



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM MÚSICA

***ENCONTROS ÀS SEXTAS-FEIRAS: ESPAÇO DE RELAÇÕES DE ESCUTAS
MUSICAIS NA FAMÍLIA***

Uberlândia, julho de 2023.

CAROLINA CASON DA SILVA

***ENCONTROS ÀS SEXTAS-FEIRAS: ESPAÇO DE RELAÇÕES DE ESCUTAS
MUSICAIS NA FAMÍLIA***

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Práticas, processos e reflexões em pedagogias em música.

Orientador: Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves.

Uberlândia, julho de 2023.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586e Silva, Carolina Cason da, 1998-
2023 *Encontros às Sextas-Feiras* [recurso eletrônico] : espaço de relações de escutas musicais na família / Carolina Cason da Silva. - 2023.

Orientadora: Lilia Neves Gonçalves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Música.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5091>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Música. I. Gonçalves, Lilia Neves, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Música. III. Título.

CDU: 78

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Música

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1V, Sala 5 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4522 - www.ppgmu.iarte.ufu.br - ppgmus@ufu.br


ATA

Programa de Pós-Graduação em:	Música				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico/PPGMU				
Data:	14 de julho de 2023	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12122MUS004				
Nome do Discente:	Carolina Cason da Silva				
Título do Trabalho:	Encontros às sextas-feiras: espaço de relações de escutas musicais na família				
Área de concentração:	Música				
Linha de pesquisa:	Práticas, processos e reflexões em pedagogias em música				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Educação musical e sociabilidade				

Reuniu-se via web conferência (Google Meet), a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Música, assim composta: Professores Doutores Maurício Tadeu dos Santos Orosco (PPGMU/IARTE-UFU), Cintia Thais Morato (IARTE-UFU), Adriana Bozzetto (UNIPAMPA), Lilia Neves Gonçalves (PPGMU/IARTE-UFU), orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maurício Tadeu dos Santos Orosco, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Mauricio Tadeu Dos Santos Orosco, Coordenador(a)**, em 14/07/2023, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lilia Neves Gonçalves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/07/2023, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cintia Thais Morato, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/07/2023, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ADRIANA BOZZETTO, Usuário Externo**, em 14/07/2023, às 22:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4631029** e o código CRC **A594BA11**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me sustentou com a sua graça e me deu força para chegar até aqui.

À professora e orientadora Dra. Lilia Neves Gonçalves, pela paciência, por acreditar no meu potencial, pela troca de conhecimentos e pela injeção de ânimo a cada orientação. Ela ajudou a me deslumbrar pelo meu tema de pesquisa e seguir até aqui.

À professora Dra. Cintia Thais Morato, que me acompanhou desde a graduação e foi de extrema importância para que eu embarcasse nos desafios do mestrado.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Música, Educação, Cotidiano e Sociabilidade” – MUSEDUC, pelas leituras, discussões e trocas que me abriram novas perspectivas e fomentaram meu olhar.

Aos professores do Curso de Graduação e de Pós-Graduação em Música da UFU, que me acompanharam e me formaram musicista e pesquisadora, contribuindo para a minha prática e pesquisa.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa da dissertação, professora Dra. Cintia Thais Morato, novamente, e professora Dra. Adriana Bozzetto, por terem aceitado me acompanhar nessa trajetória e pelas colaborações que só enriqueceram esta pesquisa.

Agradeço à FAPEMIG, pela bolsa concedida durante os primeiros meses do mestrado.

E, por último, e não menos importante – muito pelo contrário – agradeço à minha família que tanto contribuiu com esta pesquisa. Pela riqueza, diversão, prazer de estar juntos em nossos encontros semanais. Pelas falhas e acertos que nos fazem ser como somos. Pelo incentivo, paciência e amor.

HOMENAGEM

O período que decorreu a realização do mestrado foi permeado de caminhos ora acolhedores, ora tortuosos, tanto no contexto da construção da pesquisa quanto no contexto da vida pessoal.

No meio desse caminho, eu e minha família, a qual participa desta pesquisa, perdemos, em vida, uma pessoa querida, iluminada, feliz e que fazia de tudo por qualquer um que conhecia: minha avó! Dessa forma, em muitos momentos deste trabalho, sua presença é percebida e, em outros, sua ausência é sentida.

Ela expressava seu orgulho por mim e pela escolha que fiz ao seguir o caminho da música, aos quatro cantos do mundo.

Sua existência foi essencial para a constituição dessa família. Tanto é que sua ausência vem mudando a nossa dinâmica, nos deixando mais unidos e parceiros, atentos ao valor da vida e da relação com o outro.

Agradeço, dedico e homenageio, neste trabalho, a minha avó, que deixou sua marca e nos fez ser quem somos.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender as dinâmicas de escutas musicais imersas nas relações de uma família. Para tanto, os objetivos específicos são: entender a construção social dos espaços de escutas musicais em uma família; identificar e discutir os modos e estratégias dessas escutas - individuais e/ou compartilhadas dessa família; investigar como se dão as relações dessas escutas entre os integrantes (repertório, hierarquias, conflitos etc.); refletir sobre processos coeducativos experienciados por eles. Esta pesquisa adota como método o estudo de caso e a observação como procedimento de levantamento de dados. Teoricamente parte do princípio da música como prática social (Souza, 2004) e da família (Costa, 2009; Fonseca, 2005; Bruschini, 1989) como grupo social imerso em relações sociais de gênero (Norvaz; Koller, 2006; Bourdieu, 2012) e de geração (Mannheim, s/d; Lloret, 1998; Forquin, 2003; Ferrigno, 2010). Alguns resultados desta pesquisa indicam a escuta como uma prática musical, que acontece em um espaço físico e social de encontros realizados por uma família às sextas-feiras à noite. A prática da escuta imersa nas relações cotidianas diárias da família passa pela construção social do espaço da escuta, que, por sua vez, está envolvido nas relações de geração e de gênero estabelecidas nessa família, na forma como seus membros organizam suas estratégias e modos de escuta, além daquilo que escutam, como e porque escutam música.

Palavra-chave: Educação musical; escuta musical; modos de escuta musical; estratégias de escuta musical; construção do espaço social da escuta; sociologia da educação musical.

ABSTRACT

This work has the general objective of the dynamics of musical listening immersed in family relationships. The specific objectives are: to understand the social construction of music listening spaces in a family; identify and discuss the ways and strategies of these listening - individual and/or shared within this family; investigate how listening relationships occur between members (repertoire, hierarchies, conflicts, etc.); reflect on co-educational processes experienced by them. This research adopts a case study method and observation as a data collection procedure. Theoretically, it starts from the principle of music as a social practice (Souza, 2004), of the family (Costa, 2009; Fonseca, 2005; Bruschini, 1989) as a social group immersed in gender social relations (Norvaz; Koller, 2006; Bourdieu, 2012) and generation (Mannheim, undated; Lloret, 1998; Forquin, 2003; Ferrigno, 2010). Some results of this research indicate listening as a musical and, therefore, social practice, which takes place in a physical and social space of meetings held by a family on Fridays. The practice of listening immersed in the family's everyday relationships goes through the social construction of the listening space which, in turn, is involved in the generational and gender relations established in this family, in the way its members organize their strategies and ways of listening, beyond what they listen to, how they listen to music

Keywords: Music education; music listening; music listening modes; music listening strategies; construction of the social listening space; sociology of music education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão panorâmica do espaço dos encontros realizados às sextas-feiras .	89
Figura 2 - O lugar ocupado pelo meu avô ao lado do rádio	90
Figura 3 - O lugar do avô cedido para o filho	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa	63
Quadro 2 - Organização das observações realizadas.....	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Construção do objeto de pesquisa	12
1.1.1 Refinando o olhar para o objeto de pesquisa.....	12
1.1.2 A escuta musical como uma construção social.....	14
1.1.3 Objetivos e justificativa da pesquisa	19
1.2 Estrutura do trabalho.....	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 Música como prática social	25
2.2 Categorias sociais: educação, geração e gênero	28
3 REVISÃO DE LITERATURA	36
3.1 Olhares sobre a escuta musical	36
3.2 Tipologias de escuta	41
3.3 A escuta no campo da educação musical	48
3.4 Escuta musical e relações familiares	54
4 METODOLOGIA	58
4.1 Tipo de pesquisa	58
4.2 O estudo de caso como método	59
4.3 A família participante da pesquisa	62
4.4 A observação na pesquisa qualitativa	68
4.4.1 Realização das observações	71
4.4.2 Eu como observadora da/na família	75
4.4.3 A construção do olhar	77
4.4.4 Registro das observações.....	81
4.4.5 Desafios éticos na pesquisa	82
4.5 Análise dos dados.....	84
5 A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DE ESCUTAS MUSICAIS NA FAMÍLIA... 86	86
5.1 Espaços de escutas musicais	86
5.1.1 As noites de sexta-feira.....	86
5.1.2 Espaços de escuta além das sextas-feiras	93
5.2 Os papéis sociais no espaço da escuta	94
5.2.1 O papel do patriarca	94
5.2.2 O patriarcado, o papel de gênero e de geração.....	98
5.2.3 “A música do outro” e a “idade do outro”	103
5.2.4 As crianças e a construção dos espaços de escutas musicais.....	106
5.3 Repertório de escuta	111

6 MODOS E ESTRATÉGIAS DE ESCUTAS MUSICAIS NA FAMÍLIA	116
6.1 Escuta coletiva e escuta individual.....	116
6.1.1 Dispositivos e mídias de escuta coletiva.....	116
6.1.2 Dispositivos e mídias de escuta individual	121
6.2 Estratégias de escuta.....	123
6.3 Para além da passividade nas escutas musicais cotidianas	127
6.3.1 Por uma construção social da escuta musical	127
6.3.2 A escuta musical e outros estímulos.....	129
6.3.3 Interações durante a escuta.....	131
6.3.4 Diálogos que emergem da escuta	133
6.4 Processos educativo-musicais	138
6.4.1 Processos coeducativos de escuta musical.....	139
6.4.2 A escuta e os valores musicais.....	142
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 145
 REFERÊNCIAS.....	 152

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco a escuta musical imersa nas relações familiares. Não é preciso ser um pesquisador para saber que a escuta é uma atividade musical muito importante praticada pelas pessoas em suas vidas diárias. Ela permeia muitas práticas musicais e cotidianas, apesar de, muitas vezes, estar subentendida em outras atividades, como no cantar, tocar um instrumento ou, até mesmo, dançar. Nessas e em muitas outras práticas musicais, a escuta está em exercício, já que “estamos sempre ouvindo algo. Não temos pálpebras no ouvido. Estamos condenados a escutar” (Schafer, 2014, p. 14, tradução minha)¹.

A música, em sua perspectiva sonora, através da escuta, também está presente nos mais diferentes momentos da vida - do nascimento, para não dizer desde antes disso², até a velhice –, sendo elemento marcante nas diversas fases da vida, pois faz parte do processo de construção da identidade das pessoas. Se considerarmos que, desde antes do nascimento, o feto já está envolto no ambiente sonoro interno do corpo da mãe e, também, com o ambiente externo, pode-se dizer que a escuta começa desde a vida intrauterina. As situações e contextos de escuta musical vão se modificando e se ampliando ao longo da vida, estendendo-se para a roda de amigos, escola, ambientes religiosos e outros ambientes de convivência, sendo tramada e construída pela realidade e contexto vivido pelo indivíduo.

Pode-se, então, pensar a escuta como uma prática musical e, portanto, social. Assim como cantar, tocar, compor e arranjar, escutar música também é uma prática que não nasce no vácuo, mas que pode e precisa ser desenvolvida, construída. A escuta não somente diz respeito a captar fisicamente o material sonoro, mas trata também de significá-lo e, para isso, é preciso aprender a escutar. Muitas vezes, essa escuta não se dá de forma apenas auditiva, mas também acontece utilizando outros sentidos. Pessoas com deficiência auditiva também escutam, mas precisam aprender e/ou desenvolver outras estratégias e formas para isso.

Finck (2009), em sua tese sobre o ensino de música para surdos, traz reflexões bastante pertinentes acerca do tema da escuta com base na experiência da

¹ No original: “we are always hearing something. We have no ear lids. We are condemned to listen” (Schafer, 2014, p. 14)

² Ilari (2002); Nunes (2009); Jaber (2013); Dullius (2021).

percussionista escocesa Evelyn Glennie³. Para essa autora, *escutar* envolve três ações - o ouvir, o sentir e o ver, enquanto *ouvir* “envolve apenas a ação orgânica específica do aparelho auditivo” (Finck, 2009, p. 60). Embora o “ouvir”⁴ seja um dos sentidos envolvidos, o “escutar” não demanda apenas essa ação exclusiva. Glennie (2015) menciona que a surdez não a impede de escutar e frisa a utilização da visão e do toque para isso. Afirma que, por meio da visão, é possível ver objetos vibrando e imaginar/criar um som correspondente, da mesma forma que o toque permite sentir o tipo de vibração produzido pelos instrumentos e objetos. Para ela,

a audição é basicamente uma forma especializada de toque. O som é simplesmente o ar vibrando que o ouvido capta e converte em sinais elétricos, que são então interpretados pelo cérebro. A audição não é o único sentido que pode fazer isso, o toque também pode. Se você está parado na estrada e um caminhão grande passa, você ouve ou sente a vibração? A resposta é ambos. Com vibração de frequência muito graves, o ouvido começa a se tornar ineficiente e o sentido do toque do resto do corpo começa a assumir o controle. Por alguma razão, tendemos a fazer uma distinção entre ouvir um som e sentir uma vibração, que na realidade são a mesma coisa. É interessante notar que na língua italiana essa distinção não existe. O verbo 'sentire' significa ouvir e o mesmo verbo na forma reflexiva 'sentirsi' significa sentir. A surdez não significa que você não pode ouvir, apenas que há algo errado com os ouvidos (Glennie, 2015, s.p., tradução minha)⁵.

Esses apontamentos ampliam a visão do que é escuta, uma ação muito ampla e que não está presente apenas nas pessoas ouvintes. O objetivo de salientar essa perspectiva da escuta de pessoas não ouvintes é colocar na mira algumas ideias que naturalizam a capacidade de escutar como sendo uma capacidade apenas dos ouvintes. Algumas propostas de ensino-aprendizagem de música, por exemplo, que

³ Evelyn Glennie é uma percussionista virtuose escocesa, nascida em 1965, com vários prêmios internacionais. Portadora de deficiência auditiva severa desde os 12 anos, começou a perceber certa perda auditiva aos oito anos, Glennie é uma referência quando se trata da percussão solo.

⁴ As aspas serão usadas, neste trabalho, para destacar as citações como de praxe, mas também para evidenciar palavras e/ou expressão precisa de discussão, mas que, nesse texto, não será realizada, e, às vezes, para colocar em destaque que não é consenso na área da educação musical e que por si só necessitaria de outras discussões.

⁵ No original: “Hearing is basically a specialized form of touch. Sound is simply vibrating air which the ear picks up and converts to electrical signals, which are then interpreted by the brain. The sense of hearing is not the only sense that can do this, touch can do this too. If you are standing by the road and a large truck goes by, do you hear or feel the vibration? The answer is both. With very low frequency vibration the ear starts becoming inefficient and the rest of the body’s sense of touch starts to take over. For some reason we tend to make a distinction between hearing a sound and feeling a vibration, in reality they are the same thing. It is interesting to note that in the Italian language this distinction does not exist. The verb ‘sentire’ means to hear and the same verb in the reflexive form ‘sentirsi’ means to feel. Deafness does not mean that you can’t hear, only that there is something wrong with the ears” (Glennie, 2015, s.p.).

têm no treinamento e refinamento de habilidades destinadas à escuta do repertório da música de concerto, ainda tão presentes nos currículos das escolas de música, seguem essa forma de pensar e ensinar a escuta musical. Ao ampliar a perspectiva de escuta, é possível pensar que escutar é captar, reconhecer, interpretar, significar, sentir, estabelecer relações com o mundo musical tanto por pessoas ouvintes quanto pelas não ouvintes.

1.1 Construção do objeto de pesquisa

1.1.1 Refinando o olhar para o objeto de pesquisa

O interesse pela temática da escuta musical começou ainda durante a graduação, na elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual pesquisei sobre a construção de preferências musicais na infância, a partir de um estudo de caso com meu primo⁶. Assumindo que as preferências podem ser construídas por meio da interação com a música - seja ao dançar, ao cantar, tocar um instrumento etc. -, foi evidenciado que o principal meio pelo qual essa criança interagia com música e construía suas preferências se dava através da escuta musical, através de plataformas de *streaming* (*Spotify* e *YouTube*) e da interação com outras pessoas, em especial, com o seu pai. À medida que fui refletindo sobre os dados, notei o peso do *streaming* na escuta e na interação musical não só dele, mas também da família no geral.

Durante esse processo, refletir sobre a interação musical dessa criança significou não deixar de levar em consideração as transformações da escuta e as características da escuta na atualidade, que envolve a ubiquidade⁷ da música e a sua efemeridade, o repertório veiculado naquele ambiente, entre outras questões que surgiram no decorrer do trabalho.

Essas reflexões me remetiam às minhas próprias experiências no convívio da família na qual fui criada e que fizeram parte das minhas construções sobre música e do meu repertório. Essas eram algumas das razões pelas quais esta pesquisa fazia

⁶ SILVA, Carolina Cason da. **A construção de preferências musicais na infância**: um estudo de caso com Matheus (sete anos de idade), realizado no Curso de Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2021. Esse trabalho foi orientado pela profa. Dra. Cíntia Thais Morato.

⁷ “Característica do que existe ou do que está em praticamente todos os lugares” (Ubiquidade, s.d.). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ubiquidade/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

sentido para mim e me instigava compreender os processos dessa construção da escuta e das preferências que estavam entranhadas também nas minhas experiências musicais. Era como se eu estivesse me vendo no outro em/com quem estava pesquisando.

Diante disso, quis trazer essa questão da prática da escuta para o meu projeto de seleção do mestrado, no qual me propus compreender a aprendizagem musical de crianças que, ao interagir com a música pelas plataformas de *streaming*, aprendiam e construíam teorias sobre música. Embora essa proposta passasse por investigar a escuta musical de crianças, seus comportamentos e interações com a música através da escuta, o foco ainda não atingia diretamente o fenômeno da escuta em si. Após a aprovação na seleção do mestrado, passei a conhecer pesquisas e estudos sobre escuta musical no que se refere aos debates no campo da educação musical, o que foi crucial para a construção do objeto desta pesquisa. Com as novas leituras, permiti-me compreender essa prática musical, construindo e desconstruindo ideias sobre a escuta. Os debates sobre “modos adequados de escuta” de Stockfelt (2004) e a discussão da ideia de “escuta passiva” trazida por Cavicchi (2012) permitiram novos olhares acerca dessa prática e me fez colocar em xeque questões que havia tratado no meu TCC (Silva, 2021), mudando entendimentos e perspectivas acerca da temática.

Durante esse processo de “reconhecimento” do fenômeno que estava pesquisando e, também, avaliando as problemáticas contidas na minha proposta do projeto inicial enviado para a seleção do mestrado, começaram a surgir novas ideias e possibilidades para a presente pesquisa. Dessa forma, meu foco acabou passando da aprendizagem musical na infância mediada pelas plataformas de *streaming* para as dinâmicas de escuta musical nas relações geracionais. A mudança parece grande, mas o núcleo que une esses dois temas ainda é o fenômeno da escuta musical.

Esse novo foco se consolidou ao discutir a possibilidade de continuar, no mestrado, pesquisando a mesma criança que participou do meu estudo realizado para o meu TCC, tendo em vista que ela convive em um ambiente familiar no qual a música e suas práticas de escuta são frequentes e intensas. Dessa forma, comecei a alimentar a ideia de investigar as práticas de escuta musical imersas nas relações geracionais entre avô, filho e neto.

Contudo, a trajetória para a definição do tema de pesquisa não acabou por aí. Após o tempo do período de observação, sendo levantado e reafirmado também no

exame de qualificação, foi-se percebendo que outros personagens e outras relações se apresentavam com força no campo empírico envolvendo a família em estudo. Ao observar o espaço dos encontros, as interações e as relações entre os integrantes dessa família, foram aparecendo outras questões relevantes, além da relação de geração, que envolviam as mulheres e as crianças nos espaços físico e social.

Uma pesquisa não nasce pronta, nem mesmo seu projeto. Passar pelas mudanças, compreendendo-as, interpretando-as e dando novos significados para elas, abre perspectivas e engrandece o saber.

1.1.2 A escuta musical como uma construção social

A escuta, como fenômeno auditivo, não é só o processo de captar o som, mas de também interpretar e significar o material sonoro. Portanto, quando Schafer (2014, p. 15, tradução minha) sugere que “a audição é um presente de Deus, mas escutar precisa ser aprendido”⁸, ele aponta para a audição como algo inerente ao ser humano, enquanto a escuta se configura como uma construção. Essa afirmação, ainda que vinda de um autor muito importante quando se trata da escuta musical, traz a possibilidade de levantar algumas problemáticas. A primeira delas está relacionada a um possível entendimento de que a escuta seria um dom ou um talento, que nasce com o indivíduo. A segunda questão estaria relacionada com as pessoas com deficiência auditiva, porque, ao considerar a audição como um “presente”, pode passar a ideia de que essas pessoas não foram presenteadas ou ainda “abençoadas” com o sentido da audição. Não é nessa interpretação que esta pesquisa pretende se apoiar. A intenção com essa citação é salientar, em um primeiro momento, que o aparelho auditivo é um órgão biológico e, em segundo, que se acredita na segunda parte da afirmação de Schafer (2014, p. 15), de que a “escuta precisa ser aprendida”.

Para tanto, pode-se interpretar a escuta fazendo parte da atividade educativo-musical e como um processo construído, desconstruído e reconstruído no decorrer da história, mediante as mudanças das paisagens sonoras, dos ambientes, das configurações sociais, históricas, dos meios de comunicação e informação, das novas tecnologias. Essas mudanças trouxeram novas possibilidades de interação com a música e com o mundo e, também, especificidades na escuta de cada indivíduo, em

⁸ No original: “Hearing is God's gift but listening has to be learned” (Schafer, 2014, p. 15).

suas intenções, estratégias usadas para se escutar música, assim como na função atribuída à escuta. Dessa forma, a escuta se configura como um fenômeno diretamente relacionado ao contexto, às tradições culturais, aos hábitos, às convenções sociais de cada tempo/espaço.

No decorrer da história, a escuta passou por diversas mudanças. Em outra época, quando equipamentos de reprodução sonora não eram tão desenvolvidos, era comum que essa prática estivesse restrita a lugares e ambientes específicos, como os teatros. Na contemporaneidade, caracterizada pela era tecnológica, a música está cada vez mais presente nos mais variados lugares, ambientes e nas mais variadas situações em que os indivíduos se encontram. Portanto, a escuta musical deixou de acontecer apenas em lugares específicos, fazendo-se presente em qualquer hora e lugar, tornando-se um fenômeno onipresente e ubíquo.

Leituras sobre a escuta musical e, principalmente, sobre a escuta passiva tratada por alguns autores (Stockfelt, 2004; Granja, 2006; Silva, 2011; Cavicchi, 2012; Popolin, 2012; Ramos, 2012; Bylaardt, 2017) permitiram perceber certa relação entre a ubiquidade e a passividade da escuta, já que alguns teóricos entendem que a música deve ser escutada e apreciada sempre como atividade principal, direcionada e atenta ao discurso e aos elementos musicais. Nessa perspectiva, desvalida aquela escuta cotidiana, geralmente chamada de “escuta passiva”, mas que faz parte das várias experiências vividas no dia a dia, que tem relação com emoções, sensações, relações, reconhecimento e pertencimento e reflexão, dentre vários outros aspectos e situações nas quais a escuta musical está presente.

Discutir sobre escuta musical envolve analisar não só o que os teóricos entendem por escuta, mas, também, e, principalmente, o que essa prática significa para os ouvintes. Os estudos sobre escuta implicam também refletir sobre o que, onde, como, quando, com quem se escuta, sobre as funções da música e as estratégias usadas no processo de escuta. Implicam ainda questionar e discutir a ideia de passividade, geralmente empregada de forma a hierarquizar uma escuta como “melhor” que a outra.

É sabido que a música incide no comportamento das pessoas, provoca reações e age no humor e no estado de espírito (DeNora, 2000), e que a indústria cultural, de alguma forma, pode direcionar a escuta dos ouvintes, mas não se pode afirmar que as pessoas acatam tudo passivamente. A perspectiva de Cavicchi (2012) passa por defender a escuta como um comportamento não único, múltiplo, complexo

e plural, já que as pessoas selecionam o que desejam escutar e como desejam ser provocadas pela música.

Além das questões levantadas até aqui, Stockfelt (2004) contribui com esse debate ao teorizar sobre os “modos adequados de escuta”, que colocam em vista a relação da escuta – do que e como escutar – com o contexto e ambiente de escuta. Na perspectiva do autor, esses modos são considerados “adequados” pelo fato de que uma mesma música pode ser escutada de diferentes formas em cada contexto e situação de escuta, de forma a não significar que um modo de escuta seja superior ou inferior que o outro, mas que estariam ligados às convenções sociais determinadas para cada ambiente e situação. Sob esse ponto de vista, questiona-se a ideia de uma escuta que seja passiva, já que ela, ainda que ocorra de maneira diferente, em ambientes, contextos e situações diversos, está “sempre envolvida com algum tipo de resposta, seja corporal, social, emocional ou cognitiva, por parte do ouvinte” (Bylaardt, 2017, p. 40).

Stockfelt (2004) menciona ainda o termo “competências de escuta”, que diz respeito às relações entre escuta e contexto/situação. Essas “competências” são construídas a partir das experiências musicais e estão ligadas à construção dos “modos adequados” de escuta. Logo, os ouvintes constroem concepção sobre os modos adequados de escuta a partir das competências que desenvolvem. Stockfelt (2004) não especifica quais são essas competências, mas, para ele, “ouvir adequadamente” é saber o que escutar e como interagir com essa escuta em determinado lugar, momento, contexto ou situação. Para esse autor, essas competências vão guiar o ouvinte a “ouvir adequadamente”, de acordo com o contexto e a situação de escuta em que se encontra, mediante as convenções sociais, as relações de gênero musical e, também, de acordo com as estratégias que usa. Portanto, “ouvir adequadamente” não está relacionado com uma escuta melhor do que outra, mas com o discernimento por parte do ouvinte sobre qual o modo adequado para uma dada situação de escuta. Essas competências são construídas nas vivências musicais, escutando e interagindo em diferentes ambientes de escuta.

As experiências musicais, nessa perspectiva, são fundamentais para “ouvir adequadamente”. Kevin Droe (2006, p. 25), por exemplo, ajuda a entender essa questão ao refletir que um instrumentista participa de “decisões musicais” de forma diferente daquele que só escuta, ou seja, um *performer* pode desenvolver competências musicais diferentes daquele que só ouve música e vice-versa. Ainda

assim, “ambos os tipos de escuta podem certamente ser adequados ao gênero” (Stockfelt, 2004, p. 91).

Jorgensen (2003, p. 206) faz a seguinte pergunta: “é preciso fazer música para entendê-la?”. Nesse caso, o “fazer música” para Jorgensen significa o domínio de práticas relacionadas ao tocar, cantar, compor, arranjar. Cavicchi (2012) reflete sobre essa questão problematizando o fato de a “musicalidade”⁹ estar sempre direcionada ao *performer*, a quem “pratica” música e não ao ouvinte.

A questão que ambos os autores questionam é: escutar também é uma prática musical? Jorgensen (2003, p. 206) acredita que uma pessoa que nunca compôs e nunca tocou um instrumento é capaz de tecer conhecimentos e adquirir “habilidades de escuta” tanto quanto quem toca ou compõe, da mesma forma que um *performer*, por exemplo, pode não ser bom ouvinte, conforme explicado pela autora:

[...] existem diferentes tipos de conhecimento – procedimentais e proposicionais, ou 'saber como' e 'saber que' respectivamente. Aquele que nunca compôs ou tocou um instrumento pode chegar a um conhecimento sobre música e possuir a capacidade de ouvir música musicalmente, ou seja, como expoentes dessa prática musical ou como um público informado pode ouvi-la. Outro que tenha tocado um instrumento pode não ter desenvolvido a habilidade de ouvir suficientemente devido a uma preocupação em adquirir habilidades performáticas (Jorgensen, 2003, p. 206, tradução minha)¹⁰

Bresler (1995), ao dar um exemplo de uma pesquisa-ação, menciona a pesquisa de David Soby, que investigou e fez propostas pedagógicas acerca da escuta musical. Incomodado com a dificuldade de seus alunos em permanecer em silêncio para praticar atividades de escuta, esse autor começou a questionar esse processo: “o silêncio era necessário? Havia maneiras diferentes de ouvir? Os alunos de hoje têm habilidades auditivas diferentes?” (Bresler, 1995, p. 18).

Ao refletir sobre essas questões, o pesquisador chegou à conclusão de que os hábitos de escuta dos seus alunos eram diferentes dos seus e que, de alguma forma, ele tendia a impor seus padrões de escuta a eles, que estavam habituados a

⁹ Musicalidade para Cavicchi (2012) é atribuída não só a quem toca, compõe, arranja, mas também a quem escuta música.

¹⁰ No original: “there are different sorts of knowledge – procedural and propositional, or ‘knowing how’ and ‘knowing that’ respectively. One who has never composed or performed music may come to a knowledge about music and possess the ability to hear music musically, that is, as exponents of this musical practice or as an informed audience might hear it. Another who has performed music may not have developed an ability to listen sufficiently due to a preoccupation with acquiring performing skills”.

escutar música de forma paralela a outras atividades, por isso, raramente em silêncio e atentos apenas ao objeto musical.

Ao mesmo tempo que as experiências são fundamentais para a construção de modos de escuta, o que amplia possibilidades, já que as experiências musicais são individuais e coletivas, há também, muitas vezes, a imposição de padrões de escuta. Sá (2008, s.p.) possibilita refletir que há essa imposição também com pessoas surdas quando afirma que “as dissonâncias que surgem quando comunidades ouvintes e surdas se encontram é que, muitas vezes, os ouvintes pensam que os surdos ‘devem’ apreciar a música como eles apreciam”.

Nesse sentido, considerando a construção da escuta e dos diferentes modos de escutar, Glennie (2015) assume que todos escutam de formas diferentes e que a incapacidade de ouvir não impede que sua escuta seja melhor em determinadas situações, já que o ato de escutar também predispõe a criação da imagem do som, que ocorre nas pessoas ouvintes e surdas da mesma maneira. Essa percussionista reflete sobre o seguinte:

Quem pode dizer que quando duas pessoas que ouvem normalmente estão ouvindo o mesmo som? Eu sugeriria que a audição de todos é diferente. Tudo o que podemos dizer é que a imagem sonora construída por seu cérebro é a mesma, de modo que externamente não há diferença. Para mim, como para todos nós, sou melhor em certas coisas com minha audição do que em outras. Eu preciso ler os lábios para entender a fala, mas minha consciência da acústica em um local de concerto é excelente (Glennie, 2015, s.p., tradução minha)¹¹.

Darrow¹² (2003 *apud* Finck, 2009, p. 61) relata ainda que pessoas ouvintes nem sempre têm a mesma “musicalidade” que pessoas com alguma perda auditiva, isso por conta do desenvolvimento das habilidades de escuta num trabalho com pessoas com deficiência. Portanto, revela a importância de a educação musical atentar e valorizar o desenvolvimento e exercício dessas habilidades de escuta na aula de música para ouvintes e/ou não ouvintes.

¹¹ No original: “Who can say that when two normally hearing people hear a sound they hear the same sound? I would suggest that everyone’s hearing is different. All we can say is that the sound picture built up by their brain is the same, so that outwardly there is no difference. For me, as for all of us, I am better at certain things with my hearing than others. I need to lip-read to understand speech but my awareness of the acoustics in a concert venue is excellent” (Glennie, 2015)

¹² Alice-Ann Darrow é professora de musicoterapia e música na Florida State University. Seus interesses de pesquisa giram em torno do ensino de música para populações especiais, o papel da música na cultura surda e a comunicação não-verbal em sala de aula.

1.1.3 Objetivos e justificativa da pesquisa

O que a literatura tem apontado é que a escuta musical se apresenta como um fenômeno bastante complexo, que é cognitivo, cultural, histórico, social, que perpassa contextos musicais e está envolvida nas muitas categorias sociais, como de gênero, geracional, classe social, religiosa, dentre outras. Nesse sentido, práticas de escutar música são fruto de experiências construídas individualmente e coletivamente, levando a refletir: como elas se relacionam e convivem num mesmo ambiente, numa escuta compartilhada, tendo experiências de escuta diferentes? Os conflitos aparecem? Como? E como lidam com eles? Sob esse ponto de vista, é proposto o objetivo geral desta pesquisa:

- Compreender as dinâmicas de escutas musicais imersas nas relações de uma família.

Já os objetivos específicos são:

- Entender a construção social dos espaços de escutas musicais em uma família;
- Identificar e discutir modos e estratégias de escutas musicais - individuais e/ou compartilhadas dessa família;
- Investigar como se dão as relações de escutas musicais entre os integrantes (repertório, hierarquias, conflitos etc.);
- Refletir sobre processos coeducativos experienciados pelos membros dessa família.

Com a perspectiva de um olhar da sociologia da educação musical, esta pesquisa se apoia em Kraemer (2000, p. 65), para quem “o conhecimento pedagógico-musical diz respeito a mais pessoas do que geralmente se supõe e surge em muitos lugares”, acrescentando que esse conhecimento “diz respeito a *todas* as pessoas que transmitem conhecimentos e habilidades próprios da música... *pais*, políticos da área educacional, mas também *crianças* e jovens têm uma ideia sobre a transmissão de música” (Kraemer, 2000, p. 65, grifos meus).

Portanto, neste trabalho, a família é o espaço social no qual a escuta é estudada. Costa (2009, p. 358) define família como “grupos sociais estruturados através de relações de afinidade, descendência e consanguinidade”, e ainda chama a atenção para uma definição de família que vai além dos laços e das relações, mas considerando-a como um “conjunto de regras, padrões e modelos culturais”.

Na família, essas regras, padrões e valores musicais são perpassados por várias relações sociais, dentre elas as de geração, de gênero, de poder, simbólicas,

afetivas. É dentro do espaço social de uma família que esta pesquisa vai explorar as questões sociais envolvidas nas dinâmicas de escuta. Oliveira (2011, p. 25) traz a reflexão de que “se há uma socialização, ela precisaria ser vista não de modo unívoco [...] e sim mediante relações recíprocas”.

Cada indivíduo, cada geração tem suas contribuições destinadas ao outro, que são vivenciadas nas práticas cotidianas, passando, muitas vezes, despercebidas. É um processo dialético. Utilizando as palavras de Paulo Freire, Oliveira (2011, p. 25) traduz que “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Portanto, na família, nessas relações recíprocas do cotidiano, são apresentados os embates de conhecimentos e hábitos dentro das configurações familiares, as questões de gênero e entre gerações, como, por exemplo, quando se coloca que o pai sabe mais que o filho, ou que as gerações mais velhas sabem mais do que as mais novas ou que uma criança de nada sabe.

Diante das questões postas, esta pesquisa se justifica por se propor a questionar não só a ideia da escuta como ação passiva, mas também a de problematizar a ideia de passividade direcionada a criança num geral. Assim como os adultos, elas também são agentes sociais, produtoras de cultura e de conhecimento. Apropriam-se e, também, transmitem conhecimentos e culturas. Ao internalizar isso, direciona-se o olhar para enxergar o processo de coeducação que existe dentro das famílias e nas relações. Vemos idosos transmitindo conhecimentos aos mais novos, assim como vemos os mais novos trazendo novas perspectivas aos mais velhos.

Embora não seja o foco, o processo de coeducação vai aparecer nas discussões sobre geração e gênero, já que nenhum ser humano se forma sozinho. Como mencionado por Ferrigno (2006), as relações são refeitas o tempo todo, mediante o tempo/espaço que habitamos, por isso, esse movimento dialético existe de alguma forma.

Cabe ainda salientar sobre os participantes desta pesquisa. Embora pertencentes a uma mesma família, são indivíduos únicos, com experiências musicais diferentes, que escutam música de formas específicas e que transitam por grupos sociais diversos, sendo que as perspectivas sobre o mundo e a música são diferentes. Assim, entender a formação dos grupos sociais – classe, etnia, gênero, idade, religião etc. – na organização da sociedade, bem como as práticas sociomusicais desses grupos ajudam a compreender como acontece os processos de transmissão e

apropriação musical e como esses grupos se relacionam permeados em/por suas diferenças.

No caso desta pesquisa, um aspecto em questão é quem transmite e como a música é transmitida e apropriada nessa relação familiar. Suas crenças, valores, perspectivas, entendimentos e apropriações estão diretamente ligados aos grupos sociais a que pertencem, o que tem papel importante no modo como o indivíduo “vê” a música, o que entende, o que faz com ela e os significados que constrói a partir dela, já que cada espaço social que permeia um mundo musical dirige suas normas, valores, crenças.

Além do mais, esta pesquisa, por acontecer dentro da família da própria pesquisadora, pode trazer discussões e perspectivas diferentes, mais íntimas e “espontâneas” desse fenômeno. Espontâneas no sentido de poder ser “captada” em momentos não premeditados, ou planejados, mas que ocorrem no dia a dia. Essa intimidade nem sempre se consegue, porque o pesquisador tem pouco acesso e pouco tempo para acessar essas particularidades nos ambientes em que vivem seus colaboradores.

Por fim, apesar de já existirem trabalhos que concebem a família como espaço de transmissão e apropriação musical (Bozzetto, 2012; Gomes, 2009), ainda são necessários estudos para percebê-la como espaço rico de socialização, um ambiente do “aprender sem saber que se está aprendendo”, uma “aprendizagem difusa ou silenciosa” (Gomes, 2009, p. 123), principalmente no que se refere ao foco na escuta musical.

1.2 Estrutura do trabalho

Esta dissertação está organizada em sete partes. Nesta primeira, apresentam-se a delimitação sobre o tema de estudo, os caminhos percorridos para a construção do objeto de pesquisa e os objetivos e justificativas da pesquisa.

Na segunda parte, são expostos os fundamentos teóricos que dão subsídios a esta pesquisa, subdividindo-os em: música como prática social, categorias sociais de educação, geração e gênero.

Apresenta-se, então, na terceira parte, uma revisão de literatura, que contou com quatro itens: escuta musical e suas teorias, tipologias de escuta, escuta musical no campo da educação musical e, ainda, escuta musical e relações familiares.

Já na quarta parte são expostos os caminhos metodológicos, fundamentados nos princípios da pesquisa qualitativa, tendo o estudo de caso como método e a observação como instrumento de coleta de dados. Discute-se sobre a reflexividade na pesquisa, a construção do olhar de pesquisadora e sua atuação no levantamento de dados da pesquisa no próprio núcleo familiar.

Na quinta parte, propõe-se uma discussão das dinâmicas musicais presentes nos encontros familiares na relação com o espaço físico e social, abordando as hierarquias de gênero e geração que compõem essa dimensão social.

A sexta parte aborda os modos e estratégias de escuta, contemplando a escuta individual e coletiva que permeia os encontros dessa família, sobrepondo-se num mesmo espaço e tempo. Além disso, discute-se e questiona-se a ideia da passividade da escuta, apontando para as diversas interações entre os integrantes que tem como base a escuta, bem como os processos educativos que surgem através dela.

Por último, na sétima parte, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, com destaque para os pontos relevantes identificados e possibilidades de futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O foco da presente pesquisa está nas dinâmicas de escuta imersas nas relações familiares, portanto, o ponto de partida para a discussão dos dados é colocar em questão a ideia de família adotada nesta pesquisa. Para compreender as dinâmicas dessa família, é importante entender o contexto em que seus membros estão inseridos, as dinâmicas, configurações e relações familiares. A partir desse ponto de vista, o tema geração e família são inseparáveis, pois ambos permeiam as relações desses participantes.

Embora seja uma tarefa difícil definir o termo família, Costa (2009, p. 359) acredita ser a família a “matriz da socialização” e a toma como um “conjunto de relações cuja forma e conteúdo contribuem para a construção da identidade pessoal” (Costa, 2009, p. 360). Neste estudo, entendemos por socialização o processo pelo qual somos constituídos e é construída a nossa identidade, valores e crenças (Setton, 2010).

Segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), família é o “conjunto de duas ou mais pessoas ligadas por laços de parentesco, consanguinidade ou adoção na unidade doméstica, residente em domicílios particulares”¹³. Portanto, essa definição parte da noção de moradia e parece ser um tanto restritiva e limitada, pois não considera as demais relações que extrapolam a residência, como no caso da família da presente pesquisa (Fonseca, 2005, p. 53).

Para essa autora, não há receita para o que seja família, podendo ela incluir ou não parentes consanguíneos, por casamento ou, até mesmo, amigos que, por algum motivo, passam a ser considerados parte da família. Para tanto, dá preferência às dinâmicas e/ou relações familiares ao invés de assumir uma unidade familiar. Define essas relações como laço, “uma relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuos” (Fonseca, 2005, p. 54).

Segundo Bruschini (1989, p. 13), a família é formada não “apenas pela soma de indivíduos que a compõem, mas pelas relações que se estabelecem entre eles”. Para Bruschini (1989) e Costa (2009), família é um conjunto heterogêneo, não homogêneo, é um grupo permeado de solidariedade, afeto, mas também de conflito e

¹³ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-14,-15,-16,-17,-18,128&ind=4703>. Acesso em: 22 nov. 2022.

tensões, “composta de indivíduos de sexos, idades e posições diversificadas, que vivenciam um constante jogo de poder que se cristaliza na distribuição de direitos e deveres” (Bruschini, 1989, p. 13).

Enxergando a família como um espaço social, Bruschini (1989, p. 6) a vê como um “espaço onde as gerações se defrontam mútua e diretamente e onde os sexos definem suas diferenças e relações de poder”. Além de ser uma unidade de reprodução, de relações sociais, é ainda um espaço de convivência onde os indivíduos

se re-socializam a cada momento, revendo e rediscutindo seus valores e seus comportamentos na dinâmica do cotidiano, em função das necessidades do grupo, que se renovam a cada etapa da vida família, e também de acordo com as possibilidades oferecidas pela sociedade na qual o grupo se insere (Bruschini, 1989, p. 13).

As relações familiares estão associadas às questões sociais e históricas. Assim como qualquer relação social, a instituição familiar está permeada de hierarquias e poder. Carvalho e Melo (2013) apontam para a importância da estrutura familiar no processo de socialização, já que é nessa instituição que os indivíduos iniciam a sua formação acerca dos valores, deveres, responsabilidades e papéis dentro da família e da sociedade.

É também dentro da família que os indivíduos vão aprendendo as relações de poder na organização da sua estrutura familiar desde a infância. Segundo essas autoras, “a hierarquia envolve a compreensão de como é estabelecida a organização da família com base na cultura do patriarcado” (Carvalho; Melo, 2013, p. 4). Dessa forma, vai se definindo a divisão do trabalho, dos papéis e funções entre homens e mulheres. Discutir sobre família ainda traz a importância de se olhar para as transformações na concepção do que seria família, já que família não é algo inato, mas é um conceito e uma instituição socialmente e culturalmente construída.

Segundo Costa (2009, p. 362), as transformações contemporâneas trouxeram novas organizações nos arranjos familiares. O modelo dominante de família constituído pelo pai, mãe e filhos se diversificou e deu espaço para outras configurações: as famílias monoparentais, unipessoais, famílias compostas por casais homossexuais, e outros tipos. Sendo assim, a contemporaneidade se caracteriza “pela pluralidade de normas para construir o familiar” (Costa, 2009, p. 363).

Mesmo a família tendo passado ao longo dos séculos por várias transformações e ainda vem passando, Carvalho e Melo afirmam que:

o modelo de família nuclear burguês ainda sobrevive, pois a posição de chefe da família ainda é culturalmente vinculada ao homem, mantendo-o hierarquicamente superior à mulher, apesar desta gradativamente estar assumindo as responsabilidades na maioria das famílias (Carvalho; Melo, 2013, p. 3).

Nesse sentido, o patriarcado é, por exemplo, “um conceito essencial para diversos historiadores interessados em defender a existência de uma longa duração referente a esse processo de consolidação da dominação masculina” (Cargnelutti; Reis, 2017, p. 7), traduzido e retraduzido nas dinâmicas familiares perpassadas pelas relações de poder e de imposição de comportamentos a homens e mulheres.

2.1 Música como prática social

A perspectiva da música como prática social, neste trabalho, é mais do que um referencial teórico, ampara o caráter desta pesquisa na sociologia da educação musical. Ela é um ponto de partida para a construção do objeto de estudo, a partir do qual são discutidas as práticas de escuta musical imersas nas relações familiares.

Nesta pesquisa, a ideia de construção social da realidade, tal como proposta por Berger e Luckmann (2004), possibilita subsídios para discorrer sobre a construção da concepção de família, de escuta e, também, de outras questões sociais que giram em torno desses fenômenos, como a concepção de geração e gênero. Para esses autores, “o mundo consiste em múltiplas realidades” (Berger; Luckmann, 2004, p. 38). Portanto, as concepções sobre esses fenômenos citados vão ser diferentes para cada realidade, considerando que “a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (Berger; Luckmann, 2004, p. 35).

Berger e Luckmann (2004) trazem como cerne de sua teoria a ideia de que nada nasce no vácuo. Vivemos num meio social, portanto, tudo é construído socialmente, inclusive os papéis que representamos no mundo. Philippe Ariès (2014), ao discutir a história social da criança e da família, nos deixa a par de que essas relações e configurações familiares passaram por constantes mudanças até chegar ao que entendemos, hoje, por família.

Pode-se assim dizer que a música é também uma construção, visto que é um fenômeno que se relaciona com o contexto no qual ela é produzida, construída na relação dos indivíduos, e dos indivíduos com a sociedade. Então, “não será possível separar o social do musical, pois esses aspectos estão interligados” (Souza *et al.*, 2014, p. 13). Caldeira (2021, p. 35) traduz bem isso ao refletir que “fazer música é uma atividade humana e, uma vez que toda atividade humana é social, a música é, portanto, uma prática social”.

Ao citar Anne-Marie Green, Souza (2004, p. 8) faz refletir que o objeto musical não é algo ingênuo, não nasce no vácuo, mas é construído historicamente, culturalmente, socialmente no tempo-espaço em que ele está inserido, portanto, não pode ser tratado de forma descontextualizada: “Não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito. [...] A música é, portanto, um fato cultural inscrito em uma sociedade dada [...]” (Green, A.-M., 1987, p. 91 *apud* Souza, 2004, p. 8). Dessa forma, “a música constrói os indivíduos ao mesmo tempo em que é construída por eles” (Caldeira, 2021, p. 36).

As relações sociais que os indivíduos estabelecem uns com os outros e com os espaços cotidianos nos quais se inserem, seja familiar, escolar, midiático, religioso, mune esses indivíduos de experiências singulares e específicas. Como atores sociais, os indivíduos não são iguais e, por isso, compreender como eles se relacionam com a música é importante para entender como “vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo” (Souza, 2004, p. 10), tecendo sua identidade:

pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (Souza, 2004, p. 10).

Se cada indivíduo constrói suas experiências musicais no contexto em que vive, a sociedade é repleta de práticas distintas, isto é, heterogêneas e plurais, que coexistem em um mesmo tempo-espaço, gerando trocas e resultando em processos de socialização, transmissão e apropriação da música.

Essa questão é representada quando se pensa na questão central desta pesquisa, a diversidade etária e as relações familiares (geracionais, de gênero, de poder), visto que são relações compostas de pessoas diferentes, que ocupam lugares

distintos nesse espaço social. Embora muitas semelhanças possam vir a surgir por possuírem um grau de parentesco, não são seres idênticos, já que possuem vivências em espaços diferentes, interagem com pessoas diferentes, criam laços, conhecimentos, significados e práticas musicais distintas. Cada indivíduo convive em um espaço plural e se apropria de práticas que, ao se relacionar, são convertidas em novas pluralidades (Gonzaga, 2019, p. 23).

Mesmo nas semelhanças de um cotidiano familiar, divergências existem. Souza e Freitas (2014, p. 73) usam como exemplo o fato de os jovens procurarem diferenciar sua escuta dos mais velhos por meio do volume alto, fato que, muitas vezes, está relacionado ao que se ouve, ao gênero musical escolhido, construindo e delimitando identidades, embora às vezes alimentando conflitos.

Torna-se importante destacar o papel da família nas práticas musicais, especialmente no caso desta pesquisa. Setton (2010), ao discutir sobre “instâncias educativas”, cita a importância da parceria entre duas delas: a família e a escola. Ambas se constituem como “produtores, reprodutores e difusores” de cultura (p. 24). Segundo ela, a família se encontra no que Berger e Luckmann (2004) chama de “socialização primária”, enquanto Setton (2010) a define por “habitus primário”, na qual os primeiros valores e conhecimentos são construídos. A família transmite “um patrimônio econômico e cultural” e, ainda, “um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso” (Setton, 2010, p. 24).

Do outro lado, está a escola, que entraria na ideia de “socialização secundária” de Berger e Luckmann, enquanto Setton (2010) nomeia de “habitus escolar”, pois o indivíduo aprende a transpor o que aprendeu em diversas áreas do conhecimento e das ações. A parceria das “instâncias educativas” e o que a autora entende por “habitus” constrói um conjunto de pensamentos e cultura. São, portanto, “produtores de valores morais e identitários”.

Considerando a importância dessas questões de âmbito social para entender a relação entre música e indivíduo, esta pesquisa propõe refletir sobre relações sociais (como as de geração e gênero), entranhadas nas dinâmicas de escuta musical da família participante da pesquisa, partindo do pressuposto de que a escuta também é uma construção social, portanto, imersa numa “teia de relações presentes na realidade histórica preta de significações culturais” (Souza *et al.*, 2008, p. 7). Então, implica levar em conta quem escuta, o que, como escuta, em que contexto, situação,

ambiente no qual está inserido enquanto escuta, com quem escuta, qual a função e finalidade dessa escuta.

2.2 Categorias sociais: educação, geração e gênero

As relações familiares se dão a partir de categorias sociais que permeiam essa instituição, como a de gênero e geração. A partir dessas categorias, as práticas educativas se processam.

Com o objetivo de propor reflexões acerca das “relações entre geração e das transmissões educativas nas sociedades contemporâneas”, Forquin (2003, p. 1) trata geração e educação como questões relacionadas. Para ele, a educação está “vinculada à realidade da sucessão e da renovação das gerações, e ainda à questão das relações que gerações diferentes podem cultivar entre si” (p. 1). Ainda pressupõe que a transição entre gerações carrega especificidades quanto aos processos de “transmissão, socialização, formação, ensino e aprendizagem” (p. 1), o que leva a refletir sobre como essas diferenças vêm alterando as relações entre as gerações.

Segundo Forquin (2003), existem alguns fatores que caracterizam mudanças sociais no contexto das relações entre gerações e das transmissões educativas supostas nessas. Um fator citado pelo autor é o aumento da expectativa de vida da população, fator que leva à coexistência das gerações, potencializando o “funcionamento da memória coletiva, às orientações da cultura e ao desenvolvimento das transmissões educativas” (Forquin, 2003, p. 12). Ademais, o autor ainda menciona outros fatores como a extensão da juventude, caracterizado pelo retardo da entrada na vida adulta, visto que as experiências ditas marcantes dessa fase estão sendo postergadas em decorrência de uma mudança geral na sociedade. As transformações nas configurações familiares e as mudanças na circulação do saber, vinda de uma sociedade moderna, são outros fatores destacados por ele.

Nessa ideia, apresenta-se uma questão importante para este estudo que é o da coeducação. Oliveira (1998), em seu artigo “Cultura e co-educação de gerações”, traz relatos e reflexões sobre a convivência entre avós e netos, frisando exatamente essa troca de aprendizagens entre eles. O autor comenta que os mais velhos, “portadores do passado no presente”, através da memória, das experiências vividas, “transmitem” conhecimento, crenças, perspectivas e valores para seus netos, mas também aprendem e se renovam em todas essas áreas com os mais novos, imersos

num novo tempo, num novo mundo: “os avós, nascidos em *outro tempo*, habitam e vivem *este* tempo, juntamente com seus netos” (Oliveira, 1998, p. 262).

Ainda a respeito disso, Oliveira (2011) entende por coeducação as “mútuas influências” (p. 13), os indivíduos que “[...] se influenciam e se modificam reciprocamente” (p. 11). O autor ainda complementa que: “Não se trata mais, portanto, de supor a ação de uma geração sobre outra [...], mas de considerar que avós e netos se reconstituem e se renovam como sujeitos no desmembrar desde novo convívio” (p. 26).

Também abordando a temática da coeducação, Ferrigno (2006, p. 68), a partir de sua pesquisa, levanta alguns pontos ensinados pelos idosos para as gerações mais novas, como a memória cultural, “valores éticos fundamentais”, conhecimentos e habilidades cotidianas e, também, uma “educação para o envelhecimento”. No sentido contrário – dos mais novos para os idosos –, embora possa passar despercebido, o autor apresenta dois pontos principais: a troca de conhecimentos tecnológicos e o que ele chama de uma “educação para os novos tempos”, quando os mais novos transmitem valores e conhecimentos do mundo atual, “resultando em posicionamentos menos conservadores em relação a assuntos polêmicos, como sexo, drogas, etc.” (Ferrigno, 2006, p. 68). O autor ainda reflete que:

Se partirmos da premissa de que historicamente as gerações são continuamente construídas, desconstruídas e reconstruídas, verificaremos que a relação entre elas também está sendo sempre refeita. Novas relações, por sua vez, determinam novos comportamentos das gerações, num movimento dialético e de retroalimentação permanente (Ferrigno, 2006, p. 67).

Quando se trata de uma discussão mais específica sobre “geração”, Forquin (2003, p. 2-3) apresenta três noções diferentes para o termo. A primeira diz respeito a uma acepção chamada por ele de “genealógica”, ou seja, a relação “geração/filiação”, ou “graus de filiação”, referente a um ancestral comum. O segundo sentido do termo geração está ligado à categoria de idade: “jovem geração”, “geração adulta”. Pode-se entendê-la também por “graus de maturação psicobiológica” (Forquin, 2003, p. 3), tais como os ligados à esfera educativa. Por último, o autor aborda o termo geração em sua “acepção histórica e sociológica”. Sob esse entendimento, ele assume que geração pode determinar ainda um grupo de pessoas

que nasceram ou viveram experiências e eventos históricos marcantes em comum. Para Forquin:

uma geração não é formada apenas por pessoas de mesma idade ou nascidas numa mesma época, e sim também por pessoas que foram modeladas numa época dada, por um mesmo tipo de influência educativa, política ou cultural, ou que vivenciaram e foram impressionadas pelos mesmos eventos, desenvolvem sobre a base de uma experiência comum ou semelhante, os elementos de uma consciência de se ter vínculos em comum (Forquin, 2003, p. 3).

Similarmente a esse último sentido atribuído por Forquin (2003) ao termo geração, Mannheim (s/d) também analisa o fenômeno geracional a partir de uma perspectiva histórico-social. Para ele, embora os fatores biológicos da existência humana, como "a vida e a morte, a duração limitada de vida, o envelhecimento" (p. 134), estejam ligados à questão da geração, esta não pode ser deduzível restritamente a esses fatores. Seu enfoque está no "relevância sociológica destes factores biológicos" (p. 135), ou seja, nos fatores sociológicos envolvidos nesse processo que também é biológico. Portanto, assume que

se não fosse a existência da interação social entre os seres humanos, se não fosse a estrutura social definível, se não fosse a história que se baseie numa espécie de continuidade, nenhuma geração poderia existir como um fenômeno social localizado; existiram [sic] apenas o nascimento, o envelhecimento e a morte (Mannheim, s/d, p. 135).

Para Mannheim (s/d, p. 135), geração não se constitui como um "grupo concreto"¹⁴, embora considere que os indivíduos pertencentes a uma mesma geração estabelecem laços de certo modo. Esse autor considera, então, a geração como um "particular tipo de posição social". Já por "posição social", o autor refere-se à "'posição' comum que um certo indivíduo ocupa por destino na estrutura econômica e de poder de uma determinada sociedade" (p. 133). Portanto, ao pertencer a uma geração, o indivíduo recebe uma posição por destino e não por escolha.

Além do conceito de "posição social", Mannheim traz outros dois conceitos que ajudam a definir a sua perspectiva de geração: a de "localização de geração" e de "unidade de geração". A primeira delas, bastante próxima da terceira definição de Forquin (2003), apresenta características mais determinantes dentro dos grupos

¹⁴ Como "grupo concreto" ele quer dizer "a união de vários indivíduos através de laços naturalmente desenvolvidos ou conscientemente desejados" (p. 132-133).

geracionais, definidos por aqueles que vivenciaram e foram modelados por um mesmo período ou contexto, sendo, por exemplo, “os jovens que experimentam os mesmos problemas históricos concretos” (Mannheim, s.d, p. 154). Já no que refere à “unidade de geração”, Mannheim (s.d., p. 157) sustenta que existem grupos que vão desenvolver uma experiência específica dentro da mesma localização geracional: “assim, dentro de qualquer geração existem várias unidades de geração diferenciadas, antagônicas [sic]”.

Para alguns autores, como Mannheim (s/d) e Domingues (2002), a interação entre gerações é um processo indissociável da definição de uma geração. Domingues (2002, p. 68) entende que “a vida social é tecida e se constitui como uma rede interativa, multidimensional, na qual atores individuais e coletividades se influenciam de forma mútua causalmente”. Assim é com o entendimento de geração. Sendo o conceito uma construção, para o autor, entender as coletividades geracionais significa compreender suas dimensões coletivas e não isoladas e sem referência: “não é possível compreender, por exemplo, como a juventude se vê e vê a sociedade sem entender como os “idosos” a veem, e a sociedade, e vice-versa” (Domingues, 2002, p. 69).

Portanto, “uma geração não se define isoladamente: é na interação com outras gerações que cada uma delas delinea sua identidade e contribui para a produção das outras. É nesses processos interativos que as gerações se moldam e são moldadas” (Domingues, 2002, p. 75-76). Como as gerações vêm de um processo contínuo, não aparecem do nada, têm uma herança, um legado e uma história.

Mannheim (s.d., p. 124) chama a atenção ainda para a ideia da “não contemporaneidade do contemporâneo”, discutida para se referir à reflexão de Pinder de que “diferentes gerações vivem no mesmo tempo”. Para ele:

Todas as pessoas convivem com pessoas da mesma e de diferentes idades, numa variedade de possibilidades de experiência que as confronta a todas: Mas para cada uma o ‘mesmo tempo’ é um tempo diferente, isto é, ele representa um diferente período do seu eu, que só pode ser partilhado com pessoas da mesma idade (Pinder, 1926, p. 20 *apud* Mannheim, s/d, p. 124).

Lloret (1998, p. 22) se propõe a refletir sobre a idade como categoria de “pertencimento existencial”. A autora acredita que pertencemos à nossa idade, e não que ela nos pertence:

Mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade. Os anos nos têm e nos fazem; fazem com que sejamos crianças, jovens, adultos ou velhos. E isto, apesar da relativa flutuação das fronteiras culturais, legislativas ou administrativas, nos situa uns e outros em grupos socialmente definidos (Lloret, 1998, p. 14).

Segundo a autora, pertencemos a toda uma cultura que rodeia e situa essas diferentes categorias. A idade estabelece fronteiras nas nossas práticas, possibilidades, imagem, no que podemos ou não fazer, vestir, no modo como podemos ou não nos comunicar com o outro. De acordo com Lloret (1998, p. 14), as faixas etárias "marcam certas práticas quotidianas, certas possibilidades sociais e uma imagem cuja pertença ou não-pertença devemos assumir".

Similarmente, Domingues (2002, p. 67) reflete que passamos por diversas fases no curso da vida, como o nascimento e a morte, fases que carregam funções próprias de cada uma delas.

Ao longo desse complexo processo, composto por várias e distintas fases, ocupamos posições sociais particulares, desempenhamos tarefas específicas e contemplamos o surgimento e o desabrochar, o ocaso e o desaparecimento de coletividades que nos precederam e que nos sucederão, contribuindo positiva ou negativamente, para isso. (Domingues, 2002, p. 67).

Também, para Mannheim (s/d, p. 137), o fenômeno da geração representa uma "espécie particular de identidade de posição, que compreende 'grupos de idade' mergulhados num processo histórico-social". Para tanto, "a posição de uma geração é determinada pelo modo como certos modelos de experiência e pensamento tendem a ser trazidos à existência pelos dados naturais da transição de uma geração para outra" (Mannheim, s/d, p. 137).

O autor ainda discute que, em uma sociedade, os indivíduos não são "uniformemente 'determinados'" (Mannheim, s/d, p. 136), por isso, cada posição social tem acesso a dados, funções específicas e particulares, já que isso é definido pela interação, aproximação e pelo modo como isso é assimilado. Logo, é restrita a "posição das relações dos seus membros dentro da sociedade" (p. 136).

Por pertencerem a uma mesma classe, ou a uma mesma geração ou grupo de idade os indivíduos têm em comum uma posição no processo social e histórico, e uma limitação da extensão específica da experiência potencial, predispondo-lhes um certo modo característico de pensamento e experiência, e um tipo característico de acção

historicamente relevante. Qualquer posição determinada exclui então, uma série de modos possíveis de pensamento, experiência, sentimento e acção e restringe o raio de expressão aberto ao indivíduo a certas possibilidades circunscritas (Mannheim, s/d, p. 136).

Ao se mostrar uma questão tão complexa, Lloret (1998, p. 15) propõe uma reflexão de que a "idade não é tua nem a minha, é a idade do outro que, ao ser-nos dada, nos possui", porque, de certa forma, segundo essa autora, nos é dada a idade do outro como referência. Ao assumirmos uma idade, já se tem ali, pré-definidas, as fronteiras e o que é permitido assumirmos. Aprendemos "normas" ou condutas, formas de ser e agir que dizem ser apropriados à idade em questão, tornando ela um fato social. Segundo Ferrigno (2010, p. 34), "podemos, pois, considerar que as gerações são socialmente construídas, porque, antes de tudo, o indivíduo é que é socialmente construído".

Nessa perspectiva, a faixa etária assumida nos enquadra e determina fases da vida. Essa ideia liga a questão de gerações, como propôs Forquin (2003) em sua segunda acepção, na qual ele relaciona geração e categoria de idade. Tem-se a idade de estudar, idade de formar, de trabalhar ou de se dedicar inteiramente à carreira, idade de constituir família, idade de aproveitar a aposentadoria etc.

A idade, embora permita pertencer a uma classe, também age como fronteira rígida, fato com o qual temos convivido cada vez mais. Lloret (1998) leva a refletir sobre essa questão presente no ambiente escolar onde, assim como em outros espaços, a idade determina em que grupo as pessoas devem estar e o que há de se aprender naquele período, não importando o que cada indivíduo já tem construído. Na escola, convive-se com "normas" ou "processos" já concebidos, nos quais a idade diz mais do que os conhecimentos e/ou experiências que os alunos trazem de fora. Portanto,

pertencer a um grupo de idade significa ter que se adequar-se a uma normativa bastante precisa: em cada idade, podemos ou não fazer, devemos (como se viver fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobretudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados (Lloret, 1998, p. 15).

Diante dessas fronteiras e condutas delimitadas para cada idade, é possível identificar processos hierárquicos, em que "a criança ainda não tem e o velho já não possui" (Lloret, 1998, p. 18). Lloret (1998) discute a "adulthood" como referência a imagem das idades do homem, que passa pelo processo da criança pequena, até

chegar a imagens com indivíduos já crescendo com uma considerável altura, de postura ereta, chegando no velho encurvado com uma bengala. Ela traz como reflexão que "a postura ereta e a maior estatura do homem adulto configuram a imagem do modelo a alcançar em uma etapa ou ápice de máxima potência " (p. 18), como se a criança e o velho não fossem capazes: a criança por sua pouca experiência e os idosos por se aproximarem da finitude da vida.

Nessa mesma linha, Ferrigno (2010) e Oliveira (2011) refletem essa distância no modo como se enxerga a criança, o adulto e o velho/idoso. Segundo Oliveira (2011, p. 33), para as crianças, pergunta-se o que ela será quando crescer, remetendo ao futuro, enquanto para os idosos é perguntado o que eles fizeram, assumindo o verbo no passado. Acerca disso, Ferrigno (2010) reflete que a criança carrega o futuro, enquanto o velho só carrega o passado. Para eles, não existe o presente. O protagonista do presente é o adulto, que vive o ápice da vida com a ideia de que "o adulto superou a inexperiência infanto-juvenil, sem ainda ter se aproximado dos desafios físicos e sociais impostos pela velhice" (Ferrigno, 2010, p. 13).

Isso leva a um debate sobre poder e hierarquia existentes nas relações de idades e gerações. Para Domingues (2002), a relação do conceito de geração e maturidade leva a pensar nas relações de poder entre as coletividades geracionais. A adultidade, portanto, é vista como referência, ou, até mesmo, a velhice como geração que incide maior poder dentro da sociedade.

Outra questão levantada por Lloret (1998) é a segregação das idades nos espaços sociais. A escola, como dito, embora acolha pessoas de diferentes idades, principalmente pensando na EJA, é fato que separa essas faixas etárias dentro desse espaço. Além disso, em outros espaços é comum ver também essa separação. Cada vez menos, as várias idades e gerações coexistem num mesmo espaço. Lloret (1998) exemplifica isso ao citar os bailes de terceira idade, as colônias infantis e as festas para jovens.

Nas práticas de escuta musical, isso também se faz presente, pois os gêneros musicais, os ambientes aonde pessoas vão e interagem com música, assim como os dispositivos usados para a escuta, separam as idades. Ribas (2006, p. 163), em seu trabalho "Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações", evidencia essa separação quando diz que os participantes da sua pesquisa associaram música "tranquila", com "som suave", à velhice, enquanto que "música agitada" é ligada à música dos "bem jovens".

Para Mannheim (s.d), a geração é concebida também como “posição social”. Similarmente, Lloret (1998) e Domingues (2002) abordam os processos hierárquicos entre crianças e adultos e a segregação dos espaços (Lloret, 1998) entre essas relações. Essas discussões, além de abarcar o tema geração, caracterizam a constituição das relações de gênero, que são permeadas de hierarquias e posições sociais, direcionando papéis, funções e espaços próprios para cada gênero.

O modelo de família tradicionalmente patriarcal, que é vivenciado desde a infância, concebe que cada integrante da família tem suas funções, portanto, um papel ou posição social dentro da família: o pai, como figura de autoridade, tem a responsabilidade de sustentar a família e garantir a obediência, enquanto a mãe se ocupa dos serviços domésticos e dos cuidados com os filhos. Embora hoje, cada vez mais, temos as duas figuras assumindo vínculos empregatícios e sustentando financeiramente suas famílias, tanto homens quanto mulheres, a função destinada aos filhos e à casa continua sendo quase que exclusivo das mulheres, que acabam assumindo uma carga de trabalho dupla.

Enquanto isso, os filhos, desde pequenos, são ensinados a assumir suas funções de homens e mulheres. As filhas mulheres, logo que adquirem certa idade, são ensinadas a realizar serviços básicos quanto ao cuidado com a casa, enquanto os filhos homens são orientados a seguir os passos do pai, pouco ajudando nas tarefas domésticas. Ariès (2014) revela que, antes da ideia de família e geração que conhecemos hoje ser construída, os meninos, assim que saíam das fraldas, já são inseridos no mundo masculino, nas conversas, nos jogos, reuniões e cerimônias, e as meninas na aprendizagem doméstica. Para tanto, além dos papéis e funções atribuídos às mulheres e homens, e da própria divisão do trabalho, foi atribuído ao gênero os espaços da casa, sendo a cozinha o espaço social das mulheres.

Tal como exposto, categorias de gênero, geração e família hoje são caracterizadas pela pluralidade e, por isso, é importante esclarecer os fatores que permeiam essas relações de escuta, os quais, por sua vez, perpassam a convivência desse grupo. No caso desta pesquisa, a família participante é uma família de classe média, composta por pessoas brancas, heterossexuais, que seguem a religião católica, com residência em uma cidade do interior, e que tem o sertanejo como um gênero musical predominante. O contexto, o espaço e o tempo no qual essa família habita, justifica a sua construção, e as relações com a música estão presentes em sua constituição enquanto um grupo social.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Olhares sobre a escuta musical

As discussões sobre a escuta musical ainda estão longe de um consenso, já que se trata de um processo entendido por olhares diversos, por diferentes autores (Granja, 2006; Schafer, 2001, 2014; Stockfelt, 2004; Cavicchi, 2012).

Sabe-se que ouvir e escutar são formas importantes pelas quais as pessoas interagem com o mundo ao seu redor, incluindo aí a música. Schafer (2001, p. 29) aponta que “a única proteção para os ouvidos é um elaborado mecanismo psicológico que filtra os sons indesejáveis, para se concentrar no que é desejável”.

Esse mecanismo de filtragem trazido por Schafer (2001) pode ser compreendido também pelo que Granja (2006) denomina de “ouvir”, algo separado do ato de “escutar”, pois o ouvir seria basicamente, segundo esse autor, o processo de “captar fisicamente a presença do som”, ato em que o material sonoro é captado, mas não explicado e interpretado. Escutar, por outro lado, definir-se-ia como um processo mais minucioso e elaborado, explicado pela prática de “dar significado ao que se ouve”, em que “demanda uma predisposição para a acuidade sonora” (Granja, 2006, p. 65).

Apesar disso, em alguns casos, esses verbos são tomados um pelo outro para se referir ao processo de audição em si, como sinônimos, sendo os termos “ouvir”, “escutar” e “apreciar” utilizados sem demarcações. Bylaardt (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada “Modos de escuta dos jovens alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre”, opta por não abordar essa distinção entre o ouvir e o escutar, enquanto Rodrigues (2017), em sua dissertação “Apreciação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de escuta de música instrumental”, aborda a “apreciação musical” como um tipo de escuta guiada, atenta, próxima de uma disciplinarização do processo de escuta.

Ainda em relação ao entendimento sobre ouvir e escutar, Iazzetta (2012, p. 21) reforça que

a escuta não pode ser reduzida ao processo fisiológico da audição. Nela estão envolvidos diversos estágios de percepção e compreensão dos eventos sonoros. Ela começa com o movimento vibratório de corpos elásticos que colocam em movimento as partículas de um determinado meio. Por sua vez, o meio propaga esse movimento e o modula imprimindo suas próprias características acústicas. Ao chegar

ao ouvido, um intrincado mecanismo de finas membranas, músculos, ossículos e nervos converte esse movimento vibratório em informação eletroquímica a ser processada neuronalmente. É importante notar que o processamento dos estímulos auditivos está acompanhado das informações provenientes dos outros sentidos: visão, tato, e mesmo olfato e gustação. Ainda nesse estágio inicial a audição já é complexa e multissensorial. Quando toda essa informação chega ao cérebro tem início um sofisticado processo de interação entre aquilo que percebemos e aquilo que já sabemos do mundo (lazzetta, 2012, p. 21).

O autor pontua, então, que a escuta não é apenas o processo físico da audição. Além de envolver os estágios de percepção do som que perpassa os mecanismos do ouvido, ela ainda está envolvida com a percepção dos outros sentidos. Dessa forma, conclui que “assim a escuta é o acoplamento entre o que nos chega, o que somos, e aquilo que acumulamos em nossa experiência, não apenas sonora: a escuta é o processo de conectar sons a tudo o mais que conhecemos” (lazzetta, 2012, p. 21).

Sob uma perspectiva um pouco diferente, Schaeffer (1988) traz algumas definições próximas às de Granja (2006). Ele propõe que “ouvir” (*ouïr*) seria uma ação passiva ou um ato apenas sensorial, em que o indivíduo não tem a intenção de ouvir e nem de se atentar ao som. “Escutar” (*écouter*), por sua vez, envolve uma atividade não passiva, sendo o processo em que o indivíduo se interessa pelo som e se dirige a ele. Nessa perspectiva, Schaeffer (1988) ainda expõe outras duas funções da escuta: o que ele chama de “entendre”¹⁵, e “compreender” (*comprendre*). As duas funções estão sujeitas ao que ele entende por escutar, em que o “*entendre*” seria a intencionalidade de escutar, ou seja, o indivíduo não só se interessa pelo dado sonoro, mas seleciona, intenciona seu ouvido ao som; enquanto no ato de “compreender”, o indivíduo toma para si e estabelece relações com aquele som: “abstrai, compara, deduz e relaciona informações da natureza e fontes diversas” (Schaeffer, 1988, p. 65, tradução minha)¹⁶.

Essa dicotomia entre “escuta ativa e escuta passiva” se apresenta como uma questão bastante recorrente nas discussões sobre escuta musical e acaba por hierarquizar esses processos, denominando de “ativa” uma escuta “melhor”,

¹⁵ “Função intraduzível para o português, uma vez que não possuímos um verbo para escuta com o potencial semântico de *entendre* [...]” (Reyner, 2011, p. 97).

¹⁶ No original: “*abstrae, compara, deduce y relaciona informaciones de naturaleza y fuentes diversas*” (Schaeffer, 1988, p. 65).

“intelectual”, “estética”, ato em que a escuta é, ela propriamente dita, a atividade principal; e a “passiva” é vista como a escuta que é, geralmente, praticada simultaneamente com outras atividades, em que a música não é a atividade principal.

Apesar de não adotar esses termos no decorrer de seus estudos, Schafer (2001) trabalha com a música como “figura” e como “fundo”, essa última sendo tratada como uma escuta atual, ou, ainda, uma “baboseira”, que é explicado pelo autor da seguinte maneira:

no decorrer da História, a música sempre existiu como figura – uma coleção de sons desejáveis, aos quais o ouvinte dedica especial atenção. O *Moozak*¹⁷ reduz a música ao fundo. É uma concessão deliberada à audição de baixa fidelidade (lo-fi). Ele multiplica os sons. Reduz a arte sagrada a uma baboseira. O *Moozak* é música para não ser ouvida (Schafer, 2001, p. 145).

Boal-Palheiros e Hargreaves (2003), que investigaram os modos de ouvir música de crianças e adolescentes, adotam o verbo ouvir em todo o artigo, não o distinguindo de escutar, mas trabalham com as noções de atividade e passividade do ouvir, que se caracterizam pelo nível de atenção que o ouvinte emprega no ato de ouvir a música. Logo, dão a entender, por exemplo, que se o nível de atenção for baixo, “ouvir música” é uma atividade secundária, considerando essa forma de ouvir como “ação passiva”; diferente do momento em que a música se torna uma atividade principal, quando caracterizam a audição como “ação ativa”.

A chamada escuta passiva é colocada em xeque por outros autores (Stockfelt, 2004; Silva, 2011; Cavicchi, 2012; Popolin, 2012; Ramos, 2012; Bylaardt, 2017). Além de optarem por não distinguir os verbos referentes à audição, esses autores não tomam a música como uma ação passiva em nenhuma circunstância, partindo do pressuposto de que a “escuta de música é uma experiência complexa e ativa, não simples e passiva como ainda é tratada no âmbito educacional” (Popolin, 2012, p. 112) e está “sempre envolvida com algum tipo de resposta, seja corporal, social, emocional ou cognitiva, por parte do ouvinte” (Bylaardt, 2017, p. 40).

Defendendo a “musicalidade da escuta”, Cavicchi (2012, p. 7-9, tradução minha) traz a ideia de que a escuta musical, “assim como tocar, é um complicado e variado comportamento que muda de acordo com o amplo contexto histórico, social e

¹⁷ “Termo aplicado a toda sorte de baboseiras esquizofônicas musicais, especialmente em lugares públicos” (Schafer, 2001, p. 365).

biológico”¹⁸ e entende que chamar uma escuta de passiva traz implicações e falsas suposições, pois: 1) “a escuta musical é um comportamento único”¹⁹; 2) “a performance musical é primária e a audição é apenas uma resposta secundária”²⁰; 3) “se apega a um modelo social de vida musical não comercializado há muito tempo”²¹ – como se os novos modos de escuta que utilizam as novas tecnologias tornassem a escuta passiva; e 4) a musicalidade é característica de quem toca/canta/compõe e não de quem escuta.

Cavicchi (2012) ainda discute que o termo passivo é uma “crítica à cultura de massa” e

implica uma perda de controle da produção musical: onde a música costumava ser uma parte orgânica e espontânea da comunidade humana, é agora frequentemente um produto cuidadosamente pré-embalado para ser comercializado e vendido. Escutar, como o único comportamento permitido aos consumidores de música - e um ato que é artificialmente abstraído da sua ligação integral com o tocar e dançar - é visto como sinónimo desta perda (Cavicchi, 2012, p. 7, tradução minha)²².

Contrapondo-se a essas suposições errôneas e complementando as ideias de Cavicchi (2012) de que a escuta musical é uma atividade complexa e que, por isso, demanda vários tipos de escuta, Stockfelt (2004) defende os “modos adequados de escuta” que surgem e se alteram de acordo com as mudanças da sociedade. Esse teórico assume que uma mesma música pode ser escutada de diferentes formas por um mesmo ouvinte, conforme a situação e as suas “competências de escuta”.

No mesmo sentido, Schafer (2001, p. 208) discute que um mesmo som pode ter múltiplas interpretações e sentidos a depender do contexto. Ele dá como exemplo o som de um alarme, que, se acionado apenas para fins de testagem, não desencadeará uma situação de desespero nas pessoas, como ocorreria caso ele

¹⁸ No original: “[...] like music playing, is a complicated and varied behavior that changes according to a wide range of historical, social, and biological contexts” (Cavicchi, 2012, p. 7-8)

¹⁹ No original: “music listening is a single behavior” (Cavicchi, 2012, p. 7)

²⁰ No original: “musical performance is primary and listening is merely a secondary response to that performance” (Cavicchi, 2012, p. 8)

²¹ No original: “clings to a long-dead social model of non-commercialized musical life” (Cavicchi, 2012, p. 8)

²² No original: “Passivity is meant to imply a loss of control of music production: where music used to be an organic, spontaneous part of human community, it is often now a carefully pre-packaged product to be marketed and sold. Listening, as the only behavior allowed music consumers--and an act that is artificially abstracted from its integral connection with playing and dancing--is seen as synonymous with this loss” (Cavicchi, 2012, p. 7)

fosse acionado com o seu objetivo real. Portanto, “a situação em que se encontra a música condiciona a própria música. [...] pode-se até assumir que a audição diária é frequentemente mais condicionada pela situação em que se encontra a música do que pela própria música” (Stockfelt, 2004, p. 89, tradução minha)²³.

Essas competências de escuta abordadas por Stockfelt (2004, p. 89), não necessariamente, vão ser resultado de um ensino formal de música, mas são construídas nas interações cotidianas. São nessas interações que os ouvintes elaboram o entendimento de qual música está correlacionada com qual atividade, contexto e situação, e constroem competências de acordo com as situações determinadas. Nesse sentido, a “escuta adequada” também estaria ligada ao que Stockfelt (2004, p. 91) chama de “situação de escuta normativa de gênero”, em que cada gênero/estilo musical teria não só um, mas vários modos de escuta adequados para cada situação. Essa ideia vai ao encontro das suposições levantadas por Cavicchi (2012) ao defender a música como uma prática ativa e não uma ação passiva e de “comportamento único”, no qual o ouvinte não demandaria nenhum “nível de musicalidade”.

Por fim, Stockfelt (2004) ainda aponta a importância de se desenvolver competências para um modo de escuta da paisagem sonora que nos rodeia, ideia também apoiada por Schafer (2001, 2014).

A paisagem sonora e suas mudanças no decorrer da história são estudadas por Schafer (2001): da vida rural à formação das cidades, às novas tecnologias, alterando os ambientes acústicos e os comportamentos humanos em relação à música e aos infinitos sons que nos rodeiam. Segundo Schafer (2001, p. 106), “hoje, o mundo sofre de uma superlotação de sons. Há tanta informação acústica que pouco dela pode emergir com clareza [...] e já não é possível saber o que deve ser ouvido”.

Diante disso, o autor propõe uma “limpeza de ouvidos” que consiste na conscientização da paisagem sonora que nos rodeia para, assim, selecionarmos o que queremos ouvir, eliminar ou produzir. Seu intuito é tornar os ouvidos conscientes de todos aqueles sons que nos cercam, os quais, muitas vezes, passam despercebidos ou são colocados como plano de fundo.

²³ No original: “In this way, the situation in which one encounters music conditions the music itself. [...] one can even assume that daily listening is often more conditioned by the situation in which one meets the music than by the music itself” (Stockfelt, 2004, p. 89).

A partir dessas definições de escuta propostas pelos teóricos acima, é possível identificar como a escuta cotidiana se faz presente nessas teorias. Alguns autores (Popolin, 2012, Ramos, 2012) que pesquisaram a escuta musical em suas teses e dissertações, pautados nesses teóricos, apresentam alguns conceitos sobre essa prática e mostram sua importância na construção do indivíduo.

Ramos (2012) considera que a escuta permeia os momentos de descontração, de pertencimento, de relaxamento, de “distanciamento do mundo”, de reflexão; está presente ainda nos momentos de atividades musicais em conjunto, mas também se faz importante nos momentos individuais, de isolamento. Nessa lógica, Schafer (2001, p. 354) assume que “o homem teme a ausência de som do mesmo modo que teme a ausência de vida”.

Popolin (2012, p. 277), por sua vez, chega à conclusão de que “escutar música é uma experiência pessoal e que engloba aspectos físicos, emocionais, socioculturais e cognitivos do ser humano”. Portanto, a escuta, que vai além de captar os sons, consiste em experiências físicas e emocionais que abrangem comportamentos e modos de escuta diversos, não únicos. Para finalizar, Rodrigues (2017, p. 17), interpretando Swanwick, salienta que “não há fazer musical sem escuta, sendo ela o início e o fim de todo o processo”.

3.2 Tipologias de escuta

Ao abordar a escuta musical, alguns autores tendem a considerar vários modelos desse fenômeno, além da escuta ativa e passiva, que foram abordados na seção anterior. Embora da mesma forma que acontece com essas duas acepções, esses outros tipos acabam por hierarquizar a própria escuta. Apesar da não intenção em separar esses tipos, para não correr o risco de afirmar essa hierarquia, nesta seção são destacadas algumas tipologias levantadas por alguns autores, de modo a apresentar as dimensões que essas classificações imprimem à escuta musical.

É importante mencionar que os autores nem sempre trazem a mesma perspectiva e têm o mesmo objetivo ao distinguir os tipos de escuta. Essa distinção pode acontecer como forma de mostrar como a escuta musical está presente no cotidiano das pessoas (Bylaardt, 2017; Popolin, 2012); os modos pelos quais ela se materializa na sociedade contemporânea (Wisnik, 1989); como a escuta está relacionada às situações e contextos (Boal-Palheiros; Hargreaves, 2003; Stockfelt,

2004), como a escuta é plural, não única (Silva, 2014; Cavicchi, 2012); como estão estruturados os processos envolvidos na recepção sonora (Santaella, 2001 *apud* Granja, 2006); as definições de escuta (Schaeffer, 1988); e, ainda, as diferenças dos modos de escuta associados aos tipos de ouvintes (Adorno, 2011). Ainda que os objetivos dos autores ao distinguir esses tipos de escuta sejam diferentes, suas definições se encontram, muitas vezes, nas classificações de outros autores, por vezes apenas nomeadas de forma diferente.

Ao me referir a eles, considera-se, nesta revisão bibliográfica, os “tipos de escuta” ou “modos de escuta” como sinônimos. Boal-Palheiros e Hargreaves (2003) preferiram usar a expressão “*modos de ouvir*” em detrimento de “*estilos de ouvir*”, sugerida por Behne e Kemp (1997 *apud* Boal-Palheiros; Hargreaves, 2003, p. 8), pois consideram essa expressão mais adequada à sua teoria de que os modos de escuta estariam ligados às situações de escuta. O “estilo de ouvir” implica “características estáveis dos ouvintes, modo sugere mudança de situações (um ouvinte pode experimentar diferentes modos)” (Boal-Palheiros; Hargreaves, 2003, p. 8).

Procurando mostrar como seus alunos interagiam com a música através da escuta, Bylaardt (2017) sugeriu alguns modos de escuta encontrados a partir das experiências musicais desses jovens. Dentre eles, a autora menciona a “escuta performática” (manifestada através do tocar e, principalmente, do cantar); “escuta corporal” (manifestada através da dança); “escuta reflexiva” (produção de algum tipo de reflexão); “escuta terapêutica” (escuta como um apoio emocional para enfrentar situações negativas e a compreensão de si); “escuta necessária ou adequada” (de acordo com as situações, contextos em que o ouvinte se encontra); “escuta itinerante” (música como companhia aonde quer que o ouvinte vá); “escuta de companhia” (semelhante a anterior, porém “não considera apenas o movimento de deslocamento físico”); “escuta diária” (frequência de escuta); “escuta imaginativa” (quando a escuta leva o ouvinte a situações através da imaginação); “escuta influenciada” (quando recebem influência de outros meios – *Spotify*, *YouTube*, rádio, professores, família); “escuta contemplativa” (escuta como atividade principal, “ligada ao ‘nada pra fazer’”; “estar ouvindo, ativo e, ao mesmo tempo, relaxado”); “escuta para concentração e foco” (forma de controlar os ruídos externos para se concentrar em outra atividade, como estudar); “escuta crítica ou ideológica” (“pautada em alguma posição social ou política”); “escuta de materiais musicais ou escuta intelectual” (escuta como atividade principal, “atenta para sutilezas dos sons percebidos”) (Bylaardt, 2017, p. 59-109).

De forma semelhante, Popolin (2012) sugere alguns modos de escuta discutidos em sua pesquisa a partir das experiências musicais de seus alunos. Esses modos estão relacionados ao momento e à situação de escuta, aos locais e ambientes, à própria música, ao gosto musical, ao humor e à companhia (se o ouvinte se encontra sozinho ou acompanhado). Ainda sugere outros modos de escuta, como: a “escuta deleitosa”, que está relacionada ao prazer da situação de escuta; a “escuta com atividades simultâneas”, que se dá enquanto o ouvinte realiza alguma outra atividade, como quando se escuta dançando, cantando; a “escuta e respostas emocionais”, ligada aos estados emocionais, sentimentos, humor; e, por último, a escuta com o “volume alto” (Popolin, 2012, p. 79-86).

Percebe-se que vários tipos de escuta levantados podem ser considerados como modos possibilitados pela indústria cultural e pela portabilidade da escuta. No capítulo “Música e escuta” do seu livro, Granja (2006) cita os modos de escuta sugeridos por Wisnik (1989) como sendo os principais modos de escuta. Dentre esses modos, estão o “da repetição” – que traz a ideia da escuta da música de massa, em que se escuta em qualquer lugar e momento; o “modo sacrificial” – que predispõe um envolvimento ritualístico; o “modo da contemplação” - que faz referência à tradição da música europeia clássica, uma escuta atenta e em condição de silêncio. Por último, Wisnik (1989) ainda traz o que seria uma “não-escuta” (p. 54). Nesse âmbito, entraria a “escuta indiscriminada”, quando “ouve-se um pouco de tudo e não se ouve nada” (Granja, 2006, p. 70). Ainda, o oposto disso, o ouvinte pode se fechar para uma única escuta, geralmente de sua preferência, e nada mais se escuta.

Granja (2006) também traz os modos de escuta sugeridos por Santaella (2001 *apud* Granja, 2006, p. 71-72), que são classificados e apoiados por essa autora nas categorias semióticas de Peirce, e referem-se “ao processo de recepção sonora”. Nesses modos de escuta estão a “escuta emotiva” – pertencente ao “nível de primeiridade”, uma escuta rara, passiva e confortável, que “ocorre em situações em que nos encontramos cênicos, porosos, despolicados e com a sensibilidade esgarçada” (p. 71); a “escuta corporal” – colocada no “nível de secundidade” –, quando a música, através da escuta, provoca reações corporais, “desde o simples batucar de dedos até a dança” (p. 72); e a “escuta intelectual” – presente no “nível de terceiridade”, que consiste na “escuta especializada de um ouvido educado musicalmente, atento para as sutilezas dos sons percebidos”.

Granja (2006, p. 72) defende que esse último tipo de escuta não é praticado apenas pelo “músico profissional/especialista”, mas que é “próprio do ser humano, que sempre busca atribuir significado aos sons à sua volta”. Sobre essa “escuta especializada de um ouvido educado musicalmente”, vale lembrar, conforme Stockfelt (2004), que sempre estará relacionada com as competências de escuta de cada ouvinte.

Modos de escuta muito semelhantes aos de Santaella foram propostos por Moraes (1983). O autor destaca os mesmos três modos de escuta dominantes citados por Santaella: o “ouvir com o corpo”, que está relacionado com a resposta corporal à escuta, quando a música entra em contato com a “materialidade do corpo” e “é transformada em movimento (Moraes, 1983, p. 64), sendo o estágio mais primitivo da escuta. Nesse estado, o impulso frequente é a dança. O segundo modo é o “ouvir emotivamente”, quando se entra no campo dos sentimentos. Para o autor, esse modo “não deixa de se ouvir mais a si mesmo do que propriamente a música. É usar a música a fim de que ela desperte ou reforce algo já latente em nós mesmos” (Moraes, 1983, p. 65). Para tanto, é o estágio mais criticado, já que o foco desse tipo de escuta não está no objeto musical propriamente dito. E, por último, há o “ouvir música intelectualmente”, um modo de escuta focado mais nos elementos musicais, como forma, estrutura, entre outros, ou seja, quando, ao escutar, a atenção volta-se para “a materialidade do discurso; o que ele comporta, como seus elementos se misturam, qual a forma alcançada nesse processo” (Moraes, 1983, p. 68).

Essa “escuta intelectual” tratada como “escuta estética”, analítica da relação dos elementos musicais da obra, é também vista por outros autores, além dos já citados. Adorno (2011, p. 60) chama o ouvinte que escuta desse modo de “ouvinte *expert*”, definido por ele como a “escuta adequada”, quando o ouvinte estaria “plenamente consciente, ao qual, a princípio, nada escapa e que, ao mesmo tempo, presta contas daquilo que escuta”. Logo, é aquele ouvinte que tem um ouvido mais técnico. Segundo Adorno (2011), os detentores desse comportamento de escuta, geralmente, são os profissionais da música. Cavicchi (2012, p. 8) parece se referir a essa escuta chamando-a de “modo formal”, que se fixa em detalhes da construção da música e consiste em “ouvir silenciosamente o desenrolar de uma obra musical”.

De forma a contrariar a falsa suposição de que a escuta seria um “comportamento único”, mas complexo e que abrange vários tipos, Cavicchi (2012)

propõe outros modos de escuta, além desse denominado de “modo formal”. Dentre eles, encontramos os modos:

performativo (escuta enquanto canta ou toca um instrumento); visceral (escutar enquanto dança); funcional (escuta no contexto de eventos não musicais: discursos políticos, marchas, etc.); distraído (escuta como acompanhamento da interação social); [...] controlado (escuta mediada pela tecnologia); e de fundo (escuta como uma das muitas atividades simultâneas) (Cavicchi, 2012, p. 8).

Igualmente, além do “ouvinte *expert*”, Adorno (2011, p. 32) propõe outros tipos de ouvintes: “o bom ouvinte”, que seria aquele que não possui um ouvido tão técnico, ausente de uma “consciência plena dos dados da linguagem”; o “ouvinte consumidor de cultura” ou ouvinte “burguês”, que coleciona discos, conhece os compositores e intérpretes, frequenta as casa de concerto, mas tem um entendimento raso do discurso musical; o “ouvinte emocional”, aquele que interage com a música emocionalmente e pelo conhecimento dos elementos musicais; o “ouvinte do ressentimento”, um tipo de ouvinte que tem uma “escuta estático-musical” (Adorno, 2011, p. 68); o “ouvinte fã” ou “ouvinte de jazz” que, assim como o anterior, é um ouvinte rígido, que sai da cultura musical de seu tempo e supervaloriza o jazz; e, por último, o “ouvinte do entretenimento”, considerado como a tipologia que se adequa à maioria dos ouvintes de uma sociedade capitalista, que está o tempo todo escutando música, com fones de ouvido, a todo momento e a todo lugar, desritualizando uma escuta musical que o autor pensa como sendo ideal. Adorno (2011) apresenta esse tipo de escuta como uma modalidade que não possibilita a construção de significados pelos ouvintes, hierarquizando os modelos.

A respeito desses “comportamentos de escuta” ou “tipos de ouvintes” e suas definições, acrescentam-se ressalvas, justamente por esse hábito hierarquizante. Então, quando há referência a um “ouvinte *expert*” ou a um “bom ouvinte” como aquele que se atenta aos discursos e elementos musicais, já está em questão outra categoria, a de “maus ouvintes”. Um “bom ouvinte” seria aquele que se atenta mais aos elementos musicais em detrimento das sensações, sentimentos, relações que estabelece? Por que uma escuta intelectual está sempre ligada a uma escuta especializada ou treinada, e não às experiências ou a outras estratégias de escuta?

Ainda de forma hierarquizante, Boal-Palheiros e Hargreaves (2003) sugerem quatro modos de ouvir, sendo eles: ouvir “música de fundo”, ouvir como “acompanhamento de atividades”, ouvir como “atividade principal” e “ouvir e

interpretar”. Os autores consideram os dois primeiros modos como um “ouvir passivo”, pelo baixo nível de atenção do ouvinte, e os dois últimos modos como um “ouvir ativo”, pelo alto nível de atenção do ouvinte. Eles consideram que os diferentes modos de ouvir da música estarão relacionados com as situações e contextos da escuta, mas também às características do ouvinte, como sua idade e seu nível de formação musical. Essas variantes vão influenciar o nível de atenção e envolvimento do ouvinte. Sobre isso, os autores exemplificam:

em casa e noutros lugares privados, ouvir música depende das crianças; em lugares públicos, não depende. Na escola, a música é determinada pelo currículo e, em igrejas e lojas, tem sobretudo funções extra-musicais, como fortalecer sentimentos religiosos [...], ou estimular os consumidores [...] (Boal-Palheiros; Hargreaves, 2003, p. 7).

Por último, valorizando a escuta musical como um todo, suas funções no cotidiano das pessoas, suas relações e significados, Silva (2014, p. 132) defende a “multiplicidade de escutas” e sugere algumas delas, bastante atuais:

escuta corporal (música e dança intrinsecamente relacionadas); a *escuta emocional* (ouço músicas que combinam ou reforçam um momento especial de minha vida); a *escuta sensorial* (ouço música para relaxar ou para me transportar a outros estados emocionais); a *escuta difusa* (aquela que serve como pano de fundo, para me acompanhar nas tarefas ou mesmo para me acompanhar em momentos de solidão); a *escuta delineada* (relacionada aos grupos de pertencimento, bandas e ídolos musicais, identidades) ou ainda, a *escuta polissêmica* (música + imagem + movimento) (Silva, 2014, p. 132, grifos meus).

É possível identificar nessas várias tipologias, sugeridas pelos autores, que os modos de escuta estão diretamente relacionados às funções da música na vida das pessoas, aos objetivos que os ouvintes estabelecem para a escuta, ao contexto, às situações e competências de escuta (Stockfelt, 2004), aos ambientes e, também, ao que se entende por música e por escuta musical.

Como dito no início deste item, a intenção não é seguir, neste trabalho, esse caminho de distinção dos tipos de escuta. Já está clara a multiplicidade desses tipos apresentados na literatura sobre o assunto e não se tem a necessidade de afirmá-los ainda mais. A esse respeito, considera-se as ideias de Stockfelt (2004), que propõe a existência de vários tipos de escuta, também chamado de “modos adequados de

escuta”, pautados, principalmente, nos contextos e situações de escuta, e nas “competências de escuta” dos ouvintes.

O autor defende que a escuta adequada, realizada por um “ouvinte competente”, “ocorre quando se escuta música de acordo com as exigências de uma dada situação social e de acordo com as convenções socioculturais predominantes da subcultura à qual a música pertence” (Stockfelt, 2004, p. 91). Logo, uma escuta adequada partiria da relação do ouvinte com a música, com o contexto, com a situação de escuta, com o gênero e com as estratégias, e não apenas da relação com o material sonoro ou com um modo único de escuta. Portanto, ele assume que as estratégias de escuta não são totalmente livres, mas são dependentes da situação, do ambiente e do contexto em que se encontram. Por isso, na perspectiva desse autor, não faria sentido alguém estar dançando em uma sala de concerto ao som de Mozart, da mesma forma que não faria sentido, diante das convenções sociais, uma pessoa ficar divagando, contemplando as estruturas musicais de um funk, no meio da pista de dança de uma festa.

O diferencial de Stockfelt (2004) está em não hierarquizar a escuta, mas valorizar todos os tipos. Pode-se concluir que, para ele:

ouvir adequadamente, portanto, não significa nenhuma forma particular, melhor ou "mais musical", "mais intelectual" ou "culturalmente superior" de escutar. Significa que se domina e desenvolve a capacidade de ouvir o que é relevante para o gênero específico da música, o que é adequado para compreender de acordo com o contexto compreensível do gênero específico, de aprender a reconhecer estilos musicais ou como criar sentido para si mesmo pelo que a música expressa [...] (Stockfelt, 2004, p. 91, tradução minha)²⁴.

Também nessa perspectiva, Silva (2014, p. 132) valida os vários tipos de escuta existentes ao invés de defender “modelos singulares”, esses que acabam por trazer uma concepção tendenciosa: “A imposição de modelos singulares de escuta musical quase sempre está relacionada a um gosto musical também singular, portanto absoluto e possivelmente tendencioso (‘música de qualidade’)”. Dessa forma, dar

²⁴ No original: To listen, adequately hence does not mean any particular, better, or "more musical", "more intellectual", or "culturally superior" way of listening. It means that one masters and develops the ability to listen for what is relevant to the specific genre in the music, for what is adequate to understanding according to the specific genre's comprehensible context, of learning how to recognize musical styles, or how to create meaning for oneself from what music expresses (Stockfelt, 2004, p. 91).

nomes e distinguir os vários tipos de escuta pode resultar na hierarquização das qualidades musicais e da própria prática de escuta.

3.3 A escuta no campo da educação musical

Ainda que a escuta musical seja abordada nos trabalhos de campo da educação musical por vieses diferentes, ora como atividade para a qual é fundamental adquirir habilidades musicais de escuta, ora como ferramenta para se alcançar outros objetivos (Silva, 2011; Silva, 2014; Silva; Carneiro; Sousa, 2016; Rodrigues, 2017; Silva; Barbosa, 2017), também é propriedade desse campo de pesquisa entender como a escuta musical acontece no cotidiano desses alunos (Silva, 2011; Popolin, 2012; Ramos, 2012; Bylaardt, 2017). Tratando-se da escuta a partir de objetivos, perspectivas e recortes diferentes, é consensual entre os autores a necessidade de se atentar mais para o desenvolvimento do trabalho com a escuta musical no espaço escolar. Nesse sentido, nesta seção, o foco está em como a educação musical tem concebido a escuta musical.

Atividades de escuta, baseadas no que Silva e Barbosa (2017) chamam de “escuta ativa”, foram também trabalhadas por Rodrigues (2017), porém nomeadas como atividades de “apreciação musical”. Apesar dos termos serem diferentes, ambos os estudos se baseiam na mesma ideia de uma escuta guiada, atenta, analítica e perceptiva da relação entre os materiais sonoros. Além disso, esses estudos vão ao encontro uns dos outros ao adotarem pensamentos e estratégias didáticas da escuta musical de Schafer.

Silva e Barbosa (2017, p. 8) propõem a atividade de “escuta ativa através da ação criativa (produção sonora) sobre os sons que nos rodeiam”, como na escuta de peças contemporâneas de Luciano Berio. Eles sugerem atividades didáticas estratégicas destinadas a preparar a escuta desse tipo de música, pouco trabalhada na escola e pouco conhecida pelos alunos. Essas estratégias foram realizadas a partir de exercícios de imitação vocal, da improvisação de fonemas, fragmentos textuais com gestos vocais, como o grito e o choro utilizados por Berio em sua obra. Depois de realizadas essas atividades de preparação, a escuta da peça foi realizada. Justamente pelo repertório não ser tão veiculado, especialmente nos ambientes escolares, para os autores, a atividade de mediação deve estar “adequada ao

repertório”, pois “[as características da obra] precisam ser escutadas de maneira a facilitar sua fruição” (Silva; Carneiro; Souza, 2016, p. 10).

Rodrigues (2017) observou e analisou o comportamento de alunos do ensino fundamental em atividades de apreciação de um repertório majoritariamente constituído de músicas instrumentais, no decorrer de oito aulas. Além das atividades de escuta, que se deram de diferentes formas em cada aula – a escuta voltada para a percepção dos instrumentos e timbres que compõem determinada obra, a escuta de uma história musical, a escuta aliada ao visual, mediada por um vídeo com gráficos que mantém uma relação com a obra musical, aliada também à produção de desenhos –, algumas atividades de Rodrigues (2017) tiveram como tema a “Limpeza de ouvido” e “Ruído e silêncio”, fundamentadas em Schafer, com a intenção de destacar sons que nos rodeiam e que geralmente passam despercebidos.

Apesar de ter trabalhado também com o repertório cotidiano dos alunos em uma aula, Rodrigues (2017, p. 72) optou por focar em um repertório não escutado ou escutado com pouca frequência por esses alunos, firmando-se na ideia de que “se a indústria cultural estimula incessantemente o consumo de determinados segmentos musicais, cabe então ao professor buscar inverter essa realidade [...]”.

No decorrer das atividades, Rodrigues (2017) relatou que, em diversos momentos, os alunos se mostravam bem agitados. Uma das hipóteses levantadas pelo autor para isso foi a inquietude de expressar o que escutou, o que achou, sentiu ou pensou, já que falar sobre música também é se expor e falar sobre si.

Dos resultados obtidos pelas atividades de escuta, foram identificadas a receptividade (Silva; Barbosa, 2017; Rodrigues, 2017), a curiosidade e a abertura diante da obra (Silva; Barbosa, 2017), sendo que, para os autores, os resultados foram alcançados e potencializados pelos exercícios didáticos propostos e baseados nas estratégias de Schafer. Rodrigues (2017, p. 106) mencionou que tanto as músicas instrumentais quanto as já conhecidas e sugeridas pelos alunos foram bem aceitas, mas levaram a escutas diferentes:

No caso das músicas instrumentais, foi preciso um estímulo maior, um preparo prévio [...]. Já o repertório com letra pareceu ter dependido menos de procedimentos de escuta específicos por trazer mensagens mais concretas e, principalmente por lhes ser mais familiar. (Rodrigues, 2017, p. 106).

Além disso, como resultado dessas atividades propostas, os alunos ainda apontaram para a inclusão da música instrumental no repertório de escuta e, também, para as mudanças na forma de escutar e conceber a música.

Percebe-se que, nem sempre, a escuta é trabalhada, em sala de aula, como um objeto de estudo. Por vezes, ela é considerada uma ferramenta para se chegar a algum objetivo ou, até mesmo, como uma lente de análise. Em “O papel da escuta construída culturalmente nos processos de aprendizado e desenvolvimento musical da criança”, Silva (2011), após fazer um panorama sobre a escuta musical de seus alunos da educação infantil – o que ouvem, quando, como, com quem ouvem etc. –, buscou analisar as contribuições dessas escutas cotidianas em atividades propostas na sala de aula. Uma das propostas foi trabalhar com composições musicais por meio de histórias representadas apenas por imagens.

Silva (2011) identificou que os alunos utilizavam motivos melódicos de músicas que conheciam, dominavam e apreciavam, e, até mesmo, gestos, frases ou vocabulários que aprendiam no cotidiano com os colegas ou familiares. Apoiando-se em Salles, Silva explica que

as escutas se manifestam de diferentes maneiras nesses movimentos de criação. Em uma composição planejada, há uma percepção anterior à criação, que articula previamente o material sonoro do conjunto de referências tanto internas (da memória, das sensações e dos sentidos) como externas (do entorno) (Salles, 2002 *apud* Silva, 2011, p. 64).

No processo de composição, o compositor utiliza referências sonoras e gestuais já conhecidas e familiarizadas. Da mesma forma acontece com a escuta musical, quando usamos a antecipação de ideias melódicas, harmônicas ou a própria letra, pelo fato de já termos construído relações e significados através da experiência musical:

a escuta musical é conduzida por um processo de antecipação. Antecipamos aquilo que já conhecemos. A compreensão de uma música ocorre quando reconhecemos relações sonoras que existem em nossa memória. Mesmo quando essa música é totalmente nova para nossos ouvidos, podemos reconhecer elementos sonoros já conhecidos (Granja, 2006, p. 66-67).

Além dessa atividade, Silva (2011) propõe outras, como a elaboração de um roteiro de programa de rádio, apreciação e análise de programas da década de 1950,

sendo que uma das funções era compor vinhetas e *jingles*. Ela identificou que as composições dos alunos traziam referências das suas escutas anteriores, que buscavam se espelhar e referenciar sonoridades nas vinhetas televisivas.

Uma escuta comentada de “O trenzinho do caipira”, de Heitor Villa-Lobos, na versão instrumental, a partir do registro dos sons, foi outra atividade proposta em que Silva (2011) identificou ter deixado as crianças mais curiosas e atentas aos sons ao seu redor. Essa mesma obra, numa versão cantada por um coro infantil, foi ouvida pelos alunos. Nela, a autora os instigou a relatar suas observações, que ganharam forma no ato de percepção da presença de orquestra, por se tratar de crianças cantando. Eles passaram a observar elementos musicais, como a introdução de uma música, a presença de determinados instrumentos e os aspectos sociais, como o sotaque e o modo de falar do carioca, e o reconhecimento da sonoridade da voz infantil.

O processo de mediação da escuta musical foi tema recorrente de algumas pesquisas (Silva, 2011; Silva, 2014; Silva; Carneiro; Sousa, 2016; Bylaardt, 2017; Silva; Barbosa, 2017). Para Silva (2014, p. 142), “mediar é escutar, entender, desafiar, ensinar, mas é também aprender com o outro”. Tomando a escuta como um processo de ensinar, aprender, conhecer e, também, de construir novas experiências, Bylaardt (2017) frisa a importância de o professor de música estimular o processo de escuta, de mediar e proporcionar um espaço para que os alunos expressem e troquem conhecimentos, significados, sensações, “cultura, cidadania, alegria, prazer, arte etc.”. Nesse espaço, “há de se produzir diálogo, e quando há o diálogo, a troca, ou seja, qual for o tipo de experiência proporcionada a esses jovens, a força transformadora da música se expande” (Bylaardt, 2017, p. 108).

Nesse aspecto, Silva (2014) contribui ao destacar a necessidade de existir esse espaço de mediação e de trocas entre os saberes dos alunos e dos professores na escola. Em complemento Silva, Carneiro e Sousa (2016, p. 4) afirmam que “a educação necessita promover o diálogo entre a escola, o mundo vivido e o mundo que ainda precisa ser descoberto”

Silva (2014) defende ainda a multiplicidade de escutas musicais, concebendo a escola como espaço para desenvolver esse processo. De alguma forma, sua ideia é propor formas de mediar os saberes musicais dos jovens, buscando compreender suas individualidades, seus desejos, pretensões com a música, conhecimentos musicais que adquiriram em suas práticas.

Nesse artigo, a autora menciona um projeto, realizado na escola, e já finalizado, que consistiu em estudar a vida e obra de um compositor regional do Rio Grande do Sul, ocasião em que os alunos tiveram a oportunidade de estar em contato com esse compositor em uma aula especial e de entrevistá-lo, tirando dúvidas, dividindo impressões e curiosidades acerca do que estudaram sobre ele.

Como resultados obtidos pela pesquisa, Silva (2014) destaca a ampliação do repertório musical dos alunos e, também, dos professores envolvidos no projeto, a conscientização da produção regional e dos conhecimentos musicais adquiridos no processo de estudo, escuta e análise da vida, obra e canções do compositor: “Para isso, torna-se urgente o entendimento de que a música nada é se não houver pessoas que com ela dialogam, se não houver mediação entre os saberes musicais dos jovens e de seus professores e dos contextos nas quais ela acontece” (Silva, 2014, p. 143).

Com objetivos e metodologias um pouco diferentes dos autores já citados até aqui, Silva (2011), Ramos (2012), Popolin (2012) e Bylaardt (2017) se propuseram a estudar a escuta cotidiana de jovens e crianças. Buscaram refletir sobre a escuta mediada pelas novas tecnologias e dispositivos portáteis; o que essas inovações trouxeram de novo para a escuta musical; o que esses jovens escutam no seu dia a dia, as motivações das escolhas de repertório; a relação entre ouvinte, gênero musical, contexto e situação em que estão envolvidos; e a escuta simultânea realizada ao mesmo tempo das outras atividades. Tratam também do contexto musical familiar, escolar, do uso dos fones de ouvido, da escuta compartilhada ou individualizada, da relação da música com o humor. Considerando a escuta musical como uma atividade complexa, Popolin (2012, p. 74), fundamentado em Stockfelt (2004), acredita que “a experiência da escuta de música não é única, mas variável conforme quem escuta, onde escuta, como escuta”.

A partir dessa escuta cotidiana, a aprendizagem musical ocorre mesmo sem a intenção de aprender escutando música. Os jovens adquirem conhecimentos acerca de elementos da música, aprendem a criar estratégias de escuta e constroem significados, tal como apontado:

[...] apesar da não intencionalidade em aprender música por meio da atividade cotidiana de escuta, os jovens demonstraram em suas falas, gestos e atitudes que foram adquirindo conhecimentos sobre gêneros e estilos musicais (sonoridades, instrumentação, timbre vocal, ritmo, técnica instrumental, entre outros) além de conhecimentos para usar a música em várias situações da vida cotidiana (regulação do humor,

sentimentos; para dar disposição; para fazer alguma coisa; para gerar respostas; e outras) e ainda aprenderam a responder emocionalmente e corporalmente à música que escutam em meio às circunstâncias socioculturais. Além disso, a prática de escutar música é um dos determinantes da identidade jovem em aspectos como estilo, aparência, linguajar, gestos e comportamentos (Popolin, 2012, p. 109).

Bylaardt (2017, p. 55) aponta para a importância empregada à música na vida desses jovens, percebida e categorizada de três formas pela autora: intensidade, frequência da atividade de escuta no dia a dia e ecletismo. A intensidade está intrinsecamente associada à relação de escutar com o gostar *muito* de música; a frequência com o fato de a música estar presente diariamente em diversas situações e contextos; e o ecletismo em relação ao repertório amplo, que também é característico das escutas tecnológicas atuais. A autora destaca que:

a escuta musical pode ser concebida através de uma complexidade muito mais abrangente do que o simples fato de ouvir sons através de um órgão corporal. A escuta, para estes jovens, é ouvir, falar, ver, sentir, é um complexo de sensações e experiências [...] (Bylaardt, 2017, p. 11).

Sabe-se que a partir da escuta são construídos significados e são estabelecidas relações entre a música, o contexto, a situação vivenciada, a cultura e a individualidade do ouvinte. Considerando a escuta musical por essa perspectiva, Bylaardt (2017, p. 107) acredita que

as escolhas musicais dos jovens trazidas para a escola representam importante recurso para o professor estreitar o universo entre a escola e os jovens, pois essas escolhas estão muito mais ligadas à reflexividade social, vital para o desenvolvimento e amadurecimento do jovem, do que a uma atividade que objetiva simplesmente o entretenimento. A escuta, portanto, se torna importante aspecto a ser evidenciado e trabalhado no contexto escolar, pois a música não está ali somente para informar, ou ensinar conhecimentos - apesar de o fazer - ela vai muito além, pois possibilita novas experiências. (Bylaardt, 2017, p. 107).

Em termos complementares, Silva (2011, p. 111) discute que a escuta construída culturalmente ou, talvez, a escuta cotidiana

constitui-se, portanto, em uma questão fundamental para as ações mediadoras do professor com vistas a promover a ampliação e o aprofundamento crítico das concepções musicais dos educandos. Por outro lado, também é válida para que a criança tenha consciência de seus saberes e de sua atuação em seus próprios processos de

construção de conhecimentos musicais, tanto nas experiências individuais como nas trocas interpessoais em situações acadêmicas e no dia a dia (Silva, 2011, p. 111).

Ainda que a escuta esteja em todos os lugares, contextos e situações vivenciados, a escola, em especial a aula de música, se caracteriza como um importante espaço no qual esse processo pode e deve ser potencializado, a fim de desenvolver novas “competências de escuta” (Stockfelt, 2004), além de ampliar o repertório musical, propiciar trocas entre alunos e professores, e construir e reconstruir significados. A aprendizagem significativa vai partir daquilo que faz sentido para o aluno, e “[os momentos de aprendizagem] podem ser construídos a partir de realidades vividas e, não por realidades desconexas do mundo juvenil” (Ramos, 2012, p. 228).

Popolin (2012, p. 114) sugere que a educação musical deve estar atenta aos processos de escuta musical cotidiana e seus modos de escuta, e às novas formas de interagir com essa escuta, “abarcando a percepção corporal, de sensações, emotiva, estando também ciente, ao mesmo tempo, do dinamismo perceptivo musical em face às mudanças tecnológicas, sociais e culturais”.

Portanto, a escuta, apesar de ser uma atividade tão habitual no dia a dia, merece atenção. Atenção para compreender como as pessoas se relacionam com a música e com a escuta, como as transformações que se vive todos os dias estão impactando nessas escutas, e, também, para colaborar com o desenvolvimento e construção dessa importante prática musical.

3.4 Escuta musical e relações familiares

Interessada nos projetos educativos de famílias quanto à formação musical de seus filhos, Bozzetto (2012) traz como uma das pautas de discussão no seu trabalho as práticas de escuta musical presentes nas relações familiares de crianças e jovens participantes de uma orquestra. Para tanto, reflete sobre as práticas de escuta individuais e compartilhadas, bem como sobre as estratégias de escuta usadas por esses familiares para lidar com as tensões e conflitos referentes à escuta do outro, sobre a presença e os hábitos de escuta familiares.

Nesta pesquisa foram identificadas tanto famílias que compartilhavam das mesmas preferências musicais e se divertiam juntos ouvindo música, quanto famílias

que viviam momentos de tensões e conflitos por conta das diferenças. Nesses casos, as escutas individuais, cada qual em seu dispositivo ou em seu espaço pessoal dentro de casa, eram estratégias usadas para sanar essas tensões. O fone de ouvido foi bastante citado como uma estratégia de escuta individual, proporcionando privacidade e suavizando as tensões. Essas estratégias eram mais do que estratégias de escuta, mas consideradas “estratégias de convivência para que cada um da família possa ouvir a ‘sua’ música” (Bozzetto, 2012, p. 127). Portanto, as relações familiares eram permeadas de negociações.

Segundo Bozzetto (2012), as práticas de escuta se mostraram como rotina, marcando presença diária na vida dessas famílias, e enfatizaram um repertório bastante eclético na maioria desses núcleos familiares, nos quais a música popular se evidencia. A escuta acompanhava os momentos de serviços domésticos, do cumprimento das tarefas escolares, de se “desligar do mundo” e dos trajetos de carro. Essa última situação chamou bastante a atenção, já que era um momento em que os familiares compartilhavam uma mesma escuta, caracterizando-se como momentos de trocas entre pais e filhos. Ribas (2006) também discute as funções da música nas práticas de escuta, apontando para a música como forma de agitar e começar o dia em “alto astral”, bem como a música para relaxar.

Segundo a pesquisa de Ribas (2006), os entrevistados têm muitas lembranças acerca das práticas de escuta que vivenciavam na família: o repertório dos pais, a lembrança de ouvi-los cantando. Percebe-se, assim, que muitas das lembranças de infância não estavam associadas ao tocar, cantar, dançar, mas ao escutar. Uma de suas entrevistadas confessou que sua infância foi rodeada por música, principalmente depois que seu pai formou uma orquestra de baile. Embora ela não participasse da banda como instrumentista, ao ser indagada, assumiu que participava sim da banda, mas sua participação se dava por meio da escuta, que se dava por detrás das portas, escondida, já que não tinha permissão de acompanhar os ensaios e bailes.

Essas escutas não eram “dadas”, aleatórias, mas estavam associadas às práticas sociais que cada pessoa viveu em sua infância, na família, na troca com seus pares, na escola, nas instituições religiosas e, até mesmo, na orquestra. Segundo Bozzetto (2012), muitas famílias apontaram para a ampliação do repertório a partir da inserção de seus filhos na orquestra. Diante disso, as famílias passaram a escutar, também, um repertório que vinha desse espaço e convívio, como as músicas instrumentais.

O trabalho de Ribas (2006), que compreende as práticas musicais entre estudantes de diferentes idades que frequentavam o EJA (Educação de Jovens e Adultos), também aponta para essa mudança no repertório após a interação com o novo e o diferente. Uma de suas entrevistadas relatou que na escola escutava músicas que não escutaria em casa, e que, depois do convívio, adquiriu gosto por passar a entender sobre esse repertório.

Enquanto na pesquisa de Bozzetto (2012) evidenciou-se o uso de diferentes mídias e tecnologias que propiciavam a escuta, Gomes (2008), investigando as aprendizagens musicais no núcleo de uma família, composta por músicos, buscou compreender como a prática musical permeia diferentes gerações e apontou para a escuta de músicas também veiculadas por essas mídias, como o rádio e a televisão. Contudo, evidenciou ainda a escuta de músicas cantadas e tocadas pelos próprios familiares, bem como das gravações de óperas, sinfonias, sendo acompanhadas do estímulo visual da partitura. Essas escutas não aconteciam apenas para momentos de relaxamento e diversão, mas também em momentos com o objetivo de escutar para “tirar” músicas novas em seus instrumentos.

Como em qualquer núcleo social, a família pesquisada por Gomes (2008) não vivia em plena harmonia, já que também estava rodeada de tensões. Segundo esse autor, as audições de óperas e músicas semelhantes, de caráter mais “erudito”, muitas vezes eram indesejadas pelos mais jovens, enquanto as músicas midiáticas também podiam ser rejeitadas pelos adultos. Uma das jovens que compõe a família relata que parecia viver em dois mundos musicais: a proporcionada pela família, tendo grande influência do avô, e a vivenciada fora de casa.

No entanto, apesar dessas rejeições, o autor conta que os adultos, ainda assim, não proibiam esse tipo de escuta aos mais jovens e, também, que a rejeição das audições de óperas pelos mais jovens, por exemplo, por vezes eram convertidas em preferências depois de adultos.

Relacionando escuta e geração, Ribas (2006) discute o apontamento de alguns entrevistados acerca da diferença do repertório de preferência dos jovens e dos mais velhos, assumindo que a escuta dos alunos mais jovens como ele, gira em torno do rock, do sertanejo, do pagode, do funk, do rap, contendo músicas com palavrão, enquanto os mais velhos, em sua visão, apreciam a música regional gaúcha, rancheira, incluindo cantores como Roberto Carlos, gêneros musicais mais lentos e

calmos. Logo, relacionam as músicas agitadas à juventude e as músicas mais calmas à velhice.

Os mais velhos consideraram também essa fronteira de diferenças na escuta ao relacionar a escuta dos jovens como uma “barulheira” (Ribas, 2006). No entanto, alguns entrevistados mais velhos contrariam os pensamentos desses jovens, negando o gosto por algumas dessas músicas “calmas” e confessando o gosto por músicas agitadas, consideradas jovens. Também criticavam os jovens por “não saberem” escutar o que é diferente para eles, colocando-se a rir, a conversar e a zombar uns dos outros.

Embora haja variedade de repertório e de mídias usadas para escutar música, ficou evidente nos trabalhos citados que os entrevistados tinham em comum a prática de escuta como hábito diário. Essas diferenças mostram como a escuta é uma prática social, envolvida nas relações com as pessoas que fazem e fizeram parte dela. Nesse sentido, Gonzaga (2019, p. 83) conclui que “é nessa simultaneidade de espaços sociais que os indivíduos também constroem suas relações com a música e, também, empreendem inúmeras aprendizagens musicais”.

4 METODOLOGIA

4.1 Tipo de pesquisa

Em termos gerais, Stake (2011, p. 23) define como pesquisa “uma investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão”, e Deslauriers e Kérsit (2008, p. 127) complementam que “o pesquisador se propõe uma questão e colhe informações para respondê-la; ele trata os dados, analisa-os e tenta demonstrar como eles permitem responder ao seu problema inicial”.

Adentrando na especificidade da presente pesquisa, que possui abordagem qualitativa, coloca-se “uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23). Nesse tipo de estudo, o pesquisador realiza o levantamento dos dados a partir da sua interação direta com o objeto de pesquisa, procurando compreender e interpretar esse objeto do ponto de vista dos participantes da pesquisa, o que significa que seu cerne está na “percepção e compreensão humana” (Stake, 2011, p. 21). Para tanto, uma grande importância desse tipo de pesquisa está na interpretação dos processos e significados que têm relação dialética com o contexto no qual estão inseridos.

Dessa forma, é importante “ter em conta o contexto sociocultural de cada situação-problema e de compreender a especificidade e a complexidade dos processos em jogo” (Groulx, 2008, p. 97).

Como a pesquisa qualitativa é mais interessada nos significados da ação, na pluralidade das perspectivas e na diversidade das construções sociais, ela permanece cética diante de toda definição descontextualizada dos fenômenos sociais, e de toda racionalidade formal que tende a impor uma concepção unívoca da realidade social (Groulx, 2008, p. 108).

Denzin e Lincoln (2006) relacionam o pesquisador qualitativo a um *bricoleur*. Assim como o indivíduo que confecciona colchas ou reúne imagens para transformá-las em um objeto final, o pesquisador reúne dados, informações, utilizando-se de diversas estratégias e métodos para chegar ao seu objetivo. Ele “costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 19).

Esse tipo de pesquisa tem como característica a subjetividade. Embora seja motivo de crítica do ponto de vista de algumas ideologias, a subjetividade é parte

essencial da pesquisa qualitativa. O pesquisador, por detrás da investigação, enxerga, fala, reflete, escuta, analisa, interpreta “a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade étnica” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 32). Logo, a prática do pesquisador se embasa na sua subjetividade, que, segundo Stake (2011, p. 39), é “um elemento essencial para se compreender a atividade humana”.

A realidade retratada pelo pesquisador qualitativo é rica de pequenos detalhes a se atentar. Por isso, a descrição ampla é essencial para esse tipo de pesquisa, que não vai se preocupar com medidas e quantidades, mas com a interpretação dessa tal realidade, dos seus significados e processos, que são visíveis através da relação do pesquisador com o objeto estudado, mas também da relação com os participantes.

Em suma, entende-se que, ao tratar de desvelar as dinâmicas de escutas imersas em relações familiares, busca compreender valores, hábitos, processos coeducativos vividos pelos membros dessa família com/na qual foi realizada esta pesquisa. Portanto, configura-se como uma pesquisa que parte dos princípios apresentados da pesquisa qualitativa.

4.2 O estudo de caso como método

Por se tratar da investigação de um fenômeno específico inserido em um contexto social, o estudo de caso se revelou apropriado para esta pesquisa, que investiga as práticas ou as dinâmicas de escutas musicais imersas nas relações familiares.

Böing, Crepaldi e Moré (2008, p. 254) apontam que a família como objeto de pesquisa vem apresentando estudos importantes, já que permite compreender a singularidade dos indivíduos, entendendo a família e a cultura na qual está inserida, além de permitir “vislumbrar a família como um grupo específico em desenvolvimento, inserido em um contexto cultural também em desenvolvimento”.

As autoras ainda refletem que pesquisar a família implica considerar as particularidades de cada integrante e a totalidade do conjunto familiar:

Nesse sentido, a unidade familiar é um sistema composto por indivíduos que podem também ser considerados sistemas por si só e, ao mesmo tempo, uma parte de um sistema, ou seja, um subsistema. Essa unidade familiar também faz parte de um sistema familiar maior

que se inclui em outros sistemas mais amplos, como o sistema sociocultural e assim por diante (Böing; Crepaldi; Moré, 2008, p. 254).

Pesquisas revelam que os estudos de caso têm desempenhado um papel importante para as ciências humanas e sociais, inclusive na educação musical por sua afinidade e raízes no campo (Barrett, 2014; Moore, 2014). De acordo com Barrett (2014, p. 113), isso se dá por diversos fatores, como a adaptabilidade e compatibilidade com a pesquisa em educação, a transparência e a utilidade pedagógica no ensino da pesquisa. Para essa autora,

a pesquisa em educação musical é um híbrido de uma disciplina artística infundida com modos de investigação livremente adaptado das ciências sociais. Assim, os estudos de caso se prestam a questões centrais de ensino e aprendizagem, escolas e disciplinas (Barrett, 2014, p. 114, tradução minha)²⁵.

Já segundo Moore (2014, p. 119),

dada a natureza comprovadamente holística da pesquisa de estudo de caso eficaz, cada pesquisador tem a oportunidade de contribuir para o repertório de casos, potencialmente melhorando a compreensão da performance, habilidade e aprendizagem musical (Moore, 2014, p. 120, tradução minha)²⁶.

Quando se trata da definição do que é um estudo de caso, de acordo com Gil (2009), não se tem um consenso, mas podemos ver semelhanças nas concepções de alguns autores que discutem suas características, seus limites e possibilidades. Yin (2015, p. 2) define estudo de caso como uma pesquisa empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto puderem não estar claramente evidentes”. Em outras palavras, para esse autor, esse método é relevante ao se estudar e tentar explicar alguma circunstância, que exige uma “descrição ampla e ‘profunda’ de algum fenômeno social” complexo (Yin, 2015, p. 4). De forma semelhante, Stake (1999, 2005) acredita que a função do método é abarcar a

²⁵ No original: “In turn, music education research is a hybrid of an arts discipline infused with modes of inquiry freely adapted from the social sciences. Accordingly, case studies lend themselves to central issues of teaching and learning, schools and subject matters” (Barrett, 2014, p. 114).

²⁶ No original: “Hence, given the demonstrably holistic nature of effective case study research, each researcher has an opportunity to contribute to the repertoire of cases, potentially enhancing understanding of performance, ability and music learning. In my view, assuming considered and declarative application of case study method, findings already contribute to advocacy endeavours for the benefit of the profession, global collaboration, and advancement of more encompassing educative and performance activity” (Moore, 2014, p. 120).

complexidade de um caso específico e particular, visando à interação dele com o contexto: “o estudo de caso concentra-se no conhecimento experiencial do caso atentando à influência de seus contextos sociais, políticos e outros” (Stake, 2005, p. 444, tradução minha)²⁷.

Stake (1999, p. 15) evidencia que, em um estudo de caso, o pesquisador investiga um caso particular dentre outros, podendo ser, esse caso, uma pessoa ou um grupo específico, um programa: “o caso é um entre muitos”²⁸. Barrett (2014, p. 114, tradução minha) aponta para a “capacidade dos estudos de caso de transmitir a particularidade e complexidade que acompanha um fenômeno de interesse”²⁹.

Retomando a falta de consenso quanto à definição de estudo de caso, Gil (2009, p. 7) ressalta que essas definições não são contraditórias e nos ajuda num compilado do que ele chama de “características essenciais” do estudo de caso. Considera que, no geral, o estudo de caso é uma investigação profunda e complexa de um fenômeno contemporâneo, de caráter unitário e particular, relacionado com o seu contexto, em que se usa uma multiplicidade de possibilidades de procedimentos metodológicos, como a análise documental, a entrevista e a observação, conforme feito na presente pesquisa. Para ele, o estudo de caso se configura como um “delineamento de pesquisa”, e não como uma técnica, um método ou estratégia de coleta de dados. Segundo Stake (2005, p. 443, tradução minha), “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do que deve ser estudado”³⁰.

Uma das preocupações a respeito do estudo de caso se refere à questão da generalização. Sabe-se que não é possível generalizar uma população inteira, tendo em vista apenas um ou poucos casos. Para tanto, Stake (1978, p. 7, tradução minha) aponta que é possível estabelecer generalizações para casos específicos e semelhantes: “à medida que os leitores reconhecem semelhanças essenciais com casos de seu interesse, eles estabelecem a base para a generalização naturalista”³¹. Investigar um fenômeno no macro é um processo muito complexo, por isso, os

²⁷ No original: “Case study concentrates on experiential knowledge of the case and close attention to the influence of its social, political and others contexts” (Stake, 2005, p. 444).

²⁸ No original: “el caso es uno entre muchos” (Stake, 1999, p. 15).

²⁹ No original: “the capacity of case studies to convey the particularity and complexity that attends a phenomenon of interest” (Barret, 2014, p. 114).

³⁰ No original: “Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied” (Stake, 2005, p. 443).

³¹ No original: “As readers recognize essential similarities to cases os interest to them, they establish the basis for naturalistic generalization” (Stake, 1978, p. 7)

estudos de caso focam em um caso específico e se aprofundam em sua singularidade e particularidade.

Barrett (2014), ao discutir sobre o estudo de caso no campo da educação musical, menciona algumas “falsas suposições” sobre esse tipo de investigação, principalmente em se tratando da generalização. Para a autora, a responsabilidade quanto às generalizações é tanto do pesquisador quanto dos leitores, já que

implica que os pesquisadores descrevem as particularidades de seus casos e contextos de tal forma que os leitores possam determinar até que ponto as descobertas do estudo de caso podem ser consideradas relevantes para configurações fora do caso (Barret, 2014, p. 121, tradução minha)³².

Além das questões já citadas, Gil (2009, p. 15-18) menciona algumas vantagens ao se adotar o estudo de caso como delineamento. Um dos pontos destacados por ele é a flexibilidade quanto ao processo de levantamento de dados e uso de múltiplas técnicas. Também por conta de sua flexibilidade, o autor aponta que os estudos de caso favorecem a construção de hipóteses, tendo em vista as descobertas inesperadas e não planejadas que acontecem no decorrer da coleta de dados. Além disso, possibilitam compreender o fenômeno a partir da perspectiva de “dentro”, tomando como ponto de vista os membros daquele contexto. Ademais, favorecem o desenvolvimento de novas pesquisas, já que os estudos de casos abrem portas para muitas discussões que não são possíveis de abarcar em uma só pesquisa.

Gil (2009) menciona algumas habilidades que o pesquisador que adota um estudo de caso deve apropriar-se. Além das habilidades de analisar, de entrevistar e de observar, que são procedimentos comumente utilizados em pesquisas de campo, no estudo de caso, o pesquisador deve ser dotado de sensibilidade e empatia, de flexibilidade e adaptabilidade, devendo saber lidar e aceitar as contradições de suas suposições iniciais (Gil, 2009, p. 22-23).

4.3 A família participante da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no contexto de uma família de classe média, católica, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, cujos membros, em sua

³² No original: “implies that researchers describe the particularities of their cases and contexts to such a degree that readers can determine the extent to which findings from the case study can be deemed relevant to settings outside the case” (Barret, 2014, p. 121).

grande maioria, apreciam escutar o gênero musical sertanejo raiz, presença constante em seus encontros. É uma família composta por três gerações, sendo meus avós, pais de três filhos, dois homens e uma mulher, todos casados e com dois a três filhos. O quadro a seguir apresenta os nomes fictícios atribuídos a cada um deles, junto com a respectiva idade:

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

Nome	Idade	Relação com a pesquisadora
João	78 anos	Avô
Helena*	73 anos	Avó
Pedro	54 anos	Tio
Marina	49 anos	Mãe
Gabriel	42 anos	Tio
Leo	22 anos	Primo
Lia	17 anos	Prima
César	22 anos	Irmão
Davi	19 anos	Irmão
Matheus	9 anos	Primo
Alice	3 anos	Prima
Lucas	57 anos	Pai
Milena	40 anos	Tia
Juliana	53 anos	Tia

* Falecida durante a realização da pesquisa.

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa pela autora.

João, meu avô, é viúvo e tem três filhos e sete netos. Morou na fazenda até uma certa idade com os pais e irmãos, mas veio para a cidade, onde trabalhou em fábricas de calçado. Hoje, ainda que esteja aposentado, se mantém trabalhando na mesma fábrica há muitos anos. A permanência no trabalho se dá não pela necessidade, mas por opção, já que não gosta de ficar à toa em casa. Tem a música muito presente no seu dia a dia através dos hábitos de escuta.

Além dos encontros familiares das sextas-feiras, que têm um ambiente musical evidente, um de seus hábitos é chegar do trabalho e se sentar ao lado do aparelho de som enquanto come frutas e ouve o rádio. Além disso, é comum, nas manhãs de domingo, encontrá-lo no mesmo lugar, ao lado do rádio, escutando suas músicas e tomando uma cerveja enquanto come alguns petiscos. Tal hábito permanece, ainda que com menos frequência. É uma pessoa que não gosta de barulho, nem de música em volume alto. Gosta de filmes de *cowboy*, como ele mesmo diz, de assistir a programas televisivos, entre eles jogos de futebol, alguns programas de auditório nos fins de semana e, por vezes, programas que passam na emissora

“Rede Vida”, emissora católica, quando vê alguns cantores que visitam esses programas.

Sua escuta musical gira em torno, principalmente, do sertanejo raiz, mas tem também um fascínio por Roberto Carlos. Tem uma coleção de CDs, mas já teve uma coleção de vinil, que abriu mão nos últimos tempos, e um *pen drive* pessoal, no qual armazena músicas e álbuns que gosta e escuta. Mesmo que use pouco, tem um celular daqueles bem simples, de botão, que não acessa à internet, apenas faz ligações e envia SMS, além de outros recursos básicos de todo celular. Apesar disso, só o usa para fazer ligações, não sabendo usar outros recursos. Não é uma pessoa ligada à tecnologia, mas surgiu a necessidade de aprender alguns comandos para manusear seus dispositivos – televisão, rádio etc.

Helena, minha avó, também cresceu na roça antes de se mudar para a cidade e contava que se encantava vendo um dos irmãos a tocar sanfona quando criança. Revelava que tinha muita vontade de aprender a tocar, mas o pai, quando criança, não permitia só por ser mulher, então se orgulhava de me ver tocar diferentes instrumentos. Embora nos encontros de família não fosse de sugerir o que escutar, nem de demonstrar muito envolvimento com música, gostava também do sertanejo raiz e tinha seus hábitos de escuta. Tinha hábito de escutar música pela rádio enquanto fazia as tarefas domésticas e gostava de assistir a alguns programas televisivos, dentre eles programas de auditório e programas de música da emissora Rede Vida e TV Aparecida.

É importante mencionar aqui que minha avó faleceu no meio da pesquisa, e que, portanto, em alguns momentos, ela parece estar presente e em outros a sua ausência já é sentida. Ela foi muito importante para a caracterização do trabalho, já que sua presença e sua ausência – enquanto ainda estava saudável, depois que adoeceu e após o seu falecimento – marcaram diferentes fases no cotidiano e nas funções de cada integrante dessa família.

Pedro, filho mais velho de meu avô, é casado e tem um casal de filhos. Tocava violão quando eu era criança, inclusive foi uma das minhas referências para o meu interesse pelo instrumento. No entanto, não o vejo pegando no violão há muitos anos. Gosta do sertanejo raiz, em especial das duplas Chrystian e Ralf³³ e Mato Grosso e

³³ Dupla sertaneja brasileira composto por dois irmãos nascidos em Goiânia. São conhecidos pela voz aguda e reconhecidos como “a dupla mais afinada do Brasil”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Chrystian_%26_Ralf. Acesso em: 2 jul. 2023.

Mathias³⁴. Também tem apresentado certo apreço por alguns nomes do sertanejo universitário, principalmente Gustavo Lima³⁵. Segue a religião católica e participa assiduamente da igreja e de grupos religiosos. É uma pessoa um “pouco sistemática”, mas tem se tornado mais flexível, possivelmente por interferência dos filhos e, também, do irmão.

Marina, minha mãe, é casada e tem três filhos, sendo dois homens, além de mim. Tem hábitos de escuta bem acentuados, sendo que, no carro, o rádio está sempre ligado. Até mesmo em casa, ao acordar, já liga o rádio – hoje em dia, a Alexa³⁶ – e só desliga quando vai descansar. É bem eclética em sua escuta, passando pelo sertanejo raiz, universitário, músicas midiáticas, internacionais, anos 1980, anos 1990 etc.

Gabriel é o filho mais novo de meu avô. É casado, tem também um casal de filhos, os caçulas da família. Trabalha em uma empresa de desenvolvimento e gestão de *softwares*, junto com o irmão mais velho. Sempre foi a pessoa que resolvia os “problemas tecnológicos” da família. Já teve aulas de violão quando adolescente e, quando adulto, estudou viola caipira. Sabe “brincar” no *Cajon*, como ele diz, e, também, no teclado, que comprou como presente de Natal para o filho. No âmbito musical, o que se pode destacar não é a apenas a ligação dele com esses instrumentos, mas, principalmente, a sua relação com a escuta musical, que é bem diversa, embora o sertanejo tenha um peso maior. É aquele tipo de pessoa que escuta o sertanejo raiz, seguido de um sertanejo universitário, transitando pelo pop nacional, ora internacional, passeando pelo funk, músicas dos anos 1980, 1990, dentre outros gêneros musicais.

Leo é o filho mais velho de Pedro. Não frequenta semanalmente os encontros de sexta-feira, já que fazia faculdade no período da noite, mas, desde que acabou o curso, tem ido com mais frequência, quando não tem outro compromisso marcado. Seu repertório de escuta fixa no sertanejo, em especial o sertanejo universitário.

³⁴ Dupla sertaneja da década de 70 em atividade até os dias de hoje. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Matogrosso_%26_Mathias. Acesso em: 2 jul. 2023.

³⁵ Cantor, compositor, produtor musical e empresário brasileiro. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gusttavo_Lima. Acesso em: 2 jul. 2023.

³⁶ Alexa é uma assistente virtual desenvolvida pela Amazon em 2014. Entende comandos de tarefas simples como programar o alarme/despertador, informar a previsão do tempo, reproduzir uma sequência de músicas, tudo pelo comando de voz. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-a-alexa-ou-melhor-quem-e/>. Acesso em: 2 jul. 2023.

Lia, irmã de Leo, é a filha mais nova de Pedro. Costuma estar na grande maioria dos encontros de sexta-feira, ora na mesa com os adultos, ora na sala da casa. Quando se acomoda na varanda, não é muito de interagir com os demais, assim como eu, mantendo-se mais na observação. Quando se acomoda na sala da casa, entretém-se mexendo no celular ou no iPad. Não demonstra incômodo com o repertório das sextas-feiras, mas também não se envolve. Nem mesmo quando se acomoda na sala interage com música em seus dispositivos, mas tem certa preferência pelo sertanejo universitário, como o cantor Gustavo Lima, assim como seu pai.

César, meu irmão, é o que tem gostos mais ecléticos da família, não se fixando em gêneros musicais específicos. Escuta de “tudo um pouco”, desde que a música o agrade. Não marca muita presença nas noites de sexta-feira, pois geralmente está em outros compromissos.

Davi é o meu irmão mais novo. Faz um curso técnico no período da manhã e trabalha do final da tarde até a noite, por isso, geralmente, não está nos encontros de sexta-feira, a não ser que esteja em dia de folga. Não demonstra incômodo ao escutar o repertório dos encontros familiares, que gira em torno do sertanejo raiz, mas também não demonstra gostar. Em suas escutas individuais, não é um gênero que está presente, no entanto, tem um gosto eclético, passando pelo sertanejo universitário, trap³⁷, funk e pop.

Matheus, filho mais velho de Gabriel, mantém contato com a música através da escuta, embora de forma diferente da época do desenvolvimento do meu TCC (Silva, 2021), quando realizei um estudo de caso com a participação dele. Desde pequeno, viveu a música com intensidade. Escutava músicas infantis, mas seu forte eram as músicas que ouvia no cotidiano da família. Ainda que nunca tenha feito aulas de instrumentos musicais, demonstrou interesse desde pequeno pelos meus instrumentos. Por volta dos 3 anos, de tanta insistência, tentativas e erros, conseguiu tocar um trecho da música “Balada para Adelina”, que via seus familiares tocando em um teclado que ficava na casa de nossos avós. Por volta dos 7 anos, ganhou um teclado novo do seu pai, com o qual se divertiu durante um bom tempo, embora hoje

³⁷ É um subgênero do rap/hip-hop que surgiu na década de 2000. [...] O estilo é caracterizado por conteúdo lírico e agressivo e som que incorpora a caixa de ritmos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Trap>. Acesso em: 25 jun. 2023.

já não dê muita atenção a ele. O *cajon*, por ficar mais à disposição dele em casa, é outro instrumento que ele teve contato.

Além desses instrumentos, Matheus logo aprendeu a manusear o microfone que seu pai tinha em casa, então, ele mesmo o ligava na caixa de som e se divertia cantando. Desde pequeno, já tinha em mãos um *iPad* e, logo depois, um celular, no qual se divertia com jogos, assistia a vídeos, filmes e novelas infantis, e, claro, escutava muita música e via clipes musicais. Suas preferências quanto às músicas que ouvia não eram guiadas pelo apreço a algum gênero musical específico ou por algum artista específico. Assim como o pai, Matheus tinha uma escuta bem diversa, guiada principalmente pelas situações em que ele se encontrava. A música era fator onipresente em seu cotidiano. Hoje, seu repertório de escuta vem mudando e se baseia principalmente em funks e sertanejos universitários, principalmente aqueles que fazem sucesso no *TikTok*. Sua relação com a música tem se dado, além da rede social citada, da família e do convívio social, através do *Spotify*, dos “*reels*” via *Instagram* e dos “*shorts*” via *YouTube*, que disponibilizam vídeos curtos semelhantes aos do *TikTok*.

Pelo fato de ter sido uma criança muito agitada, era raro vê-lo parado, escutando música. Estava sempre em movimento, dançando, ou brincando/jogando algo. Além disso, outra característica dos seus hábitos de escuta é a preferência por escutar música em volume alto, por isso, quando menor, geralmente, saía de casa carregando uma caixinha de som, que levava para onde quer que fosse. Caso esquecesse, ficava transtornado.

Alice é a caçula da família e a filha mais nova de Gabriel. Com 3 anos, já tem em mãos um celular e *IPad*, por meio dos quais assiste vídeos, clipes musicais e joga alguns de seus jogos, assim como o irmão fazia quando tinha essa idade. É a dançarina da família. Embora não faça aula de dança, basta colocar alguma música de seu agrado que ela começa a se mexer. Sua preferência se dá por músicas mais agitadas e dançantes que estão no auge.

A família é ainda composta pelos agregados. Meu pai, que costuma estar nos encontros de sexta-feira, aprecia também o sertanejo raiz como a família da esposa, mas, em seus momentos de escutas individuais em casa, navega por outros estilos, como o samba, músicas internacionais mais antigas, rock nacional, entre outras.

Milena, casada com Gabriel, mãe de Matheus e Alice, também marca presença assídua nos encontros de sexta-feira. Tem suas preferências musicais

voltadas mais para o sertanejo universitário, pagode, samba e internacionais. É a única mulher desse círculo familiar, além de mim, que tem vínculo empregatício e se diferencia do jeito das outras mulheres por ter mais atitude e se impor mais.

Juliana, esposa de Pedro, mãe de Leo e Lia, está na maioria dos encontros familiares. Não demonstra muito suas preferências musicais nos encontros, mas seus interesses giram em torno do sertanejo raiz e universitário.

Todos os mencionados participam em algum momento deste trabalho. Como exposto, alguns componentes dessa família pouco vão aos encontros das sextas-feiras, no entanto, há aqueles participantes que são assíduos e que terão presença expressiva no trabalho.

4.4 A observação na pesquisa qualitativa

Esta pesquisa conta com a observação como coleta de dados e interações/intervenções em forma de conversas, questionamentos durante as observações quando necessário.

A observação como procedimento de coleta de dados de uma pesquisa qualitativa é mais do que uma observação casual, mas uma ação com objetivo definido e preestabelecido, em que o pesquisador observa, durante um tempo estendido, “situações e comportamentos pelos quais se interessa” (Jaccoud; Mayer, 2008, p. 255). Dessa forma, como uma técnica de pesquisa qualitativa, a observação trata de descrever, compreender e interpretar a realidade acompanhada.

Embora comece tendo um objetivo já predefinido, é comum que se levantem novas questões durante esse período, o que pode proporcionar mudanças ao curso da pesquisa, já que a observação não é predeterminada, mas é concebida pelas relações entre o grupo pesquisado, entre o pesquisador e o grupo, e pelo próprio olhar do pesquisador. Como nomeada por Chauvin e Jounin (2015, p. 124), uma observação sociológica – que se difere da observação da psicologia experimental – “se confronta com situações sociais reais onde múltiplas circunstâncias e ‘efeitos de contexto’ se cruzam e se influenciam”.

É provável que o observador vá ao campo com algumas hipóteses, mas não é possível prever com certeza o que vai ser encontrado lá. Segundo Gerhardt (2009, p. 102), “a definição e os limites do objeto não são colocados *a priori*, mas construídos ao longo da pesquisa e submetidos a eventuais reajustes à medida que esta vai

evoluindo”. Dessa forma, o período de observação e a ação do pesquisador “participa[m] da construção do objeto” (Jaccoud; Mayer, 2008, p. 266). No caso desta pesquisa, o objeto de investigação foi sendo modificado ao longo do tempo, desde o projeto enviado para a seleção do mestrado, até o período de realização das observações. No curso desse processo, deu-se um foco e recorte para o tema e buscou-se aprofundá-los em seus detalhes e especificidades.

Ainda que o período de observação seja importante para a tarefa de definir o foco, os limites e possibilidades da investigação, Vianna (2003, p. 14) frisa a necessidade de ter seus objetivos e planos de coleta e de registro já formulados, além das técnicas de verificação de dados – podendo ser outros métodos acoplados à observação – já planejados. Assim, o pesquisador não fica sem rumo ao estar em campo, até porque, mesmo com esses procedimentos já definidos, não é possível observar em completude tudo o que acontece ao seu redor. O pesquisador precisa saber ao que, onde e a quem se atentar para não focar em dados de menor importância e perder aqueles mais relevantes. Como diz Stake (2011, p. 103), “o olho vê muito (e, também, perde muito)”.

Essa técnica é mais do que captar comportamentos e situações, mas consiste também em saber interpretar os contextos nos quais esses comportamentos e situações acontecem. Para tanto, o estudo que antecede o período de observação se faz de extrema importância, pois possibilita reunir informações para que, na observação, seja possível fazer relações com a realidade e o conhecimento (Glaserfeld, 1995, p. 21-22).

No caso desta pesquisa, as leituras deram direcionamento e embasamento ao olhar de pesquisadora. Entender a teoria das relações e espaços sociais foi determinante para interpretar as interações que lá ocorriam e a dimensão delas. Segundo Morato e Gonçalves (2014, p. 122), a prática da observação é indissociável de sua dimensão teórica e vice-versa, pois o observar está além do que se vê, é formado também pelas reflexões que vêm do que é visto. Portanto, “tanto existe uma dimensão teórica incidindo na observação, que se materializa na prática, quanto existe uma dimensão prática incidindo na reflexão, que se materializa na teoria” (p. 122).

Jaccoud e Mayer (2008, p. 256) levantam a questão da alteridade como “consequência da observação” e como “elemento que faz germinar a observação”. De acordo com o Dicionário Houaiss, alteridade se caracteriza pela “situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença”

(Alteridade, s.d)³⁸. A alteridade é característica de toda atividade humana, já que ninguém se constitui como um ser igual ao outro. As experiências individuais, as crenças, culturas e contextos em que cada indivíduo participa o faz diferente do outro. Assim é também na pesquisa qualitativa.

Segundo Morato e Gonçalves (2014, p. 129), “a observação do mundo passa pelo filtro do ‘nosso olhar’, das nossas crenças, dos nossos preconceitos, enfim, pelo nosso imaginário do que seja aprender música [...]”. É nesse sentido que Jaccoud e Mayer (2008, p. 256) avaliam a alteridade como “consequência da observação”.

Ao considerar a observação uma técnica de levantamento de dados em sua pesquisa, o pesquisador precisa observar a coletividade, tanto quanto as individualidades daquele grupo pesquisado. Deve observar como as suas individualidades se apresentam no meio social, como lidam com as diferenças, onde e quando essas diferenças se potencializam, como resolvem conflitos. Além da situação de alteridade se processar entre os participantes da pesquisa, ela está presente também na relação entre o pesquisador e os observados. As percepções dos participantes e do pesquisador são diferentes e, em casos em que existe interação direta entre estes, essas diferenças precisam conviver ali.

No momento da observação, tanto os observados quanto o(s) observador(es) assumem papéis importantes e é preciso discutir sobre ambos. Além das individualidades dos observados, também é preciso se atentar para as individualidades do(s) observador(es). Uma observação nunca é neutra, portanto, não objetiva. Heinz von Foerster (*apud* Glasersfeld, 1995, p. 18) já dizia que a “objetividade é a ilusão de que as observações podem ser feitas sem um observador”. Maturana (1995, p. 165) complementa ao concluir que

o observador como sistema vivo, pela sua constituição, não pode apresentar esclarecimentos ou alegações que desvendem ou conotem qualquer coisa que seja independente dos processos através dos quais ele ou ela profere suas explicações ou alegações (Maturana, 1995, p. 165).

Krieg (1995, p. 125), ao discutir sobre a questão da realidade para jornalistas, conclui que a “objetividade” não pode existir, visto que “cada percepção é tingida pelo

³⁸ Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#3. Acesso em: 2 mar. 2022.

preceptor”. Dessa forma, a subjetividade faz parte e é indispensável ao processo de observar.

Na técnica de observação existem diferentes abordagens para o levantamento de dados, cada qual propícia a uma situação. No caso desta pesquisa, não se assume um tipo específico de observação, mas uma observação por imersão, tendo em vista a minha participação como integrante da família. Nesse contexto, a observação acontece junto às interações, já que meu papel permite que eu questione, instigue e participe de diálogos sem que, até o momento, tenha causado questionamento por parte dos participantes da pesquisa, inclusive em momentos não planejados para a observação.

4.4.1 Realização das observações

As observações tiveram início no mês de abril de 2022, finalizando junto à escrita da dissertação. Contou-se com 22 observações e como as observações, na grande maioria das vezes, não eram planejadas, pois aconteciam no meio da rotina familiar, o tempo de duração dessas observações variava conforme a situação e o contexto do encontro. Algumas duraram, aproximadamente, 2 horas, outras o período da tarde toda.

Essas observações aconteceram em diferentes situações, em encontros ocasionais, em datas comemorativas, mas, principalmente, nos encontros de sexta-feira à noite, hábito da família há anos. Nem me recordo há quanto tempo esse hábito existe, mas, com certeza, acontece há mais de 10 anos, desde antes de Matheus nascer. No início, reuníamos na casa dos meus avós eu com minha família – pais e irmãos – e a família de Gabriel. Foi só depois de alguns anos que Pedro e sua família também começaram a fazer parte desses encontros semanais. Marcando o fim de uma semana de trabalho, reunimo-nos na casa dos meus avós todas as sextas-feiras para muita conversa e música.

Esses encontros de sextas-feiras à noite foram os encontros mais “fixos”, apesar de não terem sido tão fixos assim por questões adversas. Pelo fato de termos acabado de sair de um contexto pandêmico, no qual qualquer sinal nos deixava em estado de alerta, principalmente pela fragilidade da saúde da minha avó, esses encontros foram suspensos várias vezes na intenção de prevenir qualquer

complicação. Dessa forma, as observações semanais que imaginei que poderiam acontecer foram recheadas de imprevistos.

Esses encontros eram a melhor possibilidade para conseguir reunir a família, mas, por essas questões, acabei ficando até um mês sem poder realizar observação. Esses imprevistos ocasionaram certa frustração, mas é importante entender que são parte desse todo.

Como dito, as observações aconteceram ainda em lugares e situações diferentes do que já comentado, incluindo datas comemorativas, como Páscoa, Dia dos Pais e das Mães, aniversários, quando nos reunimos na casa de meu tio, na minha casa e, até mesmo, em um restaurante. Foram registradas ainda situações no Caderno de Campo que aconteceram por meio de ligações de vídeo e em passeios de carro, quando a prática de escuta e conversas a respeito do que se escutava estavam presentes. Alguns desses encontros eram combinados, como no caso das datas comemorativas, mas outros não eram pré-planejados, como os encontros ocasionais e os encontros de sexta-feira, que viraram um encontro fixo, sem precisar combinar algo. Essas ocasiões diziam respeito ao meu convívio íntimo familiar com os participantes, quando aconteceram manifestações e diálogos que envolveram música, então, logo meu lado pesquisadora era ativado.

Para me organizar com as observações, na sexta-feira à tarde eu costumava fazer alguma ligação ou enviar alguma mensagem para o meu tio, a fim de saber a programação. Quando o encontro era confirmado, procurava chegar lá o quanto antes para iniciar as observações tão logo o restante das pessoas fosse chegando. No entanto, nem sempre isso era possível, pois dependia que todos da minha casa estivessem prontos para ir em determinado horário.

Para as observações, eu me sentava junto com todos à mesa e procurava me posicionar mais próxima dos participantes da pesquisa. Embora nesse contexto a posição e o ângulo que ocupava não tivessem tanta importância como teria em outros contextos e espaços, ainda me preocupava com isso pela quantidade de sons e conversas paralelas. Então, para me concentrar mais nas interações dos participantes e não me desconcentrar com tantas outras coisas, procurava ficar mais próxima, geralmente de frente para eles.

Estar presente nas reuniões com eles foi muito importante para contextualizar as informações. O pesquisador precisa ter muito cuidado para não se apegar a registros descontextualizados e traduzir ou interpretá-los erroneamente. É claro que

tudo passa pela perspectiva do pesquisador, não há nada objetivo e neutro, mas o olhar é uma interpretação e é preciso ter cuidado nesse processo.

Como mencionado, foram, então, realizadas 22 observações, sendo que, no Quadro 2 abaixo, estão compiladas essas observações, com respectiva data, pessoas presentes, duração aproximada do encontro e lugar em que a observação foi feita.

Quadro 2 - Organização das observações realizadas

Observações	Data	Pessoas presentes	Duração	Local	Detalhes
Observação 1	1 de abril de 2022	Todos ³⁹ , com exceção de meus irmãos e um primo	Aproximadamente 4 horas	Casa dos avós	-
Observação 2	10 de abril de 2022	Meus pais e avós	Aproximadamente 2 horas	Minha casa	-
Observação 3	17 de abril de 2022	Todos compareceram, embora de forma rotativa. Além desses, também estavam as irmãs, cunhados e sobrinha da Milena (mãe do Matheus)	Aproximadamente 6 horas	Casa Gabriel	-
Observação 4	8 de maio de 2022	Todos compareceram, embora de forma rotativa. Além desses, também passaram por lá alguns agregados	Aproximadamente 5 horas	Casa dos avós	-
Observação 5	13 de maio de 2022	Todos, com exceção de meus irmãos e um primo	Aproximadamente 3 horas	Casa dos avós	-
Observação 6	27 de maio	Gabriel e Pedro	Aproximadamente 20 minutos		Ligação por vídeo
Observação 7	28 de maio	Todos com exceção dos meus avós e do meu pai. Além disso, estavam presentes alguns amigos da minha prima, porém sem interações	Aproximadamente 3 horas	Pizzaria	Aniversário
Observação 8	11 de junho	Meus avós, minha mãe, Gabriel, a esposa e filha	Aproximadamente 2 horas	Casa dos avós	
Observação 9	17 de junho	Meu irmão, Gabriel e família, Pedro e sua esposa, meus avós	Aproximadamente 5 horas	Clube de Beach Tênis e casa dos avós	
Observação 10	25 de junho	Gabriel e família e família da Milena (irmãs, cunhados, sobrinha e mãe)	Aproximadamente 3 horas	Festa junina Alice	
Observação 11	29 de junho	Família Gabriel	10 minutos		Ligação por vídeo

³⁹ Refere-se aos pais, dois irmãos, avós, dois tios e duas tias e quatro primos.

Observações	Data	Pessoas presentes	Duração	Local	Detalhes
Observação 12	8 de julho	Meu irmão, Pedro, a esposa e filha, meus avós, família do Gabriel completa, prima de Matheus	Aproximadamente 3 horas	Casa dos avós	
Observação 13	10 de julho	Família completa	Aproximadamente 4 horas	Minha casa	
Observação 14	12 de agosto	Todos, com exceção de meus irmãos e meu primo	Aproximadamente 3 horas	Casa dos avós	
Observação 15	14 de agosto	Família completa e família da Milena	Aproximadamente 4 horas	Casa Gabriel	
Observação 16	29 de agosto	Família completa	Aproximadamente 2 horas	Casa dos avós	Aniversário avó
Observação 17	14 de outubro	Todos, com exceção de meu irmão, um primo e uma prima	Aproximadamente 4 horas	Casa dos avós	
Observação 18	28 de outubro de 2022	Todos com exceção de meu irmão e primo. Além desses, estava presente o Téo ⁴⁰	Aproximadamente 3 horas	Casa dos avós	
Observação 19	04 de fevereiro de 2023	Eu, meu irmão mais novo, meus pais, e a família de Gabriel	Aproximadamente 4 horas	Passeio de carro e minha casa	
Observação 20	31 de março de 2023	Todos, com exceção de meu irmão mais velho e minha prima	Aproximadamente 3 horas	Casa dos avós	
Observação 21	01 de abril de 2023	Eu, meu irmão mais novo, meus pais e família da Gabriel	2 horas	Minha casa	
Observação 22	08 de abril de 2023	Família completa (com rotatividade)	Aproximadamente 5 horas	Casa dos avós	Comemoração Páscoa

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa pela autora.

Tal como exposto no Quadro 1 acima, foram aproximadamente 70 horas de observação. No entanto, é importante esclarecer que esses encontros, nos quais foram realizadas as observações, geralmente, reuniam grande parte da família composta pelos meus avós, minha família (cinco pessoas), a família de Gabriel (4 pessoas) e a família de Pedro (4 pessoas).

Muitos desses encontros não contaram com a participação de todos esses, pelo fato de já terem compromissos fixos, como é o caso dos meus irmãos e de um primo, que fazem faculdade no período noturno, assim como outros imprevistos ou compromissos ocasionais de algum outro integrante. Ainda há casos em que outras pessoas agregadas à família marcaram presença, mudando um pouco o cenário.

⁴⁰ Um músico, amigo da família que trabalha profissionalmente como instrumentista e aparece em algumas situações durante as discussões dos dados.

4.4.2 Eu como observadora da/na família

Viu-se que nada é aleatório e ingênuo em pesquisas qualitativas, e sim que tudo é construído pelos agentes sociais, que modificam as dinâmicas e são, também, modificados por elas. Dessa forma, é possível pensar na relação dialética entre pesquisador e campo de pesquisa. De acordo com Minayo e Guerriero (2014, p. 104), a isso se dá o nome de reflexividade, sendo que “a atenção constante sobre como e o que ocorre no contexto empírico afeta o pesquisador e sua obra o que, por sua vez, afeta o campo e a vida social”. Os autores complementam que “nesses casos não é possível isolar o conhecimento produzido da pessoa que o produziu, portanto, a prática da reflexividade é permanente”.

Assim como não é possível separar a obra musical de quem a produziu, não é possível separar a pesquisa do pesquisador, ainda mais no caso da presente pesquisa, que se dá no contexto familiar da própria pesquisadora. A partir desse contexto social, “identificar e explicitar ao leitor a partir de que lugar o autor escreve é reconhecer que não existe uma pessoa que tudo enxerga, nem uma verdade única e essencial” (Minayo; Guerriero, 2014, p. 1107).

Diante dessa discussão, percebeu-se a necessidade e importância de me situar no contexto desta pesquisa. Não basta só dizer que sou pesquisadora ao mesmo tempo em que sou parte dessa família, mas dizer quem sou, o que faço, pelo que me interessa para que isso ajude a compreender essa família, incluindo o ponto de vista que aqui coloco e as relações que existem nesse contexto no qual eu também estou inserida e me relaciono.

De modo a dizer quem eu sou, chamo-me Carolina, tenho 25 anos, graduada em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a mesma universidade na qual faço este Mestrado, habilitada no instrumento Violão. Enquanto me graduava, iniciei e finalizei o Curso Técnico em Acordeom pelo Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”, de Uberlândia-MG. Iniciei meus estudos em música no “Projeto Guri”⁴¹, da cidade de Franca, interior de São Paulo, onde nasci e vivo até hoje com a minha família. Meu interesse pelo violão se deu pelo contato com o instrumento que tive na família, sendo que tenho vários tios e primos que tocam. Já o

⁴¹ “Projeto Guri” é um programa do Governo do Estado de São Paulo, que oferece aula de música, incluindo o canto e diversos outros instrumentos de forma gratuita com o intuito de proporcionar o crescimento cultural e a inclusão social por meio da educação musical. Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

interesse pelo acordeom/sanfona iniciou na época em que comecei a ter aulas de violão no projeto, ocasião em que tive o primeiro contato com o instrumento. Antes disso, já tinha ouvido muito o som do instrumento nas músicas que minha família escuta, já havia visto fotos, vídeos, mas nunca havia visto o instrumento de perto.

Como a presente pesquisa se interessa pelas práticas de escutas da família, penso que é importante me colocar nesse assunto para que seja possível compreender de que ponto de vista eu falo. Reconheço que passei por diversas fases no que diz respeito à escuta musical. Já fui próxima do sertanejo universitário, do gênero pop internacional e nacional etc. Acho que o ponto de partida para muito do que escuto hoje foi minha entrada no “Projeto Guri” e minha aproximação com outros gêneros musicais que vivenciei lá, como a música instrumental tanto europeia quanto brasileira, MPB, músicas regionais, dentre outras. E assim como minha família materna, tenho certo apreço pelo sertanejo raiz também. Mas nem sempre foi assim. Recordo-me que, quando criança, tinha pavor desse tipo de música que o meu avô tanto gosta. Para mim, o ritmo e as letras não faziam muito sentido e isso me ajuda a entender um pouco do que se passa com Matheus. Isso mostra a reflexividade agindo na pesquisa.

Essa exposição me coloca no cenário desta pesquisa, ou seja, no espaço da minha família com suas configurações específicas, onde realizo esta pesquisa. Minayo e Guerriero (2014) mencionam a necessidade de o pesquisador observar não só os participantes da pesquisa, mas a si mesmo, suas ações, interpretações. Elas assumem que esse tipo de pesquisa é caracterizado pela intersubjetividade e pela reflexividade, as quais permitem e requisitam que o pesquisador faça uma reflexão a respeito do outro e de si mesmo de forma interativa. A partir da familiaridade que é construída, o outro torna parte de si.

A reflexividade na pesquisa permite refletir sobre seus próprios hábitos e, no contexto desta pesquisa, ir um pouco mais a fundo possibilitou refletir e questionar hábitos tidos como naturalizados na minha própria família e como eu vivencio, lido e reforço aquilo. Um exemplo disso está relacionado ao ser mulher. Como pesquisadora, eu buscava não falar muito e me colocar nas situações para não interferir nos dados, procurando só observar as situações que aconteciam sem minhas intervenções. No entanto, refletindo sobre isso, cheguei à conclusão de que esse papel não era muito diferente do que eu já assumia anteriormente na família. Pelo

meu jeito de ser e pelo modo como eu cresci mulher num contexto patriarcal, sempre fui mais de ouvir do que de falar.

Dessa forma, Böing, Crepaldi e Moré (2008, p. 253) apontam que é tarefa do pesquisador “explicitar o próprio papel, seus limites, possibilidades e implicações, contextualizando o seu fazer”.

Para trazer aspectos apontados na literatura, esta pesquisa adota uma escrita, em vários momentos, em primeira pessoa, já que se torna impossível me colocar apenas como pesquisadora. Minayo e Guerriero (2014, p. 1107) explicam que

por causa da implicação do pesquisador com seu objeto (que é sujeito) os textos a partir de abordagens empíricas costumam ser escritos na primeira pessoa (do singular ou do plural), uma vez o autor ou os autores assumem sua presença e interação, marcados que são por suas características (Minayo; Guerriero, 2014, p. 1107).

A reflexividade, portanto, anda junto com esta pesquisa. Faz com que eu seja eu mesma e, também, pesquisadora. Não dá para me esconder!

4.4.3 A construção do olhar

Observar nos remete ao olhar, a captar visualmente os dados. Mas, o que observar? E para que observar? Morato e Gonçalves (2014, p. 124) vão mais a fundo e questionam: “será que o que vemos é realmente o que acontece?”.

Tanto as leituras anteriores quanto as simultâneas às observações foram importantes não só para o embasamento do tema e das questões implicadas à entrada no campo, mas também para a construção do olhar na observação. No senso comum, tem-se a impressão de que observar é fácil, mas nada é óbvio e visível. A observação é rica em detalhes, que nem sempre se utiliza apenas do olhar, mas também do escutar e, especialmente, do interpretar atitudes, comportamentos, olhares, expressões.

É uma abordagem que privilegia também dados não verbais, possibilitando “apreender o que não se diz, ou ‘o que é percebido sem ser dito’” (Chauvin; Jounin, 2015, p. 126). Ainda assim, autores como Vianna (2003) e Chauvin e Jounin (2015) estão de acordo ao reconhecer que a observação não se utiliza apenas do olhar, mas também de outros sentidos, enfatizando a audição. É nessa perspectiva que Morato e Gonçalves (2014, p. 128) questionam: “como os cegos observariam? Como nós

músicos apreenderíamos os mundos musicais que nos rodeiam?”. Chauvin e Jounin (2015, p. 133) revelam que as interações verbais sinalizam muito sobre o grupo e ainda destacam a importância de se atentar não só para os conteúdos dessas falas, mas também para o contexto em que ocorrem.

Essas reflexões ajudaram a construir o meu olhar, já que várias questões podem passar despercebidas se o pesquisador não tiver embasamento e conhecimento do que seja observar e do próprio objeto de pesquisa. Não vemos aquilo que não conhecemos e ainda “vemos do mundo aquilo que queremos ver conforme as perspectivas socioculturais em que somos formados” (Morato; Gonçalves, 2014, p. 125). Portanto, as leituras para conhecimento prévio foram importantes direcionamentos na observação.

Recordo-me que na última orientação que tive antes de iniciar as observações, refletimos sobre o fato de não poder ir a campo com uma imagem inflexível do que eu pensava sobre eles, pois a experiência da observação iria me abrir olhares e me mostrar novas perspectiva. Por isso, teria que reconstruir o que conheço deles. Isso ficou ressaltado em uma situação com Matheus, quando eu tinha uma ideia de que ele já não interagia mais com uma determinada plataforma de *streaming* que anteriormente usava. Eu pensava que sua relação com a música havia sido abalada.

Em uma das observações, percebi que não era bem assim, pois ele havia construído novas estratégias de escuta:

Carol: Por que você não escuta mais música no *Spotify*?

Matheus: Quem disse?

Carol: Você escuta?

Ele fez sinal positivo com a cabeça enquanto mastigava (Caderno de campo, 12 de agosto, p. 33).

Foi importante interiorizar a ideia de que o repertório escutado nesses encontros e os papéis que cada integrante exercia não são ingênuos, e sim construídos em cima das tradições, hábitos, ideias e perspectivas, que, principalmente, o patriarca da família traz e representa.

Como a pesquisa acontece no meu cerne familiar, pude me preparar para as observações ao resgatar em minha memória algumas questões importantes para os objetivos desta pesquisa. Dentre elas, destaquei pontos como o lugar físico que as pessoas ocupam nos encontros de sexta-feira, o repertório lá escutado, a relação das pessoas com esse repertório, a interação de Matheus com o repertório dos demais e

sua própria interação musical. Essas reflexões me ajudaram a ter um ponto de partida para as observações.

Dentre as várias questões envolvidas na observação já mencionadas, eu, como pesquisadora e integrante da família, tinha outro desafio: a troca de papéis. Como lidar com esses papéis, já que só de estar imersa nessa relação familiar não me faz pesquisadora? Silva (2012, p. 37), que realizou suas observações nos ensaios de uma orquestra, afirma que “um observador não é plateia, não é regente, não é músico, não é mãe ou parente, não é aluno aprendiz, não tem ligações afetivas, não faz parte da orquestra”. Foi preciso muita atenção e leituras para o embasamento e para saber diferenciar esses papéis e olhares que me deram a capacidade de interpretar e de fazer conexões e questionamentos.

Pensa-se, geralmente, que ao realizar uma pesquisa dentro do próprio espaço de convivência, o trabalho de campo será de todo beneficiado e, de fato, existem vantagens e facilidades como: o acesso ao espaço, à realidade e à vida. As ações cotidianas dos participantes da pesquisa também são bons exemplos desses benefícios, pois possibilita alcançar e fazer parte da intimidade daquele grupo, o que potencializa a espontaneidade. Por eu ser integrante da família, isso fica ainda mais evidente, já que os participantes me enxergavam ali como a neta, sobrinha e prima, não como a pesquisadora.

Essa realidade também traz consigo algumas dificuldades. Saber gerenciar os dois papéis, o de pesquisadora e o de integrante da família, que é uma dessas dificuldades, não é tão fácil. Logo na preparação para as observações apareceu uma situação que me fez esperar minha família para ir à casa dos meus avós às sextas-feiras, quando eu poderia ter chegado mais cedo. Ou quando, estou lá, não consigo ficar totalmente dedicada à observação por ter que dar atenção a outras pessoas que me solicitam e, principalmente, às crianças que demandam um tempo. Registrei essa questão da seguinte forma no Caderno de campo:

Logo de início já me deparei com uma dificuldade já prevista, que seria a de conciliar a Carolina integrante da família, e a Carolina pesquisadora. Bem, quando meu tio chegou com sua família, fiquei com o encargo de dar banho na minha prima – irmã mais nova de Matheus, de 2 anos - já que lá não tem suporte de banheira e minha tia sente dor nas costas. Por isso, acabei perdendo alguns minutos iniciais da interação entre eles. Quando cheguei no ambiente, o aparelho de som já estava ligado (Caderno de campo, 1 de abril de 2022, p. 5).

Nesse dia levei minha cachorrinha e, logo que cheguei, a Sofia⁴² vendo quem estava junto me colocou aflita para ir até a pracinha que tem no quarteirão ao lado para dar uma volta. Ela literalmente ficou andando atrás de mim falando: “Vamos, vamos, vamos?!” (Caderno de campo, 08 de julho de 2022, p. 23).

Estar no meu espaço familiar significa ter também protocolos a cumprir, já que, para eles, sou a neta, sobrinha, prima, filha, irmã. Houve também situações em que eu queria estar ali apenas como parte da família, sem as preocupações e responsabilidades da pesquisadora. Por vezes, eu me desligava desse papel sem perceber e me dava conta apenas quando algo óbvio acontecia, fazendo-me recordar que precisava estar mais atenta.

Outra questão era o que observar e onde observar, quando percebi que Matheus costumava ficar em outro ambiente diferente dos demais. Nos encontros das sextas-feiras, os adultos se concentravam reunidos na mesa da varanda, enquanto Matheus acabava se acomodando na sala, assistindo a vídeos nas redes sociais ou jogando, por vezes escutando suas próprias músicas. Como a pesquisa consiste em compreender as dinâmicas de escutas imersas nas relações familiares, minhas escolhas quanto à observação se baseavam nisso. Então, na maioria dos encontros, preoquei-me em acompanhar o ambiente que reunia a maior parte dos participantes, que, no caso, era na varanda da casa.

Com o passar do tempo, percebi que Matheus estava ficando muito fora da pesquisa. Apesar da ausência dele no espaço em que todos se reuniam já dizer bastante coisa, precisava me atentar ao que Matheus fazia nesse ambiente isolado, como ele interagira e tentar entender o porquê, de fato, ele não ficava no ambiente com os demais, confirmando ou não minha suspeita de ter a ver com o ambiente sonoro. Dessa forma, precisei passar a tomar decisões sobre quem acompanhar, o que não foi fácil, já que o receio de estar perdendo algo em outro lugar estava sempre ali.

Foi importante desnaturalizar o meu olhar para compreender essas dinâmicas de escutas musicais dos participantes da pesquisa. Tive que reconstruir o que pensava saber sobre eles e entender que as escolhas, decisões, preferências, atitudes e comportamentos não nascem no/do vácuo.

⁴² Prima de Matheus, da mesma idade. Esteve presente em alguns encontros da família.

4.4.4 Registro das observações

Se o olhar é uma construção, a observação também é aprendida. Meu processo de observação não foi único, e do registro também não foi simples. De início, minhas observações se davam mais pelo óbvio. Aos poucos, fui cuidando e retocando esse olhar. Durante um tempo, concentrei-me muito no macro das situações. Estava vendo “tudo de cima”, com uma distância grande, sem muito aprofundamento e sem conseguir passar, para a escrita, as especificidades daquelas situações e daquela família. Os registros eram narrações das situações, mas os diálogos estavam ausentes. Por isso, não ficava claro o que as pessoas falavam, expressavam e confessavam. Não dava para conhecê-los, para entender o que e como pensavam.

Para registro das observações foi utilizado o “Caderno de campo”, ferramenta que “permite ao(à) pesquisador(a) recuperar com precisão acontecimentos passados ao longo do processo discursivo que, de outro modo, passariam despercebidos” (Vieira, 2001/2002, p. 93). Essa ferramenta também favorece reflexões posteriores, que não são possíveis de se fazer no momento exato das observações.

Durante a coleta de dados, os registros foram feitos no formato de tópicos, em um arquivo de notas do celular. Como eu estava no meu ambiente familiar, o uso do celular era o que parecia causar menos estranhamento, enquanto o uso de caderno de anotações, por exemplo, causaria certo impacto por não fazer parte dessa realidade.

Os tópicos eram escritos de forma breve e direta, usando palavras-chave para “perder” menos tempo possível com anotações e continuar observando as interações. Eram registradas as interações, os contextos e as sequências de acontecimentos para, posteriormente, realizar a escrita no Caderno de campo. Essa escrita era realizada o mais breve possível, no mesmo dia ou no dia posterior à observação.

Ao longo do processo de observação, também fui percebendo a quantidade de sons, ruídos e conversas paralelas que compunham aquele ambiente sonoro. Por vezes, mais de um assunto que envolvia música estava presente e não sabia onde e no que me concentrar. Ainda tinha a questão do repertório, pois sempre estava tocando algo. Então, além de me atentar aos diálogos, às vezes era importante me atentar também ao repertório, já que, na observação, é importante “não só ouvir o outro no sentido de sua colocação no mundo em que observamos, mas ouvir sua música, seu som, suas produções musicais” (Morato; Gonçalves, 2014, p. 128). No

entanto, quanto mais eu me preocupava em não esquecer algo ou enquanto tentava registrar anotações no caderno de campo, mais isso acontecia.

Por não saber como lidar com os registros das situações e, principalmente, por não me dar conta de registrar em meio a um turbilhão de acontecimentos, sons, músicas, conversas paralelas, alguns lapsos aconteciam. Ao mesmo tempo que tentava anotar algo, precisava prestar atenção na continuação da conversa, que, às vezes, era interrompida por outra.

Em determinado momento, mudei minhas estratégias e passei a gravar áudios para que eu conseguisse relatar as situações com mais detalhes e, principalmente, para que eu conseguisse registrar os diálogos, que daria uma nova cara aos meus dados. Esses registros permitiram um olhar “mais aproximado” dos acontecimentos, potencializando-os, mas, ao mesmo tempo, exigiu bastante atenção e cuidado, pois ali estavam sendo registrados apenas os diálogos, enquanto as expressões e comportamentos dos participantes ficavam por conta da minha observação instantânea. Portanto, enquanto o celular gravava o áudio, eram feitas anotações dessas e de outras ações dos participantes no arquivo de notas.

O “Caderno de campo” conta com 42 páginas escritas em fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaçamento 1,5 cm, organizados sequencialmente pelos dias de realização das observações. Está dividido em 23 partes, sendo que 22 dessas referem-se às 22 observações realizadas e uma delas às reflexões sobre a preparação da minha entrada em campo.

É importante mencionar que as referências das citações registradas no “Caderno de campo” e utilizadas neste trabalho correspondem à respectiva página na qual tal citação se encontra.

4.4.5 Desafios éticos na pesquisa

Em um processo de pesquisa, deparamo-nos com inúmeros desafios metodológicos e teóricos. Um desses localizados durante a realização desta pesquisa trata de desafios éticos relacionados ao debate do anonimato dos participantes da pesquisa. Embora o pedido de consentimento para a participação tenha sido feito, assim como o uso de nomes fictícios na dissertação, deparei-me com o desafio de como, de fato, manter o anonimato, sendo que a pesquisa deixa claro que os participantes são também integrantes da família da pesquisadora?

Além disso, ainda por conta desse vínculo familiar entre pesquisadora e participantes, foi preciso redigir o trabalho em primeira pessoa, referindo-se aos participantes como *meus* familiares: “meu avô” ao invés de “o avô”, como estava sendo mencionado em algumas partes. Por vezes, foi necessário assumir esse vínculo no trabalho, já que contou com regressões, lembranças de situações que foram importantes para entender os participantes e as relações e, por isso, acabava por ficar confuso o uso de pronomes diferentes. Em alguns momentos, dava a impressão de que “o avô” não era o “meu avô”, ou seja, parecia estar falando sobre pessoas diferentes, quando era a mesma.

Por essa questão, o anonimato se definiu como o maior desafio ético desse trabalho, já que, pelo uso dos pronomes em primeira pessoa, assumindo o vínculo familiar com os participantes, o uso dos nomes fictícios não foi suficiente para sustentar o anonimato real dos observados. Para resolver isso, foi necessário e de extrema importância conversar com os participantes sobre essa “exposição” tanto deles quanto das relações que foram analisadas, esclarecendo os principais pontos que surgiram nas análises dos dados, como as questões de geração e gênero que foram evidenciadas.

Essa conversa foi feita com todos, com exceção dos meus irmãos, que geralmente não estão nos encontros, em um dos momentos de uma sexta-feira à noite, de forma “espontânea”, antes do trabalho ter sido entregue à banca. Reparando meu cansaço, fizeram um comentário acerca disso e eu aproveitei para citar o fechamento do trabalho de mestrado e ter a conversa com eles. relatei a mudança no tema, de geração para a abordagem familiar e sobre as principais questões que o trabalho envolvia: a pluralidade da escuta, dos modos, estratégias, dispositivos e mídias usados, mas com um enfoque significativo nos temas relacionados às hierarquias sociais, como geração e gênero.

Foi apontada a questão dos lugares à mesa que cada um ocupa, especificamente os homens, que estão mais distantes da cozinha, enquanto as mulheres ficam mais próximas, sobre o controle do som e do repertório, que é ação quase que exclusivamente masculina, e a pouca participação das crianças no espaço e nas interações com os adultos, frisando como tudo acontece de forma naturalizada, e não com uma intenção negativa, buscando também deixar a conversa o mais suave possível.

Apesar da explicação, não sei qual o real entendimento deles acerca da proporção do trabalho. Afirmaram estar tudo bem em relação à participação, mas não houve muitos comentários acerca disso, somente algumas risadas e comentários do tipo “legal”, tendo em vista o compartilhamento da diversidade das escutas musicais.

No mais, além da conversa e do uso de nomes fictícios, as fotos tiradas dos espaços de encontro em que apareceram os participantes foram alteradas por meio de um borramento dos rostos, de modo a manter, até certo ponto, o anonimato.

4.5 Análise dos dados

Nesta pesquisa, a análise dos dados começou ainda antes da observação. Gomes (1994) aponta que, já durante a coleta de dados, é possível dar início à análise, no entanto, pelo fato de eu ser integrante da família participante da pesquisa, essa ação começou antes disso, já que usei de lembranças e de leituras de situações anteriores, a partir de uma lente pesquisadora, para compreender algumas ações e hábitos. Foi a fase na qual começou-se a identificar a constituição do espaço físico e social dos encontros.

Para a análise posterior à coleta dos dados, por meio da observação, foi usado como categoria de análise os objetivos específicos como pontos de partida, além de temáticas categorizadas que apareceram com frequência nos registros do “Caderno de Campo”. Tanto para a análise quanto para a interpretação dos dados, os referenciais teóricos foram a lente, a ferramenta de análise, como, por exemplo, a construção dos espaços sociais nos encontros de sexta-feira, o patriarcado, as crianças em meio ao espaço social dos adultos, dentre outras.

No caso desta pesquisa, a análise qualitativa, segundo Minayo (2012, p. 623), se qualifica pelo “compreender”, já que

compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (Minayo, 2012, p. 623).

Para tanto, a análise desta pesquisa, de caráter qualitativo, se preocupou em compreender as manifestações individuais e coletivas dos participantes que compõem a família na qual foi realizada a investigação.

5 A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DE ESCUTAS MUSICAIS NA FAMÍLIA

Este capítulo trata do espaço de encontro dessa família que se constitui como espaço físico e, também, social, no qual são estabelecidas práticas de “escutas sobrepostas”, que acontecem em um mesmo tempo e espaço. Em uma perspectiva social, o espaço é palco das inter-relações entre os indivíduos, que acontecem no espaço físico e se retraduz no social, no qual se situa enquanto lugar ocupado pela posição das pessoas.

Para compreendê-lo, é necessário refletir sobre esse espaço que se constitui tanto físico quanto social, tendo em vista algumas hierarquias sociais, como as de gênero e de geração. Essas hierarquias se sobressaem nesse espaço onde as práticas de escutar música indicam o como e o porquê de elas serem como são.

5.1 Espaços de escutas musicais

5.1.1 As noites de sexta-feira

Grande parte dos dados levantados para este trabalho se deram a partir da observação dos encontros de sexta-feira à noite, que acontece, quase que semanalmente, com a minha família materna na casa dos meus avós. Esse momento teve início há muitos anos, ao ponto de nem me lembrar exatamente quando, mas uma referência é que esses encontros acontecem desde bem antes do nascimento de Matheus, hoje já com 10 anos de idade.

As noites de sexta-feira não são encontros que os componentes da família esperam um convite dos anfitriões da casa, no caso dos meus avós, nem ao menos combinam sua realização. Já é algo que virou parte da rotina da semana de todos. A família faz questão de se juntar nesse dia, marcando outros compromissos no mesmo dia só em último caso.

A rotina desses encontros é basicamente a mesma. Gira em torno de música durante o tempo em que estão reunidos, desde que o primeiro chega, até o momento em que se despedem para irem embora. Tem também muita conversa, risada, comes e bebes. A música começa logo após os cumprimentos, e, muitas vezes, até antes, encerrando-se junto às despedidas:

Ao final, Gabriel ajeitou suas coisas para ir embora, despediu de todos, ainda com o aparelho de som ligado. Só depois disso tudo foi até lá, desligou e cobriu com uma toalha que meu avô usa para proteger o equipamento da poeira. Logo depois disso saiu e foi embora. Foi literalmente a última coisa que ele fez (Caderno de Campo, Observação, dia 08/07/2022, p. 29).

Esses encontros acontecem em uma varanda, que fica localizada no fundo da casa, um ambiente compartilhado com a área de serviço. É um espaço semiaberto, tendo parede em três cantos, sendo que em uma delas tem uma porta que leva à cozinha, e um canto aberto, conjugado à garagem, onde, às vezes, é usado pelas crianças para brincadeiras.

O objetivo desses encontros não é necessariamente escutar música, mas de confraternizar depois de uma semana de trabalho, iniciando o final de semana em parceria. Se se retirasse a possibilidade de escutar música, acredita-se que os encontros aconteceriam de qualquer forma, mas não se constituiriam da mesma maneira. A música potencializa o encontro, o vínculo, as interações e, a partir das ações de organizar o ambiente para que a escuta da música seja viabilizada, percebe-se a intencionalidade de que ela esteja presente, fazendo com que seja parte importante do encontro, quase como um protocolo.

A presença da música ali durante esses encontros alimenta as práticas de escuta que acontecem no seio dessa família nas noites de sexta-feira, da mesma forma que alimenta as atividades da família no que se refere às datas comemorativas que partilham. No entanto, grande parte dessas práticas de escuta acontecem, quase que exclusivamente, nas sextas-feiras. Não quer dizer que essa família não escute música em outras ocasiões, em outros encontros, mas há diferenças nessas práticas quando experienciadas em outros dias, em outras situações ou em outros ambientes em que a família se encontra. Isso quer dizer que há um espaço social de escuta musical construído na varanda da casa dos avós, que também é um espaço físico onde acontecem essas “noites de sexta-feira”.

A força das práticas de escuta nesses encontros se mostra também no fato de que, enquanto a família não se acomoda nesse lugar onde o encontro acontece, a música se mantém ausente até a noite, realmente, começar na varanda da casa. Houve vezes em que eu cheguei antes dos meus tios, que são os que mais movimentam e agitam esses encontros, e ficamos na sala somente conversando. Só

quando algum deles chegava, a noite começava. Então, a “música começava chamando” todos para a varanda, como registrei no “Caderno de campo”.

Enquanto o restante da família não chegava, ficamos na sala batendo papo... Minutos depois chegaram meu tio e sua família e o ambiente mudou. Nós que estávamos na sala, nos mudamos todos para a varanda, onde se concentra a família nesses dias e logo o aparelho de som foi ligado (Caderno de campo, Observação, dia 01/04/2022, p. 4).

Em uma perspectiva social, pode-se afirmar que o espaço de escuta dessa família não é apenas um lugar físico situado na casa dos avós que, como define Bourdieu (2008, p. 160), não é só um “ponto do espaço físico onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe”, mas é também um espaço social que, segundo esse autor, “se retraduz no espaço físico”. Logo, é um espaço que existe no tempo de encontro dessa família.

Com base também em Bourdieu, Oliveira (2015, p. 90) afirma que “o espaço social é o espaço das relações que os indivíduos tecem e que são estabelecidas nos diversos lugares, nos espaços físicos”. Dessa forma, para entender o espaço social desses encontros, observou-se a relação entre os agentes, a relação desses agentes nesse espaço e, nesse caso, a relação desses agentes com a própria escuta musical.

Como foi observado durante o período de coleta de dados, o espaço físico onde esses encontros acontecem diz muito sobre como esse espaço social foi construído. A varanda da casa dos meus avós é um lugar amplo, que acomoda o aparelho de som, que é a principal fonte de escuta musical, e uma mesa com várias cadeiras, que, se apertar bem, cabe a família toda. Só aí se tem um lugar para acomodar as pessoas e um meio de reprodução sonora que possibilita as práticas de escuta, que, como dito, na perspectiva de Bourdieu, se “tem lugar, existe” (Bourdieu, 2008, p. 160).

A Figura 1 a seguir é uma imagem panorâmica do espaço físico onde são realizados os encontros das sextas-feiras. À esquerda, vê-se a mesa ao redor da qual a família se reúne; ao lado o aparelho de som do meu avô. A foto foi tirada em uma sexta-feira, logo quando cheguei, antes do restante da família. Nota-se que a mesa já está parcialmente posta e o aparelho de som também já foi descoberto, pronto para uso – o pano que o cobre se encontra na prateleira do móvel em que fica o rádio, bem abaixo dele.

Figura 1 - Visão panorâmica do espaço dos encontros realizados às sextas-feiras



Fonte: Fotografia de Carolina Cason.

Mas não são só esses aspectos que compõem o espaço físico e que contribuem para a construção desse espaço social. A localização das pessoas nesse espaço também diz muito sobre essa família e, conseqüentemente, sobre o espaço de escuta construído por eles.

Embora não tenha sido acordado entre eles, a maioria dos participantes desses encontros tem um assento à mesa já preestabelecido, constituído como hábito⁴³. Meu avô, geralmente, se acomoda ao lado do aparelho de som, aproveitando para controlar o volume do som durante a noite, mas, desde que o filho mais velho passou a ir também aos encontros de sexta-feira, ele cede esse lugar ao lado do rádio para esse filho se acomodar junto à esposa. Ele, por sua vez, senta-se em outro lugar, mas próximo ainda do aparelho de som. Caso contrário, quando o filho mais velho não vai, o avô se mantém ali mesmo.

A Figura 2 a seguir apresenta essa dinâmica. Essa figura refere-se ao início do encontro, quando eu e meus pais éramos os únicos já presentes, então o avô ocupava o lugar ao lado do rádio.

⁴³ Na perspectiva no cotidiano “o que se passa no cotidiano é ‘rotina’ [...]. A ideia de rotina...expressa o hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, por recurso a práticas constantemente adversas à inovação” (Pais, 1993, p. 108).

Figura 2 - O lugar ocupado pelo meu avô ao lado do rádio



Fonte: Fotografia de Carolina Cason.

Já a Figura 3, feita momentos depois, retrata esse mesmo lugar, agora ocupado pelo filho mais velho e pela nora, enquanto o avô, nesse momento, já estava acomodado em outro lugar, provavelmente ao lado da sua esposa à esquerda, onde a imagem foi recortada.

Figura 3 - O lugar do avô cedido para o filho



Fonte: Fotografia de Carolina Cason.

O filho mais novo também se acomoda no mesmo assento em todos os encontros, ao lado do irmão, ficando também próximo ao aparelho de som, enquanto os demais se organizam nos espaços que restam, geralmente, ficando mais ou menos no mesmo lugar toda semana. Logo, o patriarca e os filhos têm assentos à mesa já pré-definidos. Essa questão já diz algo sobre a configuração dessa família, sobre onde se acumula o poder e, também, sobre as práticas de escuta no sentido de que, esses homens, além de serem os mais próximos, são ainda os que comandam as práticas de escuta.

De acordo com Bourdieu (2008, p. 160), “a estrutura do espaço social se manifesta, assim, nos contextos mais diversos, sob a forma de oposições espaciais, o espaço habitado (ou apropriado) funcionando como uma espécie de simbolização espontânea do espaço social”. As posições ocupadas pelos participantes, portanto, simbolizam as hierarquias sociais e de escuta, o que também tem papel importante na configuração do espaço físico e social.

O autor ainda discute que os agentes e as coisas, da forma que são apropriadas por esses agentes, “situam-se em um lugar do espaço social que pode ser caracterizado por sua posição relativa quanto aos outros lugares (acima, abaixo, entre etc.); e pela distância que o separa deles” (Bourdieu, 2013, p. 133). Esse espaço apropriado ainda é onde “o poder se afirma e se exerce, e provavelmente sob a forma mais sutil, a da violência simbólica como violência despercebida” (p. 135).

O lugar ocupado pelos agentes no espaço físico indica a posição que eles ocupam no espaço social. Tanto o poder dos agentes quanto a própria arquitetura do espaço físico traduzem essas posições. Os homens, por exemplo, ocupam um lugar que os favoreçam ficar acomodados em seus assentos e comandar o som dali mesmo, enquanto as mulheres se acomodam na periferia da mesa, próximas à cozinha, possibilitando que elas, ao invés dos homens, se levanten para assumir funções nesse outro cômodo. A posição e a função que cada um assume no espaço é social, pois são agentes sociais “constituídos como tais na e pela relação com o espaço social” (Bourdieu, 2013, p. 133).

Esse espaço pode ser entendido também quando se vê a ausência das crianças nesse ambiente. Matheus, por exemplo, costuma se acomodar na sala de estar e não na varanda junto aos adultos, onde todos se juntam para o encontro.

A sala onde Matheus mais se acomoda conta com três sofás dispostos, praticamente livres, já que a maioria das pessoas passam o tempo do encontro na

varanda da casa, o que facilita a acomodação e o movimento de Matheus por onde ele quiser. Além de ser o lugar em que a internet funciona melhor, por ser onde fica o modem da internet, Matheus tem à disposição a TV que, às vezes, também utiliza para ver e escutar música. É um cômodo não tão distante, porque a casa não é grande, mas fica isolado de alguma forma. Tem duas portas de acesso, sendo que uma delas, geralmente, fica fechada e a outra aberta, mas tem ainda uma cortina que dá essa sensação de maior isolamento.

Quando ele opta por estar junto aos demais, também não é tão diferente, é quase como se ficasse em um mundo à parte. Embora compartilhe do espaço físico, Matheus se concentra no mundo dele, mexendo no celular, jogando, brincando ou interagindo separadamente com algum primo. Pouco interage com as conversas e escutas dos adultos.

Vale refletir que, embora não haja uma diferenciação definida intencionalmente entre espaço dos adultos e espaço das crianças, nota-se que, muitas vezes, isso acaba ocorrendo. O espaço social da varanda, dos adultos, não inclui as necessidades, vontades e escutas de uma criança. Dessa forma, pode-se reconhecer que a casa dos meus avós, durante os encontros de sexta-feira, é um espaço físico que comporta vários espaços sociais e estes coexistem no mesmo tempo/espaço.

A ocupação dos espaços sociais indica as posições sociais que os indivíduos exercem em seu cotidiano e caracterizam o espaço social. Ainda, para Bourdieu (2008, p. 160), “o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou a distinção) das posições que o constituem, isso é, como estrutura de justaposição de posições sociais”. É importante que se considere o espaço de escuta e convivência dessa família como espaço social para compreender os papéis que cada participante desta pesquisa exerce ali: o papel de avô, pai, patriarca da família, de tio, de primo, de filho etc.

Vê-se, então, que a varanda da casa dos avós nas noites de sexta-feira se constituiu em um dos principais, se não o principal, espaços de escuta musical dessa família, sendo ele físico e social: físico porque o ambiente é organizado em sua estrutura arquitetônica e é preparado para acomodar as pessoas e para que as práticas de escuta realmente aconteçam como desejam; e social porque tornou-se um hábito, um costume dessa família se reunir nessas noites, relacionando-se e

interagindo uns com os outros e com o espaço físico que prepararam, refletindo as hierarquias sociais que rodeiam esse grupo e contexto social.

Nessas circunstâncias, as práticas de escuta estavam presentes e, portanto, o espaço físico era construído a favor disso, tendo em vista a organização dos agentes no espaço, o poder de controlar o aparelho de som e da escuta no geral.

5.1.2 Espaços de escuta além das sextas-feiras

Além das noites de sexta-feira, a coleta de dados aconteceu ainda em outros dias, momentos e ambientes em que a família de alguma forma se reunia. A casa dos meus avós sediou os “encontros habituais” de sexta-feira, mas também “encontros ocasionais”. Esses encontros ocasionais eram aqueles em que coincidia de algum/ns filho/s se encontrarem durante as visitas aos meus avós durante a semana, e, ainda, encontros organizados em datas comemorativas, como dia das mães, dos pais, Páscoa etc. Além da casa dos meus avós, a casa de meus pais, a casa de Gabriel e, até mesmo, um restaurante também sediaram alguns desses encontros.

Na maioria deles, que se deu em dias e ambientes diferentes, a música se manteve presente, como aconteceu quando meus avós foram até à casa de meus pais para um almoço de domingo. Com o rádio ligado, tocando ora músicas sertanejas mais antigas, ora mais atuais, houve momentos de escuta, de conversas sobre música e artistas.

Um fato interessante era que, mesmo estando em um ambiente diferente da casa dos meus avós, como na casa de meus pais, onde meu pai seria um dos anfitriões da casa, o repertório escutado ainda girava em torno do que agradava a minha família materna, no caso, o sertanejo. Embora meu pai também goste do sertanejo, é mais comum vê-lo escutando outros tipos/gêneros musicais em seus momentos de escuta em casa. A mesma coisa acontece com a minha mãe, que tem a escuta voltada mais para o sertanejo universitário em casa. Mesmo os dois estando em seu ambiente, ao receber meus avós, escolheram um repertório que agradaria os mais velhos, principalmente o meu avô.

Uma situação semelhante aconteceu em um aniversário que reuniu a família na casa de meus pais, o qual teve o ambiente preparado para a escuta de música, mas, ao invés de meu pai escolher o repertório de escuta de preferência dele, passou

o controle do que escutar para os meus tios, para que comandassem o aparelho de som.

A escuta de música que acontecia especificamente nas datas comemorativas muito se parecia com as práticas de sexta-feira. Priorizavam o sertanejo raiz acompanhado de conversas, risadas, comes e bebes e ainda era possível observar o esquema e organização do espaço físico como já comentado, bem como a organização do que escutar, como escutar.

No entanto, na casa dos meus avós, a práticas musicais aconteciam nas noites de sexta-feira e nas datas comemorativas em que a família se reunia lá, mas pouco aconteciam nos encontros ocasionais em dias no meio da semana, que aconteceram com o intuito de apenas fazer uma visita aos mais velhos. Nessas situações, a família costumava se aglomerar, principalmente, na sala da casa dos meus avós para conversas e ver televisão.

O contexto e o espaço social desses encontros eram diferentes, então a relação com a escuta de música mudava também. É possível perceber que a escuta de música tinha hora e lugar para acontecer e na casa dos avós esse lugar era a varanda na qual se mantém o aparelho de som. Fora desse espaço, a música deixava de se fazer tão presente quanto nas noites de sexta-feira, por exemplo. Além do espaço, percebe-se também uma relação das práticas de escuta com o contexto, em que a música está relacionada com a socialização daquela família, às conversas e à bebida.

Embora o principal momento de coleta de dados tenha sido as noites de sexta-feira, diante da relação familiar, esses participantes se encontravam em diferentes situações. Viu-se a importância de se observar também esses momentos já que indicaram modos de escuta diferentes. Apesar do repertório não se alterar, a relação que essa família mantinha com a música e a dinâmica de escuta se alterava conforme o espaço e o contexto em que estava inserida.

5.2 Os papéis sociais no espaço da escuta

5.2.1 O papel do patriarca

Os participantes desta pesquisa se constituem numa organização patriarcal, em que, embora todos tenham certo poder sobre algum outro, os homens carregam

um poder maior, em especial o meu avô, homem e mais velho da família - uma família multigeracional composta por três gerações.

Família não é algo natural, dado, e sim uma organização social composta por pessoas. Dessa forma, diferentes organizações familiares foram construídas no decorrer da história, sendo o modelo patriarcal uma delas, que ainda coexiste no mundo atual, dotado de valores tradicionais e contemporâneos.

O patriarcado, portanto, é uma organização familiar regida pela sobreposição masculina, provocando uma relação desigual e hierárquica entre os componentes da família. Narvaz e Koller (2006, p. 50) definem o patriarcado com base em dois princípios no qual as mulheres estão subordinadas aos homens, ao mesmo tempo em que os jovens estão subordinados aos homens mais velhos.

Algumas situações observadas sobre os “caminhos da escuta” nessa família “entregam” esse papel de patriarca ao meu avô, como o assento que ele ocupa à mesa da varanda nas noites de sexta-feira, o controle do volume do aparelho de som e a própria escolha do repertório escutado pela família nesses encontros, além do lugar ocupado por sua geração e gênero masculino.

É uma pessoa com hábitos, ações, costumes que se repetem, como o de ocupar o mesmo assento à mesa, no sofá, no banco da igreja. O fato de ele ocupar o mesmo lugar junto à mesa nas noites de sexta-feira traz duas hipóteses: essa questão do hábito, mas também a questão do controle do aparelho de som, já que esse lugar fica ao lado do aparelho, sendo possível que ele comande, principalmente, o volume do som. Ele costumava apresentar um incômodo ou até uma sensibilidade com o volume alto. Por mais que ele aprecie escutar música e faça questão de que a escuta seja uma prática presente nesses encontros, ao se acomodar próximo ao aparelho de som, ele conseguia ter um controle maior do volume sonoro.

Mesmo que o aparelho de som tenha sido ligado por outra pessoa, que o repertório tenha sido escolhido pelo filho, filha, netos, o papel dele de anfitrião e, também, de patriarca, lhe dá o poder de alterar o volume do som, sem nem mesmo notificar os outros. Muitas vezes, ao longo dos anos, aconteceram situações em que todos interagiam uns com os outros e com a música e, de repente, o meu avô diminuía bastante o volume do aparelho de som a ponto de quase não escutar o que se reproduzia. O restante da família se entreolhava sem entender, mas respeitava o “poder” dele.

A cultura do patriarcado, que é, de alguma forma, passada para as outras gerações da família, acaba sendo papel do patriarca e, da mesma forma, é reproduzida pelas gerações posteriores. Narvaz e Koller (2006, p. 50) destacam que a relação do patriarcado não se baseia só no poder do pai da família, mas no poder dos homens no geral, como acontece na família participante desta pesquisa. Nessa organização, os filhos homens são criados para seguir os passos do pai, portanto, carregando também certo poder.

Carregado dessa ideologia da dominação masculina, Feitosa, Lima e Medeiros (2010) refletem que a força do patriarcado atravessa gerações e se enraíza no tecido social. No entanto, esse sistema não é difundido e vivenciado ali com a consciência e intencionalidade negativa, de se pensar e acreditar realmente que os homens possuem mais poder que as mulheres, mas é um sistema naturalizado conforme a sociedade e o meio em que essa família vive e com quem convivem. É uma configuração naturalizada até mesmo para as mulheres, que não percebem o quanto a questão do gênero contorna as vivências nas famílias. Segundo Bourdieu (2008, p. 160):

não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo efeito de naturalização que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta (Bourdieu, 2008, p. 160).

No entanto, é importante também refletir que nem tudo é cem por cento. Essas ações que sugerem um sistema patriarcal são contraditas em outras ocasiões. Ao mesmo tempo em que o meu avô apresentava ações, atitudes típicas de ações imersas no sistema patriarcal, notavam-se mudanças ou outras atitudes que flexibilizavam esse papel, como, por exemplo, os momentos de escutas mais direcionadas às preferências das crianças, embora sejam mínimas, e, como mencionado, até mesmo como o avô organiza e prepara o espaço, os comes e bebes nas noites de sexta-feira. Essa era uma função dada especialmente às mulheres tempos antes.

A força e o enraizamento de uma organização familiar patriarcal vêm se perpetuando até hoje de forma que várias expressões patriarcais são naturalizadas cotidianamente. No entanto, somos agentes sociais em um mundo social. O que quer dizer que, o ser humano modifica o lugar, os costumes onde vive, da mesma forma

que é modificado por ele. Se a sociedade se transforma, as organizações familiares também se modificam. Além das diferentes organizações familiares, o próprio patriarcado vem sofrendo modificações se comparado a essas mesmas organizações tidas em séculos passados. Ainda que os homens dessa família carreguem certo poder nos papéis e funções atribuídos a eles, o patriarcado que ali existe não é o mesmo que existiu em séculos passados em que, de alguma forma, oprimia as mulheres. A organização patriarcal que se refere esse trabalho é a relação do poder, do papel e das funções em relação aos outros componentes da família, como as funções dos homens no comando da escuta musical, a função das mulheres na organização da casa, mas que possui flexibilidade no modelo tradicional, como aparece no decorrer do trabalho, em que os homens passaram também a assumir tarefas que dizem respeito às questões da casa.

Por conta da condição da saúde da minha avó, meu avô passou a se preocupar em fazer a manutenção e a preparação desses encontros, que antes eram encargos das mulheres, principalmente, da minha avó. Desde que ela adoeceu, impossibilitando-a de continuar nesse papel, meus tios e meu avô passaram a assumir essas responsabilidades de preparar a mesa, os petiscos, as bebidas, repor ao longo da noite, e até mesmo lavar a louça, ajeitar o ambiente, o que eles não faziam antes e era função especialmente de minha avó e de minha mãe.

Esse novo papel assumido pelo meu avô causou certo desgaste nas noites de sexta-feira. O avô sempre demonstrou e fez muita questão de que todos fossem para lá nessas noites, mas, nos últimos tempos, quando foi realizada a coleta de dados, tive dúvida se realmente ele ainda gostava dessas reuniões ou se estava apenas cumprindo o hábito. Juntando a idade, o desgaste com o trabalho durante o dia e os cuidados com minha avó durante a noite, resultou em um cansaço muito grande da parte dele, deixando a impressão de que ele estava mais cumprindo um protocolo de que se essas reuniões deveriam continuar, já que era um hábito da família, do que realmente aproveitando as noites como sempre fez. Tanto é que quando chegava ao ápice do cansaço dele, ele simplesmente levantava da mesa e começava a arrumar as louças, ajeitando as cadeiras como sinal de que deu a hora de todos irem embora, isso quando não verbalizava.

Seu papel era manifestado não só pelo lugar que ele ocupava à mesa, mas também pelo seu poder sobre a escolha do que ouvir e pelo lugar ocupado na família. Ele nem precisava dizer exatamente o que queria ouvir, já que os filhos conhecem

seu gosto musical. Apesar de que, geralmente não tenha que dar “ordens” ou orientar o que os filhos deviam colocar para escutar, percebeu-se que o repertório era guiado pelas preferências do patriarca, isso porque, seus filhos, embora também apreciem o gênero, têm uma escuta mais diversa em relação a gêneros musicais, mas a escolha do que ouvir nas noites de sexta-feira se fixam no gosto do pai. Caso a vontade do meu avô fosse ouvir algo específico, costumava recorrer ao seu *pen drive*, e pegava o comando do som ou então pedia para algum dos filhos e era atendido prontamente.

Percebe-se que meu avô, o patriarca da família, tem um importante papel na dinâmica de escuta dessa família. Além de ser quem mais tem poder diante do repertório que essa família escuta, é um dos participantes que faz com que a música esteja sempre presente, organizando o ambiente e, também, alguns recursos utilizados para essa prática.

5.2.2 O patriarcado, o papel de gênero e de geração

O sistema patriarcal no qual essa família se sustenta se mostra como “modelo de estrutura social” das práticas de escuta sob as relações de gênero e geração. Aqui, sob essa perspectiva, esse poder predominantemente masculino não vem da posse de um capital econômico ou cultural, mas de um “capital social”, advindo da questão etária – geracional, mas também de gênero.

Há que se destacar que essa família é composta pelo avô e avó, três filhos, sendo uma mulher e dois homens, todos casados, e sete netos, três mulheres (sendo eu a mais velha) e quatro homens. Nessa família, todos têm vínculos empregatícios, com exceção das duas crianças e de uma adolescente, e, também, da minha avó, da minha mãe e de uma das minhas tias, as quais, desde o nascimento dos filhos, permaneceram em atividade no lar, o que reforça o prevalecimento da configuração patriarcal: as mulheres cuidam das funções da casa e dos filhos e os homens saem para trabalhar.

Segundo a ideia de Bourdieu (Martin, 2017, p. 113), capital seria a distribuição de recursos e poderes de cada indivíduo. Para Setton (2010, p. 23), a estrutura social é “um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinados tanto pelas relações materiais e ou econômicas (salário, renda) como pelas relações simbólicas (status) e ou culturais (diplomas) entre os indivíduos”. Dessa forma, o capital, de Bourdieu, está subentendido em vários níveis, sendo eles: o capital econômico, cultural, social e

simbólico. Neste trabalho, o “capital social” se evidencia nas relações de gênero e geração dessa família, pois representam “relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas” (Setton, 2010, p. 23). Parsa Bourdieu,

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede duradoura de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento; ou, em outros termos, à *vinculação à um grupo*, como conjunto de agentes que, além de dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), estão unidos por *ligações* permanentes e úteis (Bourdieu, 1980, p. 2 *apud* Martin, 2017, p. 113).

Essas relações de poder, expressadas através do capital de gênero e de geração nessa família, é traduzida nas relações com o espaço físico e social. Na perspectiva do espaço físico dos encontros dessa família, observou-se que os homens tendiam a ocupar, geralmente, o mesmo lugar/assento à mesa durante os encontros, fossem eles na casa dos meus avós, nas noites de sexta-feira, fossem em outras ocasiões, como aquelas em que o encontro aconteceu na casa de Gabriel, em datas comemorativas.

No caso das sextas-feiras, como já analisado, os homens tendiam a se acomodar próximo ao aparelho de som, tendo controle da escuta musical, e o restante da família, principalmente as mulheres, se acomodavam onde coubessem ou sobrasse espaço. Talvez não seria coincidência se os assentos que os homens ocupavam ficassem um pouco menos acessíveis para se locomover, enquanto os assentos das mulheres davam mais liberdade e acessibilidade para irem até a cozinha preparar algo. Como dito, depois que a minha avó começou a ter problemas de saúde, os homens começaram a assumir mais essas responsabilidades, que envolviam a cozinha, mas, antes disso, eram encargos quase que exclusivos das mulheres.

Analisando dessa forma, pode-se dizer que hábitos de anos assim não desaparecem facilmente. Recordo-me que, no dia do aniversário da minha avó, nos reunimos em comemoração e, no momento após cantar os parabéns, as mulheres ficaram na cozinha partindo o bolo, servindo os demais, arrumando a cozinha, enquanto os homens ficaram na varanda, comendo, bebendo, conversando e escutando música.

Em ocasiões como essa, as mulheres eram marginalizadas aos espaços mais periféricos, responsabilizadas pelo trabalho e excluídas de tarefas mais “nobres”, como se sentar e assumir o comando do aparelho de som. Segundo Bourdieu (2012, p. 34), “inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados”. Sobre o papel ocupado pelas mulheres no âmbito doméstico em relações às tecnologias musicais, Iazzetta (2003, p. 3) afirma:

Não há estranhamento algum no fato de que nossa sociedade foi constituída de modo que a mulher tradicionalmente se ocupasse de questões domésticas, enquanto o homem era destinado ao trabalho fora de casa. Seja qual for o grau de flexibilidade com que esse quadro se mostra na sociedade atual, nos parece razoável apontar para o domínio tipicamente feminino do ambiente doméstico, especialmente no ambiente familiar de classe média. O que vários autores vão argumentar é que o homem vai utilizar-se das tecnologias de áudio para demarcar, dentro de um ambiente doméstico, uma espécie de espaço de resistência. Numa atitude que se aproxima à do comportamento mais primitivo de outros animais que espalham seu cheiro para demarcar sua autoridade em um determinado território, o homem da classe média do século XX vai usar os aparelhos de reprodução musical (o fonógrafo, o rádio, o Hi-Fi) com a mesma finalidade. Seu poder não é estabelecido por uma relação de força física, mas concentra-se na sua capacidade de conhecimento de uma tecnologia, cujo funcionalmente é geralmente ignorado ou simplesmente desinteressante para o mundo feminino. E a demarcação do território deixa de ser feita pelo cheiro para dar-se por meio da potência sonora: quanto mais volume tiver o som, maior a probabilidade de que os outros habitantes da residência (especialmente os do sexo feminino) mantenham-se afastados. (Iazzetta, 2003, p. 3).

Essa relação entre os encontros e o espaço físico, entre a ocupação dos diferentes gêneros e gerações nesse espaço, também era possível observar nas ocasiões em que aconteceram na casa de Gabriel. Lá, ficávamos acomodados na garagem ampla da casa, que tem uma mesa comprida. Em um canto da mesa ficavam os equipamentos de som: a caixa de som e o *notebook* que, em alguns casos, era usado para reproduzir a música. Do outro lado da mesa ficava a porta de entrada para a casa. Nessas ocasiões também os homens se acomodaram próximo a aparelhagem de som e da churrasqueira, enquanto as mulheres se concentraram mais próximas a outra parte da mesa onde fica mais fácil o acesso à cozinha.

Como já observado aqui, as mulheres ocupam um papel naturalizado no sistema social vigente, ou seja, o patriarcal. Aquelas que têm a função de cuidar das coisas da casa, em especial da cozinha, dos filhos etc. Aqui nota-se, de início, essa função direcionada para as mulheres da família ao observar o lugar que elas ocupam à mesa dando mais acesso a esses cômodos da casa. Fica evidente a separação naturalizada do espaço dos homens e das mulheres, indicando as funções e papel de cada gênero, mostrando que o próprio espaço físico indica esse sistema patriarcal.

Sobre a naturalização da divisão entre os sexos, Bourdieu aponta que

parece estar "na ordem das coisas", como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas "sexuadas"), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (Bourdieu, 2012, p. 17).

Segundo o autor, a divisão do trabalho, das funções e atividades determinadas para cada sexo, a estrutura do espaço, o lugar reservado a cada um, em casa e fora dela, além da posição dada, são esquemas naturalizados e legitimados.

Norvaz e Koller (2006) analisam estudos que refletem sobre a organização da família brasileira e apontam para a divisão do trabalho doméstico que está relacionado ao sexo de cada componente da família, no qual existe uma distinção tradicional em que o papel do pai é o de prover o sustento da família e disciplinar os filhos, sendo uma figura de autoridade, enquanto o papel da mãe é o de cuidar dos filhos e das tarefas domésticas. Essa organização se faz presente no contexto dessa família, porém de forma não tão radical, já que a perspectiva das funções vem se modificando. Antes de a minha avó adoecer as funções de ajeitar as louças, a comida, a limpeza do ambiente dos encontros de sexta-feira eram dela e de minha mãe, enquanto os homens poucos ajudavam. Quando esse cenário mudou, as funções começaram a se espalhar sem precisar de uma conversa ou pedidos de ajuda. Os homens, então, assumiram o papel, junto das mulheres, de organizarem essas questões para os encontros.

Adentrando ainda mais as práticas de escuta, vê-se essas organizações contornando esses momentos. A própria ação de ligar e desligar o som é função dos homens. Não que as mulheres não tenham liberdade para isso, mas todos ali,

inclusive mesmo as mulheres, já entraram em consonância, ou “naturalizaram” que essa ação é função dos homens, assim como o controle do repertório. Essa organização na qual o homem possui poder e o controle do que escutar é, na verdade, praticado pelos homens e, também, pelas mulheres que aceitam e já “naturalizaram” esses papéis subalternos. Isso se mostra nas vezes em que foi perguntado para alguma mulher da família sugestões do que ouvir e a resposta geralmente ficava no “não sei” ou “você quem sabe”. Não é uma via de mão única. Por conta a interiorização do papel nessa organização, as mulheres não se colocam e os homens tendem a aceitar esse poder.

Apesar de elas terem também seus hábitos de escuta de música, no dia a dia elas omitem suas opiniões, preferências e pouco têm iniciativa de escolha do que ouvir nos encontros familiares. Minha mãe, por exemplo, tem como hábito escutar música grande parte do dia, ao sair de carro, ao fazer as tarefas de casa, ao acordar até o momento de dormir, mas nos encontros familiares até participa de alguns diálogos que envolvem a questão musical, mas se abstém de emitir sua opinião pessoal. A não ser quando a música desagrada muito, minha mãe, por exemplo, palpita e sugere a mudança, mas sem proatividade em escolher o que escutar. Quando alguém pergunta, sua resposta mais comum é “qualquer coisa, mas sempre seguido de um: “só não sendo...”. Ao invés de escolher opções do que escutar, exclui aquelas opções que não quer.

Pode ser que esse receio dela possa estar relacionado ao medo de expor o que escuta e o que gosta. Outro modelo disso era a minha avó. Ela raramente falava sobre música nos encontros de família. Parecia até que não gostava, mas a escuta de música sempre fazia parte do seu dia a dia. Assim como os demais, ela tinha seus hábitos de escuta, como o costume de escutar rádio durante as manhãs enquanto realizava as tarefas domésticas, principalmente, enquanto preparava o almoço. Isso é, inclusive, uma memória muito forte em mim. No entanto, durante os encontros familiares às sextas-feiras também se abstinha das decisões sobre o que escutar e dos diálogos que envolviam música, embora às vezes comentasse comigo sobre algum programa que assistia e quando via algo relacionado a música, principalmente, quando encontrava alguém tocando acordeom. Nesses casos, chegava até a me ligar para eu assistir também, mas, com seus problemas de saúde, ficou bastante debilitada e se desapegou desses hábitos.

A escuta nos encontros familiares tem a ver com o repertório musical comum, o sertanejo raiz, entre a maioria ali, principalmente, do patriarca. Digo maioria, porque esse gênero musical faz parte das preferências musicais da maioria dos adultos ali, e eles são maioria se comparado às crianças e jovens. Embora, como dito, seja um gosto comum entre os adultos dessa família, a escuta musical deles não se resume só a esse gênero, mas raramente escuta-se outra coisa além disso, tendo em vista as preferências do meu avô. Inclusive, não existe muitas discordâncias entre os homens sobre o que ouvir, pelo menos não expostas abertamente, mas, se meu avô sugerisse algo específico seria realizada à vontade dele. É uma questão de respeito ao anfitrião da casa, mas também ao patriarca da família.

Esse respeito se mostra em ocasiões como na que estávamos reunidos na casa de Gabriel. Nesse dia, ouvia-se alguma música sertaneja enquanto todos comiam e conversavam. Em um determinado momento, iniciou-se um jogo de futebol do time de torcida do meu avô e, por questão de respeito e querendo agradar o pai, Gabriel não abriu mão da escuta musical, mas projetou o jogo na parede da garagem para que o pai assistisse, mesmo que não fosse o seu time de torcida jogando.

Nas práticas de escuta, tal como visto, os papéis subalternos vividos nas casas, no convívio das famílias, a ausência das mulheres na escolha do repertório são os fatores que mais se evidenciam nesta pesquisa. Tal como exposto aqui, na perspectiva da música como prática social, ela está atrelada às questões sociais que rodeiam os indivíduos. Esta pesquisa mostra o quanto a escuta musical também está atada a essas questões. A escuta não é nada ingênua e descontextualizada dos espaços sociais, assim como suas respectivas hierarquias, nos quais ela acontece.

5.2.3 “A música do outro” e a “idade do outro”

A “música do outro” pode levar a consonâncias e a dissonâncias entre pessoas, assim como a “idade do outro” pode vir a agregar isso. Nessa família, os embates acontecem mais entre gerações mais velhas e mais novas, porque a distância cultural das práticas de escuta é maior do que a do patriarca com as gerações dos filhos. Portanto, nesses encontros, os adultos costumam “conversar na mesma língua” em relação ao repertório de escuta, enquanto esse mesmo repertório não pertence ao mesmo “idioma” dos mais jovens. O atrito é mais aparente com as crianças, como Matheus e Alice. Embora o repertório dos adultos se diferencie

também do que é escutado pelos outros netos mais jovens, estes compreendem melhor a dinâmica e não esboçam tanta contradição.

Para Bennett (2013, p. 4-5), autor que pesquisa a relação da música *punk* com as diferentes gerações, enfocando na juventude e velhice,

a música serve como pano de fundo cultural [...] informando uma variedade de sensibilidades sociais que incluem, por exemplo, a representação visual da identidade do envelhecimento, escolha da carreira, relações com a família e colegas, e perspectiva política (Bennett, 2013, p. 4-5, tradução minha)⁴⁴.

Dessa forma, frisa o significado da música para as várias fases e perspectivas da vida.

Refletindo sobre o estilo *punk*, Bennett (2013) considera que a música não tem idade e não tem geração, já que, de acordo com ele, a juventude fã desse gênero musical envelhece ainda atribuindo tal importância a esse tipo de música. No entanto, embora a música atravesse gerações, ainda assim é carregada de conflitos e tensões, isso porque diferentes gerações produzem significados diferentes para a música e para o gênero musical específico, já que “os significados atribuídos à música são, até certo ponto, fundamentados em questões de tempo e lugar” (Bennett, 2013, p. 123-124, tradução minha)⁴⁵.

Para exemplificar essa ideia, o autor comenta que, muitas vezes, o público mais velho do *punk* argumenta ter experiências e uma compreensão “única” do gênero, diferente dos fãs mais jovens que vivenciaram uma outra fase desse estilo, levando a uma discussão em relação aos “discursos de ‘autenticidade’”, que gera conflitos que envolvem as relações multigeracionais. Essa situação pode ser traduzida para o contexto desta pesquisa ao pensar na relação do sertanejo raiz e do sertanejo universitário, sendo o primeiro carregado desse simbolismo de autenticidade, muitas vezes representado pelos adultos dessa família.

Apesar dos conflitos, Bennett (2013, p.145) acredita que a música também gera vínculos geracionais, em especial dentro da relação familiar de pais e filhos, assim como acontece entre meu avô e os filhos, por exemplo. Os gostos em comum

⁴⁴ No original: “music serves as a cultural backdrop for aging fans’ lives in many ways, informing a variety of social sensibilities that include, for example, the visual representation of the aging identity, choice of career path, relationships with family and peers, and political outlook” (Bennett, 2013, p. 4-5).

⁴⁵ No original: “the meanings attached to music are, to some extent, grounded in issues of time and place” (Bennett, 2013, p. 123-124).

ocasionam mais possibilidades de diálogos, momentos compartilhados e, até mesmo, momentos de escuta compartilhada.

Recheada de conflitos e, também, de encontros entre pessoas, as gerações e suas diferenças são frequentemente marcadas por algumas falas, atitudes e situações, que no caso dessa família, principalmente dentro da relação entre os irmãos, evidenciavam as marcas da idade do outro em formas de zombaria. Em um encontro de sexta-feira, em meio a conversas, surgiu o assunto do show da banda de rock “Kiss”, que havia vindo ao Brasil se apresentar. Pedro que falou que se o show tivesse sido em Franca teria ido por ser uma banda que fez parte de sua adolescência, foi zombado pelo irmão que riu de modo sarcástico, como se estivesse duvidando que o irmão gostasse desse tipo de música por conta das suas preferências musicais atuais, as quais passavam longe do gênero musical da banda e, também, pela idade que, para ele, não seria apropriada para ir curtir um show de rock.

Uma situação parecida aconteceu durante uma ligação de vídeo feita com minha mãe, que estava na casa dos meus avós juntamente com Gabriel. Ela me contou que meu tio estava querendo ir ao show dos “Barões da Pisadinha”⁴⁶, que estava fazendo muito sucesso na época. Ao me contar isso, eu mesma já imaginei que seria Gabriel quem estava com a intenção de ir ao show, mas me surpreendi quando ela falou que, na verdade, era o irmão mais velho. Gabriel, que estava junto, zombou dizendo que duvidava que o irmão iria, porque ele não dava conta de ir nesses eventos mais, referindo-se à questão da idade.

Mãe: E o Pedro, vai?

Gabriel: Não, desistiu. O Pedro não dá conta disso mais não – risos”
(Caderno de Campo, Observação, dia 27/05/2022, p. 17).

Essas situações evidenciam o quanto a idade que nos é dada e que é dada ao outro estabelece fronteiras, determina possibilidades, o que podemos ou não fazer, vestir, a forma como nos comunicamos com o outro, os lugares que podemos frequentar (Lloret, 1998). Rapidamente, criamos alguns pré-conceitos e barreiras. Segundo Lloret (1998, p. 33, tradução minha), “as fases da vida marcadas por faixas etárias nos dividem uns dos outros e de nós mesmos ao nos incluirmos em categorias,

⁴⁶ Barões da Pisadinha é uma banda musical brasileira baiana de piseiro, um estilo descendente do forró eletrônico, e tecnobrega. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Bar%C3%B5es_da_Pisadinha. Acesso em: 2 jul. 2023.

estereótipos e atributos fora dos quais poderíamos ser anacrônicos”⁴⁷. Inclusive, nas atividades que todos têm em comum, como o esporte, o lazer, a diversão, temos espaços segregados para cada idade: os bailes da terceira idade, as festas juvenis, as colônias infantis. No caso, o diálogo entre os irmãos leva a pensar que na juventude “seria normal” frequentar shows musicais, mas, de repente, alguns anos após, isso se torna estranho, inapropriado.

Uma outra situação que traz essas reflexões foi durante um momento de escuta em uma sexta-feira, quando relacionaram a música que tocava no momento com a “música de parque”. Sem entender qual a relação daquilo, foi-me explicado que era um tipo de música que escutavam quando iam a parques de diversão, quando passavam pelas cidades. Gabriel, o mais novo dos três irmãos, zombou novamente no sentido de que era algo antigo e que ele não fazia parte disso. Ele conhecia a música, mas não fazia relação com os parques, como o restante da família fez.

Essa situação repetitiva de zombar da “música do outro”, que tem relação com a “idade do outro”, me trouxe algumas reflexões sobre como uma mesma situação é vista de forma diferente por gerações diferentes. Os passeios a parques de Gabriel deixaram uma outra lembrança. Para ele, as “músicas de parque” eram outras, a música não é um mero estímulo sonoro. Ela atua na construção de significados, lembranças de momentos e situações. Para Gabriel, essa mesma situação foi marcada por um repertório diferente do que o restante da família estava falando, talvez, por conta da diferença de idade, geração e, até mesmo, de preferências musicais.

A música, assim como as formas que as pessoas se vestem e se comunicam umas com as outras, indica delimitações sociais, inclusive etárias entre as pessoas. Essas diferenças, muitas vezes, são lidas como tensões, atritos, rivalidades, mas, no caso dessa família, como forma de zombaria.

5.2.4 As crianças e a construção dos espaços de escutas musicais

Um dos pontos que mais se destacou durante a realização desta pesquisa foi a relação das crianças e das práticas de escutas musicais que aconteciam nos

⁴⁷ No original: “las etapas de la propia vida marcadas por los grupos de edad nos escinden unos de otros y a nosotros mismos al incluirnos en unas categorías, esterotipos y atributos fuero de los cuales podríamos resultar anacrónicos” (Lloret, 1998, p. 33).

encontros dessa família. Chamou a atenção a ausência dessas crianças não só no espaço de escuta, mas também nas interações com os adultos e nas escolhas sobre o que escutar. Matheus, por exemplo, que foi quem me motivou e participou da minha pesquisa de TCC (Silva, 2021), também levou a este trabalho de mestrado a sua intensa relação com a escuta musical, ainda que tenha aparecido pouco no período de levantamento dos dados.

No entanto, sua ausência diz muito. Primeiro, pode-se dizer que tanto o espaço social quanto o espaço físico onde os encontros aconteciam não acolhiam bem uma criança. A organização ao redor de uma mesa, por exemplo, em que a família ficava sentada, não supria a necessidade da agitação das crianças, como Matheus e sua irmã, que, quando não estavam entretidos em suas telas (*smartphones*, TV, jogos), estavam envolvidos em brincadeiras e interações em movimento. Outro fato que aparece é o modo de escuta dessa família, que não condiz com o das crianças. Além de aspectos relacionados ao repertório já discutidos, há ainda a questão do dispositivo usado para essa escuta. Percebe-se que a escuta das crianças envolve muito os estímulos audiovisuais e o aparelho de som usado nas noites de sexta-feira não permitiam esse recurso.

Além disso, as conversas que lá aconteciam não diziam respeito e não interessavam a uma criança, nem tinham relação com o que elas escutavam. Por mais que não seja exatamente definido, os espaços acabam sendo restritos e separando cada vez mais adultos e crianças, sendo que a música faz parte desses critérios de separação:

Carol: Por que você não fica lá na varanda com eles?

Matheus: Porque não.

Carol: Não gosta dessas músicas? [Matheus fez careta indicando que não]. Eu insisti:

Carol: Não?

Matheus: É esquisita.

Carol: Por que as músicas deles são esquisitas?

Matheus: Sei lá...

Carol: Mas, e se eles escutassem as músicas que você gosta você ia ficar lá fora?

Matheus: Sim.

Carol: Então, você não fica lá só por causa da música? [Matheus afirmou balançando a cabeça concentrado no vídeo que estava assistindo pelo celular] (Caderno de Campo, Observação, dia 31/03/2023, p. 39).

Bozon (2000) é um autor que discute que as práticas musicais são claramente marcadas e ordenadas pelas diferenças sociais, sugerindo que as hierarquias musicais representam as hierarquias sociais. As diferenças dos gostos musicais, do repertório escutado, dos espaços de escuta dessa família e as relações que as pessoas estabelecem nesse meio representam hierarquias musicais e sociais. O autor mostra que as tensões e conflitos que aparecem entre os praticantes de música em sua pesquisa são coerentes se analisadas a partir desse ponto de vista. Para ele:

Longe de ser uma atividade unificadora no que concerne todos os ambientes sociais e todas as classes, a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos seguidamente se ignoram, se menosprezam, se julgam, se copiam (Bozon, 2000, p. 147)

Provavelmente, esse não seja o único motivo da ausência de Matheus no ambiente da varanda, embora tenha sim um certo peso. Além da música não lhe agradar, as conversas não incluíam e não acolhiam uma criança da idade dele, como o próprio Matheus indicou:

Em um momento Matheus se aproximou de nós e meu tio brincou que não tinha visto ele ali, pelo fato de não ficar na mesa com o restante. Matheus rebateu: “Mas você nem puxa papo comigo”. Apesar do repertório não estar tão distante da escuta de Matheus, o espaço social, realmente, pouco propiciava a presença da criança, porque as conversas, os assuntos não condiziam com a realidade dele (Caderno de Campo, Observação, dia 04/02/08/2023, p. 38-39).

Na maioria dos encontros, Matheus preferia se acomodar na sala da casa dos avós para que pudesse realizar suas atividades e escutar o que está de acordo com suas preferências. Lá, ele tinha liberdade de escutar suas músicas, que se diferenciavam bastante das dos adultos, podia navegar pelas redes sociais, assistir aos vídeos do *TikTok*, *Instagram* e *YouTube* da forma que quisesse, pois não tinha a presença e controle dos adultos que poderiam limitar ou intimidá-lo em seu momento de escuta musical. Podia interagir com essa escuta dançando, movimentando-se pela sala e no volume que o agradasse.

Entretanto, em alguns casos, Matheus se acomodava junto aos adultos, mas, como dito, ficava em um mundo à parte, pouco interagindo com os demais, a não ser com os primos. Ele ignorava a música que tocava e interagia com o seu celular. Em alguns casos como esse, cantarolava “baixinho” alguma música que tocava no

ambiente, mas, na maioria das vezes, “não fazia nem cócegas aos seus ouvidos”⁴⁸. Não reclamava, porém, não demonstrava interesse e nem reações à escuta dos adultos.

Como trago no meu TCC (Silva, 2021), percebe-se que esse tipo de repertório já fazia parte do seu ambiente sonoro, tanto que, muitas vezes, passava despercebido. Por mais que ele não aprecie esse tipo de música, aparenta não se incomodar. Outras vezes, apesar do ambiente já sonorizado, percebia-o cantarolando alguma das músicas que ele gostava de escutar. Ele consegue recuperar suas músicas em um ambiente em que se escuta algo bem diferente e, ainda assim, não se envolve com o repertório escutado ali pela família. Vê-se, então, que o ambiente de encontro dessa família é constituído de “escutas sobrepostas”.

Para que Matheus escutasse suas músicas, ele usava seu fone de ouvido, ou então ficava mais distante, indo para outro ambiente. Em todo caso, o que ele escuta ou deixa de escutar naquele momento não incomodava os adultos, desde que ele ouvisse em um volume que não atrapalhasse a escuta dos demais. A escuta principal dali era a “escuta coletiva”, que acontecia na varanda, enquanto as outras práticas de escuta que aconteciam no ambiente da casa dos meus avós não podiam atrapalhar a principal. Se a música dos adultos estivesse em alta intensidade, tudo bem, mas se a escuta de Matheus estivesse chegando até os demais, o conflito aparecia para indicar que, nesse caso, a escuta dos adultos deve se sobrepor a das crianças, além de que elas, hierarquicamente, têm sua escuta controlada pelos pais, adultos. Esse fato pode ser explicado e tem relação com a forma como as crianças são vistas socialmente.

Vê-se, então, que, apesar de Matheus não aparecer muito durante o levantamento dos dados, o fato de ele preferir uma “escuta individual” num ambiente já sonorizado, onde há uma prática de escuta compartilhada, diz muito sobre as práticas de escuta dessa família e do modo como essas práticas estão entranhadas com questões sociais, de geração e de uma perspectiva de infância. O poder fica, então, concentrado nas mãos dos adultos, enquanto as crianças ficam em segundo plano.

Aproveitei o momento de um almoço em comemoração à Páscoa, que aconteceu na casa de meus avós, para instigar Matheus enquanto estávamos na sala da casa, na companhia de meu irmão e de meu primo (21 anos). Demonstrando que

⁴⁸ Essa expressão significa que o som passava despercebido aos ouvidos dele.

estava cansada daquele repertório, o desafiei a conectar seu celular no aparelho de som da varanda e a comandar o som. No mesmo instante, Leo, meu primo, demonstrou também seu desagrado, dizendo: “Não, toda semana é a mesma música. Nossa eu não aguento mais” (Caderno de campo, Observação, dia 08/04/2023, p. 41).

Embora soubesse que seu repertório ia além daquele tipo de música, nunca percebi algum incômodo ou desagrado pelo repertório dessas noites. Essa situação mostra o quanto somos “todos” tão acostumados com essa dinâmica, que aprendemos a esconder os desagradados em relação à escuta e a tantas outras coisas nesses momentos. Aprende-se a ideia de que quem comanda dá ordens e quem decide ali são os homens adultos.

Dando sequência a essa mesma situação, Matheus começou a arquitetar uma estratégia para assumir o comando do som da varanda. Foi até lá, anunciou que ia trocar de música, ninguém o impediu e deram risadas. Eu dei apoio a ele e disse que estávamos precisando diversificar o repertório um pouco. Matheus ficou pelejando para conectar seu celular no aparelho de som, mas não conseguiu, até que fui ajudá-lo e continuamos sem sucesso. Logo depois, percebi que não teria como conectar o celular daquela maneira, já que o aparelho não tinha esse recurso e o dispositivo de Gabriel que permitia essa conexão não estava ali.

No entanto, Gabriel começou a nos instruir sobre o que fazer no aparelho de som e fomos seguindo suas orientações, acreditando que íamos conseguir nos conectar, mas ele estava nos auxiliando a voltar para a mesma música que tocava quando interrompemos o que escutavam. Depois disso, desistimos e voltamos para a sala. Essa situação mostra a concentração do poder nas mãos dos adultos e a falta de voz que tem a criança nessa família. Ninguém o atendeu, ajudou e acabou ignorando-o.

Outro fato que mostrou essa dinâmica de poder aconteceu em um evento da escola da irmã de Matheus. Ao chegar próximo ao final da tarde, a festa estava terminando e havia poucos convidados ainda presentes. Matheus estava ansioso para ir embora, já que não tinha mais do que se ocupar. Matheus insistia para que fôssemos embora, mas o pai que estava conversando com o cunhado não o considerava. A situação e o espaço não condiziam mais com a realidade de uma criança, mas ela não tinha poder ali. Isso leva a refletir sobre as imposições familiares e geracionais, quando se tem a adultidade e os “mais velhos” como referência.

Embora os encontros de sexta-feira expressem a intimidade e as dinâmicas de relações dessa família, quando se trata do valor e da importância desses encontros semanais, percebe-se que não há um olhar direcionado para incluir a criança nesse espaço físico e social, assim como suas preferências e opiniões, fazendo com que elas encontrem outro espaço que permitam ser e agir como são.

5.3 Repertório de escuta

A escuta musical de Matheus, apontada anteriormente (Silva, 2021), acontecia de forma paralela a outras atividades, principalmente as que o mantinham em movimento. Escutava música se movimentando, dançando, pulando de um lado para outro, mas sempre muito atento e participativo ao que estava tocando. No período da pandemia, suas práticas de escuta mudaram um pouco e, durante a coleta de dados desta pesquisa, elas se mostraram relacionadas aos vídeos do *TikTok* – quando tinha permissão para usar essa rede –, aos *shorts* no *YouTube* ou aos *reels* no *Instagram*, que são plataformas diferentes, mas onde são veiculados os mesmos tipos de vídeos curtos. São nessas plataformas que Matheus conhece as músicas e traça sua busca em outras plataformas de áudio, como *Spotify*.

A escuta musical de Matheus passa por um repertório atual de *funk* e sertanejo universitário, geralmente ligadas às “*trends*” do *TikTok*, afastando-se bastante da escuta dos adultos. Por ele perceber essa diferença, prefere uma escuta individual, pois sabe que o repertório que ele escuta não vai ser acolhido pelos demais, sendo, às vezes, até criticado.

Ainda na pesquisa realizada para o TCC (Silva, 2021), Matheus tinha hábito de escutar música, principalmente, por meio do *Spotify*, e tinha uma *playlist* com músicas diversas, uma coleção formada por músicas desde que começou a usar a plataforma. Durante o levantamento de dados para esta pesquisa, isso mudou e pouco o vejo usando essa plataforma. Curiosa por essa mudança, questionei o porquê ele não escutava mais as músicas nessa plataforma:

Carol: por que você não escuta mais música no *Spotify*?

Matheus: quem disse?

Carol: você escuta?

[Ele fez sinal positivo com a cabeça enquanto mastigava]

Carol: não vejo mais você escutando.

Matheus: é porque eu só tenho música F-E-I-A (soletrando)

...

Matheus: eu não posso ficar escutando [...]. Um tantão, mais que cinco [se referia a mais que cinco músicas]. São minhas músicas preferidas (Caderno de Campo, Observação, dia 12/08/2022, p. 33).

Questionei como ele organizava essas músicas, se ainda tinha a mesma *playlist* da época do meu TCC, em que reunia músicas bastante diversas que passavam pelo *funk*, sertanejo universitário, pop internacionais, eletrônica e outras faixas isoladas de gêneros musicais diversos. Ele negou e, então, me mostrou como suas músicas estavam organizadas. Eram umas seis *playlists*, dentre elas, duas eram *playlists* públicas, que ele baixou na plataforma, sendo uma delas sobre um repertório de músicas do *TikTok*. As outras quatro *playlists* foram personalizadas por ele, mas com poucas músicas adicionadas.

O que mais me chamou a atenção foi o título dessas *playlists*: “Beach tênis”, “Favoritas”, “Melhores” e “Ouvir sozinho”. Essa última identifiquei como sendo as músicas “F-E-I-A-S”, como ele nomeou, talvez repetindo uma fala ou as ideias que os pais transmitem sobre a música que ele escuta ou, talvez, atribuindo a sua própria opinião sobre a qualidade das letras das músicas que gosta.

Uma outra situação que mostra a falta de acolhimento de seu repertório foi quando estávamos no carro, eu, Matheus, sua irmã e meu irmão. Logo que entramos no carro, Matheus pediu para conectar seu celular via *bluetooth* e escolher a música. Sua escolha foi uma sequência de funks, alguns que eu reconheci pelo *TikTok*, outros que nunca tinha ouvido, mas Matheus e meu irmão sabiam todas. Foi uma das poucas vezes que vi Matheus apreciando suas músicas em companhia de outras pessoas. Ele foi, durante o percurso, cantando e satisfeito com o momento. Aproveitei para questioná-lo:

Carol: Por que você não ouve essas músicas lá na vovó? Você carregava sua caixa de som.

Matheus: Dá B.O.

[Eu e meu irmão rimos]

Carol: Porque dá B.O?

Matheus: Eles não deixam eu escutar.

Carol: Quem?

Matheus: Meus pais (Caderno de Campo, Observação, dia 04/02/2023, p. 38).

Matheus deixou claro que o problema era o repertório e a opinião dos pais, que não o deixavam escutar esse tipo de música. Ficou evidenciado que existe um

embate relacionado a esse repertório. Tal embate também está impregnado aos valores dessa família, que não condizem com as práticas de escuta dos *funks*. Mesmo Matheus sabendo disso, cria suas estratégias para escutar suas músicas.

Segundo Bozon (2000, p. 163), a “vontade de se distinguir musicalmente é a expressão desviada de um desejo de se diferenciar socialmente”. Nesse caso, está em questão a diferenciação social das idades, gerações e escutas de cada um. A ausência de Matheus no ambiente musical dos adultos mostra sua vontade de diferenciar sua escuta da “música de velho” dos adultos, portanto, a necessidade de se reafirmar na sua categoria etária.

O poder que os adultos têm sobre a música que vai ser escutada nos encontros da família, assim como o controle que têm sobre o que as crianças escutam e, principalmente, sobre o volume das escutas delas, decidindo qual escuta vai se sobressair, expressa a vontade/necessidade dos adultos de se diferenciarem da escuta dos jovens, colocando-se no controle, fazendo comparações, supervalorizando suas preferências musicais e exacerbando as diferenças. Para Bozon (2000, p. 161),

não se pode falar de rivalidades entre dois grupos a não ser quando a proximidade no espaço cultural, social ou geográfico é tal que há a necessidade, para eles, de empreenderem um grande trabalho de diferenciação. É na proximidade que se exagera a diferença (Bozon, 2000, p. 161).

As crianças, embora carreguem uma opinião diferente em relação a dos adultos sobre o repertório que escuta, compreende a dinâmica familiar e os valores da família, escondendo ou omitindo sua escuta. Em uma situação de uma viagem de carro, em que estava apenas eu, Matheus e meu irmão, Matheus se sentiu à vontade em compartilhar suas músicas. Quando falei para ele ir no banco da frente para comandar o som, ele logo questionou: “Pode ser os funks pesado ou tem que ser os levinhos?” (Cadernos de Campo, Observação, dia 08/04/2023, p. 42). Os “funks pesados” que ele realmente gostaria de escutar, são, provavelmente, impedidos pelos pais quando estão por perto. Naquela situação, com a companhia que tinha, Matheus se sentiu à vontade para perguntar se podia, realmente, escolher o que queria ouvir ou se seria censurado como poderia ser pelos adultos.

Em um outro encontro semanal, reunimos os primos e a mãe de Matheus na sala da casa dos meus avós. Ele, que estava bastante agitado, colocou um vídeo de coreografia no *YouTube* e começou a dançar junto ao vídeo. O repertório era

escolhido por ele e pelos primos, e girava em torno do estilo musical que ele escuta. Matheus dançava e rebolava para que todos achassem graça. Em um momento, meu avô chegou na sala e, ao mesmo tempo, Matheus parou de dançar, justificando-se ter se cansado. Rapidamente, todos que estavam lá riram e zombaram da sua reação, dizendo que ele só havia parado por ter ficado com vergonha do avô.

De fato, acho que a presença do meu avô tenha pesado para Matheus. Apesar de nunca terem faltado respeito um com o outro, sem criticar abertamente, constrangendo a escuta de Matheus, penso que ele se sente um pouco pressionado e acanhado com a diferença entre o repertório dos dois.

Apesar dessas considerações sobre a relação da família com Matheus, da escolha do repertório dos encontros familiares ser feita pelos adultos e não acolhendo a escuta das crianças, em alguns momentos desses encontros foram levados em conta os pedidos da irmã de Matheus, de 3 anos de idade.

Ela, que gosta muito de dançar, costumava pedir para que colocassem as músicas que ela gostava. Algumas vezes, esse pedido não era acolhido, então, às vezes, distraíam ela com outra coisa, ou colocavam as músicas que ela queria pelo celular para que brincasse um pouco. Mas, em alguns casos, seu pedido era atendido e era quando colocavam alguns trechos das músicas que ela gostava para que pudesse dançar e ficar satisfeita.

Esses pedidos, quando aceitos, não se davam por algum apreço ao repertório, eram mais voltados pela intenção de vê-la dançando e se divertindo, como registrado: “Então abriram esse espaço para minha prima que queria dançar. Apesar da mudança no repertório, não notei estranhamento pois o foco ali não era a escuta, era ver a filha/neta/sobrinha dançar” (Caderno de Campo, Observação, dia 10/07/2022, p. 30-31). Vê-se, então, que a intenção não era escutar música com as crianças, um repertório que era delas, mas de rir ao vê-las dançar.

Matheus também se aproveita da irmã, que consegue com mais facilidade fazer com que os adultos acolham suas escolhas de repertório. Ele instiga ela a pedir uma música que ele quer, como, por exemplo: “Mais para o final da noite Matheus cochichou no ouvido da irmã o pedido de uma música. Por já saber que os pais iriam ‘revirar os olhos’ com o pedido da música, deixou a irmã assumir o B.O” (Caderno de Campo, Observação, dia 04/02/08/2023, p. 38-39).

Quanto ao repertório dos adultos, o qual já fica bem explícito durante o trabalho, gira em torno do sertanejo raiz, representado para essa família por duplas

como Milionário e José Rico⁴⁹, Mato Grosso e Matias, Chrystian e Ralf, César Menotti e Fabiano⁵⁰ entre outros. Poucas foram as vezes que se saiu desse estilo de repertório, vagando por músicas do cantor Gustavo Lima, um dos poucos sertanejos universitários que notei sendo escutado nas noites de sexta-feira, mas também músicas de Roberto Carlos, por exemplo.

Embora meus tios tenham uma escuta que vai além desse gênero em suas situações cotidianas, nas sextas-feiras sustentam esse momento de escuta com o sertanejo raiz por conta das preferências musicais do pai. Vê-se, então, que o repertório escutado por essa família, em seu todo, é diverso, mas tem espaço e tempo diferentes para serem escutados.

As crianças têm seu ambiente de escuta, geralmente, desassociado ao dos adultos por se diferenciarem deles, tendo uma escuta mais individual ou, então, compartilhada apenas com a sua geração, enquanto os adultos escutam um tipo de música nos encontros com o pai. Contudo, fora desse contexto, o repertório também muda. Evidenciam-se aí questões sociais que envolvem o espaço e a presença de outras pessoas, demarcando seu repertório.

⁴⁹ É uma dupla sertaneja formada na década de 70, nacionalmente conhecidos como “A Gargantas de Ouro do Brasil”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Milion%C3%A1rio_%26_Jos%C3%A9_Rico. Acesso em: 10 jun. 2023.

⁵⁰ É uma dupla de música sertaneja da década de 2000, composta por dois irmãos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9sar_Menotti_%26_Fabiano. Acesso em: 10 jun. 2023.

6 MODOS E ESTRATÉGIAS DE ESCUTAS MUSICAIS NA FAMÍLIA

Neste capítulo, busca-se refletir sobre os modos de escuta que coexistem nos espaços de encontro dessa família, entendendo a relação que estabelecem com o que escutam e o modo como escutam, com a escolha dos dispositivos e das mídias utilizadas para essa prática, e, portanto, com as estratégias de escuta. Além disso, busca-se questionar a ideia de passividade na escuta, apontando nos dados como a escuta dessa família está presente em meio a tantos estímulos que rodeiam esses encontros.

Por fim, cabe ainda refletir sobre os processos educativo-musicais que estão presentes nessas práticas, assim como os processos coeducativos intra e intergeracionais vivenciados por essa família, evidenciando também os valores que permeiam esses participantes ao vivenciarem suas práticas de escuta musical.

6.1 Escuta coletiva e escuta individual

6.1.1 Dispositivos e mídias de escuta coletiva

A tecnologia e seus dispositivos trouxeram consigo a onipresença da música nos mais diversos espaços e momentos. No entanto, ela não está presente da mesma forma em todos esses tempos e espaços. No cerne dessa família não é diferente. A música se faz presente de formas diferentes, sendo reproduzida por dispositivos e mídias diversas.

Não dá para negar que a forma de consumo musical passou por diferentes status no decorrer dos anos. Do consumo restrito a espaços e horários bastante específicos – ao vivo, em shows, concertos –, às transmissões de rádio, discos de vinil, seguida pela comercialização de CDs e DVDs, e, posteriormente, pelo *download* de faixas em formato MP3, até as plataformas de *streaming*, a trajetória do consumo musical é marcada por fases que se diferenciam quanto à forma de escutar e interagir com a música, quanto à organização, categorização e, conseqüentemente, aos novos caminhos para a compreensão da aprendizagem musical (Moschetta; Vieira, 2018). Por essa razão, a escuta também é histórica.

Iazzetta (2003), por sua vez, ao buscar refletir, a partir de estudos realizados nos Estados Unidos, sobre as tecnologias de reprodução sonora que mudaram os hábitos de escuta durante o século XX, menciona que:

os estudos voltados para a análise da influência da tecnologia nos hábitos sociais durante o século XX apontam geralmente para a existência de um consumidor típico, envolvido em acompanhar os avanços tecnológicos de cada época e disposto a decifrar seu modo de funcionamento. Geralmente trata-se de um indivíduo de classe média, branco e do sexo masculino [...] Embora boa parte dessas pesquisas refira-se primordialmente a um público norte-americano, não parece exagerado supor que um quadro semelhante poderia ser verificado em outros centros desenvolvidos e grandes cidades no ocidente (Iazzetta, 2003, p. 2).

O dispositivo de escuta usado nas práticas de escuta dessa família nas noites de sexta-feira foi basicamente o aparelho de som, que fica fixo na varanda da casa dos meus avós. No entanto, nas observações que aconteceram fora dessas noites, houve ainda o uso de outros dispositivos, como a caixa de som portátil de Gabriel, de meu pai e, também, o aparelho de som fixo da casa de Gabriel.

Gabriel tem uma maior intimidade com essas tecnologias, incluindo aí os dispositivos, as plataformas, a internet de maneira geral. Além de gostar muito de música, investe em recursos que beneficiem sua escuta. Tem mais de uma caixa de som portátil, fora o aparelho de som que tem fixo na garagem de sua casa. Além disso, investe na assinatura de plataformas de *streaming* de música, como *Spotify*, *Apple Music* e *YouTube Premium*. Pedro, o filho mais velho, também é consumidor dessas plataformas que usa no dia a dia para escutar música, apesar de não investir tanto quanto o irmão nos dispositivos.

Para discutir sobre essas dinâmicas de escutas, não basta pensar sobre os dispositivos e não citar as mídias usadas nesses dispositivos, sendo elas a programação de rádio, o uso do pen drive, do *bluetooth*, das plataformas de *streaming* – *YouTube*, *Spotify*, *AppleMusic*. A escuta de música por meio dessas mídias representa algumas características da tecnologia na sociedade atual, como o imediatismo e a acessibilidade de se conectar de qualquer lugar e encontrar um grande leque de possibilidades com alguns cliques. Se a programação da rádio não estiver agradando, é só mudar a mídia de música; se a música não estiver agradando, basta um clique para mudar de música, de álbum, de artista; se o trecho específico da música que gosta não tiver chegado, basta mover o eixo e acelerar para a parte que

deseja. Não é mais necessário esperar o término da música para iniciar outra e nem mesmo se levantar de onde estiver acomodado para mudar a mídia. Basta pegar o celular e controlar tudo por lá. Embora essa família ainda utilize mídias musicais que não são tão veiculadas hoje por conta da acessibilidade do *streaming*, como a própria programação e rádio, o armazenamento de músicas em *pen drive*, CD etc., a diversidade de mídias musicais utilizadas por eles representa a apropriação tecnológica.

Iazzetta (2003, p. 2), quando discute o mercado consumidor dos aparelhos de reprodução sonora que adentraram o espaço doméstico ao longo do século XX, afirma que o acesso à música foi ampliado, e que o uso dessas tecnologias não só oportuniza a utilização de “novos aparelhos de reprodução musical”, mas ajuda “a configurar os modos de escuta musical de cada época”.

Diante dessa mudança em relação à forma de consumir música – vindo de um sistema físico para o digital/virtual –, passamos por um processo de desmaterialização, tornando a música um serviço. Quando ainda circulava pelos meios físicos, havia todo um “protocolo de escuta” (Polivanov; Waltenberg, 2015), pois a música estava ligada e relacionada ao encarte, ao título do álbum, às fontes da letra, imagens, textos. Além disso, trazia todas as informações a respeito de compositores, intérpretes, instrumentistas, arranjadores, informações que faziam parte do momento de escuta. Já na era dos CDs, tendo em vista a possibilidade e praticidade em carregá-los separados da embalagem, começou-se a perder esse protocolo, que vem sendo esquecido cada vez mais na era das plataformas digitais.

Começando pelas noites de sexta-feira, os encontros, geralmente, se iniciavam com a escuta de canções pela programação de rádio no aparelho de som da varanda, mas, no decorrer da noite, essas mídias se alteravam a depender do que queriam escutar e de como queriam controlar esse som. Nessas noites, todas essas mídias já citadas foram usadas durante as observações. Não todas na mesma noite, mas acontecia de, em uma mesma noite, passar por mais de duas mídias diferentes, por exemplo.

Havia o *pen drive* do meu avô, organizado por Gabriel, o filho mais novo, com *playlists* de músicas, artistas e álbuns que o seu pai mais apreciava. O *pen drive* era plugado na caixa de som, que tinha uma entrada para esse dispositivo.

As práticas de escuta também eram controladas via *bluetooth*, usando o dispositivo celular para controlar o som. Curiosamente, como o aparelho de som do

meu avô não tinha esse recurso *bluetooth* incluído, Gabriel tinha um outro dispositivo que, quando plugado via USB no aparelho de som, possibilitava a conexão via *bluetooth*, facilitando o controle das músicas pelo celular. Com a conexão via *bluetooth*, as mídias utilizadas também variavam, então, quem comandava o som no dia também era mais flexível. Gabriel tendia a usar mais o *Spotify* e, por vezes, o *Apple Music*, que logo foi abandonado, enquanto Pedro tinha preferência pelo *YouTube Premium*.

Além dos já citados, havia também o uso do projetor de vídeo, que possibilitava uma escuta audiovisual. Nesses casos assistiam a *lives* ao vivo ou gravadas disponibilizadas no *YouTube*, ou, então, videocliques ou DVDs que Gabriel tinha baixado no *notebook*. O computador era outro dispositivo usado para esse tipo de escuta. Conectado ao aparelho de som, transmitia o som para a varanda enquanto projetava as imagens na parede.

Esse modo de escuta aponta para uma “imagem polissêmica da escuta”, em que identifica a junção dos elementos som, imagem e movimento (Souza, 2000). A autora discute que essa nova forma de interação com a música decorre dos processos de globalização, indicando uma “nova interatividade tecnológica e social” (Souza, 2000, p. 50).

Segundo Souza (2000, p. 51), o videoclipe traz consigo a sensação de estarmos presentes no mesmo tempo e espaço do que se vê/escuta, apontando para uma “desterritorialização provocada pelas trocas interativas na área da música”. Dessa forma, “com a globalização emergem novos paradigmas perceptivos e explicativos, instaurando novas relações de espaço-tempo” (Souza, 2000, p. 49).

Se as “diversas tecnologias de produção e reprodução musical criaram novos ambientes de escuta e situações de consumo” (Iazzetta, 2003, p. 6), o computador, segundo esse autor,

é uma das tecnologias centrais para aquilo que alguns autores consideram como sendo uma eliminação da barreira entre produção e consumo, e, mais especificamente no caso da música, entre criação (composição/performance) e reprodução (Taylor 2001). Diversos fatores concorrem para que isso ocorra. Talvez o mais importante resida justamente no caráter genérico do computador, cuja tecnologia, embora sujeita a limites e idiosincrasias como outra qualquer, não foi definida para uma finalidade específica, mas para ser programada para executar diferentes tarefas, constituindo-se numa espécie de ferramenta para criar outras ferramentas, estas sim, de caráter mais específico. A generalidade do computador é certamente um fator

decisivo em sua aceitação no ambiente doméstico, uma vez que o amplo leque de possibilidades que oferece o torna atrativo para indivíduos com diferentes interesses e habilidades (Iazzetta, 2003, p. 6).

Ficou evidente, diante das observações, que o uso da tecnologia possibilitava as práticas de escuta dessa família e, até mesmo o meu avô, que, de todos ali, era o que menos tinha contato e prática com as tecnologias, fazia uso dela. Além de manusear seu aparelho de som, ele era quem comandava a escuta quando usavam o *pen drive*. Foi com o filho mais novo, Gabriel, que aprendeu o que é esse dispositivo, sua função e como programar o aparelho de som para o seu uso. Gabriel, além de ensiná-lo a usar o dispositivo, foi quem montou o repertório do *pen drive* a partir do que já sabia do gosto musical do pai.

É interessante ver o quanto essa acessibilidade às tecnologias viabilizam a escuta musical, mas também evidenciam a atração exercida no público masculino pela qualidade e tecnologia sonora. Apesar de o meu avô ter em sua casa uma coleção de CDs, eles ficam guardados e, mesmo que quisesse escutar um álbum específico que o meu avô tinha em CD, eles tendiam a usar a internet para buscar e escutar o que desejavam. Pode ser considerado mais acessível colocar uma música para reproduzir do celular, sem sair do lugar, do que ir até outro cômodo da casa, procurar o CD em meio a tantos outros.

Em uma noite, quando conversavam sobre os sucessos e anos em que essas músicas, de cantores renomados no campo do sertanejo raiz (Chitãozinho e Xororó⁵¹, Rio Negro e Solimões⁵², João Paulo e Daniel⁵³), fizeram sucesso, utilizavam a internet não só para encontrar e escutar trechos das músicas sobre as quais conversavam, mas também para conseguir informações sobre o ano de lançamento, por exemplo.

Viu-se, portanto, que são vários os dispositivos, mídias de áudio de escuta de música e recursos tecnológicos que são utilizados para prover e potencializar as práticas de escuta coletiva dessa família.

⁵¹ Dupla sertaneja formada por irmãos formada no início da década de 70. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Chit%C3%A3ozinho_%26_Xoror%C3%B3. Acesso em: 10 jun. 2023.

⁵² É uma dupla de música sertaneja, nascida em Claraval, interior de Minas Gerais, cidade bem próximo a Franca, interior de São Paulo, onde os dois integrantes da dupla cresceram. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rionegro_%26_Solim%C3%B5es. Acesso em: 10 jun. 2023.

⁵³ Dupla sertaneja formada na década de 80. A dupla terminou no ano de 1997 quando um dos cantores faleceu devido a um acidente automobilístico. Daniel segue carreira solo hoje em dia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Paulo_%26_Daniel. Acesso em: 10 jun. 2023.

6.1.2 Dispositivos e mídias de escuta individual

O que foi discutido aqui é referente às práticas de escuta coletiva entre os adultos da família. Apesar de as crianças pouco participarem dessas práticas coletivas, pelo fato de o repertório dos adultos não dizer respeito a elas também, estão presentes e constroem conexões com a escuta da família. No entanto, houve situações, ainda que poucas, em que existiu uma escuta compartilhada entre os mais novos, como os passeios de carro que fiz com Matheus e meu irmão, por exemplo. Nessas situações, o dispositivo usado para a escuta era o aparelho de som do carro conectado via *bluetooth* ao celular.

Viu-se que as práticas de escuta das crianças e jovens da família não estiveram ausentes, mas permeadas por uma escuta mais individualizada devido à diferença nas preferências musicais e à não inclusão das crianças no espaço e nas práticas de escuta dessa família, além do uso de diferentes dispositivos quando se escuta música nessa família.

Com isso, Matheus usava como dispositivo para suas escutas o celular e, por vezes, o fone de ouvido. Suas práticas de escuta se mostravam cada vez mais ligadas também a vídeos, por meio de mídias que priorizavam o audiovisual, como o *YouTube*, o *TikTok*, os *reels* do *Instagram* e os *shorts* do *YouTube*. Todas essas plataformas têm em comum os vídeos mais curtos, com duração de, aproximadamente, 60 e 90 segundos. Embora a sua intenção ao utilizar essas plataformas não seja direcionada à escuta, é onde ele conhece um repertório novo pelo qual cria gosto e, às vezes, até procura para escutar e dançar. Esse tipo de produção que induz a essa “escuta polissêmica”, audiovisual, é feita para “ser visto, ouvido, dançado, pulado, consumido, absorvido, reproduzido” (Corrêa; Oliveira, 1991, p. 155 *apud* Souza, 2000, p. 49).

Além disso, o *Spotify*, apesar de ser uma plataforma de áudio, também era usada por Matheus de vez em quando, mas, como ele mesmo deixou claro, numa escuta bastante individualizada por conta do repertório escutado por ele.

A irmã de Matheus, apesar da pouca idade, já tem um celular e um *iPad*, usados para jogar, mas, principalmente, para assistir a vídeos no *YouTube*. Ela usava esses dispositivos e essa mídia em particular para seus momentos de escuta e dança, que, quando aconteciam no ambiente da varanda, precisava estar em volume “adequado” para não atrapalhar a escuta e as conversas entre os adultos.

Além das duas crianças, meus irmãos e primos, quando presentes nos encontros da família, escutavam o mesmo que os adultos, já que compartilhavam o mesmo espaço. Geralmente, nenhum deles reclamava, nem opinava quanto ao repertório escutado. Por vezes, ocupavam o espaço da sala junto com as crianças e lá percebiam maior identificação da parte deles com o repertório de Matheus. Às vezes, escolhiam alguma música juntos e interagiam ali conversando, jogando e escutando. Nesses casos, a TV sincronizada com o *YouTube* era o dispositivo/mídia mais usado, possibilitando que todos escutassem e assistissem aos clipes.

Ao direcionar o olhar para Matheus, que interage bem com a internet e as novas tecnologias, percebe-se que sua escuta é bastante guiada pelas novas tecnologias. Primeiramente, chama-se a atenção para a sua escuta, que é praticada através do uso do celular, um dispositivo multifuncional, além de ter contato também com outros recursos, como o fone de ouvido e a “caixinha” de som portátil do pai, às vezes.

Em seguida, chama-se a atenção para o uso das plataformas que guiam sua escuta. A partir de uma perspectiva geracional, é possível pensar sobre o porquê Matheus não usa o CD para escutar música. Talvez, nunca tenha tido essa necessidade ao contrário dos pais, dos avós e até dos próprios primos. O fato de não saber manusear o aparelho de som do avô, por exemplo, demonstra isso. Tentando seguir as instruções de seu pai, que tentava orientá-lo a mudar de uma coleção de música para outra que estava no *pen drive*, Matheus tentou e não conseguiu. Até mesmo eu, que já tive mais contato com esse tipo de dispositivo, assumi essa função para ajudá-lo e tive dificuldade para lembrar como funcionava o dispositivo. Nessa situação, Matheus pensava que seu pai o estava orientando a conectar seu celular no aparelho de som, porque queria mudar o repertório, mas o pai o orientava a colocar outra música que ele queria continuar ouvindo. A falta de habilidade de lidar com esse dispositivo nos fez acreditar que estavam nos ajudando. A mãe de Matheus, assistindo à situação, deu risada e zombou: “Eles estão achando que estão colocando o *bluetooth*” (Caderno de Campo, Observação, dia 08/04/2023, p. 42).

A escuta de Matheus acontece por meio do uso dessas plataformas de *streaming*, conectadas ou não à internet, pois as plataformas também oferecem a possibilidade de baixar as músicas para escutar *off-line*. Ao utilizar o *Spotify*, Matheus tem acesso a um catálogo diverso de músicas que deseja ouvir e, ainda, a possibilidade de descobrir músicas novas. Tem acesso às *playlists* montadas pela

própria plataforma, às *playlists* públicas personalizadas por pessoas aleatórias e, ainda, a possibilidade de personalizar a sua própria, que é o que faz. Nesse aplicativo, seu repertório de escuta está organizado em *playlists* e, quando deseja escutá-las, já sabe onde encontrar.

A internet trouxe consigo as plataformas de *streaming*, pelas quais os usuários acessam a um vasto acervo de músicas e ainda têm a possibilidade de pesquisar e possivelmente encontrar grande parte do que deseja. Elas dão ainda a possibilidade de se conhecer conteúdos musicais novos e semelhantes aos já consumidos através das sugestões dos algoritmos. Silva (2021) já deixava em evidência o uso dessas plataformas por Matheus e como ele tinha autonomia de encontrar as músicas que desejava com facilidade, além de conhecer músicas novas através das indicações dos algoritmos, das *playlists* disponíveis nas plataformas.

6.2 Estratégias de escuta

Consideram-se aqui que as “estratégias de escuta” são as escolhas ou decisões tomadas pelos integrantes dessa família em prol das práticas de escuta, seja pela opção por determinado dispositivo, mídia ou modo de escuta.

Como visto no item anterior, são vários os dispositivos e mídias utilizados por essa família e a escolha de qual usar depende da finalidade da escuta deles, criando-se aí as estratégias de escuta. Iazzetta (2012, p. 14) afirma que:

Escutar com aparelhos (e também por meio deles) significa uma ação de seleção daquilo que se quer escutar, do momento, do lugar e da maneira que algo será escutado. Essa ação seletiva é o que vai caracterizar o ouvinte do século XX em contraposição àquele dos dois séculos anteriores em que a escuta era condicionada pelos contextos das performances (Iazzetta, 2012, p. 14).

Exemplos de escolha e finalidade passam pelo tipo de música que quer ser ouvida, de mídia - onde encontra essa música – e, também, da comodidade de controlar o som sem sair do lugar. A opção pelo CD, pouco utilizada nas noites de sexta-feira, se justifica pela possibilidade de escuta ser mais restrita às opções que meu avô tem, enquanto o uso do *pen drive* permite a escuta de músicas já pré-selecionadas por quem a montou.

Quando o meu avô quer tomar o controle do que escutar, opta pelo *pen drive* que fica guardado em uma gaveta da cômoda de seu quarto, ou seja, de acesso quase que particular dele. Como anfitrião, ele “tem o poder” de pegar seu dispositivo, conectar ao aparelho de som e escolher o que escutar no momento.

Quando a escolha do repertório está nas mãos dos filhos do patriarca, eles tendem a usar a conexão via *bluetooth*, que permite o controle do que escutar sem sair da comodidade de seu lugar à mesa. Ou, ainda, quando a intenção é agregar o recurso visual possibilitado pelo projetor, Gabriel se organiza e cria estratégia para que isso seja possível de ser usado naquela noite.

Sabe-se que a música nem sempre foi escutada da mesma forma, partindo primeiramente da necessidade de estar presencialmente no momento e espaço do som e começando a ser modificada com a vinda do fonógrafo, que “rompeu com as relações espaço-temporais” (lazzetta, 2012, p. 16). Desde então, a experiência musical de escuta é marcada por mudanças históricas e tecnológicas, fazendo com que diferentes gerações vivam a escuta musical de formas diferentes.

Gerações mais velhas experienciaram formas de escutar música diferentes de seus filhos, esses que também vivenciaram e utilizaram aparatos tecnológicos diferentes de seus filhos e sobrinhos. Embora meu avô, por exemplo, tenha vivido em épocas em que os leques de possibilidades dessas tecnologias foram se expandindo, ele não se apropriou de todas elas, em especial das mais atuais, mas vivencia isso a partir da escuta dos filhos e dos netos, caracterizando uma situação importante, já que “é por meio dessas tecnologias que os consumidores vão ter acesso à música e, portanto, essas tecnologias não oferecem apenas novos aparelhos de reprodução musical, mas ajudam a configurar os modos de escuta musical de cada época” (lazzetta, 2003, p. 2).

Há ainda outras estratégias que exigem uma preparação maior para que a escuta desejada seja concretizada, como aconteceu em um encontro na casa dos meus avós em comemoração ao dia das mães. Nessa data, Gabriel ficou responsável pelo almoço, que seria feito em um fogareiro na parte descoberta da garagem da casa, um ambiente conjunto ao da varanda onde todos se acomodaram. Esse espaço em que Gabriel passaria boa parte desse dia, apesar de ser conjugado com a varanda, ficava mais afastado do aparelho de som e, ainda que desse para ouvir tranquilamente o som de onde ele estava, Gabriel se preparou e levou para a casa dos meus avós

(seus pais) a sua caixa de som portátil. Ao chegar lá, preparou seu espaço com a sua caixa de som, bem ao seu lado.

Essa cena chama a atenção, pois mostra o quanto Gabriel faz questão da presença da música e não abre mão disso e da “qualidade sonora” da sua escuta. Acredita-se que essa atitude tenha sido feita para viabilizar e garantir a sua escuta de música e, para isso, ele se programou ainda em casa para tornar isso possível. Essa é uma ação que exigiu um objetivo e uma preparação anterior.

Um outro acontecimento que também exigiu preparação com antecedência foi em relação à mudança da programação de rádio para outro tipo de mídia, como o uso do *pen drive* ou do *bluetooth*, ao entrar no horário político. Como dito, os encontros de sexta-feira, geralmente, iniciavam-se com a escuta de músicas pelo rádio, mas, em um determinado momento da noite, a programação musical era interrompida pelo horário político e, para que isso não atrapalhasse a escuta, Gabriel já procurava deixar o dispositivo *bluetooth* conectado ao aparelho de som. Assim, ao iniciar a programação política, ele poderia conectar o celular e comandar o som pelo restante da noite.

Carol: Que que é aquele negócio lá piscando?

Gabriel: *Bluetooth*. Daqui a pouco vai entrar o horário político, aí a gente transfere para o *bluetooth* e comanda o som (Caderno de Campo, Observação, dia 08/07/2022, p. 25).

Antes mesmo que ele se sentasse e se acomodasse em seu lugar à mesa, já deixava o dispositivo preparado estrategicamente para que a escuta fosse apenas brevemente interrompida, preparando a escuta para o restante da noite e não só a escuta daquele momento. Isso aconteceu em vários encontros observados e, sempre no primeiro toque que sinalizava a programação política, eles já percebiam a interrupção e alteravam a mídia para a continuidade de sua escuta. Além dessa opção via *bluetooth*, uma alternativa era a mudança da rádio para o *pen drive*:

Quando deu por volta das 21 horas, iniciou o horário político na programação da rádio e, como da outra vez, meu avô, no primeiro sinal, percebeu a mudança sonora e já perguntou o que queriam ouvir. Foi até o quarto, buscou seu *pen drive* e, ao conectar, já iniciou uma música de Milionário e José Rico e Gabriel pediu para ouvir ela mesma (Caderno de Campo, Observação, dia 14/10/2022, p. 36).

Como visto, por vezes aconteceu de o meu avô notar a interrupção da programação política e já se levantar, no mesmo instante, perguntando o que queriam escutar. Então, ele dirigia-se até o seu quarto para buscar o *pen drive*.

O uso do projetor de vídeo foi outra ação que pode ser interpretada como uma estratégia de escuta dessa família. Além do objetivo de acrescentar o estímulo visual ao sonoro, observou-se ainda que o dispositivo era usado para verem outras programações, como as de jogos de futebol e, mesmo nesses casos, não abriam mão da escuta de música. Para isso, assistiam a outra programação no mudo, enquanto continuavam escutando o repertório.

Tirando o foco da escuta e das estratégias usadas pelos adultos, observou-se que Matheus pouco participava das escutas coletivas, utilizando as suas estratégias de escuta individualizada. Para tanto, costumava estar em ambientes separados dos demais, ora com o fone no ouvido, embora fosse raro, ora não, principalmente quando sabia que seu repertório não agradaria o restante ou, então, para não ouvir a música dos demais. O dispositivo que usava para escutar música era, em sua grande maioria, seu aparelho celular, através do *Spotify* ou do *YouTube*, ou, ainda, enquanto assistia vídeos no *TikTok* e redes afins. Sua escuta raramente era praticada como ação única, voltada apenas para o material sonoro. Era, na verdade, uma ação simultânea a outras atividades. Acontecia ao assistir vídeos, ao mexer nas redes sociais, ao dançar etc. Em algumas situações, o dispositivo usado para a escuta musical foi ainda a televisão da casa dos meus avós, especialmente quando a intenção era assistir videocliques ou dançar e se movimentar.

Por conta do seu repertório diferente e, muitas vezes criticado pelos adultos, chama a atenção as estratégias de Matheus para escutar as suas músicas. Na época da minha pesquisa de TCC (Silva, 2021), a principal mídia pela qual ele escutava música era o *Spotify* e, como já dito, ele tinha uma *playlist* personalizada por ele com suas músicas de preferência. No entanto, havia muito tempo que não via ele usar essa plataforma, além de não conseguir acessar a sua antiga *playlist*, a qual eu também tinha acesso.

Ao questioná-lo sobre a sua *playlist* e sobre o uso que fazia dessa plataforma, Matheus confessou que ainda a usava sim, mas que escutava música por lá em momentos específicos, ao estar sozinho devido ao tipo de música que tinha em suas novas *playlists*. No caso, seus pais não gostavam e chamavam a atenção se vissem ele escutando: “eu não posso ficar escutando toda hora”, disse Matheus (Caderno de

Campo, Observação, dia 12/08/2022, p. 33). Esse diálogo com ele negou a minha crença de que Matheus havia abandonado o *Spotify* e mostrou que ele havia criado outras estratégias para utilizar a plataforma.

6.3 Para além da passividade nas escutas musicais cotidianas

6.3.1 Por uma construção social da escuta musical

Essa perspectiva teórica de que a escuta é uma construção, que não é aleatória e ingênua, mas social, construída e desconstruída ao longo da vida, mediante o contexto, as tradições, a cultura, os hábitos e convenções, crenças e valores, apresenta empiricamente uma proposta de discussão importante para a educação musical. Como exposto por Lima (2020, p. 11), “a escuta que acontece no cerne social, na vida cotidiana, oferece parâmetros que escapam de grande parte das pesquisas interessadas na percepção musical”. Salienta ainda que pesquisas que “parecem pretender investigar um *tipo puro* de escuta, e exatamente por imputarem à escuta musical uma natureza suprassocial, autogeradora, parecem não conseguir explicar a escuta a partir do mundo social” (Lima, 2020, p. 11). Na perspectiva adotada nesta pesquisa, as dinâmicas de escuta são construídas e embasadas nas relações que se estabelecem entre pessoas com a música (Kraemer, 2000, p. 51).

Como mencionado, muito se ouve e tem sido estudado sobre escuta musical, buscando classificar e, às vezes, até categorizar os vários tipos de escuta. Uma dessas categorizações dizem respeito ao tipo de escuta chamada de “escuta ativa” e “escuta passiva”, que traz a perspectiva de que a primeira delas é uma escuta voltada ao objeto musical em si, enquanto a segunda seria uma prática simultânea a outras atividades, o que daria a ela um grau de atenção compartilhada, não focando no objeto sonoro, portanto, uma “escuta não atenta”.

Essas perspectivas trazem uma ideia de hierarquização dos “modos de escuta”, sendo a escuta ativa um modo “melhor”, “analítico”, inferiorizando aquela escuta que acontece como atividade simultânea a outras atividades, a escuta cotidiana, ou seja, aquela que se ouve não com a intencionalidade de analisar formas, estruturas, organização musical, mas atribuindo a ela funções de companhia durante outra atividade paralela, reflexão, animação, hobby, dentre outras. Essa denominação não é natural, mas vem da ideia de um “ouvido ideal”, de acordo com a tradição de

música europeia, muitas vezes denominada como “música clássica” ou “música erudita”.

Estudando o lugar da escuta musical no ensino aprendizagem de música, Lima (2020) analisa uma série de artigos que dialogam com a prática da escuta imersa em outras práticas musicais, consideradas exemplos dessa tradição europeia, como a regência, a composição e a performance. Logo, nesses casos, a escuta é um meio para aperfeiçoar e realizar essas atividades musicais.

Nessa perspectiva de tradição da música europeia, e na qual os artigos estudados por Lima (2020) foram analisados, a escuta se dá como uma forma de “escuta ativa”, para a qual os ouvintes devem possuir algumas habilidades. Essas habilidades de escuta tratadas nos artigos, segundo esse autor, são listadas a partir da atenção e concentração, da discriminação, identificação e conservação e, por último, da detecção de erros.

As habilidades de atenção e concentração estão relacionadas ao nível de atenção e foco ao objeto musical, geralmente no tempo que dura essa atenção. De acordo com Lima (2020), os artigos alertam que essa é uma habilidade essencial para se adquirir outras, como a habilidade de discriminação, identificação e conservação. Essa habilidade trata de distinguir eventos sonoros e identificar elementos musicais. Segundo o autor, “a investida do ouvinte na busca de entender os elementos constitutivos da música é vista pelos autores como a realização fundamental de uma ‘escuta ativa’” (Lima, 2020, p. 69).

No entanto, um dos artigos analisados estuda três “condições de escuta” de crianças, denominadas “escuta passiva”, “escuta ativa não estruturada” e “escuta ativa estruturada”, diferenciadas pelas atividades simultâneas à escuta que cada criança realiza. Por fim, chegou-se à conclusão de que essas “condições de escuta” não impactaram significativamente a escuta dessas crianças. O que teve papel nas mudanças foi a experiência musical de cada uma, ou seja, as crianças que possuíam experiências com aulas de música tiveram um destaque maior.

As experiências, sejam de escuta, da prática de algum instrumento, de alguma outra vivência musical, de acordo com Stockfelt (2004), são pilares para a construção das habilidades, ou, como ele chama, para as “competências de escuta”. Conforme o autor, as habilidades de escuta são construídas no cotidiano, a partir das experiências que vivemos e que relacionam a escuta ao contexto, situação em que ela está inserida. Dessa forma, as pessoas podem construir habilidades de escuta ao assistir

a um concerto, dançar, estudar um instrumento, assim como é possível construir essas competências em uma festa ou reunião familiar, onde a atividade principal não é a escuta, mas sim uma forma paralela a outras.

A última habilidade detectada por Lima (2020) é a detecção de erros, que apareceu nos artigos como uma habilidade específica na formação de músicas e professores de música. Por fim, a autora conclui que existe uma conexão entre as habilidades discutidas e a pedagogia da escuta tratada nesses artigos: a “racionalidade da escuta” que, no caso, seria os modos de escuta mais “racionais” e analíticas do objeto musical, voltando à perspectiva da “escuta ativa”.

Ao invés de dividir a escuta de acordo com essa perspectiva, Cavicchi (2012) acredita na escuta como um comportamento não único, reconhecendo a pluralidade e a complexidade dessa prática. O autor entende que falar de uma passividade implica que a escuta musical seria um “comportamento único”, existindo um padrão em um “único modo” de escutar música e, ainda, que seria uma crítica à cultura de massas, uma forma de hierarquizar as escutas. Ele aponta certa superioridade àquele modo de escuta relacionado às habilidades de compreensão da organização e estruturação interna da construção da música.

Contribuindo com a perspectiva da escuta como comportamento não único, Stockfelt (2004) traz uma ideia do que ele chama de “modos adequados de escuta”. Essa denominação traz a hipótese de que o autor vai tratar de modos adequados e modos não adequados, mas o foco dele está na importância e na relevância de todo modo de escuta, desde que esteja adequado à situação, ao contexto, ao lugar em que essa prática está sendo vivenciada.

Os autores aqui discutidos ajudam a compreender essa não passividade da escuta, a qual acredita-se nesta pesquisa e que será tratada nos próximos subitens. Nos encontros, a escuta se mostra significativa a ponto de gerar vínculos entre as pessoas, recuperar memórias, lembranças, gerar assuntos para conversas, se emocionar, provocar reações corporais, sentir a ausência da música e, também, analisar elementos que a constituem.

6.3.2 A escuta musical e outros estímulos

Neste item trabalha-se a ideia de como a escuta musical está imersa nos encontros dessa família e em como ela se comporta em meio a outros estímulos

presentes durante o encontro desses familiares. Observou-se que a escuta de música não é considerada o objetivo principal dessa família, ou, pelo menos, não é o único objetivo que os reúne. A escuta, tal como se constitui nessa família, e, principalmente, nas sextas-feiras, estava, geralmente, acompanhada de muita conversa, o que pode trazer a ideia de que a música é um mero “pano de fundo”, ou, como algumas vezes nomeada na literatura, um tipo de “escuta passiva”. Stockfelt (2004) rebate essa ideia com a perspectiva de que não existe escuta passiva pelo fato de ela estar relacionada à situação e ao contexto no qual está inserida, portanto, qualquer modo de escuta é válido se estiver pertinente ao seu contexto.

É importante frisar que a presença da música e das práticas de escuta se dão numa dinâmica oposta a essa ideia de escuta passiva. Na perspectiva desse autor, fica evidenciado que, mesmo com os diversos estímulos presentes nos encontros dessas famílias, os ouvintes se mostram atentos também às práticas de escuta, como é possível destacar nas pequenas ações e atitudes.

Ainda que o ambiente estivesse permeado de conversas paralelas, primeiro era possível identificar que muitas dessas conversas tinham relação com a música reproduzida no aparelho de som; segundo, era possível perceber ainda outros tipos de interações que eles tinham com a escuta, até mesmo quando conversavam um com o outro, com a ação de fingir tocar um instrumento ou ao cantarolar e participar de uma conversa simultaneamente: “Enquanto conversávamos, Matheus começou a cantarolar a música, mas sem sair do diálogo. Falou algo e enquanto me ouvia responder, cantarolava a música e voltava a falar na sua vez” (Caderno de Campo, Observação, dia 25/06/2022, p. 21).

Portanto, é possível identificar essa atenção ao que escutavam mesmo em meio a outros estímulos e em outras situações, como quando Matheus, em meio a uma festa cheia de pessoas, com bastante ruídos e estímulos, me olhava e dava sinal sempre que tocava uma determinada música, a qual estávamos trabalhando na aula de música na sua escola. Ou, então, quando o meu avô, ao notar outra sonoridade da música que se alterava dependendo do álbum, se levantava do lugar para mudar o volume do som e adequar aos seus ouvidos. Ou, ainda, a simples ação de mudar a mídia que usavam para escutar música ao iniciar a programação política no rádio.

Como dito, assim que notavam a interrupção feita por essa programação, alguém percebia e mudava a mídia usada, mostrando que estavam atentos e que

desejavam escutar música. Esses estímulos sonoros não eram aleatórios e não tinham a função apenas de pano de fundo.

A ação de fingir tocar um instrumento era típica de Gabriel, que mesmo estando engajado em uma conversa, tocava algum instrumento invisível no ritmo da música, dando sinal de que sua escuta estava atenta tanto às pessoas com quem conversava quanto à música que escutava:

Reparando, vi que ele fazia exatamente a levada no ritmo da música, o que é um sinal de que a escuta dele está em exercício mesmo tendo muitos estímulos em sua volta, negando a ideia da passividade de escuta... Logo, em seguida, Gabriel fez a mesma coisa, mas batendo os dedos sob a mesa, como se tocasse algum instrumento de percussão (Caderno de Campo, Observação, dia 08/07/2022, p. 24).

Fica evidente que a prática de escuta dessa família não acontece como uma “forma de apreciação”, como uma escuta atenta ao objeto sonoro e a seus elementos ali presentes, e nem como um mero “pano de fundo”, mas faz parte de um todo. O “modo de escuta” em que se espera analisar harmonias, formas, dentre outros aspectos, são escutas esperadas para um outro contexto e outro tipo de música, como a música de tradição europeia, com sua organização instrumental, formal, textual, dentre muitos outros elementos que dão estrutura a esse repertório tão presente na formação dos músicos, principalmente nas universidades e escolas de música.

A escuta está ali de forma paralela, “em contraponto” a outras atividades, mas nem por isso ela é passiva, já que fomenta discussões, recordações, provocam reações e interações entre esses integrantes e é, a todo momento, notada por eles

6.3.3 Interações durante a escuta

A música para essa família, nesses encontros, não é apenas um estímulo sonoro que preenche o ambiente, mas faz parte de uma prática de escuta compartilhada, que fomenta e provoca reações e interações entre eles. Portanto, é interessante refletir sobre isso, a fim de compreender como essas pessoas se relacionam com a escuta nesse espaço.

Observaram-se diversas reações corporais que as pessoas dessa família têm ao escutar música. É comum vê-los cantarolando, batendo os pés e, até mesmo, fingindo tocar um instrumento musical, que, como dito anteriormente, era uma prática recorrente de Gabriel, mas também de outros integrantes da família. Era comum vê-

lo ora batucando os dedos na mesa como se tocasse uma bateria, com as mãos como se tocasse *cajon*⁵⁴, ora tocando um violão ou uma viola caipira, ou, ainda, fazendo acordes em um teclado invisível, como registrado na observação (Caderno de Campo, dia 13/05/2022, p. 15): “Pedro que estava com uma caneta na mão, começou a batucar na mesa no ritmo da música enquanto Gabriel cantava os baixos”.

Como percebido, essa ação de fingir tocar um instrumento não era particular de Gabriel, embora fosse quem mais tivesse ações como essa, mas o seu irmão e meu pai também praticavam, às vezes, até juntos, simulando uma banda: “logo na introdução instrumental da música, Gabriel fingia tocar violão, enquanto meu pai e Pedro batiam nas pernas como se fossem um instrumento de percussão” (Caderno de campo, 10 de julho de 2022, p. 31).

Essas reações e interações não eram aleatórias, mas tinham relação rítmica com os instrumentos presentes na música que era escutada e, também, com o contexto dessas músicas. Em uma noite, quando escutavam um álbum da dupla Milionário e José Rico, Gabriel falava sobre a sonoridade orquestral desse álbum, típica dos anos de 1980. Após esse comentário, ele e meu pai começaram a fingir tocar um trompete e um violino, com gestos bem mais chamativos do que fingir tocar um violão ou batucar os dedos na mesa.

Às vezes, a reação de Gabriel ao tocar um instrumento invisível era de empolgação, fazendo expressões faciais e corporais, outras eram de contemplação, quando parava numa posição divagando, concentrava-se no que escutava e fingia tocar junto. Assim também acontecia com o meu avô. Ele já não tinha o hábito de fingir tocar um instrumento, mas, por vezes, era flagrado apreciando e contemplando a música bem introspectivamente.

Era ainda comum ver Gabriel fazer expressões faciais ao cantarolar, tentando alcançar as notas agudas que estão muito presentes nas músicas sertanejas. Essa questão das expressões é interpretada como uma referência aos artistas sertanejos que ele vê e escuta. Pelo sertanejo ter como característica o uso de notas agudas, é comum ver os artistas fazendo caretas ou apresentando expressões faciais ao cantar nessas regiões. Em consequência, os ouvintes acabam imitando alguns trejeitos e se apropriando deles, como é o caso de Gabriel:

⁵⁴ É um instrumento percussivo de origem peruana. Tem a estrutura de uma caixa, toda feita de madeira. Sendo um instrumento considerado simples e barato, vem se popularizando cada vez mais no Brasil. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Caj%C3%B3n>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

encontrei Gabriel, Pedro, e até mesmo meu pai, cantarolando junto com as músicas que tocavam. Como a dupla de cantores tem uma voz mais aguda, Gabriel fazia umas caretas para alcançar as notas, o que era perceptível para todos quando ele ia cantarolar algo (Caderno de Campo, Observação, dia 13/05/2022, p. 15).

As práticas dessa família, portanto, envolvem outras ações simultâneas, que não só o escutar. Essas ações, pode-se dizer, também fazem parte desses modos de escuta. Mesmo envolvendo tantas ações ao mesmo tempo, esses participantes se mostram atentos à música, destacando, mais uma vez, o quão complexa é a prática da escuta musical. Essa família criou estratégias para escutar, conversar, aproveitar da companhia dos demais em um só tempo/espaço.

6.3.4 Diálogos que emergem da escuta

Viu-se que os encontros às sextas-feiras dessa família não são momentos voltados exclusivamente à escuta musical, mas essa escuta é o centro a partir da qual se estabelecem as relações entre os integrantes, os diálogos e as interações. São encontros em que a família se reúne para marcar o final de uma semana de trabalho, aproveitar a companhia uns dos outros, colocar a conversa em dia, se divertir e, claro, escutar música. Mesmo não sendo o objetivo principal, a música não pode faltar.

Foi observado até aqui que esses momentos de escuta levam a diversos tipos de reações e interações entre os integrantes com a música. Uma dessas formas de interação são os diálogos e conversas que acontecem entre eles, sendo a música, experienciada a partir da escuta, um fator motivador.

Como já mencionado, os diálogos nunca cessavam nesses encontros e, muitas vezes, essas conversas eram fomentadas pela própria escuta, que vai além do conteúdo puramente musical, mas levava a reflexões e recordações de uma época, de situações vividas, costumes, hábitos familiares, sensações, como registrado no Caderno de campo:

Nesse momento, meu pai chegou [eu e minha mãe havíamos chegado antes na casa dos meus avós] - comentando da música que tocava, dizendo que era “música de parque”. [...] Essa relação que fizeram entre a música e a situação do parque ocasionou uma longa conversa e recordações dessa época, dos brinquedos que gostavam ou que não, dos medos atuais em relação aos parques etc. (Caderno de campo, 1 de abril de 2022, p. 5- 6).

Esse relato retrata uma lembrança, uma associação que fizeram a partir da música que escutavam naquele momento, assim como a vez em que Gabriel associou a música que escutavam a uma viagem à praia com o irmão, ou, ainda, quando Pedro recordou de um show que fomos do Chrystian e Ralf, enquanto ouvíamos algo da dupla.

Segundo Bennett (2013, p. 145, tradução minha), “a música popular muitas vezes se torna um ponto de ancoragem para as memórias da primeira infância, informando a experiência de crescimento das crianças e suas relações formativas com seus pais”⁵⁵. Ampliando a ideia do autor, a música constrói relações não só com os pais, mas com pessoas com quem se dividiu momentos ou fases da vida marcantes, como viagens e passeios com a família, como no caso dessa família.

O assunto sobre eventos musicais também aparecia com frequência. Às vezes, pelo fato de escutarem determinado cantor/dupla, eles associavam a um show que teria na cidade ou região, ou, então, pela escuta de alguma divulgação de show que aparecia no intervalo da programação de rádio. Havia ainda conversas através das quais discutiam sobre o tipo de evento, como funcionavam, as desvantagens de ir a shows – o fato de ser um passeio cansativo por razão dos atrasos e de precisar ficar o tempo todo em pé –; conversas sobre o retorno dos eventos públicos na cidade, após o período de pandemia, valores de ingressos, espaço que sediaria o evento.

As práticas de escuta compartilhada também levavam a conversas a partir das quais expressavam suas preferências musicais, como quando Pedro se empolgava em falar sobre a dupla Mato Grosso e Mathias, da qual é “fã de carteirinha”:

Gabriel: Só perguntar para o seu tio que ele sabe tudo.

Pedro: O que você quer saber? Eles estavam no Faustão semana passada.

Gabriel: Mas eles cantaram muito pouco.

Pedro: Cantaram 2 músicas e 1 não era deles (Caderno de Campo, 8 de julho de 2022, p. 28).

Geralmente, quando começava a tocar algo da dupla, Pedro, todo orgulhoso, contava as últimas novidades da dupla, como a gravação do DVD, os shows que já foi e que planejava ir, a presença da dupla em programas televisivos, as músicas etc. Ele se mostrava estar por dentro da agenda dos cantores.

⁵⁵ No original: “popular music often becomes an anchoring point for early childhood memories, informing children’s experience of growing up and their formative relationships with their parents” (Bennett, 2013, p. 45).

Às vezes, um trequinho de uma música escutada, ou, então, uma fala levava a uma conversa de minutos. No dia em que escolhi para conversar com Gabriel e solicitar sua participação na pesquisa, como já relatado, ele aceitou e começou a contar que andava escutando as músicas do cantor pop Jão⁵⁶, depois de vê-lo se apresentar no show do festival *Lollapalooza*⁵⁷, que foi transmitido pela TV. Essa conversa aconteceu na cozinha da casa dos meus avós, entre mim e ele, mas esse mesmo assunto foi levado para a mesa da varanda, quando ele compartilhou o que havia falado comigo com o restante das pessoas, em especial com o seu irmão. A partir dessa “faísca”, passaram um bom tempo conversando sobre o evento *Lollapalooza* e a sua grande estrutura.

De modo parecido com essa situação, aconteceram outras vezes de um comentário levar a um assunto mais extenso, como quando, por intermédio do repertório que escutavam, surgiu o assunto sobre as irmãs Galvão⁵⁸, que já não cantavam juntas por motivos de saúde de uma delas – tendo uma delas falecido tempos depois desse comentário. Esse assunto levou a uma discussão sobre um programa televisivo, sendo que o elo que relacionou esses dois assuntos foi o sertanejo, já que o programa pertencia à grade de uma emissora religiosa, católica, sertaneja, que já recebeu as cantoras citadas.

Apesar de outros assuntos dos tipos relatados até aqui, as sextas-feiras também foram palco de diálogos “mais técnicos” sobre música. Houve conversas em que os participantes falaram das sonoridades dos álbuns, sobre as letras das canções fazendo comparações e, até mesmo, a respeito da forma e estrutura de músicas sertanejas que ouviram no momento da observação, como, por exemplo, o fato registrado no Caderno de Campo:

Enquanto assistiam a *live* de Mato Grosso e Mathias, notei meus tios e meu avô discutindo sobre a estrutura de uma música, reparando onde cantava só um da dupla e em que momento o outro entrava e cantava junto (Caderno de Campo, Observação, dia 17/04/2022, p. 11).

⁵⁶ Jão é um compositor e cantor pop brasileiro. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/J%C3%A3o>. Acesso em: 10 jun. 2023.

⁵⁷ *Lollapalooza* é um festival de música alternativa que acontece todo ano. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lollapalooza>. Acesso em: 10 de jun. de 2023.

⁵⁸ As Irmãs Galvão é uma dupla sertaneja do interior de São Paulo, formada por duas irmãs no ano de 1947. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Galv%C3%A3o. Acesso em: 10 jun. 2023

Por um momento, durante esse diálogo, mesmo que no contexto do encontro familiar, rodeado de estímulos e conversas paralelas, eles se concentraram na música para identificar quando um dos cantores da dupla cantava sozinho e em que momento o outro cantor da dupla entrava cantando a segunda voz, além de conseguir visualizar a estrutura da música – refrão, versos etc.

Essas cenas reforçam o que já foi discutido, neste trabalho, em relação aos vários estímulos simultâneos que se fazem presentes nos encontros dessa família e que não os impedem de ter uma escuta significativa e diálogos ricos. Em um dos encontros, quando escutavam um álbum específico da dupla Milionário e José Rico, Gabriel comentou sobre a sonoridade orquestral daquele álbum, que se diferenciava da sonoridade de outros álbuns dos mesmos cantores e, ainda, de outros artistas.

Em um diálogo um pouco próximo desse assunto, mas que aconteceu fora do encontro de uma noite de sexta-feira, entre o meu avô e o meu pai, eles escutavam e conversavam sobre a qualidade das gravações, estabelecendo comparações entre as gravações antigas, que consideravam que “tinham qualidade inferior”, e as atuais, que foram beneficiadas com a vinda da tecnologia. Além disso, falaram sobre duplas de artistas que se juntaram a outro cantor depois da morte de seus parceiros, sobre programas televisivos de auditório em que tinham a música em foco etc.

A situação relatada no parágrafo anterior evidencia a segunda das habilidades destacadas por Lima (2020), que se refere à habilidade de discriminar, distinguir os eventos sonoros e identificar os elementos musicais: o momento em que entrava a segunda voz da dupla, a estrutura da música, a sonoridade do álbum, a diferença na qualidade das gravações.

Apesar das habilidades citadas por Lima (2020) serem identificadas na prática de escuta dessa família, o contexto em que acontece essa escuta é bastante diferente das relatadas pela autora. Os artigos tratam de uma escuta focada no objeto sonoro musical, enquanto a situação em que se encontra essa família é permeada por diversos estímulos que não permitem a concentração somente daquilo que se escuta, mas, por estar rodeada de outros estímulos sonoros e visuais, a escuta é realizada como atividade paralela a outras.

Como já ficou claro, os encontros eram recheados de muitos diálogos relacionados à música, mas esses diálogos se intensificavam ainda mais quando contavam com a presença de Téo, por ser músico profissional. Apesar dos vários assuntos que eles têm entre si, a música é um dos assuntos em comum entre eles.

Em um desses encontros, passaram um bom tempo conversando sobre alguns artistas e duplas sertanejas, como Rio Negro e Solimões e César Menotti e Fabiano, e sobre seus maiores sucessos. Conversavam até sobre o ano de lançamento desses sucessos, fazendo buscas na internet para confirmar e, também, a respeito de quem gravou primeiro um grande sucesso e quem regravou depois, como no caso de uma música gravada por César Menotti e Fabiano, mas que, de acordo com o meu avô, era, na verdade, da dupla João Paulo e Daniel.

Não fiz comentários durante essa conversa, mas foi interessante vislumbrar o conhecimento que tinham nessa área, como detalhado no relato abaixo:

Achei legal esse momento porque meu avô e meus tios, principalmente Gabriel, demonstraram ter um conhecimento vasto nessa área. Sabiam de coisas que nem o Téo sabia, que sabe muito sobre esse universo sertanejo também. Estavam a par de histórias dos artistas, das músicas de sucesso, das músicas que lançaram eles nessas paradas de sucesso, dos anos de alguns álbuns gravados etc. (Caderno de Campo, Observação, dia 08/05/2022, p. 13).

Téo também instigou outras conversas mais “técnicas”, como eu nomeei, quando discutiram sobre letras de canções enquanto conversavam sobre as letras de um compositor em específico que compunha para uma dupla com quem Téo tocava naquele dia:

Téo: Mudou tudo né... porque das músicas deles que fizeram sucesso mesmo é tudo letra que tem assim... que conta história e tal.

Gabriel: Fala pra ele fazer lá, gostei dela, meti o pé nela, mandei ela embora, faz sucesso já (Caderno de campo, Observação, dia 08/07/2022, p. 27).

Nesse diálogo, o assunto era sobre as letras das músicas mais antigas, do sertanejo caipira, em comparação às letras dos sertanejos universitários, que hoje se escutam. Gabriel, em sua fala, se referia ao conteúdo dessas letras atuais – que retratam com frequência o romance, mas também a infidelidade e a ostentação - de forma um pouco sarcástica, carregada de crítica. Na realidade, é um assunto que tem suas controvérsias, já que letras desse tipo já existiam e esses comentários vêm com a intenção de supervalorizar o que foi da sua época e desvalorizar o mais “jovem”.

Esse mesmo encontro levou, ainda, a uma conversa sobre “cultura”. Téo, que havia comentado sobre uma cidade onde havia ido tocar por aqueles dias, disse que,

embora fosse uma cidade menor, se comparada a Franca, achava ter uma programação cultural mais abundante.

Essa conversa se estendeu ainda para o assunto das apresentações de *ballet* da sobrinha que Gabriel foi algumas vezes, reclamando da demora dessas apresentações, das “dancinhas”, como ele mesmo disse, e das músicas, defendendo a ideia de a filha fazer outro tipo de dança:

Aquele balé lá é muito sem graça. A Alice não vai fazer balé não. Não, aquelas roupas lá que é só cara... e vai apresentar, fazer coque aqueles “trem” lá. Vai fazer jazz. Vai fazer jazz, música da Madonna lá (Caderno de Campo, Observação, dia 08/07/2022, p. 28-29).

Essa conversa indica o tipo de repertório e as práticas musicais preferidos por alguns dos integrantes dessa família, sendo supervalorizados o sertanejo e o que está relacionado a esse gênero, enquanto o que se distancia demais dessa prática é criticado.

6.4 Processos educativo-musicais

Os itens anteriores mostraram várias situações dessa família conversando e trocando ideias sobre o que escutavam, comentando sobre artistas, seus sucessos e os anos a que eles pertenceram, as sonoridades dos álbuns, o teor das letras e estrutura das canções, dentre outros aspectos. Esses diálogos apontam para os processos de aprendizagens que acontecem no espaço de encontro dessa família. Essa aprendizagem acontece nos mais variados espaços, momentos e situações, e não se dão somente no ambiente sistemático de ensino.

Nesta pesquisa, a família é considerada um espaço de transmissão e apropriação dessa prática musical: a prática da escuta. Kraemer (2000) discute que o ensino aprendizagem musical não está limitado aos espaços formais e sistematizados de ensino, mas também está presente nas práticas cotidianas, em qualquer lugar em que se pratica música, afirmando que “a prática músico-educacional encontra-se em vários lugares, isto é, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares” (Kraemer, 2000, p. 49). Portanto, embora as instituições escolares também possam e devem estimular o desenvolvimento da escuta, aprende-se a escutar escutando, interagindo com outras pessoas, em diversos espaços que habitamos no cotidiano.

6.4.1 Processos coeducativos de escuta musical

Um dos objetivos específicos do presente trabalho é entender os processos coeducativos experienciados no âmbito dessa família. Por coeducação entende-se que “pressupõe o compartilhamento de ações e a não hierarquização entre os sujeitos do processo, uma troca afeita e igualitária de experiências” (Ferrigno, 2010, p. 15). Embora exista essa hierarquização no cotidiano dessa família, ela ainda cede espaço para que essas trocas recíprocas aconteçam.

Os processos coeducativos estavam presentes como uma “via de mão dupla”, ou seja, eram vivenciados por todos que aprendiam uns com os outros, mas que ensinavam também. Mesmo carregando suas diferenças em relação à idade e geração, esses processos iam e vinham, efetivando-se num “processo bastante espontâneo”, como diria Gomes (2009, p. 123), sendo “uma aprendizagem difusa ou silenciosa”, sem que as pessoas envolvidas soubessem que estavam aprendendo e sem saber que estavam ensinando. Muitas vezes, essas trocas aconteciam por meio da simples presença e participação na vida do outro.

Ao dizer isso, refiro-me à relação entre avós e netos pelo fato de que a chegada dos netos trouxe novas perspectivas para os meus avós. Trouxe vontade de viver coisas novas, de ensinar, de aprender para se aproximar dos mais novos, de agir de maneiras diferente etc. Nessa família, por exemplo, foram os netos que fizeram com que meu avô aprendesse a manusear o *YouTube* na televisão, já que era usada como recurso para acalmar os netos mais novos quando eram bebês. Ele que fazia questão de cuidar das crianças quando precisava, muitas vezes tinha que dar conta desses cuidados apenas com a ajuda da minha avó, que também se ocupava das tarefas domésticas, mas aprendeu a utilizar a plataforma. Lembro-me que, no início, até anotava o passo a passo em um papel para aprender a sequência de comandos.

Apesar de uma atuação bem sutil, os netos têm um papel importante na flexibilização da escolha do repertório. Em uma dessas ocasiões, quando tocava um repertório atual a pedido da mais nova da família, que queria dançar, Téó, que estava presente, comentou em tom de brincadeira: “como as coisas mudam, hein?! Não fazia muito tempo, eu chegava aqui e tocava Gilberto e Gilmar” (Caderno de Campo, Observação, dia 28/10/2022, p. 37). Após esse comentário, Gabriel respondeu que os netos haviam tomado conta de tudo.

Essa família, que tem tamanha preferência pela escuta do sertanejo raiz, cedia ao repertório das crianças vez ou outra. Embora a escolha do repertório ainda fosse uma decisão predominantemente dos homens adultos, foram observadas situações em que escutaram pedidos das crianças, em especial da neta mais nova. Nesses casos, ela solicitava músicas agitadas para que pudesse dançar e, em sua grande maioria, se tratava de funks atuais.

Os adultos fazem parte da construção do ambiente sonoro e da escuta dos mais novos, mas as crianças também atuam na ampliação do repertório e dos significados na escuta dos adultos. Eu mesma, creio, contribuí com isso, especialmente antes de entrar na universidade, quando tinha aulas de violão no Projeto Guri. Nesse projeto, fazíamos algumas apresentações no decorrer do ano e minha família materna fazia questão de estar presente, em especial Gabriel. O repertório que tocávamos era bastante amplo, incluindo o sertanejo, mas passando por outros gêneros também, inclusive de obras instrumentais. Isso fez com que eles saíssem da zona confortável de escuta e conhecessem novas músicas.

Vê-se, então, que os mais novos não são os únicos “moldados” pelos adultos, mas trata-se de uma troca recíproca, embora uma reciprocidade que se dá em uma perspectiva menos ampla, entre um e outro, e não no coletivo da família. Ao mesmo tempo em que via Gabriel dando dicas ao filho que ensaiava uma música na flauta, Matheus estava expandindo o repertório do pai com a música que tocava. Ou, então, quando Lia, minha prima de 16 anos, ensinava ao pai as vantagens de se usar o *Spotify*, ao invés de outra plataforma de música.

Eu mesma me vejo nessa situação de aprender com quem é mais novo que eu. Foi Matheus, por exemplo, quem me ensinou o passo a passo para transmitir vídeos do *YouTube* do celular para a TV, assim como colocar outros vídeos na lista de reprodução. São situações cotidianas que, muitas vezes, passam despercebidas, mas que constituem processos coeducativos.

Esse foi o mesmo processo vivenciado pelo meu avô e seus filhos. Enquanto meu avô transmitia os valores de escuta, os filhos o ensinavam a usar as novas tecnologias em prol da escuta de música. Isso se evidenciou em momentos em que vi Gabriel ensinando o pai a usar o *pen drive* em seu aparelho de som, ou, ainda, ensinando-o a mudar do rádio para a função auxiliar – *pen drive* ou para o mecanismo via *bluetooth* quando, por exemplo, Gabriel diz: “Aperta lá pai, do lado da bolinha o

botão de baixo, o senhor aperta duas vezes...” (Caderno de campo, 8 de julho de 2022, p. 25).

Esses processos estavam ainda nos diálogos entre os integrantes dessa família que, muitas vezes, surgiam motivados pelo que escutavam e que tinham até um teor mais técnico na explicação de aspectos da música, como quando discutiam sobre a estrutura e forma da música, qualidade das gravações, artistas e seus grandes sucessos, sonoridades dos álbuns. Ao expressar seu conhecimento sobre aquele repertório, essa era uma forma de ensinar o outro como escutar, o que observar.

Essas trocas não se davam apenas entre gerações diferentes, mas também entre as mesmas gerações. Embora tenham certa diferença de idade, era comum ver os irmãos Gabriel e Pedro trocando informações sobre o funcionamento, vantagens e desvantagens das plataformas de *streaming* que cada um utilizava para ouvir música.

Os processos coeducativos nessa família apareceram como fenômeno que surge a partir das práticas de escuta, porque escutar não é apenas receber o estímulo sonoro, mas diz respeito às estratégias, dinâmicas de escuta que vão dar significado ao que se ouve. São interações que, muitas vezes, passam despercebidas, mas que fazem parte do cotidiano dessa família.

Oliveira (2011, p. 27-28), que estuda a coeducação entre avós e netos, afirma que “coeducação é algo que se constrói na história como fazer-se, ou seja, supõe gerações em movimento. [...] Como se trata de movimento, de algo que está se desdobrando, são legados que se renovam”. O autor ainda complementa que “se há uma socialização, ela precisaria ser vista não de modo unívoco (dos avós para os netos) e sim mediante relações recíprocas, num movimento que a todo instante constrói ou redefine a feição dos sujeitos, física e simbolicamente” (Oliveira, 2011, p. 25).

Ferrigno (2010, p. 43) ainda pondera que “se as gerações são continuamente construídas, desconstruídas e reconstruídas, a relação entre elas também está sendo sempre refeita”. Essas relações são refeitas no próprio processo de coeducação, de forma que uma vai reconhecendo seu papel e o papel do outro no mundo, mudando perspectivas, conhecendo o outro e a si mesmo.

Reconhece-se que as práticas de escuta dessa família são rodeadas pelos processos coeducativos, a iniciar pelas dinâmicas de escuta que ali existem. Essas dinâmicas não nascem no/do vácuo, mas que são apropriadas e transmitidas para as gerações posteriores. Para Berger e Luckmann (2004, p. 88), “somente com o

aparecimento de uma nova geração é possível falar-se propriamente de um mundo social”, já que é com os valores e costumes transmitidos de geração em geração que é possível inserir as próximas gerações em determinada organização social.

Vale ressaltar que o que escutar, qual gênero e quais artistas apreciar, assim como as possíveis estratégias de escuta a se utilizar, também são difundidas entre uns com os outros. Apesar de haver hierarquias dentro dessa família, as quais também mantêm estruturas de poder, como, por exemplo, de uma geração mais velha sobre uma mais nova, há processos em que um aprende com o outro, independentemente da idade e da posição que ocupam nesse grupo social. Nota-se que essas aprendizagens são regidas pela teoria do espaço social, onde o lugar que essas pessoas ocupam no espaço físico e social vão estruturar esse processo.

6.4.2 A escuta e os valores musicais

Alguns aspectos dos processos coeducativos, tal como exposto, estão ancorados nos valores que essa família atribui à música. Kramer (2009), de forma geral, afirma que valores são formas de pensar e agir no mundo, e que são construídos e associados a alguma forma de controle. Estão na base de várias formas de dominação, mas também são conteúdos de formas de contestação dos modelos e/ou normas instituídos. No caso da música, por exemplo, os valores “dirigem” o que e como são/devem ser movidas as relações com a música. No caso deste estudo, mais especificamente, como os grupos sociais controlam/regulam quem escuta, o que escuta, porque escuta, os modos de escuta “mais efetivos”, bem como as escolhas e estéticas musicais que podem/devem fazer parte das práticas de um grupo social.

É importante entender que as tradições dessa família, as quais, muitas vezes, estão implícitas, dizem muito sobre quem são e que família é essa, além de ajudar a entendê-la como um grupo social que é constituído como tal “em e pela relação com um espaço social” (Bourdieu, 2008, p. 160). A tradição da música sertaneja, passada de pai para filho, se apresenta no repertório escutado, nos assuntos e nas conversas, no modo de agir, de se comportar, de se relacionar com o outro e até na forma de se comunicar dentro da família.

Embora seja uma família de tradição de escuta de música sertaneja, esse gênero musical não faz parte das preferências de todos os integrantes, como é o caso de Matheus, que costumava dizer ser “música de velho”. Ainda assim, faz parte do

cotidiano de todos, inclusive dele, já que a visão de mundo, opiniões, modos de ser, falar, vestir, comunicar dessa família são construídos nos preceitos de uma tradição ou costume, imersos em sistema social mais amplo da sociedade, como a relação de gêneros e de geração no seu interior.

Em resumo, pode-se afirmar que o valor ou valores que essa família atribui à música passa pelo que pensam sobre o que seja, por exemplo, “música boa” e “música ruim”. Por exemplo, o meu avô diz que não existem programas de música bons como antigamente, em uma conversa sobre programas musicais de auditório, como o do Chacrinha⁵⁹, Barros de Alencar⁶⁰. Ele exalta algo que considera bom de uma outra época, mas também questiona os programas e conteúdos atuais, criticando, conseqüentemente, a escuta das gerações mais novas.

Esse é um exemplo de valoração com base no tempo cronológico, que traz a ideia de que antes as coisas eram melhores. Em uma discussão sobre letras de canções, Gabriel também trouxe essa ideia ao comparar as letras das músicas atuais, em especial de canções do sertanejo universitário e do funk, com as letras dos sertanejos caipiras que a família tem hábito de escutar.

Mas há, ainda, outras ideias de valoração da música com base nas preferências musicais. Em uma noite, estávamos na varanda, escutando o repertório de sempre, mas com o recurso visual do projetor de vídeo. Ao focar no sanfoneiro da banda, o meu avô fez um comentário destinado a mim, mencionando que era aquilo que eu deveria tocar, aquilo que era “música boa”, já que meu repertório na sanfona não se mantém na área do sertanejo, pois eu prefiro me desafiar em outros estilos, como o choro, que é algo mais distante da realidade de escuta deles. Nesse comentário, o meu avô expressou claramente o que ele considera como “música boa”.

As preferências de escuta, por vezes, acabam levando a um nível de negação de outros gêneros musicais, como a aversão de Gabriel pela música instrumental, “erudita”, como expressou enquanto criticava as músicas usadas nas apresentações de balé da sobrinha.

Por meio da postura, das falas e atitudes dessa família, as crianças compreendem a cultura e valores musicais e aprendem a viver em meio a essas

⁵⁹ Chacrinha foi um comunicador de rádio e televisão no Brasil, apresentador de programas de auditório de grande sucesso das décadas de 1950 a 1980. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Chacrinha>. Acesso em: 10 jun. 2023.

⁶⁰ Barros de Alencar foi um cantor, compositor, radialista e apresentador de televisão brasileiro. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Barros_de_Alencar. Acesso em: 10 jun. 2023.

ideias. Sabendo que eles têm preferências, escutas, perspectivas diferentes dos adultos, as crianças tendem a mudar o comportamento sabendo desses valores entranhados na cultura familiar.

Embora Matheus goste e escute os tipos de música que os adultos criticam, ele tende a omitir o gosto por esse repertório e, até mesmo, a esconder a forma como interage com essas escutas. Isso ficou evidente em uma observação feita em uma noite no meio da semana, na casa de nossos avós. Matheus escutava música assistindo a coreografias enquanto tentava reproduzi-las na sala, onde estavam também a mãe, a irmãzinha e os primos. Ele não se ateve em momento algum, mas, com a chegada do meu avô no ambiente, interrompeu a forma como estava interagindo com a música. Embora tenha justificado essa ação dizendo estar cansado, ficou claro para todos que estavam no ambiente que sua decisão foi motivada pela presença do avô.

Os valores dessa família se traduzem também nas ações, atitudes e nas práticas musicais, e nem sempre são diretamente verbalizadas. Um comentário, uma conversa, uma comparação entre as músicas antigas e as atuais ou, até mesmo, uma ação ou expressão é captada pelos que ali convivem, que vão compreendendo o funcionamento e os modos de pensar e agir daquela família enquanto grupo social, apropriando-se também desses valores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender as dinâmicas de escutas musicais imersas nas relações familiares a partir de um estudo de caso com a minha própria família, residente na cidade de Franca, interior de São Paulo. Para tanto, foi importante entender a construção social dos espaços de escutas musicais dessa família, identificar e discutir seus modos e estratégias de escuta - individuais e/ou compartilhadas, investigar como se dá a relação de escuta entre os integrantes (repertório, hierarquias, conflitos, geração), bem como refletir sobre processos coeducativos experienciados por eles.

A pesquisa definiu-se, em seu caráter qualitativo, como um estudo de caso que investiga um fenômeno inserido em um contexto social, ou seja, as práticas de escutas musicais no espaço social de uma família. Para isso, usou-se a observação como estratégia para coleta de dados, além das interações com os participantes durante o convívio e as observações, como forma de instigá-los.

Pesquisar com a família da qual eu faço parte fez com que o início do processo da pesquisa já fosse contextualizado nos valores, jeitos, hábitos da família. A partir do ponto em que foram surgindo questões sociais, como as relações de gênero e geração, foi possível olhar para esse meu núcleo familiar de uma outra forma, perceber questões envolvidas que ainda não havia percebido ou parado para refletir e, assim, questionar e “desnaturalizar” ações, atitudes que estavam internalizadas/legitimadas ali. Foi possível refletir, portanto, sobre a minha própria presença e o lugar que ocupo nessas relações familiares tanto como neta, sobrinha, filha e, também, como musicista e pesquisadora.

Partindo dessa ideia, não é possível separar o pesquisador do objeto de pesquisa. Foi preciso assumir os dois papéis simultaneamente e lidar com essa dupla função. Por isso, em momentos do trabalho, nota-se a minha presença e em outros percebe-se a minha ausência. Eu procurei interferir o menos possível, mas, ao mesmo tempo, não tinha como me esconder. A escrita do trabalho já evidencia isso. Houve momentos, por exemplo, em que tive de usar a escrita em primeira pessoa, assumindo a minha presença, a minha família.

As observações aconteceram em meio à minha rotina familiar, sempre que era possível nos encontrar. Foram, portanto, observações espontâneas, sem tirá-los da sua rotina e sem a inserção de um estranho, já que, embora eu estivesse lá como

pesquisadora, eles me enxergavam como parte da família: neta, sobrinha, prima, filha, irmã.

Eu vivi aquela dinâmica de encontros semanais às sextas-feiras, realizados ao redor de uma mesa na varanda da casa dos meus avós por anos, e não só nos meses de observação, mas também nos momentos de regressão, de resgate das lembranças, memórias e na interpretação com outros olhos dessas questões que vivia. Para tanto, foi necessário o direcionamento de um olhar teórico com vista a interpretar a relação dessa família no espaço físico e social (Bourdieu, 2008), espaço onde estavam evidentes as diferenças sociais (Bozon, 2000) que se traduziam em hierarquias sociais de gênero e de geração, além de observar a relação com as práticas de escuta, os modos, as estratégias e as interações que surgiam a partir delas.

Viu-se que, embora os encontros dessa família não tivessem o objetivo de escutar música, ela se fez sempre presente e, não só isso, potencializou as interações entre os que ali estavam. A música praticamente iniciava e fechava os encontros. Não houve sequer um dia em que a prática da escuta não estivesse presente nos encontros da família: às sextas-feiras, nas confraternizações, nos dias dos pais, das mães.

O espaço de encontro dessa família é, portanto, um espaço físico, onde estão dispostos a mesa e os assentos nos quais as pessoas se acomodam próximas ao aparelho de som. É também um espaço social, ou seja, o espaço das relações no qual os integrantes tecem relações uns com os outros, tanto com o espaço quanto com a música. Esse espaço social está diretamente relacionado às hierarquias sociais que permeiam as interações, o que indica o papel que cada um dos ouvintes da família ocupa nesse espaço – o espaço que ocupa na família também se retraduz no lugar que cada agente ocupa nesse espaço que se constitui o espaço social da escuta musical.

O lugar que os homens ocupam à mesa na varanda, ao lado do aparelho de som, e o lugar das mulheres, coincidentemente ou não, dispostas próximas à porta que leva à cozinha, são assentos que simbolizam as posições que essas pessoas ocupam no espaço social desses encontros, além das hierarquias de gênero, expressadas em um modelo de família patriarcal.

Essa organização patriarcal se define não apenas no poder que os homens exercem sobre as mulheres, mas também sobre as crianças. Dessa forma, isso fica

ainda mais evidente quando se percebe a ausência das crianças nesse espaço da varanda, podendo ser considerado como o espaço dos adultos. Matheus e Alice, os caçulas da família, raramente se acomodam junto ao restante, preferindo estar na sala da casa, interagindo entre si ou com jogos em seus dispositivos móveis, como celular e iPad.

No espaço da varanda, a criança não é inserida e acolhida, a começar pelo repertório que não é do agrado e nem faz parte de suas preferências, mas também pela falta de interação, já que a criança raramente é incluída nas conversas que acontecem entre os adultos. Além disso, conclui-se que nem mesmo o espaço físico comporta uma criança, que, na idade delas, é corpo e movimento, portanto, não é chamativa a ideia de ficar ao redor de uma mesa, sentada, escutando conversa de adultos e um repertório que não inclui suas preferências, vontades e necessidades.

Além da relação com os lugares e com as crianças, o fato das decisões acerca da escuta, do repertório, dos dispositivos e das mídias usadas para essa escuta serem quase que exclusivamente dos homens, reforça ainda mais o modelo patriarcal, entregando o papel de patriarca a meu avô, já que a escolha do que ouvir gira em torno de suas preferências. Ainda que meus tios apreciem o sertanejo raiz, gostam também de outros tipos de música e, por isso, quando não estão na companhia do pai, acabam variando essa escuta, o que raramente acontece quando o pai está presente, fixando-se mais no sertanejo raiz.

Ainda é possível observar que meu avô não é o único patriarca da família. Seus filhos, criados nesse sistema, já assumem atitudes referentes a esse modelo, evidenciando as práticas de escuta da família, nas quais o poder de decisão sobre o que escutar é atribuída aos homens, tanto ao meu avô quanto aos meus tios. As mulheres, inclusive, se mostram bastante ausentes nessa dinâmica de escolha e naturalizaram essa divisão do trabalho, na qual o homem comanda o som e cuida das bebidas. Já as mulheres cuidam da parte da comida e dos filhos.

Pode-se concluir que o patriarcado, então, engloba não só a questão do gênero, mas também a diferença da idade/geração, tanto é que, nessa organização, nem as mulheres, nem mesmo as crianças têm muito poder de escolha e de decisão. Pode-se dizer também que a casa dos meus avós é um espaço físico, que comporta diferentes espaços sociais que coexistem no mesmo tempo e espaço: o espaço dos adultos e o espaço das crianças. Esses espaços sociais estão diretamente ligados às hierarquias sociais. Os lugares que cada um ocupa no espaço físico simboliza as

posições hierárquicas no espaço social. Dessa forma, o espaço físico de traduz no espaço social e vice-versa, numa relação dialética. Dessa forma, o espaço da escuta é um espaço físico e social.

Depois de muito dizer sobre essa divisão entre os gêneros no espaço de encontro dessa família, é importante refletir sobre a mudança na sua dinâmica diante da presença e ausência de minha avó. Ainda que em relação ao controle do som e do repertório não tenha tido mudanças, a relação com a divisão do trabalho e das funções nos encontros modificou. Antes de minha avó adoecer, ela e minha mãe assumiam quase que sozinhas a responsabilidade com a comida e os petiscos, enquanto os homens se levantavam apenas para buscar suas bebidas, enquanto controlavam o som de seu lugar. Quando ela adoeceu e ficou impossibilitada de continuar se responsabilizando por isso, meu avô e Gabriel se uniram à minha mãe e passaram a assumir muitas das responsabilidades dela, como lavar a louça, preparar e repor alguns petiscos.

Depois de seu falecimento, a colaboração dos homens da família se intensificou, tanto é que, nos últimos encontros, minha mãe mal se levantou da mesa para fazer alguma coisa relacionada aos cuidados e manutenções da cozinha. Meu avô assumiu os preparos dos petiscos e, a todo momento, eu o via indo até a cozinha para repor o que tinha acabado, lavando as louças que se acumulavam. Nota-se, portanto, crescentes mudanças em relação a essa dinâmica patriarcal instituída nessa família.

Outra linha de reflexão que esta pesquisa trouxe foi em relação às próprias práticas de escuta. Aponta-se primeiramente para a diversidade de dispositivos e mídias de áudio usadas nessas práticas, escolhidas para uma finalidade, objetivo ou intenção de escuta. Esses modos de escuta se dividiam entre estratégias de escuta coletiva, que acontecia no espaço dos adultos, a varanda, e as estratégias de escuta individual, praticadas pelos mais jovens, como no caso de Matheus, em outro cômodo da casa, ou, então, no mesmo espaço físico, usando o fone de ouvido, o que permitia esse isolamento sem necessariamente estar isolado.

O espaço da casa dos meus avós era permeado de várias escutas que aconteciam em um mesmo espaço e tempo, ou seja, foram encontradas práticas de “escutas sobrepostas”. No ambiente dos adultos existe uma prática coletiva, enquanto no celular dos mais novos ouvem-se outras coisas diferentes no mesmo tempo e espaço, num modo mais individualizado.

Todas essas formas de escutas são acompanhadas de interações tanto dos ouvintes com a música quanto entre os integrantes da família em relação ao que escutam. Dentre elas, destacam-se as conversas, muitas delas guiadas pelo que se escuta, bem como as reações que essas pessoas tinham ao escutar música, como acompanhar o ritmo da música batendo o pé ou fingindo tocar algum instrumento. No caso de Matheus e sua irmã, suas interações se davam, principalmente, através do visual, escutando e assistindo vídeos, dançando e se movimentando. Cada geração escutava músicas de seu tempo, utilizando aparatos tecnológicos comuns da sua idade e interagindo com a música conforme a sua geração aprendeu e se apropriou da escuta musical. A escuta, uma prática histórica, não estava separada do tempo e do espaço onde ela acontecia.

Os resultados desta pesquisa apontaram para hábitos de escuta cotidianos que, em sua grande maioria, aconteciam de forma paralela a outras atividades, e não com o objetivo de se atentar e concentrar somente em um objeto musical, como o modelo de escuta da música europeia. Esse tipo de escuta é, geralmente, associado à passividade da escuta, considerada uma escuta inferior, que não possibilita a construção de significados, servindo apenas como “pano de fundo”.

Ademais, esta pesquisa, ao trazer discussões que se posicionam fora da zona de divisão entre escuta ativa e passiva, tão encontradas na bibliografia referente à escuta musical, pode permitir um olhar que foge das dualidades e das classificações tão presentes na literatura da área sobre escuta musical na educação musical. A questão não foi trazer a perspectiva de valoração, nem de hierarquias entre as escutas, até porque acredita-se que toda forma de escuta é uma escuta, nem melhor nem pior que a outra. Uma das justificativas desta pesquisa é justamente questionar esse pensamento e os dados munidos de um embasamento teórico (Stockfelt, 2004; Cavicchi, 2012) que possibilitam essa discussão.

Pensando na perspectiva de Stockfelt (2004), no contexto dos encontros dessa família, em que o objetivo não é escutar música atentamente, mas confraternizar entre si na companhia da música, a prática de escuta se mostra adequada. A passividade não pode ser considerada uma característica da escuta dessa família, se é que se pode pensar em passividade da escuta como característica de algum tipo de escuta, pois, mesmo nesse contexto rodeado de diferentes estímulos, a música não se apresenta como “pano de fundo”, mas como parte indispensável do encontro. Ela é percebida pelos adultos que cantam, batucam o

ritmo, discutem sobre o que escutam, recuperam lembranças e, também, pelos mais jovens, que reclamam do repertório. A música é, portanto, percebida a todo momento.

Quando se fala em passividade da escuta, retoma-se a ideia de escuta com foco na música de tradição europeia, cuja intenção é se atentar ao objeto musical. No entanto, a escuta praticada por essa família se apresenta de forma adequada à situação e ao contexto em que eles estão inseridos. Portanto, o material empírico indica uma escuta para muito além da passividade. Acredita-se que não é porque a escuta não é focada apenas em ouvir que ela não é percebida. A pesquisa mostrou que os integrantes dessa família estavam atentos à música, assim como às conversas que permeavam o ambiente, mostrando nos pequenos detalhes que o meu olhar foi sendo treinado para perceber.

A escuta, ao contrário do que se pensa, também é uma prática musical imersa num contexto social. Existem músicas, modos e estratégias de se escutar música, dispositivos e mídias que se tornam mais adequados para um tipo de espaço, situação e contexto, do que outras. As tecnologias e as estratégias de escutam ajudam a configurar os modos adequados de cada época e contexto (Iazzetta, 2003).

Além disso, a questão da passividade da escuta também é colocada em xeque ao perceber que a família é palco de transmissão e apropriação de conhecimento musical através das práticas de escuta. Os processos coeducativos que permeiam a realidade dessa família não se reduzem entre as diferentes gerações, mas sim entre qualquer relação de forma recíproca, sejam entre irmãos, entre pais e filhos, avós e netos, primos e primas. Os próprios diálogos que surgiam através da escuta podem ser considerados como práticas coeducativas, bem como a troca de informações e conhecimento sobre a tecnologia, seus dispositivos, mídias e, até mesmo, a flexibilização no repertório de escuta. Este, embora ainda tenha certa rigidez, fixando-se no sertanejo raiz, abriu-se para a escuta dos mais novos em alguns momentos, o que leva também à ampliação desse repertório.

Ao atentar-se para as trocas entre gerações que a prática da escuta musical permite, saindo do senso comum da adultidade como referência de geração ativa e transmissora de conhecimentos, e da velhice e infância como gerações passivas, é o que faz esta pesquisa ter sentido. Assim, referenda-se o papel da criança nesse processo de transmissão e apropriação, ressaltando o processo coeducativo mútuo e recíproco que emerge das relações estabelecidas nos processos de escuta musical vividos no contexto social no qual essa família está inserida.

Foi possível enxergar por este trabalho que escutar música não é apenas apertar o botão de iniciar. Quando se aperta o *play* em um espaço social, relações são construídas com a música, entre os próprios ouvintes e com o espaço em que a situação se insere, evidenciando, assim, hierarquias sociais. Este trabalho também mostrou que, além da divisão sobre a preferência por instrumentos, por exemplo, a prática da escuta também tem gênero.

Acredita-se que a importância desta pesquisa para a área está no sentido de pensar a escuta como uma prática musical, que também é social, imersa nas relações cotidianas diárias das pessoas e das famílias que, muitas vezes, é esquecida por ser algo tão habitual e, portanto, tratada como se não fosse complexa e instigante. Entender essas dinâmicas de escuta e essa prática musical imersa nas relações familiares pode ser importante para a área da educação musical, pois é uma forma de compreender a escuta como ação no processo de ensino-aprendizagem de música na vida cotidiana, além de possibilitar o entendimento de como as pessoas se relacionam com a música.

Portanto, esta pesquisa trata de considerar o contexto no qual os integrantes estão imersos, o que escutam, onde, como, para que escutam, o que aprendem dialogando, trocando experiências, interagindo entre si e como a escuta reflete em seus valores sobre música e, também, como a escuta reflete nesses valores.

A partir dessas discussões, outros temas de pesquisa podem vir a surgir. Além dos aprofundamentos sobre a escuta, a construção dessa prática em relação ao espaço e as dimensões sociais, alguns debates começaram a aparecer e tiveram que ser redirecionados para o fenômeno da família. Nesse caso, a literatura de escuta e geração pode vir a enriquecer pesquisas que abordam esse tema. Além disso, considera-se bastante pertinente e importante se voltar também à reflexão sobre a pluralidade dos modos de escuta que podemos encontrar hoje nesse mundo, onde a música é um fenômeno onipresente.

A escuta se apresenta como um fenômeno cotidiano, mas ainda é um desafio pesquisar sobre esse tema, já que a literatura não ajuda muito acerca do olhar social na discussão sobre escuta musical.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia da música**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 420p.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BARRETT, Janet R. Case study in music education. *In*: CONWAY, Colleen M. **The Oxford handbook of qualitative research in American music education**. New York: Oxford University Press, 2014. p. 113-132.

BENNETT, Andy. **Music, style and aging: growing old disgracefully**. Philadelphia: Temple University Press, 2013.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento**. 24. ed. Tradução de: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BOAL-PALHEIROS, Graça M.; HARGREAVES, David J. Modos de ouvir música em crianças e adolescentes. **Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical**, Universidad Nacional Autónoma de México, v. 3, n. 5, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7332>. Acesso em: 1 nov. 2022.

BÖING, Elisângela; CREPALDI, Maria Aparecida; MORE, Carmem Leontina Ojedo Ocampo. Pesquisa com famílias: aspectos teórico-metodológicos. **Paidéia**, v. 18, n. 40, p. 251-266, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000200004>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. *In*: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 159-166.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos Avançados**, v. 27, n. 79, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000300010>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9381/5553>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BOZZETTO, Adriana. **Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra**. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61124/000864837.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 30 out. 2022.

BRESLER, Liora. Ethnography, phenomenology and action research in music education. **Quarterly journal of music teaching and learning**, v. 6, n. 3, p. 6-18, 1995. Disponível em:

https://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur7130/qualitative/5_Qual_Ethnog_Phenon_Bresler.pdf. Acesso em: 1 nov. 2022.

BRUSCHINI, Cristina. Uma abordagem sociológica de família. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-23, 1989. Disponível em:

<https://www.rebep.org.br/revista/article/view/562>. Acesso em: 30 out. 2022.

BYLAARDT, Consuelo Paulino. **Modos de escuta dos jovens alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-AZWPPY>. Acesso em: 1 nov. 2022.

CALDEIRA, Bruno. **Em que gênero eu canto?** A operação do gênero na construção de performances vocais de cantoras e cantores transgêneros. 2021. 205 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.410>

CARGNELUTTI, Camila Marchesan; REIS, Marcus Vinicius. O gênero como categoria de subversão do patriarcado: diálogos e interseções entre literatura e história. **Gláuks**, Revista de Letras e Artes, v. 17, n. 2, p. 40-55, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/27/22> Acesso em: 1 jul. 2023.

CARVALHO, Ana Paula Ferreira; MELO, Lucilene Ferreira de. Relações de poder: famílias com histórico de violência doméstica contra a mulher. JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., São Luis. **Anais [...]** São Luis: Universidade Federal do Maranhão, 2013. Disponível em: https://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373252434_ARQUIVO_Artigo-ASRELACOESDEPODERFAMILIASCOMHISTORICOSDEVIOLENCIACONJUGAL.pdf. Acesso em: 2 jul. 2023.

CAVICCHI, Daniel. **The musicality of listening:** Matters for music education. Keynote Address. *In*: ANNUAL REGIONAL MEETING OF THE ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brazil, sep. 21, 2012.

CHAUVIN, Sébastien; JOUNIN, Nicolas. A observação direta. *In*: PAUGAM, Serge (Coord.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 124-140.

COSTA, Livia Fialho da. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. *In*: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade:** pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 356-371. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523208721.0016>. Acesso em: 30 out. 2022.

DeNORA, Tia. **Music in everyday life**. Cambridge: University Press, 2000.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução de: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLAURIERS, Jean-pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

DOMINGUES, José M. Gerações, modernidade e subjetividade. **Tempo Social**, Revista Sociologia, São Paulo-USP, v. 14, n. 11, p. 67-89, maio. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702002000100004>. Acesso em: 30 out. 2022.

DROE, Kevin. Music preference and music education: a review of literature. **Update: Applications of Research in Music Education**, v. 24, n. 2, p. 23-32, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/87551233060240020103>. Acesso em: 1 nov. 2022.

DULLIUS, Taina Jaini Rosa. **A influência da música no desenvolvimento do bebê na fase intrauterina**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música – Licenciatura) – Unidade Universitária em Monte Negro, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Montenegro, 2021. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1533/a_influencia_d_a_mausica_no_desenvolvimento_do_bebae_na_fase_intrauterina.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 29 out. 2022.

FEITOSA, Sônia de Melo; LIMA, Marwyla Gomes de; MEDEIROS, Milena Gomes de. Patriarcado e forró: uma análise de gênero. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL FAZENDO GENERO 9: DIASPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS. **Anais [...]**. Florianópolis, 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278196429_ARQUIVO_PATRIARCADOEFORRO.pdf. Acesso em : 28 jun. 2023.

FERRIGNO, José Carlos. A co-educação entre gerações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 67-69, set. 2006. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/19_Anais_p67.pdf . Acesso em: 30 out. 2022.

FERRIGNO, José Carlos. **Coeducação entre gerações**. 2. ed. São Paulo: Edições SESC SP, 2010. 256 p.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. 2009. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18266/000727762.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 out. 2022.

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade** v.14, n. 2, p.50-59, maio-ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000200006>. Acesso em: 30 out. 2022.

FORQUIN, Jean-Claude (2003). Relações entre gerações e processos educativos: Transmissões e transformações. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO

DE GERAÇÕES, São Paulo: SESC, outubro de 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/103191783/FORQUIN-Relacoes-entregeracoes-e-processos-educativos-transmissoes-e-transformacoes>. Acesso em: 30 out. 2022

GERHARDT, Tatiana Engel. Notas para a elaboração e o desenvolvimento do método de observação (Anexo A). *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 101-103

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GLASERSFELD, Ernst von. Adeus à objetividade. *In*: WATZLAWICK, Paul; KRIEG, Peter. **O olhar do observador**: contribuições para uma teoria do conhecimento construtivista. Campinas: Editorial Psy II, 1995. p. 17-29.

GLENNIE, Evelyn. **Hearing essay**. 2015. Disponível em: <https://www.evelyn.co.uk/whos-listening/>. Acesso em: 28 out. 2022.

GOMES, Celson Henrique Sousa. **Educação musical na família**: as lógicas do invisível. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15575/000687392.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 nov. 2022.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, p. 67-80, 1994.

GONZAGA, Jennifer. **A música na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: um estudo sobre relações musicais entre diferentes grupos etários na escola. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2311>

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. Música e escuta (Capítulo 3). *In*: GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. *In*: POUPART, Jean (Org.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 95-124.

IAZZETTA, Fernando. Tecnologia, escuta e conflito de gêneros. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM, 14., 2003, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ANPPOM, 2003. Disponível em: https://iazzetta.eca.usp.br/papers/amppom2003_1.pdf Acesso em: 20 jun. 2023.

IAZZETTA, Fernando. Da escuta mediada à escuta criativa. *Contemporânea*, Revista de Comunicação e Cultura, v. 10, n. 1, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/5786/4371> Acesso em: 1 jul. 2023.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 83-90, set. 2002. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/435/362>. Acesso em: 29 out. 2022.

JABER, Maíra dos Santos. **O bebê e a música**: sobre a percepção e a estruturação do estímulo musical, do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/26/dissert/817223.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta é a pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

JORGENSEN, Estelle R. What philosophy can bring to music education: musicianship as a case in point. **British Journal of Music Education**, v. 20, n. 2, p. 197-214, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0265051703005382>. Acesso em: 1 nov. 2022.

KRAMER, Lawrence. Introduction. *In*: CHAPIN, Keith; KRAMER, Lawrence. **Musical meaning and human values**. New York: Fordham University Press, 2009.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. Tradução de: Jusamara Souza. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378/5550>. Acesso em: 1 nov. 2022.

KRIEG, Peter. Pontos cegos e buracos negros – Meios de comunicação como mediadores de realidades. *In*: WATZLAWICK, Paul; KRIEG, Peter. **O olhar do observador**: contribuições para uma teoria do conhecimento construtivista. Campinas: Editorial Psy II, 1995. p. 125-133.

LIMA, Samuel Alexandre Alves de. **Ensinar a ouvir**: uma discussão crítica sobre a escuta musical em pesquisas na área da educação musical. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30671>. Acesso em: 30 out. 2022.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro (Cap. 2). *In*: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Org.). **Imagens do outro**. Tradução de: Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-23.

MANNHEIM, Karl. **O problema das gerações**: sociologia do conhecimento. Tradução de: Maria da Graça Barbedo. Porto: RES-Editora, s.d. p. 115-176.

MARTIN, Monique de Saint. Capital social. *In*: CATANI, Alfredo Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MATURANA, Humberto R. Ciência e cotidiano: a ontologia das explicações científicas. *In: WATZLAWICK, Paul; KRIEG, Peter. O olhar do observador: Contribuições para uma teoria do conhecimento construtivista. Campinas: Editorial Psy II, 1995. p. 163-198.*

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1103-1112, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MOORE, Errol. Case study research in music education: an examination of meaning. *In: HARTWIG, Kay Ann. Research methodologies in music education. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2014. p. 117-144.*

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lília Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver. *In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registros, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 119-132*

MOSCHETTA, Pedro H.; VIEIRA, Jorge. Música na era do streaming: curadoria e descoberta musical no Spotify. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 258 - 292, set./dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-02004911>. Acesso em: 30 jun. 2023.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia e Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 49-55; jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100007>. Acesso em : 28 jun. 2023.

NUNES, Patrícia Alexandra Oliveira. **Experiência auditiva no meio intra-uterino**. Trabalho de Curso, Portal dos psicólogos, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/180818382/Experiencia-auditiva-no-meio-intra-uterino-Nunes-2009>. Acesso em: 29 out. 2022.

OLIVEIRA, Livia Roberta. **Práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos livres no/do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba-MG**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18903/1/PraticasMusicaisConstitu%c3%ad das.pdf> Acesso em: 2 maio. 2023.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Vidas compartilhadas: cultura e relações geracionais na vida cotidiana**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Cultura e co-educação de gerações. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-296, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641998000200011>. Acesso em: 5 nov. 2022.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 37, p. 105-115, jun. 1993. Disponível em: <https://ces.uc.pt/rccs/index.php?id=502> Acesso em: 30 jun. 2023.

POLIVANOV, B. B; WALTENBERG, L. Synthetica: reflexões acerca da (i)materialidade da música em álbuns-aplicativo. **Galaxia**, São Paulo, n. 29, p. 262 - 275, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/LLLj8WCZf6SpW5PBgLWmCLj/#:~:text=A%20partir%20do%20C3%A1lbum%2Daplicativo,entre%20materialidade%20e%20cultura%20digital.> Acesso em: 30 jun. 2023

POPOLIN, Álisson. **“Eu gosto de escutar música todo dia. Todo jovem gosta” – “Escutar música já faz parte da minha vida”**: jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical. Uberlândia, 2012. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12305>. Acesso em: 01 nov. 2022.

RAMOS, Sílvia Nunes. **Escuta portátil e aprendizagem musical**: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis. 2012. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70225/000876709.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 nov. 2022.

REYNER, Igor Reis. Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 77-106, dez. 2011. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/202>. Acesso em: 2 nov. 2022.

RIBAS, Maria Guimar de Carvalho. **Música na educação de jovens e adultos**: um estudo sobre práticas musicais entre gerações. 2006. Tese (Doutorado em Música) - Curso de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7177/000540408.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 nov. 2022.

RODRIGUES, Leonardo do Nascimento. **Apreciação musical nos anos iniciais do ensino fundamental**: experiências de escuta de música instrumental. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/10937>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SÁ, Nídia Limeira de. Os surdos, a música e a educação. **Dialógica**, Manaus, v. 2, p. 1-11. 2008. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=226>. Acesso em: 28 out. 2022.

SCHAEFFER, Pierre. **Tratado de los objetos musicales**. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução de: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SCHAFER, R. Murray. Sound around. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v22i1.4635>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n. 28, p.19-35, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2549>. Acesso em: 30 out. 2022.

SILVA, Carolina Cason da. **A construção de preferências musicais na infância**: um estudo com Mateus (sete anos de idade). 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32133>. Acesso em: 30 out. 2022.

SILVA, Helena Lopes. Mediando as escutas musicais dos jovens: uma proposta para a educação musical na escola regular. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.1, p.122-147, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v22i1.4469>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SILVA, Helena Lopes; CARNEIRO, Aline Nunes; SOUSA, Davi Alves de. A escuta como atividade central da aula de música: uma proposta para o Ensino Médio. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 26., Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2016/4321/public/4321-14241-1-PB.pdf. Acesso em: 2 dez. 2022.

SILVA, Helena Lopes; BARBOSA, Rogério Vasconcelos. Escuta (cria)tiva: Propostas para o desenvolvimento da escuta musical na educação básica. **Foro de Educación**, v. 15, n. 22, p. 1-23, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5903807.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SILVA, Marili Macruz Ferreira da. **O papel da escuta construída culturalmente nos processos de aprendizado e desenvolvimento musical da criança**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-14122011-224042/pt-br.php>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SILVA, Ruth de Sousa Ferreira. **Ensino/aprendizagem musical no ensaio**: um estudo de caso na Orquestra Camargo Guarnieri. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12299>. Acesso em: 30 out. 2022.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano e mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. *In*: SOUZA, Jusamara (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: PPG-Música, 2000. p 45-57.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356>. Acesso em: 30 out. 2022.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. *In*: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Jusamara. Música em projetos sociais: perspectiva da sociologia da educação musical. *In*: SOUZA, Jusamara *et al.* (Org.). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. 168 p.

SOUZA, Jusamara. FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 7, n.1, p. 57-80, jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/mp.v7i1.38133>

SOUZA, Jusamara. TORRES, Maria Cecília de Araújo. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed1/pdfs/4_maneyras_de_ouvir_musica.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STAKE, Robert. E. Qualitative case studies. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The sage handbook of qualitative research**. 3. ed. Sage Publications, Inc, 2005.

STAKE, Robert E. **The case study method in social inquiry**. Illinois: University of Illinois. 1978.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos**. 2. ed. Madrid: Morata. 1999.

STOCKFELT, Ola. Adequate modes of listening. *In*: COX, Christoph; WARNER, Daniel. **Audio culture**: readings in modern music. Continuum: New York: London, 2004. p. 88-93.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. 107 p. (Serie Pesquisa em Educação, 5).

VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, n. 5, 2001/2002. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/924>. Acesso em: 25 nov. 2022.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Links consultados

ALTERIDADE. *In*: HOUAISS, Dicionário Houaiss. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#3. Acesso em: 30 out. 2022.

Barões da Pisadinha. *In*: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Bar%C3%B5es_da_Pisadinha. Acesso em: 10 jun. 2023.

Barros de Alencar. *In*: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Barros_de_Alencar. Acesso em: 10 jun. 2023.

Cajon. *In*: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Caj%C3%B3n>. Acesso em: 10 jun. 2023.

César Menotti e Fabiano. *In*: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9sar_Menotti_%26_Fabiano. Acesso em: 10 jun. 2023.

Chacrinha. *In*: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Chacrinha>. Acesso em: 10 jun. 2023.

Chitãozinho e Xororó. *In*: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Chit%C3%A3ozinho_%26_Xoror%C3%B3. Acesso em: 10 jun. 2023.

Chrystian e Ralf. *In*: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Chrystian_%26_Ralf. Acesso em: 2 jul. 2023.

Gusttavo Lima. *In*: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gusttavo_Lima. Acesso em 10 jun. 2023.

IBGE, Censo Demográfico. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-14,-15,-16,-17,-18,128&ind=4703>. Acesso em: 30 out. 2022.

Irmãs Galvão. *In*: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Galv%C3%A3o. Acesso em: 10 jun. 2023.

Jão. *In*: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/J%C3%A3o>. Acesso em: 10 jun. 2023.

João Paulo e Daniel. *In*: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Paulo_%26_Daniel. Acesso em: 10 jun. 2023.

Lollapalooza. *In*: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lollapalooza>. Acesso em: 10 jun. 2023.

Mato Grosso e Mathias. *In*: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Matogrosso_%26_Mathias. Acesso em 10 jun. 2023.

Milionário e José Rico. *In*: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Milion%C3%A1rio_%26_Jos%C3%A9_Rico. Acesso em: 10 jun. 2023.

O que é a Alexa? - ou melhor, quem é. *In*: Tecnoblog. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-a-alexa-ou-melhor-quem-e/>. Acesso em: 2 jul. 2023.

Projeto Guri. Disponível em: https://souguri.art.br/sobre_nos. Acesso em: 10 jun. 2023.

Rio Negro e Solimões. *In*: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rionegro_%26_Solim%C3%B5es. Acesso em: 10 jun. 2023.

TRAP. *In*: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Trap>. Acesso em: 2 jul. 2023.

UBIQUIDADE. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ubiquidade/>. Acesso em: 30 out. 2022.