corrientes de opinión y discusión familiar, apartando a la audiencia de los muchos estilos musicales que no se oyen por este medio. Como consecuencia, se crea una homogeneización socio-musical nada crítica ante la que muchas familias españolas, que por su falta de formación musical crítica en muchos casos, no son capaces de valorar de forma efectiva el hecho musical (Lorenzo, 2002). Por ende, para no sentirse diferentes y apartados

de su entorno social, los individuos aceptan la opinión musical de las masas condicionadas por los intereses mediáticos y comerciales (Cremades; Lorenzo, 2007).

A pesar de que los medios informativos tradicionales (radio, cine y televisión) han sido de gran importancia para la educación musical de los ciudadanos, cabe señalar que concretamente en relación a la radio, a pesar de que esta ha sido el medio de comunicación de gran peso durante décadas, con la llegada de Internet ha quedado obsoleta, una consecuencia de su falta de innovación y por no responder tan rápidamente como Internet a las necesidades de los oyentes, como afirman López, Gómez y Redondo (2014). Estos autores señalan que una de las desventajas de la radio frente a Internet es que los usuarios no pueden elegir la música que van a escuchar, de hecho ni si quisieran saben cuál va a sonar. Por el contrario, con las numerosas aplicaciones de música que pueden ser usadas a través del móvil y de los ordenadores, los oyentes pueden crear sus propias listas de reproducción acorde a sus preferencias musicales y además pueden compartirlas con sus grupos de amigos, algo de suma importancia en la etapa de la adolescencia. Además, los individuos pueden estar al tanto de los últimos éxitos de la cultura musical consultando revistas on-line, webs, y diversas aplicaciones a las que se puede acceder a través de móviles, tabletas, y ordenadores (Soares-Quadros Jr., 2017).

Así, se puede afirmar que actualmente el medio de generación de conocimiento musical más utilizado por los jóvenes es el Internet, medio por el cual se propaga una inimaginable cantidad de información musical y general a una gran velocidad y que contribuye a la construcción del conocimiento musical por parte de la población (Oriola; Gustems, 2015). Estas nuevas formas de relacionarse, de aprender, de ocio, y el hecho de tener acceso a información ilimitada desde cualquier sitio y lugar del mundo han sido profundamente estudiadas por las industrias culturales, proporcionando a los adolescentes una serie de servicios tecnológicos creados especialmente para ellos. Este nuevo mercado, conocido como *teenager market*, ha sido el responsable de crear un “prototipo” de adolescente caracterizado por tener gustos y preferencias globalizadas (en música, moda, subculturas juveniles, etc.) (Oriola; Gustems, 2015).

Como ejemplo de este fenómeno, se pueden citar los resultados de la investigación llevada a cabo por Cremades y Herrera (2010) en España en el que los adolescentes afirmaron que el conocimiento que poseían de los diferentes estilos musicales estaba influenciado de manera determinante por la educación informal. También en otro estudio llevado a cabo en Brasil por Soares-Quadros Jr. (2017), se demostró que los adolescentes se encuentran mayormente influenciados por Internet, por la radio y por los amigos en el proceso de configuración de sus preferencias musicales. Por ende,

la influencia de la educación informal es de lejos mucho más poderosa e influenciada en los adolescentes en la frecuencia de escucha y consumo de determinados estilos musicales que la educación formal (Herrera; Cremades, 2011; Lavielle-Pulléz, 2014).

FACTORES MIXTOS

Si bien los factores intrínsecos y extrínsecos han cobrado una gran importancia en las investigaciones relacionadas con la construcción de las preferencias musicales, resulta también importante hacer una reseña breve a otros factores de carácter mixtos. Estos son definidos aquí como elementos que dependen directamente de la decisión del individuo, que pueden ser cambiadas al interés y al tiempo del sujeto. Por ello, se abordará en este apartado los factores contexto sociocultural y clase social, bastante discutidos en la literatura científica relacionada al tema preferencia musical.

CONTEXTO SOCIOCULTURAL

De acuerdo con Herrera, Cremades y Lorenzo (2010), las preferencias musicales de los individuos varían en función de su origen cultural debido a que la cultura propia de una región o un país, así como la forma en la que los individuos se relacionan unos con otros, actúan como condicionantes de las preferencias musicales. A modo de ejemplo, se puede citar la gran diferencia existente entre la cultura occidental y la africa-

na, ya que los instrumentos al igual que las sonoridades y usos de la música son bien distintos (Murrock, 2005).

En función del origen del individuo, la cultura es procesada de manera mucho más rápida y directa desde el punto de vista emocional y afectivo porque los individuos se encuentran familiarizados con todas sus características y particularidades de ese tipo de música concreto. Por ello, se puede hablar de instrumentos típicos, de ritos, tradiciones, y sentidos que le son otorgados a cada pieza u obra musical, los cuales varían de un país a otro, e incluso de unas zonas a otras, construyendo así diferentes identidades colectivas (Flores-Gutiérrez; Díaz, 2009).

En este proceso de familiarización se ve inmerso también el poder social de la música de unir a las personas, ya que bien sea por la cultura, la generación o el idioma el vínculo de la música, hace que el sentimiento de soledad de los individuos quede disipado como consecuencia de que cada rito, característica sonora, instrumento o canto se convierta en tradición y en un elemento de comunicación, socialización y expresión emocional. Por todo ello, se afirma que la música es un símbolo de pertenencia e identidad cultural tanto personal como colectiva (Murrock, 2005).

En el estudio llevado a cabo por Cremades et al. (2010) en Melilla (España) con jóvenes de origen europeo, bereber y mixto, se hallaron diferencias significativas en relación al origen cultural en la frecuencia de

escucha de determinados estilos musicales evaluados. Entre los resultados significativos hallados se encontró que los estudiantes de origen cultural europeo escuchaban más bandas sonoras, rock & roll, heavy metal y techno que los de origen bereber, mientras que estos últimos tendían a escuchar principalmente estilos musicales étnicos, coincidiendo en algunos casos con estilos cercanos a su cultura como el Raï. Estas diferencias pueden estar ocasionadas porque la cultura de cada grupo de individuos está ejerciendo gran influencia en la construcción de las preferencias musicales (Herrera; Cremades; Lorenzo, 2010). Del mismo modo, es evidente que también la religión es un factor influyente, pues las tradiciones y las costumbres se encuentran en relación directa con la construcción de la personalidad de los individuos y como consecuencia de ello las preferencias de estos se ven afectadas. Por otro lado, en relación a los estudiantes de origen mixto, las únicas diferencias significativas fueron que los estudiantes de origen europeo y bereber escuchaban más R&B que los de origen mixto.

Pese a que el factor cultural cobra importancia en la formación de las preferencias musicales, cabe destacar que curiosamente el entorno sociocultural no afecta en ningún momento en como los individuos perciben la música. Fuente de esta afirmación es el resultado encontrado en un estudio llevado a cabo en el norte de Camerún por Fritz et al. (2009) con individuos

procedentes de dos hemisferios opuestos del mundo con la particularidad de que nunca habían escuchado música occidental. Todos los individuos, a pesar de esas condiciones, fueron capaces de identificar si la música que sonaba era triste, aterradora o alegre. Este hecho se asocia a que como la tradición musical occidental intenta imitar la prosodia de una voz triste para crear música triste, a pesar de que una persona no haya escuchado nunca antes dicha música, debido a los procesamientos cerebrales, los individuos son capaces de interpretar y discriminar las diferentes emociones que son expresadas a través de una pieza musical.

Stalinski y Schellenberg (2012) coinciden con los resultados arriba expuestos afirmando que hay una serie de elementos musicales universales que parecen provenir de las predisposiciones del procesamiento humano. No obstante, no se puede olvidar que existe una gran variedad de música según las culturas que es más familiar y que resulta más fácil de recordar, puesto que posee un significado importante para el individuo. Así, las diferencias culturales y, sobre todo, las diferencias de recepción musical en culturas distintas pueden ejercer influencia en el tipo y la intensidad de la preferencia musical (Schäfer, 2008).

CLASE SOCIAL

Con respecto a la clase social y su relación con determinados estilos musicales, siempre ha existido el

tópico de que los estilos musicales cultos eran los preferidos por aquellas personas con un nivel socio-económico alto, lo que les permitía estar en contacto con la alta sociedad al estar este estilo musical presente en grandes y famosos salones de las grandes ciudades (Tanner; Asbridge; Wortley, 2008). Del mismo modo, estilos más urbanos como el rap/hip-hop, o más duros como el heavy metal y el rock, han sido asociados a personas procedentes de barrios marginales, con un estilo más urbano y con ingresos económicos moderados o bajos (Cremades et al., 2010). Como fruto de estos tópicos, se han llevado a cabo varios estudios en relación con la clase social y las preferencias musicales para verificar la veracidad de estos. Algunos de los resultados hallados en varios de estos estudios se exponen a continuación.

En dos estudios recientes, Delsing et al. (2008) y North (2010) muestran que la categoría Elite (jazz, clásica y góspel) y el meta-estilo Música Clásica (clásico, barroco, coral, ópera y siglo XX) respectivamente han resultado asociados con una alta puntuación con la dimensión apertura a la experiencia, lo que difiere profundamente con la idea preconcebida de que los aficionados a este tipo de música tienen una visión conservadora del mundo. De hecho, parece ser que estos aficionados son más aventureros, menos convencionales y que esa preferencia se mantienen a lo largo del tiempo. En cuanto a la asociación que existe entre los aficionados de este tipo de música con el nivel económico, North y Hargreaves (2007) apuntan que efectivamente los amantes de la música considerada como

sofisticada poseían una alta renta y un alto nivel educativo, y por el contrario eran los fans de la música rap y electrónica los que tenían un status socioeconómico más bajo. La relación entre la música rap y el nivel socioeconómico bajo puede ser fruto del origen de este estilo musical, que surgió en los barrios marginales de las grandes ciudades y que está caracterizado por hacer un llamamiento al mundo con los contenidos de sus letras que tratan temáticas reivindicativas sobre situaciones de injusticia, personas desfavorecidas, marginadas, etc., utilizando así la música como una forma de expresión y reivindicación (Cremades et al., 2010).

Sobre ello, el clásico estudio de Bourdieu (2007) defiende que nuestro *background* cultural es responsable por determinar nuestras preferencias musicales. Basado en ello, este autor ha definido tres universos distintos de preferencias musicales singulares que se relacionan con el nivel de estudio y con la clase social de uno:

- *Gusto legítimo*: aparece en clases formadas y con mayor poder adquisitivo. Gusto por las obras artísticas legítimas, representadas por Bourdieu por obras musicales como el *Clave Bien Temperado*, *El Arte de la Fuga*, el *Concierto para la mano izquierda*, o, en la pintura, Bruegel o Goya.
- *Gusto medio*: más frecuente en las clases medias que en las populares y dominantes. Reúne, por un lado, las obras menores de las artes mayores –por ejemplo, *Rhapsody in Blue*, *Rapsodia húngara* o, en la pintura, Utrillo, Buffet o incluso

Renoir-, y, por otro, las obras mayores de las artes menores, por ejemplo, en la canción, Jacques Brel y Gilbert Bécaud.

- *Gusto popular*: encuentra su más elevada frecuencia en las clases populares y varía en razón inversa al nivel educativo. Está representada por la elección de obras de música llamada 'ligera' o de música culta desvalorizada por la divulgación mediática, como *Danubio azul*, *La Traviatta*, *La Arlésienne* y, sobre todo, las canciones vacías de cualquier tipo de ambición o de pretensión artística, tales como las de Mariano, Guétary o Petula Clark.

Si bien Bourdieu (2007) afirma la existencia de una segregación social con base en los gustos musicales, a partir de la cual las clases sociales más altas escuchan estilos 'cultos' más que los individuos de clases más bajas, los resultados del estudio de North (2010) diverge del anterior cuando presenta relaciones negativas entre la renta y las preferencias para estilos musicales como el clásico y el jazz. Frente a estos estilos, fue el dance el que resultó tener una fuerte correlación positiva con la renta de los individuos. Eso pone de manifiesto la necesidad de realización de un número más grande de estudio a cerca de este tema.

Adicionalmente, diferentes estudios indican que las personas de clases sociales más elevadas son también más omnívoros o ecléticos en sus preferencias

musicales (Peterson; Simkus, 1992; Robinson, 1993; Soares-Quadros Jr.; Lorenzo, 2013; Van Eijck, 2001). En este sentido, Hughes (1999, p. 13), expone que "poseer gustos omnívoros puede simbolizar la adhesión a clases más altas y puede funcionar para excluir a sus participantes de aquellos de otras clases, creando fronteras entre los niveles sociales".

Sobre ese punto, López-Sintas y Katz-Gerro (2005) muestran que cuanto menor es la discriminación referente al status social, mayor es la amplitud media de los gustos musicales. Así, el eclecticismo cultural (y como resultado de éste la reducción de la discriminación social) es una expresión actual de calidad personal altamente valorizadas y recompensada (Peterson; Simkus, 1992). Por su parte, Tanner, Asbridge y Wortley (2008) describe que son precisamente los grupos de alto estatus los que tienden a informar que no solo muestran una preferencia por la música clásica y los estilos que se encuentran relacionados con esta, sino que también lo hacen hacia la música popular. Además, añaden que es precisamente este hecho el que los distingue y les otorga exclusividad frente a los fanáticos por un determinado estilo musical.

Como causa de estas disparidades encontradas en la literatura consultada, resulta bastante complejo establecer una serie de afirmaciones en base a la relación existente entre la clase social y las preferencias musicales que puedan ser coherentes y generalizables. Ade-

más, la relación entre los distintos estilos musicales y los factores económicos que influyen en la conformación de las clases sociales no deben ser analizados de manera aislada, hecho que indica la necesidad de se desarrollar nuevos estudios para evaluar cual la real influencia del poder de consumo (y no sólo la renta que uno dispone) en las decisiones relacionadas al campo musical.

CONSIDERACIONES FINALES

La diversidad de aspectos abordados en este texto son solamente un pequeño recorte de diferentes factores que influyen en la construcción de las preferencias musicales, no su siendo intención el agotamiento total de la discusión propuesta. Como avance, este trabajo propone la organización de tres categorías de factores de influencia en las preferencias musicales: factores intrínsecos, extrínsecos y mixto. Este tipo categorización puede promover otros caminos de análisis de la preferencia musical, indo más allá de las discusiones específicas encontradas en la literatura global. Por ende, es importante reforzar la necesidad de conocer la génesis de cómo son formadas nuestras preferencias musicales, algo que puede ayudarnos a conocer más sobre nosotros mismo, bien como pensar estrategias para el desarrollo de un consumo musical de forma más plural.

REFERENCIAS

Beer, A.; Greitemeyer, T. The effects of background music on tipping behavior in a restaurant: a field study. **Psychology of music**, s/n, p. 1-7, 2018. doi: : 10.1177/3057561875587

Berbel, N.; Díaz, M. Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. **Aula abierta**, v. 42, n. 1, p. 47-52, 2014. doi: 10.1016/S0210-2773(14)70008-3

Bourdieu, P. **Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

Christenson, P.; Roberts, D. **It's not only rock 'n' roll: popular music in the lives of adolescents**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1998.

Colley, A. Young people's musical taste: relationship with gender and gender-related traits'. **Journal of Applied social Psychology**, v. 38, n. 8, p. 2039-2055, 2008. doi: 10.1111/j.1559-1816.2008.00379.x

Cremades, R.; Herrera, L. Estudio comparativo de la educación formal e informal en el conocimiento musical de los estudiantes de enseñanza profesional de música. **Publicaciones**, v. 40, p. 73-87, 2010.

Cremades, R.; Lorenzo, O. Familia, música y educación informal. **Música y Educación**, v. 20, n. 72, p. 35-46, 2007.

Cremades, R.; Lorenzo, O.; Herrera, L. Musical tastes of secondary school students' with different cultural ba-

ckgrounds: A study in the Spanish north African city of Melilla. **Musicae Scientiae**, v. 14, n. 1, p. 121-141, 2010. doi: 10.1177/102986491001400105

Delsing, M. J.; Ter Bogt, T. F.; Engels, R. C.; Meeus, W. H. Adolescents' music preferences and personality characteristics. **European Journal of Personality**, v. 22, n. 2, p. 109-130, 2008. doi: 10.1002/per.665

Dunn, P. G.; De Ruyter, B.; Bouwhuis, D. G. Toward a better understanding of the relation between music preference, listening behavior, and personality. **Psychology of Music**, v. 40, n. 4, p. 411-428, 2012. doi: 10.1177/0305735610388897

Ekinci, O.; Bez, Y.; Sabuncuoglu, O.; Berkem, M.; Akin, E.; Imren, S. G. The association of music preferences and depressive symptoms in high school students: A community-based study from Istanbul. **Psychology of music**, v. 41, n. 5, p. 565-578, 2012. doi: 10.1177/0305735612440614

Eshach, H. Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. **Journal of science education and technology**, v. 16, n. 2, p.171-190, 2007. doi: 10.1007/s10956-006-9027-1

Eyerman, R. Music in movement: Cultural politics and old and new social movements. **Qualitative Sociology**, v. 25, n. 3, p. 443-458, 2002.

Flores-Gutiérrez, E.; Díaz, J. L. La respuesta emocional a la música: atribución de términos de la emoción a segmentos musicales. **Salud mental**, v. 32, n. 1, p. 21-34, 2009.

Fritz, T.; Jentschke, S.; Gosselin, N.; Sammler, D.; Peretz, I.; Turner, R.; ... Koelsch, S. Universal recognition of three basic emotions in music. **Current biology**, v. 19, n. 7, p. 573-576, 2009. doi: 10.1016/j.cub.2009.02.058

García, A. La juventud en los medios. **Revista de Estudios de Juventud**, v. 68, p. 45-52, 2005.

Hargreaves, D. J. The development of aesthetic reactions to music. **Psychology of Music**, volume especial, p. 51-54, 1982.

Hargreaves, D. J.; Comber, C.; Colley, A. Effects of age, gender, and training on musical preferences of British secondary school students. **Journal of Research in Music Education**, v. 43, n. 3, p. 242-250, 1995. doi: 10.2307/3345639

Hargreaves, D. J.; Marshall, N. A.; North, A. C. Music education in twenty-first century: a psychological perspective. **British Journal of Music Education**, v. 20, n. 2, p. 147-63, 2003. doi: 10.1017/S0265051703005357

Herrera, L.; Cremades, R. Gustos musicales de los estudiantes de Conservatorio. Música y Educación. **Revista Internacional de Pedagogía Musical**, v. 24, n. 85, p. 64-76, 2011.

Herrera, L.; Cremades, R.; Lorenzo, O. Preferencias musicales de los Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. **Cultura y Educación**, v. 22, n. 1, p. 37-51, 2010. doi: 10.1174/113564010790935222

Herrera, L.; Soares-Quadros Jr., J. F.; Lorenzo, O. Music preference and personality in Brazilians. **Frontiers in Psychology**, 9, article 1488, p. 1-12, 2018. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01488

Hughes, M. The white audience for black music. In: Hughes, M. (Ed.) **Readings in sociology**. Boston: McGraw-Hill, 1999.

Hunter, P. G.; Schellenberg, E. G.; Stalinski, S. M. Liking and identifying emotionally expressive music: Age and gender differences. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 110, p. 80-93, 2011. doi: 10.1016/j.jecp.2011.04.001

Jacob, C.; Guéguen, N.; Boulbry, G.; Selmi, S. (2009). 'Love is in the air': Congruency between background music and goods in a flower shop. **International Review of Retail, Distribution & Consumer Research**, v. 19, p. 75-79, 2009. doi: 10.1080/09593960902781334

Juslin, P.; Laukka, P. Expression, perception, and induction of musical emotions: a review and a Questionnaire study of everyday listening. **Journal of New Music Research**, v. 33, n. 3, p. 217-238, 2004. doi: 10.1080/0929821042000317813

Lavielle-Pullés, L. Del horror a la seducción: Consumo de reguetón en la conformación de identidades musicales juveniles. **Liminar**, v. 12, n. 2, p. 112-128, 2014.

Lazarevich, I.; Delgadillo-Gutiérrez, H. J.; Mora-Carrasco, F.; Martínez-González, Á. B. Depresión, autoestima y características de personalidad asociadas al género en estudiantes rurales de México. **Alternativas en Psicología**, v. 17, n. 29, p. 44-57, 2013.

Lehmann, A. C.; Sloboda, J. A.; Woody, R. H. **Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills**. Oxford University Press: USA, 2007.

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, núm. 238, de 4 de octubre de 1990).

LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

López-Sintas, J.; Katz-Gerro, T. From exclusive to inclusive elitists and further: twenty years of omnivorousness and cultural diversity in arts participations in the USA. **Poetics**, v. 33, n. 5-6, p. 299-319, 2005.

López, N.; Gómez, L.; Redondo, M. La radio de las nuevas generaciones de jóvenes españoles: Hacia un consumo

on line de música y entretenimiento. **ZER - Revista de Estudios de Comunicación**, v. 19, n. 37, p. 45-64, 2014.

Lorenzo, O. **Educación musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España**. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia). Madrid: UNED, 2002.

Mallett, C. J.; Trudel, P.; Lyle, J.; Rynne, S. B. Formal vs. informal coach education. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 325-364, 2009. doi: 10.1260/174795409789623883

Mulder, J.; Ter Bogt, T. F. M.; Raaijmakers, Q.; Vollebergh, W. Music taste groups and problem behavior. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 36, p. 313-324, 2007. doi: 10.1007/s10964-006-9090-1

Murrock, C. J. Music and mood. **Psychology of moods**, p. 141-155, 2005.

North, A. C. Individual differences in musical taste. **American journal of psychology**, v. 123, n. 2, p. 199-208, 2010. doi: 10.5406/amerjpsyc.123.2.0199

North, A. C.; Colley, A.; Hargreaves, D. Adolescents' perceptions of the music of male and female composers. **Psychology of Music**, v. 31, n. 2, p. 139-154, 2003. doi: 10.1177/0305735603031002291

North, A. C.; Hargreaves, D. J. (Orgs.). *The social and applied psychology of music*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008.

North, A. C.; Hargreaves, D. J. Lifestyle correlates of musical preference: 1. Relationships, living arrangements, beliefs, and crime. **Psychology of music**, v. 35, n. 1, p. 58-87, 2007. doi: 10.1177/0305735607068888

Oriola, S.; Gustems, J. Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Universitas Tarraconensis*. **Revista de Ciències de l'Educació**, v. 1, n. 2, p. 27-45, 2015. doi: 10.17345/ute.2015.2.660

Palmés, F. R. El adolescente ante las drogas y la ansiedad: la música como medio de cambio de estados de ánimo. **El Guiniguada**, n. 13, p. 197-206, 2004.

Pérez, M. La enseñanza de la música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 19, n. 1, p. 77-94, 2005.

Peterson, R.; Simkus, A. How musical tastes mark occupational status groups. In: Lamont, M.; Fournier, M. (Eds). **Cultivating differences: symbolic boundaries and the making of inequality**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992. p. 152- 186.

Rentfrow, P. J. The role of music in everyday life: Current directions in the social psychology of music. **Social and personality psychology compass**, v. 6, n. 5, p. 402-416, 2012. doi: 10.1111/j.1751-9004.2012.00434.x

Rentfrow, P. J.; Goldberg, L.; Levitin, D. The structure of musical preferences: a five-factor model. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 100, n. 6, p. 1139-1157, 2011. doi: 10.1037/a0022406

Rentfrow, P. J.; Gosling, S. D. Message in a ballad: The role of music preferences in interpersonal perception. **Psychological science**, v. 17, n. 3, p. 236-242, 2006. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01691.x

Rentfrow, P. J.; Gosling, S. D. The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 84, n. 6, p. 1236-1256, 2003. doi: 10.1037/0022-3514.84.6.1236

Robinson, J. **Arts participation in America: 1982-1992**. Washington: National Endowment for the Arts, 1993.

Saarikallio, S. Differences in adolescents' use of music in mood regulation. In: Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition. Bologna, Italy. 2006. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3425549/316.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53U-L3A&Expires=1524523760&Signature=qeHbR-Z%2BWpJso1YVjQyHgX1p9BUc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDifferences_in_adolescents_use_of_music.pdf.

Schäfer, T. Determinants of music preference (Tesis Doctoral, Technischen Universität Chemnitz). 2008. Recupe-

rado de: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5749/data/DissertationThomasSchaefer.pdf>.

Schäfer, T.; Mehlhorn, C. Can personality traits predict musical style preferences? A meta-analysis. **Personality and Individual Differences**, v. 116, p. 265-273, 2017. doi: 10.1016/j.paid.2017.04.061.

Schäfer, T.; Sedlmeier, P. From the functions of music to music preference. **Psychology of Music**, v. 37, n. 3, p. 279-300, 2009. doi: 10.1177/0305735608097247.

Selfhout, M. H.; Delsing, M. J.; Ter Bogt, T. F.; Meeus, W. H. Heavy Metal and Hip-Hop style preferences and externalizing problem behavior -a two- wave longitudinal study. **Youth Soc**, v. 39, n. 4, p. 435-452, 2008. doi: 10.1177/0044118X07308069.

Siverio, M. Á.; García, M. D. Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. **Anales de psicología**, v. 23, n. 1, p. 41-48, 2007.

Sloboda, J. A.; O'Neill, S. A.; Ivaldi, A. Functions of music in everyday life: An exploratory study using the Experience Sampling Method. **Musicae Scientiae**, v. 5, n. 1, p. 9-32, 2001. doi: 10.1177/102986490100500102.

Soares-Quadros Jr., J. F. Mass Media y consumo musical en estudiantes de enseñanza secundaria en Brasil. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, n. 30, p. 187-209, 2017. doi: 10.19053/0121053X.n30.0.6194.

Soares-Quadros Jr., J. F.; Lorenzo, O. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 31, p. 35-50, 2013.

Soares-Quadros Jr., J. F.; Lorenzo, O. Preferências musicais em estudantes de ensino médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo. **Música Hodie**, v. 10, n. 1, p. 109-128, 2010.

Soares-Quadros Jr., J. F.; Lorenzo, O.; Herrera, L.; Santos, N. Gender and religion as factors of individual differences in musical preference. **Musicae Scientiae**, s. n., p. 1-15, 2018. doi: 10.1177/1029864918774834.

Stalinski, S. M.; Schellenberg, E. G. Music cognition: a developmental perspective. **Topics in Cognitive Science**, v. 4, n. 4, p. 485-497, 2012. doi: 10.1111/j.1756-8765.2012.01217.x

Tanner, J.; Asbridge, M.; Wortley, S. Our favourite melodies: musical consumption and teenage lifestyles. **The British Journal of Sociology**, v. 59, n. 1, p. 117-144, 2008. doi: 10.1111/j.1468-4446.2007.00185.x

Tarrant, M.; North, A. C.; Hargreaves, D. J. Social categorization, self-esteem and the estimated musical preferences of male adolescents. **The Journal of Social Psychology**, v. 141, n. 5, p. 565-581, 2001. doi: 10.1080/00224540109600572.

Tipa, J. Una aproximación a clase social, género y etnicidad en el consumo de música entre los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. **Cuicuilco**, v. 22, p. 91-112, 2015.

Van Eijck, K. Social differentiation in musical taste patterns. **Social Forces**, v. 79, n. 3, p. 1163-1184, 2001.

Vázquez, C.; Mouján, J. F. Adolescencia y Sociedad-La construcción de identidad en tiempos de inmediatez. **Psocial**, v. 2, n. 1, p. 38-55, 2016.

Young, R.; Sweeting, H.; West, P. Prevalence of deliberate self-harm and attempted suicide within contemporary Goth youth subculture: A longitudinal cohort study. **British Medical Journal**, v. 332, p. 1058-1061, 2006. doi: 10.1136/bmj.38790.495544.7C.

CAPITULO 8

**PREFERENCIAS MUSICALES,
FACTORES DE INFLUENCIA Y
MEDIOS DE CONSUMO MUSICAL EN
ESTUDIANTES DE MÚSICA**

José Eusebio Molina Moreno
Universidad de Granada (España)
jose_e_molina@hotmail.es

João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Universidade Federal do Maranhão (Brasil)
joaofjr@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo analiza la relación existente entre las preferencias musicales de los estudiantes de música del Conservatorio de Murcia (España) en el estadio de Enseñanzas Profesionales y su relación con los distintos contextos que conforman el conglomerado social-educativo. En lo que concierne a los participantes, en este estudio colaboraron 309 alumnos con edades comprendidas entre los 11 y 59 años ($M = 15.72$) cuya distribución por sexos refleja una paridad de rangos aceptable ($N_{Femenino} = 165$ y $N_{Masculino} = 144$). Como herramienta para la recogida de información se la Escala para Valoración de Preferencias Musicales, cuestionario creado específicamente para este estudio cuya composición alberga 26 estilos musicales y obedece a los criterios de calidad, validez de contenido y fiabilidad estadística ($\alpha = .724$). Tras el análisis factorial, los resultados evidenciaron como la *Música Compleja* y *Música Mainstream* eran los factores mejor valorados por el alumnado manifestando una clara influencia de la educación formal e informal, presentándose como estilos más consumidos las *Bandas Sonoras* y la *música Pop* en contraposición del *Punk*, *Reggaetón* y *Trap*. En lo que concierne a la adopción de dispositivos de escucha musical los discentes afirmaron emplear con mayor asiduidad el *Teléfono Móvil* y junto con la *Web Youtube* y la aplicación *Spotify*.

Palabras-clave: Preferencias musicales, factores de influencia, Conservatorio de Música.

INTRODUCCIÓN

En la última década, estamos siendo partícipes del auge en la literatura científica de los innumerables estudios que versan sobre música y su impronta social en un mundo donde cada vez, más a menudo, existe la necesidad de verbalizar experiencias y asociar hechos y costumbres sonoras a diferentes culturas/gustos. Así, el estudio del binomio cultura y música ha sido motivo de reflexión en distintos campos cumpliendo funciones cognitivas, emocionales, social-culturales y psicológicas (Schäfer et al., 2013). En la actualidad, son varios los autores que manifiestan encontrar vínculos entre música y personalidad (Brown, 2012; Garrido et al., 2015; Herrera; Quadros; Lorenzo, 2018; Rentfrow; Mcdonald, 2010; Silvia et al., 2015), valores (Boer et al., 2011; Schäfer; Sedlmeier, 2010), comportamiento (Forsyth, 2009; Muñoz; Mas, 2016) e incluso como precursora o compañera de diversos estados anímicos (Cabrera, 2013; Rodríguez, 2016; Tobar, 2013). Por ello, no sería descabellado concebir al entramado de estilos musicales cualidades de cohesión cultural y desarrollo personal (North, 2010).

Inmerso en este panorama, cobra vital importancia conocer las experiencias auditivas previas y gustos musicales del alumnado en una etapa de especial trascendencia como es la adolescencia (Requena; Carnicer, 2015), momento en que se fragua una nueva identidad socio cultural fruto de la simbiosis que conforman los

diversos contextos a los que queda expuesto el individuo durante su desarrollo. En esta línea, Hargreaves, MacDonald y Miell (2012) argumentan que el desarrollo identitario parece estar ligado al de una identidad musical concreta con ciertos sesgos sociales que cada persona percibe en base a su propia experiencia y que terminará por determinar la respuesta ante un estímulo sonoro concreto afín con determinados grupos con los que comparte gustos (París, 2015) y aspectos identificativos singulares a los que Lonsdale y North (2009) denominan *Social Identity*.

De este modo, parece necesario prestar especial atención a los principales agentes educativos y su conexión con los diferentes entornos de aprendizaje (Tyner; Martín; González, 2015). Así, estudios como el realizado por Cremades (2009) constata la vinculación de la educación formal con la formación de una determinada preferencia musical mientras de Soares-Quadros Jr. (2017) y Herrera, Cremades y Lorenzo (2010) entre otros, comparten como aquellos factores cuya vinculación próxima a la persona o fruto de la inducción de los agentes de difusión puede instigar o condicionar su comportamiento social ante un estímulo establecido (familia, amigos y *mass media*).

Por otro lado, estudios realizados por el INE¹ muestran como el equipamiento tecnológico de las

¹ Instituto Nacional de Estadística (2017). Encuesta sobre equipamiento y uso de TIC en los hogares.

viviendas y en concreto el del teléfono móvil se acrecienta año tras año hasta alcanzar un 97.4% en 2017. En esta línea, Weezel y Benavides (2009) manifiestan la importancia de que dotan los nativos digitales a este dispositivo por su divergencia y empleabilidad tecnológica (Forero; Sala; Chalezquer, 2010) entre las que encontramos escuchar música.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, el objetivo principal de este estudio es analizar las preferencias musicales de los estudiantes de música del Conservatorio de Murcia evidenciando su relación con los disímiles contextos educacionales, así como, evidenciar que aparatos de escucha sonora son los más empleados y que Web, software o plataformas cuentan con mayor adopción entre el alumnado.

MÉTODO

Este estudio es una aproximación cuantitativa y queda enmarcado dentro de la doctrina empírico-analítica descrita por Rodríguez-Sabiotte (2016).

PARTICIPANTES

Como requisito para la realización del cuestionario, se pedía a los participantes fueran alumnos activos de las Enseñanzas Artísticas que se imparten en el Conservatorio de Murcia en su estadio educativo profesional y hubieran adjuntado debidamente firmada la autorización para la participación en el mismo. Así, la

muestra probabilística quedó constituida por un total de 309 participantes cuyo rango de edad comprende edades entre los 11 y 59 años ($M = 15.72$). En lo que refiere a su distribución por géneros, esta refleja una paridad de rangos admisible para su análisis estadístico ($N_{Femenino} = 165$ y $N_{Masculino} = 144$), equidad que casi desvanece para el estudio de la variable curso y que por ende manifiesta una mayor participación del alumnado en el primer ciclo de enseñanzas ($N_1 = 82$; $N_2 = 67$; $N_3 = 59$; $N_4 = 42$; $N_5 = 27$; $N_6 = 32$) (ver Figura 1).

Figura 1. Distribución de los participantes en función de la variable curso.



Por último, dada la confluencia de especialidades instrumentales presentes en el centro y para una mejor comprensión de los datos recaudados se recurrió a la agrupación instrumental en función de la familia a la que pertenecían de acuerdo con la literatura actual (ver Tabla 1).

Tabla 1. Agrupaciones instrumentales.

Agrupación	Especialidad Instrumental	Frecuencia	Porcentaje
Cuerda Frotada	Violín	39	12.6 %
	Viola	23	7.4 %
	Violonchelo	16	5.2 %
	Contrabajo	8	2.6 %
	Clarinete	22	7.1 %
	Flauta Travesera	22	7.1 %
Viento Madera	Flauta de Pico	3	1.0 %
	Fagot	7	2.3 %
	Oboe	14	4.5 %
	Saxofón	15	4.9 %
	Trompeta	8	2.6 %
	Trombón	7	2.3 %
Viento Metal	Bombardino	5	1.6 %
	Tuba	4	1.3 %
	Trompa	14	4.5 %
	Piano	50	16.2 %
Tecla	Clavicordio	1	.3%
	Acordeón	4	1.3 %
	Guitarra	14	4.5 %
Cuerda Pulsada	Arpa	3	1.0 %
	Instrumentos de Púa	4	1.3 %
Canto	Canto	7	2.3 %
Percusión	Percusión	18	5.8 %
Valores Perdidos		1	.3%
Total		309	100.0%

Fuente: Datos de los autores.

INSTRUMENTO

Para el desarrollo de la presente investigación se creó un cuestionario específico en base al conocimiento que poseían los estudiantes sobre los distintos estilos musicales nombrado Escala para Valoración de las Preferencias Musicales (SMPA). Para ello, en primera instancia se llevó a cabo una fase previa en el que un grupo de alumnos del Conservatorio de Murcia ($f = 58$) de origen aleatorio habían de responder a una cuestión abierta con el fin de determinar cuáles eran los estilos más conocidos por los estudiantes. Tras el acopio de información, las respuestas obtenidas fueron clasificadas y cuantificadas aceptándose aquellas con índices de coincidencia superiores a 10, integrando el cuestionario final un total de 26 estilos musicales.

De este modo, el cuestionario quedaba configurado en dos partes. En la primera de ellas los estudiantes eran preguntados por datos personales, tales como género, curso, edad e instrumento. La segunda parte recogía 4 apartados a los que el alumno habría de responder valorando en base a una escala *Likert* de 5 puntos (1 = No me gusta nada y 5 = Me gusta mucho) a cuestiones de (I) preferencia musical, (II) factores de influencia, (III) dispositivos para escucha musical y (IV) software utilizado para consumo musical.

A fin de validar su contenido, la SMPA fue sometida al juicio de expertos, donde se estableció como

coeficiente de ambigüedad el recorrido intercuartílico siguiendo los criterios sugeridos por Barbero, Vila y Suárez (2003) y Cremades (2008) para aceptar ($P_{75} - P_{25} < 1$), revisar/modificar ($P_{75} - P_{25} = 1-2$), o eliminar ítems ($P_{75} - P_{25} > 2$). Referente a la validez de constructo, esta fue llevada a cabo mediante el análisis factorial exploratorio (AFE). Para ello, en primera estancia se obtuvo la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .742$), resultando significativa la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2 = 2448.702$; $p = .000$) considerándose aceptables estos valores para la realización del análisis factorial (Cerny; Kaiser, 1977; Kaiser; Rise, 1974; Pérez; Medrano, 2010; Williams; Onsmán; Brown, 2010).

Así, el AFE fue llevado a cabo utilizando el método de extracción de componentes principales adoptando como método de rotación la normalización *Varimax* con Kaiser, determinando el número de factores óptimos con el criterio de autovalores >1 y la necesidad de agrupación mínima de tres ítems (Costello; Osborne, 2005; Dancey; Reidy, 2007), evidenciando las siguientes agrupaciones:

Tabla 2. Análisis Factorial Exploratorio y consistencia.

Factor	Nombre	Estilos	Varianza total	α de Cronbach
1	Rebelde	Heavy, Punk, Rock e Indie Rock	12.121 %	.794
2	Compleja	Música del Romanticismo, Clasicismo, Barroco, Contemporánea y Bandas Sonoras	10.404 %	.750
3	Afroamericana	Blues, Jazz y Soul	9.842 %	.706
4	Bailable	Bachata, Salta, Flamenco y Reggaeton	9.322 %	.675
5	Americana	Rap, trap, hip-hop y reggae	8.895 %	.634
6	Mainstream	Pop, Pop-Rock, Dubstep, Electrónica y Country	8.075 %	.600

Fuente: Datos de los autores.

En lo que concierne a la fiabilidad estadística del instrumento SMPA, se puede afirmar que tanto el cuestionario en su totalidad ($\alpha = .724$) como cada dimensión musical muestran índices admisibles de consistencia interna.

PROCEDIMIENTO

La fase de desarrollo del cuestionario requiso en primera instancia de su aprobación por la Comisión de Coordinación Pedagógica del Centro. Tras salvar este primer escollo, se necesitaba el consentimiento expreso del alumnado siguiendo la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección

de Datos de Carácter Personal, por lo que se proveyó al discente de una serie de documentos en los que se verbalizaban las pretensiones del presente estudio y se solicitaba su colaboración.

Escrutadas las autorizaciones debidamente cumplimentadas por Jefatura de Estudios, el centro elaboró un listado con los alumnos cuya participación había quedado constatada permitiendo al investigador iniciar la pesquisa en el marco temporal de una sola sesión que no excedería de 15 minutos por clase.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis estadístico se realizó mediante el programa IBM *SPSS Statistics v.20*. A la hora de decidir qué tipo de pruebas estadísticas debían ser desarrolladas (paramétricas o no paramétricas) se optó por la prueba de homocedasticidad de Levene, que resultó no significativa ($p > .05$) para la mayoría de las variables de estudio (excepto la variable instrumento) mostrando una homogeneidad de varianzas. Además, el tamaño de la muestra ($n = 309$) permitió la realización de un estudio estadístico descriptivo basado en la obtención de medias, mediana, moda y desviación típica e inferenciales de tipo paramétrico (ANOVA). Para finalizar, como medida de protección de errores de inflación tipo alfa, se dotó a los distintos ANOVA de una prueba post-hoc (Bonferroni) que corroboraría, o no, el resultado obtenido.

RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en los distintos apartados sometidos a valoración siguiendo el orden establecido en el cuestionario.

RESULTADO Y ANÁLISIS DE LAS VALORACIONES SOBRE PREFERENCIAS MUSICALES

Las tablas 3 y 4 muestran las valoraciones medias de los participantes para los diferentes estilos musicales propuestos y los factores de extracción respectivamente.

Tabla 3. Estadístico descriptivo de las preferencias musicales de los participantes.

Estilo Musical	N		Media	Desviación típica
	Válidos	Perdidos		
Bachata	307	2	2.60	1.157
Banda sonora	307	2	4.32	.831
Blues	309	0	3.24	1.112
Country	306	3	2.61	1.035
Dubstep	306	3	2.62	1.011
Electrónica	309	0	2.78	1.222
Flamenco	308	1	2.62	1.271
Heavy Metal	307	2	2.46	1.379
Hip-Hop	308	1	2.57	1.049
Indie Rock	305	4	2.75	1.191
Jazz	309	0	3.50	1.110
M. del Barroco	309	0	3.48	1.107
M. del Clasicismo	307	2	3.50	1.068
M. Contemporánea	305	4	3.43	1.052
M. del Romanticismo	308	1	3.71	1.164
Pop	307	2	4.08	1.013
Pop-Rock	307	2	3.72	1.099
Punk	309	0	2.32	1.178
Rap	308	1	3.15	1.351
Reggae	305	4	2.77	1.133
Reggaetón	308	1	2.35	1.480
Rock	308	1	3.46	1.363

Salsa	309	0	2.53	1.118
Soul	306	3	2.91	.981
Trap	304	5	2.44	1.459

Fuente: Datos de los autores.

La tabla 3 desprende que los estilos musicales más consumidos por los alumnos son las *Bandas Sonoras* ($M = 4.32$) y la música *Pop* ($M = 4.08$), mientras que aquellos menos “populares” como el *Punk* ($M = 2.32$), *Reggaetón* ($M = 2.35$) y *Trap* ($M = 2.44$) configuran el grupo de peor valorados.

Tabla 4. Estadístico descriptivo de los factores de preferencias musicales.

Factor	N	Media	Desviación típica
Rebelde	309	2.73	1.002
Compleja	309	3.67	.754
Afroamericana	309	3.21	.852
Bailable	309	2.52	.897
Americana	309	2.71	.850
Mainstream	309	3.14	.634

Fuente: Datos de los autores.

En la tabla 4 se observar como el factor mejor posicionado es la música *Compleja* ($M = 3.67$) seguido de la música *Afroamericana* ($M = 3.21$) y *Mainstream* ($M = 3.14$) con un alto índice de confluencia ($DT = .634$). Por otro lado, se pudo constatar un cierto rechazo de los participantes a la escucha de los estilos musicales reco-

gidos en el factor música *Bailable* ($M = 2.52$), *Americana* ($M = 2.71$) y *Rebelde* ($M = 2.73$).

RESULTADO Y ANÁLISIS DE LAS VALORACIONES SOBRE FACTORES DE INFLUENCIA

La siguiente tabla muestra las valoraciones medias de los alumnos para los ítems propuestos por los autores. Dichos ítems, obedecen a los criterios de clasificación socio culturales presentes en los distintos estadios educativos siguiendo a autores como Asenjo, Asensio y Rodríguez-Moneo (2012):

- Educación Formal: Primaria y Secundaria y Conservatorio de Música.
- Educación No Formal: Cursos previos de música, cursos libres de música, clases particulares de música y prácticas informales de música.
- Educación Informal: Internet, televisión, radio, prensa, familia, amigos, vecinos, religión, lo que escuchas en conciertos, bares o lugares públicos.

Tabla 5. Estadístico descriptivo de los factores de influencia.

Ítems	N		M	DT
	Válidos	Perdidos		
Primaria y Secundaria	309	0	2.69	1.261
Conservatorio de Música	309	0	3.90	1.066
Cursos previos de música	301	8	3.17	1.352
Cursos libres de música	307	2	2.48	1.426
Clases particulares de música	307	2	2.69	1.542
Prácticas informales de música	308	1	3.56	1.263
Internet	308	1	4.09	1.097
Televisión	308	1	3.09	1.318
Radio	309	0	3.38	1.342
Prensa (revistas, libros, periódicos, etc.)	308	1	2.06	1.159
Familia	309	0	3.55	1.305
Amigos	308	1	3.82	1.194
Vecinos, comunidad, zona o barrio	308	1	1.96	1.194
Religión	309	0	1.56	1.026
Lo que escuchas en conciertos en directo	309	0	3.37	1.312
Lo que escuchas en bares, salas de fiesta, pubs, discotecas, etc.	308	1	2.77	1.399
Lo que escuchas en lugares públicos	309	0	2.59	1.288

Fuente: Datos de los autores.

Tal y como se observa en la tabla 5 los ítems *Internet* ($M = 4.09$), *Conservatorio de Música* ($M = 3.90$) y *Amigos* ($M = 3.82$) configuran el conglomerado de fac-

tores con una mayor influencia en el alumnado seguidos de las *Prácticas informales de música* ($M = 3.56$) y la *Familia* ($M = 3.55$), denotando una fuerte influencia de los *mass media* y el entorno sociocultural (aprendizaje informal). Así mismo, el medio donde desarrollan su actividad musical (aprendizaje formal) constata el segundo factor a considerar como precursor de una determinada preferencia estilístico musical. Contrastando con ellos, encontramos los ítems *Religión* ($M = 1.56$) y *Vecinos, comunidad, zona o barrio* ($M = 1.96$) con puntuaciones especialmente bajas que manifiestan una nula irrupción en las preferencias musicales del alumno.

RESULTADO Y ANÁLISIS DE LAS VALORACIONES SOBRE FRECUENCIA DE USO DE DISPOSITIVOS PARA ESCUCHA MUSICAL

Seguidamente, la tabla 6 muestra las valoraciones de los alumnos para la tercera cuestión, frecuencia de uso de determinados dispositivos de consumo musical propuestos por los autores de estas líneas.

Tabla 6. Estadístico descriptivo sobre la frecuencia de uso de dispositivos de consumo musical

Ítems	N		Media	Desviación típica
	Válidos	Perdidos		
Radio	309	0	3.03	1.280
Televisión	309	0	2.66	1.248
Audio del Coche	309	0	3.78	1.158
Tocadiscos	309	0	1.51	.928
Videojuegos	309	0	2.24	1.367

Mini Cadena	307	2	1.64	1.027
Teléfono Móvil	308	1	4.46	.963
MP3/MP4/iPod	309	0	2.80	1.453
Smarwatch	309	0	1.29	.838
Tablet/iPad	309	0	2.66	1.505
Portátil	309	0	3.39	1.422
Ordenador de sobremesa	309	0	2.66	1.483

Fuente: Datos de los autores.

Los resultados obtenidos para esta cuestión muestran una fuerte confluencia de valoraciones que posicionan al ítem *Teléfono Móvil* ($M = 4.46$) como el dispositivo más usado para consumo musical por los estudiantes del centro. Del mismo modo, parecen reseñables las escasas puntuaciones medias obtenidas por los ítems *Smartwatch* ($M = 1.29$), *Tocadiscos* ($M = 1.51$) y *Mini Cadena* ($M = 1.64$), hecho este que puede ser debido a la obsolescencia de los dos últimos en una era digitalizada y a la escasa edad media de los estudiantes del centro ($M = 15.72$).

Resultado y análisis de las valoraciones sobre frecuencia de uso de páginas Web, software, plataformas o aplicaciones para buscar, consumir, bajar o compartir música

Para finalizar la siguiente tabla recoge el análisis descriptivo general de la frecuencia de uso de una serie ítems propuestos para la búsqueda/escucha musical.

Tabla 7. Estadístico descriptivo sobre la frecuencia de uso de páginas Web, software, plataformas o aplicaciones para consumir, bajar o compartir música

	Ítems	N		Mediana	Suma
		Válidos	Perdidos		
Web	Google	308	1	4	1146
	Youtube	309	0	5	1427
	Youtube Converter	305	4	3	955
	Deezer	309	0	1	363
Softwares	Atube Catcher	309	0	1	407
	Ares	309	0	1	397
	Utorrent	309	0	1	584
	MP3 Player	308	1	2	706
	eMule	309	0	1	431
Plataformas	Spotify (An/Ap)	307	2	4	1065
	SoundCloud (An/Ap)	309	0	1	485
	Google Play Music (An)	309	0	1	658
	Apple Music (Ap)	309	0	1	503
Aplicaciones	Amérigo (An/Ap)	309	0	1	391
	Snap Tube (An/Ap)	308	1	1	437
	Itunes (Ap)	309	0	1	498
	Musical.ly (An/Ap)	306	3	1	542
	Shazam (An/Ap)	303	6	1	660
	Instagram (An/Ap)	308	1	3	908

Nota: (An) Sistema operativo Android; (Ap) Sistema operativo IOS.

Fuente: Datos de los autores.

La tabla 7 muestra los distintos ítems propuestos y cuya división obedece a los criterios expuestos en el enunciado de este apartado. Del mismo modo y dada

la diversidad de sistemas operativos para dispositivos móviles los apartados *Aplicaciones* y *Plataformas* requirieron de una subdivisión *Android* o *IOS*. Así, a la vista de lo expuesto *YouTube* se posiciona como Web más usada para consumo musical (*Mdn* = 5) seguido del buscador *Google* (*Mdn* = 4) y la plataforma *Spotify* (*Mdn* = 3) disponible para ambos sistemas operativos. En contraposición a ellos encontramos ítems con escaso o nulo uso como es el caso de la Web *Deezer* (*Mdn* = 1), de la aplicación *Amérigo* (*Mdn* = 1) dependiente de sistema operativo IOS o del Software *Ares* (*Mdn* = 1).

DISCUSIÓN

Este estudio analiza las preferencias musicales, factores de influencia y medios de consumo musical de los estudiantes del Conservatorio de Música de Murcia en su etapa de enseñanzas profesionales. Así, las agrupaciones factoriales mejor valoradas fueron la *Música Compleja* (música del Barroco, Clásica, Romanticismo, Contemporánea y Bandas Sonoras) con una cierta predilección estudiantil a la escucha de bandas sonoras y la música *Mainstream* (Pop, Pop-Rock, Dubstep, Electrónica y Country), agrupación que recoge los estilos coetáneos al entorno social del discente y cuyo baluarte es la música Pop. Es por ello que, posiblemente, las preferencias musicales de los estudiantes presenten sesgos latentes en la cultura contemporánea inducidos en gran medida por la exposición a los *mass media*, hecho

este que coincide con estudios anteriores (Cremades; Lorenzo; Herrera, 2010; Soares-Quadros Jr.; Lorenzo, 2013; Soares-Quadros Jr. et al., 2018).

Por otro lado, los alumnos presentaron en sus valoraciones altos índices de influencia formal e informal. En el primero de los casos, cabe destacar las puntuaciones obtenidas por el ítem Conservatorio de Música de Murcia que configura el entorno cultural donde desarrollan su actividad disciplinaria y que podría explicarse por el vínculo formativo que los une (Cremades; Herrera, 2010). En el segundo supuesto se muestran como factores de especial preponderancia, la familia en primera instancia, seguido de los amigos como entorno sociocultural de libre elección donde existe una correlación con un determinado entorno sonoro (Selfhout et al., 2009). Por último, el ítem Internet arrojó las puntuaciones medias más altas evidenciando, en una era digitalizada, la fuerte influencia de los ya mencionados medios de comunicación masiva (Soares-Quadros Jr., 2017; Herrera; Cremades; Lorenzo, 2010) y que debe su irrupción a la exposición continuada a dichos medios (Morduchowicz, 2013).

En lo que refiere a la adopción de aparatos de escucha musical, los alumnos valoraron el dispositivo móvil como aquel con mayor aceptación dado que se trata del único dispositivo con el conviven las 24h del día (Morduchowicz et al., 2010). Requiere también mención la valoración obtenida por el ítem radio del coche,

dispositivo de uso en situaciones específicas elegido por su comodidad e incorporación en la mayoría de los vehículos (Vidales; Rubio; García, 2014) y su compatibilidad con la tarea de conducir (Perona-Páez; Barbeito-Veloso; Fajula-Payet, 2014). Así mismo, los alumnos presentes en este estudio evidenciaron un mayor uso de la Web Youtube para consumo musical, hecho este relacionado con Reguillo (2012) quien afirma que la escucha acompañada de imágenes posiciona al medio de forma más cercana al oyente. El plataforma Spotify, presente en ambos sistemas operativos y como Software, fue designada por los integrantes del centro como aquella con mayor acogida dada su versatilidad para escuchar música en streaming o crear listas de música sin necesidad de descargarla (Navarro et al., 2012).

CONCLUSIÓN

Siguiendo el orden de objetivos propuestos para este estudio, los estudiantes muestran especial predilección por la música *Pop* y *Bandas Sonoras*, ambas incluidas dentro del marco social coetáneo a la edad de estos. Del mismo modo, presentan una fuerte influencia por los estudios realizados en el centro (educación formal) y las enseñanzas informales llevadas a cabo en el entorno sonoro familiar, con el grupo de iguales y en especial con aquellas melodías de tendencia extraídas de la Web (Internet). Referente al uso de dispositivos, tal y como se ha expuesto hasta el momento y recoge la

literatura contemporánea, por su versatilidad y conexión inalámbrica el dispositivo *Teléfono Móvil* es adoptado por la mayoría de jóvenes para consumo musical empleando en la mayoría de ocasiones la Web *Youtube* o la aplicación *Spotify*.

REFERENCIAS

Asensio, M.; Asenjo, E.; Rodríguez-Moneo, M. (2011). De la discusión teórica de los tipos de aprendizaje informal y motivado, dos etiquetas distintas y un solo aprendizaje verdadero. **Lazos de luz azul** - Museos y tecnologías, v. 1, n. 2, 49-78, 2011.

Barbero, M.; Vila, E.; Suárez, J. **Psicometría**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003.

Boer, D.; Fischer, R.; Strack, M.; Bond, M. H.; Lo, E.; Lam, J. How shared preferences in music create bonds between people: Values as the missing link. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 37, n. 9, p. 1159-1171, 2011. doi: 10.1177/0146167211407521

Brown, R. A. Music preferences and personality among Japanese university students. **International Journal of Psychology**, v. 47, n. 4, p. 259-268, 2012.

Cabrera, I. M. Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. **Realitas: Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes**, v. 1, n. 2, p. 34-38, 2013.

Cerny, B. A.; Kaiser, H. F. A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices. **Multivariate behavioral research**, v. 12, n. 1, p. 43-47, 1977.

Costello, A. B.; Osborne, J. W. Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. **Practical assessment, research & evaluation**, v. 10, n. 7, p. 1-9, 2005.

Cremades, R. (2008). **Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla**. (Tesis Doctoral). Melilla (España): Universidad de Granada, 2008. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2023/1/17632468.pdf>.

Cremades, R.; Herrera, L. Estudio comparativo de la educación formal e informal en el conocimiento musical de los estudiantes de enseñanza profesional de música. **Publicaciones**, v. 40, p. 73-87, 2010.

Cremades, R.; Lorenzo, O.; Herrera, L. Musical tastes of secondary school students' with different cultural backgrounds: A study in the Spanish north African city of Melilla. **Musicae Scientiae**, v. 14, n. 1, p. 121-141, 2010. doi: 10.1177/102986491001400105

Dancey, C. P.; Reidy, J. **Estatística sem matemática para psicólogos**. Porto Alegre: Artemed, 2006.

Forero, G. A.; Sala, J. B.; Chalezquer, C. S. La generación interactiva en Colombia: Adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos. **Anagramas**, v. 9, n. 17, p. 45-56, 2010.

Forsyth, A. J. 'Gritos de cerveza, cerveza': el rol de la música y de los DJs en el control del desorden en los clubes nocturnos 'Lager, lager shouting': The role of music and DJs in nightclub disorder control. **Addiciones**, v. 21, n. 4, p. 327-345, 2009.

Garrido, S.; Baker, F. A.; Davidson, J. W.; Moore, G.; Wasserman, S. Music and trauma: the relationship between music, personality, and coping style. **Frontiers in psychology**, 6, artículo 977, 2015.

Hargreaves, D. J.; MacDonald, R.; Miell, D. Musical identities mediate musical development. **The Oxford handbook of music education**, v. 1, p. 125-142, 2012.

Herrera, L., Cremades, R., & Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. **Cultura y Educación**, v. 22, n. 1, p. 37-51, 2010.

Herrera, L.; Soares-Quadros Jr., J. F.; Lorenzo, O. Music preference and personality in Brazilians. **Frontiers in Psychology**, 9, article 1488, p. 1-12, 2018. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01488

Instituto Nacional de Estadística (2017). Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero. Recuperado 21 diciembre, 2017, de <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2883>

Kaiser, H. F.; Rice, J. Little jiffy, mark IV. **Educational and psychological measurement**, v. 34, n. 1, p. 111-117, 1974.

Lonsdale, A. J.; North, A. C. Musical taste and ingroup favouritism. **Group Processes & Intergroup Relations**, v. 12, n. 3, p. 319-327, 2009.

Morduchowicz, R. **Los adolescents del siglo XXI**. Los consumes culturales en un mundo de pantallas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

Morduchowicz, R.; Marcon, A.; Sylvestre, V.; Ballestrini, F. **Los adolescentes y las redes sociales**. Ministerio de educación de la Nación, 2010.

Muñoz, E. A. C.; Mas, A. C. Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. **Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical**, v. 13, p. 125-139, 2016. doi: 10.5209/RECIEM.51864

Navarro, H.; González, Z.; Massana, E.; Garcia, I.; Contreras, R. El consumo multipantalla. Estudio sobre el uso de medios tradicionales y nuevos por parte de niños, jóvenes, adultos y personas mayores en Cataluña. **Quaderns del CAC**, v. 15, n. 38, p. 91-100, 2012.

North, A.C. Individual differences in musical taste. **American journal of psychology**, v. 123, n. 2, p. 199-208, 2010. doi: 10.5406/amerjpsyc.123.2.0199

París, A. C. Identidad musical y educación. **Estudios Sobre Educación**, v. 28, p. 171-186, 2015.

Pérez, E. R.; Medrano, L. Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. **Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento**, v. 2, n. 1, 2010.

Perona Páez, J.; Barbeito Veloso, L.; Fajula Payet, A. Los jóvenes ante la sono-esfera digital: medios, dispositivos

y hábitos de consumo sonoro. **Revista Comunicación y Sociedad**, v. 27, n. 1, p. 205-224, 2014.

Rentfrow, P. J.; McDonald, J. A. Preference, personality, and emotion. In: Juslin, P. N.; Sloboda, J. A. (Eds.). **Series in affective science. Handbook of music and emotion: Theory, research, applications**. New York, NY, US: Oxford University Press, 2010. p. 669-695.

Requena, S. O.; Carnicer, J. G. Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Universitat Tarraconensis*. **Revista de Ciències de l'Educació**, v. 1, n. 2, p. 27-45, 2015.

Rodríguez-Sabiotte, C. Metodología de investigación en Ciencias Humanas y Sociales. In: Soares-Quadros Jr., J. F. (Org.). **Discussões epistemológicas: as Ciências Humanas sob uma ótica interdisciplinar**. São Luís: EDUFMA, 2016. p. 35-60

Rodríguez, F. G. Música y significado: acerca del continuum comunicativo de Ian Cross y de la semioticidad de la experiencia musical. **Signa**, n. 25, p. 903-924, 2016.

Schäfer, T.; Sedlmeier, P.; Städtler, C.; Huron, D. The psychological functions of music listening. **Frontiers in psychology**, v. 4, artículo 511, 2013.

Selfhout, M. H.; Branje, S. J.; Delsing, M.; Ter Bogt, T.F.; Meeus, W.H. Different types of Internet use, depression, and social anxiety: the role of perceived friendship quality. **Journal of Adolescence**, v. 32, n. 4, p. 819-833, 2009. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.10.011

Soares-Quadros Jr., J. F. Mass Media y consumo musical en estudiantes de enseñanza secundaria en Brasil. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, n. 30, p. 187-209, 2017. doi: 10.19053/0121053X.n30.0.6194

Soares-Quadros Jr., J. F.; Lorenzo, O. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 31, p. 35-50, 2013.

Soares-Quadros Jr., J. F.; Lorenzo, O.; Herrera, L.; Santos, N. Gender and religion as factors of individual differences in musical preference. **Musicae Scientiae**, s. n., p. 1-15, 2018. doi: 10.1177/1029864918774834

Tobar, C. Beneficios de la música en el aprendizaje. **Revista EducAcción**, v. 18, p. 34-35, 2013.

Tyner, K.; Martín, A. G.; González, A. T. “Multiliteracy” without walls in the age of convergence. Digital competency and the “culture of making” as incentives for continuing education. **Profesorado**, v. 19, n. 2, p. 42-56, 2015.

Vidales, N. L.; Rubio, L. G.; García, M. R. La radio de las nuevas generaciones de jóvenes españoles: hacia un consumo en línea de música y entretenimiento. **ZER - Revista de Estudios de Comunicación**, v. 19, n. 37, p. 45-64, 2014.

Williams, B.; Onsmann, A.; Brown, T. Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. **Australasian Journal of Paramedicine**, v. 8, n. 3, 2010.

APÉNDICE: CUESTIONARIO PARA VALORACIÓN DE LAS PREFERENCIAS MUSICALES

CURSO: () 1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º EDAD: ____ años

GÉNERO: () Masculino () Femenino

INSTRUMENTO MUSICAL: _____

1) Indica tu nivel de preferencia para cada uno de los estilos musicales que encontrarás a continuación. Para ello, deberás marcar con una equis (X) una sola de las posibilidades numéricas que acompaña a cada estilo musical, atendiendo a la siguiente escala

No me gusta nada	Me gusta poco	Indiferente	Me gusta	Me gusta mucho
1	2	3	4	5

Después de haber seleccionado una de las opciones, te pedimos que indiques un (1) ejemplo de cantante, banda o grupo musical que en tu opinión represente cada uno de los estilos musicales. Intenta que sea legible (letra de imprenta o MAYÚSCULAS).

Estilo Musical	Opciones				
Electrónica	1	2	3	4	5
Ejemplo: _____					
Dubstep	1	2	3	4	5
Ejemplo: _____					
Pop-Rock	1	2	3	4	5
Ejemplo: _____					
Pop	1	2	3	4	5
Ejemplo: _____					
Reggaetón/Reguetón	1	2	3	4	5
Ejemplo: _____					
Salsa	1	2	3	4	5
Ejemplo: _____					
Bachata	1	2	3	4	5
Ejemplo: _____					

Country	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Bandas sonoras	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Flamenco	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Jazz	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Blues	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Música del Barroco	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Música del Clasicismo	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				

**Recuerde: 1 = No me gusta nada; 2 = Me gusta poco;
3 = Indiferente; 4 = Me gusta; 5 = Me gusta mucho**

Estilo Musical	Opciones				
Música del Romanticismo	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Música Contemporánea (Siglo XX-XXI)	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Rock	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Heavy Metal	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Punk	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Indie Rock	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Rap	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Reggae	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Trap	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Hip-Hop	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				
Soul	1	2	3	4	5
Ejemplo:	_____				

2. Indica el grado de influencia en tu consumo musical de los aspectos que encontrarás a continuación. Así, **deberás marcar con una equis (X)** una sola de las posibilidades numéricas que acompaña a cada aspecto. Cada número posee un significado distinto que aparece descrito a continuación:

Ninguna	Poca	Ni mucha ni poca	Bastante	Mucha
1	2	3	4	5

Ítem	Aspectos	1	2	3	4	5
2.1	Lo que has aprendido en la etapa educativa de primaria/secundaria					
2.2	Lo que has aprendido en el Conservatorio de Música de Murcia (enseñanzas profesionales)					
2.3	Lo que has aprendido en cursos previos de música: escuela de música, academias o enseñanzas elementales en un Conservatorios de Música.					
2.4	Lo que has aprendido en cursos libres de música: talleres, workshops, masterclasses, etc.					
2.5	Lo que has aprendido en clases particulares de música					
2.6	Lo que has aprendido en prácticas informales de música: coros, agrupaciones musicales, bandas, orquestas, etc.					
2.7	Internet					
2.8	Televisión					
2.9	Radio					
2.10	Prensa escrita (revistas, libros, periódicos, etc.)					
2.11	Familia					
2.12	Amigos					

Recuerde: 1 = Ninguna; 2 = Poca; 3 = Ni mucha ni poca; 4 = Bastante; 5 = Mucha

Ítem	Aspectos	1	2	3	4	5
2.13	Vecinos, comunidad, zona o barrio					
2.14	Religión					
2.15	Lo que escuchas en conciertos en directo					
2.16	Lo que escuchas en bares, salas de fiesta, pubs, discotecas, etc.					
2.17	Lo que escuchas en lugares públicos: recreativos, centros comerciales, autobuses, cine, etc.					
2.18	Otros:					

3. Señala en el siguiente cuadro la frecuencia con la que usas los siguientes aparatos/dispositivos para escuchar música. Así, **deberás marcar con una equis (x)** una sola de las posibilidades que acompaña a cada ítem. Cada número posee un significado distinto que viene descrito a continuación:

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

Ítem	Aspectos	1	2	3	4	5
3.1	Radio					
3.2	Televisión					
3.3	Audio del coche					
3.4	Tocadiscos					
3.5	Videojuegos					
3.6	Mini cadena					
3.7	Teléfono móvil					
3.8	MP3/MP4/iPod					
3.9	Smartwatch					
3.10	Tablet/iPad					
3.11	Portátil					

3.12	Ordenador sobremesa						
3.13	Otros						
3.14	Otros						

4. Indica a continuación la frecuencia con que sueles utilizar las siguientes plataformas/aplicaciones/programas/páginas de Internet para escuchar, bajar o compartir música. Así, deberás marcar con una equis (x) una sola de las posibilidades que acompaña cada ítem. Cada número posee un significado distinto que viene descrito a continuación:

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

Ítem	Aspectos	1	2	3	4	5
4.1	Google					
4.2	Youtube					
4.3	Youtube Converter (varios programas de conversión relacionados con Youtube)					
4.4	Deezer					
4.5	Atube Catcher					
4.6	Ares					
4.7	Utorrent					
4.8	MP3 Player					

**Recuerde: 1 = Nunca; 2 = Casi Nunca; 3 = A Veces;
4 = Casi Siempre; 5 = Siempre**

Ítem	Aspectos	1	2	3	4	5
4.9	eMule					
4.10	Spotify					
4.11	SoundCloud					
4.12	Google Play Music					
4.13	Apple Music					
4.14	Amérigo					

4.15	Snap Tube						
4.16	Itunes						
4.17	Musical.ly						
4.18	Shazam						
4.19	Instagram						

CAPITULO 9

CONTRIBUCIONES DE LA MÚSICA AL DESARROLLO PSICOLÓGICO

Lucía Herrera Torres
Universidad de Granada (España)
luciaht@ugr.es

RESUMEN

El estudio de la música ha tenido lugar a lo largo del tiempo en la literatura científica desde diferentes aproximaciones metodológicas y áreas de conocimiento (psicología, antropología, pedagogía, etc.). En el presente trabajo se describen, en primer lugar, las funciones de la música, esto es, ¿por qué las personas escuchan música? En segundo lugar, se abordan diversos efectos de la música, es decir, ¿cuáles son los beneficios de escuchar y tocar música? En tercer lugar, se detallan algunas de las contribuciones de la educación musical en el desarrollo psicológico del ser humano, esto es, ¿para qué es útil la educación musical? El trabajo finaliza poniendo de manifiesto la necesidad de que educadores, políticos, administradores, etc., presten atención a los resultados empíricos hallados sobre el impacto de la educación musical en el desarrollo de competencias y habilidades tanto musicales como no musicales (ej. lenguaje, razonamiento lógico-matemático, emociones, etc.).

Palabras clave: música, educación, desarrollo psicológico.

INTRODUCCIÓN

La literatura científica actual, gracias a las técnicas de neuroimagen, pone de manifiesto cómo nuestro cerebro posee diferentes circuitos neuronales para percibir, procesar y tocar música así como que la música evoca diferentes tipos de respuestas (Abbot, 2002; Nieminen et al., 2011; Zatorre; Salimpoor, 2013). Al respecto, una cuestión que ha sido objetivo de estudio es si existen unos orígenes evolutivos para la musicalidad, analizando las habilidades y actividades musicales infantiles con la finalidad de arrojar luz sobre si existen unas bases o disposiciones musicales enraizadas más en la naturaleza que en la crianza (Trehub, 2003). En este sentido, si bien es cierto que los niños pequeños presentan cierta sensibilidad a determinados rasgos sonoros que son fundamentales para la música entre las diferentes culturas, existen ciertos aspectos que van a depender tanto de la cultura específica, la edad como la exposición musical (Stalinski; Schellenberg, 2012).

La música surgió probablemente en la Prehistoria y su evolución a lo largo de la historia ha estado muy vinculada con la comunicación, el lenguaje y las emociones (Mithen, 2006). Sumado a ello, estudiosos de diversas áreas han reflexionado sobre la naturaleza de la música: filósofos, psicólogos, antropólogos, musicólogos, neurocientíficos, etc., aunque no todos ellos desde una perspectiva evolutiva. Una forma de abordar los orígenes de la música se centra en cómo se usa, esto es,

cuáles son las funciones de la música (Chamorro-Pre-muzic; Furnham, 2007; Lonsdale; North, 2011). Por ello, el primer apartado del presente trabajo se centrará en las funciones de la música.

En segundo lugar, también es abundante la literatura sobre los beneficios de escuchar y tocar música en diferentes ámbitos (cerebral, cognitivo, emocional, etc.), por lo que este aspecto se tratará en el trabajo (Hallam; Cross; Thaut, 2016). Asimismo, la educación musical desde edades tempranas presenta diversos beneficios extra-musicales (Hernández; Herrera; Lorenzo, 2017), por lo que el tercer apartado del trabajo se destinará a su descripción.

FUNCIONES DE LA MÚSICA (¿POR QUÉ LA GENTE ESCUCHA MÚSICA?)

Según Schäfer et al. (2013), los motivos por los que las personas escuchan música han sido altamente estudiados y pueden agruparse en diferentes tipos de enfoques: aproximaciones teóricas y estudios empíricos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Enfoques en el estudio de las funciones de la música (adaptado de Schäfer et al., 2013).

Aproximaciones teóricas	Estudios empíricos
Funciones de la música derivadas de aproximaciones o teorías específicas	Estudios con cuestionarios sobre las funciones que la música tiene
Funciones de la música derivadas de la literatura de investigación	Estudios empíricos usando listados predefinidos de funciones de la música

Así, en las **aproximaciones teóricas** que se fundamentan en las funciones de la música derivadas de *aproximaciones o teorías específicas* se pueden identificar aproximaciones evolutivas y no evolutivas. En lo que respecta a las primeras, Miller (2000), desde un punto de vista biológico, señala que hacer música refleja una señal social de cierta aptitud fisiológica o buena forma física. Otros autores, como Panksepp y Bernatzky (2002), señalan que la música es un medio de comunicación social y emocional. En esta dirección, la música contribuye a la cohesión social y, por lo tanto, aumenta la efectividad de la acción grupal (Bicknell, 2007). Además, existen teorías específicas que defienden que la música surgió de un zumbido o canto destinado a mantener el apego madre-hijo (Falk, 2004). Incluso, se relacionan la música y la ansiedad humana relacionada con la muerte y la consecuente búsqueda de significado (Dissanayake, 2009). Por otra parte, la música contribuye a la manifestación de sensaciones y sentimientos trascendentes, como el *flow*¹, el nivel máximo de excitación y los escalofríos (De Manzano et al., 2010; Diaz, 2013; Sinnamon; Moran; O'Connell, 2012). Igualmente, otras teorías enfatizan el potencial de la música para producir placer en el oyente así como en el intérprete (Schubert, 2009). Sumado a las teorías anteriores, desde el enfoque antropológico de la música se hace hin-

¹ Una persona experimenta *flow* cuando se encuentra completamente absorbida por una actividad durante la cual pierde la noción del tiempo y siente una enorme satisfacción realizándola.

capié en las funciones sociales de la música ritual. Así, por ejemplo, es útil para el control y canalización de la agresión del individuo, facilitar el noviazgo o la promoción de la cooperación grupal (Dissanayake, 2006).

En lo que respecta a las aproximaciones a teorías específicas no evolutivas, se identifica la teoría de los “usos y gratificaciones de la música” (Krause; North; Heritage, 2014), la cual intenta explicar cómo la gente utiliza la música en función de sus necesidades (ej. entretenimiento, formación de la identidad, identificación de la cultura juvenil, etc.). Otra teoría es la relativa a la “estética experimental”, diferenciando diferentes tipos de oyentes y usos de la música para activar asociaciones y recuerdos, estados de ánimo, emociones... (McDermott, 2012). Desde un punto de vista más actual, también surge la “neuroestética de la música”, según la cual existe una serie de mecanismos y estructuras neuronales implicados en los procesos perceptivos, cognitivos y afectivos que generan las tres respuestas estéticas principales: emociones, juicios y preferencia musical (Brattico; Pearce, 2013).

La mayoría de *las funciones de la música derivadas de la literatura de investigación* se han limitado a una única función de la música o listados de funciones de la música sin especifican como sus autores las seleccionaron. De este modo, como funciones aisladas se han analizado, por ejemplo, las funciones terapéuticas de la música en contextos clínicos (Frohne-Hagemann; Pleß-

-Adamczyk, 2005): establecimiento de relaciones, integración, relaciones sociales, expresión socio-cultural, etc. Igualmente, las funciones de la música en el cine (Wingstedt; Brändström; Berg, 2010) o en los audiovisuales infantiles (Porta & Herrera, 2017). Dentro de los trabajos que teorizan sobre las funciones de la música a través de diversos listados (ej. Laiho, 2004), se ponen de manifiesto funciones cognitivas, emocionales y sociales, enfatizando especialmente estas últimas.

Cambiando al segundo enfoque, los estudios empíricos, las formas de desarrollar dichos estudios pueden ser dos: a) analizar las formas en las que la música se usa en la vida diaria; b) determinar posibles dimensiones básicas o fundamentales implicadas en las múltiples funciones de la música (mediante análisis estadísticos como el análisis de componentes principales, el análisis factorial o el análisis de cluster). Dentro de los *estudios con cuestionarios sobre las funciones que la música tiene*, Chamorro-Premuzic y Furnham (2007) identifican que los estudiantes señalan 15 funciones de la música que se pueden agrupar en tres dimensiones o usos distintos: emocional, racional y como música de fondo. Lonsdale y North (2011), por su parte, identifica 48 usos musicales, los cuales se estructuran en torno a ocho dimensiones: identidad, manejo del estado de ánimo positivo, manejo del estado de ánimo negativo, reminiscencia, diversión, arousal o activación, vigilancia e interacción social. En personas mayores, Hays y Mi-

nichiello (2005) hallan seis usos diversos: vinculación con eventos de la vida, compartir y conectar, bienestar, beneficios terapéuticos, evasión y, en último lugar, espiritualidad. En general, se puede indicar que este grupo de estudios empíricos encuentran cuatro funciones básicas de la música: sociales/culturales, emocionales, cognitivas o relacionadas con uno mismo y, en cuarto lugar, fisiológicas o relacionadas con el arousal (Schäfer; Sedlmeier, 2009; 2010).

Con respecto a los *estudios empíricos usando listados predefinidos de funciones de la música*, se fundamentan en enfoques teóricos específicos o en la investigación de la literatura. Dentro de los primeros, por ejemplo, Misenhelter y Kaiser (2008) establecen que las funciones de la música en la educación musical son las detalladas a continuación:

- Expresión de ideas y emociones.
- Contemplación estética.
- Participación agradable y diversión.
- Experiencia grupal.
- Fomentar la conformidad con las normas sociales.
- Expresión musical.

Dentro de los segundos, se halla, entre otros, el estudio de Ter Bogt et al. (2011), quienes parten de cuatro tipos de usos de la música: mejora del estado de ánimo,

afrentamiento de problemas, definición de la identidad personal y marcar la identidad social.

Tomando lo descrito hasta el momento en su conjunto, se obtienen largos listados de funciones de la música, bastante heterogéneos, por lo que la imagen general de las funciones de la música no termina de estar clara. Un estudio que ha permitido establecer la estructura de las funciones de la música o unas dimensiones definidas, tras obtener 129 razones por las que se escucha música, es el desarrollado por Schäfer et al. (2013). Su estudio encuentra que son tres las dimensiones emergentes, y por este orden de importancia: a) regulación del arousal y del estado de ánimo (funciones fisiológicas o relacionadas con el arousal); b) conciencia de sí mismo (funciones cognitivas); c) relaciones sociales (funciones sociales/culturales). Estos aspectos se podrían explicar desde un punto de vista evolutivo y, además, recogerían también las funciones emocionales de la música (especialmente en las dos primeras dimensiones). No obstante, es necesario poner de relieve que los estudios descritos se basan en el uso privado de la música. Al respecto, dicho uso está muy vinculado con los rasgos de personalidad, los cuales determinan, a su vez, las preferencias musicales (Bonneville-Roussy; Rentfrow; Potter, 2013; Cremades; Lorenzo; Herrera, 2010; Fricke; Herzberg, 2017).

De este modo, Brown (2012) identifica que aquellos estudiantes universitarios japoneses con un

rasgo de personalidad abierto a nuevas experiencias prefieren escuchar música más reflexiva (Jazz, Clásica, Ópera, Gospel, etc.), mientras que aquellos cuyo rasgo de personalidad más destacable es la extraversión prefieren la música Pop. En Brasil, Herrera, Soares-Quadros Jr. y Lorenzo (2018) han hallado recientemente en población adulta una relación entre personalidad y preferencias musicales, destacando, entre otros, los siguientes aspectos:

- La música Clásica y Étnica es la que correlaciona, en mayor medida, de forma positiva con el rasgo de personalidad apertura a nuevas experiencias, seguida de la música Americana (ej. Soul y Jazz).
- La música Alternativa (ej. Música Indie) correlaciona negativamente con el rasgo de personalidad conciencia/responsabilidad.
- La música de moda brasileña (ej. Arrocha y Pagode) correlaciona positivamente con el rasgo de personalidad extraversión.
- La música brasileña (ej. Bossa-Nova) es la que más correlaciona con el rasgo de personalidad amabilidad.
- La música latina para bailar (ej. Merengue y Mambo), por su parte, es la que muestra una mayor correlación con el rasgo de personalidad estabilidad emocional.

En definitiva, para finalizar este apartado, la gente escucha música por diferentes motivos y para cubrir diferentes funciones, en lo cual influyen diversas variables (personalidad, contexto de escucha, preferencias musicales, edad, género...). Es necesario continuar profundizando en su investigación, especialmente utilizando no solamente medidas de autoinforme (como pueden ser las respuestas a un cuestionario) sino, también, analizando, por ejemplo, el comportamiento de escucha con los dispositivos de *streaming* o la huella digital de los *Likes* en Facebook (Nave et al., 2018).

ALGUNOS EFECTOS DE LA MÚSICA (¿CUÁLES SON LOS BENEFICIOS DE ESCUCHAR Y TOCAR MÚSICA?)

Son múltiples los beneficios de escuchar y producir música, especialmente desde edades tempranas (Barret, 2011). Así, por ejemplo, desde el punto de vista de las funciones y estructuras cerebrales, se activan y desarrollan en mayor medida, especialmente por las horas de práctica musical continuadas a lo largo del tiempo, los siguientes elementos (Herholz; Zatorre, 2012; Levitin; Tirovolas, 2009; Trainor; Shahin; Roberts, 2009):

- El núcleo accumbens y la amígdala, implicados en las reacciones emocionales ante la música.
- La corteza prefrontal, la cual se encarga del control de la conducta, la expresión y la toma de decisiones.

- La corteza motora, encargada del movimiento mientras se baila o toca un instrumento.
- El cuerpo calloso, el cual conecta ambos hemisferios cerebrales y facilita la conexión interhemisférica.
- La corteza sensorial, que controla el feedback táctil cuando se toca un instrumento musical o se baila.
- La corteza auditiva, implicada en la escucha de sonidos, percibe y analiza los tonos.
- El hipocampo, el cual es el máximo responsable de la memoria musical, las experiencias y el contexto.
- La corteza visual, la cual se encarga de la lectura musical en una partitura.
- El cerebelo, implicado en el control motor cuando se toca un instrumento o se baila, así como determinadas reacciones emocionales.

Por otra parte, también se producen beneficios a nivel cognitivo (Perlovsky, 2012). Así, por ejemplo, múltiples estudios ponen de relieve la relación entre la música y el desarrollo de la inteligencia (Degé; Kubicek; Schwarzer, 2011; Swaminathan; Schellenberg; Khalil, 2017), la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo (Halpern; Barlett, 2010; Killough; Thompson; Morgan, 2015; Roden et al., 2014), el lenguaje oral y escrito (Herrera et al., 2014; Herrera et al., 2011) y el razonamiento lógico-matemático (An; Capraro; Tillman, 2013).

La música también se puede escuchar como fondo mientras se realizan otras actividades. Al respecto, se han encontrado en la literatura científica resultados tanto a favor como en contra puesto que, por ejemplo, puede perturbar el proceso lector. Actualmente, se ha determinado que el *tempo* de la música escuchada de fondo influye en el *tempo* de las actividades que se realizan simultáneamente (Kämpfe; Sedlmeier; Renkewitz, 2011). Por lo tanto, ha de existir una sincronía entre ambas. También se ha analizado la música de fondo en el ejercicio físico y el deporte. En esta dirección, Laukka y Quick (2013) encontraron que los atletas muy a menudo escuchan música durante la preparación previa al evento, calentamiento, y sesiones de entrenamiento; y los motivos más comunes para escuchar música fueron aumentar la activación previa al evento, el afecto positivo, la motivación, los niveles de rendimiento y el *flow*. De este modo, los atletas utilizan la música de manera intencionada con el fin de facilitar el entrenamiento y el rendimiento.

Escuchar música también nos produce ciertas sensaciones, como los escalofríos, los cuales se relacionan con nuestra personalidad y preferencias musicales (Dunn; Ruyter; Bouwhuis, 2012; Nusbaum; Silvia, 2011). Así, por ejemplo, Dunn et al. (2012) mostraron relaciones positivas sólidas entre el neuroticismo y la preferencia por la música Clásica, así como entre el rasgo de personalidad apertura a nuevas experiencias y la preferencia de música Jazz.

Igualmente, la música es uno de los más poderosos evocadores de emociones y bienestar (Croom, 2012; Logeswaran; Bhattacharya, 2009). En esta dirección, Blood & Zatorre (2001), en un estudio con tomografía por emisión de positrones (PET) hallaron que cuando se escucha música placentera integrada por acordes consonantes se activa la región orbitofrontal (la cual forma parte del sistema de recompensa, como la comida, el sexo...) del hemisferio derecho y también parte de un área situada debajo del cuerpo calloso. Sin embargo, al oír música integrada por acordes disonantes, se activa la circunvolución del parahipocampo derecho (asociada al desagrado).

En lo que respecta al bienestar, los crecientes estudios y hallazgos de la Psicología Positiva establecen diversas alternativas al desarrollo emocional, ya que son el bienestar subjetivo y la felicidad aspectos centrales de su estudio (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000). La ejecución musical ofrece la posibilidad de alcanzar el bienestar a través de las rutas hedónica (incremento de emociones positivas, frente a negativas, la mayor parte del tiempo para ser feliz) y eudaimónica (a través de la cual el logro de la felicidad no se alcanza a corto plazo, sino que exige esfuerzo y trabajo, no sólo para conseguirlo, sino también para mantenerlo, apelando al placer, compromiso y significación) (Seligman, 2002). Lamont (2012) pone de manifiesto que el énfasis en la ruta eudaimónica de bienestar (a través del compromi-

so y la significación) muestra que los jóvenes músicos tienen experiencias valiosas y gratificantes que potencian el sostenimiento, a largo plazo, de la motivación para comprometerse con la práctica musical.

Una línea de investigación también reciente es la relativa al neuromarketing² y la música. Así, mediante diferentes registros psicofisiológicos (electroencefalografía, resonancia magnética funcional, respuesta galvánica de la piel, movimientos oculares, emociones faciales, etc.), se está analizando el uso de la música en el marketing comercial (Cuesta, Martínez, & Niño, 2018). Avinash, Dikshant y Seema (2018) apuntan, por ejemplo, hacia una asimetría de la onda cerebral theta en función de la música escuchada. Así, las emociones positivas (felices) evocadas por la escucha musical aumentan el poder theta en el hemisferio izquierdo, mientras que las emociones negativas (tristes) aumentan el poder en la región derecha. Esto puede ser útil a la hora de acompañar la publicidad de productos de consumo con determinada música, para lo que es positivo analizar qué áreas cerebrales se activan. Aunque aún queda mucho por conocer, se trata sin duda de un ámbito de investigación con un gran futuro.

2 El neuromarketing es una disciplina que utiliza los principios de la neurociencia para estudiar el mercado y el comportamiento del consumidor con la finalidad de ayudar a las empresas a mejorar los productos y servicios que brindan a sus clientes y ayudarles a vencer a sus competidores.

EDUCACIÓN MUSICAL Y DESARROLLO PSICOLÓGICO (¿PARA QUÉ ES ÚTIL LA EDUCACIÓN MUSICAL?)

Tal y como se desprende de lo tratado hasta el momento, el ser humano nace con la capacidad tanto para percibir como para hacer música (Masataka, 2009), lo cual supone una valiosa habilidad (Stewart, 2007) que contribuye al desarrollo humano (Patel, 2010). En este apartado se abordará la relación entre la educación musical y el desarrollo en los ámbitos cognitivo, lingüístico, motor y socio-emocional.

DESARROLLO COGNITIVO

La educación musical mejora la *plasticidad cerebral*. Al respecto, se detectan cambios en la plasticidad del cerebro de un músico, frente a un no músico, y un incremento en su actividad neurológica, concretamente en su corteza auditiva (Pantev et al., 1998) y las regiones sensoriomotoras (Krishnan et al., 2018), entre otras. También, diferencias en el volumen de materia gris en diferentes áreas del cerebro (corteza parietal superior derecha, giro de Heschl izquierdo y giro precentral izquierdo) en músicos profesionales, amateurs y personas sin educación musical formal (Gaser; Schlaug, 2003). Además, se halla una correlación positiva con la edad en las que se iniciaron las clases, de modo que cuanto antes se inicien mayor es el desarrollo (Hallam, 2010).

Por otra parte, incide en las *funciones ejecutivas*. La educación musical formal, esto es, sistemática y pla-

nificada, puede influir significativamente en las redes cerebrales que se relacionan con las funciones ejecutivas, mediando así en el proceso de aprendizaje y en la ejecución de las actividades cognitivas del niño (Trajnor et al., 2009). Las actividades de composición musical e improvisación, exploración melódica y rítmica son un ejemplo de actividades musicales que potencian el desarrollo de las funciones ejecutivas, en particular la atención (George; Coch, 2011). En particular, escuchar música de forma activa, donde el que escucha enfoca su atención hacia un aspecto específico de la música (por ejemplo, ritmo, contorno melódico o intensidad), promueve el desarrollo de la atención sostenida (Wolfe; Waldon, 2009). Utilizar canciones y/o piezas musicales puede ser una manera efectiva de fomentar la atención selectiva y minimizar otros estímulos presentes (Storebø et al., 2011; Wolfe; Noguchi, 2009). Asimismo, las actividades musicales (ej. leer música, cantar, estudiar un instrumento musical, escuchar música, participar en clases de música, etc.) estimulan el desarrollo de la memoria: visual, verbal, a corto plazo, auditiva y de trabajo (George; Coch, 2011; Lee; Lu; Ko, 2007).

Los niños que toman clases de música, desde una temprana edad, poseen una mayor capacidad de autorregulación (Winsler; Ducenne; Koury, 2011). La influencia de la educación musical posee, igualmente, un efecto positivo en la habilidad viso-espacial, viso-motora y en el estilo de procesamiento (Jakobson et al., 2008).

La educación musical que implica la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de diversas actividades en el aula también puede influir en el desarrollo intelectual. De este modo, Schellenberg (2004) encontró que niños de segundo curso (6-7 años), que tomaron clases de música Kodály, ejecutaron de forma sobresaliente todas las áreas de la prueba *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC).

Para finalizar en lo que respecta al desarrollo cognitivo, la educación musical también influye en el desarrollo del *pensamiento lógico-matemático*. Así, los niños que aprenden a tocar un instrumento antes de llegar al cuarto curso (8-9 años) suelen tener mejores resultados en pruebas de matemáticas que aquellos que no aprenden (Haley, 2001). En concreto, las actividades rítmicas influyen positivamente en la cognición temporal, esto es, el sentido del tiempo.

DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Las destrezas básicas musicales, al igual que las lingüísticas, se adquieren a través de la exposición desde pequeños a estímulos musicales y lingüísticos, respectivamente (Bigand; Poulin-Charronnat, 2006; Brandt; Gebrian; Slevc, 2012). Además, en las edades tempranas se encuentran estrechamente vinculadas, de modo que el entrenamiento musical incrementa el desarrollo del lenguaje (Strait et al., 2012). En la Tabla 2 se presentan algunos de los principales hallazgos relativos a los efectos de la educación musical en el desarrollo del lenguaje.

Tabla 2. Relación entre música y lenguaje (adaptado de Hernández et al., 2017).

Autores	Principales resultados
National Scientific Council on the Developing Child (2010)	El desarrollo de destrezas musicales y de lenguaje comienza desde el vientre
Bigand y Poulin-Charronnat (2006); Grubb y Thompson (2004)	La exposición temprana a la música aumenta la capacidad del desarrollo tanto del lenguaje como de la música
He, Hotson y Trainor (2007)	A los cuatro meses el infante puede reconocer cambios en la entonación de palabras o sonidos musicales
Hannon y Trainor (2007)	Durante el primer año de vida, es difícil para los niños diferenciar entre la música y el habla
Wong et al. (2007)	Después del primer año, los niños diferencian entre la música y el lenguaje, pero la música continúa estimulando el desarrollo del lenguaje
Herrera et al. (2011); Rauscher (2009); Standley (2008)	La educación musical formal potencia el desarrollo de las destrezas de alfabetización
Groß, Linden y Ostermann (2010)	La educación musical favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas de niños con dificultades del lenguaje
Herrera, Defior y Lorenzo (2007); Slevc y Miyake (2006)	La educación musical formal favorece el aprendizaje de una segunda lengua
Herrera et al. (2014)	La educación musical temprana estimula el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños de bajo nivel socio-económico

DESARROLLO MOTOR

La música y el desarrollo motriz se desarrollan de forma bilateral. Por un lado, el desarrollo rítmico es indispensable en el desarrollo motriz de cualquier ser humano y el movimiento del cuerpo, a su vez, puede influir en la percepción auditiva de la estructura del ritmo (Trainor et al., 2009), logrando así que el desarrollo motriz estimule el desarrollo neurológico (Flohr, 2010).

Los niños pueden moverse rítmicamente desde que son infantes (Mueller, 2003) y desarrollan un mejor sentido del ritmo mediante el movimiento (Wang, 2008). Cuando un infante escucha una pieza musical suele moverse, favoreciendo su desarrollo rítmico (Phillips-Silver; Trainor, 2005).

La música también ayuda a organizar la coordinación del movimiento y, a su vez, puede apoyar el desarrollo de conceptos rítmicos en los niños. En este sentido, metodologías de educación musical, como por ejemplo Dalcroze y Orff, que utilizan el movimiento como un componente integral, han demostrado efectos positivos en el desarrollo motor-perceptual de los niños (Zachopoulou; Tsapakidou; Derri, 2004).

DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

Las experiencias musicales afectivas en la infancia temprana afectan positivamente a la calidad de vida de los niños y su interacción con otras personas, ayudándoles a desarrollar vínculos afectivos seguros

(Juslin; Sloboda, 2001). Vinculado a lo anterior, participar en actividades musicales estimula el sentido de la confianza, autoestima y motivación (Hallam, 2010). El uso de la música para aumentar la atención sostenida y la solución de problemas, además, ayuda al niño a ser más estable emocionalmente (Powell, 2009).

Por otra parte, la educación musical contribuye en la infancia al desarrollo del conocimiento y expresión de las emociones (Vist, 2011), incrementa el sentido de pertenencia a un grupo así como el trabajo grupal (Malloch; Trevarthen, 2009), facilita el juego, la motivación y la socialización (Lim; Chung, 2008) y estimula la experiencia de *flow* (Custodero, 2005).

CONCLUSIÓN FINAL

A lo largo de este trabajo se ha revisado la literatura científica en torno a los motivos por los que las personas escuchan música, algunos de sus beneficios así como determinadas contribuciones de la educación musical, especialmente a edades tempranas, en el desarrollo psicológico. No cabe duda de que cuanto antes comience la formación musical mejores serán los beneficios y logros alcanzados (Jentschke; Koelsch, 2009), así como la contribución de la educación musical al desarrollo de destrezas y competencias tanto musicales como no musicales (Herrera et al., 2011; 2014; Levitin; Tirovolas, 2009; Moreno et al., 2011; Perlovsky, 2012). Sin embargo, dado que, desde el punto de vista

cognitivo, neurológico y socio-emocional, la educación musical desde edades tempranas es una herramienta altamente poderosa y relevante en la estimulación del desarrollo humano, ¿por qué hay que seguir justificándola (con políticos, administradores educativos, docentes, etc.) y no nos ponemos todos a trabajar en ello?

REFERENCIAS

- Abbott, A. Music, maestro, please! **Nature**, v. 416, p. 12-14, 2002. doi:10.1038/416012a
- An, S.; Capraro, M. M.; Tillman, D. A. Elementary Teachers Integrate Music Activities into Regular Mathematics Lessons: Effects on Students' Mathematical Abilities. **Journal for Learning through the Arts**, v. 9, n. 1, p. 1-19, 2013.
- Avinash, T.; Dikshant, L.; Seema, S. Methods of Neuro-marketing and Implication of the Frontal Theta Asymmetry induced due to musical stimulus as choice modeling. *Procedia Computer Science*, v. 132, p. 55-67, 2018. doi:10.1016/j.procs.2018.05.059
- Barrett, M. S. Musical narratives: A study of a young child's identity work in and through music-making. **Psychology of Music**, v. 39, n. 4, p. 403-423, 2011. doi:10.1177/0305735610373054
- Bicknell, J. Explaining strong emotional responses to music: sociality and intimacy. **Journal of Consciousness Studies**, v. 14, n. 12, p. 5-23, 2007.

Bigand, E.; Poulin-Charronnat, B. Are we “experienced listeners”? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. **Cognition**, v. 100, n. 1, p. 100-130, 2006. doi:10.1016/j.cognition.2005.11.007

Blood, A. J.; Zatorre, R. J. Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. **Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America**, v. 98, n. 20, p. 11818-11823, 2001. doi:10.1073/pnas.191355898

Bonneville-Roussy, A.; Rentfrow, P.; Potter, J. Music through the ages: Trends in musical engagement and preferences from adolescence through middle adulthood. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 105, n. 4, p. 703-717, 2013. doi:10.1037/a0033770

Brandt, A.; Gebrian, M.; Slevc, L. R. Music and early language acquisition. **Frontiers in Psychology**, n. 3, artículo 327, 2012. doi:10.3389/fpsyg.2012.00327

Brattico, E.; Pearce, M. The neuroaesthetics of music. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v. 7, n. 1, p. 48-61, 2013. doi:10.1037/a0031624

Brown, R. A. Music preferences and personality among Japanese university students. **International Journal of Psychology**, v. 47, n. 4, p. 259-68, 2012. doi:10.1080/0207594.2011.631544

Chamorro-Premuzic, T.; Furnham, A. Personality and music: can traits explain how people use music in everyday life. **British Journal of Psychology**, v. 98, n. 2, p. 175-185, 2007. doi:10.1348/000712606X111177

Cremades, R.; Lorenzo, O.; Herrera, L. Musical Tastes of Secondary School Student´s with different cultural backgrounds: A study in the Spanish North African City of Melilla. **Musicae Scientiae**, v. 14, n. 1, p.121-141, 2010. doi:10.1177/102986491001400105

Croom, A. M. Music, neuroscience, and the psychology of well-being: a précis. **Frontiers in Psychology**, n. 2, artigo 393, 2012. doi:10.3389/fpsyg.2011.00393

Cuesta, U.; Martínez, L.; Niño, J. A Case Study in Neuromarketing: Analysis of the Influence of Music on Advertising Effectiveness through Eye-Tracking, Facial Emotion and GSR. **European Journal of Social Science Education and Research**, v. 5, n. 2, p. 84-92, 2018. doi: 10.26417/ejser.v5i2.p84-92

Custodero, L. Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. **Music Education Research**, v. 7, n. 2, p. 185-209, 2005. doi:10.1080/14613800500169431

Degé, F.; Kubicek, C.; Schwarzer, G. Music Lessons and Intelligence: A Relation Mediated by Executive Functions. **Music Perception**, v. 29, n. 2, p. 195-201, 2011. doi:10.1525/mp.2011.29.2.195

De Manzano, Ö.; Theorell, T.; Harmat, L.; Úllen, F. The Psychophysiology of Flow During Piano Playing. **Emotion**, v. 10, n. 3, p. 301-311, 2010. doi:10.1037/a0018432

Diaz, F. M. Mindfulness, attention, and flow during music listening: An empirical investigation. **Psychology of Music**, v. 41, n. 1, p. 42-58, 2013. doi:10.1177/0305735611415144

Dissanayake, E. Ritual and ritualization: musical means of conveying and shaping emotion in humans and other animals. In: Brown, S.; Volgsten, U. (Eds.). **Music and Manipulation: On the Social Uses and Social Control of Music**. New York: Berghahn Books, 2006. p. 31-56.

Dissanayake, E. Root, leaf, blossom, or bole: concerning the origin and adaptive function of music. In: Malloch, S.; Trevarthen, C. (Eds.). **Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship**. New York: Oxford University Press, 2009. p. 17-30.

Dunn, P. G.; de Ruyter, B.; Bouwhuis, D. G. Toward a better understanding of the relation between music preference, listening behavior, and personality. **Psychology of Music**, v. 40, n. 4, p. 411-428, 2012. doi: 10.1177/0305735610388897

Falk, D. The “putting the baby down” hypothesis: bipedalism, babbling, and baby slings. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 27, p. 4, p. 526-534, 2004. doi:10.1017/S0140525X0448011X

Flohr, J. W. Best practices for young children's music education: Guidance from brain research. **General Music Today**, v. 23, n. 2, p. 13-19, 2010. doi:10.1177/1048371309352344

Fricke, K. R.; Herzberg, P. Y. Personality and self-reported preference for music genres and attributes in a German-speaking sample. **Journal of Research in Personality**, v. 68, p. 114-123, 2017. doi:10.1016/j.jrp.2017.01.001

Frohne-Hagemann, I.; Pleß-Adamczyk, H. **Indikation Musiktherapie bei psychischen Problemen im Kindes- und Jugendalter: Musiktherapeutische Diagnostik und Manual nach ICD-10**. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht, 2005.

Gaser, C.; Schlaug, G. Brain structures differ between musicians and non-musicians. **The Journal of Neuroscience**, v. 23, n. 27, p. 9240-9245, 2003. doi:10.1016/S1053-8119(01)92488-7

George, E. M.; Coch, D. Music training and working memory: an ERP study. **Neuropsychologia**, v. 49, n. 5, p. 1083-1094, 2011. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2011.02.001

Groß, W.; Linden, U. ; Ostermann, T. Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development - results of a pilot study. **BMC Complementary and Alternative Medicine**, v. 10, p. 39, 2010. doi:10.1186/1472-6882-10-39

Grubb, M. S.; Thompson, I. D. The influence of early experience on the development of sensory systems. **Current Opinion in Neurobiology**, v. 14, n. 4, p. 503-512, 2004. doi:10.1016/j.conb.2004.06.006

Haley, J. A. The relationship between instrumental music instruction and academic achievement in fourth grade students (Doctoral Dissertation, Pace University). **Dissertation Abstracts International**, v. 62, n. 09, p. 2969A, 2001.

Hallam, S. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. **International Journal of Music Education**, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010. doi:10.1177/0255761410370658

Hallam, S.; Cross, I.; Thaut, M. **The Oxford Handbook of Music Psychology**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016.

Halpern, A. R.; Barlett, J. C. Memory for Melodies. In: Jones, M. R.; Fay, R. R.; Popper, A. N. (Eds.). **Music Perception**. New York, NY: Springer, 2010. p. 233-258.

Hannon, E.; Trainor, L. Music acquisition: Effects of enculturation and formal training on development. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 11, n. 11, p. 466-472, 2007. doi:10.1016/j.tics.2007.08.008

Hays, T.; Minichiello, V. The meaning of music in the lives of older people: a qualitative study. **Psy-**

chology of Music, v. 33, n. 4, p. 437-451, 2005. doi:10.1177/0305735605056160

Herholz, S. C.; Zatorre, R. J. Musical training as a framework for brain plasticity: behavior, function, and structure. **Neuron**, v. 76, n. 3, p. 486-502, 2012. doi:10.1016/j.neuron.2012.10.011

Hernández, M.; Herrera, L.; Lorenzo, O. Beneficios potenciales del aprendizaje musical para el desarrollo de habilidades no musicales en la infancia: consideraciones teóricas. In: Gluschkof, C.; Pérez-Moreno, J. (Eds.). **La música en Educación Infantil: Investigación y práctica**. Madrid: Dairea, 2017.

Herrera, L.; Defior, S.; Lorenzo, O. Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. **Comparación de dos programas de entrenamiento. Infancia y Aprendizaje**, v. 30, n. 1, p. 39-54, 2007. doi:10.1174/021037007779849718

Herrera, L.; Hernández-Candelas, M.; Lorenzo, O.; Ropp, C. Music training influence on cognitive and language development in 3 to 4 year-old children. **Revista de Psicodidáctica**, v. 19, n. 2, p. 367-386, 2014. doi:10.1387/RevPsicodidact.9761

Herrera, L.; Lorenzo, O.; Defior, S.; Fernández-Smith, G.; Costa-Giomi, E. Effects of Phonological and Musical Training on Spanish- and Tamazight-speaking Chil-

dren's Reading Readiness. **Psychology of Music**, v. 39, n. 1, p. 68-81, 2011. doi:10.1177/0305735610361995

Herrera, L.; Soares-Quadros Jr., J. F.; Lorenzo, O. Music Preferences and Personality in Brazilians. **Frontiers in Psychology**, n. 9, artículo 1488, 2018. doi:10.3389/fpsyg.2018.01488

Jakobson, L. S.; Lewycky, S. T.; Kilgour, A. R.; Stoesz, B. M. Memory for verbal and visual material in highly trained musicians. **Music Perception**, v. 26, n. 1, p. 41-55, 2008. doi:10.1525/mp.2008.26.1.41

Jentschke, S.; Koelsch, S. Musical training modulates the development of syntax processing in children. **NeuroImage**, v. 47, n. 2, p. 735-744, 2009. doi:10.1016/j.neuroimage.2009.04.090

Juslin, P. N.; Sloboda, J. A. (Eds.) **Music and emotion: Theory and research**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Kämpfe, J.; Sedlmeier, P.; Renkewitz, F. The impact of background music on adult listeners: A meta-analysis. **Psychology of Music**, v. 39, n. 4, p. 424-448, 2011. doi:10.1177/0305735610376261

Killough, C. M.; Thompson, L. A.; Morgan, G. Self-regulation and working memory in musical performers. **Psychology of Music**, v. 43, n. 1, p. 86-102, 2015. doi:10.1177/0305735613498917

Krause, A. E.; North, A. C.; Heritage, B. The uses and gratifications of using Facebook music listening appli-

cations. **Computers in Human Behavior**, n. 39, p. 71-77, 2014. doi:10.1016/j.chb.2014.07.001

Krishnan, S.; Lima, C. F.; Evans, S.; Chen, S.; Guldner, S.; Yeff, H.; ...Scott, S. K. Beatboxers and Guitarists Engage Sensorimotor Regions Selectively When Listening to the Instruments They can Play. **Cerebral Cortex**. Advance online publication, 2018. doi:10.1093/cercor/bhy208

Laiho, S. The psychological functions of music in adolescence. **Nordic Journal of Music Therapy**, v. 13, n. 1, p. 47-63, 2004. doi:10.1080/08098130409478097

Lamont, A. Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. **Psychology of Music**, v. 40, n. 5, p. 574-594, 2012. doi:10.1177/0305735612448510

Laukka, P.; Quick, L. Emotional and motivational uses of music in sports and exercise: A questionnaire study among athletes. **Psychology of Music**, v. 41, n. 2, p. 198-215, 2013. doi:10.1177/0305735611422507

Lee, Y. S.; Lu, M. J.; Ko, H. P. Effects of skill training on working memory capacity. **Learning and Instruction**, v. 17, n. 3, p. 336-344, 2007. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.02.010

Levitin, D. J.; Tirovolas, A. K. Current advances in the cognitive neuroscience of music. **Annals of the New York Academy of Sciences**, n. 1156, p. 211-231, 2009. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04417.x

Lim, N.; Chung, S. Enriching the context for musical learning. **Arts Education Policy Review**, v. 109, n. 3, p. 27-36, 2008. doi:10.3200/AEPR.109.3.27-36

Logeswaran, N.; Bhattacharya, J. Crossmodal transfer of emotion by music. **Neuroscience Letters**, v. 455, n. 2, p. 129-133, 2009. doi:10.1016/j.neulet.2009.03.044

Lonsdale, A. J.; North, A. C. Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. **British Journal of Psychology**, v. 102, n. 1, p. 108-134, 2011. doi:10.1348/000712610X506831

Malloch, S.; Trevarthen, C. (Eds.) **Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

Masataka, N. The origins of language and the evolution of music: A comparative perspective. **Physics of Life Reviews**, v. 6, n. 1, p. 11-22, 2009. doi:10.1016/j.plrev.2008.08.003.

McDermott, J. H. Auditory Preferences and Aesthetics: Music, Voices, and Everyday Sounds. In: Dolan, R.; Sharot, T. (Eds.). **Neuroscience of Preference and Choice: Cognitive and Neural Mechanisms**. New York: Academic Press, 2012. p. 227-256.

Miller, G. Evolution of human music through sexual selection. In: Wallin, N. L.; Merker, B.; Brown, S. (Eds.). **The Origins of Music**. Cambridge: The MIT Press, 2000. p. 329-360.

Misenhelter, D.; Kaiser, K. Social functions of music in music education. **Journal of Artistic and Creative Education**, v. 2, p. 61-74, 2008.

Mithen, S. **The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, and Body**. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

Moreno, S.; Bialystok, E.; Barac, R.; Schellenberg, E. G.; Cepeda, N. J.; Chau, T. Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. **Psychological Science**, v. 22, n. 11, p. 1425-1433, 2011. doi:10.1177/0956797611416999

Mueller, A. K. Making connections between movement and music for young children. **General Music Today**, v. 16, n. 3, p. 9-12, 2003. doi:10.1177/10483713030160030104

National Scientific Council on the Developing Child. Early experiences can alter gene expression and affect long-term development: Working paper No. 10. 2010. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu

Nave, G.; Minxha, J.; Greenberg, D. M.; Kosinski, M.; Stillwell, D.; Rentfrow, J. Musical Preferences Predict Personality: Evidence From Active Listening and Facebook Likes. **Psychological Science**, v. 29, n. 7, p. 1145-1158, 2018. doi:10.1177/0956797618761659

Nieminen, S.; Istók, E.; Brattico, E.; Tervaniemi, M.; Huotilainen, M. The development of aesthetic responses to music and their underlying neural and psycho-

logical mechanisms. **Cortex**, v. 47, p. 1138-1146, 2011. doi:10.1016/j.cortex.2011.05.008

Nusbaum, E. C.; Silvia, P. J. Personality and the Experience of Chills From Music. **Social Psychological and Personality Science**, v. 2, n. 2, p. 199-204, 2011. doi:10.1177/1948550610386810

Panksepp, J.; Bernatzky, G. Emotional sounds and the brain: the neuro-affective foundations of musical appreciation. **Behavioural Processes**, v. 60, n. 2, p. 133-155, 2002. doi:10.1016/S0376-635700080-3

Pantev, C.; Oostenveld, R.; Engelien, A.; Ross, B.; Roberts, L.; Hoke, M. Increased auditory cortical representation in musicians. **Nature**, v. 392, n. 6678, p. 811-814, 1998. doi:10.1038/33918

Patel, A. D. Music, biological evolution, and the brain. In: Bailar, M. (Ed.). **Emerging Disciplines**. Houston: Rice University Press, 2010. p. 91-144.

Perlovsky, L. Cognitive function of music. Part I. **Interdisciplinary Science Reviews**, v. 37, n. 2, p. 131-144, 2012. doi:10.1179/0308018812Z.00000000010

Phillips-Silver, J.; Trainor, L. J. Feeling the beat: Movement influences infant rhythm perception. **Science**, v. 308, n. 5727, p. 1430, 2005. doi:10.1126/science.1110922

Porta, A.; Herrera, L. Music and its Significance in Children Favourite Audiovisuals. **Comunicar**, v. 52, p. 83-91, 2017. doi:10.3916/C52-2017-08

Powell, L. T. **Stories, music, and imagery**: a doorway to a child's self-esteem. Tarentom: Word Association Publishers, 2009.

Rauscher, F. H. The impact of music instruction on other skills. In: Hallam, S.; Cross, I.; Thaut, M. (Eds.). **The Oxford handbook of psychology of music**. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 244-252.

Roden, I.; Grube, D.; Bongard, S.; Kreutz, G. Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study. **Psychology of Music**, v. 42, n. 2, p. 284-298, 2014. doi: [10.1177/0305735612471239](https://doi.org/10.1177/0305735612471239)

Schäfer, T.; Sedlmeier, P.. From the functions of music to music preference. **Psychology of Music**, v. 37, n. 3, p. 279-300, 2009. doi: [10.1177/0305735608097247](https://doi.org/10.1177/0305735608097247)

_____. What makes us like music? Determinants of music preference. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v. 4, n. 4, p. 223-234, 2010. doi: [10.1037/a0018374](https://doi.org/10.1037/a0018374)

_____; Städtler, C.; Huron, D. The Psychology functions of music listening. **Frontiers in Psychology**, n. 4, article 511, p. 1-33, 2013. doi: [10.3389/fpsyg.2013.00511](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00511)

Schellenberg, E. G. Music lessons enhance IQ. **Psychological Science**, v. 15, n. 8, p. 511-514, 2004. doi: [10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x](https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x)

Schubert, E. The fundamental function of music. **Musicae Scientiae**, v. 13, n. 2, p. 63-81, 2009. doi: [10.1177/1029864909013002051](https://doi.org/10.1177/1029864909013002051)

Seligman, M. E. P. **Authentic Happiness**: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. New York: Free Press, 2002.

Seligman, M. E. P.; Csikszentmihalyi, M. Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5)

Sinnamon, S.; Moran, A.; O'Connell, M. Flow Among Musicians Measuring Peak Experiences of Student Performers. **Journal of Research in Music Education**, v. 60, n. 1, p. 6-25, 2012. doi: [10.1177/0022429411434931](https://doi.org/10.1177/0022429411434931)

Slevc, L. R.; Miyake, A. Individual differences in second language proficiency: Does musical ability matter? **Psychological Science**, v. 17, n. 8, p. 675-681, 2006. doi: [10.1111/j.1467-9280.2006.01765.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01765.x)

Stalinski, S. M.; Schellenberg, E. G. Music Cognition: A Developmental Perspective. **Topics in Cognitive Science**, v. 4, p. 485-497, 2012. doi: [10.1111/j.1756-8765.2012.01217.x](https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2012.01217.x)

Standley, J. M. Does music instruction help children to read? **Update: Applications of Research in Music Education**, v. 27, p. 17-32, 2008. doi: [10.1177/8755123308322270](https://doi.org/10.1177/8755123308322270)

Stewart, P. The true intrinsic value of music study. **American Music Teacher**, v. 56, n. 5, p. 4-5, 2007.

Storebø, O.; Pedersen, J.; Skoog, M.; Thomsen, P.; Winkel, P.; Gluud, C.; ...Simonsen, E. Randomised social-skills training and parental training plus standard treatment versus standard treatment of children with attention deficit hyperactivity disorder -The SOSTRA trial protocol. **Trials**, v. 2, n. 1, p. 18-28, 2011. doi: [10.1186/1745-6215-12-18](https://doi.org/10.1186/1745-6215-12-18).

Strait, D. L.; Parbery-Clark, A.; Hittner, E.; Kraus, N. Musical training during early childhood enhances the neural encoding of speech in noise. **Brain and Language**, v. 123, n. 3, p. 191-201, 2012. doi: [10.1016/j.bandl.2012.09.001](https://doi.org/10.1016/j.bandl.2012.09.001)

Swaminathan, S.; Schellenberg, E. G.; Khalil, S. Revisiting the association between music lessons and intelligence: Training effects or music aptitude? **Intelligence**, v. 62, p. 119-124, 2017. doi: [10.1016/j.intell.2017.03.005](https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.03.005)

Ter Bogt, T. F. M.; Mulder, J.; Raaijmakers, Q. A. W.; Gabhainn, S. N. Moved by music: a typology of music listeners. **Psychology of Music**, v. 39, n. 2, p. 147-163, 2011. doi:10.1177/0305735610370223

Trainor, L. J.; Shahin, A.; Roberts, L. E. Understanding the benefits of musical training: Effects on oscillatory brain activity. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1169, p. 133-142, 2009. doi: [10.1111/j.1749-6632.2009.04589.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04589.x)

Trehub, S. E. The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, v. 6, n. 7, p. 669-673, 2003. doi:10.1038/nn1084

Vist, T. Music experience in early childhood: Potential for emotion knowledge? **International Journal of Early Childhood**, v. 43, n. 3, p. 277-290, 2011. doi: [10.1007/s13158-011-0045-7](https://doi.org/10.1007/s13158-011-0045-7)

Wang, L. Effect of model modalities on learning the relative timing/rhythm of a motor skill. In: **Proceedings for International Convention on Science, Education and Medicine in Sport**. China: Pre-Olympic Scientific Forum in Guangzhou, 2008.

Wingstedt, J.; Brändström, S.; Berg, J. Narrative Music, Visuals and Meaning in Film. **Visual Communication**, v. 9, n. 2, p. 193-210, 2010. doi: [10.1177/1470357210369886](https://doi.org/10.1177/1470357210369886)

Winsler, A.; Ducenne, L.; Koury, A. Singing one's way to self-regulation: the role of early music and movement curricula and private speech. **Early Education and Development**, v. 22, n. 2, p. 274-304, 2011. doi: [10.1080/10409280903585739](https://doi.org/10.1080/10409280903585739)

Wolfe, D. E.; Waldon, E. G. **Music therapy and pediatric medicine: A guide to skill development and clinical intervention**. Silver Spring: American Music Therapy Association, 2009.

Wong, P. C. M.; Skoe, E.; Russo, N. M.; Dees, T.; Kraus, N. Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. **Nature Neuroscience**, v. 10, n. 4, p. 420-422, 2007. doi: [10.1038/nn1872](https://doi.org/10.1038/nn1872)

Zachopoulou, E.; Tsapakidou, A.; Derri, V. The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 19, n. 4, p. 631-642, 2004. doi: [10.1016/j.ecresq.2004.10.005](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.005)

Zatorre, R. J.; Salimpoor, V. N. From perception to pleasure: Music and its neural substrates. **Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America**, v. 110, n. 2, p. 10430-10437, 2013. doi: [10.1073/pnas.1301228110](https://doi.org/10.1073/pnas.1301228110)

CAPITULO 10

ESTUDOS SOBRE MUSICALIDADE E AMUSIA: UM RECORTE SOBRE A MEMÓRIA NA PERFORMANCE

Luciane Cuervo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
luciane.cuervo@gmail.com

RESUMO

Este texto apresenta conceituações pertinentes à musicalidade e amusia, com recorte no aspecto da memória na construção da performance musical. Objetiva, como desdobramento da discussão, contribuir no delineamento de algumas estratégias para a qualificação das etapas de estudo e ensaio. Fundamentada nas recentes pesquisas das áreas de cognição musical, educação e educação musical, a reflexão se vale da revisão bibliográfica no formato de ensaio crítico e procura articular conhecimentos neurocientíficos aos campos de música, educação e educação musical na elucidação dos argumentos.

Palavras-chaves: pedagogia da performance; atenção; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This work presents concepts related to musicality and amusia, focusing on the aspect of memory in the construction of musical performance. It aims, as an unfolding of the discussion, to contribute in the delineation of some strategies for the qualification of the study and test stages. Based on recent research in the areas of musical cognition, education and music education, the reflection relies on bibliographical revision in the format of a critical essay and seeks to articulate neuroscientific knowledge in the fields of music, education and music education in the elucidation of the arguments.

Keywords: performance pedagogy; attention; interdisciplinarity.

MUSICALIDADES, CULTURA E BIOLOGIA

Os estudos sobre a mente musical caracterizam uma discussão complexa, ampla e multidisciplinar. Alguns motes basilares, no entanto, merecem ser abordados largamente na formação básica de músicos, tendo em vista a sua pertinência. A aprendizagem humana sob um enfoque interdisciplinar, contemplando aspectos biológicos e culturais, é um desses temas. A construção da performance musical é enriquecida pela reflexão sobre ensinar e aprender música, assim como pode se nutrir de estudos sobre a mente humana, buscando entender como o cérebro aprende. A performance, afinal, é uma aprendizagem, portanto essa interface do processo não deve ser esquecida.

Considerando que o cérebro é o órgão mais complexo conhecido pelo ser humano e a música é uma das práticas que mais regiões e funções cerebrais engaja, é reconhecida a complexidade dos estudos que visam concatenar esses elementos. As transformações neurológicas decorrentes da prática musical regular se dão em nível estrutural, morfológico e fisiológico. A capacidade acentuada de transformação dos sistemas neurais através da música vem sendo constatada de forma incontroversa por exames de neuroimagem e eletrofisiológicos, como afirmam Habibi e Damásio (2014). Trata-se de um processo que se retroalimenta, pois enquanto nascemos com capacidades naturais para a cultura (Cross, 2012) e a musicalidade (Levitin, 2010; Dissanayake, 2011), somos moldados pelo meio e inferimos nele através de nossas ações e experiências.

A musicalidade, em suas ocorrências multifacetadas, acompanha a humanidade enquanto manifestação longa e presente em diferentes grupos sociais e regiões do mundo, se adaptando e se modificando conforme as extraordinárias transformações pelas quais as comunidades passam. Nessa linha de pensamento, Levitin (2010) crê que não exista povo, região ou cultura conhecida que não apresente manifestação de musicalidade. Desse modo, é possível afirmar que o ser humano é um ser musical, e a música acompanha a humanidade em toda a sua história.

A musicalidade, assim, pode ser definida como um processo dinâmico que engloba diferentes regiões do cérebro e funções neurais, manifestada por uma série de comportamentos que são fomentados e enriquecidos no sentimento de pertencimento do sujeito ao seu meio social. É um exemplo notório do diálogo entre biologia e cultura, cujas capacidades envolvidas imbricam funções cognitivas e motoras sofisticadas, ainda que acessíveis e naturais ao sujeito (Cuervo et al., 2017, p. 225).

Cabe lembrar que o movimento e a corporeidade sempre estiveram associados à musicalidade ao longo da história. Conforme discutimos em nossas reflexões sobre a musicalidade humana e a dança ao longo dos tempos, estas manifestações: “[...] eram concebidas de maneira associada, sendo apenas recentemente separadas no tempo histórico, mais precisamente na cultura eurocêntrica do final do século 18, porém até hoje

estes são termos amalgamados em um único significado em muitas culturas” (Cuervo et al., 2017, p. 218). Ao longo da vida, a música acompanha o indivíduo desde o período intrauterino, enquanto a audição processa sons até mesmo em momento de sono e inconsciência, ininterruptamente (Cuervo et al., 2017).

Hallam (2006) e Sloboda (2008) defendem linhas de pensamento afins acerca da concepção de musicalidade na atualidade, o que corrobora com os pensamentos de Gembris (1997) e Elliott e Silverman (2014), ao associarem a importância reduzida às habilidades técnicas de execução e de decodificação teórica e psicométrica, ao mesmo tempo em que reiteram maior relevância na prática musical e na geração de sentido através de uma interpretação musical expressiva. Esses pensamentos foram confirmados em pesquisa de mestrado (Cuervo, 2009) que, ao investigar a construção da musicalidade na performance por meio de uma pesquisa qualitativa entre crianças e jovens da cidade de Porto Alegre num estudo de caso em grupo, constatou uma grande valorização, por parte dos sujeitos, da capacidade de tocar “de cor” e de forma expressiva. Os sujeitos investigados manifestaram valorizar a capacidade de tocar memorizando as melodias, considerando a leitura de partitura uma habilidade secundária, assim como mostraram creditar alto valor na habilidade de dar sentido ao fraseado musical (Cuervo, 2009).

O engajamento emocional suscitado pela música contribui na melhora da qualidade de saúde emocional das pessoas, e esses elementos são identificados por Sloboda (2008) e Habibi e Damásio (2014) como justificativa para a presença e a relevância da música desde a pré-história da humanidade. Embora Sloboda (2008) acredite que as habilidades musicais sejam socialmente construídas, ele considera que os fatores sociais estão vinculados a culturas específicas em seus contextos, enquanto fatores emocionais possuem uma natureza intercultural. Segundo suas palavras: “Não se explicaria que a música tenha penetrado até a base de tantas culturas diferentes, se não existisse alguma atração humana fundamental pelo som organizado que transcende as barreiras culturais” (Sloboda, 2008, p. 3).

Dentre os variados comportamentos musicais, a execução é uma ação direta do fazer musical. A expressividade musical através do canto, da execução instrumental, seja de uma composição autoral, de domínio público ou previamente criada em tempos remotos ou recentes, enfim, caracteriza a performance musical. Como sugere Sloboda (2008), o conceito performance musical num contexto específico consiste numa apresentação para um determinado público, porém num âmbito conceitual amplo significa a reunião de comportamentos musicais manifestos. Em uma época marcada pela cultura digital, esse conceito recebe matizes ainda mais variadas, considerando que tocar, gravar,

transformar, enfim, interagir com um material musical, caracterizam um processo dinâmico, cuja constituição se dá na articulação de diferentes saberes e práticas, que demandam diferentes funções cognitivas, físicas, sociais e culturais.

Nesta discussão, identificam-se dois pontos conceituais estruturantes: 1) A natureza multidisciplinar dos estudos envolvendo a musicalidade humana; 2) A consideração dos diversos fatores que estão imbricados no complexo processo de desenvolvimento humano, construído no diálogo entre biologia e cultura.

Considerando o ser humano um ser naturalmente musical, é instigante refletir sobre a ocorrência da amusia, que consiste num fenômeno de dificuldade de percepção ou de execução musical. Patel *et al.* (2008) falam que, pela visão da neurociência cognitiva, interessa estudar a amusia como uma especificidade, no sentido de caracterizar um déficit cognitivo seletivo, visto que outras capacidades ficam preservadas, inclusive a audição. Cuervo e Maffioletti (2015) falaram sobre esse ponto de vista, considerando que a amusia pode acometer indivíduos que se expressam musicalmente de modo proficiente, embora o prefixo “a” signifique, em termos morfológicos da palavra, a negação da musicalidade.

AMUSIA NO CONTEXTO DA MUSICALIDADE

A amusia é um distúrbio que se manifesta através do fazer musical ou de sua percepção, possuindo diferentes tipos e gradações. Revelada ao longo da vida, caracteriza-se pela dificuldade em perceber ou produzir música, mesmo que a inteligência e audição estejam preservadas. Há dois principais tipos: a congênita, que acompanha o indivíduo de modo inato, e a adquirida, oriunda de algum trauma, um acidente vascular encefálico (AVE), lesão, entre outros (Peretz, 2001).

Há diferentes gradações de amusia, desde a mais leve e imperceptível, até um grau muito prejudicial para o envolvimento do sujeito com a música. Patel e colaboradores (2008), por outro lado, observam que a amusia (ou por vezes mencionada em inglês como *tone deafness*) precisa ser conceitualmente diferenciada da ainda mais rara amusia distímbrica (amusia para o timbre), na qual o indivíduo portador não consegue perceber o som como música, chegando a causar um desconforto insuportável, conforme Sacks (2007) identificou em pacientes.

Algumas pesquisas apontam que a amusia compromete o processamento musical, a memória e o reconhecimento musical, estimando-se ocorrer entre 2,5% e 4,5% da população (Peretz, 2002; Sacks, 2007, Patel et al., 2008). Uma das formas eficazes de identificar a ocorrência da amusia é através da aplicação de uma bateria de testes chamada “Montreal Battery of Evalua-

tion os Amusia” (MBEA) discutida por Peretz e colaboradores (2003), a qual analisa diversos aspectos da percepção e execução musical do indivíduo, consistindo, também, num conjunto de procedimentos que acaba por investigar elementos da memória, temporalidade e algumas funções executivas superiores relativas à música. É um recurso eficaz para a identificação, análise e compreensão de componentes da cognição musical.

No Brasil, ainda são raras as iniciativas envolvendo investigações dessa natureza. A aplicação versão integral da MBEA em nosso projeto está prevista para ocorrer em 2019 no desenvolvimento da pesquisa “Práticas musicais entre pessoas com amusia: um estudo sobre usos e funções das tecnologias digitais”, sob minha coordenação, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Essa investigação vem sendo estruturada desde 2015, e conta com parcerias articuladas ainda na vigência do Programa “Ciências sem Fronteiras” (governo Dilma Rousseff), na University College London (UCL), por meio da colaboração do professor Graham Welch. A parceria no Brasil agrega pesquisadores da área de música, psicologia, neurociências e fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA), envolvendo também estudantes de graduação, pós-graduação e de extensão, numa equipe multidisciplinar. O projeto prevê a realização de pré e pós-testes, inclu-

do processamento auditivo e a MBEA, e a realização de uma oficina de música entre esses procedimentos, visando não somente identificar a ocorrência de amusia, mas, também, proporcionar o acesso às práticas musicais, bem como analisar o impacto destas práticas na cognição dos participantes.

São mencionadas essas parcerias e suportes de pesquisa também no intuito de ressaltar a importância da reunião de pesquisadores de diferentes áreas na construção de uma pesquisa desse porte e de natureza interdisciplinar, assim como a crucial função dos subsídios financeiros. É lamentável que, no Brasil, assistamos nos últimos anos a esse verdadeiro desmonte da produção científica, a começar pela extinção ou enfraquecimento de programas como o “Ciências sem Fronteiras” em 2016, as ameaças à existência e autonomia do Ministério da Ciência e Tecnologia e Ministério da Cultura que se concretizaram em 2019, os acentuados cortes de verbas em diversas áreas cruciais para o desenvolvimento de uma nação, como a educação, e a difusão e legitimação de um inconcebível discurso de ódio a professores, cientistas e artistas nunca antes visto. Assistimos a um verdadeiro desmonte das estruturas construídas de forma árdua com esforços coletivos de diferentes esferas, e sobre fica o registro em tom de alerta e de protesto, enquanto artista, pesquisadora e educadora que sou.

Estudos como este proposto acabam por trazer algumas contribuições diretas e indiretas às áreas envolvidas, que enriquecem as discussões e a compreensão sobre a mente humana. Hyde e colaboradores (2006) explicam que, embora seja capaz de distinguir um nível pré-atento de percepção da música, o cérebro amusíaco não consegue perceber esses elementos sonoros num nível posterior de atenção. Isso ocorre mesmo que seu córtex auditivo esteja preservado. Estudar e compreender a aprendizagem musical como uma manifestação complexa, dinâmica, multifacetada e interdisciplinar, desse modo, elucida um contexto mais abrangente ligado à performance, mas não limitado a ela. Conhecer fenômenos como a amusia e outros distúrbios relacionados à música também ajudam a entender especificidades da mente, como ressaltaram Patel e pesquisadores (2008).

O pesquisador Welch (2014) destaca a importância de projetos interdisciplinares para compreender a mente e suas conexões com o comportamento humano, contemplando o contexto sociocultural, a saúde e ressaltando os benefícios cognitivos gerados pela prática musical. Para ele, é crucial estimular o pensamento humano numa abordagem integral, encarando a música como elemento estruturante nesse processo.

No contexto da aprendizagem, a plasticidade neuronal é um conceito chave. A plasticidade do cérebro pode ser considerada uma ponte de articulação

entre aspectos biológicos e culturais no desenvolvimento cognitivo humano, consistindo numa característica biológica intrínseca e universal. Porém o modo de ocorrência dessa “[...] configuração neural é relacionado às experiências de cada indivíduo, constituindo-se de componentes inerentes ao contexto cultural e temporal próprios, culturalmente diversos” (Cuervo, 2016, p. 74). Em suma, Izquierdo (2018, p. 44) assim define: “A plasticidade é o conjunto de processos fisiológicos, em nível celular e molecular, que explica a capacidade das células nervosas de mudar suas respostas a determinados estímulos”.

Ao nos interessarmos pela aprendizagem humana no contexto da música, cabe apresentar alguns aspectos de sua manifestação no sentido da construção das memórias.

MEMÓRIA E ATENÇÃO

Do ponto de vista etimológico originário do latim, a palavra memória significa a capacidade de reter ou resgatar ideias, dados, fatos vividos ou testemunhados, com a possibilidade de sua evocação quando demandada.

Os seres humanos são constituídos pelas suas memórias, sejam elas remotas ou recentes, informativas, emocionais, olfativas, enfim, constituídas por vias sensoriais diversas. Ao ser perdida alguma capacidade de retenção da memória de longo ou curto prazo, podem se desorganizar as noções temporais, geográficas, mo-

toras e até mesmo afetivas e identitárias. É como algo que perde o significado, sendo “apagado” da existência.

Izquierdo (2018) explica que o indivíduo é aquilo que recorda ser, porém ressalta que a memória também se constitui do que é esquecido. Em suas palavras: “Nosso cérebro ‘lembra’ quais são as memórias que não quer trazer à tona, e evita recordá-las: as humilhações, por exemplo, ou as situações profundamente desagradáveis ou inconvenientes” (Izquierdo, 2018, p. 2). Ele segue explanando que: “O passado, nossas memórias, nossos esquecimentos voluntários, não só nos dizem quem somos, como também nos permitem projetar o futuro; isto é, nos dizem quem poderemos ser”. Conforme os apontamentos de Izquierdo (2018), conclui-se que a memória é assim constituída enquanto processo:

Figura 1. Fluxograma sobre a definição da memória, elaborado pela autora.



Fonte: Izquierdo (2018).

No campo neurocientífico, a aprendizagem é pensada como uma manifestação e a memória é vista como um processo. Como explana Levitin (2010), ouvir, tocar ou criar música engajam diferentes tipos de memória, de longa e curta duração; a capacidade de atenção e de organização por princípios agrupados, a percepção temporal, a habilidade de planejamento, constituição e preservação de categorias são requisitadas no fazer musical. Em função disso, é crível afirmar que a prática musical demanda complexas capacidades das funções executivas do cérebro. E a memória, como elemento estruturante da aprendizagem, tem na atenção sua primeira porta de entrada dos estímulos externos do sujeito.

Os diferentes tipos de memória foram classificados por Izquierdo (2018) de acordo com a sua função, o tempo de duração e a natureza de seu conteúdo. A memória de trabalho (ou curtíssima duração) é processada pelo córtex-frontal, e gerencia aspectos da realidade do momento presente. Diferenciada de outros tipos de memória, como propõe Izquierdo (2018) porque deixa pistas, já que não contém uma estrutura basilar bioquímica capaz de arquivar dados. As competências perceptivas podem ser categorizadas da seguinte forma no contexto da memória:

- *Memória auditiva*: que habilita idealizar os sons da obra musical e do ambiente, antecipar eventos e avaliar simultaneamente o progresso da performance;

- *Memória visual*: permite visualizar as imagens das páginas e aspectos envolvidos com o tocar, por exemplo, a lembrança das posições das mãos, dedos, a aparência dos acordes tocados e padrões sobre o teclado;
- *Memória cinestésica*: possibilita a execução de complexas sequências motoras de forma automática (mecânica).

Em relação ao seu conteúdo, as memórias podem ser classificadas em declarativas (ou explícitas) ou procedurais (também chamadas não declarativas ou implícitas). A memória declarativa pode ser rapidamente evocada e declarada, como aquelas em que participamos denominadas episódicas ou autobiográficas (Izquierdo, 2018). Os conhecimentos gerais acerca de determinados conteúdos dos diferentes campos do saber humano, por sua vez, são denominados memórias semânticas. Já as memórias procedurais, ou implícitas (não declarativas), se formam de maneira lenta e se manifestam de maneira automática. Assim, a narração de um episódio como um recital de formatura, recorre a memórias declarativas, enquanto a capacidade de tocar o instrumento é relacionada à memória não declarativa. Izquierdo (2018, p. 18) ilustra essas informações num contexto de aprendizagem musical: “Uma partitura aprendida de cor é uma memória episódica; sua execução em um teclado é claramente procedural [...]”.

Outra classificação possível da memória relaciona-se à sua duração. Conforme explica Izquierdo (2018), as memórias declarativas de longa duração levam longos períodos para serem cristalizadas, e nas primeiras horas de sua aquisição, sofrem acentuada influência de diversos fatores. Já as memórias de curta duração, são construídas horas e dias após a aquisição. O neurocientista é enfático ao afirmar que, em relação às memórias, “quanto mais se usa, menos se perde” (Izquierdo, 2018, p. 29). A prática musical é um exercício salutar para a constituição e manutenção da memória.

De acordo com Izquierdo (2018), enfim, embora seja possível organizar classificações por diferentes aspectos, numa iniciativa didática de elucidação do funcionamento da mente humana, as memórias são evocadas de modo combinado, pois elas trabalham de forma associativa: quando evocamos uma experiência, informação ou ação, é requerida a memória de trabalho para examinar se essa informação faz parte ou não de nossos repositórios mnemônicos (Izquierdo, 2018).

Como ressaltam Cuervo e Rosat (2018), a música é considerada uma das ações de maior capacidade de engajamento da memória, incluindo aquelas fragmentos tidos como danificados, ou perdidos. Nesse sentido, Sacks (2007) elucida dizendo que os padrões de auxílio à memória que integram rimas, métricas de versos e cantos, podem ser considerados como um dos mais potentes recursos capazes de promover a retenção de

informações e memorização, pois associam pessoas a eventos, experiências, sentimentos, lugares e tempos, e estão presentes em todas as culturas.

Há um certo temor por parte das pessoas em relação à perda da memória. Para Izquierdo (2018), as memórias, oriundas das experiências de vida, necessitam de diferentes estímulos na etapa de sua constituição, e quanto mais potentes e relevantes forem, melhor elas serão consolidadas. Ele ressalta que, num cérebro saudável, as memórias significativas são recolhidas e os conteúdos triviais cotidianos são descartados. Ele alerta ainda sobre os eventuais bloqueios relativos a memórias originadas por traumas ou lapsos ocorridos em momentos de largo estresse, gerando conteúdos emocionais negativos. Cuervo e Rosat (2018, p. 186) explicam que “[...] o cérebro saudável – com condição equilibrada de saúde física e mental, alimentação e sono regulares, acesso à educação e cultura por meio da transmissão social, enfim – retém aquilo que é significativo para o sujeito.”

De modo geral, são apontados quatro recursos principais para a qualificação da memória: 1) atividade física, em especial de natureza aeróbica, cujas consequências são benéficas em diversos aspectos do indivíduo, refletindo-se no enriquecimento do hipocampo; 2) alimentação adequada, a qual deve contemplar alimentos ricos em nutrientes como vitaminas e ácido fólico, visto que um indivíduo com restrição nutricional terá seu desenvolvimento cognitivo prejudicado (con-

forme Guedes et al., 2004); 3) qualidade de sono regular, pressupondo ambiente escuro e silencioso, além de horas em sequência, numa média de oito horas por noite de descanso; e, por fim, 4) o uso ativo e criativo do cérebro, cujo empenho em atividades diárias ocorre como treino mental efetivo.

Segundo Izquierdo (2018, p.10): “Existe um processo de tradução da realidade das experiências e a formação da memória respectiva; e outro entre esta e a correspondente evocação”, e esse processo é influenciado pelas emoções, contexto e a articulação entre estes. Em cada tradução, ele diz, ocorrem perdas e transformações, e é natural pensar que a maior parte de tudo que aprendemos (e memorizamos) se perde ou se extingue. O esquecimento, portanto, é natural à espécie humana, e é crucial para a manutenção das ações cotidianas e da convivência social, visto que as relações interpessoais são repletas de experiências boas e ruins que se mesclam e formam nossas experiências sociais e culturais, moldando as redes sinápticas do cérebro (Izquierdo, 2018).

Identificar indícios de estresse emocional em si mesmo e conhecer estratégias de controle de ansiedade, por exemplo, são procedimentos eficazes para prevenir diferentes mecanismos de bloqueio que o corpo apresenta em situações de tensão, como o esquecimento. Estes lapsos são pontuais num cérebro saudável, com causas claramente definidas, e se diferenciam do esquecimento natural de informações cotidianas anteriormente descrito.

Ressalta-se o potencial da música como um dos mecanismos mais admiráveis de organização e evocação mnemônica, como se constata em casos de doenças neurodegenerativas amplamente relatados na área médica e regulação das emoções (Sacks, 2007). Os diferentes tipos de memória, regiões e funções neurais implicados no fazer musical certamente têm seu papel nessa capacidade de evocação de memórias.

A primeira porta de entrada da memória é a atenção. A partir dela, o ser humano consegue se integrar ao seu universo, organizando seus processos mentais e sua vida cotidiana. A atenção permite a constituição de novos conhecimentos, técnicas e práticas, sendo o passo número um da formação de novas memórias. Ao focar a atenção num determinado aspecto ou em vários ao mesmo tempo, exercita-se a capacidade seletiva. Kandel (2009, p. 338) explica que, analogamente a um filtro em funcionamento constante, a atenção processa variados estímulos dos sentidos e a promove a alternada dedicação de cada um deles. A percepção do ambiente pela atenção remete a diferentes tipos de engajamento da atenção, com focos e exclusões intencionais ou automáticas (Kandel, 2009).

Há um conjunto de fatores que prejudicam a atenção no momento da aquisição da memória. Um problema que acomete muitos estudantes, em especial no ambiente acadêmico, é a privação de sono, cujas consequências mais comuns são desatenção, irritabili-

dade e dificuldade de concentração de modo geral, elementos que se refletirão no prejuízo da aprendizagem no curto e longo prazo. O abalo emocional também pode causar problemas nesse sentido, e doenças incapacitantes, como a depressão, se manifestam de modo dramático na diminuição da capacidade de atenção. Uma nutrição deficiente, limitações físicas ou pressão social também podem gerar dificuldades no funcionamento dos processos atencionais, entre outros fatores. Na construção da performance musical esses fatores podem ser prejudicar de forma significativa quando não são considerados.

Lima cita Bear e colaboradores (2006, p; 115) para apresentar os mecanismos atencionais e seu funcionamento dinâmico, num esquema que concatena estímulos sensoriais e coordenação de processos (figura 2), explicando que o processamento sequencial favorece a compreensão das tarefas.

Figura 2. Resumo esquemático representando os mecanismos atencionais.



Fonte: Infográfico elaborado pela autora (adaptação de Lima, 2006, p. 115).

Cabe ressaltar a menção de Izquierdo (2018, p. 86): “A memória, em suas diversas formas, não é o único componente da cognição nem da inteligência; a percepção, o raciocínio e a criatividade desempenham funções no mínimo igualmente importantes”.

Nos seus estudos sobre treinamento musical e plasticidade neuronal, Herholz e Zatorre (2012) concluem que há evidências consistentes da modificação da plasticidade cortical e subcortical. As sinapses criadas na aprendizagem de um novo conhecimento serão

consolidadas na medida em que forem reforçadas, ou seja, o cérebro descarta aquilo que não necessita. Nesse contexto, é possível afirmar que o cérebro saudável – com condição equilibrada de saúde física e mental, alimentação e sono regulares, acesso à educação e cultura por meio da transmissão social, enfim – retém aquilo que é significativo para o sujeito.

Levitin (2010, p. 100) explica que a audição inicia nas estruturas subcorticais, que ficam abaixo do córtex, incluindo então os núcleos da cóclea, o tronco cerebral e o cerebelo, para então seguir ao córtex auditivo dos hemisférios esquerdo e direito. Ao tentar acompanhar uma música conhecida, são evocadas estruturas do cérebro como o hipocampo e outras regiões do lobo frontal, em especial o córtex frontal inferior. Na sequência da elucidação sobre a mobilização cerebral envolvendo música, Levitin (2010) diz que o acompanhamento mental ou corporal de uma música ativa o cerebelo, enquanto o ato de tocar, cantar ou reger uma música mobiliza diversas regiões e demanda diferentes funções, do lobo parietal, o córtex sensorial e a leitura envolve principalmente o córtex visual. Já ouvir, lembrar ou cantar canções engaja o centro da linguagem, notadamente Brocca e Wenicke. Na esfera do sistema mesolímbico, conclui Levitin (2010), ouvir música aciona o sistema de recompensa do cérebro, responsável pela ativação da sensação de prazer, na transmissão de opioides e produção de dopamina, um dos neurotrans-

missores do prazer, chegando ao ápice na mobilização do *núcleo accumbens*. Ou seja, ouvir música causa sensação prazerosa no cérebro, corroborando na melhora do estado de ânimo do indivíduo.

Sloboda (2008) discute a capacidade perceptiva em relação à sua necessidade de “filtragem”, ou seja, a mente seleciona um dado de cada vez, priorizando aquele que é necessário decodificar de modo mais imediato, e defronta com a abordagem que defende que é possível fazer mais de uma ação com proficiência. Em seus argumentos:

Isso tudo sugere que nossa dificuldade de prestar atenção em duas melodias simultâneas não se deve tanto a uma incapacidade de fazê-las entrar, quanto a uma incapacidade de submetê-las simultaneamente ao mesmo tipo de análise. Em situações em que nada é exigido do observador, a não ser a detecção de um evento simples, ele é capaz de monitorar muitos ‘canais’ simultâneos, até mesmo quando há apenas uma única modalidade sensorial envolvida (Sloboda, 2008, p. 219).

Ao tocar um instrumento musical enquanto lê a partitura, o musicista necessita focar a visão na leitura do material escrito e decodificá-lo, ao mesmo tempo em que emprega energia física e cognitiva para tocar seu instrumento de modo tecnicamente adequado e de forma expressiva, e ainda engaja capacidades sensoriais para se posicionar espacialmente no palco, acolher a reação do público, ouvir seu próprio instrumento e a acústica da sala, entre outras ações. Indubitavelmente, trata-se

de um conjunto complexo de ações combinadas, que demanda diferentes tipos de memória e níveis de atenção.

Levitin (2010) fala que o cérebro é capaz de se dedicar em diversas ações ao mesmo tempo, no que ele chama de sobreposição e paralelismo. Por outro ponto de vista, em relação à escuta de melodias e harmonias, Sloboda (2008) sugere que a análise se dá pela atenção focal, citando a figura “rostos-vaso” de Rubin como exemplo (figura 5): “Forma e contorno são vistos como pertencendo aos elementos que formam a figura num determinado momento. O fundo é visto como uma superfície fechada e sem contorno” (Sloboda, 2008, p.221). Para ele, a melodia da música pode ser apreciada como a “figura”, recebendo então a “atenção focal”. Em outra esfera, a outra linha, ou conjunto de linhas melódicas não serão processadas na forma focal, mas como “fundo”.

Figura 4. “Rostos-vaso”, de Rubin, citado por Sloboda (2008).



Fonte: domínio público, internet.

É coerente registrar, no entanto, que essas elucubrações acerca das capacidades de atenção, percepção e decodificação de determinadas melodias e harmonias estão intimamente ligadas às familiaridades do sujeito com aquele idioma musical. A falta de contato, conhecimento ou familiaridade com determinada sonoridade causa estranhamento e até pode ser um som não audível no espectro perceptivo do sujeito. Levitin (2010) define como “rótulos ou etiquetas neuroquímicas” a capacidade de associação às lembranças, as quais são acentuadas pela carga emotiva, positiva ou negativa, que carregam:

A importância desses fatores não poderia ser exagerada; o fato de ser conferido valor a algo leva à atenção, e os dois juntos geram mudanças neuroquímicas mensuráveis. A dopamina, o neurotransmissor associado à regulação emocional, à vigiância e aos estados de ânimo, é liberada, e o sistema dopaminérgico contribui para a codificação do traço mnemônico (Levitin, 2010, p. 224).

Como explica Sloboda (2008, p. 223), grifos seus, no caso de uma obra musical conhecida: “o ‘ouvido da mente’ pode movimentar-se rapidamente por entre as partes; sabe a todo momento o que irá encontrar, e encontra, e assim confirma para a mente o conhecimento de que todas as partes *estão* presentes.” Em outro momento, o mesmo autor comenta que a lembrança de experiências passadas é crucial na forma como se ouve

música (Sloboda, 2008). Em seu ponto de vista, compreender musicalmente um episódio exige associá-lo a eventos passados. Em suas digressões, Sloboda (2008, p. 250) conclui que:

[...] o ouvinte está engajado na construção de uma representação multidimensional da música que ouve e que, dependendo de seu conhecimento e de seu estilo cognitivo, sua primeira memória da música selecionará dimensões diferentes dentre as muitas disponíveis. O que é crucialmente importante é que estas memórias não serão necessariamente compostas por episódios isolados da música.

É relevante mencionar ainda que a motivação para estudar música é parte de um processo que se retroalimenta, necessitando do suporte fundamental também através do repertório musical. É a partir das preferências musicais do sujeito, que também podem ser ensinadas e aprendidas, especializadas ou generalizadas, limitadas ou expandidas, prazerosas ou desconfortáveis, familiares ou inéditas, conhecidas através dos processos de ensino e aprendizagem, de prática deliberada ou de contato autônomo com o repertório através da apreciação, criação e execução, enfim, que o universo de sonoridades se delineará.

PRÁTICA MUSICAL E ESTUDO

A construção da performance musical passa pelo estudo individual e, conforme o contexto, pelas

práticas musicais coletivas através de ensaios. A situação de performance também pode ser exercitada com apresentações prévias em contextos preferencialmente favoráveis. Considerando que qualquer saber e prática pode ser aprendido, é crucial planejar o estudo de modo a resultar numa qualificação efetiva da performance musical. Não há dúvida quanto à necessidade de engajamento na prática musical, porém se discutem no campo científico da música hoje quais as maneiras mais eficazes de desenvolver esses estudos.

As habilidades técnicas do sujeito que estuda música precisam estar direcionadas à expressividade. Ferramentas técnicas assumem sentido quando estão direcionadas à expressividade musical, no que diz respeito ao favorecimento da clareza e enriquecimento do discurso musical. A musicalidade de cada um é mensurada pela capacidade de geração de sentido no fazer musical, num processo progressivo e complexo, como explicam Cuervo e Maffioletti (2009, p. 42): “A aquisição gradativa das habilidades musicais promove, em cada aprendizagem nova, uma noção de totalidade do saber-fazer, que possibilita a expressividade na performance”. A nova aprendizagem será geradora de novas relações no desenvolvimento da musicalidade, conforme defendem (Cuervo; Maffioletti, 2009).

No âmbito da performance musical profissional, ocorre um engajamento de capacidades motoras em nível avançado, cujo êxito decorre de longos períodos de

estudo e é mantido através da prática regular, conforme Altenmüller e Gruhn (2002). Eles argumentam, ainda, que o *feedback* auditivo é elemento estruturante do aperfeiçoamento da performance. Em consonância com esses pensamentos, Cuervo (2017, p. 50-51) pressupõe que:

[...] a prática musical e a capacidade de tornar expressiva a performance num processo comunicativo por meio do discurso musical são habilidades mais relevantes do que a apropriação dos conhecimentos teóricos ou exposição de habilidades discriminatórias e perceptivas acerca da música. Constata-se que a performance musical é resultado de prática regular e conduzida de maneira a contemplar diferentes habilidades e características dos intérpretes, elementos estes que estão atrelados ao perfil biológico e às condições socioculturais e históricas do sujeito.

A partir destes apontamentos, é relevante identificar um conjunto de estratégias de estudo da performance musical, procurando otimizar recursos mnemônicos, de modo a aperfeiçoar a qualidade do trabalho desenvolvido antes da performance pública (apresentação para um público) no que concerne à atenção.

Aiello e Williamon (2002, p. 178-179) compilaram orientações de como melhorar a memória para o estudo musical e dividiram-nas em duas categorias, de preparação cognitivo-musical e de estímulos práticos. Ambos envolvem a leitura de partitura neste contexto de estudo, propondo a análise das obras musicais num

primeiro momento e, depois, procedimentos que facilitam a memorização na etapa de performance musical:

1) Análise das peças:

- a) *Descreva e analise a peça em sua macro e microestrutura*: demanda a capacidade de analisar a obra musical de forma a visualizar de modo panorâmico sua forma e conteúdo e os pequenos agrupamentos expressivos no discurso dela;
- b) *Aprenda a marcar a peça*: ou seja, ressaltar, agrupar e conduzir marcações expressivas e técnicas na partitura que venham a contribuir para o seu entendimento e execução eficazes;
- c) *Destaque e descreva os padrões melódicos e rítmicos*: considerando que o cérebro assimila bem associações e agrupamentos e busca padronizações de uma linguagem, essa ação favorece a memorização de pequenas semi-frases e frases da música;
- d) *Use marcações de diferentes cores*: consistindo num recurso visual atraente que promove a distinção de trechos e gestos musicais;
- e) *Discuta detalhes da estrutura harmônica*: procurando desvelar a condução harmônica de combinação de notas, pois isso facilita a identificação e evocação de determinados trechos que forem memorizados;

- f) *Marque pontos de tensão e resolução da peça:* essa ação também promove uma elucidação dos pontos culminantes e contrastantes, de modo a fomentar a execução musical expressiva de acordo com o fraseado e a sonoridade propostos;
- g) *Descreva estratégias para memorizar esta peça explicando o porquê:* um recurso técnico que visa conscientizar e racionalizar os procedimentos a serem tomados, com exploração da metalinguagem;
- h) *Memorize por seções:* uma dica que explora, mais uma vez, a capacidade cerebral de associação e agrupamento, que vem ao encontro da memorização da música por trechos;

2) Performance

- a) *Pratique cada mão separadamente* (de acordo com o tipo de instrumento musical) *e descreva o que cada uma precisa tocar;*
- b) *Ensaie a peça mentalmente*, algo que vários pesquisadores contemporâneos sugerem, porém ainda é um recurso pouco explorado pelos intérpretes;
- c) *Cante os vários temas ou vozes*, outro tipo de orientação bastante comum, e, ao contrário do estudo mental, já mais conhecida por boa parte dos intérpretes;

- d) *Toque em tempo lento refletindo sobre a estrutura da peça*, o que em geral traz diversos benefícios, como a não repetição de um erro e o favorecimento de uma certa organização mental da estrutura musical;
- e) *Mude o ritmo, tempo e o gesto da música*, estratégia que costuma ser adotada empiricamente por muitos intérpretes, é eficaz na alternância de combinações gestuais das digitações dos instrumentos entre diferentes acordes e graus melódicos.
- f) *Aprenda a improvisar no estilo*, como última dica dos autores, algo relativamente inusitado no que concerne aos estudos da pedagogia da performance, área cuja produção científica ainda carece de difusão. A improvisação é, talvez, uma das habilidades mais complexas que o ser humano pode manifestar, visto que congrega diferentes habilidades cognitivas e físicas, técnicas e expressivas, de capacidade em se expressar numa composição em tempo real.

Ressalta-se que, conforme a prática musical entre diferentes gêneros se expande, se amplia também a capacidade da memória do intérprete, o que irá se refletir tanto no aperfeiçoamento da habilidade de leitura de partitura, quanto nas condições de improvisação enriquecidas pela bagagem cultural do sujeito (Cuervo,

2014). Alerta-se ainda que, para a fase de aquisição, é importante promover um ambiente confortável, que possa facilitar a memorização, pois: “Do contrário, a capacidade de concentração será testada ao máximo, e a habilidade do músico em abstrair essas interferências será crucial no seu estudo individual ou camerístico” (Cuervo, 2014, p. 47). Em aspectos gerais na construção da performance, destacam-se as apresentações musicais como elementos motivacionais, o papel do professor, que precisa saber equilibrar críticas e elogios de modo produtivo e construtivo ao estudante de música, a capacidade de encontrar prazer na atividade de estudo, mesmo que esta esteja no contexto dos deveres e atividades cotidianas (Cuervo, 2014). Defende-se também a relevância do domínio de técnicas de controle da ansiedade e de relaxamento, assim como: “[...] a importância dos exercícios de respiração no processo de autocontrole físico e emocional, assim como exercícios de relaxamento muscular, notadamente, alongamentos” (Cuervo, 2014, p. 47).

REFLEXÕES FINAIS

Partindo das discussões sobre musicalidade, amusia, memória e aprendizagem, buscou-se delinear aspectos neuropsicológicos envolvidos na construção da performance musical. Foram apontados mecanismos da constituição da memória e substratos da sua formação, bem como apresentados alguns detalhes dos processos

atencionais durante o aprendizado de novos saberes e práticas. Essas reflexões e discussões foram sempre concatenadas ao contexto da musicalidade humana.

O fazer musical evoca diferentes tipos de memória, e a aprendizagem de uma nova música, um novo recurso técnico ou um gesto expressivo, por exemplo, exigem acentuada capacidade de atenção no momento presente, da aquisição destes novos saberes e práticas. É provável que seja mais eficaz um estudo dirigido e consciente, com grau de alerta e atenção muito bem direcionados, do que o estudo repetitivo mecanicista que soma uma grande quantidade de horas, mas não exercita a capacidade crítica e sensível de percepção e atenção no momento presente, engajando os recursos técnicos à prática musical expressiva.

Conhecer os processos atencionais envolvidos na construção da performance musical e conceber estratégias de estudo a partir desses saberes numa visão interdisciplinar e quali-quantitativa, constituiu-se, assim, uma iniciativa relevante no que diz respeito à contribuição para os estudos de pedagogia da performance articulados com os achados da neuropsicologia.

Dentre as orientações ao professor de música, considerando os estudos do presente trabalho, é possível mencionar alguns aspectos relevantes. A necessidade de conhecer seu aluno e valorizar a sua bagagem cultural, no sentido de construir pontes de interlocução,

vínculo afetivo e exercício da empatia. A capacidade de fomentar a resolução de problemas de forma criativa e otimista, sem focar no obstáculo como um elemento intransponível nem subestimar o estudante. O educador musical, em atuação enquanto professor de instrumento, precisa defender a ideia de que todos podem aprender, pois é consolidado o conhecimento acerca da capacidade inata do ser humano para a musicalidade, assim como para a linguagem. A necessidade de aplicação de um *feedback* construtivo, para que o estudante saiba reforçar suas qualidades e superar suas limitações, identificando de modo honesto os pontos falhos. Ao professor de música cabe oferecer apoio psicológico, sabendo conduzir o estresse de maneira positiva. E, no escopo de habilidades esperadas de um professor na condução que visa à construção de uma performance musical, inclui-se a capacidade de motivação pelo prazer de aprender e progredir. Experiências permeadas com a consciência que, embora exija árdua dedicação e empenho, a performance musical é, em sua essência, uma atividade prazerosa, e consiste num produto a ser apresentado para um público, cuja trajetória representa um processo dinâmico, complexo e enriquecedor na vida dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

Aiello, r.; Williamon, A. Memory. In: Parncutt, R.; McPherson, G. E. **The science and Psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002.

Altenmüller, E.; Gruhn, W. Brain mechanism. In: Parncutt, R.; McPherson, G. E. (Orgs.) **The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 63-81.

Cross, I. Musicality and the human capacity for culture. In: Cognitive function, origin, and evolution of music emotions. **Musicae Scientiae**, v. 16, p. 185-199, 2012.

Cuervo, L. **Musicalidade na Performance com a Flauta Doce**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 154f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. Contribuições das neurociências para a aprendizagem musical: possibilidades no estudo da flauta doce. In: Mostra internacional de flauta doce: performance e didática, 1º, Florianópolis, 2013. Bittar, V. (Org.). **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. p.43-48.

_____. **Musicalidade da performance na cultura digital: estudo exploratório-descritivo sob uma perspectiva interdisciplinar** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/157496>

Cuervo, L.; Maffioletti, L. A. Musicalidade e amusia: interfaces de um mesmo ser musical. In: Simpósio internacional de cognição e artes musicais, XI, 2015. **Anais....** Pirenópolis, Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, 2015, p. 65-73.

Cuervo, L.; Rosat, R. M. Abordagem interdisciplinar entre Música e Neurociências: estratégias de fomento e inserção curricular no ensino superior. **Orfeu**, v. 3, n. 1, p. 186-196, 2018. Disponível em: <http://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403012018172/9010> Acesso em: 28 out. 2018.

Cuervo, L.; Welch, G.; Maffioletti, L. A.; Reategui, E. Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: do Homo sapiens ao Homo digitalis. **Revista Opus**, v. 23, n. 2, p. 216-242, ago. 2017.

Dissanayake, E. Homo Musicus: Are humans predisposed to be musical? In: Encuentro ciencias cognitivas la música, 10º, 2011, Buenos Aires. **Musicalidad Humana: debates actuales en Evolucion. Desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales.** Buenos Aires: SACCOM, 2011. p.17 – 21.

Elliott, D.; Silverman, M. **Music Matters: A Philosophy of Music Education.** Oxford: Oxford University Press, 2014.

Gembris, Heiner. Historical Phases in the Definition of Musicality. **Psychomusicology: Journal of Research in Music Cognition, Normal**, III, n. 16, n. 1/2, p.17-25, 1997.

Guedes, R. C. A.; Rocha-de-Melo, A. P.; Teodósio, N. R. Nutrição adequada: a base do funcionamento cerebral. **Ciência e Cultura**, v. 56, n. 1, jan./mar, 2004. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252004000100024&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 20.Nov.2018.

Habibi, A.; Damásio, A. Music, feelings, and the human brain. **Psychomusicology: Music, Mind, and Brain**, v. 24, n. 1, p. 92-100, 2014. doi: [10.1037/pmu0000033](https://doi.org/10.1037/pmu0000033).

Hallam, S. Musicality. In: McPherson, G.E. (Org.). **The Child as Musician: A handbook of musical development.** Nova York: Oxford University Press, 2006. p. 93-110.

Herholz, S.; Zatorre, R. Musical training as a framework for brain plasticity: behavior, function, and structure. **Neuron**, v. 3, n. 76, p. 486-502, 2012.

Hyde, K.; Zatorre, J.; Griffiths, T.; Lerch, J. P.; Peretz, I. Morphometry of de amusic brain: a two-site study. **Brain: a journal of neurology**, Oxford, v. 129, n. 10, p. 2562-2570, out. 2006.

Izquierdo, I. **Memória.** Porto Alegre: ArtMed, 2018.

Kageyama, N. What every musician ought to know about stage fright. In: <https://bulletproofmusician.com/> Acesso em: 19.Nov.2018.

Kandel, E. R. **Em busca da memória.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Levitin, D. **A Música no seu Cérebro**: a história de uma obsessão humana. Trad. Clóvis Marques. São Paulo: Civilização Brasileira, 2010.

Lima, R. F. Compreendendo os mecanismos atencionais. **Ciências & Cognição**, v. 6, p. 113-222, 2006. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v06/m24554.pdf> Acesso em: 23.Out.2018.

Patel, A. D.; Wong, M.; Foxton, J.; Lochy, A.; Peretz, I. Speech intonation perception deficits in musical tone deafness (congenital amusia). **Music Percept**, v. 25, p. 357-368, 2008. doi: [10.1525/mp.2008.25.4.357](https://doi.org/10.1525/mp.2008.25.4.357)

Peretz, I. Brain specialization for music: new evidence from congenital amusia. **Annals of the New York Academy of Sciences**, New York, n. 930, p.153-165, jun. 2001.

Peretz, I.; Champod, A. S.; Hyde, K. Varieties of musical disorders. The Montreal Battery of Evaluation of Amusia. **Annals of the New York Academy of Sciences**, New York, n. 999, p. 58-75, 2003.

Sacks, O. **Musicophilia**: Tales of music and the brain. New York: Knopf, 2007.

Sloboda, J. **A Mente Musical**: a psicologia cognitiva da música. Trad. de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Ed. da Universidade Estadual de Londrina, 2008.

Welch, G. Entrevista a Graham Welch. Entrevistadora: Andrea Giráldez. Histórias de La vida. **Revista Eufonía Didáctica de la Música**, n.60, jan. 2014.

CAPITULO 11

EFEITOS DE UM ATELIÊ MUSICAL COMO FUNÇÃO DE ESTRUTURAÇÃO PSÍQUICA EM CRIANÇAS COM TEA

Julia Maciel Soares Vasques
Universidade Federal do Maranhão
julia.soares@ufma.br

RESUMO

O presente trabalho aponta características musicais presentes nas trocas intersubjetivas dos primeiros tempos da constituição psíquica, como ritmo e melodia das protoconversações (Bateson, 1979) e do manhês (Fernald; Simon, 1984). Articula esses achados com a teoria psicanalítica através do conceito de pulsão invocante, que invoca o *infans* a se enlaçar com o outro, permitindo o surgimento da linguagem e a constituição do sujeito, trazendo o desenvolvimento psíquico como tributário do estabelecimento do laço do *infans* ao Outro. Sendo o autismo um distúrbio do contato intersubjetivo com consequências no processo de constituição psíquica, e fundamentada em pesquisas que mostram que crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA) possuem a atenção à dimensão musical preservada (Laznik et al., 2005), é pensada uma proposta de ateliê musical. Trata-se, aqui, da apresentação de resultados parciais de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. A pesquisa tem como sujeito seis crianças de três a cinco anos, participantes de um ateliê musical realizado semanalmente. Para a realização da pesquisa foram utilizados: instrumentos musicais, registro escrito para a coleta de dados clínicos e a Escala de Classificação de Autismo na Infância (CARS), o qual aponta o grau de fechamento autístico. Os dados estão sendo analisados a partir do referencial teórico psicanalítico. A hipótese deste estudo, ainda em andamento, é de que os efei-

tos terapêuticos produzidos pela participação no ateliê podem permitir o desenvolvimento da linguagem, do enlace com o outro e diminuir o isolamento autístico, a partir das propriedades musicais.

Palavras-chaves: autismo, música, psicanálise

ABSTRACT

The present work points out musical features present in the intersubjective exchanges in early times of the psychic constitution, as rhythm and melody of protoconversations (Bateson, 1979) and motherese (Fernald; Simon, 1984). It articulates these findings with psychoanalytic theory through the concept of invoking drive, which invokes the infant into a intersubjective relationship, allowing the emergence of language and the constitution of the subject, pointing the psychic development as a consequence of the establishment of infant-Other bond. Since autism is a disturbance of intersubjective contact with consequences in the process of psychic constitution, and based on research that shows that children with Autistic Spectrum Disorders (ASD) have the attention to the musical dimension preserved (Laznik et al, 2005), it is proposed musical atelier. This is the presentation of partial results of a qualitative research, based on case studies. The research has as subject six children from three to five years, participants of a weekly musical atelier. To perform the research, we used: musical instruments, written record of clini-

cal data and the Childhood Autism Rating Scale (CARS), which indicates the severity degrees of autism. The data are being analyzed from the psychoanalytical theoretical framework. The hypothesis of this study, still underway, is that the therapeutic effects produced by the participation in the atelier can allow the development of language, the bond with the other and decrease the autistic isolation, based on the musical properties.

Keywords: autism, musique, psychoanalysis.

A psicanálise nos ensina que o desenvolvimento do sujeito não é fruto apenas da maturação do corpo mas, principalmente, tributário de operações psíquicas que só acontecem no encontro do sujeito com o outro e que possibilitam sua entrada na linguagem. Em outras palavras, para se tornar humano, o pequeno bebê depende de um outro semelhante, próximo e atento, o *nebenmensch* (Freud, 1895), que, com sua presença e ausência, idas e vindas, promove-lhe experiências de satisfação que, apesar de nunca completamente satisfatórias, e por causa disso, inscrevem traços mnêmicos constitutivos do psiquismo. Lacan (1964) avança afirmando que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, e esses traços são significantes (dimensão acústica do signo linguístico). Assim, o sujeito humano é um sujeito de linguagem, e que só se constitui como tal a partir dos encontros intersubjetivos que vai tecendo desde muito precocemente.

Diversas pesquisas sobre interações mãe-bebê apontam a existência de uma dimensão musical presente nos variados canais envolvidos nessa troca intersubjetiva. Stern (1977) detectou a existência de um *tempo*, um ritmo nas interações mãe-bebê: cada comportamento da interação é separado do seguinte com uma certa regularidade, apresentando um intervalo bastante regular, quase perfeito. Ainda que a mãe faça a cada vez um movimento diferente ou emita um som distinto, a repetição se faz presente, por exemplo, na frequência com a qual ela reapresenta a seu bebê um estímulo.

Se Stern destaca a ritmicidade existente nas trocas, principalmente do gesto e do olhar enquanto meio de comunicação entre a díade, Trevarthen (1999) aponta a ritmicidade da voz e das trocas verbais (prelinguísticas) entre eles. Essa estrutura musical, presente nas protoconversações (Bateson, 1979) mãe-bebê foi revelada a partir de métodos de física acústica que registravam em gráficos as faixas de energia no som da voz materna (Trevarthen, 2008, p. 23). A partir da sexta semana de vida, o bebê começa a participar ativamente desse tipo de interação (protoconversação), trazendo os familiares para se engajarem em trocas rítmicas.

Assim, para Trevarthen (2008), as interações mãe-bebê são intensamente musicalizadas e ritmadas, o que é organizador para a criança na medida em que comporta uma previsibilidade nessa repetição rítmica. Essa repetição, presente na estrutura rítmica, que Bruner (1983) chama de formato de interação, permeia toda relação intersubjetiva da criança pequena em suas brincadeiras com seus cuidadores e a permite a ela antecipar de alguma forma o que vem em seguida, como uma forma de representação primitiva.

Essas protoconversações são marcadas por uma entonação específica. A voz empregada habitualmente por uma mãe quando se dirige ao seu bebê comporta uma curva prosódica particular, conhecida a partir de Fernald e Simon (1984) como *manhês*. Para os psicolinguistas, a característica rítmica presente na organização acústica do *manhês* desempenharia um papel

fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas do bebê. De acordo com Fernald e Simon (1984, p.112), “a ritmicidade temporal exagerada que muitas vezes se produz, onde os intervalos entre as sílabas acentuadas se tornam praticamente metricamente regulares num período de vários enunciados”¹, desdobra a estrutura da linguagem para o *infans*, constituindo-se como precursora do aparecimento desta última.

Esse ponto é corroborado e desenvolvido pela psicanálise lacaniana em sua interface com a linguística. A introdução do bebê humano ao mundo da linguagem é mediada por outro humano, que, geralmente, utiliza sua voz para o fazê-lo. O contato do *infans* com a voz se dá desde o útero materno, sendo os genitores aqueles que, usualmente, terão a responsabilidade de assumir o papel de mediadores nesse processo. Maielo (2013) assinala que uma das características comuns a todas as vozes maternas é a descontinuidade, o que a diferencia dos ritmos corporais. Ela alterna tempos de presença e ausência que não estão sempre em sintonia com as necessidades do bebê que a escuta e é estimulado por sua presença. A falta gerada pela voz é o espaço no qual nascerá a linguagem.

Assim, é a descontinuidade ou a escansão entre um significativo e outro o que permite a produção de sentido na linguagem (Dör, 1989; Vorcaro, 1999). Nesse sentido, o ritmo, apresentação reiterada de uma experiência de maneira cíclica, permite a introdução e a integração da

¹ Tradução livre do autor.

descontinuidade, da pausa, da ausência, reproduzindo assim, a própria estrutura da linguagem. Além da característica melódica particular com que uma mãe se dirige a seu bebê, é possível pensar que a estrutura rítmica da voz materna atualizaria para a criança, no jogo entre o som e o silêncio, a presença e a ausência, continuidade e descontinuidade, cuja alternância é crucial para a constituição do sujeito enquanto desejante.

Logo, a escansão produzida pelo ritmo poderia antecipar a estrutura simbólica da linguagem, uma vez que a produção de sentido na linguagem é tributária do intervalo existente entre um significante e outro: a existência de dois significantes em cadeia produzem sentido por não estarem colados entre si como em uma holófrase (Lacan, 1964; Vorcaro, 1999), mas por conseguirem se remeter um ao outro – graças ao intervalo entre eles. E, de acordo com a psicanálise, é nesse intervalo que o sujeito comparece:

A mãe não só fala com essa sintaxe simples e com essa entoação peculiar, mas também costuma acompanhar a fala com uma rica expressão facial e movimentação dos lábios, convocando o bebê não só escutá-la, mas a olhá-la. Quando a mãe silencia, dando espaço para que venha a fonação do bebê – sustentando para ele a matriz dialógica – o bebê produz ali suas vocalizações que se dirigem ao outro, que advém do intervalo, nessa brecha que o outro sustenta para ele. (JERUSALINSKY, J., 2004, p.207).

Esse intervalo que a mãe faz em sua fala dirigida ao bebê está articulada à suposição de que há ali um sujeito que tem algo a dizer, sustentando uma posição antecipatória de um sujeito desejante no bebê. E é ao alternar fala e silêncio, presença e ausência, que o bebê pode entrar na linguagem e advir enquanto sujeito.

Mas antes do sentido, que se dá como produto da articulação entre significantes em cadeias, a criança entra na linguagem através dos afetos. Em outras palavras, antes de compreender o conteúdo da fala, a criança compreende a melodia da fala, que transmite afeto. Sabe-se que os afetos são a primeira modalidade de compreensão que a criança tem do mundo que a cerca (Stern, 1985). Os afetos se colocam então como base para que a compreensão linguística possa advir. A melodia (tanto da fala quanto da música) é o canal privilegiado de comunicação da experiência afetiva.

No entanto, a primeira forma de vivenciar o afeto não é através da discriminação de afetos discretos, categoriais, como raiva, alegria, tristeza, felicidade, medo: estes são tributários de uma outra categoria de afetos, os “afetos de vitalidade”, que são, por sua vez, amodais e se expressam em termos de intensidade e de seu caráter hedônico. A música, segundo Stern (1985), é o canal de transmissão por excelência de afetos de vitalidade, assim como o são a dança e as marionetes.

Esses afetos de vitalidade, por serem amodais, isto é, por não dependerem de uma única modalidade sensorial para serem apreendidos, permitem que, no encontro intersubjetivo entre a mãe e o bebê, uma sintonia afetiva se produza. Melhor dizendo, a sintonia afetiva (Stern, 1985) participa da promoção desses encontros intersubjetivos, através dos afetos de vitalidade:

Os afetos de vitalidade devem ser acrescentados às categorias de afeto como um dos tipos de estados internos subjetivos que podem ser referenciados em atos de sintonia. A vitalidade serve perfeitamente para ser o objeto das sintonias, pois ela é composta das qualidades amodais de intensidade e tempo, porque está presente virtualmente em qualquer comportamento que alguém possa realizar, e assim oferece um objeto continuamente presente (embora mutante) para a sintonia. [...] Alinhamento e sintonia com os afetos de vitalidade permitem a um ser humano “estar com” um outro, no sentido de compartilhar experiências internas em base quase contínua. E é essa exatamente a nossa experiência primária de nos sentirmos conectados, de estarmos em sintonia com outrem. (Stern, 1985, p.139).

Em outros termos, a sintonia afetiva apresenta ao bebê um determinado aspecto do comportamento da mãe (ou outro cuidador) que reflete seu estado emocional, a partir da qual é possível aos parceiros envolvidos compartilhar uma experiência (afetiva). Isso pode ser feito também através da música, um dos veículos de transmissão de afetos de vitalidade por excelência.

Trevarthen (2008) também sustenta que, antes das palavras, a conversação infantil é marcada por uma experiência musical. Essa troca, denominada de musicalidade comunicativa por Trevarthen (1999) e Malloch (2000), não se restringe às trocas vocais, mas podem ser ampliadas a outros tipos de comportamento, como gestos e movimentos corporais. Segundo Trevarthen (2008), os bebês nascem com um “senso desse *tempo em movimento*, um Pulso Motriz Intrínseco² que os capacita a sincronizar-se com os impulsos na ação vocal e gestual de um pai/mãe afetivo(a), que procura improvisar uma conversação ‘sinrrítmica’” (Trevarthen, 2008, p. 18, tradução nossa). Para esse autor, desde cedo os bebês aprendem rituais de musicalidade – que, nesse momento, é promovido pela mãe. O autor sustenta que a relação da mãe com o seu bebê possui traços de musicalidade transmitidas pela voz e que o bebê tem uma capacidade inata de se afinar com essa musicalidade:

Nas primeiras semanas após o nascimento, os bebês estão alertas ao pulso e harmonias sutis da fala da mãe, voltando-se para os sons de compreensão ou desistindo na sua ausência (Robb, 1999). Desde o começo, uma vez dada a resposta apropriadamente sensível, o bebê é um ator ativo ouvindo e movendo o corpo o tempo todo, numa música e dança íntima, sincronizando-se com a poesia (Miall & Disanayake, 2003) (Trevarthen, 2008, p.21, tradução nossa).

² Intrinsic Motive Pulse (IMP).

Os trabalhos de Trevarthen se apoiam em pesquisas em psicolinguística que demonstram o reconhecimento, o interesse e a apetência dos recém-nascidos pela voz materna (Mehler et al., 1978; Decasper; Fifer, 1980; Stern; Spieker; Mackain, 1982; Fernald, 1984). A dimensão que provocaria a apetência dos bebês pela voz materna é justamente essa prosódia particular com a qual a mãe se dirige ao seu bebê, característica do manhês. Assim, além do ritmo, as interações mãe-bebê constituintes do sujeito humano também são marcadas por este outro aspecto musical: a melodia.

Laznik (2000), ao se debruçar sobre o manhês, desenvolve uma leitura das descobertas dos psicolinguísticas a partir da teoria psicanalítica que permite explicar a preferência dos bebês pela voz com a prosódia do manhês. Segundo a autora, apoiada sobre o conceito de pulsão formulado por Freud (1915) e desenvolvida por Lacan (1964), o que é transmitido pelo manhês é a pulsão invocante, que engata o sujeito no circuito pulsional.

A pulsão, aquilo que está para além do instinto, foi definido por Freud (1915) como um conceito fronteiro entre corpo e psiquismo, “representante psíquico dos estímulos oriundos do interior do corpo e que atingem a alma” (Freud, 1915, p.57) e que mobiliza o sujeito. Em linhas gerais, é uma força constante cuja fonte é o corpo (mais especificamente das zonas erógenas), e que busca a satisfação através de um objeto, po-

dendo este ser qualquer um que promova sua satisfação, sempre parcial, traduzida em termos econômicos por uma descarga parcial da tensão, um alívio. Lacan (1964) desenvolve esse que é um dos conceitos fundamentais da psicanálise, propondo a noção de circuito pulsional: a pulsão, em seu percurso circular, parte do sujeito e, visando sua satisfação (parcial), circula seu objeto, retornando ao sujeito no fechamento desse circuito. Na medida que esse objeto pode ser um outro sujeito, a pulsão pode ser lida, como propõe Roussillon (2004), como essencialmente intersubjetiva. Assim, a musicalidade da voz, enquanto veículo da pulsão invocante, pode ser abordada como aquilo que opera na relação primordial entre o sujeito e o Outro, invocando o sujeito e possibilitando essa relação.

O AUTISMO

Segundo Laznik (2004), tanto bebês de desenvolvimento típico quanto bebês que mais tarde foram diagnosticados com autismo não conseguem se impedir de responder à invocação transmitida nas curvas prosódicas contidas na voz de alguém cujo desejo não é anônimo. A diferença entre esses dois bebês residiria, no entanto, de acordo com a hipótese levantada pela autora, numa falha no fechamento do circuito pulsional no caso dos bebês autistas. Para que o circuito pulsional se feche, é preciso um movimento não ape-

nas de responder, mas também de se colocar na posição de se fazer objeto satisfatório para o Outro.

Parece que a satisfação da pulsão é obtida, no caso da relação ao Outro, somente pela experiência de ser o sujeito um objeto satisfatório para o Outro. Quer dizer, colocando-se no lugar do objeto da pulsão para o Outro, que se mostra, a partir daí, desejante em relação ao bebê. É o que Lacan chama de terceiro tempo pulsional e que M. C. Laznik retomou na elaboração de seu segundo sinal preditor do risco autístico³ (Crespin, 2004, p. 27).

Assim, embora o bebê autista responda à invocação do Outro presente na musicalidade da voz, ele não se interessa por provocar prazer/satisfação no outro. Haveria, aí, um “fracasso do circuito pulsional completo” (Laznik, 2004, p. 26), com consequências no funcionamento do aparelho psíquico. Uma vez que as operações necessárias à constituição psíquica passam pelo campo do Outro⁴, essa dificuldade no encontro intersubjetivo traz impasses nesse processo. Assim, o autismo é entendido, dentro da perspectiva psicanalítica, não como propõe o DSM-5 (APA, 2014), como um transtorno do neurodesenvolvimento (que aliás, não

3 Parte da pesquisa francesa PREAUT (prevenção Autismo).

4 A noção de Outro, desenvolvida por Lacan (1969), remete a uma ordem simbólica que antecipa e excede o sujeito (cultura, linguagem): “O grande Outro é uma noção complexa, mas que podemos aproximar dizendo que se trata do conjunto [...] dos elementos que compõe o universo simbólico no qual o indivíduo humano está mergulhado. Esse universo simbólico é maior que cada sujeito que o habita, e o determina de muitas formas, em essência, inconscientemente” (Crespin, 2004, p. 22).

apresenta qualquer alteração neurológica na origem), mas como uma patologia da constituição psíquica (Jerusalinsky, 2004).

A partir de uma perspectiva desenvolvimentista, Trevarthen e Aitken (1996) também pensam o autismo como uma falha da motivação para o encontro intersubjetivo. Baseados em pesquisas em neurociências, os autores sugerem que o *infans* autista não apenas não busca o outro, como vai perdendo as funções normalmente implicadas na intersubjetividade ao longo do tempo. A capacidade de sintonia entre díade mãe-bebê autista, como demonstra Saboia (2011), apresenta uma queda qualitativa quando comparadas interações dessa díade entre seis e nove meses de vida do bebê.

Assim, no autismo, quer de uma perspectiva da psicologia do desenvolvimento, da psicanálise ou da psiquiatria, a dificuldade no laço com o outro é inegável. Este “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social” (APA, 2014, p. 53) configura como um dos critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo uma característica essencial do TEA.

Não há, entretanto, consenso sobre o que causaria essa dificuldade. Desde a descrição de Kanner (1943) sobre os “distúrbios autísticos do contato afetivo”, vários autores propuseram diferentes teorias a respeito da etiologia do autismo infantil precoce. Algu-

mas delas, numa perspectiva psicogenética do autismo, considera-o como uma resposta da criança a condições extremas e imprevisíveis no ambiente psicológico que a cerca (Bettelheim, 1967); outras enfatizam causas orgânicas, como as teorias genéticas que investigam o papel dos genes no autismo; uma terceira sugere uma predisposição da parte da criança por um lado, e um disfuncionamento ambiental de outro. A partir dessa terceira corrente que considera uma participação ativa da criança no que diz respeito seja a uma incapacidade ou a uma recusa ativa do contato intersubjetivo, é possível propor a ideia de uma “espiral interativa negativa” (Robel; Golse, 2010, p. 269), onde essa recusa afeta a capacidade da mãe (e de outros significativos que constituem o ambiente do bebê) de se colocar em sintonia com o bebê (conforme apontado acima) e mesmo de produzir manhês (Cassel, 2011).

Por outro lado, Soares (2012) considera que a previsibilidade produzida pelo ritmo discutida acima possibilita não só a interação mãe-bebê, mas também facilitaria a promoção do próprio encontro intersubjetivo do sujeito autista com o outro. Se o autismo é definido por Kanner (1943) como um transtorno marcado por uma clara preferência pelo mesmo em detrimento da diferença, Soares (2012) sustenta que é justamente a diferença (marca da alteridade) que está em jogo na dificuldade (ou na recusa) do encontro da criança autista com o outro. Assim, a repetição no ritmo permitiria ao

sujeito antecipar o que se apresentará novamente a ele (no sentido do formato de interação proposto por Bruner), amenizando a dimensão de alteridade implicada em todo encontro intersubjetivo: o outro sincrônico (ao ritmo da criança ou ao ritmo do encontro) se apresentaria como um outro “suficientemente semelhante” à criança (Soares, 2012), menos diferente e menos ameaçador, possibilitando encontros intersubjetivos.

Tendo em vista as propriedades musicais presentes na relação entre o a criança e o outro nos primeiros tempos do processo de constituição psíquica, e sabendo que esse processo é tributário de encontros intersubjetivos, não seria terapêutico oferecer outras possibilidades de enlace com o outro às crianças com autismo, caracterizadas desde Kanner (1943) justamente por uma dificuldade de relação com pessoas? Nesse sentido, diversas questões se abrem: a música e suas características de ritmo e melodia poderiam romper com a espiral interativa negativa e favorecer o enlace com essas crianças, configurando-se como estratégias terapêuticas? Em que medida a música, como instrumento de intervenção, permitiria o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da capacidade de simbolização das crianças com TEA? Esses encontros promoveriam um menor isolamento um menor sofrimento no enlace com o outro?

Assim, essa pesquisa⁵ pretende avaliar os efeitos de um ateliê musical como intervenção terapêutica em crianças com TEA. Mais especificamente, tem a intenção de ampliar a investigação sobre a potencialidade da música na possibilidade enlaçamento de crianças autistas com os outros; investigar os efeitos do ateliê musical no grau de fechamento/abertura autística, bem como os efeitos do ateliê musical no desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA;

Esta proposta pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da assistência a crianças com TEA, especialmente nos serviços da rede pública de saúde, uma vez que não exige grandes recursos materiais e pode ser facilmente executada pelos profissionais especialistas dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família, assim como nos serviços especializados de atendimento à saúde da criança. Justifica-se, assim, a importância do presente estudo, principalmente pelo fato de haverem poucos estudos no Brasil que abordem este tipo de intervenção na perspectiva apresentada.

METODOLOGIA

O campo de pesquisa é um ateliê musical, composto por 6 crianças com TEA atendidas no Centro de Ensino Especial Padre João Mohana e pelos intervenores/pesquisadores (alunos do curso de graduação de música e de psicologia da Universidade Federal do Ma-

⁵ Ainda em andamento.

ranhão e da pesquisadora docente). Para a operacionalização do ateliê, são utilizados instrumentos musicais de percussão e sopro, e um violão tocado por um dos alunos sustenta a melodia das músicas cantadas. Os títulos das músicas são previamente definidos, impressos e colados com fita adesiva na parede da sala, na ordem em que são cantadas. Na medida em que as canções vão sendo tocadas, são retiradas da parede e guardadas pelas crianças, algumas vezes com a ajuda dos adultos. Os encontros acontecem semanalmente, com duração de 45 minutos, durante o período de dois semestres letivos.

A pesquisa tem aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa e a participação das crianças ficou sujeita à assinatura, pelos responsáveis, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, onde os possíveis riscos e benefícios foram explicitados. Antes do início do ateliê, um encontro foi realizado com os pais a fim de se aplicar a CARS - Escala de Classificação de Autismo na Infância, reaplicada ao final de cada semestre. Desenvolvida por Schopler et al (1986), a CARS propõe avaliar 14 comportamentos bem descritos a partir de uma escala de gravidade em quatro pontos (déficit ausente, leve, moderado ou grave) para cada um deles, além de um escore diagnóstico de gravidade geral. A soma geral do escore da CARS indica o grau de autismo apresentado, o que corresponde ao nível de fechamento/isolamento autístico.

Além da CARS, a metodologia utilizada para responder às questões de pesquisa é o estudo de caso, que guarda a propriedade de trazer a singularidade do sujeito, descolando-o de uma estrutura patológica previamente estabelecida, à qual um prognóstico estaria atrelado (Vorcaro, 2008). Nesse sentido, uma avaliação dos efeitos terapêuticos do ateliê musical será realizada principalmente com estudos de caso, permitindo pensar de que forma a intervenção orientada pela música incide sobre a cada criança. Para tanto, os dados clínicos de todas as sessões são coletados ao longo do período de execução do ateliê sob a forma de registros escritos.

RESULTADOS PARCIAIS: VINHETAS CLÍNICAS

Apresentaremos a seguir alguns extratos de sessões do ateliê para tentarmos avançar nos resultados até então encontrados. Uma vez que a pesquisa ainda não foi concluída, os dados provenientes da escala CARS não serão analisados no presente trabalho.

Vinheta clínica 1 – Álvaro, a sintonia e o enlace com o outro

Nas primeiras sessões, Álvaro⁶, parecia não notar o ateliê, ausente em sua errância pela sala e fechado em sua estereotipia de estimulação da visão lateral com o movimento de seus dedos. Ele ficava fora do grupo sem tocar os instrumentos. Em alguns momentos, porém, interessava-se para as placas com os nomes das músicas na parede, o que pode indicar um interesse pela escrita.

⁶ Pseudônimo

O movimento no ateliê é de indiretamente convidar as crianças a participarem. A cada música, deixamos disponível o instrumento e o espaço na roda, ofertando a possibilidade de inserção nas atividades do ateliê, mas nunca impondo. Álvaro, por exemplo, que não havia entrado no ateliê em si no começo, passou a apresentar um movimento de pegar o chocalho e tocá-lo em algum momento dentro do grupo. Noutro momento, enquanto cantávamos uma música acompanhada de uma pequena coreografia, enquanto andava, ele fazia os movimentos da dança proposta. Movimentos que incluíam a possibilidade de ele fazer um gesto semelhante à estereotipia antes demonstrada, só que agora numa atividade coletiva. Foi possível, assim, inserir sua produção, antes estereotipada e hermética ao enlace com o outro, no campo cultural, simbólico da atividade musical, compartilhada.

Em uma outra canção, Álvaro caminhava por dentro do círculo formado pelos que estavam sentados. Nessa canção, fazemos algumas repetições onde variamos o tempo e a intensidade com que entoamos a cantiga. Assim, começamos por um tempo normal, seguido de um lento, rápido, fraco e forte. Álvaro não deixou de caminhar nenhum momento, mas notamos que seus passos estavam sincronizados no tempo exato da música e acompanhava as variações que fazíamos ao longo da canção. Seu movimento foi notado inclusive por uma outra criança do ateliê, que passou a imitá-lo,

seguindo seus passos atrás dele. Diante disso, Álvaro o notou sutilmente pelo canto dos olhos e, nessa cena, percebemos nele alguma satisfação à medida em que controlava com seus passos o tempo em que a outra criança caminhava. É importante reconhecer que o tempo da música marcou um ritmo para o grupo inteiro, o que representava uma possibilidade de laço com as pessoas ali presentes. Pautada pela música, o compartilhamento de uma experiência (no sentido proposto por Stern, 1985) foi possível através de uma sintonia entre as crianças.

Essa sintonia pautada pela música também ocorreu através da dimensão melódica da música. Há uma canção, intitulada “no mar”, cujo tempo é lentificado e a melodia, suave. Melodicamente, seus picos crescentes e decrescentes reproduzem as ondas do mar, apresentando intervalos longos entre esses picos. Durante essa canção, os adultos agitamos lentamente, numa sintonia com o tempo musical e o movimento melódico, um tecido azulado transparente (como se fosse a onda do mar), deixando um espaço embaixo, sob o qual as crianças podem ficar. Elas não são convidadas verbalmente a ocupar o espaço, mas esse espaço vazio talvez as convide. Nessa música, que transmite um afeto mais deprimido, menos intenso, as crianças que, quando em pé, geralmente estão circulando no espaço do ateliê, deitam ali embaixo, sintonizando elas também, através de seus gestos e posturas corporais, com a tonalidade

afetiva transmitida pela canção. Novamente, o contato com os outros é pautado na música do ateliê. Álvaro não deita, mas diversas vezes passa andando lentamente por debaixo do pano, tocando-o com as mãos como se buscasse ser contornado por ele.

Vinheta clínica 2 – Luiza e a produção verbal

Cantamos uma música regional intitulada “Jabuti sabe ler”, onde uma espécie de coreografia a acompanha: o grupo se divide em dois e se encosta em paredes opostas. Num determinado momento, canta-se como um chamado: “tô entrando!”, ao que se responde: “tô saindo!”, instante em que todos se deslocam até a parede oposta. Isso se repete durante a música, e essa música se repetiu em todas as sessões do ateliê.

Numa sessão do segundo semestre, alguém faz a chamada da música (“tô entrando!”), os terapeutas sustentam o silêncio na resposta. Diante disso, Luíza, uma garotinha que tinha um importante atraso na linguagem (expressão verbal praticamente ausente), irrompe o silêncio e canta: “tô saindo!”. Diante de sua resposta, todos atravessam a sala e continuam a canção.

Vê-se, assim, que a repetição da estrutura de uma música forja para essas crianças com pouca capacidade de antecipação através de um formato de interação (Bruner, 1983). Uma vez que ela não dispunha de uma capacidade de representação simbólica devido à ausência de linguagem, essa espécie de representação via

repetição possibilita que Luíza antecipe o que está por vir, e produza uma fala nesse silêncio. Ainda que essa fala não seja uma tomada da fala em nome próprio, ela repete um trecho da música de forma espontânea. E só pode fazê-lo nesse silêncio sustentado pelo grupo. E uma outra vez onde Luiza estava ausente do ateliê, foi uma outra criança, também com atraso na linguagem, quem “respondeu” ao chamado da música.

Em outro momento, essa mesma criança canta, a seu modo, uma canção inteira batucando no tambor no intervalo entre uma e outra reapresentação de outra canção. Trata-se de uma música fortemente marcada pela dimensão rítmica, acompanhada desse instrumento de percussão, na qual, ao final, faz-se uma pose e sustenta-se um silêncio, que se prolonga mais ou menos tempo, de acordo com a dinâmica do ateliê. Novamente, percebe-se que ela só pode se colocar como emissora de uma canção a partir da alternância entre a canção e a pausa, entre a presença e a ausência do som. Todos tomam sua produção como parte do ateliê, fazendo novamente a pose ao final, enodando uma produção individual no contexto grupal, inserindo sua “fala” ou “canto” (cujas palavras eram um tanto incompreensíveis em sua pronúncia, mas cuja melodia e ritmo não deixavam dúvidas de que se tratava daquela música) no universo simbólico das palavras e da cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso sempre lembrar que não cabe uma generalização quando se fala de crianças com TEA: deve-se pensar, antes de tudo, em autismos, cada criança com suas particularidades e interesses individuais. É preciso estar atento ao que afeta, o que comove singularmente cada sujeito, o que captura seu olhar, qual som se repete em sua vocalização estereotipada, que músicas despertam seu interesse, que tipo de som, com que intensidade, etc.

Isso nos coloca frente às dificuldades inerentes à proposta de um grupo de crianças com TEA, uma vez que o grupo tende a homogeneizar as intervenções. Assim, há momentos, embora raros, onde alguma criança parece se incomodar em estar ali. Nesses casos, é possível propor sair com a criança para que ela se organize e retorne quando puder.

É importante frisar que nem todas as crianças com autismo se interessam por música. Algumas podem se incomodar com um som agudo. Outras, com um som grave. Outras, ainda, com a própria dinâmica de um ateliê, onde a produção sonora pode ser intensa.

No entanto, vale ressaltar que essa pesquisa teve como sujeitos crianças que tinham afinidade com a música, uma vez que, além dos critérios de inclusão estabelecidos pela pesquisa, houve um movimento de desejo dos pais de que seus filhos participassem, o que tinha a

ver com o interesse que eles observavam neles pela música. Assim, no caso dos gêmeos onde ambos atenderiam aos critérios de inclusão da pesquisa, os pais escolheram um dos dois para participar, uma vez que para eles ficaria inviável levá-los ao mesmo tempo à instituição.

Sobre a vivência das crianças no ateliê, observa-se um significativo crescimento no envolvimento delas com a proposta das atividades, uma melhora no convívio com os coterapeutas, no desenvolvimento da fala e no convívio entre elas mesmas. Além de Álvaro, que se apresenta de início como uma criança bastante fechada ao contato intersubjetivo, outras crianças se seguem, imitam-se, convocam-se e se sintonizam com os ritmos, tempos e melodias propostos pelas músicas do ateliê.

Assim, é possível apostar na música como uma nova oferta ao contato intersubjetivo à criança com autismo, cujo caráter de previsibilidade abre caminho para que ela se coloque nas trocas com o outro e através da qual é possível uma sintonia com os outros pautada pelo tempo e pela qualidade afetiva transmitida por ela.

REFERÊNCIAS

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Bateson, M. C. The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development. In: M. Bullowa (ed.), **Before Speech: The Beginning of Human Communication**. London: Cambridge University Press, 1979. p.63-77.

Bettelheim, B. (1967). **La forteresse vide**. Paris: Gallimard, 1996.

Bruner, J. **Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire**. Paris: PUF, 1983.

Cassel, R. **Les incitations prosodiques au cours du développement de l'enfant à devenir autistique: Étude du mamanais dans les films familiaux**. Tese: Psychologie. Université Paris Descartes, 2011.

Crespin, G. **A clínica precoce: o nascimento do humano**. Casa do Psicólogo, 2004.

Dor, Joel. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Fernald, A.; Simon, T. Expanded Intonation Contours in Mothers' Speech to Newborns. **Developmental Psychology**, v.20, n.1, p.104-113, 1984.

Freud, S. (1895). **Projeto para uma psicologia científica**. Edição standard brasileira das obras psicológicas

completas de Sigmund Freud, Vol. 1. Rio de Janeiro: imago, 1996.

Freud, S. (1915). Os instintos e seus destinos. In: _____. **Introdução ao narcisismo**: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Jerusalinsky, J. Prosódia e enunciação na clínica com bebês: quando a entoação diz mais do que se queria dizer. In: Vorcaro, A. **Quem fala na língua**. Salvador: Álgama, 2004. p. 206-228.

Kanner, L. (1943). Os distúrbios do contato afetivo. In: Rocha, P. S. (Org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997. p. 111-170.

Lacan, J. (1964). **Le séminaire de Jacques Lacan, livre XI**: les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Paris: Seuil, 1973.

Laznik, M. C. A voz como primeiro objeto da pulsão oral. **Estilos da Clínica**, Brasil, v. 5, n. 8, p. 80-93, 2000.

_____. **A voz da sereia**: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Salvador: Álgama, 2004.

_____; Maestro, S.; Muratori, F.; Parlato, E. Interações sonoras entre bebês que se tornaram autistas e seus pais. **Colóquio franco-brasileiro sobre a clínica com bebês**, Paris, França. 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-

[text&pid=MSC000000072005000100004&lng=en&nr-m=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=MSC000000072005000100004&lng=en&nr-m=abn)>. Acesso em: 10 Jan. 2017.

Maielo, S. En los orígenes del lenguaje: Aspectos vocales y rítmicos de la relación primaria y su Ausencia en los estados autistas. Traducido del italiano por Ana María Lombardi de Kargieman y Narciso Notrica. **Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes**. n. 13, p. 74-105, 2013.

Malloch, S. Mothers and infants and communicative musicality. **Musicae Scientiae**, Special Issue, p. 29-54, 1999.

Mehler, J.; Bertoncini, J.; Barrière, M.; Jassik-Gerschenfeld, D. Infant recognition of mother's voice. **Perception** [serial online], v. 7, n. 5, p. 491-497, 1978.

Robel, L. ; Golse, B. Pour une approche intégrative de l'autisme infantile. **Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence**, n. 58, p. 366-370, 2010.

Saboia, C. **Du jeu du bébé au jeu de l'enfant** : une approche à la compréhension de la construction de la relation d'objet chez l'enfant autiste: recherche d'indicateurs de risque d'autisme. Tese. 296f. (Doutorado). Médecine scientifique, psychopathologie et psychanalyse, Paris 7, França, 2011.

Schopler, E; Reichler, R. J; Renner, B.R. **The Childhood Autism Rating Scale (CARS)**: For diagnostic screening and classification of autism. New York: Irvington, 1986.

Soares, J. M. **A noção de outro “suficientemente similar” no encontro intersubjetivo:** implicações no tratamento do autismo. Tese. 263f. (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Stern, D. (1977). **The first relationship:** infant and mother. Harvard University Press, 2002.

_____. (1985). **O mundo interpessoal do bebê:** uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____.; Spieker, S.; Mackain, K. Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants. **Developmental Psychology**, v.18, p 727-735, 1982.

Trevarthen, C.; Aitken, K. La fonction des émotions dans la compréhension des autres. **Cahiers du Cerfee**, n.13, p. 9-56, 1996.

_____. Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. **Musicae Scientiae**, Special Issue, p. 157-213, 1999.

_____. The musical art of infant conversation: Narrating in the time of sympathetic experience, without rational interpretation, before words. **Musicae Scientiae**, v. 12, n. 1, p. 15-46, 2008.

Vorcaro, A. Da holófrase e seus destinos. In: _____. **Crianças na psicanálise: Clínica, instituição, laço social.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud. 1999. p. 19-58.

_____. O que se transmite na clínica psicanalítica. In: Lerner, R.; Kupfer, M. C. M. (orgs.). **Psicanálise com crianças:** clínica e pesquisa. São Paulo: Fapesp/Escuta, 2008.

CAPITULO 12

**REPENSANDO O DESENVOLVIMENTO
MUSICAL: LIÇÕES APRENDIDAS
ATRAVÉS DE UMA PESQUISA
LONGITUDINAL**

Beatriz Ilari

Universidade do Sul da Califórnia
(Los Angeles – Estados Unidos)

ilari@usc.edu

RESUMO

A educação musical tem entre seus principais objetivos fomentar, em crianças e jovens, o desenvolvimento de habilidades musicais específicas à música (ou músicas) de um determinado grupo cultural. Porém, o desenvolvimento de habilidades musicais não ocorre de maneira isolada, estando diretamente ligado ao desenvolvimento de habilidades extra-musicais, de ordem cognitiva, motora, e social. Nesta palestra, apresentarei alguns dados oriundos de uma pesquisa longitudinal realizada no sul da Califórnia, onde pudemos acompanhar crianças de 6 a 7 anos de idade por 5 anos, desde seu ingresso em programas de educação musical e esportes. Após introduzir a justificativa, objetivos gerais do estudo e metodologia, apresentarei alguns achados da pesquisa em relação ao desenvolvimento do cérebro e das capacidades cognitivas das crianças, a fim de contextualizar um dos estudos de ordem musical. Esse estudo teve como foco o desenvolvimento do canto e da improvisação vocal por meio de uma tarefa de finalização de canções. Os resultados do estudo ressaltam o papel da cultura escolar e do tipo de tarefa utilizado para medir aspectos do desenvolvimento musical das crianças. Implicações para a educação musical são apresentadas ao final.

Palavras-chaves: Desenvolvimento musical, crianças, canto, improvisação vocal.

O DESENVOLVIMENTO MUSICAL NA INFÂNCIA

O desenvolvimento musical diz respeito às mudanças que ocorrem em decorrência do engajamento com a música ao longo do tempo. Ele ocorre ao longo da vida e não apenas na infância (Hargreaves; Lamont, 2017). Trata-se de um processo complexo, dinâmico, e não-linear, que é espiralado e recorrente (Bamberger, 1998). Conforme mencionei anteriormente, o desenvolvimento musical diz respeito ao desenvolvimento *em música*, como as mudanças em habilidades específicas como, por exemplo, cantar, tocar, improvisar, e também nas mudanças através da música, como por exemplo, no desenvolvimento de funções executivas através da aprendizagem musical formal, desenvolvimento social e pró-social, construção de identidades, (ver Hargreaves; Lamont, 2017).

Há muitos estudos sobre o desenvolvimento musical, sobretudo das décadas de 1980 e 1990 quando vários estudiosos se debruçaram sobre o desenvolvimento musical; são desta época inúmeros estudos qualitativos e quantitativos sobre a cognição musical humana desde os primeiros anos de vida (ver Ilari, 2006) bem como os Modelos Espiral de Swanwick e Tillman, e Música como Cognição de Mary Louise Seraphine (ver Hargreaves, 2006). Nos últimos anos, porém, os estudiosos têm se afastado destes modelos teóricos rígidos por entenderem que o desenvolvimento musical é muito mais complexo; apesar de importantes, esses mo-

delos não dão conta de todas as questões contextuais, comportamentais e biológicas que têm papel preponderante no desenvolvimento em e através da música. Mas as críticas não foram dirigidas apenas aos modelos de desenvolvimento musical, mas à pesquisa desenvolvimentista em música como um todo. Como acontece com a pesquisa psicológica (inclusive em música), a maior parte dos estudos ainda tem sido realizada com as populações denominadas por Heinrich, Heine e Norenzayan (2001) de WEIRD (em inglês, esquisitas), ou em sua maioria White (brancas), English speaking (falante de língua inglesa), Intelligent (inteligente), from Rich and Democratic societies (e oriundas de sociedades ricas e democráticas). Além das questões contextuais, que são frequentemente deixadas de lado em muitas investigações, há também uma ausência significativa de pesquisas com design longitudinais, ou seja, pesquisas que documentam o desenvolvimento musical de forma sistemática conforme ele corre no decorrer do tempo. Essas críticas foram fundamentais para a construção do projeto da pesquisa longitudinal sobre música, cérebro e desenvolvimento infantil da Universidade do Sul da Califórnia.

A PESQUISA LONGITUDINAL SOBRE MÚSICA, CÉREBRO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Em 2011, uma equipe interdisciplinar de neurocientistas, psicólogos e educadores musicais se reuniu

para desenvolver um projeto de pesquisa longitudinal. Nós tivemos como objetivo principal examinar de que modo a participação em um programa de educação musical inspirado no El Sistema pode influenciar o desenvolvimento cerebral, cognitivo, social, emocional e musical em crianças durante 5 anos consecutivos. O projeto contou com a colaboração de diversas organizações locais:

- O Brain and Creativity Institute da USC
- A Thornton School of Music da USC
- A Orquestra Filarmônica de Los Angeles
- A organização comunitária Heart of Los Angeles (HOLA)

Três grupos com um total de 75 crianças com 6 e 7 anos de idade foram recrutadas para participar do estudo. A maioria das crianças era de etnicidade Latina (isto é, eram filhos de imigrantes ou imigrantes recém chegados de países como México e El Salvador), era bilingue (falantes de espanhol e inglês), e de baixa renda. Vinte e cinco crianças estavam prestes a iniciar sua educação musical em um programa de ensino musical financiado pela Orquestra Filarmônica de Los Angeles baseado no programa de orquestras venezuelano denominado El Sistema (ver Ilari et al., 2016). Neste programa, as crianças contavam com 6-7 horas de aulas coletivas semanais de música, com ensaios de naipe, ensaios gerais, e auxílio acadêmico. Um outro grupo com 25

crianças estava prestes a iniciar sua participação em um programa comunitário de esportes. Um dos programas oferecia treino em futebol, 3 vezes por semana por 1 hora cada, com jogos recreativos aos finais de semana; o outro programa oferecia aulas de natação semanais 2 vezes por semana, também com jogos recreativos aos finais de semana. Todos os programas de música e esporte eram oferecidos no contraturno e eram gratuitos. O ingresso nos programas ocorria por meio de um sorteio de vagas junto às famílias interessadas.

No primeiro ano do estudo, a equipe realizou uma quantidade grande de avaliações da cognição, musicalidade, desenvolvimento emocional e social das crianças por meio de testes e tarefas, além de coletar imagens por meio de ressonância magnética, a fim de examinar a anatomia do cérebro das crianças antes do ingresso nos programas educacionais, e eletroencefalograma. A figura 1 ilustra o design do projeto longitudinal no decorrer de 5 anos, juntamente com os tipos de avaliações realizadas:

Figura 1. Design to projeto longitudinal.



Por uma questão de extensão, não poderei me ater muito aos resultados dos estudos neurológicos

aqui, mas posso adiantar que pudemos observar um processamento de alturas mais rápido e robusto nas crianças que participavam do programa de educação musical, quando comparadas às crianças do grupo de esportes e controle, bem como um maior desenvolvimento em áreas de controle executivo do cérebro (Habibi et al., 2018). Notamos também mudanças em relação à medida da espessura cortical em áreas auditivas específicas (Habibi et al., 2017). O que os resultados dessas duas investigações sugerem é que a participação no programa de educação musical pode ter afetado a maturação do cérebro das crianças. Também notamos, que a participação em programas extra-curriculares de música e esportes por 4 anos consecutivos pode reduzir a agressividade em crianças, conforme indicado nos relatos das crianças e de seus responsáveis, o que não foi visto no grupo controle (Ilari et al., no prelo). Em conjunto, esses estudos apontam para a existência de possíveis efeitos da aprendizagem musical no desenvolvimento infantil. A seguir, descrevo um dos estudos que realizamos acerca do desenvolvimento *em* música, e mais especificamente, sobre a improvisação.

UM ESTUDO MUSICAL: FINALIZAÇÕES IMPROVISADAS DE CANÇÕES EM UMA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTISTA

A improvisação musical é uma das habilidades criativas mais complexas do ser humano um processo dinâmico e extemporâneo marcado pela irreversibi-

lidade. Marcada pela ação de diversos sub-processos, o ato de improvisar conta com a geração, avaliação e execução de sequências inéditas de sons organizados (e.g., melodias, padrões rítmicos, etc.) em tempo real (Azzara, 1992; Beaty, 2015; Kratus, 1996; McPherson; Limb, 203; Pressing, 1997; Tafuri, 2006). É interessante notar que as pesquisas sobre a improvisação musical são relativamente recentes, e seguem diversas orientações teóricas (Beaty, 2015). Além disso, os estudos acerca da improvisação musical geralmente têm como foco os músicos ‘experts,’ especialmente os instrumentistas (e.g., Limb; Braun, 2008; Norgaard, 2011), sendo que o curso do desenvolvimento da improvisação não é totalmente conhecido.

As pesquisas sobre a improvisação musical realizadas com crianças, que também são poucas, podem ser divididas em duas categorias principais. A primeira categoria diz respeito aos trabalhos realizados com crianças pequenas, geralmente bebês e crianças pré-escolares. A improvisação, nestes casos, é compreendida como uma forma de “musicalidade natural”, sendo documentada por meio das práticas musicais autoiniciadas como as vocalizações e o canto espontâneo em bebês em crianças, canções inventadas, e pequenas invenções com instrumentos. A segunda categoria diz respeito aos estudos realizados com crianças em idade escolar. Neste caso, a improvisação é compreendida como uma habilidade adquirida que é avaliada mediante à

resposta da criança em relação a uma “provocação” do adulto, geralmente em um instrumento musical (Brophy, 2002; 2005). Nesses casos, o adulto geralmente toca uma melodia e pede à criança que a finalize. Além de questões etárias e das tarefas que são avaliadas, essas duas categorias também incluem uma ênfase em áreas distintas: enquanto na primeira categoria, o foco é na criança, na segunda, o foco recai sobre os elementos musicais, como, por exemplo, o grau de sofisticação das melodias inventadas. Enquanto na primeira categoria a criança é vista como alguém que vive no momento, no segundo caso, a criança é vista como alguém que está a caminho das habilidades adultas. Tais concepções de criança, dão origem a compreensões distintas do aprendizado musical e da educação musical como um todo (Ilari et al., 2018).

Com relação ao desenvolvimento da improvisação vocal na infância, esta área é ainda menos compreendida que as supracitadas. A improvisação vocal e as canções inventadas são marcos da infância, sendo conhecidas por submergir durante of período conhecido como middle childhood (Knudsen, 2008). Através dos trabalhos já realizados, sabemos que cultura, contexto e abertura (possibilidade de divergência) da tarefa afetam as improvisações vocais e canções inventadas em improvisações ‘provocadas’ pelo pesquisador (Adachi; Trehub, 2011; Raju; Väjla; Ross, 2015). Nosso estudo teve como objetivo examinar o desenvolvimto

de finalizações improvisadas de canções no decorrer de dois anos consecutivos. Nós fizemos uso de dados quantitativos para examinar os papéis da idade, sexo, e educação musical formal nas finalizações de canções produzidas pelas crianças. Já os dados qualitativos foram utilizados para fornecer pistas acerca das estratégias utilizadas por crianças no ato de improvisar finalizações de canções.

Da amostra total do estudo longitudinal, 58 crianças (idade média de 81 meses) completaram todas as tarefas de canto e improvisação. Entre elas, havia 19 crianças do programa de música (8 meninas), 18 crianças do grupo de esportes (8 meninas) e 21 crianças do grupo controle (7 meninas). Todas as crianças foram convidadas a completar cinco melodias tonais de dois compassos cada, bem como imitar intervalos e melodias cantados pelo pesquisador (ver Ilari et al., 2018). As duas tarefas de improvisar e imitar foram baseadas num instrumento chamado AIRS Test Battery of Singing Skills (Cohen et al., 2009). Para analisar as rendições vocais das crianças, utilizamos o Singing Voice Development Measure (SVDM) de Rutkowski (1998), e construímos uma escala própria para analisar as elaborações melódicas das finalizações das canções (ver Ilari et al., 2018).

Ao compararmos a performance das crianças dos três grupos, notamos que não houve diferenças estatísticas significativas entre os grupos na tarefa de improvisação. Todas as crianças tiveram escores mais

elevados na tarefa de improvisação no decorrer dos dois anos, o que sugere um efeito desenvolvimentista. No entanto, ao analisarmos os dados por gênero, percebemos que os escores das meninas foram muito maiores do que os escores dos meninos. Com relação à tarefa de imitação melódica, notamos, novamente, que os escores das meninas foram mais elevados no decorrer do tempo. Não encontramos nenhuma diferença estatística significativa por grupo; as crianças do grupo musical não tiveram um desempenho melhor do que as demais nas tarefas de imitação. Com esses resultados em mãos, partimos para a etapa qualitativa da pesquisa. Tínhamos o interesse em tentar compreender quais as estratégias utilizadas pelas crianças nas tarefas de improvisação musical. Nós também queríamos tentar compreender o porquê de crianças envolvidas em um programa intensivo de educação musical não terem escores mais elevados em tarefas de improvisação do que as crianças dos outros grupos.

A análise de 477 finalizações de canções resultou em 6 categorias (não-hierárquicas):

1. Imitação idêntica da melodia apresentada pelo pesquisador.
2. Imitação da melodia apresentada pelo pesquisador, mas com uma pequena variação e terminando na tônica.

3. Brincadeira com a forma musical mantendo boa parte da melodia original.
4. Melodia livre (longa ou curta), aparentemente sem nenhuma conexão com o material apresentado pelo pesquisador.
5. Criações longas e complexas na mesma tonalidade e no tempo, terminando na tônica.
6. Potpourri: Criação longa e complexa, na mesma tonalidade e tempo, “emendando” em melodia conhecida, podendo, inclusive, fazer uso do recurso de modulação.

Em nossa análise, notamos que as categorias 1 e 2 emergiram predominante no início do estudo. As categorias 3 e 5, por sua vez, não apareceram no início do estudo, mas emergiram frequentemente um e dois anos (ou ano 2 e ano 3) depois da primeira coleta (antes das crianças ingressarem nos programas de música e de esportes). A categoria 4 emergiu somente na segunda coleta de dados (ano 2), e ocasionalmente na terceira coleta (ano 3). Já a categoria 6, muito rara, emergiu somente na terceira coleta. Uma vez concluída a análise musical, partimos para a realização de dois estudos de caso com crianças do programa de música.

Os estudos de caso foram realizados com dois alunos do programa de música: Julian e Alberto¹ (ver figura 2). A autora visitou o programa de música e entrevistou os alunos, que completaram as seguintes tarefas, em ordem aleatória:

¹ Pseudónimos

1. Improvisação vocal livre (“Você pode criar uma melodia para mim?”);
2. Improvisação vocal livre baseada em uma das seguintes palavras: rainbow, spaghetti, rubber band, octopus, cloud (arco-iris, espaguete, elástico, polvo, nuvem);
3. Criação de finalização para um canção pop e uma canção de jazz;
4. Improvisação com base no quadro “Acrobatic dancers” do pinto espanhol Joan Miró;
5. Improvisação instrumental livre;
6. Ouvir suas próprias criações de anos anteriores e comentar – metalinguagem.

Figura 2. Descrição das crianças participantes do estudo de caso.

Julián	Violista de 9 anos, pianista, dançarino; considerado “bagunceiro.” Escores de improvisação e imitação em ascendência no decorrer dos anos	Nenhum interesse em improvisação vocal; animado aom a improvisação instrumental (piano); e pela improvisação inspirada na arte de Miró Estratégias utilizadas em suas improvisações: 2, 3 e 5.
Alberto	Violinista de 10 anos, considerado o “melhor aluno” do programa. Escores elevados nas tarefas de improvisação e imitação musical.	Muito engajado nas tarefas; preferência pela improvisação instrumental. Adorou improvisar inspirado em palavras; odiou a imagem. Estratégias utilizadas em suas improvisações: 1, 2, 3 e 5.

As crianças usam diferentes estratégias em tarefas de finalização de canções. Os estudos de caso com os dois alunos demonstraram que ambos usaram estratégias semelhantes para improvisar. O que ficou claro, porém, é que cada aluno tinha preferências específicas para os tipos de tarefa, ambas ligadas à performance instrumental (Hickey, 2012). A análise qualitativa também revelou que a improvisação vocal pareceu seguir um caminho que partia da imitação à variação.

Para concluir, a capacidade de improvisar finalizações de canções, e, sobretudo a capacidade de inventar melodias não esta presente apenas na etapa pré-escolar como alguns afirmaram anteriormente posto que crianças em idade escolar também improvisam e inventam melodias. Há uma necessidade de compreendermos como engajar crianças com tarefas de improvisação durante os anos escolares. Os pesquisadores interessados no desenvolvimento da improvisação vocal precisam explicitar suas definições do que é a criança; situando seus trabalhos em relação ao “ser” e “estar.” Acima de tudo, nosso estudo sugere que a improvisação é uma habilidade aprendida que requer prática, e que precisa ser estimulada.

LIÇÕES APRENDIDAS: VOLTANDO AO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

O estudo sobre improvisações vocais forneceu pistas para a nossa compreensão acerca do desenvolvi-

mento musical em música. Uma das lições que aprendemos com estudo foi a de que os potenciais efeitos da educação musical nas habilidades musicais infantis são muito mais complexos do que se costuma dizer; o desenvolvimento musical depende não apenas da existência de um programa de ensino de música estruturado e de qualidade e de uma criança disposta a aprender música, mas também depende de inúmeras habilidades cognitivas, sociais, e culturais. Conforme sugeriram Bronfenbrenner e Morris (2006), o desenvolvimento humano depende da interação entre quatro fatores principais que ele chamou de model PPCT:

1. Pessoal - características individuais;
2. Processo - “a interação recíproca e progressivamente mais complexa entre um indivíduo biopsicosocial ativo e as pessoas, objetos e símbolos de seu entorno” (p. 996),
3. Contexto - o microsistema, o mesossistema, o macrosistema;
4. Tempo – subdividido em microtempo ou o que acontece no momento, mesotempo ou a consistência de atividades no decorrer da vida do indivíduo, e o macrotempo ou tempo histórico/social.

As ideias de Bronfenbrenner e Morris aliadas aos nossos dados refletem a necessidade de olharmos para além das mudanças significativas que podem ou não

ocorrer nos comportamentos e percepções da crianças no tempo, posto que as diferenças individuais e as questões contextuais as influenciam de muitas maneiras. Acreditamos que, para melhor compreendermos o desenvolvimento musical, é de suma importância fazer uso de métodos mistos na pesquisa longitudinal. Além disso, os testes, entrevistas e tarefas utilizados para fins de qualquer estudo longitudinal com crianças precisam ser apropriados às culturas da infância, da comunidade, e do espaço educacional a ser estudado, entre tantas outras.

Além disso, é necessário repensarmos nossa concepções de desenvolvimento musical, em e através da música. Conforme ressaltaram Hargreaves e Lamont (2017), nas últimas décadas, diversos modelos teóricos e teorias desenvolvimentistas foram propostos, baseados em características distintas como:

- Fases e estágios desenvolvimentistas (Swanwick; Tillman, 1986; Hargreaves; Galton, 1992);
- Aprendizagem musical como cognição (Serafine, 1988; Gordon, 1979);
- Abordagem do sistema de símbolos (Gardner, 1979);
- A teoria musical (Ockelford, 2006);
- Abordagens socio-culturais (influenciadas pelos trabalhos de Vygotsky e Bandura);

- Abordagens por sistemas (Bronfenbrenner, 1979);
- Estudos neurocientíficos (Habibi et al., 2016; 2018).

Como ficou ditto anteriormente, a contribuição dessas teorias e modelos é riquíssima e de suma importância. No entanto, cada qual centra-se em um aspecto do desenvolvimento musical humano, sendo que alguns são mais gerais e outros mais específicos. Uma forma alternativa de pensarmos o desenvolvimento musical em investigações futuros é por meio da abordagem epigenética (Gottlieb, 1991), que entende o desenvolvimento humano como uma série de influências bidirecionais entre o contexto (social, físico e cultura), os comportamentos ou condutas humanos, a atividade cerebral e a atividade genética. Tal abordagem condiz com uma interpretação multi- e transdisciplinar do desenvolvimento humano, que, espero, poderá vir a ser adotada no futuro.

IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Mas o que isso tudo significa prá nós, educadores musicais? O que este estudo nos diz a respeito das práticas que realizamos cotianamente em sala de aula? Em primeiro lugar, o que nosso estudo sugere é que em nosso trabalho musical com a criança ou jovem, nós levemos em conta não apenas as questões musicais e de comportamento ou conduta, mas que também consideremos as diversas áreas que influenciam o fazer musical- do contexto social e cultural ao desenvolvimento

motor, cognitivo, social e emocional do aluno. Nosso trabalho sobre a improvisação vocal, por exemplo, oferece pistas com relação ao tipo de tarefa utilizada para avaliar as habilidades musicais dos alunos. Como vimos, nossa avaliação esteve atrelada a uma tarefa específica, que o aluno deveria completar. No estudo de caso, os dois alunos, no entanto, demonstraram graus de motivação distintos ao se depararem com tarefas diferentes, o que resultou em habilidades diferentes. Portanto, sempre que for possível, uma ideia é oferecer escolhas ao aluno, que pode se dar melhor em um tipo específico de tarefa ao invés de outra. No entanto, é importante elaborar as tarefas de modo que elas sejam equivalentes; o que nem sempre é fácil. Além disso, é importante lembrar que o desenvolvimento musical leva tempo para ocorrer. O professor, enquanto facilitador, deve oferecer aos alunos muitas oportunidades para que eles ouçam, apreciem, toquem, movimentem-se, e, sobretudo, construam significados a partir dessas experiências musicais. E devem sempre levar em conta o fato de que enquanto vivem a música “no momento”, os alunos estão também desenvolvendo habilidades e caminhando em direção à vida adulta.

REFERÊNCIAS

- Adachi, M.; Trehub, S. E. Canadian and Japanese preschoolers' creations of happy and sad songs. **Psychomusicology: Music, Mind & Brain**, v. 21, n. 1-2, p. 69-82, 2011. doi: 10.1037/h0094005
- Azzara, C. Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students' music achievement. **Journal of Research in Music Education**, v. 41, n. 4, p. 321-342, 1993.
- Beaty, R. E. The neuroscience of musical improvisation. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, v. 51, p. 108-117, 2015.
- Bronfenbrenner, U.; Morris, P. The bioecological model of human development. In: Lerner, R. M. (Ed.). **Handbook of child psychology: v. 1 - Theoretical models of human development**. 6. ed. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 2006. p. 793-828.
- Brophy, T. The melodic improvisations of children aged 6-12: A developmental perspective. **Music Education Research**, v. 4, n. 1, p. 73-92, 2002. doi: 10.1080/14613800220119787
- _____. A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisations. **Journal of Research in Music Education**, v. 53, n. 2, p. 120-133, 2005.
- Cohen, A.; Armstrong, V. L.; Lannan, M. S.; Coady, J. A protocol for cross-cultural research on the acquisition

of singing. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1169, p. 112-115, 2009.

Gembris, H. The development of musical abilities. In: Colwell, R. (Ed.). **MENC handbook of music cognition and development**. New York: Oxford University Press, 2006. p. 124-164.

Habibi, A.; Damasio, A.; Ilari, B.; Sachs, M.; Damasio, H. Music training and child development: A review of recent findings from a longitudinal study. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1423, n. 1, p. 73-81, 2018. doi: [10.1111/nyas.13606](https://doi.org/10.1111/nyas.13606)

Habibi, A.; Damasio, A.; Ilari, B.; Veiga, R.; Joshi, A. A.; Leahy, R. M.; Haldar, J. P.; Varadarajan, D.; Bhushan, C.; Damasio, H. Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure: Results from a longitudinal study. **Cerebral Cortex**, v. 8, p. 1-12, 2017. doi: [10.1093/cercor/bhx286](https://doi.org/10.1093/cercor/bhx286)

Habibi, A.; Ilari, B.; Crimi, K.; Metke, M.; Kaplan, J. T.; Jos, H. A. A.; Leahy, R. M.; Shattuck, D. W.; Choi, S. Y.; Haldar, J.; Ficek, B.; Damasio, A.; Damasio, H. An Equal Start: Absence of Group Differences in Cognitive, Social and Neural Measures Prior to Music or Sports Training in Children. **Frontiers in Human Neuroscience**, v. 8, article 690, p. 1-11, 2014. doi: [10.3389/fnhum.2014.00690](https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00690)

Hargreaves, D. J.; Lamont, A. **The psychology of musical development**. Cambridge: Cambridge University press, 2017.

Heinrich, J.; Heine, S. J.; Norenzayan, A. The weirdest people in the world? Working Paper Series des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten, n. 139, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10419/43616>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Ilari, B.; Fesjian, C.; Ficek, B.; Habibi, A. Improvised song endings in a developmental perspective: A mixed methods study. **Psychology of Music**, v. 46, n. 4, p. 500-520, 2017. doi: [10.1177/0305735617715515](https://doi.org/10.1177/0305735617715515)

Ilari, B.; Keller, P.; Damasio, H.; Habibi, A. The development of musical skills of underprivileged children over the course of one year: A study in the context of an El Sistema-inspired program. **Frontiers in Psychology**, v. 7, n. 62, 2016. doi: [10.3389/fpsyg.2016.00062](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00062)

Ilari, B.; Wood, A.; Perez, P.; Habibi, A. (no prelo). The role of community-based music and sports programs on parental views of children's social skills and personality. **International Journal of Community Music**, no prelo.

Knudsen, J. S. Children's improvised vocalisations: learning, communication and technology of the self. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 9, n. 4, p. 287-296, 2008.

Kratus, J. A developmental approach to teaching music improvisation. **International Journal of Music Education**, v. 26, p. 27-38, 1996.

McPherson, M.; Limb, C. Difficulties in the neuroscience of creativity: Jazz improvisation and the scientific method. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1303, 80-83, 2013.

Norgaard, M. Descriptions of improvisational thinking by artist-level jazz musicians. **Journal of Research in Music Education**, v. 59, p. 109-127, 2011.

Pressing, J. Improvisation: Methods and models. In: Sloboda, J. A. (Ed.). **Generative processes in music**. Oxford: OUP, 1997. p. 129-176.

Raju, M.; Välja, L.; Ross, J. Estonian children's improvisational songs, the nature of performance and songs' coherence with the Western tonal musical canon. **Musicae Scientiae**, v. 19, n. 3, p. 282-300, 2015.

Tafari, J. Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In: Deliège, I.; Wiggins, G. (Eds.). **Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice**. New York: Psychology Press, 2006. p. 135-157.



**INSTITUTO
FEDERAL**
Maranhão

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-69745-70-9



9 788569 745709