



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE MÚSICA A PARTIR DA ESCUTA MUSICAL

SOCIAL REPRESENTATION OF FUTURE TEACHERS ABOUT MUSIC FROM MUSIC LISTENING

LEILA YURI SUGAHARA¹
leila@rededuc.com

RESUMO

O presente artigo discute o potencial formativo da música, apresentando um recorte de um estudo² realizado como tese de doutorado, sobre as representações sociais que estudantes de licenciatura em música e em pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de São Paulo, têm sobre música e música na escola a partir da escuta de três gêneros musicais: pop, jazz e world music. As justificativas das respostas dos estudantes à escuta das músicas, com a utilização da técnica de associação livre, foram categorizadas e permitiram identificar cinco eixos temáticos constituintes das representações sociais dos estudantes sobre música: afetividade, movimento, comunicação, contexto e formação. As representações sociais de música revelaram que os cinco eixos temáticos estavam presentes em todos os grupos e para todos os gêneros de música apresentados na pesquisa, variando quanto ao nível de informação que cada grupo possuía sobre música, sendo que os eixos da afetividade e do contexto se mostraram fundamentais para a compreensão do papel humanizador da música na educação.

Palavras-chave: Música • Representação social.

ABSTRACT

This paper discusses the educational strength of music, showing a study done as PhD thesis about social representations of undergraduate students in music licensure and pedagogy degree - of an Institution of Superior Education in the city of São Paulo - have about music as well as music at school from the listening of three different sorts of music: pop, jazz, and world music. The reasons for the students' answers in regards to the musical listening with the use of free association technique were established and allowed us to identify five thematic axles as part of social representations of undergraduates about music: affectivity, movement, communication, context, and education. The social representations of music revealed that the five thematic axles were present in all the groups and for all sorts of music presented during the survey, varying according to the group information level on music, having the axles of affectivity and context as fundamentals for the comprehension of the humanizing role of music in education.

Key-words: Music • Social representations.

1 Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Música das Faculdades Cantareira (FIC) e do Centro Universitário Sant'Anna (UniSant'Anna).

2 Estudo foi realizado como Tese de Doutorado defendida no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a orientação da Professora Doutora Clarilza Prado de Sousa.



INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir o potencial formativo da música a partir das representações sociais sobre música dos estudantes de licenciatura em pedagogia e de licenciatura em música, tendo em vista que são esses estudantes, futuros professores, que atuarão no ensino de música na Educação Básica. Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394 de 1996, os alunos da Educação Básica, no Brasil, foram privados durante trinta anos do ensino de música na escola. Durante esse período, o ensino de arte ficou restrito, na maioria das vezes, às técnicas de produção das artes visuais.

A música na escola é especialmente importante porque trabalha simultaneamente todas as dimensões: afetiva, motora, cognitiva e social que compõem o ser humano. Mas a escola ainda privilegia somente a dimensão cognitiva do desenvolvimento, criando uma dicotomização na formação humana. Existe uma supervalorização do conhecimento de caráter lógico-matemático e linguístico, baseado na transmissão de conhecimento e processos avaliativos que exigem do aluno apenas a mera reprodução. Mesmo quando a música está presente na escola, ela é vista apenas como fator auxiliar dentro dessa concepção de educação. Nessa direção, a educação musical deve ter como foco a apreciação musical, no sentido de desenvolver no aluno uma escuta atenta e crítica e não somente a formação específica de um músico instrumentista. O interesse em aprender a tocar um instrumento musical seria, portanto, uma consequência desse processo de apropriação da linguagem musical.

O conhecimento que se tem da música

pode determinar as escolhas quanto ao que se quer ou gosta de ouvir, cantar ou tocar. Esse conhecimento não é adquirido apenas quando se estuda música formalmente. A escuta musical é um processo que não ocorre igualmente para todas as pessoas. Para alguns, a música é apenas “pano de fundo” para outras atividades. Nesse nível de escuta, o corpo reage às vibrações produzidas pela música, induzindo ao movimento ou relaxamento. Em um nível de escuta mais atenta, é possível destacar os elementos que compõem a música, como, por exemplo, a melodia ou a forma, permitindo sua reprodução através do canto. Um nível de escuta mais profundo requer o desenvolvimento da capacidade de escuta atenta, que leve a uma apreciação consciente, a partir de uma prática reflexiva, permitindo que se façam livremente as escolhas do que se quer escutar.

A escola deve ser o espaço privilegiado para a democratização do acesso a todo o patrimônio musical que se encontra também fora da mídia de massa, através do desenvolvimento de uma escuta mais crítica e emancipada da música, que leve à realização do potencial humanizador da música. Segundo Paulo Freire (2002, p. 78), é papel da escola promover a reflexão que possibilite uma prática transformadora. Para Freire (1982), o processo de humanização ocorre a partir da expressão do mundo e da comunicação entre os homens. Se a música permite uma forma de expressão diferente da verbal, também pode possibilitar, a partir de seu “fazer”, tanto como ouvinte quanto como produtor dessa música, uma forma de participação colaborativa na constituição de um mundo mais humanizado. Ou seja, se a música pode expressar também o não dizível, pode ter um papel importante no encontro das consciências a que se refere Freire



(1982) e contribuir para a construção de uma práxis libertadora e transformadora.

A música ainda não é trabalhada nas escolas de forma abrangente, isto é, permitindo que a pessoa aprecie a arte em toda a sua dimensão humanizadora e que possibilite uma experiência ao mesmo tempo estética, crítica e subjetiva, restringindo-se, muitas vezes, ao ensino dos aspectos mais técnicos da arte ou a práticas artísticas reprodutoras. Conhecer a visão dos futuros professores que atuarão no ensino de música nas escolas pode oferecer uma possibilidade de atuar no sentido de apontar perspectivas de mudanças dessas práticas. Nesse sentido, buscou-se investigar o perfil de formação do futuro professor de música das escolas de Educação Básica. Para tanto, recorre-se aos fundamentos oferecidos pela Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978, 1984, 2007, 2012) que possibilita uma análise multidimensional, pois considera o pensamento construído em um contexto de relações, isto é, na tensão entre o indivíduo e a sociedade. Foi observado que um estudo sobre representações sociais a partir da escuta musical ainda não tinha sido realizado, portanto, optou-se por uma abordagem metodológica de apreensão das representações dos licenciandos de pedagogia e de música, futuros professores, a partir da escuta musical.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL A PARTIR DA ESCUTA MUSICAL

Moscovici (1978) afirma que as representações sociais são sempre de alguém e de alguma coisa e, sendo assim, uma representação social de “música” só pode ser apreendida a partir do contexto em que essa música ocorre e de quem “fala” sobre essa música. Para um estudo sobre repre-

sentação social de música a partir da escuta musical, torna-se necessário apreender como as representações se constituem em grupos específicos (no caso, estudantes de pedagogia e música) a partir dessa escuta, foco do presente trabalho.

Estudar as representações sociais a partir de sons requer a compreensão de como ocorre esse processo. Partindo das dimensões constitutivas das representações sociais propostas por Moscovici (1978), informação, campo de representação ou imagem e atitude, pode-se dizer que o nível de informação sobre determinada música depende da disponibilidade dessa música no meio social e cultural em que a pessoa se insere e do grau de aproximação e identificação dessa pessoa com a música ou com o gênero musical, o que liga a dimensão informacional à dimensão atitudinal. A dimensão da atitude é que determina a proximidade ou afastamento da pessoa com relação a uma determinada música ou a um gênero musical que, por sua vez, pode determinar o nível de informação que essa pessoa tem a respeito dessa música ou desse gênero musical. No campo de representação ou imagem, a questão é como sons podem gerar imagens.

Duarte e Mazzotti (2006) apontam o processo de representação a partir de sons como um processo metafórico pela qual uma informação sonora é selecionada parcialmente, de acordo com os condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações) e critérios normativos (sistema de valores do grupo), para gerar uma imagem sonora coerente e reconhecível do objeto perceptivo, dando valor e significado aos elementos selecionados na recontextualização. Esse produto estruturado e organizado de forma hierárquica, resultado



do processo de percepção ou criação desenvolvido pelo sujeito, constitui-se como uma metáfora que, “por suas características, é uma condensação de significados produzida a partir da analogia, sendo, por isso, considerada uma analogia condensada” (DUARTE e MAZZOTTI, 2006, p. 1287) e, por conseguinte, ao ser naturalizada, torna-se reflexo do real.

Sem desconsiderar esse aspecto metafórico da construção de uma representação de música, torna-se necessário acrescentar no processo de significação da música, além do processo de seleção, classificação e recontextualização da informação sonora, de acordo com o seu arcabouço cultural e critérios normativos ou grau de identificação com a música, a ativação dos mecanismos de emoção, memória, imaginação e atenção, presentes nesse processo.

A emoção é o primeiro nível perceptivo de uma informação sonora, pois é pela emoção, pelo modo como o sujeito é afetado pelo som que é desencadeado o processo de significação dessa informação sonora. Ao nomear e classificar a emoção provocada pelo som, uma reação física passa a ser representada, tendo em vista o processo cognitivo envolvido no ato de classificar e nomear essa emoção. Mas nem toda música é passível de representação, porque a reação à escuta de uma música pode se apresentar apenas em um nível físico, além disso, uma mesma emoção ou reação física a uma escuta musical pode ser interpretada de diferentes formas pelos sujeitos, dependendo do arcabouço cultural que possuem, dos critérios normativos do grupo a que pertencem, das suas experiências musicais anteriores, das suas condições no momento da escuta e do contexto em que ocorre essa escuta. Essa emoção pode ser considerada no âm-

bito social, quando é concebida como uma emoção compartilhada socialmente, a exemplo das músicas rituais (RIMÉ, 2005; WALLON, 2005).

A memória é social na medida em que é a partir da lembrança das sensações e situações vividas que se elabora uma representação, e esta experiência subjetiva é social, pois não ocorre num vácuo, está sempre inserida dentro de um contexto social e cultural. A música já carrega uma série de significações pessoais, históricas e sociais, que serão ressignificadas pelo sujeito no momento da escuta, dependendo do conhecimento que possui sobre a música, do contexto vivido e trazido à lembrança pela música, das relações que estabelece com a lembrança que essa música produz. Por exemplo, as músicas de protesto podem ser representativas como música de contestação para um grupo que viveu a época da ditadura no Brasil, e ser apenas uma música de entretenimento para um grupo de jovens dos dias atuais. Ou ainda, um determinado gênero musical pode trazer à lembrança uma situação específica, como um relacionamento romântico e ser representado pelo sujeito como uma música romântica, por associação e generalização, imagem esta que, por sua vez, pode ser representativa de um determinado grupo social.

Para explicar o papel da imaginação no processo de constituição de uma representação social, será necessário recorrer ao processo de objetivação descrito por Jodelet (1990), pelo qual ocorrem as seguintes interferências nos conteúdos da representação, que a autora chama de decalagem: distorção, suplementação e desfalque. Na distorção, os atributos da música são acentuados ou minimizados dependendo da ênfase que se dá aos ele-



mentos que compõem uma determinada música, como a letra ou os aspectos mais sonoros propriamente ditos: timbre, altura, intensidade, duração dos sons e a forma como se organizam dentro da música. A imaginação a partir de uma escuta musical interfere na maneira como uma pessoa acentua ou minimiza esses atributos na música. Na suplementação, são atribuídas características que não pertencem ao objeto e, novamente, é pela imaginação que uma pessoa pode atribuir características não pertencentes ao objeto. No desfalque, a imaginação não tem qualquer papel no processo, já que os atributos do objeto são suprimidos, e está relacionado ao foco de atenção. Um exemplo relacionado ao objeto musical, de desfalque, seria quando uma pessoa focaliza só a letra da música ou só a música, durante uma escuta musical.

A atenção é responsável pela formação da imagem a partir da escuta de uma música, dependendo do aspecto que a pessoa focaliza na música. O foco de atenção pode se concentrar mais no som ou mais na letra. Uma pessoa pode focalizar mais a música como conjunto de sons musicais, organizados melodicamente, em seus atributos e na forma como se estruturam ou focalizar mais o conteúdo da letra da música.

No entanto, essas interferências, que ocorrem nos conteúdos das representações no processo de objetivação, não são exclusividade do processo imaginativo ou da atenção e dependem também do grau de conhecimento, de experiência ou de identificação que o ouvinte tem com a música (memória afetiva). Esses processos garantem que uma informação sonora se constitua como imagem, como campo de representação, quando uma emoção é expressa por seu componente representacio-

nal, como sentimento; e a memória social, a imaginação e a atenção, possibilitam a categorização e classificação da informação sonora de maneira que possam ser nomeadas e significadas.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa, desenvolvida como tese de doutorado³, foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior particular da cidade de São Paulo. Participaram da pesquisa 81 estudantes de licenciatura em pedagogia, sendo 33 ingressantes e 48 concluintes; e 163 estudantes de licenciatura em música, dos quais, 123 ingressantes e 38 concluintes. Foram aplicados dois questionários: um de perfil e outro contendo uma questão de associação livre a partir da escuta de três músicas de gêneros diferentes, questões abertas e fechadas e uma questão de classificação de imagens/fotografias. Os dados foram sistematizados e analisados com o auxílio do software EVOG - Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations - e com a utilização da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009; BAUER, 2004; FRANCO, 2005). Neste artigo, serão apresentados apenas os resultados da questão de associação livre a partir da escuta musical.

Para a pesquisa foram escolhidos três gêneros musicais que possuíssem elementos da cultura ocidental, sendo que a música *pop* é globalmente conhecida, o *jazz* é menos veiculado pelos meios de comunicação de massa e a *world music* é um gênero musical híbrido que, embora menos conhecido, também é produto da indústria

3 SUGAHARA, Leila Yuri. Música e música na escola: um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical. Tese de doutorado, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.



cultural. Para que o foco se mantivesse nos aspectos mais musicais propriamente ditos durante a escuta musical, e não na letra da canção, não foram escolhidas músicas com letra em português.

De acordo com Abric (1994), o caráter espontâneo da técnica de associação livre, por meio da evocação de palavras a partir de um estímulo, permite o levantamento dos elementos constitutivos do conteúdo de uma representação, mostrando-se adequada ao estudo das representações sociais. Essa técnica foi adaptada para contemplar os objetivos da presente pesquisa, utilizando-se um estímulo musical ao invés de uma palavra indutora. Sendo assim, foi solicitado ao participante que escrevesse três palavras que viessem à sua mente ao escutar uma música e, nesse momento, a música foi tocada na íntegra num aparelho de som. Esse mesmo procedimento foi repetido três vezes, uma para cada música escolhida para a pesquisa: "*Rolling in the deep*" (pop); "*My favorite things*" (jazz) e "*Imidiwan ma tennam*" (world music).

Foram analisados os resultados das evocações a partir da escuta das três músicas e as justificativas para a escolha da palavra que foi considerada como sendo a mais importante dentre as três palavras evocadas a partir de cada música, visando apreender a centralidade das representações sobre música dos estudantes de pedagogia e de música.

As palavras evocadas pelos grupos de estudantes de licenciatura em pedagogia e de licenciatura em música, a partir de cada uma das três músicas, foram transcritas e processadas no software EVOC. O processamento dos dados pelo software resultou nos seis conjuntos de relatórios analisados. Neste trabalho, buscou-se compreender a

dinâmica das relações que podem ser estabelecidas entre as palavras evocadas pelos participantes, de acordo com o nível e a frequência de ocorrência dessas palavras a partir de cada escuta musical. O EVOC é composto por vários programas, dentre os quais serão descritos apenas os utilizados nesta análise: o programa *RANGFRQ* gera uma figura contendo a organização das palavras de acordo com a frequência e a ordem de evocação dessas palavras e o relatório *LISTVOC* fornece a lista das palavras evocadas em seu contexto original.

Para a análise das justificativas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) e Franco (2005). Todas as justificativas dadas pelos participantes desta pesquisa para as palavras de maior centralidade foram transcritas em uma *Planilha Excel* e, a seguir, foi realizada uma leitura de cada uma dessas justificativas, buscando apreender as suas significações. As significações dizem respeito ao modo como as músicas foram descritas nas justificativas. Essas significações foram categorizadas segundo seus usos e funções. Portanto, a categorização foi feita *a posteriori* e organizadas em quadros contendo as justificativas, as significações e as categorias descritas para cada gênero musical (*pop, jazz e world music*) e para cada grupo (estudantes de pedagogia e estudantes de música)⁴.

A análise das significações atribuídas a cada uma das justificativas possibilitou a definição de 13 categorias iniciais, que depois foram agrupadas em 5 Eixos Temáticos. As categorias iniciais são:

1. *Função de expressão emocional* – a música é descrita como veículo de expressão das emoções e como sendo capaz de trazer à lembrança coisas, pessoas ou situações (função mnemônica);



2. *Função catártica* – a música é descrita como capaz de provocar uma catarse;

3. *Valorativa* – a música é descrita como um valor ou como uma atitude;

4. *Reação física* – a música é descrita como provocadora de reações físicas;

⁴ A categorização foi feita a partir do estudo dos usos e funções da música desenvolvido inicialmente por MERRIAN (1964) e, posteriormente, por HARGREAVES e NORTH (1999).

5. *Função de comunicação* – a música é descrita como tendo a função de comunicar algo (fala sobre);

6. *Descritiva contextual* – esta categoria reúne as justificativas que apresentam uma descrição das condições pela qual a música emerge de acordo com o gosto ou desgosto, ou pela influência dos meios de comunicação de massa;

7. *Descritiva reflexiva* – a música é descrita como capaz de suscitar questionamentos;

8. *Função socializadora* - a música é descrita como tendo uma função de agregar as pessoas;

9. *Função de entretenimento* – a música tem a função de entreter as pessoas, funcionando como “pano de fundo” para outras atividades ou como música ambiente;

10. *Cultura do outro* – a música é descrita como pertencente a outra cultura que não a sua;

11. *Função pedagógica* – a música é descrita como tendo uma função pedagógica;

12. *Saberes específicos* – ao descrever a música, mobiliza saberes específicos da área de música;

13. *Nível de escuta diferenciado* – respostas que descrevem a música com vocabulário específico musical e também sentimentos e valor estético.

As categorias descritas anteriormente foram agrupadas em 5 (cinco) Eixos Temáticos que nortearam a análise:

- Eixo da Afetividade - reúne as categorias de: Função de expressão emocional, Função catártica e Valorativa;
- Eixo do Movimento - diz respeito à categoria de Reação Física;
- Eixo da Comunicação - discute a Função de comunicação;
- Eixo do Contexto - agrupa as categorias: Descritiva contextual, Descritiva reflexiva, Função socializadora, Função de entretenimento e Cultura do outro;
- Eixo da Formação - discute as categorias de: Função pedagógica, Nível de escuta diferenciado e Saberes específicos.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA.

Música pop

A análise das respostas das estudantes de pedagogia à questão de associação livre foi submetida ao software EVOC, que organizou as palavras de acordo com a frequência e a ordem média de evocações. As palavras mais frequentemente citadas e com maior prontidão e que, portanto, se revelaram mais centrais, a partir da escuta da música *pop*, pelas estudantes de pedagogia, foram: *alegria, amor, dançar, festa, letra e sucesso*. A leitura do relatório LISTVOC, fornecido pelo software EVOC,



permitiu uma melhor compreensão da dinâmica das relações existentes entre as palavras evocadas pelas estudantes de pedagogia e parecem indicar que essas estudantes têm uma atitude positiva com relação à música *pop*. No entanto, ao analisar as palavras que se revelaram como sendo as mais centrais no contexto original de sua evocação, foi possível perceber que a palavra *juventude*, que foi evocada com menor frequência, mas também com maior prontidão, mostrou-se significativa. A palavra *juventude* também apareceu ligada às palavras *descontração*, *revolta*, *droga e liberdade* indicando que a música *pop* é vista como uma música para jovens. E a imagem de música para a juventude está associada às ideias de descontração, revolta, droga e liberdade.

A análise das justificativas para a escuta da música *pop* revelou que, no *Eixo da afetividade*, o grupo de estudantes de pedagogia atribuiu à música uma *função de expressão emocional*, pela qual a música poderia “mostrar um sentimento” ou “fazer lembrar” de alguém ou de alguma situação; uma *função catártica*, ao afirmarem que a música pode fazer mudar o humor “repentinamente”, fazendo esquecer coisas ruins ou trazendo uma sensação de “libertação”; uma *função valorativa*, ao nomearem a música como alegria ou amor e descrevê-la como valores ou atitudes relacionadas à vida, expressas como “*amor ao próximo*” ou “*viver com alegria*”, além de descreverem valores transcendentais, ao dizerem que “*alegria faz bem para o espírito*”. O *Eixo do movimento* indica que o foco da escuta se volta aos aspectos rítmicos da música, e a descrição revela a reação física à escuta: “*o som, o toque te faz mexer; o tom e as batidas da música faz o corpo dançar automaticamente; um ritmo que nos leva ao movimento, contagiante; batidas fortes que faz dançar*”.

No *Eixo da comunicação*, uma música só é capaz de comunicar algo ou transmitir conceitos, na medida em que uma mensagem pode ser identificada pelo ouvinte. Quando a música tem uma letra, como no caso desta música *pop*, mas seu idioma não é totalmente compreendido (“*A música é em inglês, eu não entendo*”), pode ocorrer uma mudança no foco de atenção do ouvinte. Não encontrando elementos que possam dar sentido ao que se escuta, como uma letra inteligível, o ouvinte pode passar a focar a sua atenção aos aspectos mais musicais propriamente ditos, como pode ser observado na categoria de reação física: “*música para dançar*”. Ou, ainda, não encontrar nenhum sentido e simplesmente, repetir o que escutou: “*Baby (garota) é o que repete na música*”. Ao justificarem que as músicas podem “*transmitir romantismo*”, observa-se que uma escuta leva o ouvinte a buscar em suas experiências musicais anteriores, referências para dar sentido ao que escuta, para depois nomeá-la. O sentido dado aos sons depende da cultura: o que é romântico em uma cultura pode não ser em outra, podendo variar entre pessoas diferentes de um mesmo grupo, de acordo com as experiências vividas por cada um.

No *Eixo do contexto*, o gênero *pop* padrão, como produto da indústria cultural, é concebido para criar uma identificação com o público consumidor. É produzido para ser facilmente aceito pelo maior público possível, pois tem como objetivo ser uma música consumível, vendável. Para que isso ocorra, a música é trabalhada e padronizada com o objetivo de ser facilmente reproduzida e reconhecida, com melodias fáceis de serem cantadas ou acompanhadas. Com relação à letra, a temática também é pensada de forma a criar essa empatia com o público a quem se destina a



música, o que facilitaria posteriormente o seu consumo. Para as estudantes de pedagogia, “a música é popular e faz sucesso porque todo mundo gosta”. Esta justificativa (*categoria descritiva contextual*) é um exemplo de como a música *pop* é vista pelas estudantes, descrita como uma música “fácil”. A justificativa para a escolha da palavra “mídia”, questionando: “como a mídia pode influenciar e contaminar a massa em pouco tempo?”, revela certo grau de consciência crítica (*categoria descritiva reflexiva*) pelo grupo de estudantes de pedagogia. Uma *função socializadora* foi atribuída à música *pop* pelas estudantes de pedagogia, revelada pelas seguintes justificativas “É música de confraternização; de balada; para dançar junto”. A música *pop* foi descrita também como *alegria* que, por sua vez, foi justificada como sendo a amálgama das relações ou um fator de interação social.

Música jazz

A análise das respostas das estudantes de pedagogia à associação livre, submetidas ao EVOG, indicou que as palavras evocadas mais prontamente e com maior frequência a partir da música *jazz* pelas estudantes de pedagogia foram: *ambiente, paz e tranquilidade*. O *jazz* foi descrito como expressão de *paz e tranquilidade*, associado à palavra *ambiente*. Para a palavra *ambiente* foram encontradas as seguintes associações a partir da leitura dos resultados em contexto: *clássico, cultura, antiga, sofisticação, tranquilidade e filme*. Essas associações indicam que os sentidos que as estudantes de pedagogia atribuem à função de entretenimento, para o *jazz* e para o *pop*, são diferentes. Enquanto a música *pop* padrão é vista como uma música para ser dançada, o *jazz* é descrito como uma música *sofisticada, clássica, culta e tranquila*. A palavra *filme* pode ter sido mencio-

nada porque esse *jazz* apresenta um tema muito conhecido de um filme feito para cinema.

A análise das justificativas para a música *jazz* revelou que o grupo de estudantes de pedagogia parece associar a música instrumental ao sentimento de *bem-estar*, por trazer *paz e tranquilidade*. O grupo atribui as seguintes qualidades à música: *é suave, agradável e relaxante*. O *jazz* também teria o poder de trazer *paz interior* e promover a reflexão. As estudantes de pedagogia também atribuíram um valor transcendental ao *jazz*, justificando que a música traz *paz de espírito* e utilizando termos religiosos como *espírito santo*. As justificativas confirmam os resultados do EVOG para o *jazz* que foi descrito como música ambiente pelas estudantes de pedagogia. A música ambiente não é uma música feita para ser apreciada, mas para funcionar como distração.

World music

A análise das respostas das estudantes de pedagogia à associação livre, submetidas ao EVOG, indicou que as palavras evocadas mais prontamente e com maior frequência a partir da *world music* foram: *dançar, cultura, chata, dadada e tribal*. As palavras *dançar, cultura e tribal* encontram-se associadas, bem como algumas palavras do quadrante inferior esquerdo, como: *batidas, filme, áfrica e árabe*. A palavra *cultura* pode estar associada à sonoridade reconhecida como sendo de outra cultura, como a *africana* ou *árabe*, a partir de imagens formadas pelos filmes. *Da, da, da* são as onomatopeias utilizadas pelas estudantes para o som que escutaram e, portanto, não têm um significado, mas foi possível verificar o sentido dessas onomatopeias a partir das justificativas apresentadas para a sua escolha. Ao



se analisar o relatório LISTVOC, verificou-se que a palavra *chata* foi evocada juntamente com *esquisita, estranha e enjoativa*. A dificuldade em reconhecer a *world music* pode ter levado as estudantes de pedagogia a rejeitarem essa música, descrevendo-a como *chata*.

No *Eixo do movimento*, a *world music* foi descrita pelas estudantes de pedagogia como uma música que serve para dançar e é sensual. O ritmo foi o elemento identificado pelas estudantes como provocador do movimento. A dificuldade na compreensão da letra levou à rejeição da música. Essa falta de compreensão da letra gera uma interferência na comunicação da mensagem. *Dadada* ou *telelele* revelam uma dificuldade em nomear a música, pois faltam elementos que permitam o seu reconhecimento. No *Eixo do Contexto*, a música *world music* é vista como estranha, exótica e diferente pelas estudantes de pedagogia e descrita como uma música que pertence à cultura do outro, serve para dançar e lembra rituais tribais: *"a imaginação vai até as tribos indígenas nas rodas de dança"*.

Cambria (2008), ao discutir a relação entre música e alteridade, afirma que no caso da *world music*, de um lado, a alteridade é desejada, criada ou inventada e, de outro, é globalizada, homogeneizada, causando a dissolução dessa alteridade. Essa perspectiva traz de um lado, o *world music* como uma música pertencente a um "outro" estranho e exótico, e por outro lado, uma música reconhecida como parte integrante de sua própria cultura. Essa característica do gênero *world music* está presente nas seguintes justificativas das estudantes de pedagogia: *"é uma música de cultura diferente do Brasil, exótica, calma, gostosa de ouvir; o ritmo é contagiante, pode tranquilamente fazer parte do repertório*

de músicas brasileiras".

O *world music* é uma música pouco veiculada nos meios de comunicação de massa no Brasil e, sendo assim, não faz parte do cotidiano das estudantes de pedagogia. Quando esse gênero de música é veiculado, é como tema musical de alguma novela televisiva, o que se pode observar na seguinte justificativa: *"dança do ventre, dançava muito esse tipo de música em uma novela"*. A *world music* também foi descrita como uma música que permite fazer reflexões sobre a cultura de massa, o repertório e a pluralidade cultural: *"é uma música diferente da que somos apresentados pela cultura de massa; é uma música que me faz pensar na pluralidade cultural, nas diferenças"*. Ao perceberem a música como sendo contagiante fizeram associações como a *"música brasileira tem um ritmo contagiante"*, aproximando-a do seu universo cultural.

A música como *função pedagógica* só foi descrita para esse gênero musical pelas estudantes de pedagogia. A música serviria para desenvolver a coordenação motora, porque provoca movimento e também como meio para ensinar outros conteúdos. Esse resultado pode indicar que o curso de pedagogia, do qual essas estudantes fazem parte, aborda a música apenas como fator de desenvolvimento e como meio para o ensino do conteúdo de outras disciplinas e não como conteúdo próprio e específico.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO DE ESTUDANTES DE MÚSICA

Música pop

As palavras mais centrais para os estudantes de música foram: *sucesso, ritmo,*



voz, festa e alegria. Com base no relatório LISTVOC, observa-se que todas as cinco palavras encontram-se relacionadas umas às outras. Com relação à palavra *voz*, o LISTVOC permitiu observar que está relacionada ao *ritmo*, à *emoção* e à *personalidade*, enquanto a palavra *ritmo* se relaciona com *dançar, festa, alegria, amor, solidão*. Estes dois elementos: *voz e ritmo*, parecem se destacar dentre as palavras evocadas, pelo seu caráter especificamente musical. *Voz* se refere ao timbre e, nesse caso, é atribuída ao timbre uma função afetiva no contexto da *música pop*, enquanto o *ritmo* está relacionado ao movimento. *Sucesso* encontra-se relacionado às palavras: *história, letra, internacional, animação, agradável, alegria, amor, diversão, morte, depressão*. Não é possível saber se as palavras evocadas dizem respeito à letra da música ou à intérprete e sua história de vida. Os estudantes de música parecem associar o sucesso ao estilo de vida das cantoras do gênero *pop*.

No *Eixo da Afetividade*, foi identificada apenas a *função de expressão emocional* nas respostas dos estudantes de música ao *pop*. A música *pop* foi descrita por eles como capaz de provocar "*alegria porque dá vontade de pular*". O ritmo presente na música *pop* foi indicada como provocadora da vontade de se movimentar, e essa vontade foi representada pelos estudantes como sentimento de alegria. Eles também descreveram os sentimentos e as lembranças que a música suscitou no momento da escuta: "*Alegria é a fase que estou vivendo no momento; Amor porque fala sobre restaurar o amor, essa música faz parte de mim*". No *Eixo do movimento*, a reação física à música *pop* foi descrita pelos estudantes de música como *festa, balada e curtidão*. O ritmo da música provocou a sensação de movimento, e esse movimento foi representa-

do como festa.

O *Eixo da comunicação* revelou uma tendência dos estudantes de música a considerarem a mensagem transmitida por uma música, não só pela letra contida na canção, mas também por outros elementos sonoros que compõem uma música. Ao descreverem a música *pop* como *sucesso*, no *Eixo do contexto*, os estudantes de música fizeram referência aos meios de comunicação como responsáveis pela propagação e divulgação da música, se reconhecendo como músicos e parte desse processo. Como justifica um estudante de música: "*porque é o hit do momento, tenho feito muito esta música em meus trabalhos, a ponto de não gostar mais dela*". Esses estudantes se reconhecem tanto como produtores dessa música quanto como ouvintes. Demonstraram ter uma visão mais crítica da música *pop*, reconhecendo-a como produto da indústria cultural. Essa visão pode ser observada nas seguintes afirmações: "*ela (a música) pode nem ser boa, mas de tanto tocar, fica gravado e acaba sendo aceita pela maioria das pessoas; sucesso da mídia, pois ela determina muito os gostos e valores da sociedade*".

O *Eixo do contexto* revelou que os estudantes de música, ao justificarem a escolha pelas palavras *ritmo* e *voz*, demonstraram possuir saberes específicos da área de música, descrevendo os elementos que compõem a música e as suas características, sendo capazes de nomearem e classificarem a música por seu estilo ou gênero. Interpretaram também esses elementos como dando um sentido estético à música, como, por exemplo: "*a voz marcante, a interpretação repleta de emoção característica da música soul; a segunda parte da música quando fica mais forte me traz alegria*".



Música jazz

A análise das respostas dos estudantes de música à associação livre, submetidas ao EVOC, indicou que as palavras evocadas mais prontamente e com maior frequência a partir da música jazz foram: *jazz, ambiente, tranquilidade, sofisticação e sax*.

No *Eixo da afetividade*, estão presentes as categorias: função de expressão emocional e valorativa, a partir das respostas dos estudantes de música para a escuta do jazz. Quando os estudantes identificam um instrumento que sabem tocar na música que escutam, se reconhecem como intérpretes e afirmam que isso traz um sentimento bom, como pode ser observado na justificativa a seguir: *"sax, pois como saxofonista admiro o som produzido por este instrumento, o que me traz sentimentos bons"*. Um valor transcendente foi atribuído à escuta do jazz: *"porque ao ouvir conseguimos ser levados a outros horizontes"*. Também consideram o jazz uma música sofisticada, justificando a escolha do termo sofisticado dizendo que *"uma música culta é importante porque passa algo bom que está escondido, que não é visto nem ouvido normalmente"*.

No *Eixo do contexto*, as respostas dos estudantes de música para o jazz foram categorizadas como função de entretenimento. O *Eixo da formação* abarca as funções de: saberes específicos e nível de escuta diferenciado. O conhecimento específico que os estudantes de música possuem permitiu a identificação de alguns elementos musicais que caracterizam o jazz, como a improvisação e o ritmo sinopado. Os estudantes de música também demonstraram possuir um nível de escuta diferenciado para o jazz, ao indicarem que podem identificar e interpretar os elemen-

tos musicais dando um sentido estético à música, nas seguintes afirmações: *"formação característica do estilo jazzista, bela improvisação do instrumento solista, me fez ficar feliz; é o solo que dá expressão à música, um sentimento de beleza"*.

World music

A análise das respostas dos estudantes de música à associação livre, submetidas ao EVOC, indicou que as palavras evocadas mais prontamente e com maior frequência a partir da música jazz pelos estudantes de música foram: *cultura, oriente, regionalidade, dançar e tribal*.

No *Eixo da afetividade*, a *world music* foi descrita pelos estudantes de música como dança que provoca alegria. O movimento, neste caso, está ligado ao fator afetivo. O *Eixo do movimento* está presente na descrição da música como capaz de levar a imaginar uma dança. O *Eixo da comunicação* revela a palavra *cultura* como sinônimo de idioma não compreendido, indica uma tendência dos estudantes de música em nomearem como *cultura* qualquer aspecto de uma cultura desconhecida ou pouco conhecida.

O *Eixo do contexto* se revela como o mais significativo para os estudantes de música, sendo descrito como *cultura do outro*. As justificativas ao termo *regionalidade* indicam que o *world music* despertou o imaginário dos estudantes de música para o contexto ao qual esse gênero poderia "pertencer". Essas representações aparecem nas seguintes justificativas: *"a canção me dá a sensação de raiz, de raça, de rito; a música me remete à imagens rurais dos EUA; me parece uma boa música para exemplificar o som típico ou folclórico de uma determinada região"*. A *world music* foi descrita também como uma música que possibilita



o exercício da alteridade, através do conhecimento da “cultura do outro”: “*pela música dá para conhecer a cultura de outros países e nos torna consciente sobre o mundo*”. Referem-se à *world music* como uma “*música que pode transmitir o folclore*” ou “*como elemento fundamental para a identidade de um povo*”. A *world music* não é um gênero musical que possa ser considerado genuinamente uma manifestação musical local ou de tradição oral. É um gênero criado pela indústria cultural, a partir das músicas da cultura popular, mas hibridizadas com gêneros e elementos da música moderna. E, nesse sentido, promove a dissolução da identidade cultural e não permite a estabilidade da cultura. Um estudante de música nomeou esse gênero musical como *world music* e descreveu uma de suas características, a de ser um gênero híbrido: “*Essa música me remeteu ao oriente e apesar de ser uma música ‘mais moderna’, ela me traz a estranheza de não fazer parte da minha cultura, pode ser um world music*”. A justificativa a seguir mostra que a escuta da *world music* permitiu fazer uma reflexão sobre a cultura do outro: “*para nós, ocidentais, essas músicas são tão características que nos faz pensar mais na região do que nos sentimentos que possam passar, o que é importante para conhecer a cultura do outro*”.

O *Eixo da formação* indicou os saberes específicos presentes nas justificativas dos estudantes de música. Para os estudantes de música, a sonoridade da música é o principal elemento que permite o seu reconhecimento como uma música advinda de uma cultura diferente da sua, como pode ser observado nas seguintes frases: “*ao ouvir essa música parece que a cultura oriental invade minha mente e me leva para lá; essa música nos leva a querer conhecer outras culturas já que vem usando percus-*

sividade não muito usada; música típica de um determinado país, isso a torna única e expressiva”.

Representações sociais de estudantes de pedagogia e de música sobre música

A *Afetividade* mostrou-se constitutiva da representação social sobre música dos dois grupos, nos três gêneros: *pop*, *jazz* e *world music*. O grupo de estudantes de pedagogia apresentou uma tendência a respostas mais afetivas ao *pop* do que o grupo de estudantes de música. O *jazz* foi descrito pelas estudantes de pedagogia como expressão de *tranquilidade* e *paz*. A ausência de letra, no *jazz* apresentado nesta pesquisa, leva à focalização da atenção nos elementos sonoros musicais, que se revelam em respostas de predominância afetiva. O grupo de estudantes de música também descreveu o *jazz* como *tranquilidade*, no entanto, como esses estudantes possuem informações e experiências específicas da área musical, outros elementos das representações passam a “interferir” na constituição dessa representação, como por exemplo: “*sax, pois como saxofonista admiro o som produzido por este instrumento, o que me traz sentimentos bons*”. Nesse eixo da afetividade, a centralidade das respostas do grupo de estudantes de pedagogia à escuta da *world music* se apresentou apenas como um adjetivo: *chata*. Essas estudantes justificaram a resposta, dizendo que não conseguiram “*sentir a música*” ou que “*a música não alegrava o ambiente*”. O aspecto afetivo para a escuta da *world music*, na representação do grupo de música se apresentou como *alegria*, por provocar a *vontade de dançar*, revelando como esse aspecto afetivo se liga ao do movimento.

O *Movimento* é uma característica presente na representação social sobre mú-



sica, tanto das estudantes de pedagogia quanto dos estudantes de música. Os dois grupos indicaram o aspecto rítmico como fator de movimento, na descrição tanto do *pop* quanto da *world music*. Apesar dos dois gêneros terem sido descritos como *música para dançar*, o grupo de estudantes de música ressaltou também o aspecto *timbrístico*, percebido no modo de cantar da intérprete da música *pop*.

A *Comunicação* é constituinte da representação social sobre música dos dois grupos, e está presente na escuta de dois gêneros: *pop* e *world music*. As respostas onomatopaicas das estudantes de pedagogia indicaram como a falta de informação impede a objetivação da música. Para Moscovici (1978), as três dimensões que configuram as representações sociais: atitude, informação e campo da representação ou imagem, fornecem a visão global do conteúdo e do sentido das representações. A falta de informação altera a atitude e a imagem que os licenciandos têm da música. Por exemplo: as estudantes de pedagogia que responderam “dá, dá, dá”, isto é, apenas reproduziram o que ouviram, não tinham informação suficiente que possibilitasse o reconhecimento da música *world music* apresentada, fazendo com que essas estudantes rejeitassem a música. Essa atitude de rejeição restringe o repertório musical a ser trabalhado no contexto da escola. A centralidade das respostas dos estudantes de música indicou que o conhecimento específico, que possuem sobre música (informação), possibilita a objetivação a partir de outros elementos além da letra da canção. Sendo assim, mesmo que uma letra não seja compreensível, existe a possibilidade de acesso a uma mensagem musical.

O Eixo Temático *Contexto* revela que as

estudantes de pedagogia entendem que o gosto por determinada música é formado a partir do que é veiculado pela mídia, mas não sabem como isso ocorre. Já os estudantes de música demonstraram possuir uma visão mais crítica da música, bem como a consciência do papel da indústria cultural na produção e disseminação da música. A música *pop* padrão foi vista pelas estudantes de pedagogia como uma música para ser dançada e o *jazz* como uma música para relaxar e ser ouvida, às quais foi atribuída uma função socializadora, como amálgama das relações sociais ou como fator de interação social. A *world music* foi vista pelas estudantes de pedagogia como cultura do “outro”, reconhecível a partir de referências midiáticas, tais como: filmes e novelas televisivas; pelas quais a dança e a religião foram as imagens mais descritas. Os estudantes de música descreveram as escutas musicais a partir de termos específicos da área de música, como: improvisação e ritmo sincopado para a escuta do *jazz*; e som contínuo e percussivo para a *world music*, apontando para uma das características da música do *mundo modal*. Também demonstraram reconhecer a *world music* como um gênero híbrido, criado pela indústria cultural a partir das músicas da cultura popular. Para os estudantes de música, a sonoridade da música é o principal elemento que permite o reconhecimento dessa música como advinda de uma cultura diferente da sua.

A *Formação* é constitutiva da representação social sobre música de estudantes de pedagogia e de música, mas se apresentaram de forma diferenciada nos dois grupos. Na representação social sobre música das estudantes de pedagogia, o Eixo da formação só se apresenta no gênero *world music*; e dos estudantes de música,



nos três gêneros: *pop*, *jazz* e *world music*. As estudantes de pedagogia indicaram a possibilidade de se utilizar a música como um meio para o desenvolvimento de atividades que envolvam o movimento e para ensinar outros conteúdos disciplinares. Os saberes específicos da área musical, que os estudantes de música possuem, permitiram a identificação dos elementos que compõem uma música e as suas características, o que, por sua vez, permitiu que esses estudantes pudessem nomear e classificar uma música por seu estilo ou gênero, além de apresentarem um nível de escuta diferenciado. A escuta da música de gênero *world music* poderia possibilitar uma abertura para reflexões sobre: a escolha do repertório, a cultura de massa e a pluralidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu observar que as representações sociais de música estão presentes em todos os grupos, para todos os gêneros de música apresentados na pesquisa. O que varia é o nível de informação que cada grupo possui sobre música. O acesso a um repertório variado, além do que é veiculado na mídia, poderia contribuir para a ampliação da escuta musical e, conseqüentemente, dos saberes necessá-

rios para o desenvolvimento de uma escuta mais crítica e emancipada. Os elementos constituintes das representações de música dos estudantes indicam os limites e as possibilidades que a música oferece para a educação ou da educação musical que será desenvolvida na escola. A falta de informações sobre determinados gêneros musicais ou a falta de conhecimentos específicos de música dificultam o acesso a uma escuta plena e consciente, o que limita a escolha do repertório a ser trabalhado pelos futuros professores no âmbito do Ensino Básico.

Tanto estudantes de pedagogia quanto os de música indicaram que a música oferece a possibilidade do desenvolvimento da dimensão afetiva, tendo em vista que tal dimensão se mostrou presente nas representações desses dois grupos de estudantes, nos três gêneros musicais apresentados nesta pesquisa. No entanto, para que essa dimensão afetiva da música possa contribuir de forma efetiva no processo formativo dos alunos da Educação Básica, a formação dos estudantes das licenciaturas, futuros professores de música, precisa contemplar os aspectos emancipadores e reflexivos da educação pela música e para a música.



REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. *Pratiques sociales et représentations*: Paris: PUF, 1994.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*: Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUER, W. M. Análise de ruído e música como dados sociais In:___ **BAUER, W. M., GASKELL, G.** *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMBRIA, V. Música e alteridade In:___ **ARAÚJO, S., et al.** *Música em debate: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p.65-83.

DUARTE, M. D. A., MAZZOTTI, T. B. Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 97, p. 1283-1295, set/dez 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi1-73302006000400010&nrm=iso >. Acesso em: 10 dezembro 2011.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*: Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*: São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HARGREAVES, D. J., NORTH, A. C. The functions of music in everyday life: re-defining the social in music psychology. *Psychology of Music*, v. 27, n. 1, p. 71-83, April 1999.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie In:___ **MOSCOVICI, S.** *Psychologie sociale*. 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

MERRIAN, A. P. *The anthropology of music*: Evaston: Northwestern University Press, 1964.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*: Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Introduction: le domaine de la psychologie sociale. *Psychologie Sociale*: Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*: Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*: Petrópolis: Vozes, 2012.

RIMÉ, B. *Le partage social des émotions*: Paris: PUF, 2005.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*: Lisboa: Edições 70, 2005.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014