

# Fazer musical e vulnerabilidade juvenil: o curso de música da Rede CUCA na Barra do Ceará

**Marco Antonio Toledo Nascimento**

Universidade Federal do Ceará – Campus de Sobral  
orcid.org/0000-0002-5391-0062  
marcotoledo@ufc.br

**Adeline Stervinou**

Universidade Federal do Ceará – Campus de Sobral  
orcid.org/0000-0001-5097-1858  
adeline@sobral.ufc.br

**Francis Dubé**

Université Laval  
orcid.org/0000-0001-5344-7031  
francis.dube@mus.ulaval.ca

NASCIMENTO, Marco A. T.; STERVINO, Adeline; DUBÉ, Francis.  
Fazer musical e vulnerabilidade juvenil: o curso de música da  
Rede CUCA na Barra do Ceará. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 1,  
e32117, 2024.





## Fazer musical e vulnerabilidade juvenil: o curso de música da Rede CUCA na Barra do Ceará

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar o impacto do curso de música da Rede CUCA na vida de jovens da periferia de Fortaleza/Ceará/Brasil em situação de vulnerabilidade social. O texto é um recorte dos resultados da pesquisa intitulada “Estudo sobre as práticas musicais em espaços não institucionalizados no Canadá e no Brasil: formação humana e desenvolvimento através da Educação Musical em comunidades de situação de vulnerabilidade social”, fruto de um projeto de cooperação internacional entre o Brasil e o Canadá, concluído em 2020. As informações no texto foram obtidas por meio de questionários autoadministrados, realizados com os(as) jovens estudantes do curso (N=13). Os resultados sugerem que as aulas de música da Rede Cuca da Barra do Ceará contribuem para o afastamento dos(as) jovens participantes da zona de desfiliação, consequentemente direcionando-os para a zona de integração. Este afastamento mostra-se diretamente relacionado à interação positiva da aprendizagem musical desenvolvida no projeto social a partir de fatores como o bem-estar psicológico, os vínculos afetivos-relacionais e ambiente social e a relação com o trabalho e/ou futuro profissional.

Palavras-chave: Health Musicing, vulnerabilidade social, práticas musicais em espaços não institucionalizados.

## Musical doing and youth vulnerability: the CUCA Network music course at Barra do Ceará

Abstract: This article aims to analyse the impact of the CUCA Network music course on the lives of socially vulnerable young people on the periphery of Fortaleza/Ceará/Brazil. The text is an excerpt from the results of the research entitled “Study of musical practices in non-institutionalised spaces in Canada and Brazil: human formation and development through Music Education in socially vulnerable communities”, produced as part of an international co-operation project between Brazil and Canada that ended in 2020. The information in the text was obtained through self-administered questionnaires carried out with young students on the course (N=13). The results suggest that the music classes at the Cuca Network in Barra do Ceará contribute to moving the young participants away from the disaffiliation zone and, consequently, towards the integration zone. This distancing is directly related to the positive interaction of the musical learning carried out in the social project, based on factors such as psychological well-being, affective-relational bonds and the social environment and the relationship with work and/or future career.

Keywords: Health Musicing, social vulnerability, musical practices in non-institutionalised spaces.

## Hacer música y vulnerabilidad juvenil: del curso de música de la Red CUCA Barra do Ceará

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar el impacto del curso de música de la Red CUCA en la vida de jóvenes socialmente vulnerables de la periferia de Fortaleza/Ceará/Brasil. El texto es un extracto de los resultados de la investigación titulada “Estudio de prácticas musicales en espacios no institucionalizados en Canadá y Brasil: formación y desarrollo humano a través de la Educación Musical en comunidades socialmente vulnerables”, resultado de un proyecto de cooperación internacional entre Brasil y Canadá concluido en 2020. Las informaciones del texto fueron obtenidas a través de cuestionarios autoadministrados realizados a jóvenes estudiantes del curso (N=13). Los resultados sugieren que las clases de música de la Red Cuca, en Barra do Ceará, contribuyen a alejar a los jóvenes participantes de la zona de desafilación y, consecuentemente, acercarlos a la zona de integración. Este alejamiento está directamente relacionado con la interacción positiva del aprendizaje musical realizado en el proyecto social, a partir de factores como el bienestar psicológico, los vínculos afectivo-relacionales, el ambiente social y la relación con el trabajo y/o el futuro profesional.

Palabras clave: Health Musicing, vulnerabilidad social, prácticas musicales en espacios no institucionalizado.





## Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar o impacto do curso de música da Rede CUCA na vida de jovens da periferia de Fortaleza/Ceará/Brasil em situação de vulnerabilidade social. Por se tratar de um recorte dos resultados da pesquisa intitulada “Estudo sobre as práticas musicais em espaços não institucionalizados no Canadá e no Brasil: formação humana e desenvolvimento através da Educação Musical em comunidades de situação de vulnerabilidade social<sup>1</sup>”, iniciaremos este texto contextualizando esta pesquisa de cooperação internacional e descrevendo os princípios teóricos e metodológicos que nos serviram de guia para a construção de nossa proposta. Em seguida, explanaremos um recorte dos resultados desta pesquisa efetuada em território brasileiro, mais precisamente por meio de uma política pública da área da cultura da Prefeitura de Fortaleza, capital do estado do Ceará, executada por meio da Secretaria Municipal da Juventude.

Para que o leitor compreenda o projeto como um todo, faz-se necessário explicar a construção desta pesquisa. Retornamos, então, ao ano de 2013, quando começaram as relações entre o grupo de pesquisa brasileiro PesquisaMus<sup>2</sup> e o grupo canadense LaRFADI<sup>3</sup>. Isso se deu com a visita do professor canadense Francis Dubé ao Brasil para participar de uma das mesas-redondas da 1ª Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral<sup>4</sup>. A partir desse encontro,

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) através do Programa Geral de Cooperação Internacional (PGCI) em acordo com o Governo canadense através do International Education and Youth Division of Foreign Affairs and International Trade Canada, Edital No 002/2015, vigência de 03/2016 a 12/2019. Ressaltamos que dos cinco projetos aprovados neste edital, ele foi o único projeto aprovado da Área das Ciências Humanas e oriundo de uma universidade do Norte/Nordeste do país. Esse projeto recebeu, ainda, recursos da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e do Estado do Ceará (Funcap) através do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa, Estímulo à Interiorização e à Inovação (BPI).

<sup>2</sup> Núcleo de Pesquisa em Educação Musical cadastrado no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e ligado ao Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará – Campus de Sobral. Tem por objetivo evidenciar o desenvolvimento humano por meio de suas competências artísticas com ênfase em música, no uso das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e nos diferentes dispositivos didático-pedagógicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Música.

<sup>3</sup> Laboratório de Pesquisa em formação auditiva e didática instrumental ligado à Faculdade de Música da Universidade Laval, no Canadá. O LaRFADI tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos ligados aos mecanismos da formação auditiva e da formação dos diversos instrumentos musicais e tem como diretores os professores Francis Dubé e Maria Teresa Moreno Sala.

<sup>4</sup> Principal evento científico organizado pelo PesquisaMus, as Conferências Internacionais de Educação Musical de Sobral têm como finalidade promover debates, reflexões, ações e intercâmbios entre os interessados no fomento da Educação Musical no Ceará, Brasil e no mundo.

percebemos a convergência entre os objetivos que regem os dois grupos. A primeira participação consistiu em uma pequena colaboração do professor Marco Toledo no projeto “Estudo sobre as concepções pedagógicas dos professores de piano: olhares cruzados entre o Canadá, a Espanha, os Estados Unidos, a França, a Inglaterra, a Austrália, o México, a Turquia e o Brasil”. O projeto foi coordenado pelo professor Francis Dubé, citado anteriormente, e pelo professor Alfredo Bautista, da Universidade Tufts (Boston, EUA). A partir daí nasceu o interesse em estabelecer uma parceria mais consistente entre os pesquisadores do PesquisaMus e do LaRFADI.

No ano de 2015 ocorreu a assinatura do Acordo de Cooperação Internacional entre a Universidade Laval (UL) e a Universidade Federal do Ceará (UFC). O evento foi marcado por uma visita científica realizada pelos pesquisadores Adeline Stervinou e Marco Toledo à UL, iniciando-se, assim, as discussões sobre temas relevantes para a confecção de um projeto de pesquisa em cooperação internacional<sup>5</sup>.

## Referencial Teórico

Durante as discussões para a escolha de um tema relevante, não somente para a Educação Musical, mas para a pesquisa científica em Música, levou-se em consideração uma aplicação direta às demandas sociais nos dois países, pois percebeu-se que, apesar das grandes diferenças, estudos poderiam contribuir de forma significativa se analisados em um mesmo projeto. Dessas discussões, emergiram duas problemáticas: os efeitos da música para o bem-estar e as práticas musicais de propósito social em contextos de vulnerabilidade juvenil.

### Health Musicing

Com o objetivo de abarcar a problemática sobre os efeitos da música para o bem-estar, a equipe de pesquisadores escolheu o modelo teórico do professor emérito da Aalborg Universitet (Dinamarca), Lars Ole Bonde, intitulado Health

---

<sup>5</sup> Para mais detalhes sobre as cooperações internacionais estabelecidas pelo PesquisaMus, ver “cooperação e intercâmbio internacional”, no livro “10 anos do Curso de Música – Licenciatura, Campus Sobral: ações, trajetórias e perspectivas”.

Musicing<sup>6</sup> (Bonde, 2011), como o mais apropriado para o enquadramento da coleta e da análise dos dados. O modelo teórico de Bonde foi aplicado, utilizando-se os parâmetros estabelecidos pelo autor sobre a influência do fazer musical para a formação humana e para o desenvolvimento social.

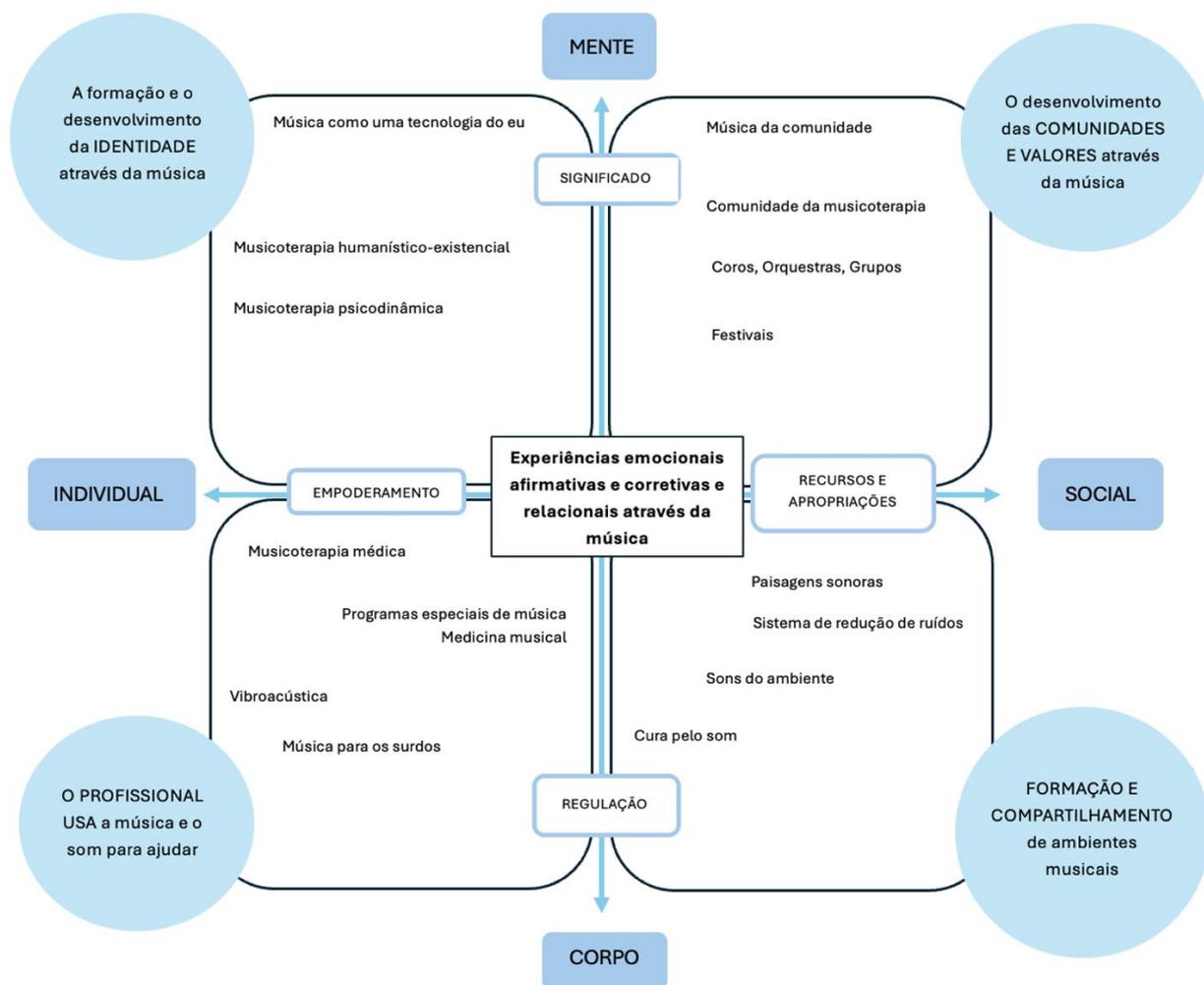


Figura 1 – Health Musicing. Fonte: Adaptado e traduzido de Bonde (2011, p.125) pelos autores.

A escolha de Bonde (2011) como modelo para a coleta e análise de dados deveu-se, principalmente, ao fato de este autor indicar a relevância ao relacionamento interpessoal ou relacional como dinâmicas vitais para os estudos teóricos e práticos entre Música e Saúde. Para o autor, os objetivos gerais ligados à saúde, que podem ser relacionados à prática musical, são: 1) o desenvolvimento de comunidades e seus valores através da música; 2) o aprendizado com o outro

<sup>6</sup> Ainda sem tradução para o português.

(modelação) e o sentimento de partilha em ambientes musicais; 3) o uso profissional da música e do som para ajudar os indivíduos, e 4) a formação e o desenvolvimento da identidade através da música (Bonde, 2011, p. 122).

A estrutura é cortada por uma linha vertical etiquetada “Mente-Corpo” (mind-body) e por um eixo horizontal chamado de “Individual-Social” (individual-social), e evidencia as relações transversais e as singularidades sociais e culturais a partir de múltiplas dimensões, sejam elas individuais ou sociais. Observemos que, no quadrante superior direito, Bonde (2011) enfatiza os aspectos do que chama de “Mente-Social” (Mind-Social), ou seja, a influência do indivíduo em um determinado espaço social, e vice-versa. Os principais fatos que ocorrem durante esse processo são a aprendizagem social, o desenvolvimento de uma identidade positiva do grupo em que se está inserido e o processo colaborativo existente. Bonde explica como a Mente-Social pode se desenvolver em um contexto musical:

**Neste quadrante o significado musical é criado em um espaço social.** Este pode ser uma família, uma instituição ou uma comunidade local. **O significado é desenvolvido e negociado por pessoas que fazem música, normalmente em um grupo.** As atividades podem ser facilitadas por profissionais como músicos da comunidade ou musicoterapeutas. A música fornece recursos para que as pessoas possam apropriar-se dela de várias formas. **As experiências apropriadas podem ser emocionais ou relacionais, afirmativa ou corretiva - isso depende das necessidades da pessoa e do contexto** (Bonde, 2011, p. 123, grifo e tradução nossos)<sup>7</sup>.

Já no quadrante inferior direito, chamado de “Social-Corporal” (Social-Body), o foco está em como a promoção da saúde musical pode ser moldada e compartilhada nesses ambientes. Para Bonde (2011), ambientes musicais em espaços públicos podem oferecer recursos para que pessoas se apropriem de práticas saudáveis.

**As experiências pertencentes a este quadrante são colocadas em um espaço público e - como ponto de partida - sentido no corpo.** Neste quadrante, encontramos paisagens sonoras que promovem a saúde especialmente projetadas. O propósito de tais paisagens ou ambientes sonoros é frequentemente limitar o potencial dos efeitos

<sup>7</sup> In this quadrant musical meaning is created in a social space. This can be a family, an institution or a local community. Meaning is developed and negotiated by persons musicing, typically in a group. The activities may be facilitated by professionals such as community musicians or music therapists. Musicing provides affordances to persons who may appropriate them in several ways. The experiences appropriated may be emotional or relational, affirmative or corrective – this depends on the person’s needs and the context.





danosos ao ruído através de ambientes cuidadosamente projetados e equipamento especial. O propósito também pode ser fornecer lugares de som, conforto e beleza para a comunidade (Bonde, 2011, p. 123, grifo nosso)<sup>8</sup>.

O quadrante inferior esquerdo, “Individual-Corporal” (Individual-Body), refere-se a como os problemas individuais de saúde podem ser tratados através do ato de fazer música (music-ing). Nesse sentido, Bonde (2011) ressalta o potencial das intervenções sonoras e musicais realizadas em práticas clínicas destinadas à promoção da saúde de pacientes.

Na Medicina Musical e em seus produtos, músicas especialmente selecionadas podem ser apropriadas para fins de cura sonora ou musical, por exemplo, o relaxamento. *Playlists* podem ser adaptadas **às necessidades e preferências do indivíduo**. Na musicoterapia, ouvir música, tocar e improvisar é apropriado especialmente para a regulação da dor, excitação, tensão corporal e funções neurológicas (Bonde, 2011, p. 124, grifo nosso)<sup>9</sup>.

Por sua vez, o quadrante superior esquerdo, “Mente-Individual” (Mind-Individual), trata do desenvolvimento da identidade por meio do ato de fazer música. Neste caso, Bonde (2011) afirma que a música é utilizada para facilitar o desempenho de um indivíduo em diversos contextos.

**Ouvir música e tocar é projetado por profissionais**, por exemplo, musicoterapeutas para tratamentos individuais a pacientes **no intuito de facilitar ou apoiar a comunicação e a expressividade e explorar o significado em um contexto musical**. **A música pode contribuir para a confirmação ou desenvolvimento de identidade** e pode levar à formação de comunidades musicais em pessoas com muitos e diferentes problemas de saúde (Bonde, 2011, p. 124, grifo nosso)<sup>10</sup>.

---

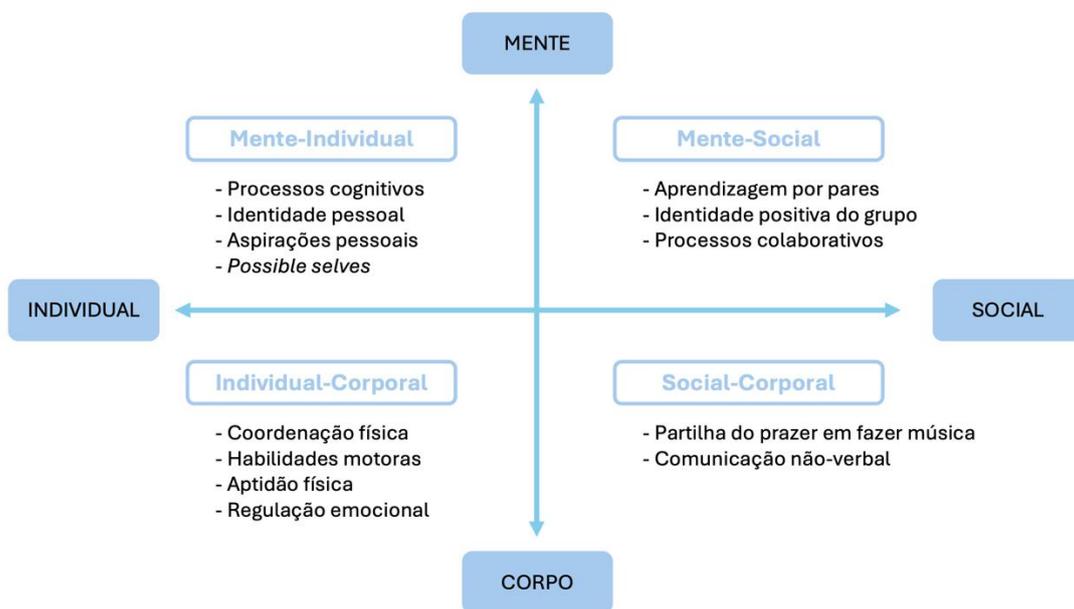
<sup>8</sup> The experiences belonging to this quadrant are placed in a public space and – as point of departure – felt in the body. In this quadrant we find specially designed health promoting soundscapes. The purpose of such soundscapes or milieus is often to limit the potential damaging effects of noise through carefully designed environments and special equipment. The purpose can also be to provide places of sound comfort and beauty to the community.

<sup>9</sup> In MusicMedicine and its products specially selected music can be appropriated for sound or music healing purposes, e.g., relaxation. Playlists can be adapted to the needs and preferences of the individual. In music therapy music listening, playing and improvisation is appropriated especially for the regulation of pain, arousal, body tension and neurological functions.

<sup>10</sup> Music listening and performing is designed by professionals, e.g., music therapists, for individual patient’s purposes, in order to facilitate or support communication and expressivity and to explore meaning in a musical context. Musicing can contribute to the confirmation or development of musical identity and may lead to the formation of musical communities in persons with many different health problems.



Os grifos por nós realizados nas citações de Bonde (2011) ressaltam o interesse específico de nossa investigação. Por não se tratar de uma pesquisa da área da Saúde ou da Musicoterapia, focamos nosso interesse no papel da aprendizagem da música para o indivíduo ou para o grupo de indivíduos inseridos em uma proposta não institucionalizada de Educação Musical. A Figura 2 a seguir refere-se à adaptação do modelo Health Musicing para as situações não institucionalizadas de Educação Musical e de propósito social.



**Figura 2** – Health Musicing adaptado para situações não institucionalizadas de Educação Musical e de propósito social. Fonte: elaborada pelos autores.

Assim, para esta pesquisa, elencamos como indicadores de Mente-Social (quadrante superior direito) a aprendizagem por pares (modelação), bem como todos os processos colaborativos gerados nesse progresso, incluindo os que porventura aconteçam fora do ambiente de Educação Musical, e a identidade positiva gerada pelo pertencimento ao grupo.

No que se refere ao aspecto Social-Corporal, visível no quadrante inferior direito, temos como indicadores o elevado compartilhamento no ato de fazer música em conjunto e a comunicação não verbalizada. Já no Corporal-Individual, exibido na parte inferior esquerda da Figura 2, os indicadores são a coordenação física, os movimentos e as habilidades motoras, bem como o controle emocional.





Por fim, na parte superior esquerda, optamos pelos processos cognitivos, identidade pessoal, aspirações pessoais e possible selves (Ferreira, 2018)<sup>11</sup>.

### Vulnerabilidade juvenil

Nos quatro anos de realização do projeto, as duas perguntas que emergiram de forma mais recorrente em nossas apresentações de trabalho e conferências foram: “qual é a relação do projeto com a vulnerabilidade juvenil<sup>12</sup>?” e “pode-se considerar os adolescentes canadenses em estado de vulnerabilidade social?”. Após essas justas indagações argumentamos que

O direcionamento da análise do processo de vulnerabilidade para essa parcela da população (**juventude**) é justificado pelo reconhecimento dos inúmeros riscos expostos a esse grupo e das consequências que essa exposição pode acarretar na vida adulta dos mesmos (Schumann, 2014, p. 6).

Ainda visando uma melhor compreensão do termo “vulnerabilidade”, nos baseamos no modelo teórico da vulnerabilidade social elaborado por Robert Castel (1998). Ele estabelece e classifica a situação social dos indivíduos em dois campos principais: zona de integração e zona de desfiliação. A primeira é a mais desejável, pois deriva da combinação de uma inserção segura em um trabalho com o estabelecimento de relações fortes de proximidade afetiva, assegurando uma vida social estável. Já a segunda, opostamente proporcional, é marcada pela não inserção no mercado de trabalho e pelo isolamento relacional. Em casos extremos, a zona de desfiliação pode levar indivíduos até mesmo à mendicância (Castel, 1998, p. 11). Esses conceitos foram agrupados por Castel junto a uma terceira zona, denominada zona de risco ou de vulnerabilidade, conforme o Quadro 1 a seguir. Considerada fundamental, essa é na zona de vulnerabilidade em que se constroem as bases definidoras da situação social do indivíduo adulto.

<sup>11</sup> Sem uma tradução para o português, definimos o Possible Selves em nosso estudo como uma perspectiva de vida e objetivos futuros em relação à sociedade.

<sup>12</sup> A juventude ou juventudes, como defendem alguns estudiosos, é um tema de crescente interesse em diversos campos, e por uma questão de tempo e espaço, não aprofundaremos discussões sobre este assunto. Não obstante, faz-se necessário que tratemos os participantes desta pesquisa, a saber, adolescentes canadenses e jovens brasileiros, por jovens, pois concordamos com o sociólogo italiano Alberto Melucci em dizer que a adolescência constitui a fase inicial da juventude (Melucci, 1997, p. 8). Nas discussões sobre este tema, agradecemos a importante contribuição da socióloga Francisca Denise Silva Vasconcelos (in memoriam), seus trabalhos de pesquisa portam sobre políticas públicas, representações sociais, pobreza, gênero e desigualdade.



Mundo do trabalho	Trabalho estável	Trabalho precário	Não trabalho
Zonas sociais	Zonas de integração	Zonas de vulnerabilidade	Zonas de desfiliação
Relações de proximidade	Fortes	Fracas	Isolamento social

**Quadro 1** – Quadro “zonas sociais de inserção”. Fonte: adaptado e traduzido de Castel (1998) pelos autores.

Apesar de comumente associarmos a vulnerabilidade à precariedade financeira e à residência na periferia das grandes cidades, e de concordarmos sobre haver grande possibilidade de essas situações contribuírem para tal, as circunstâncias financeiras e de moradia, per si, não condicionam o indivíduo à zona de vulnerabilidade. Carmo e Guizardi (2017) ressaltam que

a concepção de vulnerabilidade denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às **fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos** (Carmo; Guizard, 2017, p. 2, grifo nosso).

Em consonância com as autoras supramencionadas, esta pesquisa considera que os vínculos afetivo-relacionais são os fatores mais influentes para a situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, podemos citar como exemplo a pesquisa de Padovani e colaboradores sobre o alto índice de jovens universitários que se encontram em situação de vulnerabilidade devido ao sofrimento psicológico (Padovani *et al.* 2014). Segundo esse estudo, após investigarem a situação de 3.587 estudantes de diversas áreas do conhecimento oriundos de seis instituições brasileiras de nível superior (públicas e privadas), os autores apontaram a vulnerabilidade de 1.403 (39.97%) estudantes da amostra por apresentarem sofrimento psicológico significativo não atrelado às condições de ordem financeira ou de acesso aos bens públicos, mas sim a dificuldades de adaptação a novas situações e/ou separação da família.





Desse modo, entendemos que o bem-estar do indivíduo está intimamente ligado à capacidade ou não dos jovens de enfrentar as situações impostas, guiando-os à zona de integração (ideal) ou à zona de desfiliação. A condição de enfrentamento, por sua vez, está ligada a três fatores principais, que são indissociáveis e inter-relacionados: o **bem-estar psicológico**, os **vínculos afetivo-relacionais e ambiente social** e a relação com o **trabalho e/ou futuro profissional**. Não descartaremos os dois fatores que, apesar de consideramos secundários, influenciam diretamente nos três primeiros: o **acesso a bens e serviços** e **acesso à renda**.

Conforme o exposto acima, esta pesquisa considera que o próprio fato de o indivíduo estar na juventude já o coloca nessa zona intermediária, chamada por Castel (1998) de zona de vulnerabilidade. Isso se dá pelo contexto de insegurança e de travessia imposto por esta fase da vida que não tem um espaço de escuta. O jovem é sempre um vir a ser, não é criança nem é adulto, e por isso ele está mais propício a ter um impedimento ou uma deterioração do bem-estar.

## Metodologia

Após o embasamento teórico, que seguirá os preceitos da Health Musicing (Bonde, 2011) e da Vulnerabilidade Juvenil (Castel, 1988), foi desenhada a orientação metodológica da pesquisa. A abordagem metodológica enfatizou o paradigma qualitativo e tomou como design o estudo de casos múltiplos (Yin, 2001) para investigar as práticas musicais educativas de dois cursos de música, sendo o caso canadense o curso da escola de Música Amplisson, localizada na cidade do Quebeque, e o caso brasileiro referente ao curso de música da Rede CUCA da Barra do Ceará, em Fortaleza.

Utilizou-se nesta pesquisa cinco técnicas de coleta de dados, que foram aplicadas de forma subsequente, a saber: observação participante e com apoio do diário de campo; entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadora/diretor; entrevista coletiva com os alunos dos cursos; questionário autoadministrativo aplicado aos alunos do curso, e registros audiovisuais das aulas/ensaios e apresentações artísticas. A coleta de dados foi dividida em duas etapas consecutivas, sendo a primeira objetivando a **apropriação do campo**, colhendo informações sobre o funcionamento dos dois ambientes a serem



estudados. Já a segunda etapa focou diretamente sobre os **jovens participantes** dos projetos de educação musical<sup>13</sup>.

### Apropriação do campo

- a) Observação das aulas: primeiramente, os doutorandos participantes do projeto foram encarregados de registrar as observações do campo por meio de jornal de bordo individual. Ao todo, 6 doutorandos canadenses e 8 doutorandos brasileiros participaram do projeto. Ressaltamos que as equipes de doutorandos que foram a campo também tinham uma configuração interdisciplinar nas áreas de Educação e Música. Na área de Música, havia doutorandos pertencentes a diversas subáreas (Práticas Interpretativas, Educação Musical, Etnomusicologia e Pesquisa-Criação)<sup>14</sup>. Cada doutorando realizou anotações em seu diário de bordo, dando ênfase a aspectos referentes à sua área e/ou subárea de atuação. Os diários foram compartilhados através do Google Drive com toda a equipe e, além disso, foram organizadas discussões periódicas sobre o projeto.
- b) Entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadora/diretor: foram realizadas entrevistas voltadas aos professores e coordenadores e/ou diretores, a fim de contextualizar os objetivos dos espaços, bem como para se conhecer os aspectos pedagógicos e sociais veiculados.

### Jovens participantes

- c) Entrevista coletiva: foi empreendida uma entrevista coletiva que teve por objetivo apresentar o projeto e os pesquisadores aos jovens, além de solicitar autorização para os procedimentos de coleta de dados. O encontro serviu tanto para a discussão sobre temas relacionados ao engajamento musical

---

<sup>13</sup> Em relação aos procedimentos éticos, a pesquisa foi autorizada pela direção dos dois estabelecimentos. Antes da realização das coletas de dados, foram expostos para os alunos dos dois cursos os objetivos da pesquisa e o papel de cada um desses registros para o presente estudo. Em seguida, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual continha informações sobre a pesquisa e a sua participação no processo investigativo.

<sup>14</sup> Agradecemos aqui a todos os doutorandos participantes do projeto pelo excepcional trabalho realizado. Os doutorandos oriundos da Universidade Federal do Ceará foram: Leandro Serafim, Gabriel Ferreira, Marcilane Cruz, Cristiane Gonçalves e Felipe Ximenes. Os doutorandos oriundos da Universidade Federal da Bahia foram: Obadias Cunha e Leonardo Nunes. A doutoranda oriunda da Universidade Federal do Paraná foi Mirna Azevedo. Os doutorandos e mestrandos da Universidade Laval foram: Mei-Ra St-Laurent, David Brouguel, Mikael Francoeur, Thoams Rieppi, Christiane Jean e Catherine Bouthillette.

dos jovens e ao bem-estar quanto sobre questões diretamente orientadas para o fazer musical nesses espaços.

- d) Questionário autoadministrativo: o questionário aplicado aos jovens respondentes da pesquisa foi dividido em duas partes. A primeira foi constituída de perguntas com intuito de traçar o perfil socioeconômico do grupo e a sua relação com instrumentos musicais e com a música (12 questões). Já a segunda parte do questionário foi composta por 83 questões objetivando mensurar o compromisso dos jovens com o ato de fazer música e as possibilidades profissionais futuras<sup>15</sup>, bem como avaliar o bem-estar proporcionado pela ação de fazer música. Para isso, estruturamos as perguntas da segunda parte do questionário em escala Likert com 5 (cinco) respostas possíveis divididas em níveis de 1 (um) a 5 (cinco), com o objetivo de medir a veracidade da pergunta na percepção do participante.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Não é verdade para mim</b>	<b>Não é muito verdadeiro</b>	<b>Um pouco verdadeiro</b>	<b>Bastante verdadeiro</b>	<b>Muito verdadeiro para mim</b>

**Figura 3** – Escala Likert utilizada no projeto. Fonte: elaborada pelos autores.

Os questionários foram sempre administrados ao final de cada projeto, haja vista que O'Neill e colaboradores sugerem que a aplicação do questionário deve ser realizada durante ou após a intervenção para que as respostas reflitam realisticamente o impacto nos respondentes (O'Neill *et al.*, 2015).

- e) Análise de vídeos: além dos procedimentos de coleta de dados listados acima, tanto as aulas como as apresentações foram objeto de análise por meio de gravações audiovisuais<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Trechos das entrevistas realizadas com os jovens, o professor e a coordenadora do espaço brasileiro, bem como as apresentações artísticas do grupo investigado podem ser visualizados no documentário Projeto Brasil - Canadá disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ynGhDaHkf6Q&t=146s>

Ressalta-se que, apesar de a pesquisa ter utilizado o design de estudo de caso, o presente artigo apresenta um recorte sobre a coleta de dados em campo brasileiro e referente unicamente às questões do questionário autoadministrativo.

### Resultados: questionário autoadministrado

Após análise em locais que ofertam o ensino de música na periferia da cidade de Fortaleza<sup>17</sup>, foi escolhido o curso de música da Rede CUCA<sup>18</sup> da Barra do Ceará<sup>19</sup>. O curso de música tem a duração média de um mês e meio, de modo que a pesquisa investigou duas turmas, ministradas por um único professor e realizadas de forma coletiva, em formato de oficina, baseado na formação de um grupo musical. Nesta pesquisa, as duas turmas mantiveram-se com o mesmo professor.

O objetivo do curso de música do CUCA Barra do Ceará é formar um grupo para realizar uma apresentação artística, o qual deve ser formado por cantores, guitarristas, violonistas, contrabaixista, tecladista e baterista. O processo tem o apoio de um técnico de estúdio. O professor é responsável pelo ensino de todos os instrumentos e da voz e o conteúdo é transmitido, basicamente, de forma prático-oral, podendo se recorrer à teoria musical.

A metodologia do trabalho do professor foi baseada em projeto<sup>20</sup>. Logo no início das primeiras aulas, ele fazia uma pequena enquete para saber o estilo de música de preferência dos jovens, quais instrumentos interessavam a eles, quem

---

<sup>17</sup> Agradecemos aqui a importante contribuição do então doutorando Gabriel Nunes Ferreira para a análise dos espaços de ensino de música na cidade de Fortaleza. Utilizamos também a sua definição de periferia que se encontra em sua tese de doutorado, já citada anteriormente (Ferreira, 2018).

<sup>18</sup> A rede CUCA é uma política institucional da Prefeitura da cidade de Fortaleza executada pela Secretaria Municipal da Juventude. Atualmente está estruturada por um conjunto de três complexos culturais, denominados Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte e estão localizados em bairros da cidade de Fortaleza com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a saber, Barra do Ceará, Mondubim e Jangurussu. Os CUCAs atendem jovens com idades entre 15 e 29 anos, disponibilizando atividades esportivas, culturais, de lazer e de capacitação. O principal objetivo da Rede CUCA é “construir uma visão da juventude a partir das suas potencialidades e de práticas inclusivas, estimulando seu desenvolvimento pleno” (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2017, p. 12).

<sup>19</sup> Bairro mais antigo da cidade de Fortaleza, a Barra do Ceará figura entre os bairros mais violentos da capital cearense, possuindo altos índices de homicídios, prostituição infantil, tráfico de drogas e assaltos.

<sup>20</sup> Metodologia de ensino que se apoia na experiência, conectando o(s) estudante(s) na execução de um projeto pré-definido, que propõe uma conexão entre o estudante e um projeto de pesquisa que desperte o interesse dele. O papel do professor, nessa metodologia, é favorecer o ensino com base nas descobertas, em pesquisas realizadas pela turma, entre outras atividades, sob sua orientação. No caso do curso de música do Cuca Barra no período da pesquisa, o professor propôs como projeto, a preparação de uma apresentação de música serjaneja e brega.



gostava de cantar etc. A partir daí, discutia-se e elegia-se um tema que direcionava a escolha do repertório a ser aprendido e, por consequência, guiava a seleção do conteúdo a ser transmitido.

O recorte dos dados utilizados neste artigo, a saber, o questionário autoadministrativo, foi aplicado após o último encontro do curso do semestre. Das 83 questões, selecionamos para este texto treze questões relativas às cinco categorias seguintes: **bem-estar**, **identidade e aquisição** (três questões); **realização pessoal** (uma questão); **criatividade, autoestima e confiança** (quatro questões); **afetividade** (uma questão); *Possible selves* (quatro questões);

### Perfil dos participantes

Os participantes (N = 13) são formados por 9 homens e 4 mulheres com idade entre 16 e 28 anos (média = 19.84). Todos são moradores do bairro Barra do Ceará<sup>21</sup>.

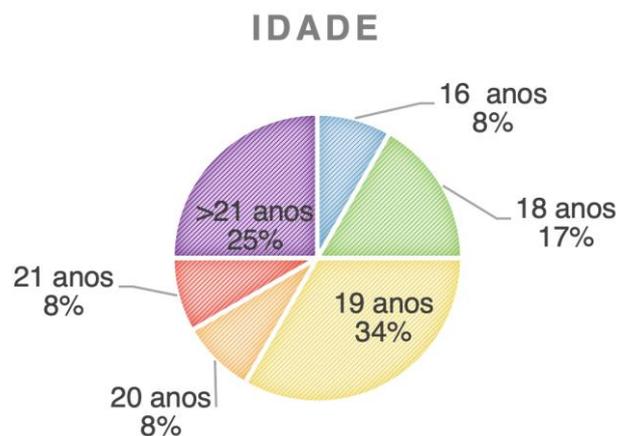
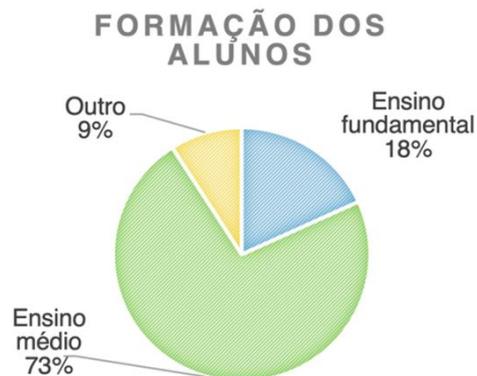


Figura 4 – idade dos participantes. Fonte: Elaborada pelos autores.

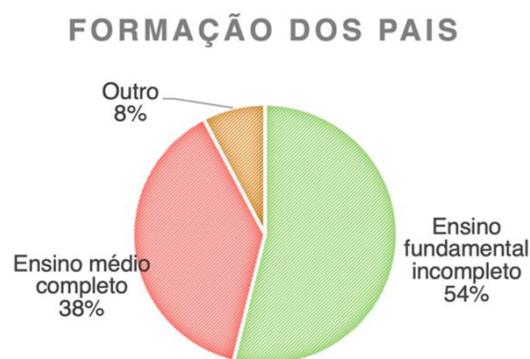
No que diz respeito ao nível de escolaridade dos participantes e de seus pais, encontramos uma diferença significativa. A maioria dos participantes (8) está cursando ou completou o ensino médio, enquanto dois estão em considerável atraso, cursando, ainda, o ensino fundamental. Um dos participantes apresenta outro tipo de formação e apenas um está na universidade. Em relação à escolaridade dos pais dos participantes, apenas 38% (5) responderam que pelo menos um dos pais completou o ensino médio, enquanto a maioria (54% ou 7

<sup>21</sup> A maioria dos jovens participou das duas turmas investigadas no período, porém, eles só responderam uma vez ao questionário.

peças) informou o ensino fundamental como escolaridade dos pais. Um dos participantes (8%) informou que um dos pais possui outro tipo de formação.



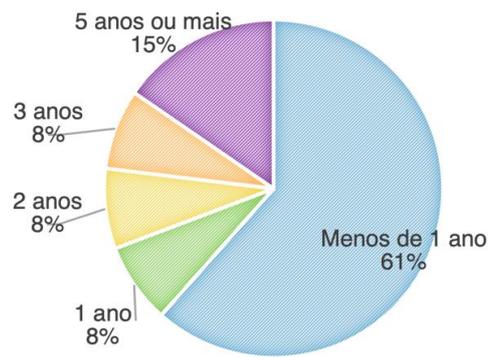
Figuras 5 – Formação dos alunos. Fonte: Elaborada pelos autores.



Figuras 6 – Formação dos pais. Fonte: Elaborada pelos autores.

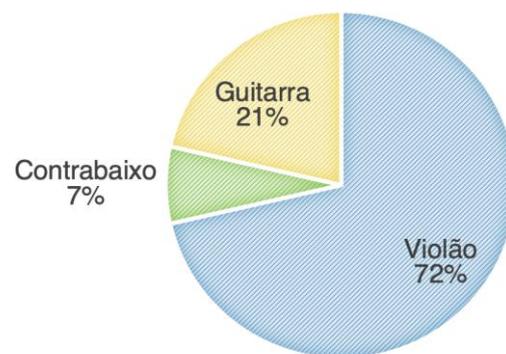
Já na parte do questionário que levava em consideração o compromisso dos jovens com o ato de fazer música, verificou-se que nenhum deles apresenta uma formação em nível especializado, seja em escola de música, curso de nível superior, conservatório ou escola técnica. 61% dos participantes (8) estudam música há menos de um ano. Um dos respondentes estuda há um ano (8%), outro afirmou estudar música entre um e dois anos (8%), outro entre dois e três anos (8%) e dois estudantes informaram que estudam música há cinco anos ou mais (15%).



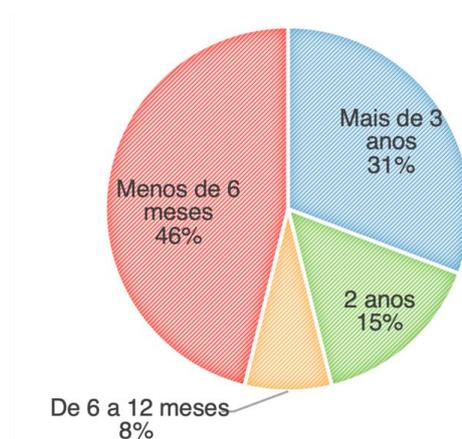


**Figura 7** – Tempo de estudo de música. Fonte: Elaborada pelos autores.

Na seção do questionário que trata da relação dos participantes do curso de música do CUCA com os instrumentos musicais, percebeu-se uma inclinação para os instrumentos de corda. Dez dos estudantes tocam violão (72%), três tocam guitarra (21%) e um toca contrabaixo (7%)<sup>22</sup>.



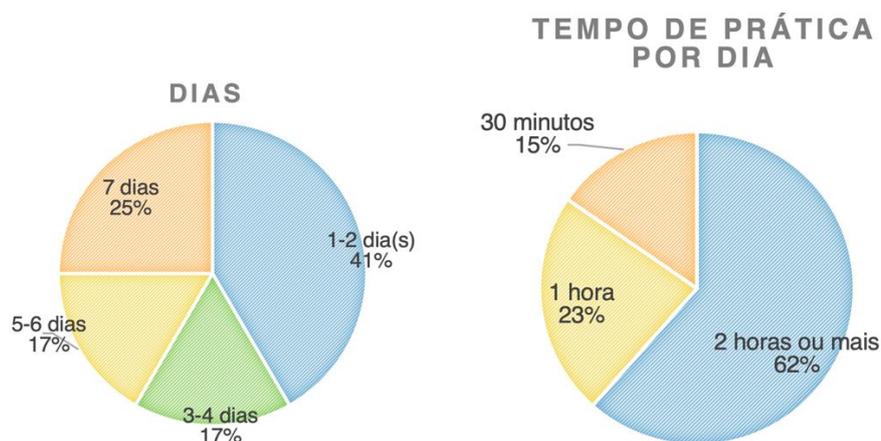
**Figura 8** – Quais instrumentos você toca? Fonte: Elaborada pelos autores.



**Figura 9** – Tempo dedicação à prática do instrumento principal. Fonte: Elaborada pelos autores.

<sup>22</sup> Nenhum optou pela bateria ou pelo teclado. Inclusive, foi necessária a participação dos doutorandos canadenses integrantes do projeto para a execução das partes da bateria e teclado tanto nos ensaios, quanto nas apresentações.

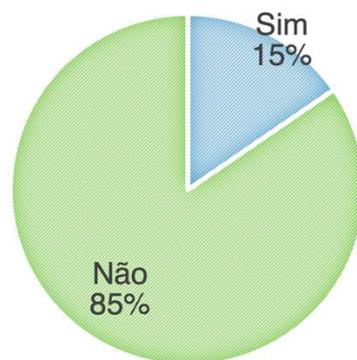
O tempo semanal dedicado à prática do instrumento foi considerado alto na maior parte da turma: entre três e sete dias por semana. Três estudantes responderam que praticavam durante sete dias por semana (25%), dois praticavam por cinco a seis dias por semana (17%), dois praticavam de três a quatro dias por semana (17%) e cinco praticavam por um a dois dias por semana (42%). No que concerne às horas praticadas a cada dia, oito estudantes informaram que praticavam duas horas ou mais (62%), três praticavam uma hora (23%) e dois praticavam trinta minutos (15%). Ressaltamos que a grande maioria dos estudantes não possui o próprio instrumento e precisava se deslocar até o CUCA para poder praticar. Era muito comum o encontro entre os estudantes no mesmo horário, o que possibilitava a prática com outros colegas.



**Figura 10** – Dias e tempo de prática do instrumento principal. Fonte: Elaborada pelos autores.

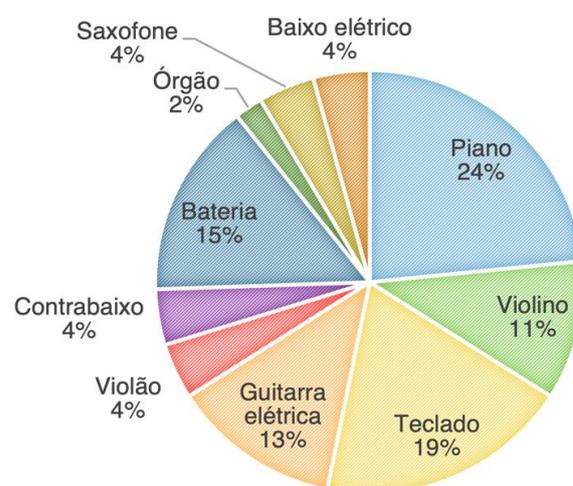
Para participar dos cursos de música do CUCA não há necessidade de nenhum teste de aptidão. Quando os participantes foram questionados se já haviam realizado algum tipo de exame ou teste relacionado à performance em seu instrumento musical, onze alunos responderam que nunca haviam passado por nenhum tipo de exame (85%), enquanto dois alunos informaram já ter passado por essa experiência (15%).





**Figura 11** – Participação em teste de aptidão. Fonte: Elaborada pelos autores.

Sobre o interesse da turma em continuar a praticar um instrumento, a maioria respondeu ter a intenção de continuar a prática do instrumento mesmo enquanto adulto. Apenas um participante (8%) alegou que pretende parar em breve. Quando perguntados sobre que instrumentos eles aprenderiam se tivessem oportunidade, a maioria mencionou o piano (11 alunos, 24%). Os demais instrumentos citados foram: teclado (9 alunos, 19%), bateria (7 alunos, 15%), guitarra elétrica (6 alunos, 13%), violino (5 alunos, 11%), violão (2 alunos, 4%), contrabaixo acústico (2 alunos, 4%), saxofone (2 alunos, 4%), baixo elétrico (2 alunos, 4%) e órgão (1 aluno, 2%). Ressaltamos que nesta questão vários respondentes citaram mais de um instrumento.

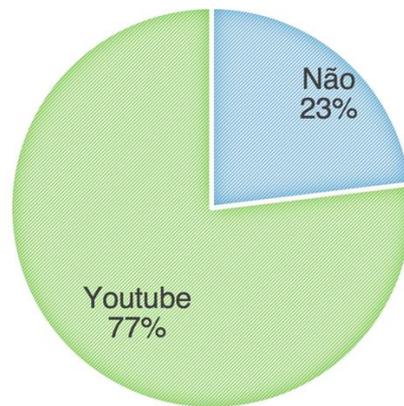


**Figura 12** – Instrumentos musicais de interesse. Fonte: Elaborada pelos autores.

O uso de recursos tecnológicos para a aprendizagem da música também foi evidenciado. A maioria da turma usa o computador e/ou a internet para aprender sobre o instrumento musical de seu interesse (10 alunos, 77%). Eles apontaram, ainda, o uso do YouTube como principal ferramenta de aprendizagem. Três alunos



(23%) mencionaram não utilizar recursos tecnológicos para aprender a tocar o seu instrumento musical.



**Figura 13** – Recursos tecnológicos de aprendizagem. Fonte: Elaborada pelos autores.

## Convicções dos participantes ligadas ao fato de fazer música

A seguir apresentaremos os resultados oriundos da parte do questionário intitulada “Minhas convicções ligadas ao fato de fazer música”. As questões selecionadas para este texto visavam medir a importância das atividades musicais na vida dos jovens aprendizes e como a arte musical contribui para que eles se direcionem para a zona de integração (Castel, 2019). As questões dizem respeito às categorias: bem-estar, aquisição de conhecimentos; realização pessoal; autoestima; criatividade; afetividade e possible selves.

Para as categorias **bem-estar, identidade e aquisição** de conhecimentos agrupamos os resultados das questões 1 (Q1) “Eu amo fazer música”, 35 (Q35) “Fazer música me ajuda a dar significado e propósito para a minha vida” e 46 (Q46) “É importante para mim ter a oportunidade de fazer música”. Em Q1 69% (9) assinalaram o nível 5 (muito verdadeiro para mim), 23% (3) selecionaram o nível 3 (um pouco verdadeiro para mim) e 8% (1) selecionaram a resposta 4 (bastante verdadeiro para mim). Já em Q35<sup>23</sup>, 42% (5) dos participantes responderam o nível 5, 50% (6) o nível 4 e apenas 8% (1) o nível 3. Na Q46, 54% (7) assinalaram o nível 5, 38% (5) o nível 4 e 8% (1) o nível 3. A categoria **realização pessoal** ficou a cargo da Q3, “Fazer música me dá uma sensação de realização”. Como resposta, 62% dos

<sup>23</sup> Excepcionalmente em Q35, um dos participantes, talvez por falta de atenção, não assinalou nenhum dos níveis. Assim, consideramos para essa pergunta somente doze respostas.

participantes (8) assinalaram o nível 5, 23% o nível 4 (3) e 15% (2) o nível 2 (não é muito verdadeiro para mim).

As categorias **criatividade, autoestima e confiança** foram agrupadas e representadas nas questões 4, 14, 18 e 19. Na Q4 “Posso experimentar minhas próprias ideias quando faço música”, 54% dos participantes (7) assinalaram o nível 5. Outros 23% (3) dos respondentes optaram pelo nível 4 e 23% (3) pelo nível 3. Enquanto na Q14 “Fazer Música me permite ser criativo”, 77% (10) dos participantes escolheram o nível 5, 23% restantes (3) assinalaram o nível 4. Já na Q18 “Quando comparo com outras atividades que eu faço, eu acho que sou bom ou boa fazendo música”, pela primeira vez não apareceram respostas de nível 5: 54% dos participantes (7) assinalaram o nível 4, 31% (4) o nível 3 e 15% (2) o nível 2. Em Q19 “Eu me considero uma pessoa com aptidão musical”, apenas 8% dos participantes (1) assinalaram o nível 5, enquanto os níveis 4 e 3 ficaram com a mesma proporção, 38% (5) cada, e 15% (2) dos participantes apontou o nível 2.

A categoria **afetividade** foi representada pela questão 5 “Fazer música permite relacionar-me com outras pessoas”, na qual 77% (10) dos participantes responderam nível 5 e 23% (3) responderam o nível 3, e pela questão 10 “Fazer música é uma parte importante de quem sou”, na qual 46% dos participantes (6) assinalaram o nível 5, 31% (4) o nível 4 e 23% (3) o nível 3.

A categoria **Possible selves** foi representada pelas questões 37 “Eu acho que é útil fazer música”, 39 “Os outros pensam que eu sou musical”, 40 “Fazer música me ajuda a me tornar conhecido por outras pessoas” e 47 “Sinto-me encorajado(a) a fazer música de forma independente”. Em Q37 a maioria dos participantes, 69% (9), assinalou o nível 5 e o restante (30%) indicou os níveis 4 e 3, correspondendo a 15% (2) cada. Em Q39, somente 8% (1) escolheram o nível 5, 46% (6) responderam o nível 4, 38% (5) o nível 3 e 15% (2) o nível 2. Já na Q40 também somente 8% (1) dos participantes assinalaram o nível 5, 46% (6) responderam o nível 4, 15% (2) o nível 3 e 23% (3) o nível 2. Ressaltamos que nessa questão, pela primeira vez, um participante (8%) assinalou o nível 1 “Não é verdade para mim”. Por fim, em Q47 54% (7) assinalaram o nível 5, os níveis 4 e 3 ficaram com 15% (2) cada e o nível 2 com 8% (1). Como em Q40, Q47 também teve uma resposta negativa (nível 1 = 8%).



## Discussão e considerações finais

Para concluir, esta pesquisa nos permitiu conhecer o perfil dos participantes inseridos nos cursos de música do CUCA localizado na Barra do Ceará. São jovens que vivem uma realidade muito semelhante à de grande parte da juventude brasileira que mora nas periferias das metrópoles. São em sua maioria estudantes de escolas públicas e com pais que não tiveram oportunidade de estudar. São jovens que não dispunham de nenhum ou apenas de reduzido conhecimento musical antes de frequentarem o CUCA, e que, mesmo sem possuírem um instrumento musical, dedicam grande parte do seu tempo ao estudo da música. Assim, procuramos entender o porquê da importância da música em suas vidas.

Podemos perceber que o fato de adquirirem o conhecimento musical proporciona a esses jovens um estado de bem-estar psicológico, pois, assim como anunciado tanto por Gouk (2001), quanto por Koen, Barz e Brummel-Smith (2009), eles reconhecem que “amam” fazer música e que acham a atividade útil, principalmente por trazer “propósito e significado” às suas vidas. O bem-estar também traz contribuições para a autoestima e para a realização pessoal, conforme demonstrado nas respostas dos participantes.

Outro papel positivo da música para o bem-estar são os **vínculos afetivo-relacionais**, citados por MacDonald, Kreutz e Mitchell (2013). Eles também são identificados neste estudo, visto que os participantes afirmam que a música contribui positivamente para as suas relações com outras pessoas<sup>24</sup>.

Há ainda alguns fatores que não podemos abordar separadamente, mesmo que as questões no instrumento de coleta de dados tenham sido aplicadas dessa forma, que são a **identidade**, a **aquisição de conhecimentos** e o *Possible selves*. Em espaços de educação mais tradicionais (escolas, universidades, conservatórios etc.) persiste um isolamento e um individualismo. Muitas vezes, eles são recheados de disputas de poder, configurando ambientes difíceis para o desenvolvimento psicológico e socioemocional e não contribuindo como um espaço para o autoconhecimento dos jovens, que acabam vendo grande parte dos conteúdos das

---

<sup>24</sup> Além do interesse dos participantes de se encontrarem no CUCA para praticar os instrumentos e o repertório fora do horário das aulas, percebemos que os jovens se relacionavam socialmente também fora do CUCA, indo a concertos, shows, cinema etc. Em entrevista, uma participante relatou que a relação afetiva com a mãe melhorou depois que começaram a cantar músicas juntas em casa.



“salas de aula” como limitados ou mesmo desconectados de suas vidas (O’Neill, 2014, p. 11).

Infelizmente, esses espaços educacionais para o ensino, apesar de passarem por atualizações constantes em seus currículos, ainda não perceberam a importância fundamental da relação da identidade dos jovens com o aprendizado. Essa relação, na maioria das vezes, é bem melhor trabalhada em espaços não convencionais de educação, como projetos sociais ou aqueles similares aos da Rede CUCA. A formação e o desenvolvimento da identidade através da música, que são relatados por Bonde (2011) no início deste texto, aconteceram com os jovens do curso de música do CUCA, no qual todos exercem a sua criatividade e as suas ideias, mesmo que alguns não se considerem musicais ou bons fazendo música.

A identidade tem um papel primordial no aprendizado e os dois estão cada vez mais entrelaçados e reunidos em espaços destinados para “os jovens” do século XXI. Nesse sentido, é possível perceber o seu interesse pelas redes sociais e Youtube, espaços nos quais eles se sentem mais livres para explorar os seus interesses e os seus “eus”. Assim, vemos que a música e o CUCA se tornam importantes para eles pois, “o eu musical dos jovens é alinhado e entrelaçado em seus mundos experienciais e suas aspirações pessoais à medida que se ‘inventam’ os si mesmos musicais, dentro da configuração única dos mundos musicais em que eles habitam” (O’Neill, 2014, p. 10)<sup>25</sup>.

Percebemos que esses jovens parecem ser influenciados pelo senso de conexão entre a identidade e a aprendizagem, direcionando as escolhas por centro de interesse musical. O exemplo do que ocorre com a música se replicará em outras áreas, pois está entranhado em sua identidade, desenvolvendo importantes recursos que ampliam o senso de agência<sup>26</sup>, e atuando diretamente no Possible selves e no futuro profissional.

Desencadeia-se, portanto, uma interação positiva com todos estes fatores, a saber: o **bem-estar psicológico**; os **vínculos afetivo-relacionais** e **ambiente social**, e a relação com o **trabalho e/ou futuro profissional**, todos eles derivados do fazer

---

<sup>25</sup> Young people’s musical selves are aligned and woven into their experiential worlds and their personal aspirations as they go about ‘making up’ their musical selves within the unique configuration of the musical worlds they inhabit.

<sup>26</sup> Capacidade humana de influenciar intencionalmente no curso de sua vida e de suas ações (Carré, 2004, p. 30).





musical e do ambiente promovido pelo CUCA. Acreditamos que esses jovens terão mais condições de se afastar da **zona de desfiliação**, caminhando assim em direção à **zona de integração**. Porém, não podemos esquecer o fator de **acesso a bens e serviços**, que está presente aqui por meio de uma política pública. O acesso ao CUCA sobrepõe o fator **acesso à renda**, fornecendo aos jovens de periferia e oriundos de famílias de baixa renda um acesso democrático a aulas de música e a “instrumentos” que oportunizam a transformação social.

Apesar de os resultados supramencionados conjecturarem que a aprendizagem musical em espaços não convencionais e de propósito social contribui positivamente para a vida de seus participantes, considera-se como limite desta pesquisa o fato de se tratar de um estudo qualitativo com uma pequena e localizada amostra, o que não permite a generalização dos resultados. Por isso, faz-se importante que este estudo seja replicado em outros cursos de música de instituições similares de outras cidades do estado do Ceará, de outras regiões brasileiras, bem como de outros países.

## Referências

BONDE, L. O. Health music(k)ing—music therapy or music and health? A model, eight empirical examples and some personal reflections. **Music and Arts in Action**, v. 3, 2011. P. 120–140. Disponível em: <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/3970/Bonde.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2019.

CARRE, P. **Bandura: une psychologie pour le XXIe siècle ?** Savoir, Hors-série: De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle: autour de l'œuvre d'Albert Bandura. Paris: l'Harmattan, 2004. p. 9-50.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, e00101417, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00101417>. Acesso em: 26 out. 2019.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

FERREIRA, G. N. L. *Possible Selves* dos jovens da periferia de Fortaleza: uma pesquisa de métodos mistos em espaços não escolares com cursos de



Música. 2018. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

GOMES, R. H. S. et al. Colaboração e Criatividade para a Educação Global. *In* Marco Antonio Toledo Nascimento, Adeline Stervinou (Orgs.). **Música e Colaboração: Perspectivas para a Educação Musical**. 1ª. ed. Sobral: Sobral Gráfica e Editora, 2019, v. 1, p. 66-84.

GOUK, P. Introduction. *In*: Gouk, P. (dir.), **Musical Healing in Cultural Contexts**. Aldershot: Ashgate, 2001, p. 8.

KOEN, B.D.; BARZ, G.; BRUMMEL-SMITH, K. Introduction: Confluence of consciousness in music, medicine, and culture. *In* Koen, B. D. (dir.). **The Oxford Handbook of Medical Ethnomusicology**. New York: Oxford University Press, 2009. p. 3-17.

MACDONALD, R.; KREUTZ, G.; MITCHELL, L. What is Music, Health, and Wellbeing and Why is it Important? *In* MACDONALD, R.; KREUTZ, G.; MITCHELL, L. (dirs.). **Music, Health, and Wellbeing**. Oxford Scholarship Online, 2012. p. 3-11.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 nº 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 nº 6. Trad. Angelina Teixeira Peralva. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_03\\_ALBERTO\\_MELUCCI.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf) Acesso em: 15 nov. 2019

O'NEILL, S. A. Music and media infused lives: an introduction. *In* O'Neill, S. A. (Ed.). **Music and media infused lives: Music education in a digital age**. Vol. 6. Canadian Music Educators' Association. 2014, p. 1-15.

O'NEILL, S. *et al.* Engaging learners in intercultural and multimodal sense making. *In*: Stervinou, A.; Nascimento, M. A. T. (Orgs.) 2ª. Conferência Internacional De Educação Musical de Sobral. **Anais...** Sobral: UFC, 2015.

PADOVANI, R. C. et al. Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 02-10, jun. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872014000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872014000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 out. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Rede, CUCA: impactos sociais e econômicos**. Responsável técnico Fabrizio Rigout; Coordenador Fernando Gonçalves Marques. São Paulo: Plano de Avaliação, 2017.





SCHUMANN, L. R. M. A. **A multidimensionalidade da construção teórica da vulnerabilidade: análise histórico-conceitual e uma proposta de índice sintético.** 165 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.





## Financiamento

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto “Estudo sobre as práticas musicais em espaços não institucionalizados no Canadá e no Brasil: formação humana e desenvolvimento através da Educação Musical em comunidades de situação de vulnerabilidade social”, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do Programa Geral de Cooperação Internacional (PGCI) com o International Education and Youth Division of Foreign Affairs and International Trade Canada (Ref. 004/16). O autor Marco Toledo foi financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), através de Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Estímulo à Interiorização (Ref. BP2-0107-00122.01.00/15).

**Marco Antonio Toledo Nascimento** é Bolsista de Produtividade em Pesquisa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e Doutor em Música (Cotutela de Tese) nas áreas de Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia e Musicologia pela Universidade de Toulouse II, Le Mirail, França. Realizou estágio Pós-Doutoral em Musicologia na Universidade Paris-Sorbonne (2013-2014), sob a supervisão da Dra. Danielle Pistone, pesquisando sobre as relações entre o Canto Orfeônico francês e brasileiro (Bolsa FUNCAP). Em 2022 atuou como pesquisador/professor visitante na Faculdade de Educação da Universidade de Montreal (Canadá) desenvolvendo o projeto "Aprendizagem Autorregulada da Prática de um instrumento musical" em colaboração com a Professora Sylvie Cartier. Atualmente é professor Associado da Universidade Federal do Ceará (UFC) Campus de Sobral atuando no Curso de Música-Licenciatura e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes). É líder do Núcleo de Pesquisa em Educação Musical PESQUISAMUS, membro do Comitê Permanente de Defesa da Sociedade Internacional para a Educação Musical (ISME), embaixador da Federação Internacional de Orquestras de Jovens EUROCHESTRIES e representante do estado do Ceará na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

<http://lattes.cnpq.br/8365583478004188>

**Adeline Stervinou** é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Possui financiamento através do edital 01/2022 "MULHERES NA CIÊNCIA Apoio a projetos de pesquisa coordenados por mulheres" da Fundação de Apoio a Pesquisa (FUNCAP), no Ceará. Adeline possui graduação em Música (área Educação Musical e Musicologia, 2004), mestrado em Música (área Estudos Modernos e Contemporâneos - Criação Musical, 2006), doutorado em Música (área Musicologia, 2011), todos pela Universidade de Toulouse II, Le Mirail, na França, e pós-doutorado na UFBA (Universidade Federal da Bahia), sob a supervisão de Cristina Tourinho (2012). É professora adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC) Campus de Sobral, atuando no Curso de Música-Licenciatura e como docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino das Artes (PROFARTES/CAPES). É líder do Laboratório em Cognição e Música e vice-líder



do Núcleo de Pesquisa em Educação Musical (PESQUISAMUS), onde desenvolve pesquisas sobre as funções cognitivas aplicadas à aprendizagem da música, o ensino coletivo de instrumentos musicais e sobre o engajamento musical transformativo dos jovens. Foi professora/pesquisadora visitante no laboratório internacional de Pesquisas sobre cérebro, música e sons (BRAMS) no Departamento de Psicologia da Faculdade de Artes e ciências da Universidade de Montreal (Canadá), onde trabalhou em colaboração com a Professora Isabelle Peretz.

<http://lattes.cnpq.br/1689672229752930>

**Francis Dubé** possui doutorado (Ph.D.) em educação musical pela Université Laval (2006) e é professor titular de pedagogia instrumental extracurricular na Faculdade de Música da mesma instituição. Suas pesquisas são financiadas pelo Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC), pelo World Heritage Canada, entre outros. Ele está particularmente interessado no uso de jogos educativos na música, no uso e desenvolvimento de tecnologia e criatividade no aprendizado/ensino de música e em abordagens pedagógicas não formais para o aprendizado de música para garantir o bem-estar dos jovens. Ministra palestras e workshops educacionais regularmente na América do Norte e na América do Sul, na Ásia e na Europa. É diretor do laboratório L'Université des jeux(nes) musiciens e codiretor do Laboratório de pesquisa em formação auditiva e didática instrumental na Faculdade de Música da Université Laval. Desde 2013 atua em colaboração com o curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal do Ceará - Campus de Sobral, sendo membro do Núcleo de Pesquisa em Educação Musical PESQUISAMUS (UFC/CNPq).

<http://lattes.cnpq.br/8656810361066657>