

TESE DE DOUTORAMENTO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROCESSOS E RESULTADOS
PERCEBIDOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO
EM PROJETOS DE MÚSICA CORAL
COMUNITÁRIA COM CRIANÇAS.

“...e gostamos de estar à beira dos nossos colegas, a cantar todos juntos!”

D

Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa

SETEMBRO 2019



Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa

**PROCESSOS E RESULTADOS PERCEBIDOS SOBRE A
PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE MÚSICA CORAL
COMUNITÁRIA COM CRIANÇAS.**

“...e gostamos de estar à beira dos nossos colegas, a cantar todos juntos!”

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Orientadora: Professora Doutora Isabel Menezes
Co-orientador: Professor Doutor Eugénio Amorim

Agradecimentos

O processo de realização de uma tese é frequentemente visto como um longo e solitário processo de crescimento e aprendizagem. Se é verdade que se tratou de um caminho que claramente implicou uma certa solidão, por outro mostrou-se como uma experiência de aprendizagem aos mais variados níveis. Um desses aspetos foi o ter-se percebido a importância vital que os processos de colaboração têm para que se consiga chegar a bom porto. Foi assim um percurso que implicou aprender a pedir e receber apoio, generosidade e colaboração de um vasto leque de pessoas que se foram cruzando pelo caminho. Esta tese é assim o resultado de múltiplas colaborações e apoios das muitas e variadas pessoas sem as quais nunca teria sido possível chegar ao fim.

Importa, assim agora, agradecer.

Antes de mais, à minha orientadora Professora Isabel Menezes, pelo rigor, pelas tantas aprendizagens, pelo crescimento, pelas inquietações, por me mostrar caminhos, companheira sempre presente, que nunca deixou de me fazer olhar para mais longe. Pelo apoio constante, pelas conversas tão sérias e pelas gargalhadas, tão necessários para conseguir chegar aqui.

Ao meu coorientador, Professor Eugénio Amorim, coorientador, pelas leituras questionantes, que me fizeram sempre ir mais além.

À equipa da Casa da Música, Jorge Prendas e Paula Oliveira, aos músicos (Duarte Cardoso, Joana Araújo, Joana Castro, Ivo Brandão, Raquel Couto e Gonçalo Vasquez) pela enorme generosidade na forma como acolheram a mim e a este projeto, pela forma como partilharam o vosso espaço de trabalho e também pelas tantas aprendizagens que me proporcionaram.

A todas as crianças envolvidas nos projetos, pela naturalidade e generosidade com que me deixaram participar neste bocadinho das vossas vidas.

Às professoras titulares, também, por me deixarem entrar nos seus quotidianos de trabalho, pelo acolhimento tranquilo e pelas partilhas.

Ao grupo de Investigação Políticas, Comunidades e Participação pelas partilhas, questões e por me ajudarem a crescer e a fazer crescer este projeto.

À Susana Anacleto e à Glória Teixeira pela ajuda imensa na revisão da bibliografia.

Aos meus amigos, mais e menos presentes e muito especialmente à Gabriela Trevisan por todo o apoio e presença, ao Eric Many pela ajuda preciosa nas traduções e ao Mário Azevedo por me desassossegar o pensamento.

À Sofia Alvim, minha professora de piano, o meu exemplo, que muito cedo me mostrou que a música vive de rigor e de encantamento.

À Maria, minha filha, que gosta tanto de música e de cantar, e ao Walter, meu companheiro, pelas ausências, pelas presenças, pelo apoio, por não me deixarem desistir.

À minha Mãe, pelo exemplo, pela força e por todo o apoio incondicional que (me) manteve, sempre.

Resumo:

Este trabalho resulta de um projeto de investigação em que se procuraram identificar e analisar efeitos e possíveis relações entre atividades musicais, crianças, educação e comunidades. Porque se trata de um campo de trabalho com contornos fluídos entendeu-se recorrer a uma abordagem multidisciplinar que foi permitindo confrontar e cruzar diversas contribuições, permitindo alcançar uma maior abrangência e riqueza de análise. Convocam-se, então, olhares da educação, da sociologia, da antropologia, da intervenção comunitária, da educação artística e da música, no sentido de se conseguir perceber diferentes processos envolvidos em projetos em que a música se relaciona com as pessoas e a comunidade. O interesse por estes temas orientou a área de investigação e, conseqüentemente, determinou a escolha do objeto sobre o qual se centrou este trabalho: a análise dos projetos Escola a Cantar e Coro Infantil Casa da Música, ambos projetos de música coral comunitária infantil da responsabilidade da Casa da Música. Partindo da análise destes dois projetos, pretendeu-se perceber de que forma este tipo de intervenção poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal e social, bem como das competências artísticas musicais, das crianças participantes, permitindo-lhes o acesso a novas formas de relação e fruição com a música, contribuindo, deste modo, para uma democratização do acesso à música. Pretende-se, também, perceber possíveis efeitos que a participação neste tipo de projetos tem para os adultos envolvidos, quer profissionais, quer elementos da comunidade.

Partindo de uma observação etnográfica dos dois projetos, recolheram-se dados que permitiram ir identificando as questões de investigação que foram formando este estudo. No sentido de cruzar dados e ouvir os atores envolvidos (adultos e crianças), realizaram-se grupos de discussão focalizada com crianças, com professoras titulares e com professores/as de música, assim como entrevistas com responsáveis pelos projetos.

A partir das diferentes perspetivas, foi possível identificar problemas que é urgente resolver no campo da formação dos profissionais que atuam nesta área, mas também, e sobretudo, reconhecer que projetos de música comunitária, embora trabalhando num campo tecido sobre dificuldades de toda a ordem, conseguem contribuir para a construção de pontes entre diferentes universos culturais.

Palavras chave: Música, Crianças, Escola, Intervenção Comunitária

Abstract:

This work is the result of a research project that sought to identify and analyse effects and possible relationships between musical activities, children, education and communities. Because this is a fluid field, it opens the possibility to combine perspectives, using a multidisciplinary approach that allowed the possibility to confront and cross several theoretical contributions, allowing to achieve a greater breadth and richness of analysis. The perspectives of education, sociology, anthropology, community intervention, artistic education and music, are summoned. Articulating these perspectives, we sought to perceive different processes involved in projects in which the music relates to people and to the community.

The interest in these themes guided the research area and, consequently, determined the choice of the study subject: the analysis of the projects Singing School and Children's Choir Casa da Música, both community choir music projects of Casa da Música. Based on the analysis of these two projects, we intended to perceive how this type of intervention can contribute to children personal and social development, as well as to the development of their musical artistic competences, allowing them to access new forms of relationship and fruition of music, thus contributing to a democratization of access to music. We also intend to perceive possible effects that the participation in this type of projects has in the adults involved, whether professionals or community members.

The research themes are grounded on data from an ethnographic observation of the two projects, combined with the voicing of the actors involved (adults and children) through focus groups discussion with children, teachers and music teachers, as well as interviews with project managers.

From the different perspectives, it was possible to identify relevant problems to solve in the training of professional working in this area, but also, and above all, that community music intervention projects, although working in a field woven on difficulties of different orders can contribute to the construction of bridges between different cultural universes.

Keywords: Music, Children, School, Community Intervention

Résumé :

Ce travail est le résultat d'un projet de recherche au cours duquel nous avons essayé d'identifier et d'analyser les effets et les relations possibles entre activités musicales, enfants, éducation et communautés. Face à ce champ de travail aux contours fluides, nous avons décidé de recourir à une approche multidisciplinaire. La confrontation et le croisement de plusieurs contributions, ont permis le développement de toute une gamme d'analyses assez vaste. Nous avons eu recours à des contributions issues des Sciences de l'Éducation, de la Sociologie, de l'Anthropologie, de l'Intervention Communautaire, de L'Éducation Artistique et de la Musique, qui nous ont permis d'avoir accès à une meilleure compréhension des différents processus de travail dans des projets où il existe une interaction de la musique avec les enfants et la communauté. L'importance et l'intérêt pour ces thèmes ont influencé le choix du champ de travail et, par conséquent, ont déterminé aussi le choix de l'objet sur lequel ce projet de recherche est axé : l'analyse des projets Escola a Cantar et Coro Infantil Casa da Música, deux projets musicaux d'intervention communautaire pour enfants, développés par la Casa da Música. L'analyse de ces deux projets a eu pour but de découvrir si, et de quelle façon, ce type d'intervention pouvait contribuer au développement personnel et social des enfants participants, leur permettant ainsi d'accéder à de nouvelles formes de relations et de profiter de différents types de musique, contribuant de ce fait à une démocratisation de l'accès à la musique. Avec ce projet de recherche, nous avons également cherché à identifier les effets possibles de la participation des adultes impliqués dans ce type de projets, soit en tant que professionnels associés à ces projets, ou bien en tant que responsables des ces derniers, ou bien encore, en tant que membres de la communauté.

Des données ont été recueillies à partir d'une observation ethnographique des deux projets, ce qui nous a permis d'identifier les questions de recherche qui ont guidé, et stimulé la mise en œuvre de ce projet. Pour recueillir l'opinion des acteurs impliqués (adultes et enfants) et réfléchir aux données obtenues, nous avons organisé des groupes de discussion focalisés d'enfants, d'enseignants mais aussi de professeurs de musique. Des entretiens ont également été menés avec ceux qui ont conçu et organisé les projets.

Cet ensemble de données a permis, non seulement d'identifier des problèmes devant être résolus dans le domaine de la formation professionnelle, mais aussi, et surtout, il a permis de mettre en évidence que la musique communautaire, alors qu'elle se situe dans un domaine confronté à de multiples difficultés, peut contribuer à la construction de passerelles entre différents univers culturels.

Mots-clés: Musique, Enfants, École, Intervention Communautaire

Índice

Introdução – p.16

Capítulo I - Enquadramento Epistemológico e Metodológico

1.1.-Descrição do projeto de investigação – p.29

1.1.1. - Descrição dos projetos de Escola a Cantar e Coro Infantil Casa da Música – p.29

1.1.2. -O projeto de investigação – p.32

1.2. – Desenho de investigação – p.35

1.2.1. - A observação etnográfica– p.41

1.2. 2.. - Grupos de discussão focalizada – p.46

1.2.2.1. - Grupos de discussão focalizada com crianças – p.49

1.2.2.2.- Grupos de discussão focalizada com adultos – p.58

1.2.3. – Entrevistas – p.61

1.3. - Métodos de análise dos dados – p.65

1.3.1. - A análise temática – p.65

1.3.1.2. - Temas emergentes das notas de terreno resultantes da observação realizada nas escolas – p.71

1.3.1.3. - Temas emergentes das notas de terreno resultantes da observação realizada no CICM – p.74

1.3.1.4. - Temas emergentes grupos focais crianças das escolas – p.76

1.3.1.5. - Temas emergentes grupo focal crianças CICM – p.77

1.3.1.6. - Temas emergentes dos grupos focais realizados com as professoras – p.78

1.3.1.7. - Temas emergentes grupo focal músicos/as/formadoras – p.79

1.3.1.8. - Temas emergentes da entrevista ao responsável 1 – p.80

1.3.1.9. - Temas emergentes da entrevista à responsável 2 – p.81

1.3.1.10. - Temas centrais emergentes – p.83

Capítulo II - Música e comunidade

2.1. - Projetos artísticos na comunidade - relação entre instituições culturais e as comunidades – p.92

2.1.1. - O Serviço Educativo da Casa da Música – p.101

2.1.2. - Os projetos EaC e CICM – p.102

2.2. - Música e a comunidade – p.124

2.2.1. - O papel da música nos processos de vivência comunitária – p.125

2.2.2. - Música comunitária – p.129

2.2.3. - Quem deverão ser os agentes dos projetos de música de música comunitária – p.134

2.2.4. - A música coral comunitária – p. 143

2.2.4.1. - O canto como atividade musical privilegiada para trabalhar competências artísticas, mas também pessoais e sociais – p.143

2.2.4.1.2. - Os coros infantis comunitários nas escolas – p.147

2.2.5. - Em síntese – p.156

Capítulo III - Projetos de música em Escolas e os profissionais nos contextos

3.1. - As crianças e a música – p.165

3.2. - Formação profissional dos/as músicos/as e professores/as de música – p.169

3.2.1. - Formação de professores/as de música – p.179

3.3. - Os projetos de música nas escolas – p.186

3.3.1. - Quem deverá ensinar a música nas escolas? – p.189

3.3.2. - Como as crianças percebem o tempo, o papel e o espaço da música na escola – p.218

3.3.3. - Em síntese – p.226

Capítulo IV - Efeitos das Experiências Musicais nas Crianças, Famílias e Comunidades

4.1. - Efeitos das experiências educativas musicais – p.237

4.2. - Os efeitos percebidos pelos diferentes atores envolvidos dos projetos EaC e CICM – p.246

4.3.- Efeitos dos projetos EaC e CICM nas crianças - p.249

4.3.1. – Efeitos nas competências pessoais, sociais e musicais – p.249

4.3.1.1. Projeto EaC – p.249

4.3.1.2. - Projeto CICM - p.262

4.3.1.3. – Comparando [contrastando] os projetos EaC e CICM- p.272

4.3.2. - O gosto e o juízo de gosto – p.274

4.3.2.1. – Projeto EaC - p. 274

4.3.2.2. - Projeto CICM – p. 279

4.4. - Efeitos do projeto nas famílias, nas professoras titulares, nas escolas, nas comunidades e na Casa da Música – p.286

4.4.1. Projeto EaC – Efeitos nas famílias, nas comunidades/escolas e professoras titulares – p.287

4.4.2. Projeto CICM – efeitos nas famílias, nas comunidades/escolas e na Casa da Música– p.297

4.5. Refletindo sobre os efeitos dos projetos musicais nos diferentes atores envolvidos – p.303

Capítulo V – Reflexões Finais

5.1. - Entrelaçando os fios produzidos pelos dados – p.329

5.2. - Refletindo sobre limitações do projeto de investigação - p.353

5.3. - Em síntese – p.355

Referências bibliográficas – p.358

Apêndices

Índice de quadros e figuras

- Quadro I: Cronograma de atividades do projeto de investigação – p.34
- Quadro II: Projeto EaC - crianças que participaram nos grupos focais – p.39
- Quadro III: Projeto CICM - crianças que participaram no grupo focal - p.40
- Quadro IV: Projeto EaC - professoras que participaram nos grupos focais – p.40
- Quadro V: Músicos/as /Formadores/as que participaram no grupo focal - p.41
- Figura I - Temas emergentes das notas de terreno resultantes da observação realizada nas escolas – p.73
- Figura II - Temas emergentes das notas de terreno resultantes da observação realizada no CICM – p.75
- Figura III - Temas emergentes grupos focais crianças das escolas – p.76
- Figura IV - Temas emergentes grupo focal crianças CICM – p.77
- Figura V - Temas emergentes dos grupos focais realizados com as professoras – p.78
- Figura VI - Temas emergentes grupo focal músicos/as/formadores/as – p.80
- Figura VII -Temas emergentes da entrevista ao responsável 1 – p.81
- Figura VIII - Temas emergentes da entrevista à responsável 2 – p.83
- Figura IX - Relação entre instituições culturais e as comunidades – p.84
- Figura X - Música e comunidade – p.85
- Figura XI - Formação de profissionais que atuam em projetos de música comunitária em escolas – p.86
- Figura XII - Efeitos que os projetos de música comunitária têm nas crianças, nas famílias e nas comunidades – p.87
- Figura XIII - Mapa temático geral dos temas emergentes – p.89
- Figura XIV - notas de campo EaC - Sobre o espaço e tempo para as sessões de coro – p.106
- Figura XV– notas de campo EaC - Estratégias pedagógicas utilizadas nas sessões de coro EaC – p.108
- Figura XVI – FG músicos/as/formadores/as - Sugestões de melhoria para o projeto das escolas EaC – p.112
- Figura XVII - Notas de Campo CICM - Trabalho em equipa dos músicos/as/formadores/as - preocupações pedagógicas – p.116
- Figura XVIII FG músicos/as/formadores/as - Diferenças entre os coros nas escolas e CICM – p. 122
- Figura XIX - FG músicos/as/formadores/as - Características dos profissionais em projetos de música comunitária – p. 141

Figura XX– notas de campo EaC - Estratégias pedagógicas utilizadas nas sessões de coro EaC - p-152

Figura XXI - Notas de campo EaC - Aspectos diferentes observados nas escolas – p. 153

Figura XXII – FG músicos/as/formadores/as – Sobre a preparação para, como músicos trabalhar num contexto diferente do de uma escola de música – p.183

Figura XXIII FG músicos/as/formadores/as - A Casa da Música: credibilização do trabalho realizado – p-191

Figura XXIV FG professoras - Quem deve ensinar música nas escolas – p.194

Figura XXV – FG professoras - Espaço da música no currículo do 1º ciclo – p.199

Figura XXVI FG professoras - Estratégias pedagógicas diferenciadas utilizadas pelos músicos nas sessões de coro – p.202

Figura XXVII – Notas de campo EaC – Atitudes das professoras em relação às sessões de coro - p.204

Figura XXVIII - FG músicos/as/formadores/as - Espaço da música no currículo das escolas - p.211

Figura XXIX – FG músicos/as/formadores/as - expectativas iniciais projeto EaC - p.215

Figura XXX– Notas de campo EaC - Sobre o espaço e tempo para as sessões de coro – p.217

Figura XXXI – FG crianças EaC - Espaço da música no currículo regular – p.220

Figura XXXII – FG crianças EaC - O que gostam mais e menos nas sessões do coro – p.222

Figura XXXIII– FG crianças EaC- Sugestões de melhoria para a sessões de coro – p.225

Figura XXXIV - Roteiro de desenvolvimento da análise do texto - p.248

Figura XXXV FG crianças EAC - Efeitos da música nas crianças – p.251

Figura XXXVI FG professoras - Efeitos da música nas crianças – p.255

Figura XXXVII FG músicos/as/formadores/as - Efeitos da música nas crianças – p.257

Figura XXXVIII Entrevista responsável 1 - efeitos do projeto EaC – p.260

Figura XXXIX Entrevista responsável 2 - efeitos do projeto EaC – p.261

Figura XL FG crianças CICM - efeitos do projeto CICM – p.264

Figura XLI Entrevista responsável 2 - efeitos CICM – p. 266

Figura XLII - Entrevista responsável 1 - Efeitos CICM – p.268

Figura XLII- FG músicos/as/formadores/as Expectativas iniciais CICM – p.271

Figura XLIV FG músicos/as/formadores/as - Diferenças entre os coros nas Escolas e CICM – p.273

Figura XLV FG crianças EaC - definição de música – p.275

Figura XLVI FG crianças EaC - definição do que é uma boa música – p.277

Figura XLVII - FG crianças EaC - músicas preferidas - p. 279

- Figura XLVIII– FG crianças CICM – capacidade de análise de gosto – p.280
- Figura XLIX- FG rianças CICM – Alargamento do universo musical das crianças – p.282
- Figura L - Notas de campo CICM -Trabalho de competências musicais – p.285
- Figura LI – FG professoras – Efeitos do projeto EaC nas famílias, escola e comunidade – p. 291
- Figura LII– FG professoras – efeitos do projeto EaC nas professoras – p.293
- Figura LIII - FG crianças CICM - Crianças como agentes transformadores do universo cultural das famílias – p.299
- Figura LIV – Projeto EaC – p.304
- Figura LV– CICM – p.306
- Figura LVI - Diferenças entre os projetos – p.309
- Figura LVII - Diferenças entre os projetos: desenvolvimento do gosto e juízo de gosto – p.312
- Figura LVIII – Efeitos EaC nas escolas e comunidade – p.316
- Figura LIX– Efeitos EaC nas professoras titulares – p.318
- Figura LX - Efeitos EaC nas famílias – p. 320
- Figura LXI – Efeitos CICM nas famílias – p.322
- Figura LXII - Efeitos nas escolas e comunidades, Casa da Música e mecenas do projeto – p.325

Acrónimos, siglas e símbolos

EaC - projeto Escola a Cantar

CICM – projeto Coro Infantil Casa da Música

1ª CEB - primeiro ciclo do ensino básico

FEA/6 - Sexo feminino/ Escola A/seis anos

MEB/10 - Sexo masculino/Escola B/ 10 anos

FCICM/10 – Sexo feminino/ Coro Infantil Casa da Música/ 10 anos

MCICM/12 - Sexo Masculino/Coro Infantil Casa da Música/ 12 anos

R1 - responsável 1

R2 responsável 2

PEA1 – professora Escola A 1º ano

PEB2 – professora Escola B 2º ano

PEC4 – professora Escola C 4º ano

P1EA A - professora 1º ano turma A (quando há mais do que uma turma por ano)

MEA.M – músico/a escola A/ sexo masculino

MEB.F - músico/a escola B/ sexo feminino

FG – Focus Group/ Grupo Focal

Introdução

Introdução

A música é um encontro humano, é expressão de vida

Yehudi Menuhin

Tal como acontece com a linguagem, a Música surge como característica universal da natureza humana, como forma de comunicar, de inspirar, excitar, motivar e expressar uma vasta gama de saberes, de sentimentos e experiências, embora se apresente com características diversas de cultura para cultura (Shelemay, 2011; Spencer, 2015; Asprilla, 2015). Através da exposição quotidiana à música, as pessoas tornam-se especialmente sensíveis a características específicas da sua própria música (estrutura melódica, rítmica, harmonia, dinâmica, entre outras) e, embora algumas respostas emocionais sejam universais, este conhecimento implícito de regularidades musicais de cada cultura, conduz, frequentemente a uma vantagem na compreensão de emoções que são transmitidas por uma melodia do próprio contexto (Soley & Spelke, 2016). Percebe-se, desta forma, a música como uma forma de articulação entre as pessoas e identidades coletivas (Turino, 2008), como um conhecimento compartilhado (Frith, 1996), que compõe as memórias culturais, centro das identidades coletivas (Assmann, & Czaplicka, 1995). Se é verdade que o significado e o valor atribuídos à música não são sempre os mesmos, percebe-se que estes não podem ser desinseridos de um determinado contexto social e cultural. Por outras palavras, eles residem na forma como a música funciona como praxis (Swanwick, 1999). Reconhece-se, assim, a música como um fenómeno social (Shiobara, 2014), associado quer à manutenção de uma certa memória histórica e social, quer à construção de determinados cânones de sociabilidade no espaço público, como atividade favorável ao desenvolvimento de práticas coletivas de sociabilidade (Quintela, 2011).

Não é, portanto, surpreendente que a música apareça no centro de práticas educativas comunitárias de natureza diversa: em centros comunitários ou escolas, envolvendo crianças, jovens, adultos ou idosos, em diferentes contextos socioculturais.

Defende-se, aliás, não se tratar apenas de identificar e abordar as fragilidades dos contextos, mas também de salientar e promover as capacidades dos próprios participantes, no sentido de contrariar estereótipos negativos que muitas vezes têm efeitos perversos e perturbadores para a própria comunidade (Menezes, 2007). A intervenção artística musical na comunidade pode agir sobretudo, em grupos, nas comunidades onde as pessoas vivem, procurando reforçar estas comunidades, construir pontes entre as pessoas envolvidas e habilitá-las a desfrutarem e participarem ativamente nas atividades musicais (Hikiji, 2006; Veblen, 2007; Rimmer, 2012; Higgins & Mantie, 2013; Dickens & Douglas, 2013). Neste sentido, a conceção de música comunitária passa pelo entendimento de que este tipo de intervenção vai muito além das aprendizagens musicais (Silva, 2018). Trabalha-se com uma determinada comunidade procurando que a música seja inspirada e adaptada aos interesses e ideias dos participantes, procurando abordar questões sociais vividas por essas comunidades (Ansdell, 2011). Reconhece-se a necessidade de promover aprendizagens situadas, provenientes de contextos específicos, que determinam a sua estrutura, a busca de conteúdo e de coerência, que podem conflitar com a ideia de conhecimentos universais (Koopman, 2007). Isto porque, seja na área da música, ou ao realizar aprendizagens em qualquer outro campo do conhecimento, cada pessoa atribui significados próprios ao que aprende, reconstruindo seus saberes a partir do seu próprio repertório de vida (Joly & Joly, 2014).

O facto de se tratar de atividades em que as pessoas participam ativamente, aponta ainda para a importância de refletir sobre questões de participação, pois a ação participativa implica interação com as outras pessoas que, sendo diferentes, inevitavelmente têm visões diferentes do mundo. Nestas circunstâncias poderá defender-se que as experiências de participação poderão contribuir para promover o desenvolvimento pessoal, e o pluralismo social que são essenciais para a democracia acontecer (Menezes, 2003).

As atividades musicais na comunidade poderão, neste contexto, ser encaradas como constituindo pontos de encontro, de experimentação, de improvisação, de intercâmbio e reflexão, podendo promover aprendizagens autênticas, porque derivam de motivações intrínsecas e não pré-estruturadas, porque dão espaço para a iniciativa pessoal, sendo significativas e situadas (Koopman, 2007), porque ligadas ao mundo real e ao contacto com os outros: afastam-se das características de atividades musicais que não oferecem espaço para a criatividade nem estimulam preocupações multiculturais.

Assim sendo, a intervenção musical na comunidade poderá adquirir uma dimensão política (Silva, 2018), contribuindo para a formação de cidadãos livres, democráticos, que respeitam "o outro" (Bernabé, 2015). É que, sendo as pessoas parte integrante do

universo social em que se movem nas suas comunidades, as perspetivas de atuação que têm sobre este mesmo espaço adquirem características que estão de acordo com as posições que nele ocupam. Tal como defende Bourdieu (2010), cada ator olha de forma diferente a possibilidade de agir no espaço social em que está inserido, conforme a posição de maior ou menor poder que nele ocupa. Embora exista a possibilidade de atuar e mudar o espaço social e a sua posição dentro dele, a possibilidade de atuação parece ser muito mais distante e mais difícil para aqueles que ocupam uma posição de menor poder. Neste sentido, se a intervenção musical nas comunidades contribuir para promover formas de olhar o espaço social em perspetivas diversificadas, pode, de facto, contribuir também para alargar as possibilidades se construírem trajetórias diferentes do que as que “naturalmente” estariam destinadas a cada ator (Bourdieu, 2010). Isto significa a possibilidade de olhar a música comunitária, não só como recurso formativo de sujeitos integrantes de grupos sociais específicos, mas também, e simultaneamente, num contexto socio político mais amplo, que poderá contribuir para o desenvolvimento de cidadãos ativos, eventualmente até mais críticos e problematizadores. Trata-se de uma prática que pode construir uma intervenção positiva nos contextos se for desenvolvida respeitando características destes e se procurar estabelecer pontes entre os saberes musicais dos profissionais de música com os da comunidade. Este tipo de trabalho poderá acontecer se a ação for pensada, não como um veículo de transmissão/imposição cultural que promove uma hierarquização dos consumidores dos bens culturais, numa articulação relacionada e decorrente da estratificação das classes sociais (Bourdieu, 2010), mas sim como forma de interpenetração cultural (Stoer & Cortesão, 1995). Será então uma ação que pode permitir estabelecer pontes entre diferentes universos musicais, entre diferentes formas de fruir, de explorar e de criar música. Assim este tipo de intervenção poderá permitir um diálogo crítico entre o conhecimento das culturas locais, dos grupos comunitários, com os conhecimentos culturais que são produzidos a nível considerado erudito/académico mais global, processo que Freire (2018) designa como *síntese cultural*, e a que Boaventura Sousa Santos (2001) se refere como uma *hermenêutica diatópica*. Neste contexto não se procura remover diferenças e apagar a diversidade, prática que Santos (2001) descreve como constituindo um *epistemicídio*, mas criar para os diferentes grupos – especialmente aqueles que estão em posições mais vulneráveis – condições para afirmarem a sua diferença e o exercício de direitos políticos e de cidadania (Ferreira, Coimbra & Menezes, 2012).

Embora a música comunitária não se apresente como um conceito universal nem seja definida como abarcando sempre o mesmo tipo de preocupações e abordagens, é possível perceber que há algumas características que, apesar das várias perspetivas,

parecem ser partilhadas. A música comunitária surge assim como um espaço de possibilidades que poderá permitir um encontro de pessoas diferentes, com universos culturais também diferentes, permitindo o estabelecimento de pontes entre esses diversificados universos culturais e de canais de comunicação em que se abre a possibilidade de contacto e de conhecimento mútuo (Silverman, 2005; Higgins, 2007; Veblen, 2008).

O contributo que o tipo de investigação que aqui se apresenta poderá trazer está ligado ao facto de haver, em Portugal (e mesmo a nível mais global), pouca investigação sistemática sobre projetos de intervenção de música na comunidade, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com crianças. De facto, este é ainda um campo que parece estar pouco explorado e que se acredita ser promissor no sentido de permitir ajudar a compreender os possíveis efeitos que a intervenção artística ao nível da comunidade poderá ter para o estabelecimento de pontes entre diferentes culturas de uma comunidade e para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos participantes.

O interesse pelas problemáticas escolhidas para se desenvolver um projeto de doutoramento, de forma frequente, está muito ligado com os percursos de vida de quem faz a investigação. No caso específico desta investigação, o tipo de formação de base que fui adquirindo (sociologia, antropologia e música), o tipo de trabalho desenvolvido ao nível da formação musical de crianças em escolas e da intervenção comunitária, e o facto de, do ponto de vista profissional, atualmente estar a desenvolver uma atividade docente no contexto da educação formal (formação de professores e de educadores sociais, na área da música), surgem como campos complexos que se revestem de características que sinto serem simultaneamente questionantes e estimulantes. De facto, este processo vivenciado de desenvolvimento pessoal e profissional permitiu-me perceber, em primeiro lugar, quanto é enriquecedora uma formação de largo espectro, que não se limita só a adquirir saberes dentro das rígidas paredes simbólicas de quadros disciplinares. Uma formação deste tipo permite perceber o quanto uma hibridação, decorrente de componentes de origens diferentes, pode resultar em campos inesperadamente ricos e criadores. Em segundo lugar, este cruzamento obriga a perceber também quanto as pessoas (e aqui especificamente as crianças) possuem um potencial de desenvolvimento multiforme, muitas vezes ignorado, direcionado, ou mesmo amputado no contexto de processos educativos mais tradicionais. Daqui o particular interesse por investigar processos de educação em contextos comunitários. Em terceiro lugar, foi-me possível entender quanto o trabalho que foi sendo

desenvolvido e estruturado a partir de múltiplas valências é extraordinariamente enriquecido quando se rompem as artificiais, mas fortes, barreiras que são aceites no campo epistemológico das ciências tradicionais, entre a validade e o estatuto do trabalho teórico e do trabalho prático.

Tudo isso foi acontecendo ao trabalhar com crianças em contextos de comunitários em Londres, onde coordenei uma equipa de educadores de diferentes áreas disciplinares, articulando o trabalho desta com uma equipa mais alargada de trabalhadores comunitários, organizando o programa pedagógico e artístico e desenvolvendo trabalho direto no âmbito da formação artística com crianças dos 6 aos 12 anos. Também no Porto, onde coordenei uma equipa que desenvolveu um trabalho de intervenção socioeducativa, de educação não formal/educação artística com crianças e jovens dos dois aos vinte anos; com mães adolescentes e com a população mais idosa, com quem se percebeu a necessidade de descobrir a forma de enfrentar cada problema e de não se poder repetir receitas. Foram todos estes fatores, combinados entre si durante percurso académico e profissional que claramente contribuíram para o meu interesse em desenvolver esta investigação

Procura-se, neste trabalho, conhecer e analisar possíveis relações entre a(s) música(s) e a(s) comunidade(s), entre crianças e música, entre educação, crianças, música e comunidades. O interesse por estes temas orientou, desde logo, a área de investigação e, conseqüentemente, determinou a escolha do objeto sobre o qual se centrou esta investigação: a análise dos projetos Escola a Cantar e Coro Infantil Casa da Música, ambos projetos de música coral comunitária infantil da responsabilidade da Casa da Música. Pretendia-se perceber de que forma este tipo de projetos poderia contribuir para o desenvolvimento pessoal e social, bem como para o desenvolvimento de competências artísticas musicais das crianças participantes, permitindo-lhes o acesso a novas formas de relação e fruição com a música, contribuindo, deste modo, para uma democratização do acesso à música como um “bem cultural legítimo” (Bourdieu, 2010).

Ao desenvolver um projeto desta natureza tornou-se evidente a necessidade de encontrar/construir lentes de observação que permitissem penetrar no que a realidade contém e por vezes oculta. O campo de trabalho em análise configurou-se como tendo contornos fluidos, em que se entrelaçam diversas áreas disciplinares e que abre a possibilidade de combinar perspetivas, apelando ao recurso a uma abordagem multidisciplinar, aliás característica do campo das Ciências da Educação. Convocam-se

aqui olhares da sociologia, da antropologia, da educação, da intervenção comunitária, da educação artística e da música, no sentido de se conseguir perceber diferentes processos envolvidos em projetos em que a música se relaciona com a comunidade de uma forma fundamentada e mais rica. Este tipo de cruzamento permite, defende-se, uma *ativação localmente coerente* de uma rede de recursos contextuais (Elby & Hammer, 2010) que, como um processo epistemológico específico, se mostrou, neste trabalho, fundamental. Trata-se de um cruzamento que permite também perceber quanto os cidadãos (crianças e adultos) possuem um potencial de desenvolvimento multiforme.

Desde o início, pretendeu-se deixar que as informações que se recolheram no terreno *falasses*, permitindo que fossem elas próprias a desenhar os contornos da investigação. Procurou-se fazer uma abordagem ascendente, impulsionada pelas informações contidas nos dados, deixando que os códigos e temas derivassem do conteúdo dos próprios dados, procurando abordar cada conjunto de informações articulados com o conhecimento prévio das questões estudadas (Joffe, 2012). Através de uma combinação de abordagens indutiva e dedutiva, cruzaram-se aspetos da teoria na análise dos dados, não ignorando completamente o conteúdo semântico dos mesmos. Assim, e como aliás se foi percebendo desde o início deste percurso, os processos de investigação por vezes ganham vida própria, e foram mostrando os caminhos a seguir, tecendo as tramas que se foram seguindo. Foi neste sentido, e de acordo com estes princípios, que se percebeu desde bastante cedo que o desenho da tese deveria representar a forma como a investigação foi sendo construída, adotando uma organização da escrita coincidente com a metodologia de investigação adotada (Vaz, 2007).

O trabalho iniciou-se no terreno através de um processo de observação etnográfica realizado no contexto de um estudo de caso múltiplo. Pela imersão nos contextos foram-se recolhendo as informações, as sensações, os discursos e ações dos participantes dos projetos Escola a Cantar (EaC) e Coro Infantil Casa da Música (CICM). Neste quadro metodológico, a observação das ações começa, portanto, não com uma questão de partida de pesquisa abstrata, mas com o reconhecimento e a observação da ação humana como ela existe. Foram então recolhidos os dados que, como já se referiu, a pouco e pouco se foram organizando (Magnani, 2009) e que se constituíram como base que permitiu perceber a pertinência da investigação e identificar as questões de investigação que emergiram da prática.

Reconhecendo assim que o processo de trabalho começou, não por um mergulho profundo em leituras teóricas, em discussões conceptuais, mas sim pelo olhar que se teve sobre os dados recolhidos, parece clara a opção de reconhecer também que esta tese deveria ter como ponto inicial uma descrição e reflexão profundas sobre a metodologia adotada. Desta forma “existe um conteúdo, um real percebido, mas adjacientemente existe um modo de o interpretar, bem como um modo de o articular num quadro conceptual, suscetível de se afirmar enquanto conhecimento adicional” (Vaz, 2007, p.12). É este vai e vem que se tenta repercutir na estrutura desta tese.

Assim, o capítulo I debruça-se sobre a descrição e discussão do *Enquadramento Epistemológico e Metodológico* da investigação. No quadro de um paradigma interpretativo, reconhecendo a interdependência do sujeito e do objeto de conhecimento em ciências sociais, bem como a realidade como socialmente construída pelos participantes, a necessidade da compreensão dos significados das ações, assim como a percepção das emoções, significados e razões para as ações dos indivíduos que estão envolvidos num projeto de música com a comunidade (Langston, & Barrett, 2008), optou-se inicialmente por métodos de pesquisa que permitissem descrever e não explicar, no sentido de identificar a forma como são construídos os significados pessoais e sociais (Silva, 2013; Aires, 2015). Neste contexto, a escolha recaiu sobre a realização de um estudo de caso múltiplo (Stake, 2013; Bond, 2015). Cruzando-o com a observação etnográfica, procuraram aprofundar-se as percepções dos participantes sobre a experiência e o seu efeito percebido, criando oportunidades de escuta dos discursos e opiniões dos atores envolvidos através da organização de grupos de discussão focalizada e de entrevistas. Pretendia-se conseguir, em vez da recolha de “evidências descontextualizadas” (Hamilton & Corbett-Whittier, 2012), perceber melhor não só as características dos contextos e comunidades, como também dos indivíduos e aprofundar a compreensão das situações, dos comportamentos e das atitudes em contextos reais (Morgan & Spanish, 1984; Gondim, Sónia, 2002). Posteriormente, uma vez recolhidos os dados, procedeu-se à análise dos mesmos. Optou-se pela análise temática, um método que permite identificar e organizar de forma sistemática as percepções sobre padrões de significado (temas) num conjunto de dados (Braun & Clarke, 2006; Braun, Clarke, Hayfield & Terry, 2012), temas esses considerados importantes em relação às questões de pesquisa exploradas (Braun, Clarke, Hayfield & Terry, 2012). Os temas que emergiram das narrativas recolhidas através das notas de campo, dos grupos focais e das entrevistas, foram reunidos numa tentativa de se obter uma visão abrangente das diversas experiências recolhidas, procurando-se conseguir uma coerência ancorada na forma como os dados foram cuidadosamente analisados e

articulados entrelaçando-os com a teoria, no sentido de que esta articulação permitisse construir argumentos válidos para as opções a fazer dos temas (Aronson, 1995).

Foi assim que, neste contexto, foram surgindo temas centrais e estruturantes sobre os quais se desenvolveu uma posterior análise, e que constituem os capítulos seguintes deste trabalho: a relação entre a música e a comunidade, a reflexão sobre formação de profissionais que trabalham neste campo e a análise dos efeitos que projetos de música comunitária têm nos diversos atores envolvidos.

Assim, no capítulo II *Música e Comunidade*, porque os projetos analisados pretendem trabalhar a música com grupos específicos (trata-se, recorde-se de dois projetos de música comunitária coral infantil), reflete-se, antes de mais sobre os processos que envolvem as relações entre instituições relevantes, poderosas e respeitadas, que gozam de elevado prestígio social no espaço público (Langston & Barrett, 2008; Boal-Palheiros, 2017), como é o caso da Casa da Música, e as comunidades. Procurou-se perceber se o EaC e o CICM se constituíram como projetos ancorados na premissa de que o acesso à cultura deve ser encarado como um elemento de cidadania contemporânea, constituindo-se como um importante instrumento de reforço da integração e coesão social (Quintela, 2011), em consonância com o princípio da democracia cultural, concepções que são, ou se desejaria se constituíssem, na base dos serviços educativos de instituições culturais (Boal-Palheiros, 2017). Neste contexto, focou-se a atenção no Serviço Educativo da Casa da Música, que tem como missão principal proporcionar a possibilidade de todos/as (de todas as faixas etárias, com ou sem necessidades especiais, de qualquer comunidade ou profissão, com ou sem experiência musical) poderem construir uma relação/relações com a música (Silva, 2018). Sendo os projetos EaC e CICM da responsabilidade deste Serviço Educativo, pretendeu-se perceber a forma como estes projetos davam corpo aos princípios anteriormente referidos. Neste sentido, foi-se procurando confrontar o que a análise da literatura sustentava, com os discursos dos dois responsáveis pela conceção e desenvolvimento dos projetos sobre os processos de desenho e implementação dos mesmos, assim como com a visão dos/as músicos/as/formadores/as sobre as diferenças que reconhecem no tipo de trabalho que realizam nos dois projetos e os diversos efeitos que produzem nas crianças. Refletiu-se, neste contexto, sobre possíveis desencontros socioculturais entre artistas e destinatários dos projetos, sobre problemas de continuidade e sustentabilidade dos projetos, sobre a necessidade da adequação destes a características específicas, a competências e a expectativas das pessoas e comunidades envolvidas e também sobre a compatibilização, ou não, entre

a missão artística dos agentes e instituições culturais, e as missões sociais e cívicas em que se eles envolvem (Ferreira, 2015).

Através desta análise, percebeu-se a necessidade de se proceder a uma reflexão atenta sobre questões importantes ligadas à articulação entre a Música e a Comunidade como, por exemplo, o papel da música nos processos de vivência comunitária e a existência de diferentes concepções sobre o conceito de música comunitária. Ligado a isto, procurou-se ainda refletir sobre características que se pensa ser importante que os agentes dos projetos de música comunitária possuam quando intervêm, não só em projetos de música comunitária coral, mas também e ainda mais especificamente em projetos de coros infantis comunitários nas escolas que, como é o caso do projeto em análise, acontece em contexto escolar, como atividade curricular, envolvendo todas as crianças da escola, sem qualquer tipo de seleção. No sentido de contribuir para a análise e aprofundamento do conhecimento sobre estas problemáticas, procurou-se refletir sobre os princípios concetuais analisados na literatura e as percepções e posições dos/as músicos/as/formadores/as e dos responsáveis dos projetos, recolhidas através dos seus discursos. Como resultado desta análise percebeu-se, então, que os profissionais que agem no contexto de projetos de música comunitária, mais especificamente em projetos de música comunitária coral infantil que se desenvolvem em escolas, deverão possuir uma combinação própria de saberes e de sensibilidades, que lhes permitam intervir de forma contextualizada, situada e significativa (Koopman, 2007), respeitando e valorizando as especificidades dos contextos, das pessoas envolvidas, através de uma ação artisticamente válida que promova a possibilidade de criar pontes entre universos culturais (e, aqui, especificamente musicais) diversos (Bourdieu, 2010), implicando uma combinação única de qualidades profissionais (Rao, 1980). Foi possível identificar, também através desta análise, a necessidade de perceber se a formação oferecida aos/às músicos/as, aos/às professores/as de música, aos/às profissionais de coros infantis comunitários e ainda aos/às professores/as generalistas que trabalham nas escolas, os/as prepara, de facto, para este tipo de intervenção. Neste sentido percebeu-se a importância de se procurar entender estes processos, articulando-os com as experiências, as opiniões e as percepções dos diferentes intervenientes dos projetos.

Como objeto central de reflexão do Capítulo III surgiu o tema *Projetos de Música em Escolas e os Profissionais nos Contextos*, em que partindo da forma como as crianças e os jovens atualmente se relacionam com a música se procurou perceber e refletir sobre os desafios que estas novas formas de relação levantam ao trabalho musical por parte dos professores de música. Reflete-se ainda sobre questões como a

formação profissional dos músicos e professores de música, o papel e o lugar da música nos currículos do Primeiro Ciclo da Educação Básica (1º CEB), a formação de professores generalistas, sobre os projetos de música nas escolas e, neste contexto, sobre quem deverá ser responsável por ensinar a música nas escolas, se os/as professores/as especialistas ou os/as professores/as generalistas. Articularam-se os princípios teóricos analisados com as narrativas recolhidas dos/as músicos/as/formadores/as, dos responsáveis dos projetos, das professoras titulares do EaC e ainda das crianças envolvidas. A partir desta análise, levantaram-se ainda questões ligadas à (des)adequação das formações dos profissionais envolvidos nestes processos, à necessidade de reconceptualizar estas formações, de repensar o papel e o espaço dados à música nos currículos regulares do 1º CEB e da necessidade de promover processos de trabalho cooperativo entre todos os profissionais envolvidos, no sentido de se conseguir uma verdadeira articulação e abertura à interdisciplinaridade, pensando a linguagem musical como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana (Lima, 2003; Leite & Fernandes, 2010).

Da reflexão sobre todas estas as questões e preocupações surge, no capítulo IV a tentativa de perceber que reflexos os projetos EaC e CICM tiveram nos diversos atores sociais envolvidos nos seus processos de conceção, de implementação e de participação. Este capítulo debruça-se sobre os *Efeitos das Experiências Musicais nas Crianças, Famílias e Comunidades*, procurando perceber estes efeitos através das perceções explicitadas pelos diferentes intervenientes. Este capítulo constitui-se não só como central, porque procura articular características, princípios, conceções e as finalidades destes dois projetos com os possíveis resultados conseguidos, mas também como o mais difícil e arriscado de todo este projeto de investigação. Isto porque se está, em primeiro lugar, a tentar perceber efeitos e resultados de projetos que, pela sua própria conceção implicam, em primeiro lugar, discutir o tipo de efeitos que intervenções como estas podem e seria desejável conseguir (Koopman, 2007), discussão que, na sua génese, cria posições divergentes sobre o tipo de resultados desejados: nomeadamente, se a principal atenção deverá ser dada à qualidade dos processos ou à qualidade dos produtos finais. Também se discute a própria conceção da forma como se pode “avaliar resultados” neste tipo de intervenção, no contexto dos quais não se avaliam só resultados pré-definidos ou metas atingidas, mas também a qualidade do processo que se vai desenvolvendo, o que abre a porta a uma multiplicidade de aspetos que importa considerar numa avaliação. Mas ainda, porque se procura perceber estes efeitos não com base na medição de variáveis hipoteticamente relacionadas, avaliando

estatisticamente as suas relações (Joffe, 2012), mas sim através das percepções que os diferentes atores têm dos efeitos que os projetos tiveram em si mesmos e nos restantes envolvidos. Esta opção por escutar as percepções de cada ator, adultos e crianças envolvidos, foi assumida pela riqueza da articulação destas perspetivas tão diversas e pelo reconhecimento que uma multiplicidade de olhares contribui, de facto, para se conseguir obter um retrato muito mais profundo e interessante da realidade que se pretende analisar. Mas esta é uma opção que leva a um caminho arriscado, porque se tem consciência de que se trata de uma visão moldada por quem conta a história (Braun & Clarke 2006), uma construção de um enredo que ajuda a perceber o processo, os significados, mas também as motivações do investigador (Aronson, 1995) que, no processo de análise de dados, recolhe os temas e decide que peças do conjunto dos dados são seleccionadas, editadas e dispostas no sentido de apoiar argumentos que se pretende defender. Foi assim fundamental procurar continuamente respeitar as narrativas de cada ator, sem as atomizar, sem lhes retirar as intenções percebidas dos seus discursos originais. Este processo revelou-se difícil, mas também permitiu, de facto, conseguir uma visão abrangente da multiplicidade de efeitos dos projetos EaC e CICM reconhecidos pela diversidade de atores envolvidos.

A reflexão sobre estes efeitos, a análise de tudo o que foi recolhido, descrito, analisado e entrelaçado com a fundamentação teórica, constitui o foco central do V e último capítulo em que se fazem as *Reflexões Finais, Conclusões e Perspetivas*, procurando construir uma trama que conte, de maneira clara, a forma como estes projetos aconteceram durante os dois anos e meio em que esta investigação aconteceu, e diversas repercussões que tiveram em todos os que se envolveram nestes processos. Isto, no entanto, com a consciência de que se trata apenas de uma leitura, localizada num período de tempo, de uma realidade imensamente mais rica e em constante mudança, da qual se procura fazer um retrato que, inevitavelmente, escapa às linhas e limites de tempo e de espaço que os processos de investigação e escrita impõem. Reconhecendo as limitações inerentes ao processo de investigação realizado, procurou-se perceber os aspetos mais relevantes, as situações mais complexas, as surpresas, os receios e as expectativas que este trabalho permitiu perceber. Procurou-se reconhecer as questões mais importantes que contribuiram para que os processos tivessem conseguido resultados positivos, mas também identificar o que poderá ser feito no sentido de contribuir para se conseguir melhorar este tipo de intervenção na comunidade.

Em síntese, poderá apontar-se para que, neste trabalho, não só se identificaram problemas que é urgente resolver no campo da formação dos profissionais que atuam

nesta área, mas também, e sobretudo, alguns resultados obtidos parecem apontar para que projetos de intervenção comunitária, embora trabalhando num campo tecido sobre dificuldades de toda a ordem, conseguem contribuir para a construção de pontes entre diferentes universos culturais, democratizando o acesso a fruir e fazer de música.

Capítulo I - Enquadramento Epistemológico e Metodológico

Capítulo I - Enquadramento Epistemológico e Metodológico

Neste capítulo inicial procura-se descrever e analisar o enquadramento epistemológico e metodológico que envolveu e orientou esta investigação, seguindo uma linha cronológica de acordo com a forma como o processo se foi desenvolvendo, através de uma abordagem investigativa centrada num modelo indutivo. Descreve-se de forma pormenorizada, analítica e fundamentada nos princípios epistemológicos e metodológicos escolhidos, os instrumentos de recolha, análise e interpretação dos dados recolhidos, construindo uma narrativa que, articulando exemplos vividos com princípios teóricos, narra o processo de investigação desenvolvido.

1.1 . Descrição do projeto de investigação

Nesta investigação pretende-se fazer uma análise dos projetos Escola a Cantar e Coro Infantil Casa da Música, projetos de música coral comunitária infantil desenhados e implementados sob a orientação da Casa da Música. A escolha destes projetos, justifica-se porque, o que se procura estudar com a presente investigação são os efeitos que este tipo de projetos de música comunitária poderão ter no desenvolvimento pessoal, artístico, musical e social das crianças envolvidas, no acesso a novas formas de relação e fruição com a música, contribuindo, deste modo, para uma democratização do acesso à música como um “bem cultural legítimo” (Bourdieu, 2010).

1.1.1. Descrição dos projetos de Escola a Cantar e Coro Infantil Casa da Música O Serviço Educativo da Casa da Música

A Casa da Música é um equipamento cultural dedicado exclusivamente à música, criado no contexto da “Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura”. Pensada como dos principais projetos que a Porto 2001 deixaria à cidade e ao país, uma imagem de marca não só da Capital Europeia da Cultura, mas também do Porto enquanto cidade cosmopolita, de cultura e voltada para o futuro (Ramalho, 2012), foi inaugurada quatro anos mais tarde, em 15 de abril de 2005. Em janeiro de 2006 instituiu-se a Fundação Casa da Música, tendo como entidades fundadoras o Estado Português, o Município do Porto, a Área Metropolitana do Porto e 38 entidades de direito privado (Quintela, 2011).

Desde o início a Casa da Música aparece, nos discursos oficiais tendo como missão e filosofia, a par da preocupação de internacionalização do meio cultural e a promoção da imagem da cidade, uma missão social e de serviço público na relação (que

se pretendia estabelecer) entre profissionais, estudantes e música e os diferentes públicos (Quintela, 2011; Ramalho, 2012), constituindo-se como “a casa de todas as músicas”, com referências explícitas a uma vocação de abertura a uma pluralidade de públicos, pensada para acolher a produção e divulgação de diferentes tipos de música, a experimentação e a inovação (Quintela, 2011), numa lógica de articulação entre públicos eruditos e informados e cidadãos não especializados. Neste sentido, este projeto deveria funcionar enquanto espaço semipúblico, que não se constituísse como um local rígido, onde se vai apenas para assistir a um concerto. “A opção de construir não um Palácio da Música, mas uma Casa da Música, prende-se precisamente com uma vertente de familiaridade e proximidade na relação com a cultura” (Ramalho, 2012, p. 161). Estes são também eixos estruturadores dos discursos em torno da missão e objetivos do Serviço Educativo (Quintela, 2011), que se apresenta como uma porta aberta que, através de iniciativas inovadoras e participadas, procura abranger diversos públicos: desde os habituais frequentadores de concertos, pessoas de diferentes idades e diferentes grupos sociais, sobretudo pessoas marginalizadas e vulneráveis, em contextos sociais desfavorecidos ou situações de fragilidade. É no contexto destas preocupações e formas de intervenção que, no ano letivo de 2016/2017 surgiram os projetos Escola a Cantar e Coro Infantil da Casa da Música que aqui se constituem como objetos de análise.

Os projetos EaC e CICM

A Casa da Música conta como agrupamentos residentes a Orquestra Sinfónica do Porto; o Remix Ensemble; a Orquestra Barroca Casa da Música e o Coro da Casa da Música. Em 2016, financiado pela Companhia de Seguros Allianz (mecenas da Casa da Música e do Coro Infantil) surge, também como quinto agrupamento residente, o Coro Infantil da Casa da Música (CICM).

Desde o início foi tomada a opção de este projeto ser desenhado de forma a cumprir as preocupações comunitárias do Serviço Educativo da Casa da Música, através de um projeto de extensão à comunidade. Assim, e de acordo com os princípios orientadores que norteiam o serviço educativo, e de acordo com o seu responsável, pretendia-se que este agrupamento pudesse contribuir no sentido da promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades, partindo da ideia de que a música deve ser acessível a todos, dando oportunidade de participação a crianças que, à partida, não tinham acesso direto a uma formação artística de qualidade (Rico, 2017). Neste contexto foram contactadas as Câmaras Municipais do Porto, de Vila Nova de Gaia e de Matosinhos no sentido de ajudarem à seleção de três escolas da área metropolitana do

Porto, de acordo com alguns princípios orientadores: escolas da rede pública, com acesso fácil através de transportes públicos à Casa da Música e de dimensão que permitisse que todas as crianças da escola pudessem ser abrangidas pelo projeto (idealmente uma turma por cada ano) e com um corpo docente/coordenação abertos a este tipo de iniciativas.

Assim, no ano letivo de 2016/2017, o Projeto Escola a Cantar (EaC) começa em três escolas do 1º ciclo do ensino básico da rede pública da área metropolitana do Porto. Uma destas três escolas, situada em Matosinhos, faz parte de um agrupamento vertical com uma população que, segundo o seu projeto educativo é maioritariamente de classe média. Uma segunda situa-se em Vila Nova de Gaia, e faz parte de um agrupamento de escolas muito vasto e segundo o seu projeto educativo com uma população muito heterogénea. A terceira escola situa-se no Porto, e faz parte de um território educativo de intervenção prioritária (TEIP). Em articulação com estas três escolas desenvolveu-se um processo de formação coral que envolveu cerca de 350 crianças, educadores, famílias e comunidades (Casa da Música, 2019). Neste projeto, uma dupla de formadores da Casa da Música trabalhou com todos os/as alunos/as destas escolas, do primeiro ao quarto ano, em sessões semanais com duração de 60 minutos.

Deste percurso resultaram três grupos corais, um por escola, de onde saíam as vozes do Coro Infantil pois, no final do ano letivo 2016/2017, os jovens cantores dos três projetos escolares que mostraram mais apetência vocal e interesse pela atividade coral foram convidados a pertencer ao CICM desenvolvendo assim, de forma mais intensa, as suas capacidades vocais (42 crianças). A partir do ano letivo 2017/2018 o trabalho passou, portanto, a ser desenvolvido através de dois projetos - os três das escolas, que continuaram o seu trabalho com todos os/as alunos/as e que eram também o local de recrutamento de novas vozes, e o do CICM. São, assim, quatro estruturas a evoluir numa geografia alargada, orientadas pelo Serviço Educativo da Casa da Música. A exploração de reportórios corais, composição coletiva e incentivo ao sucesso curricular são alicerces destes projetos (Casa da Música, 2019).

O Coro Infantil Casa da Música é hoje um dos grupos residentes da instituição, com ensaios aos sábados de manhã na Casa da Música. A sua estreia pública decorreu num dos concertos maiores de 2017: no Dia Mundial da Música, na Sala Suggia, juntou-se à Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música, ao Coro Nacional de Espanha e ao Coro Lira para interpretar o War Requiem de Benjamin Britten. Formado por 49 crianças, este coro resulta e é parte integrante de uma dinâmica iniciada no ano 2017/2018 e que se deseja manter no futuro (Casa da Música, 2019).

Os projetos EaC e CICM têm como objetivos:

Permitir a prática musical, em especial a coral de centenas de alunos do ensino básico, 1º ciclo; Desenvolver o gosto pela música, envolvendo toda a comunidade escolar onde se incluem as famílias; Participar em momentos importantes da vida escolar como as festas, onde os diversos coros se apresentarão à comunidade; Criar um projeto de referência na área coral que possa ser capaz de se apresentar com repertório próprio, bem como desenvolver projetos corais-sinfônicos com os agrupamentos residentes da Casa da Música (documento interno Casa da Música, 2016).

1.1.2.– O projeto de investigação

Visando uma abordagem ampla do problema a estudar nesta investigação, recorreu-se a metodologias qualitativas, usando um desenho longitudinal com um estudo de caso múltiplo (Stake, 2013; Bond, 2015). Partindo da observação das práticas, e acreditando-se na importância de ouvir os discursos dos diferentes atores – que revelam o seu sentido quando referidas às condições sociais em que foram produzidas e às quais se destinam, i.e., ao seu campo de produção (Bourdieu, 1996) – procurou-se compreender os sentidos que adultos e crianças atribuem à participação num projeto de música com a comunidade (Moraes, 2011).

Este trabalho desenvolve-se, portanto, no quadro de um paradigma interpretativo, que reconhece a interdependência do sujeito e do objeto de conhecimento em ciências sociais e também as vantagens da compreensão dos significados das ações dos indivíduos que estão envolvidos num projeto de música com a comunidade (Minayo & Minayo-Gómez, 2003). Assim, procura-se perceber de que forma projetos como estes poderão contribuir significativamente para um desenvolvimento das competências sociais e pessoais das crianças, das suas capacidades artísticas musicais, da sua visão da música e da sua capacidade em fruir e participar em práticas musicais, contribuindo, deste modo, para uma democratização do acesso à música.

Através de uma observação etnográfica que se realizou ao longo de um ano e meio nas três escolas da rede pública da área metropolitana do Porto envolvidas no projeto e na Casa da Música, observaram-se sessões de coro, apresentações públicas dos coros, reuniões informais de professores, reuniões com os encarregados de educação e momentos de recreio das crianças.

O trabalho teve início com uma reunião preparatória com a equipa responsável por este projeto na Casa da Música, em março de 2017. Nesta reunião procurou-se perceber o contexto das intervenções do projeto, características do público alvo, objetivos, calendarização, decidindo-se que o processo de recolha de dados consistiria inicialmente em realizar uma observação etnográfica nas três escolas envolvidas

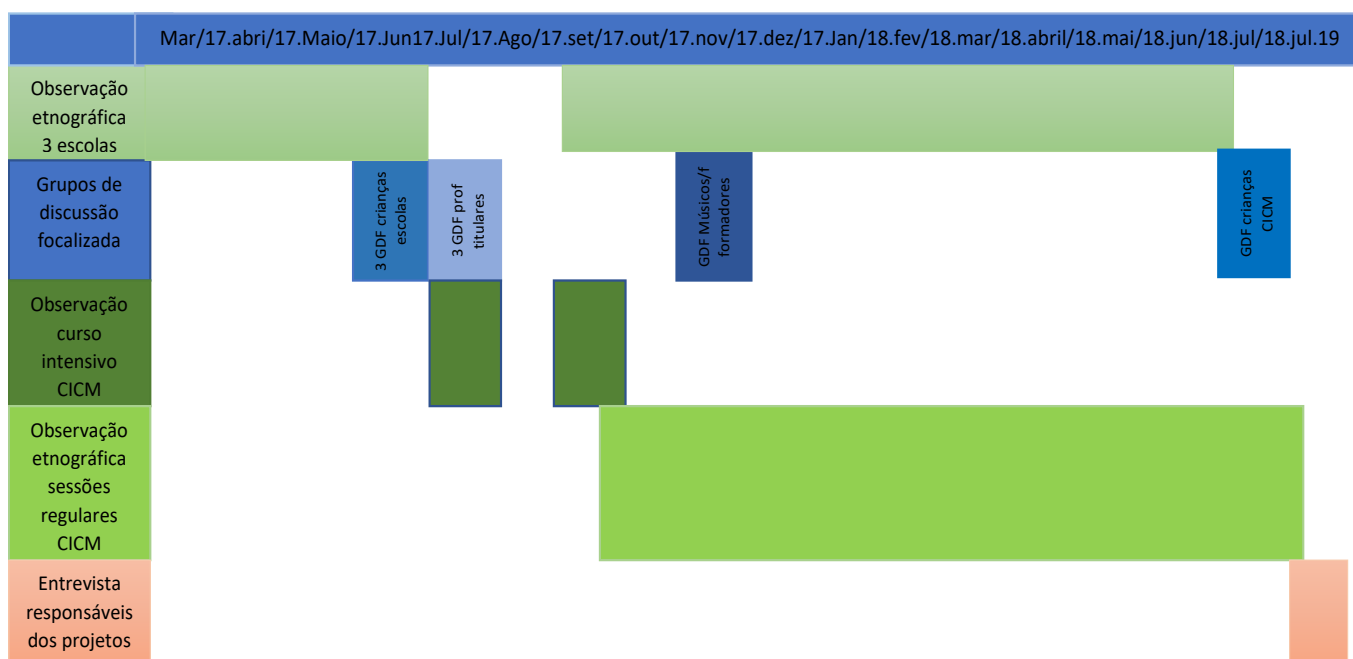
(Escola A - Matosinhos, Escola B - Gaia e Escola C - Porto). Foram realizadas seis observações por escola (de março a junho 2017 num total de 18 sessões) e fez-se a observação do ensaio geral/concerto na Casa da Música a 30 de maio de 2017. Durante este processo de observação etnográfica foi possível também observar a realização de entrevistas jornalísticas feitas aos adultos envolvidos no projeto, assim como de entrevistas de apresentação do projeto CICM, feitas pelos responsáveis do projeto aos pais das crianças. No ano letivo de 2017/2018 (de outubro 2017 a junho 2018) foram realizadas seis observações das sessões de coro em cada uma das escolas, num total de 18 sessões, assim como se observou o ensaio geral e o concerto dos três coros das escolas, na Casa da Música, a 28 de maio de 2018.

No que diz respeito ao Coro Infantil na Casa da Música, entre julho e setembro de 2017 acompanhou-se o curso intensivo de 6 sessões de trabalho que deu início a este coro, assim como o início das sessões regulares de trabalho deste coro (a partir de setembro 2017) e o ensaio geral do Concerto do dia Internacional da Música (1 de outubro 2017) que foi a primeira apresentação pública do Coro Infantil da Casa da Música. No ano letivo 2017/2018, ano em que começaram as sessões regulares do Coro Infantil da Casa da Música, acompanhou-se o coro durante todo o ano letivo, num total de dezoito sessões, assim como os ensaios para o concerto de Natal, o concerto de Natal na Casa da Música e o concerto do Coro Infantil da Casa da Música na sala Suggia, a 24 de junho de 2018, o primeiro concerto nesta sala a solo do Coro Infantil da Casa da Música como agrupamento residente.

Posteriormente a esta imersão nos contextos, e percebendo-se a importância de ouvir as narrativas dos atores envolvidos (adultos e crianças) e aprofundar as percepções dos sentidos que estes davam às suas ações, realizaram-se grupos de discussão focalizada com crianças (um por cada escola), com as professoras titulares (um por cada escola), um grupo de discussão focalizada com os/as professores/as de música do projeto e um grupo de discussão focalizada com as crianças do CICM, num total de oito grupos. Em maio de 2019, procurando encontrar ainda outros olhares sobre as questões investigadas, realizaram-se duas entrevistas aos dois responsáveis dos projetos.

No quadro 1 far-se-á a apresentação de um cronograma do desenho da investigação.

Quadro I: Cronograma de atividades do projeto de investigação



Neste estudo, a estruturação do desenho de investigação foi feita a partir de um objetivo geral que visava identificar diferentes efeitos dos projetos Escolas a Cantar/Coro Infantil da Casa da Música nas crianças do 1º ciclo. Mais especificamente, pretendia-se perceber em que medida projetos como as EaC/CICM podem:

- democratizar o acesso a uma “cultura legítima” e a um “bem cultural legítimo” (Bourdieu, 2010) que é a música, através do alargamento da educação musical;
- favorecer o desenvolvimento pessoal e social e as competências artísticas musicais das crianças participantes; e
- promover, nas crianças participantes, novas visões da música e o gosto em fruir e participar em práticas musicais.

Pretendia-se, igualmente, perceber os diversos contornos que os projetos foram adquirindo nos diferentes contextos - as três escolas e a Casa da Música – explorando os seus potenciais efeitos nos adultos participantes (professoras titulares e músicos/as/formadores/as) assim como nas comunidades.

1.2. Desenho de investigação

As opções metodológicas feitas numa investigação estão sempre fortemente articuladas com as questões que se pretende observar, assim como com a posição que cada investigador assume perante o seu objeto de estudo. A forma como o problema é observado, as estratégias e instrumentos de observação estão sempre ancorados em posições epistemológicas que permitem a observação e interpretação da mesma realidade de diferentes perspetivas. De acordo com Sarmento (2011), acredita-se que a investigação científica acontece no interior de um diálogo (convergente ou divergente) com a produção do respetivo campo.

As condições do diálogo são possibilitadas pela linguagem comum dos paradigmas (ou, no caso das cada vez mais convocadas perspectivas pluriparadigmáticas, no quadro da conversão entre linguagens dos paradigmas): eles enunciam os códigos nos quais se constroem as perguntas e se propõem as respostas da investigação.(...) Os paradigmas têm, antes de tudo o mais, um fundamento epistemológico: baseiam-se em concepções relativamente estabilizadas sobre o sujeito, o objecto e as relações entre sujeito e objecto do conhecimento. (Sarmento, 2011, p.5).

Este trabalho desenvolve-se no quadro de um paradigma interpretativo, que reconhece a interdependência do sujeito e do objeto de conhecimento em ciências sociais, a realidade como socialmente construída pelos participantes, e assim reconhecendo, também, as vantagens da compreensão mais profunda dos significados das ações e da percepção das emoções, significados e motivações dos indivíduos que estão envolvidos num projeto de música com a comunidade (Langston & Barrett, 2008).

A opção por se manter uma maior ou menor distância em relação à realidade observada implica, também, visões diferentes, todas elas importantes, mas todas elas diversas (Cohen, Manion & Morrison, 2002; Duarte, 2009; Aires, 2015): se o investigador se coloca muito próximo do objeto de estudo, consegue, de facto, ouvir as pessoas, ver o problema concreto de forma muito clara, mas não o contexto, as contradições e os problemas mais latos. Se olhar para o problema de forma muito afastada, só conseguirá ver o contexto, o geral, perdendo o contacto com o problema de forma particular, não conseguindo aperceber-se do que se passa, as pessoas, o que elas sentem. É assim necessário ter consciência do que é que o investigador vê e pretende ver a partir do ponto de observação em que se situa. Neste contexto, e no que a esta investigação diz respeito, optou-se por métodos de pesquisa que permitissem descrever e não explicar, procurando realçar a forma como são construídos os significados pessoais e sociais e os seus papéis (Silva, 2013; Aires, 2015). Defende-se que o conhecimento científico dos factos sociais implica a ampliação do contexto de

análise para se chegar a uma compreensão o mais aproximada possível do real. Uma compreensão que implica assumir a relação entre os sujeitos e o seu mundo real, entre o mundo subjetivo e o objetivo, entre os significados construídos pelos sujeitos e a sua praxis e a relação entre a visão do investigador e a perspectiva dos atores (Silva, 2013).

Assim, percebendo a necessidade de criar diferentes distâncias entre o investigador e o seu objeto de estudo para se conseguir uma visão que permita, por um lado, estar próximo da realidade, conhecer, sentir e ouvir as pessoas envolvidas e, por outro, conseguir perceber o contexto em que as situações, pessoas e acontecimento existem, optou-se pela realização de um estudo de caso.

O *estudo de caso* consiste em investigar intensivamente uma unidade singular, acreditando que esta permite perceber de uma forma mais alargada e profunda a realidade que se procura conhecer (Gerring, 2004, Fusch & Ness, 2015). Por isso, implica a observação de uma unidade singular através de diferentes perspetivas, utilizando um conjunto de diferentes métodos de observação e de recolha de dados. Reforça-se a ideia de que nenhum método, por si só, pode capturar as características relevantes de uma realidade, e que a combinação de várias formas de olhar a mesma realidade, numa única investigação, permite uma visão que poderá aproximar-se mais da realidade (Denzin, 2017). Assim, o uso de múltiplos métodos permite aumentar a robustez dos resultados, uma vez que os dados encontrados podem ser reforçados através da triangulação, “utilizando diferentes observadores, métodos, pontos de vista interpretativos e níveis e formas de materiais empíricos na construção da interpretação” (Denzin, 2017, p.270).

A triangulação metodológica assegura que esses dados sejam ricos em profundidade, pois a validação cruzada pode ser alcançada quando diferentes tipos e fontes de dados se obtêm do mesmo objeto de estudo (Kaplan, 1988). Recolher diferentes tipos de dados através de diferentes métodos e de diferentes fontes fornece uma ampla gama de cobertura que pode resultar numa imagem mais completa da unidade em estudo:

Denzin (2012) tinha razão quando afirmava que é um pouco como olhar através de um cristal para perceber todas as facetas/pontos de vista dos dados. Além disso, ele afirmou que o conceito de triangulação deve ser reformulado como sendo como a refração do cristal (muitos pontos de luz) para extrapolar o significado inerente aos dados (Gerring, 2004, p.1412).

De acordo com Gerring (2004), isto é especialmente importante no contexto de uma pesquisa de base etnográfica, como é o caso da presente investigação, onde se

espera que haja múltiplas técnicas de recolha de dados para encontrar significados que os participantes usam para enquadrar o seu mundo.

No contexto das investigações no campo da educação, considera-se que a utilização de estudos de caso permite que se consiga perceber melhor, não só os contextos e as comunidades, como também os indivíduos, porque permite aprofundar a compreensão das situações, dos comportamentos e atitudes em contextos reais, em vez de se recolherem “evidências descontextualizadas” (Hamilton & Corbett-Whittier, 2012, pp. 5,7). Neste sentido, os estudos de caso em educação permitem perspetivar de forma holística unidades organizacionais “e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de acção, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam” (Sarmiento, 2011, pp. 2,3). Como afirma Stake:

Para muitos, os casos de interesse em educação e serviços sociais são as pessoas e os programas. (...) Estamos interessados em ambos por serem ao mesmo tempo únicos e comuns. Queremos compreendê-los. Queremos ouvir as suas histórias. Podemos ter algumas reservas sobre o que nos dizem as pessoas (a quem chamamos atores), da mesma forma que elas questionam algumas coisas que são ditas sobre elas. Mas entramos na cena com um interesse sincero de aprender como funcionam nas suas tarefas diárias, nos contextos e com vontade de pôr de lado muitos pressupostos que já tínhamos” (1995, p.1).

Nesta investigação optou-se, assim, pela articulação de diferentes métodos, no sentido de se conseguir uma visão mais ampla do projeto em questão, envolvendo os atores que nele participam, recolhendo, analisando e interpretando também de forma qualitativa os dados da realidade. Esta opção por uma abordagem qualitativa prende-se com a preocupação de se conseguir trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a espaços mais profundos das relações e dos processos que se pretendem analisar (Souza Minayo, 2011).

A opção por um desenho longitudinal decorre da sua potencialidade em analisar, ao longo de tempo, fenómenos sociais, percebendo semelhanças, diferenças e mudanças em relação a uma ou mais variáveis ou participantes, contribuindo, desta forma, para se conseguir captar melhor a complexidade do comportamento humano (Van de Ven & Huber, 1990; Cohen, Manion & Morrison, 2002).

Também se optou pela realização de um estudo de caso múltiplo (Stake, 2013; Bond, 2015), ouvindo e observando os atores envolvidos (adultos e crianças) em

contextos diversos. Esta estratégia de recolha de dados é particularmente importante quando se pretende explorar “algo significativo” em vários contextos, sob a suposição de que ao estudar as partes, os exemplos, se aprenderá mais sobre o todo (Bond, 2015). Segundo Stake (2013) um estudo de caso múltiplo começa com um *quintain*, um fenómeno a ser estudado, para cuja compreensão se estudam diferentes casos, espaços ou manifestações. Mas é o *quintain* que se procura entender (Stake, 2006, p. 6).

As abordagens de tipo etnográfico, tradicionalmente, implicam um envolvimento de longa duração com a vida das pessoas e dos contextos observados. Porque se tinha consciência da dificuldade de se conseguir disponibilidade de tempo para a realização deste tipo de observação, desenvolveu-se o que Hughes (1995) classifica como um estudo etnográfico breve. A opção pela utilização deste tipo de estudo etnográfico, implicou a aceitação, desde o início do processo, da impossibilidade de se conseguir uma compreensão completa e detalhada dos contextos. Assim, procurou-se perceber e seleccionar, de forma estratégica, as partes dos contextos que deveriam ser observadas porque tinham e continham informações fundamentais para se poder perceber os mesmos (Hughes, 1995; Millen, 2000). Criaram-se, portanto, momentos de observação e envolvimento intensivos com as pessoas e os contextos através dos quais se procurou aprofundar aspetos que pudessem revelar o que era importante para essas pessoas nos contextos que se pretendia investigar (Pink & Morgan, 2013).

Participantes no estudo

Esta Investigação envolveu, ao nível da observação etnográfica no EaC, todas as crianças que frequentam as três escolas da rede pública, do primeiro ao quarto ano de escolaridade, num total de 318; catorze professoras titulares das turmas envolvidas e ainda seis músicos/as/formadores/as do projeto EaC. Na observação etnográfica realizada no CICM, foram participantes 43 crianças, do segundo ao quinto ano de escolaridade, e cinco músicos/as/formadores/as.

Os grupos focais e entrevistas mobilizaram subgrupos e grupos destes participantes escolhidos, procurando conseguir abarcar características consideradas como importantes. Neste sentido, e no que diz respeito aos critérios utilizados na escolha das crianças dos grupos focais do projeto EaC, procurou-se que estivessem presentes crianças de ambos os géneros, de todos os graus de escolaridade e com características socioculturais diversas. Relativamente aos grupos focais realizados com as professoras do projeto EaC, procurou-se envolver todas as professoras participantes, assim como

aconteceu com todos/as músicos/as/formadores/as. Em relação ao grupo focal realizado com as crianças do CICM, pretendeu-se também que todas as crianças envolvidas participassem.

No que diz respeito aos grupos focais realizados com as crianças do EaC, participaram oito crianças por escola, do primeiro ao quarto ano de escolaridade, num total de 24 crianças (cf. Quadro II Projeto EaC - crianças que participaram nos grupos focais).

Quadro II: Projeto EaC - crianças que participaram nos grupos focais

Escola	Ano de escolaridade	Género		Total
		Feminino	Masculino	
A				
	1º		2	2
	2º		2	2
	3º	1	1	2
	4º	2		2
	Total	3	5	8
B				
	1º	1	1	2
	2º	1	1	2
	3º	1	1	2
	4º	1	1	2
	Total	4	4	8
C				
	1º		2	2
	2º	1	1	2
	3º	1	1	2
	4º		2	2
	Total	2	6	8

Do grupo focal realizado com as crianças do CICM, do total que compõem o grupo das 43, participaram 28 crianças, que se podem caracterizar de acordo com o Quadro III- Projeto CICM - crianças que participaram no grupo focal.

Quadro III: Projeto CICM - crianças que participaram no grupo focal

Ano de escolaridade	Género		Total
	Feminino	Masculino	
2º	1		1
3º	1	1	2
4º	8	3	11
5º	10	4	14
Total	20	8	28

Relativamente às participantes nos grupos focais das professoras titulares das escolas envolvidas, participaram 12 professoras, todas com a licenciatura em Ensino Básico (cf.

Quadro IV: Projeto EaC - professoras que participaram nos grupos focais).

Quadro IV: Projeto EaC - professoras que participaram nos grupos focais

Escola	Ano de escolaridade que lecionam	Género feminino	Situação na profissão		Faixa etária	
			Do quadro	Contratada	30 a 45 anos	+ 45 anos
A						
	1º	2		2	2	
	2º	1	1		1	
	3º	2	2		2	
	4º	1		1	1	
	Total	6	3	3	6	
B						
	1º	1	1		1	
	2º					
	3º	1	1		1	
	4º	1	1			1
	Total	3	3	0	2	1
C						
	1º	1		1	1	
	2º	1		1	1	
	3º	1	1			1
	4º					
	Total	3	1	2	2	1
TOTAL		12	7	5	10	2

Os/as músicos/as/formadores/as que participaram no grupo focal apresentam algumas características em comum, mas também outras que mostram a diversidade do grupo (cf: Quadro V: Músicos/as /Formadores/as que participaram no grupo focal).

Quadro V: Músicos/as /Formadores/as que participaram no grupo focal

Formador /a no EaC: Escolas	Género		Idade	Formador /a CICM	Formação inicial em música	Formação pós-graduada	Curso animador musical Casa da Música	Formação em ensino da música
	M.	F.						
			30 a 45 anos					
A	1	1	2	2	2	2	2	0
B	1	1	2	2	2	1	1	0
C	1	1	2	1	2	1	2	0
Total	3	3	6		6	4	5	0

Os dois entrevistados são ambos colaboradores do Serviço Educativo da Casa da música, embora com diferentes cargos. O colaborador tem a função de coordenação e a colaboradora tem a seu cargo a gestão executiva de projetos educativos.

1.2.1. - A observação etnográfica

No início deste trabalho não se conheciam os diferentes contextos, não se conheciam os professores de música responsáveis, apenas se sabia quais eram os objetivos, público alvo e estratégias gerais do projeto Escolas a Cantar. Este desconhecimento foi entendido como

uma das condições clássicas de realização da pesquisa etnográfica, que é o estranhamento: para quem é introduzido pela primeira vez num meio que lhe é estranho, tudo é significativo, nada pode ser previamente hierarquizado numa escala de valores entre o insignificante e o relevante: tudo é digno de observação e registo. (Magnani, 2009, p.8).

Percebendo que o campo não fornece dados, mas sim informações, informações essas que se transformam em dados no processo reflexivo que é feito, numa fase posterior à sua coleta (Guber, 2005), pretendeu-se ir percebendo o que o campo poderia dizer sobre os aspetos que seriam importantes observar. A observação das ações começa, não com uma questão de pesquisa abstrata, mas com o reconhecimento e observação da ação humana, tal como ela existe. Os investigadores agem como membros da comunidade para entender o que ocorre na rede de relações humanas. No entanto, isto pode aproximá-los ou afastá-los dos objetivos desejados (Glassman & Erdem, 2014, p.214). Como Uriarte (2012) afirma, estamos perante dois momentos no campo. Num primeiro, registam-se informações mediante o que se vê e o que se ouve, “um ouvir que dá a palavra, não para ouvir o que queremos, mas para ouvir o que os nossos interlocutores têm a dizer” (p. 21), recolhendo a informação em forma de

descrições, descrevendo tudo com muito detalhe, uma vez que há que ter consciência de que não se sabe o que é que vai ser, de facto, considerado como importante.

A etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca (...) tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. (...) (Magnani, 2009, p.3)

Neste sentido a presença do investigador no campo é fundamental porque é ali que o problema é redescoberto (Ludke & André, 2011). Depois de um trabalho paciente e contínuo “em algum momento, como mostrou Lévi-Strauss, os fragmentos ordenam-se, perfazendo um significado até mesmo inesperado” (Magnani, 2009, p.3). Ora, dependendo a interação social da capacidade dos atores sociais ganharem acesso ao espaço interpessoal de cada um (Corsaro, 1979, p. 315), a entrada no campo é crucial, uma vez que um dos objetivos centrais das pesquisas de base etnográfica, como método interpretativo, é estabelecer o status de membro, conseguindo-se obter uma perspectiva ou ponto de vista de quem está dentro (Corsaro, 2005,).

Denzin (2017) distingue quatro diferentes tipos de identidade que podem ser assumidas enquanto observador neste processo de entrada no campo: de “participante completo”, de “participante como observador”, de “observador como participante” e, ainda, de “observador completo”. Neste caso, a identidade assumida foi a de “participante como observador”, optando-se por tornar a presença conhecida como de “observador e criando uma série de relações com os informantes durante algum tempo” (Denzin, 2017, p.163).

A forma como se tomou contacto com a realidade das três escolas envolvidas no processo foi, sem dúvida, facilitado pela equipa responsável pelo projeto que, anteriormente ao início da observação etnográfica fez chegar às professoras titulares das turmas envolvidas, às coordenações das Escolas e aos/às músicos/as/formadores/as, uma explicação sobre o processo de investigação que iria começar e sobre a presença e observação nas sessões de coro.

“Existem múltiplas maneiras da inserção no campo ser iniciada, mas em sua maioria se estreia com a negociação do(a) antropólogo(a) com indivíduos ou grupos que pretende estudar, tornando-os em parceiros de seus projetos de investigação” (Rocha & Eckert, 2008, p.4). Este processo passou por diferentes fases. Seguindo a descrição de Denzin, inicialmente a presença foi assumida simplesmente como a de “investigador interessado em fazer observações” (2017, p.163), alguém tratado como estranho ou que

chegou de novo. Os sujeitos observados procuraram encontrar uma identidade social reconhecível para eles e só alguns conseguiram perceber na totalidade a identidade do investigador (neste caso, os/as professores/as de música). Tinha-se consciência de que ao assumir esta posição se, por um lado, permitia um alívio da tensão como participante, durante os primeiros tempos corria o risco de encontrar alguma hostilidade, resultado de más interpretações ou de alguma resistência a divulgar informações a um estranho. As primeiras observações foram, assim, muito mais momentos de apresentação aos adultos presentes, mas sobretudo às crianças que, apesar de estarem muito habituadas a serem constantemente visitadas e observadas (este é um projeto que é objeto de muita atenção por parte da comunicação social), sentiram que a presença neste contexto da investigadora era diferente. Em primeiro lugar porque foi assumido desde o início que não se iria participar na dinâmica das sessões de coro e também que se estava a fazer um trabalho de observação – o caderno com as notas de campo e a caneta foram sempre objetos presentes durante todo o processo. Todas as sessões foram registadas diretamente e posteriormente escritas com notas reflexivas:

a prática da escrita (e o trabalho de edição, revisão e editoração) representa um rito de passagem importante para o antropólogo precisamente pela forma como a linguagem escrita permite ao próprio pensamento antropológico dar conta do construto intelectual que orienta a representação etnográfica (Rocha & Eckert, 2008, p.9).

Há vários estilos de escrita etnográfica: a realista (que tenta obter um retrato global do cenário de forma o mais detalhado, vivo detalhe do que observa); a impressionista (tenta-se recolher sensações, imagens dos cenários, tentando pintar um retrato da sua vida social) e a científica (por vezes através de categorias “objetivas”, recolhendo as informações de forma científica). Neste caso, assumindo que a escrita etnográfica não é neutra, adotou-se um estilo de escrita mais próximo da impressionista porque, como afirma Denzin, “o poético e o político entrelaçam-se na escrita etnográfica. Os textos são feitos ou construídos. São baseados na retórica, na alegoria, na escolha de metáforas, no estilo de escrita, no gênero dos investigadores e nas suas posições políticas e ideologias” (2017, p.179)

Numa segunda fase, os investigados/as reconheceram a investigadora como tal e perguntavam porque é que foram escolhidos/as para esta investigação (as crianças faziam-no algumas vezes) e sentiu-se a necessidade de procurar ajudar os/as investigados/as a perceberem melhor a presença: reforçando a garantia da confidencialidade das suas conversas e procurando mostrar, pela postura assumida, como os/as observados/as poderiam agir em relação à sua presença durante as rotinas diárias. Também os/as observados/as ensinaram a observadora, como explica Denzin,

“como deve ser a sua atitude em relação a eles, sobre o que vale a pena ser observado e o que pode ser conversado”. (2017, p,164). Inicialmente as crianças não mostraram qualquer interesse na presença de mais um adulto nas aulas, mas, a partir da 3ª ou 4ª sessão começaram a mostrar alguma curiosidade: porque é que era sempre a mesma pessoa, porque é que se sentava a escrever e, sobretudo, o que é que escrevia? Sempre que foram colocadas questões, quer por parte das crianças, quer por parte dos adultos, procurou-se que as respostas fossem claras e esclarecedoras: não era professora das crianças, não estava ali para avaliar o trabalho nem das crianças, nem das professoras, nem dos/as músicos/as, estava com a equipa de professores da Casa da Música, mas não lhes ia dar aulas e não estava ali para avaliar se as crianças poderiam ou não participar no Coro Infantil da Casa da Música (esta última foi uma das principais dúvidas colocadas). A explicação foi sempre que estava ali para observar e perceber como é que surge um coro de crianças numa escola, o que é que se aprende, como são os processos, os desafios, as conquistas.

Fui conseguindo a pouco e pouco ir mostrando a minha posição de adulto que estava presente durante as aulas, mas que não detinha autoridade como as professoras titulares (cuja função na maioria dos casos era mesmo a de manter a disciplina), nem de ser responsável pelas aulas de coro (como os músicos) o que criava uma situação um pouco ambígua: estava nas aulas, observava e escrevia de forma muito assumida as notas que ia fazendo, mas não detinha nenhum tipo de poder. As crianças, no início, perguntavam o que estava a fazer, porque é que eu escrevia, os adultos olhavam para mim com um ar pouco confortável, mas, aos poucos, a minha presença foi-se tornando menos desconfortável para todos. Comecei a ser bastante invisível durante as sessões de coro, mas mais visível nos intervalos e no início ou fim das sessões, quer com as crianças, quer com os adultos. O poder ser útil (ir buscar um material que faltava, dar um recado, acompanhar as crianças que precisavam de sair por algum motivo), ajudou claramente a definir a minha posição (Corsaro, 2005, p. 459): alguém que observava, que fazia parte de uma rotina, mas que não pertencia ao grupo nem dos adultos nem das crianças (...) “as crianças percebiam que, na qualidade de adulto, eu tinha certas habilidades que lhes podiam ser úteis” (Corsaro, 2005, p.460) (in notas de campo: maio 2017)

A pouco e pouco foi-se conseguindo, de facto, uma maior proximidade com as crianças, muito através de conversas durante momentos informais que se revelaram, por um lado, como uma “forma de recolha de informações que requerem uma genuína reciprocidade entre os participantes, assim como a adoção de uma postura de escuta ativa das crianças” (Groundwater-Smith, 2015, p. 118), mas, ao mesmo tempo, uma estratégia importante no estabelecimento de uma relação afetiva com as crianças. “Esta

é uma vantagem única da etnografia longitudinal, pois o pesquisador cresce com as crianças e compartilha diretamente suas vidas como um amigo adulto especial” (Corsaro, 2005, p.464).

Acreditou-se e agiu-se sempre pensando que a “reciprocidade, respeito e confiança são sempre aspetos importantes em qualquer investigação, mas tornam-se fundamentais num estudo longitudinal” (Hamilton & Corbett-Whittier, 2012, p. 17).

No que diz respeito aos adultos, a relação estabelecida com as equipas de músicos/as foi também sendo construída, mas a sua receptividade foi sempre muito positiva: rapidamente o desconforto foi passando e eram comuns as conversas, a seguir às sessões, sobre aspetos que observados e vividos, o que permitiu a construção de uma relação de equipa e de cumplicidade muito positiva.

Entrou-se assim numa terceira fase, em que o investigador é aceite como “um membro absoluto” da comunidade, os limites estão claramente estabelecidos e há tendência a poder penetrar-se em áreas de observação que antes não eram permitidas (Denzin 2017), sendo disto exemplo as conversas, nos intervalos da manhã, com as professoras nas salas dos professores durante o chá, as conversas com as crianças nos intervalos e nos bastidores, as conversas com os/as músicos/as nos cafés. Em relação às professoras titulares, a relação estabelecida foi diferente nas três escolas, muito porque se tratava de contextos diversos em que as relações estabelecidas, quer com as equipas pedagógicas, quer com as crianças, quer com o próprio projeto eram também diferentes. No entanto, apesar da forma e do tempo que tomou ter sido diferente, a pouco a pouco a presença foi vista como primeiro alguém um pouco invisível (talvez mesmo inútil) até se tornar na presença de alguém que pertencia à equipa do projeto, mas que, porque tinha uma posição diferente da dos professores de música, poderia observar dinâmicas e posturas das crianças que poderiam ser interessantes. Uma das estratégias que claramente contribuiu para isto foi o facto de se passar muitos dos intervalos na sala dos professores, em momentos coloquiais, com conversas informais.

Finalmente, e como Denzin descreve, surge o tempo em que o investigador se confronta com a necessidade de se afastar do campo o processo de “identity disengagement”: as relações têm de terminar, embora as relações de amizade possam continuar, as interações tem de terminar. “É uma fase de identidade migrante e muitas vezes começam as questões sobre como e que relatórios vão ser feitos e pedem mesmo para verem o resultado do trabalho quando terminado” (Denzin, 2017, p.165).

Este processo foi paulatinamente acontecendo no ano letivo 2018/2019, período em que se foi mantendo contacto, mas com uma intensidade muito menos forte, quer com as crianças (do EaC e do CICM), quer com os adultos envolvidos. Durante este ano letivo procurou-se estar presente nas apresentações públicas mais importantes na Casa da Música (Stabat Mater, em abril 2019 concerto no qual o CICM participou, concerto EaC, em maio de 2019), assim como se continuou a ter alguns momentos de contacto com a equipa de músicos/as/formadores/as e com equipa responsável pelo projeto, assistindo, por exemplo a alguns ensaios do CICM e aos ensaios gerais das apresentações públicas. Em todos estes momentos, de facto foi-se percebendo a dificuldade que existe em explicar a ausência de contactos regulares, sobretudo às crianças e às professoras do EaC que perguntavam quando voltava às escolas e/ou se a investigação tinha já terminado. Da parte dos/as músicos/as/formadores/as e equipa responsável este afastamento parece ter sido visto como mais natural, porque parte de um processo que percebiam e no contexto do qual isso é expectável, não deixando, no entanto, de questionar quando poderiam ter acesso a alguns resultados.

Assim, este estudo etnográfico breve (Hughes,1995) permitiu perceber a pertinência da própria investigação, perceber as problemáticas de investigação que emergiram da prática e testar e afinar instrumentos a utilizar na recolha de dados, como os guiões dos grupos focais (crianças; professoras e músicos/as) e entrevistas (responsáveis do projeto). Isto porque, passado um período de confusão e muitas anotações, começou-se a perceber que informações recolhidas poderiam ser material significativo para a investigação.

1.2.2.- Grupos de discussão focalizada

A escuta das narrativas dos atores envolvidos surge como uma forma de contribuir para a construção narrativas coletivas mais justas. Se pensarmos nas pessoas como seres auto-interpretativos (Taylor, 1985 in Dickens & Douglas, 2013, p. 62) e se se acreditar na necessidade fundamental (se não direito fundamental) de cada pessoa contar a sua própria história, percebe-se o interesse renovado que existe no papel das narrativas e das histórias para a construção de sociedades humanas socialmente mais justas (Dickens & Douglas, 2013, p. 62). Neste sentido, procurou-se, paralelamente à observação etnográfica, criar situações de escuta dos discursos e opiniões dos vários atores envolvidos, através da organização de grupos de discussão focalizada com os adultos e com as crianças diretamente envolvidos no projeto, para aprofundar as percepções dos participantes sobre a experiência e o seu impacto percebido.

Foram assim realizados diferentes grupos de discussão focalizada num total de oito, no sentido de conseguir grupos de discussão focalizada com as crianças das três escolas envolvidas no projeto Escola a Cantar, grupos com as professoras titulares das mesmas escolas, um grupo de discussão focalizada com os/as músicos/as/formadores/as do projeto e um grupo de discussão envolvendo todas as crianças do Coro Infantil da Casa da Música (Morgan, 1997). Isto porque se acredita que

Nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho às questões que a realidade social coloca. Por isso, exercitando-se um esforço de integração metodológica pode-se iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados (Souza Minayo & Minayo-Gómez, 2003, p,136).

A associação da utilização de grupos focais com a observação etnográfica, permite complementar o conteúdo produzido nestes grupos com o quotidiano dos participantes no seu ambiente natural (Morgan, 1997; Gondim, 2002). Smithson (2008) refere que a utilização, por parte dos etnógrafos, de discussões em pequenos grupos tem-se verificado desde há muito tempo, embora raramente usando o termo "grupos focais", encaixando-se perfeitamente no pensamento etnográfico, pois permite a contextualização da pesquisa num contexto social mais amplo, enfatizando a natureza social e processual das experiências.

Os grupos de discussão focalizada podem ser definidos como uma técnica de investigação que recolhe dados através das interações de grupo, a partir da discussão de um tópico específico sugerido pelo investigador (Lunt & Livingstone, 1996; Morgan, 1997; Smithson, 2008). Como técnica, pode ser caracterizada como um recurso que permite compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Gondim, 2002). Os grupos de discussão focal permitem uma interpretação dos dados que vai para além do conteúdo, porque deixam perceber não só o que é que os participantes dizem, mas também como é que eles tentam perceber concetualizar o assunto que estão a discutir, isto é, oferecem a oportunidade de se observar a co-construção dos sentidos da ação (Wibeck, Dahlgren & Öberg, 2007, p.249). Permitem também observar grandes quantidades de interações sobre um assunto específico num período curto de tempo (Smithson, 2008, p.365) – de facto, distinguem-se das entrevistas de grupo fundamentalmente pelo uso explícito da interação grupal como dado de investigação.

Assim, os grupos de discussão focal são particularmente interessantes pela capacidade de permitir aos investigadores estudar como as pessoas se envolvem em processos de construção de sentidos coletivos (Wibeck, Dahlgren, & Öberg, 2007, p.230). O facto de que os participantes do grupo serem um público para os outros incentiva uma variedade maior de comunicação do que acontece muitas vezes com métodos mais tradicionais de recolha de dados (Kitzinger, 1994). Nos grupos de discussão focalizada, o moderador assume uma postura mais próxima da de facilitador do processo de discussão e procura perceber as relações e as interinfluências entre os elementos na formação de opiniões sobre um determinado assunto. Neste caso, a unidade de análise é o próprio grupo, e não os indivíduos. Se uma opinião é expressa, mesmo que não seja partilhada por todos os elementos do grupo, para efeitos de análise ela é considerada como sendo do grupo (Gondim, 2002, p.151). No entanto, como diz Morgan:

Ao longo dos anos, uma série de "regras de ouro" evoluíram para resumir as escolhas mais comuns que os investigadores foram fazendo em relação a cada uma dessas decisões. De acordo com estas "regras de ouro", os grupos de discussão focalizada a) escolhem com mais frequência estranhos homogêneos como participantes, b) baseiam-se em entrevistas relativamente estruturadas com o envolvimento ativo do moderador, c) têm 6 a 10 participantes por grupo, e (d) tem um total de três a cinco grupos por projeto. Infelizmente, algumas pessoas agem como se essas regras de ouro constituíssem um padrão sobre como os grupos de discussão focal deve ser feito em vez de um resumo descritivo de como eles muitas vezes são realizados. (Morgan, 1997, p.34).

Na realidade, a maioria dos projetos tem alguns elementos que requerem atenção especial, e pode ser relativamente raro para um projeto corresponder a todos os critérios. As decisões metodológicas que se tomam em relação aos grupos de discussão focalizada sobre a composição dos grupos, o número de elementos que o compõem, o local de realização, as características do moderador e os recursos tecnológicos utilizados dependem dos objetivos traçados na própria investigação. (Gondim, 2002). No entanto, os aspetos e regras metodológicas gerais sobre os grupos de discussão focalizada devem ser tidos em conta como orientações, mas não como regras absolutas: é importante perceber as características de cada investigação e adaptar às circunstâncias específicas (Morgan, 1997).

Assim, e no que diz respeito às opções tomadas neste projeto de investigação, em relação a estas escolhas metodológicas percebeu-se que os grupos de discussão focalizada poderiam permitir entender o olhar que os diferentes participantes neste

projeto (crianças, professores, formadores de música) tinham sobre os processos que iam vivendo e observando (Williams & Katz, 2001). Percebeu-se igualmente que em diferentes momentos, de acordo com as diferentes circunstâncias, objetivos e características dos atores envolvidos, as regras de organização dos grupos de discussão focalizada deveriam, também, ir-se adaptando às diferentes circunstâncias.

1.2.2.1. Grupos de discussão focalizada com crianças

No que diz respeito aos grupos de discussão focalizada realizados com as crianças envolvidas nos projetos Escola a Cantar (no ano letivo de 2016/2017) e Coro Infantil da Casa da Música (2017/2018) fizeram-se opções de acordo com as características destes grupos.

“As crianças não são adultos. Os investigadores necessitam, conseqüentemente, de não adotar métodos diferentes *per se*, mas de adotar práticas relacionadas com interesses e rotinas das próprias crianças” (Christensen & James, 2005, p XIX). Olhando para as crianças como atores que comunicam e que produzem as suas representações através de processos de interação social (Andrade, 2010, p.33), defende-se que as crianças, os seus discursos e ações permitem uma visão do seu mundo com dados significados das suas ações. Isto porque a identidade produz conhecimento, pois as pessoas que detêm uma determinada identidade estão em melhor posição para produzir conhecimento sobre outros com uma identidade semelhante (Kesby, 2000). Sendo, então, de acordo com Fernandes e Tomás (2011) inquestionável que as crianças, especialistas dos seus mundos sociais e culturais, têm mais possibilidades de ajudar os adultos a compreenderem os significados que atribuem às suas ações, relações, sentimentos, etc.

Admitindo a existência de uma opressão geracional, as metodologias de investigação participativas parecem ser particularmente importantes no sentido de procurar dar às crianças o direito de terem uma voz ativa (Glassman, 2014). Esta participação pode tomar a forma de diferentes maneiras e em diferentes níveis. (Groundwater-Smith, 2015). A participação de crianças no processo de investigação é ainda um terreno de descoberta, onde existem muitas dúvidas sobre a qualidade do processo, quem participa nele, como e porquê (Groundwater-Smith, 2015). Este tipo de abordagens, acredita-se, pelo menos permite uma conceção de “voz” mais ampla, onde o “não ter voz” não corresponde a uma noção linear de incapacidade das crianças para se representarem, mas uma tentativa de desafiar sistemas mais profundos de opressão. Neste contexto, “as crianças não são consideradas como 'agentes independentes'

dentro de processos participativos, mas operam relacionalmente, através de um envolvimento com o outro e em solidariedade com adultos” (Kraftl, 2013, p. 15):

O que significa ouvir a voz das crianças? Num nível metodológico (...) implica uma capacidade genuína e ativa de escutar (...) não só as palavras, mas também a forma como as crianças e jovens se expressam. Interpretar e relatar também implica um alto grau de reflexão, conseguindo um equilíbrio entre as perspetivas do investigador e dos participantes, influencias dos contextos, assim como dinâmicas individuais e sociais” (Groundwater-Smith, 2015, p.62).

De acordo com estas preocupações organizaram-se, paralelamente ao processo de observação etnográfica, grupos de discussão focalizada com as crianças participantes no projeto Escola a Cantar, em junho de 2017. Porque

alicerçados numa dinâmica de interação, os GDF, são considerados um método com grande eficácia (...) na investigação com crianças e jovens, sempre que o objetivo é o de obter informações sobre suas perspetivas, opiniões e experiências (...). Estes recriam uma dinâmica de grupo que é familiar para a criança que frequenta contextos educativos formais e traduz um ambiente mais seguro pela presença de pares. (Dias, 2013, p. 130).

A decisão de controlar a composição do grupo para corresponder às categorias cuidadosamente escolhidas dos participantes é conhecida como segmentação. As variáveis de fundo mais comuns que são consideradas na execução de grupos mistos *versus* segmentados são sexo, raça, idade e classe social (Morgan, 1997, pp. 35,36). Neste caso foram escolhidas as crianças entre os seis e os onze anos, com o auxílio das professoras e da coordenação das escolas que, como elementos internos, conhecedores dos grupos, ajudaram nesta seleção, tentando-se uma certa representatividade ao nível das características sócio culturais, do género e dos anos de ensino, envolvendo duas crianças por ano (Krueger & Casey, 2002, pp.4-6), num total de oito crianças por escola (Kitzinger, 1994). Procurou-se que a composição do grupo garantisse que cada um dos participantes de cada grupo tivesse algo a dizer sobre o tema e que no conjunto se sentissem confortáveis a conversar entre si (Morgan, 1997, p.7):

Em suma, para incentivar a elaboração e a co-construção do conhecimento em grupos de discussão focal, uma certa homogeneidade entre os membros do grupo é desejável, enquanto que para o bem da discussão ativa, alguma heterogeneidade deve também ser procurada. Uma atmosfera que suporta uma série de perspetivas é desejável, e tal atmosfera pressupõe um grupo relativamente pequeno (Wibeck, Dahlgren & Öberg, 2007, p.260).

Procurou-se, também, que os grupos de discussão focalizada acontecessem em locais que oferecessem um ambiente agradável e confortável para estabelecer a conversa onde todos os participantes pudessem ter contacto visual uns com os outros, locais que fossem familiares às crianças, mas procurando que não lhes lembrassem as suas próprias salas de aula e também que acontecessem dentro do horário escolar para evitar deslocações desnecessárias (Kitzinger, 1994; Hennessy & Heary, 2005).

No que diz respeito aos procedimentos procurou-se uma certa homogeneização, sem, no entanto, deixar de adequar às circunstâncias e características próprias de cada contexto e participantes: todas as crianças e encarregados de educação foram informados sobre o processo e consentiram na participação nos grupos (Kitzinger, 1994); foi utilizado o mesmo guião (apêndice I); todos os grupos de discussão focalizada foram gravados em áudio e vídeo no sentido de se conseguir uma melhor transcrição das intervenções de cada elemento, garantindo também maior fiabilidade e percepção das interações entre os diferentes elementos (Kitzinger, 1994; Morgan, 1997; Gondim, 2002).

O primeiro grupo ocorreu na EB1 B, em Gaia a 14 de junho 2017, na Biblioteca da Escola, envolvendo, por cada ano, um elemento do sexo feminino e outro do masculino e teve a duração de 49 minutos. O segundo grupo de discussão focalizada ocorreu na EB1 A, Matosinhos a 20 de junho 2017, na sala do 3º ano que estava vazia e que foi organizada com mesas em círculo, envolvendo duas crianças do sexo masculino do 1º ano; duas crianças do sexo masculino do 2º ano; uma criança do sexo masculino e outra do feminino do 3º ano e duas crianças do sexo feminino do 4º ano e teve a duração de 41 minutos. O terceiro grupo de discussão focalizada ocorreu na EB1 C, Porto, a 20 de junho 2017, na sala de trabalho da biblioteca da Escola, envolvendo duas crianças do sexo masculino do 1º ano, uma criança do sexo masculino e outra do feminino do 2º ano, uma criança do sexo feminino e outra do sexo masculino do 3º ano e duas crianças do sexo masculino do 4º ano, com a duração de 46 minutos.

As crianças em idade escolar estão em período de desenvolvimento (físico, social, emocional, cognitivo). A forma como pensam, comunicam e interagem é diferente da dos adultos. Essas diferenças apontam para a importância de identificar estratégias na organização e dinamização dos grupos de discussão focalizada que respeitem as competências de comunicação das crianças, uma vez que as técnicas normalmente utilizadas em grupos focais com adultos não seriam eficazes. Um dos aspetos fundamentais nestes casos é criar uma atmosfera de confiança entre os participantes e entre eles e o moderador. Quanto mais relaxado e tranquilo for o ambiente, mais

facilmente as crianças se sentirão confortáveis o suficiente para expressar seus pensamentos e sentimentos. O moderador, sobretudo quando se trata, como neste caso concreto, de dinamizar os grupos de discussão focal no contexto das escolas, deve procurar afastar-se da imagem do/a professor/a que detém a autoridade, enfatizando que não há respostas certas ou erradas, no sentido de deixar que a conversa flua entre as crianças. É também importante ter em conta que se se conseguir estrategicamente criar um ambiente divertido, através da dinamização de atividades lúdicas, mais facilmente se conseguirão mais e melhores contribuições das crianças (Hennessy & Heary, 2005). Assim, considera-se importante pensar na forma como se inicia o grupo de discussão focalizada, usando estratégias que consigam captar a atenção das crianças, fazendo-as sentir à vontade, alegres e concentradas (Kitzinger, 1994, p. 107).

De acordo com estes princípios iniciaram-se e finalizaram-se estes grupos de discussão focalizada com jogos de música e movimento e utilizaram-se estratégias visuais (fizeram desenhos em folhas grandes de papel de cenário) para a representação de respostas a questões colocadas. Deste modo a investigação “torna-se expressiva, ao contrário de instrumentalmente representacional/representativa, uma forma de produção de conhecimento em que o “dar voz” é acompanhada de vários outros registos expressivos (visual, tátil, dançado)” (Kraftl, 2013, p. 15).

Os três grupos focais realizados com as crianças das escolas tiveram características comuns: correram de forma positiva, com as crianças a mostrarem-se disponíveis para as propostas que foram sendo feitas; as crianças afirmaram ter gostado de participar, mas foi possível perceber que sobretudo valorizaram os aspetos mais lúdicos (os jogos e os desenhos), embora tenha havido algumas referências a que é importante conversarem para trocarem opiniões.

No entanto, também tiveram aspetos muito diversos, do mesmo modo que os contextos das escolas também são diversos. Em todas as escolas os grupos eram heterógenos no que diz respeito à forma de participação das crianças na discussão dos temas propostos. Nas escolas A e B, as crianças, de forma geral, falavam espontaneamente (embora algumas mais do que outras), por vezes atropelando o discurso umas das outras. Na escola C, o grupo era muito diferente, havendo mais tempo de silêncio, esperando que lhes perguntasse diretamente para responderem, sendo muito raro falarem por cima dos outros, isto é, só falavam quando tinham a sua vez dada pelo adulto. Por outro lado, e talvez porque falam menos diretamente com o adulto, conversavam mais entre eles, trocando ideias entre si, por exemplo na realização dos desenhos. Relativamente a questões de organização, na Escola A houve

necessidade de realizar o grupo focal numa sala e não na biblioteca porque o espaço estava ocupado, o que levantou problemas relativamente à tranquilidade do ambiente conseguido. Nas escolas B e C decorreram nas respetivas bibliotecas, locais tranquilos e agradáveis, embora na escola C estivesse muito calor. Nas escolas A e B as crianças estavam organizadas e disponíveis à hora combinada e na Escola C foi necessário ir buscar as crianças às salas.

Como a Biblioteca da Escola estava ocupada, o grupo focal da EB1 A realizou-se numa sala do 3º ano. A organização foi assim um pouco mais confusa, mas foi possível começar mesmo às 9.30 porque as crianças estavam muito colaboradoras e muito tranquilas, conseguiram manter o foco e participaram de forma muito positiva.

O grupo é de facto bastante heterogéneo. A C. 4º e o J N 2º são irmãos, têm ambos um discurso muito fluído, estruturado muito claro, a V. 4º ano é uma menina muito tímida, fala muito pouco, claramente não fica à vontade quando lhe pergunto coisas diretamente e tem medo de responder errado. O V. é uma criança pequena, do 1º ano, mas com um discurso muito bem articulado e com ideias próprias, respondendo a tudo com um ar entusiasmado, mas raramente pega ele na palavra. O D. 2º ano fala muito comigo, pergunta coisas, levanta-se, tem opiniões, mas um discurso muito menos estruturado, tem mais dificuldades de permanecer sentado e concentrado, mas cada vez que falo com ele e peço alguma coisa ele responde sempre de forma positiva. A L. 3º ano muito caladinha... fica sentada ao lado da C. (4º ano), fala quase só quando é questionada diretamente, fala baixinho (como a V. 4º ano) e está mais à vontade quando escreve ou desenha (notas de campo grupo focal Eb1A, 20 de junho 2017).

Em relação à escola B, o grupo focal realizou-se na Biblioteca da Escola, um espaço agradável, tranquilo, organizado de forma a permitir fazer dinâmicas de movimento e também com mesas e cadeiras para a realização do grupo focal que exigia mais concentração e a utilização de papel e lápis. As crianças estavam disponíveis para a realização da atividade atempadamente, embora uma delas tivesse chegado um pouco mais tarde.

A dinâmica inicial correu muito bem – divertiram-se e colaboraram de forma muito ativa, rindo muito. A A, do 4º ano, de etnia cigana, chegou quando já tínhamos começado a dinâmica (jogo de música e movimento com balões), mas inseriu-se sem problemas nenhuns. Quando pedi para irem para a mesa, fizeram-no sem problemas, mas o R. do 1º ano não conseguiu deixar o balão. As crianças que participaram de forma mais ativa foram a M. do 4º ano e o P. do 3º ano, pensam antes de falar, com um discurso fluído e

autônomo - sobre a experiência do grupo focal, o P 3º ano disse que tinha achado muito interessante porque tinham trocado ideias e falado uns com os outros e que isso é sempre muito bom. A A. é do 2º ano, mas também se mostrou autônoma e segura de si: sorri quando fala em música. O D. do 2º ano, tem também um discurso bastante fluido e animado, mas nem sempre participa por iniciativa própria A A. (4º ano) vai falando dependendo das perguntas, em algumas situações tem uma opinião muito própria e um discurso seguro. A M. do 1º ano está sempre muito atenta e quando lhe pergunto diretamente responde sempre, mas tendencialmente vai repetindo as opiniões que a A. (2º ano) e a M. (4º ano) têm. O M. (4º ano) quase não fala de forma espontânea - aliás só levantou o braço para me dizer que o R. copiou o que ele disse. O R. do 1º ano é muito pequeno quase não dá opiniões, diz muitas vezes que não sabe e está fixado no balão, distraíndo-se muito facilmente e é o primeiro a dispersar, a partir de cerca de meia hora depois de termos começado (notas de campo grupo focal EB1 B, 14 de junho 2017).

Relativamente ao grupo focal realizado na EB1 C, quando chegámos à escola nenhuma das professoras estava lá. Por volta das 14.00 a professora A. (coordenadora) chegou e disse que eu podia começar com os dela. Foi necessário explicar que este tipo atividade só pode acontecer quando o grupo está todo, embora previamente já se tivesse reunido com todas as professoras titulares no sentido de explicar o que é um grupo focal, esclarecendo as dúvidas colocadas e pedindo a sua colaboração na organização. Depois de se ter ido pelas salas a chamar duas crianças de cada sala, foi possível perceber que os critérios que as professoras usaram, nesta Escola, foram diferentes dos que as outras professoras titulares utilizaram na escolha das crianças nas outras Escolas: aqui focaram-se mais nas capacidades pessoais e académicas das crianças do que em diferenças socioculturais. Isto poderá ter acontecido ou por uma questão de falha na comunicação com o grupo de professoras quando se fez o pedido de ajuda na escolha do grupo, ou porque as professoras poderão sentir que a população desta escola apresenta um grau menor de diversidade sociocultural (faz parte de um território educativo de intervenção prioritária - TEIP), tendo-se desta forma focado mais em questões de aproveitamento das crianças. Será importante, no entanto ter consciência de que esta diferença de critérios de escolha das crianças poderá ter tido alguma influência na forma como este grupo focal de desenrolou. O grupo focal realizou-se na biblioteca da Escola, um local muito tranquilo e espaçoso, mas que estava muito quente nesse dia.

Os primeiros a chegar à biblioteca foi o T. (3º ano), calado, concentrado não muito participativo, mas que quando interrogado respondia com bastante ponderação, e a M. (3º ano), sorridente, mas muito pouco participativa, que quando interrogada diretamente

ficava a pensar e muitas vezes dizia que não sabia. Depois chegaram o L. (1º ano), pequenino, participativo, mas que poucas vezes falava espontaneamente, e o D. (1º ano), mais atento a todo o processo, com ideias próprias, raramente falando de forma espontânea. Chegaram depois o J. (2º ano), muito participativo, muito mexido – levantava-se, adorou a caixa dos lápis, e os balões e no final levantou-se para ir brincar com um balão – mas sempre atento e a participar de forma muito produtiva e coerente – por exemplo foi ele que reconheceu no jogo dos balões a música “é tão bom” (que cantam nas sessões de coro) e a L. (2º ano), muito mais calada, mais reservada nas opiniões, algumas vezes dizendo que queria pensar e depois que não sabia. Por fim (e quase ao mesmo tempo do 2º ano) chegaram o N. (4º ano, com NEE), que esteve sempre atento, muito calado, respondendo sempre que interrogado, com bastante dificuldade, mas que com alguma ajuda foi sempre respondendo de forma positiva, percebendo-se que consegue de facto participar no coro e sabe falar sobre tudo o que se passa lá. Aceitou sempre os meus desafios e a minha ajuda para conseguir fazer o que lhe era pedido. No final da sessão, ainda quando estavam a voltar a jogar o jogo dos balões, chegou a terapeuta dele (APPACDM) que ficou a assistir ao final. Foram embora a conversar e ele foi contando com bastante pormenor o que tínhamos estado a fazer (adorou o jogo dos balões!) e o C. (4º ano, uma criança com um discurso muito coerente, muito ponderado, falando espontaneamente quase sempre, refletindo sobre as respostas. Esteve sempre atento, sempre interessado e no final disse que tinha gostado do grupo de discussão porque era muito bom pensar) (notas de campo grupo focal EB1 C, 20 de junho 2017).

No quadro das mesmas preocupações, no final do ano letivo de 2017/2018, realizou-se um grupo de discussão focalizada que se pretendia fosse com todas as crianças que integraram o Coro Infantil da Casa da Música no ano letivo de 2017/2018.

O tamanho do grupo é, como já se referiu, um aspeto importante. De forma geral convencionou-se que o número de participantes varia de quatro a dez pessoas (Lunt, & Livingstone, 1996; Gondim, 2002). No entanto, e de acordo com o que já foi defendido, as chamadas regras de ouro dos grupos de discussão focalizada (Morgan, 1997) devem ser vistas como orientações e não como regras absolutas, uma vez que se acredita ser importante perceber as características de cada investigação e adaptar às circunstâncias específicas. Neste caso optou-se por envolver no grupo todos, considerando-o como um “grupo natural” (“*naturally occurring groups*”, Morgan, 1997, p. 42), uma vez que se trata de um grupo de crianças com características e dinâmicas muito próprias e com uma experiência em comum muito clara: a participação durante um ano em sessões semanais, ensaios e apresentações do Coro Infantil da Casa da Música. Nesta situação

concreta, pensou-se que realizar grupos mais pequenos com estas crianças não produziria mais dados detalhados sobre cada participante, mas sim que um grupo maior produziria um leque mais alargado de ideias.

A riqueza com que cada participante poderá contribuir para o grupo é um fator importante nas decisões sobre o tamanho deste (...) Grupos maiores têm um conjunto diferente de problemas que podem limitar a sua produtividade. Em particular, é tipicamente mais difícil de gerir as suas discussões, e isso é especialmente verdade quando os participantes estão altamente envolvidos no tópico. (...) Consequentemente, grandes grupos geralmente requerem um maior nível de envolvimento moderador. (...) Em última análise, tanto os fins da investigação como os constrangimentos das características do campo devem ser tidos em conta (Morgan 1997, p.42).

Consciente das possíveis dificuldades desta opção por dinamizar um grupo com as dimensões deste (estavam presentes 28 crianças de um total de 49) optou-se por integrar neste grupo de discussão dois professores do Coro Infantil da Casa da Música como moderadores ativos. O guião utilizado foi construído em conjunto com estes formadores, uma vez que estes sentiram também necessidade de fazer um balanço do trabalho realizado com as crianças (ver guião grupo focal crianças CICM apêndice II). O ambiente em que decorreu foi um ambiente natural para as crianças, uma vez que lhes foi apresentado como um momento para fazerem um balanço do trabalho realizado e uma avaliação da experiência do seu primeiro concerto a solo como artistas residentes da Casa da Música, que tinha acontecido uma semana antes na sala Suggia. Aconteceu na sala de ensaios onde costumam reunir-se para trabalhar, mas desta vez sentaram-se todos no chão em roda, juntamente com os adultos. Os assuntos para discussão (avaliação do concerto realizado, o que sentiram antes, durante e depois) iam sendo propostos pelos três moderadores e o nível de participação foi muito intenso durante todo o tempo e a duração foi muito maior do que inicialmente previsto (1 hora e trinta minutos). Optou-se por intercalar a conversa com momentos de música e movimento e também pela utilização de um jogo de cartas associativas ou metafóricas, uma ferramenta lúdica e versátil, no sentido de fomentar a interação entre os participantes (Kitzinger, 1994, p.107). Trata-se de um jogo de cartas com imagens muito diversas, sem qualquer tipo de palavras ou números, que permite a realização de atividades de associação (com emoções, com situações vividas, com histórias reais ou imaginárias).

O grupo focal realizou-se no dia 30 de junho 2018, na sala de ensaio 10, uma sala conhecida das crianças, mas que foi utilizada com uma organização diferente. Às 10.00h, hora em que normalmente começam o ensaio, as crianças foram entrando na sala e sentaram-se no chão numa roda grande, juntamente com os três adultos

presentes. A dinamização da discussão iniciou-se antes de o grupo estar completo. De forma geral as crianças são pontuais na sua chegada, mas este era o último ensaio do ano letivo, e o ensaio seguinte à realização do concerto na sala Suggia, que tinha acontecido a 23 de junho e que foi a primeira vez que o CICM se apresentou sozinho e em nome próprio, naquela sala. Neste sentido as expectativas eram de que algumas crianças pudessem já não comparecer ou chegar um pouco mais tarde. A formadora R. começou por lhes dar as boas vindas e explicou que a proposta para esse dia era fazerem uma coisa muito diferente do habitual, pedindo que refletissem sobre três temas: o que sentiram antes, durante e depois do concerto.

As crianças mostraram-se, desde o início, muito participativas e com muita capacidade de expressão verbal. Falaram nas suas experiências de palco, referindo situações de nervoso, de prazer e de crescimento pessoal, de orgulho, havendo algumas exceções de crianças que não participaram de forma espontânea.

Num segundo momento foi-lhes proposto que fizessem um jogo, através do qual se pretendia perceber o que é que, para estas crianças significou a sua participação no CICM. Como se pretendia que conseguissem exprimir-se mais facilmente, pensou-se que se poderia recorrer a uma estratégia de dinamização desta conversa com um jogo de cartas com imagens muito metafóricas e que se pretendia pudessem auxiliar as crianças a fazerem associações com situações vividas e sentidas.

Trouxemos aqui umas cartas que vamos colocar aqui no chão. Tenho aqui muitas cartas e todas as cartas têm imagens diferentes São todas diferentes, vou espalhá-las no chão e daqui a bocado, quando acabarmos Cada um, em silêncio vai escolher uma carta que responda à pergunta que vou fazer. E essa carta... vocês têm que se identificar com essa carta, só que não podem dizer logo qual é! (...): o que é que o facto de este ano terem pertencido ao Coro Infantil da Casa da Música significou para vocês, mas mais do que só para vocês, para a vossa vida! O que é que de repente mudou? houve uma grande mudança nas vossas vidas que é de repente pertencer ao coro da Casa da Música... O que é que mudou, o que é que significa? Perceberam a pergunta? Então vamos andar à roda e vamos ver todas as cartas para toda a gente ver, vamos todos a andar em círculos. Temos tempo!...

(Andamos em círculo tranquilamente olhando as cartas. Às vezes a roda pára: todos em silêncio. Olham atentamente para as cartas. Não é suposto para partilhar ideias.... mantém-se em silêncio já deu a volta toda e como nem todos escolheram continuamos a andar em roda em silêncio. Demoramos quase 4 minutos neste processo, em silêncio e muito concentrados)

De facto, a estratégia parece ter resultado porque a forma como as crianças se exprimiram foi particularmente rica, interessante e reflexiva. Os discursos revelaram de forma geral que a experiência tem tido um impacto muito forte na vida das crianças e das suas famílias e que esse impacto é considerado pelas crianças como claramente positivo.

1.2.2.2. Grupos de discussão focalizada com adultos

Defendendo a necessidade de ouvir outros atores envolvidos nos projetos, pensou-se que seria fundamental recolher o olhar e as vivências dos adultos que regularmente interagem com as crianças escutadas, no sentido de conseguir uma visão mais ampla das questões abordadas nesta pesquisa (Borrvalho & Cid, 2014). As narrativas dos/as professores/as envolvidos/as, tanto titulares com os músicos, permitem uma perspectiva diferente da que se conseguiu na pesquisa realizada com as crianças.

O crescente interesse pelo conhecimento prático, bem como o reconhecimento do papel e do significado da experiência cotidiana no trabalho do professor, enquadram-se na perspectiva de estudos e pesquisas destinadas a desenvolver teorias profundamente enraizadas na realidade e úteis para a ação. (...) a pesquisa educacional encontra, desta forma, um ponto sólido para ancorar-se; além disso, dá a oportunidade de dar voz aos professores, reconhecendo-os como atores importantes e líderes (Pastore & Pentassuglia, 2015, p. 28).

Foram realizados três grupos de discussão focalizada com as professoras titulares, em julho de 2017, depois do encerramento do ano letivo. Convidaram-se as 14 professoras titulares a participar em grupos de discussão focalizada nas suas respetivas escolas. Por diferentes situações, duas das professoras titulares não estiveram presentes o que fez com que dois dos grupos focais acontecessem apenas com três professoras. Pensou-se que, uma vez que todas estiveram implicadas (embora de forma diferente) no projeto EaC, assim como os/as alunos/as de que eram responsáveis (Lunt, & Livingstone, 1996), seria importante perceber as perspetivas, as expectativas e a avaliação que faziam do projeto, pessoalmente, ao nível das crianças, das famílias e mesmo do ambiente geral da Escola. A nível de procedimentos procurou-se novamente uma uniformização, respeitando, no entanto, as particularidades de cada contexto, adaptando às circunstâncias de cada grupo (Morgan, 1997): todos foram registados em áudio e em vídeo e posteriormente transcritos; o guião utilizado foi o mesmo (apêndice III), embora gerido de acordo com as situações particulares de cada grupo; procurou-se um local que, embora fosse familiar às participantes, não fosse o local nem das suas aulas, nem das sessões de coro; encontrou-se um tempo em que as professoras estavam mais libertas de constrangimentos de trabalho (as discussões aconteceram depois do término das aulas, mas ainda durante o mês de julho, para não colidir com férias). Os grupos de discussão começaram todos uma dinâmica de quebra gelo, utilizando “a apresentação de material em que a atenção dos participantes é

centralizada (por exemplo, um programa de televisão, histórias de imprensa, fotografias”) (Lunt & Livingstone, 1996, p.83): neste caso foram disponibilizadas fotografias de diferentes contextos com crianças envolvidas em atividades musicais.

O primeiro grupo de discussão focalizada aconteceu na EB1 C. Estiveram presentes apenas três das quatro professoras, uma vez que a professora do 4º ano foi chamada para uma reunião no Agrupamento. Este grupo de discussão teve a duração de 65 minutos. O segundo grupo de discussão focalizada aconteceu na EB1 B a 13 de julho, com a duração de 56 minutos, na sala dos professores e estiveram presentes três das quatro professoras titulares (a coordenadora e professora do 2º ano teve nesse dia um problema de saúde e não pode estar presente). O terceiro grupo de discussão focalizada, com a duração de 50 minutos, aconteceu na EB1 A no dia 12 de julho, na Biblioteca da Escola e estiveram presentes as seis professoras titulares (duas professoras do 1º ano, uma do 2º, duas do terceiro e uma do quarto).

No que diz respeito ao grupo focal realizado com as professoras da EB1 C, à hora combinada só estava na Escola a Professora do 3º ano (coordenadora) que me disse que as duas colegas do 1º e do 2º anos estavam a chegar. A colega do 4º ano foi chamada para uma reunião no agrupamento para tratar de questões relacionadas com a passagem da turma para o segundo ciclo e não pode estar presente. As professoras chegaram um pouco depois das três horas e a reunião foi na sala da biblioteca, o mesmo local onde decorreu o grupo focal com as crianças.

No caso do grupo focal realizado com as professoras da EB1 B, foi realizado na sala dos professores, um espaço já familiar porque é lá que todos se reúnem nos intervalos das aulas. Logo de manhã a professora P. do 2º ano (coordenadora) enviou um email dizendo que estava indisposta e que não poderia estar presente. As restantes professoras estavam em processo de receber pais para entregar as avaliações dos/as alunos/as e a discussão começou pouco depois das 10.00h.

Relativamente ao grupo focal realizado com as professoras da EB1 A, à hora combinada já só faltavam 2 professoras do grupo de seis que estava combinado. Estavam disponíveis, deram as boas vindas e o grupo dirigiu-se para a biblioteca da Escola. O ambiente era muito descontraído e as professoras sabiam claramente o que estava planeado fazer. De forma geral o ambiente foi caloroso, muitos risos, mostraram ter uma relação muito positiva umas com as outras e o facto de três das professoras serem contratadas (e ser ano de concurso faz com que o mais certo seja terem de deixar a escola para o ano) fez com que mostrassem ter uma pena clara de deixar o projeto, a escola e as crianças.

Foi possível perceber que a forma como as professoras titulares participaram nos grupos focais foi diversa. Se algumas davam a sua opinião de forma muito assertiva, outras procuravam ouvir outras opiniões antes de formular a sua. De forma geral foram participativas e mostraram-se interessadas em discutir as questões levantadas, revelando serem assuntos sobre os quais se sentam aptas a refletir, quer de forma individual quer em conjunto.

Considerou-se também muito importante ouvir e perceber a forma de olhar o projeto “Escola a Cantar/Coro Infantil Casa da Música” dos/as músicos/as/formadores/as envolvidos. Assim procurou-se ouvir estes atores, de forma a perceber com detalhe o que pensam sobre todo o processo de desenvolvimento do projeto, perceber o que sentem, as dúvidas, as dificuldades, as conquistas, as suas expectativas pessoais e de grupo. Este grupo de discussão focalizada aconteceu a 18 de novembro de 2017, às 13.30, logo a seguir a um ensaio do Coro Infantil da Casa da Música onde estiveram todos os professores do CICM, tendo-se juntado também o formador que não faz parte da equipa regular deste projeto, mas do projeto “Escola a Cantar”.

No que diz respeito aos procedimentos, neste grupo de discussão o guião (apêndice IV) utilizado foi sendo gerido de acordo com a disponibilidade dos participantes pois, apesar de se mostrarem muito disponíveis para a conversa, foi muito difícil encontrar uma data que fosse possível para todos porque têm agendas muito preenchidas e quase todos trabalham depois dos ensaios de sábado. Tentou-se conseguir uma data para realizar este encontro durante quase dois meses. Procurou-se um local que, embora fosse familiar aos participantes, não fosse o local habitual das sessões de coro – conseguimos reservar um camarim coletivo na Casa da Música, um espaço muito amplo e iluminado e com sofás e cadeiras. Como aconteceu com todos os outros grupos de discussão focalizada, este iniciou-se com uma dinâmica de quebra gelo (Lunt & Livingstone, 1996, p.83) - neste caso foram disponibilizadas fotografias de diferentes de diferentes indivíduos (adultos e crianças), com diferentes formas e contextos de produção musical.

A disponibilidade para falar sobre os assuntos foi geral. Todos mostraram uma forte ligação afetiva com o projeto, orgulho em pertencer a ele, sendo críticos em relação a alguns aspetos, mas de forma geral mostraram-se claramente satisfeitos.

Todos os assuntos renderam muita conversa (foi um grupo de discussão focalizada que durou 2h e 15m.) Até mesmo a dinâmica inicial se revelou um bom recurso para começar a falar de outros assuntos que não os que diretamente estavam

ligados com as fotografias, mas claramente dentro dos assuntos que estavam a ser ponto de reflexão no grupo focal. Devido a esta capacidade de se alongarem e refletirem muito sobre cada assunto, e também por ver que três dos seis elementos olhavam de vez em quando para os relógios, resolveu-se não seguir à risca o guião e acrescentaram-se alguns assuntos que surgiram como importantes.

1.2.3. Entrevistas

As metodologias qualitativas, trabalhando com significados, motivações, valores e crenças, permitem aos investigadores um conhecimento aprofundado e compreensivo do mundo, das experiências e dos significados que os indivíduos dão a essas experiências (Boni & Quaresma, 2005; Araújo, Cruz & Almeida, 2011). Pelas suas características, a entrevista é frequentemente utilizada (Bogdan & Biklen, 1994; Dias, 2013), podendo até constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (Bogdan & Biklen, 1994), como é o caso desta investigação.

As entrevistas podem ser definidas como sendo um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado (Boni & Quaresma, 2005), conversas intencionais nas quais o primeiro tenta compreender o mundo do ponto de vista do segundo, procurando encontrar o significado das experiências das pessoas, para descobrir o seu mundo vivido (Araújo, Cruz & Almeida, 2011). Porque normalmente se procura recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, as entrevistas permitem ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994), explorar, de forma aprofundada, os processos, os relatos, as perceções e significados atribuídos pelos próprios ao assunto em questão (Araújo, Cruz & Almeida, 2011). Assim, permitem ao entrevistado estruturar o seu pensamento em torno da temática abordada e expor a sua interpretação livremente, sendo que ao entrevistador compete direcionar o discurso do sujeito de forma natural, como se de uma conversa se tratasse, sem perder o foco no objetivo definido à partida e zelando pela pertinência das afirmações (Dias, 2013). No entanto, como Bourdieu salienta, não se trata de uma conversa *normal*. Isto porque, se coloca o entrevistado numa situação em que,

Oferecendo-lhe uma situação de comunicação completamente excecional, livre dos constrangimentos, principalmente temporais, que pesam sobre a maior parte das trocas cotidianas e abrindo-lhe alternativas que o incitam ou o autorizam a exprimir mal-estares, faltas ou necessidades que ele descobre exprimindo-os, o pesquisador contribui para

criar as condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização (Bourdieu, 2011, p.704).

A utilização de entrevistas é fundamental quando se procura mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, conflitos e contradições. As entrevistas poderão, assim, permitir ao investigador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, recolhendo indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe e significa a sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside às relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de recolha de dados (Duarte, 2004, p.215).

As entrevistas qualitativas podem ser classificadas de acordo com o grau de orientação e consequente grau de estruturação do conteúdo da entrevista (Dias, 2013). A maior ou menor eficácia destes dois tipos de entrevista (estruturado ou o não estruturado), depende dos objetivos com que estas são realizadas (Bogdan & Biklen, 1994).

No contexto desta investigação, foi feita a opção por uma entrevista semiestruturada pelo facto de possuir características equilibradas entre a diretividade das perguntas e a permeabilidade à fluidez de discurso dos sujeitos com consequente atribuição de representações e significações (Duarte, 2004). Este tipo de entrevista é importante quando se pretende delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, permitindo uma leitura mais profunda sobre determinados assuntos. No sentido de criar abertura e proximidade entre entrevistado e entrevistador, favorecendo o aparecimento de respostas espontâneas, é importante manter uma postura de flexibilidade, podendo-se recorrer a diferentes técnicas como pedir aos entrevistados para elaborar histórias e, por vezes, partilhar com eles experiências (Bogdan & Biklen, 1994; Boni & Quaresma, 2005)

Não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas considerações gerais. O que parece ser em todos os casos importante é ouvir cuidadosamente o que as pessoas dizem, encarar cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério do modo de cada sujeito olhar para o mundo (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com o que é defendido por Bourdieu, a qualidade de uma entrevista depende muito da qualidade do

próprio entrevistador e da relação que este consegue estabelecer com o entrevistado. Assim, procurou-se

instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário. Postura de aparência contraditória que não é fácil de se colocar em prática. Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar nos seus pontos de vistas, nos seus sentimentos, nos seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria (Bourdieu, 2011, p.695).

A preparação da entrevista é uma etapa importante que requer tempo e exige alguns cuidados e que requer flexibilidade, o que significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados (Bogdan & Biklen, 1994). Na presente investigação, seguiram-se os procedimentos habituais de contacto prévio, obtenção de consentimento informado, garantia de confidencialidade e definição dos detalhes de realização da entrevista (local, duração) (Araújo, Cruz & Almeida, 2011), tendo-se planeado cuidadosamente a entrevista. Os objetivos da investigação e os critérios de escolha dos entrevistados estavam claramente definidos. As entrevistas foram realizadas com duas pessoas muito informadas sobre os projetos e com uma visão diferente da de todos os outros atores envolvidos, antes escutados e observados, a equipa de coordenação técnica e artística, com quem se tinha algum nível de informalidade, mas com quem se conseguiu realizar as entrevistas, sem perder de vista os objetivos que levaram escolher aqueles sujeitos específicos como fonte de material empírico para esta investigação.

Quando as entrevistas foram realizadas, já se estava no processo de investigação há quase três anos, já se conhecendo, portanto, com alguma profundidade, o contexto da investigação (através da observação de tipo etnográfica e da realização oito grupos focais com envolvidos no projeto e tendo-se procedido a uma primeira análise dos dados recolhidos), percebendo-se a oportunidade das entrevistas como forma de afinar e contextualizar os dados recolhidos e analisados, através de um novo ponto de vista, o da equipa da coordenação do projeto (Bogdan & Biklen, 1994). A marcação das entrevistas foi realizada de forma cuidada, tendo-se procurado encontrar momentos para a sua realização que foram de encontro à disponibilidade dos entrevistados; preparando-se um roteiro com as questões consideradas relevantes para a investigação (Boni & Quaresma, 2005; Duarte 2014). No guião da entrevista procurou-

se conseguir que as sequências de questões fossem progressivamente mais aprofundadas, no sentido de promover de forma também crescente a reflexividade dos entrevistados, mas também a exploração pormenorizada dos contextos de ação dos projetos e as suas perspetivas e posicionamentos sobre as questões levantadas. Optou-se pela elaboração de questões semiestruturadas no sentido de permitir a livre expressão das opiniões e encorajando a reflexão (Duarte, 2004) – cf. guião das entrevistas (apêndice V).

As entrevistas realizaram-se no dia 23 de maio de 2019, numa das salas do Serviço Educativo da Casa da Música, uma sala tranquila, com privacidade e boa luminosidade. Decorreram de forma muito fluída, ambos os entrevistados se mostraram disponíveis e com facilidade de discorrer sobre os temas propostos.

As boas entrevistas, como Bogdan e Birklen (1994) afirmam, produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos entrevistados. As transcrições deverão, assim, estar repletas de detalhes e de exemplos. As entrevistas foram transcritas, logo depois da sua realização. Depois de transcritas, passaram pela conferência de fidedignidade (Duarte, 2004): ouvindo a gravação com o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções, etc. (Bogdan & Biklen, 1994; Duarte 2014).

Como Bourdieu afirma, o processo verbal do discurso recolhido que o autor da transcrição produz está submetido a dois conjuntos de obrigações frequentemente difíceis de conciliar: as obrigações de fidelidade a tudo que manifesta durante a entrevista (que não se reduz ao que é realmente registado através da gravação, numa tentativa de restituir ao discurso tudo que lhe foi tirado pela transcrição para o escrito e pelos recursos da pontuação, que fazem, frequentemente sentido e são interessantes); e as

leis de legibilidade que se definem em relação com destinatários potenciais com expectativas e competências muito diversas, que impedem a publicação de uma transcrição fonética acompanhada das notas necessárias para restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito. Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz. A passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade (Bourdieu, 2011, pp.709, 710).

Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência

bastante comum entre investigadores de se debruçar sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem as suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. É necessário estar muito atento à interferência da subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação (Duarte, 2004).

No contexto do presente estudo optou-se pela análise dos dados recolhidos na observação etnográfica, nos grupos focais e nas entrevistas através da análise temática (Braun & Clarke, 2006).

1.3 . - Métodos de análise dos dados

1.3 .1. - A análise temática

No que diz respeito à análise de dados, as abordagens qualitativas são incrivelmente diversas, complexas e matizadas. No entanto, a identificação de "significados temáticos" é uma das possibilidades que este tipo de abordagens, de forma geral, oferece.

Os métodos analíticos qualitativos podem ser, genericamente, divididos em dois campos. Dentro o primeiro, encontram-se os vinculados a uma determinada posição teórica ou epistemológica, como, por exemplo, a análise de conversação e a análise fenomenológica interpretativa. No segundo, os métodos que são essencialmente dependentes da teoria e da epistemologia, podem ser aplicados através de um leque diversificado de abordagens teóricas e epistemológicas. A análise temática situa-se no segundo campo, sendo compatível quer com os paradigmas realistas/ essencialistas quer com os construtivistas embora, o resultado e o foco sejam diferentes em cada situação (Braun & Clarke, 2006)

Não tendo uma visão ingénuo de investigação, pensando-se que o pesquisador pode simplesmente “dar voz” aos seus participantes, tem-se consciência que mesmo uma abordagem que pretende “dar voz”, envolve esculpir peças não reconhecidas de evidência narrativa e que são selecionadas, editadas e dispostas para desenhar a fronteira dos argumentos que se pretendem defender. No entanto, também não se pode afirmar que existe um referencial teórico ideal para a realização de pesquisa qualitativa, ou mesmo um método ideal. Parece assim ser possível afirmar que o que é importante é que a estrutura teórica e os métodos utilizados correspondam ao que o investigador pretende saber, que este reconheça estas opções e as reconheça como opções (Braun & Clarke, 2006).

Reconhecendo-se a análise temática como um método de análise de dados, reconhece-se também a acessibilidade e flexibilidade desta abordagem. Esta flexibilidade evidencia-se quando se pensa que a análise temática se mostra capaz de se articular com três principais linhas de abordagem de pesquisa qualitativa: a codificação e análise de dados indutivos *versus* dedutivos ou orientados por teorias, uma orientação experimental *versus* crítica aos dados e uma perspectiva teórica essencialista *versus* construtivista (Braun, Clarke, Hayfield & Terry, 2012).

Uma abordagem indutiva à codificação e análise de dados será uma abordagem ascendente impulsionada pelo *que está nos* dados. Isto significa que os códigos e temas derivam do conteúdo dos próprios dados, no sentido de que o que é mapeado pelo pesquisador durante a análise corresponda estreitamente ao conteúdo dos dados. No que diz respeito a uma abordagem dedutiva, está, de forma geral, fortemente ligada com princípios que emergem da literatura teórica previamente consultada pelo investigador. Esta articulação com a teoria implica o conseguir recolher informações que permitem fazer inferências sobre os dados recolhidos nas entrevistas, grupos focais ou observações etnográficas. Uma vez os temas recolhidos e a literatura estudada, o investigador poderá conseguir formular inferências temáticas para desenvolver um enredo. Quando se consegue entrelaçar e fundamentar os dados com a teoria, a história que o entrevistador constrói será mais interessante e mais forte e o enredo ajuda o leitor a perceber o processo, os significados e a motivação do investigador (Aronson, 1995).

Se, por um lado, os temas provenientes de teorias permitem aos investigadores replicar, estender e refutar estudos existentes, considera-se que se perderá riqueza numa investigação qualitativa se não pretender trabalhar sobre temas que surgem de forma natural através da análise dos dados. Neste sentido, a análise temática utiliza, de forma geral, a combinação das duas abordagens, olhando para os dados através de algumas categorias pré-concebidas derivadas de teorias, mas também se mantém aberta a novos conceitos que vão emergindo. Assim, reforça-se a importância de abordar cada conjunto de dados articulados com o conhecimento prévio das questões estudadas para evitar, nas palavras de Joffe, a "reinvenção da roda" (Joffe, 2012, p. 211). Neste sentido, a codificação e a análise usam frequentemente uma combinação de ambas as abordagens. Isto porque reconhece impossível ser-se puramente indutivo, uma vez que se convoca sempre algo da teoria na análise dados, e, por outro lado, raramente se consegue ignorar *completamente* o conteúdo semântico dos dados (Braun, Clarke, Hayfield & Terry, 2012; Joffe, 2012).

No entanto, de forma geral, uma destas abordagens tende a predominar e esta é uma das questões fundamentais sobre a qual se deve refletir quando se pretende fazer uma análise temática, uma vez que terá implicações no resultado do trabalho

realizado. Será necessário ter consciência de que um compromisso com uma abordagem indutiva ou com uma abordagem dedutiva evidencia uma orientação geral que privilegia ou lê os dados à procura de temas que emergem dos dados recolhidos, ou uma abordagem dedutiva que procura de significados nos dados que apoiem as hipóteses que foram avançadas (Guest, MacQueen & Namey 2011). Através de uma abordagem essencialista/realista que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, pode-se teorizar sobre motivações, experiências e significados de forma simples, porque é assumida uma relação simples, em grande parte unidirecional, entre significado, experiência e linguagem (Braun & Clarke, 2006). Através de uma perspectiva construtivista, que analisa as formas como eventos, realidades, significados e experiências são efeitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade, reconhece-se que o significado e a experiência são socialmente produzidos e reproduzidos, em vez de serem inerentes aos indivíduos, e que são os contextos socioculturais e as condições estruturais que permitem perceber os dados individuais fornecidos (Braun & Clarke, 2006, p.85). A análise temática pode ainda assumir uma perspectiva contextualista, situada entre os dois polos de essencialismo e construtivismo, caracterizada por teorias, como o realismo crítico, que reconhece as formas como os indivíduos constroem sentidos das suas experiências e, por sua vez, as formas como o contexto social mais amplo colide sobre esses significados, mantendo o foco nos aspetos materiais e outros limites da "realidade". Assim, defende-se que a análise temática pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para a desvendar ou desvendar a superfície da "realidade" (Braun & Clarke, 2006, p.81).

Por estas razões, a análise temática indutiva é frequentemente experimental na sua orientação e essencialista no que diz respeito ao referencial teórico em que se apoia; "assumindo um mundo conhecível e "dando voz" a experiências e significados desse mundo, como relatados nos dados" (Braun, Clarke, Hayfield & Terry, 2012, p.59). Por outro lado, a análise temática dedutiva é muitas vezes crítica na sua orientação e construtivista em relação aos quadros teóricos em que se apoia, olhando a forma como os significados são construídos, articulando-os com as ideias teóricas e pressupostos que informam e os enformam (Joffe, 2012). Parece assim ser possível afirmar que, através de sua liberdade teórica, a análise temática aparece como uma ferramenta de investigação flexível e útil, que pode potencialmente fornecer uma gama rica e detalhada, mas complexa, de dados (Braun & Clarke, 2006, p.78).

Embora a análise temática seja considerada como um método fundamental para a análise qualitativa, só recentemente foi considerada um método por mérito próprio

(Braun & Clarke, 2006, Joffe, 2012). Assim como outros métodos qualitativos, procura interpretações detalhadas e complexas dos fenómenos social e historicamente localizados, permite o conhecimento do significado dos fenómenos estudados pelos grupos estudados, e fornece as bases necessárias para o estabelecimento de modelos válidos de pensamento, sentimentos e comportamentos humanos. No entanto, destaca-se dos outros métodos qualitativos porque se trata de uma das formas mais sistemáticas e transparentes deste tipo de trabalho, uma vez que mantém a prevalência de temas muito importantes, sem sacrificar a profundidade de análise. A análise temática é um método particularmente interessante para analisar dados provenientes de observações etnográficas, grupos focais e entrevistas. Sendo amplamente utilizada em psicologia e noutros campos, é muitas vezes utilizada sem reconhecimento ou demarcação como método específico. Não se pode considerar que se trate de uma técnica nova, uma vez que investigadores têm vindo a utilizar formas próximas de análise temática há muito tempo (baseadas na análise indutiva de temas), mas, no entanto, há ainda pouca literatura sobre os aspetos metodológicos específicos, sobretudo no que diz respeito a aspetos de rigor metodológico (Guest, MacQueen & Namey, 2011). Não se pretendendo conseguir uma medida exata de variáveis hipoteticamente relacionadas, avaliando sua relação estatisticamente, a análise temática permite identificar e organizar de forma sistemática, percepções sobre padrões de significado (temas) num conjunto de dados (Joffe, 2012).

Através da atenção dada ao significado de um conjunto de dados, o investigador consegue perceber o sentido de significados e experiências coletivos ou compartilhados. Isto implica uma procura, num conjunto de dados, uma série de entrevistas, em grupos focais, ou numa série de textos, de padrões de significado repetidos (Braun & Clarke, 2006, p.86). Não se pretende, no entanto, neste contexto, identificar significados e experiências únicos e idiossincráticos encontrados somente dentro de um único item de dados. Este método procura identificar o que é comum na forma como um tópico é falado ou escrito e encontrar sentido nesses aspetos comuns. Mas o que é comum, não é necessariamente por si próprio significativo ou importante (Braun, Clarke, Hayfield & Terry, 2012). Isto porque a prevalência de um determinado tema não conta toda a história. O que se pretende com a análise temática é refletir uma visão equilibrada dos dados, e o seu significado dentro de um contexto particular de pensamento, e não dar demasiada importância à frequência de códigos abstraídos de seu contexto (Joffe, 2012). Os temas que emergem das histórias dos informantes são reunidos no sentido de formar uma visão abrangente da sua experiência coletiva. A coerência das ideias repousa na forma como os dados foram rigorosamente analisados, como diferentes ideias ou componentes se encaixam de forma significativa quando

articulados em conjunto (Aronson, 1995). O resultado final de uma análise temática deverá assim destacar as constelações mais salientes de significados presentes no conjunto de dados. Estas constelações incluem dimensões afetivas, cognitivas e simbólicas. Neste sentido, uma análise temática pode conseguir revelar os sentidos latentes e os sentidos manifestos sobre uma questão (Joffe, 2012).

É, no entanto, importante ter em conta que os padrões de significado que a análise temática permite identificar deverão ser importantes em relação ao tema específico e às questões de pesquisa exploradas, construindo argumentos válidos para a escolha dos temas (Aronson, 1995). A análise deverá procurar respostas a perguntas, mesmo que, como é o caso da presente investigação, a questão específica só se torne aparente através da análise. O objetivo da análise é, assim, identificar os aspetos relevantes para responder a *uma determinada* pergunta de pesquisa (Braun, Clarke, Hayfield & Terry, 2012, p.57).

Por outro lado, a análise temática é um método flexível permitindo que o investigador se concentre nos dados de inúmeras maneiras diferentes, isto é, pode concentrar-se na análise do significado num conjunto de dados, ou examinar um aspeto particular de um fenómeno em profundidade (Joffe, 2012).

Em resumo a análise temática aplicada é rigorosa, embora indutiva, define procedimentos no sentido de examinar temas de dados textuais de forma transparente e credível. O método é desenhado através de diferentes perspetivas teóricas, mas, no final, a sua principal preocupação é conseguir apresentar as histórias e as experiências faladas pelos participantes no estudo da forma mais precisa e compreensiva possível. (Guest, MacQueen & Namey, 2011, p. 16)

Outra das questões sobre a qual é necessário refletir quando se pretende realizar uma análise temática, porque implica uma decisão metodológica com consequências nos resultados que se vão obter, é definir o que deverá ser considerado como tema. Neste sentido, adota-se no contexto desta investigação, a definição de tema como um padrão específico de significado encontrado nos dados (Joffe 2012) que deverá conseguir, segundo Braun e Clarke (2006), captar algo importante sobre os dados em relação às questões da investigação, e que representa algum nível de resposta padronizada ou significado dentro do conjunto de dados. Neste contexto será importante definir o que conta como um padrão/tema, ou que “tamanho” o tema precisa ter. Isto porque se considera que um tema poderá preencher um espaço considerável nalguns “itens” de dados, e pouco ou nenhum noutros, ou pode aparecer relativamente pouco no conjunto de dados. Assim, a avaliação por parte do investigador é necessária para determinar o que é um tema e este deverá manter alguma flexibilidade neste processo, uma vez que seguir regras rígidas normalmente não funciona. Além disso, a

centralidade de um tema não é necessariamente dependente de medidas quantificáveis, mas sim se este capta algo importante em relação à questão de investigação de forma global. Alternativamente pode-se ter em conta o número de pessoas diferentes que articularam o tema, no conjunto global dos dados (Braun & Clarke, 2006, p.82).

Os temas são padrões de conteúdo tanto a nível explícito como implícito (Joffe, 2012). Neste sentido, outra decisão a fazer de forma clara quando se pretende fazer uma análise temática é decidir se se pretende identificar os temas a nível semântico/explicito ou a nível latente/interpretativo (Braun & Clarke, 2006). Numa abordagem semântica os temas são identificados dentro dos significados explícitos ou superficiais dos dados, e o investigador não procura nada para além do que um participante disse ou do que foi escrito. Idealmente, o processo analítico envolve uma progressão da descrição e, na interpretação, procura-se teorizar o significado dos padrões, dos seus significados mais amplos e das suas implicações. Em contraste, a análise temática no nível latente olha para além do conteúdo semântico dos dados, e procura identificar ou examinar ideias, suposições, conceituações subjacentes e ideologias, envolvendo um trabalho interpretativo, que são teorizadas ao moldar ou informar o conteúdo semântico dos dados (Braun & Clarke, 2006).

A análise temática, normalmente, concentra-se exclusivamente ou principalmente num dos níveis, mas por vezes trabalham ambos de forma conjunta, como acontece nesta investigação. Pode-se identificar um conjunto de temas manifestos, que apontam para um nível mais latente de significado. No entanto, a dedução de significados latentes que sustentam conjuntos de temas manifestos requer um trabalho de interpretação e a análise que é produzida não é apenas descrição, mas é já teorização (Joffe, 2012).

Os dados recolhidos através das notas de campo da observação etnográfica realizada nas Escolas (EaC) e no Coro Infantil da Casa da Música (CICM), dos grupos focais (realizados com as crianças das escolas, com as professoras das escolas, com os/as músicos/as/formadoras do projeto e com as crianças do CICM) e das duas entrevistas realizadas, foram transcritos, encarando-se esta fase como "uma fase-chave da análise dos dados dentro da metodologia qualitativa interpretativa" e reconhecida como um ato interpretativo, onde se criam significados, em vez de simplesmente um ato mecânico de colocar sons falados em papel (Braun & Clarke, 2006, p.87). Considerou-se importante que a transcrição mantivesse as informações necessárias, o mais próxima possível da sua natureza original (Braun & Clarke, 2006, p.88). Procurou-se que, durante este processo se conseguisse adquirir uma certa familiaridade inicial com os dados, anotando-se as ideias que foram surgindo inicialmente. Através de leituras

repetidas dos dados foi-se procurando começar a encontrar significados e padrões (Braun & Clarke, 2006).

Posteriormente, na fase que Braun e Clarke (2006) denominam de geração de códigos, foi possível começar a perceber ideias interessantes para a análise das questões estudadas, fazendo uma primeira análise interpretativa dos dados, identificando aspetos interessantes nos dados que formaram uma base de padrões repetidos (temas) no conjunto de dados. Analisando os códigos e percebendo como diferentes códigos se poderiam combinar para formar temas abrangentes, construíram-se tabelas, que permitiram começar a perceber a imersão de temas individuais que se mostraram importantes (Braun, & Clarke, 2006, p.88). Foi com base nestes temas que se construíram os mapas temáticos, que seguidamente se apresentam, através dos quais foi possível perceber os temas emergentes da análise dos dados recolhidos através das diversas fontes de dados.

1.3.1.2. Temas emergentes das notas de terreno resultantes da observação realizada nas escolas

Da análise das notas de terreno resultantes da observação etnográfica realizada nas escolas, foi possível perceber que emergiram alguns temas importantes (cf. Figura I - Temas emergentes das notas de terreno resultantes da observação realizada nas escolas).

Um dos temas que claramente surgiu foi a questão sobre “o tempo e o espaço que a música ocupa nas escolas”: foi possível perceber que as atividades acontecem num espaço comum a outras atividades, o que implica frequentemente, dificuldades de gestão de espaço e dificuldades de conseguir a concentração das crianças. Foi, também, possível perceber que existem momentos de alargamento do trabalho à comunidade e às famílias, durante os quais se registaram situações de reconhecimento do trabalho por parte da comunidade e escola, assim como organização de eventos num espaço comum da escola.

Outro tema que emergiu da análise das notas de terreno foi “a presença da investigadora nas aulas de coro”. Esta presença tanto aconteceu com registos de invisibilidade (tanto da parte dos adultos como das crianças), momentos de interação com as crianças (diálogo e intervenção no coro), interação com as professoras (diálogo sobre as crianças, nas sessões, na sala de professores); e interação com os/as músicos/as (diálogo sobre as crianças e as sessões de coro).

As “atitudes das professoras em relação às sessões de coro” foi outro dos temas que emergiu. Foi possível perceber que da mesma forma que os contextos das escolas

são diversos, também a forma como as professoras agem em relação às sessões de coro são diversas. Tanto se verifica que elas não participam (não participam no trabalho; entram e saem da sala, conversam entre si, trabalham nas mesas); como participam, registrando-se situações em que exercem um controlo disciplinar tranquilo, em que existem pedidos de envolvimento por parte dos/as músicos/as, ou situações de envolvimento espontâneo, juntando-se pontualmente ao coro, ou juntando-se ao coro de forma ativa.

No que diz respeito às “estratégias utilizadas durante as sessões de coro pelos/músicos”, verifica-se também que este emergiu como tema importante. Os/as formadores/as do coro, de acordo com os contextos específicos de intervenção, mobilizam diferentes estratégias nas sessões: estratégias criativas para conseguir concentração, estratégias de envolvimento participativo das crianças; trabalho de competências musicais; estratégias disciplinares e estratégias para conseguir um trabalho mais individualizado.

Outro dos temas que surgiu como importante foi “o processo de seleção para o CICM”. Mais uma vez foi possível perceber que os diferentes contextos implicaram também situações muito diversas no que diz respeito à forma como decorreu o processo de seleção e à forma como os diferentes atores reagiram a este processo. Surgiram situações em que as estratégias de seleção aconteceram no decurso das sessões; noutros casos aconteceram fora das sessões. No que diz respeito às reações dos atores envolvidos, há registos de situações em que as crianças não se aperceberam do processo, situações em que mostram que se aperceberam e situações em que os/as músicos/as se mostraram desconfortáveis com o processo.

No segundo ano de existência do projeto, ano em que havia crianças que frequentavam simultaneamente os coros das escolas e o CICM, surgiu um outro tema: “as crianças que estão simultaneamente no CICM e nas escolas”. Mais uma vez foi possível perceber que se registaram situações muito diversas: tanto registos em que as crianças não mostram nenhuma atitude diferenciada dos outros, como situações em que mostram orgulho por estarem no CICM (referem a experiência à investigadora discretamente; partilham conhecimentos que adquiriram; falam das músicas que trabalham lá; fazem questão de falar da experiência aos outros; os/as formadores/as do coro chamam a atenção para a importância de serem mais discretos; e ainda situações em que uma das crianças do CICM, a pedido da professora de coro, rege uma parte do coro).

Será interessante registar ainda que dos diferentes contextos emergiram temas que são específicos de cada um: na escola A “comentários das crianças sobre as sessões de coro/músicas do coro” (preocupação com competências musicais), na

escola B “avaliação pelas crianças do concerto” (preocupação com envolvimento das crianças no processo) e na escola C “relação dos músicos com as crianças e o contexto” (preocupação leitura dos contextos e diferenciação pedagógica).

Figura I - Temas emergentes das notas de terreno resultantes da observação realizada nas escolas

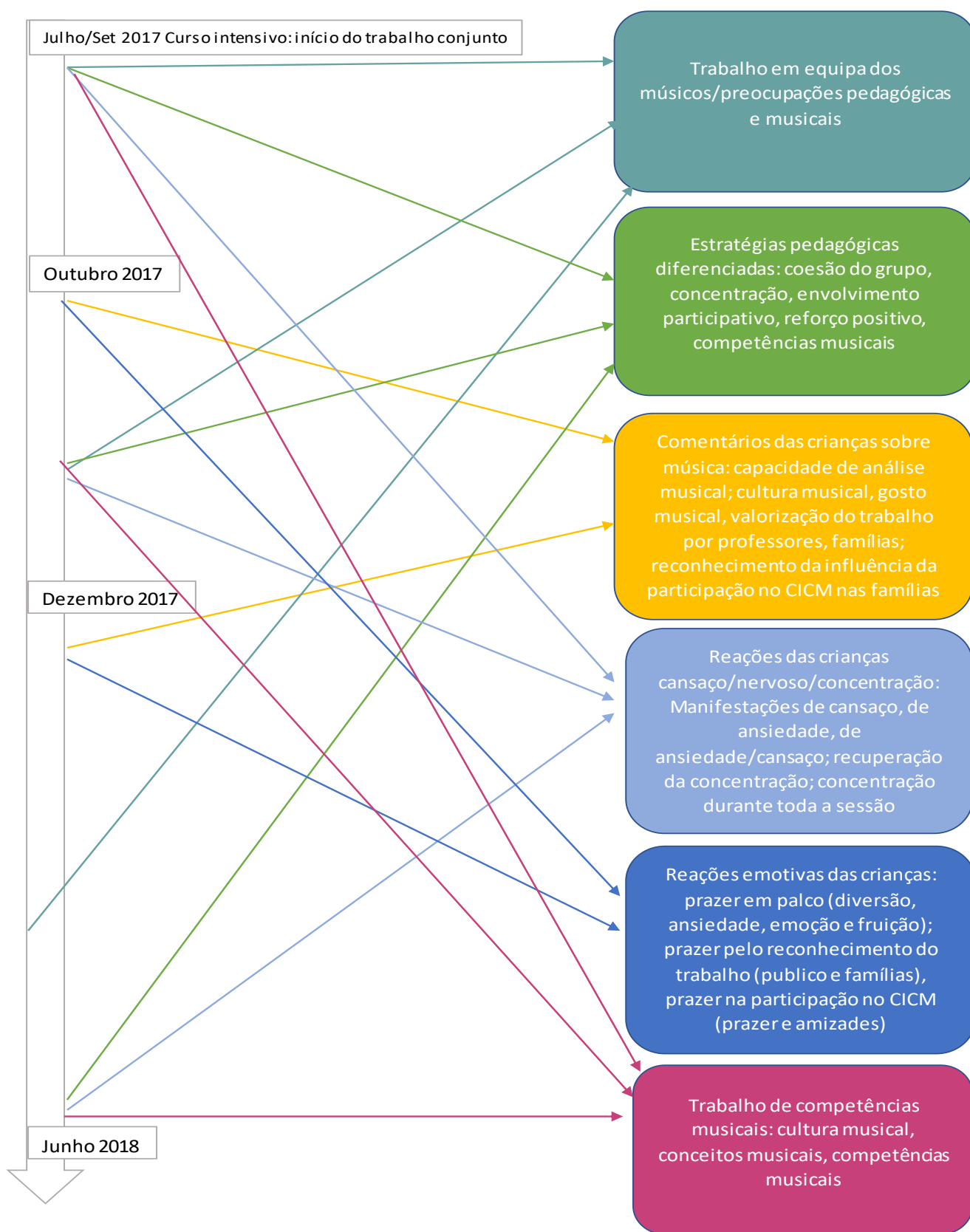


1.3.1.3.- Temas emergentes das notas de terreno resultantes da observação realizada no CICM:

A análise das notas de terreno resultantes da observação longitudinal realizada junto do CICM permitiu identificar diferenças e semelhanças em relação a diferentes variáveis (Van de Ven & Huber, 1990; Cohen, Manion & Morrison, 2002; Corsaro & Molinari, 2012). De facto, foi este acompanhamento ao longo do tempo que permitiu verificar que os temas foram tendo mais ou menos presença de acordo com a evolução do trabalho realizado no contexto do projeto (cf. Figura II - Temas emergentes das notas de terreno resultantes da observação realizada no CICM).

Assim, e durante o período do curso intensivo realizado em julho e setembro de 2017, altura em que começou o trabalho conjunto, o tema “trabalho em equipa dos músicos/preocupações pedagógicas e musicais” emergiu, sendo uma presença até meados do primeiro semestre de 2018, o que parece estar de acordo com a ideia de que esta foi uma preocupação da equipa mais relacionada com o início dos trabalhos e com a organização da equipa e do trabalho de equipa. O tema “estratégias pedagógicas diferenciadas: coesão do grupo, concentração, envolvimento participativo, reforço positivo, competências musicais” surgiu também no início dos trabalhos tendo-se mantido até ao final do ano letivo seguinte. Seguidamente foi possível identificar o tema “comentários das crianças sobre música” (capacidade de análise musical; cultura musical, gosto musical, valorização do trabalho por professores, famílias; reconhecimento da influência da participação no CICM nas famílias), assim como o tema “reações emotivas das crianças” (prazer em palco – diversão, ansiedade, emoção e fruição; prazer pelo reconhecimento do trabalho – público e famílias; prazer na participação no CICM – prazer e amizades) que emergiram sobretudo após as apresentações públicas do CICM, alturas em que se criaram momentos de balanço e avaliação do trabalho com as crianças. As “reações das crianças cansaço/nervoso/concentração”: manifestações de cansaço, de ansiedade, de ansiedade/cansaço; recuperação da concentração; concentração durante toda a sessão foi um tema que foi possível identificar durante todo o tempo de observação, assim como aconteceu com o tema “trabalho de competências musicais”: cultura musical, conceitos musicais, competências musicais.

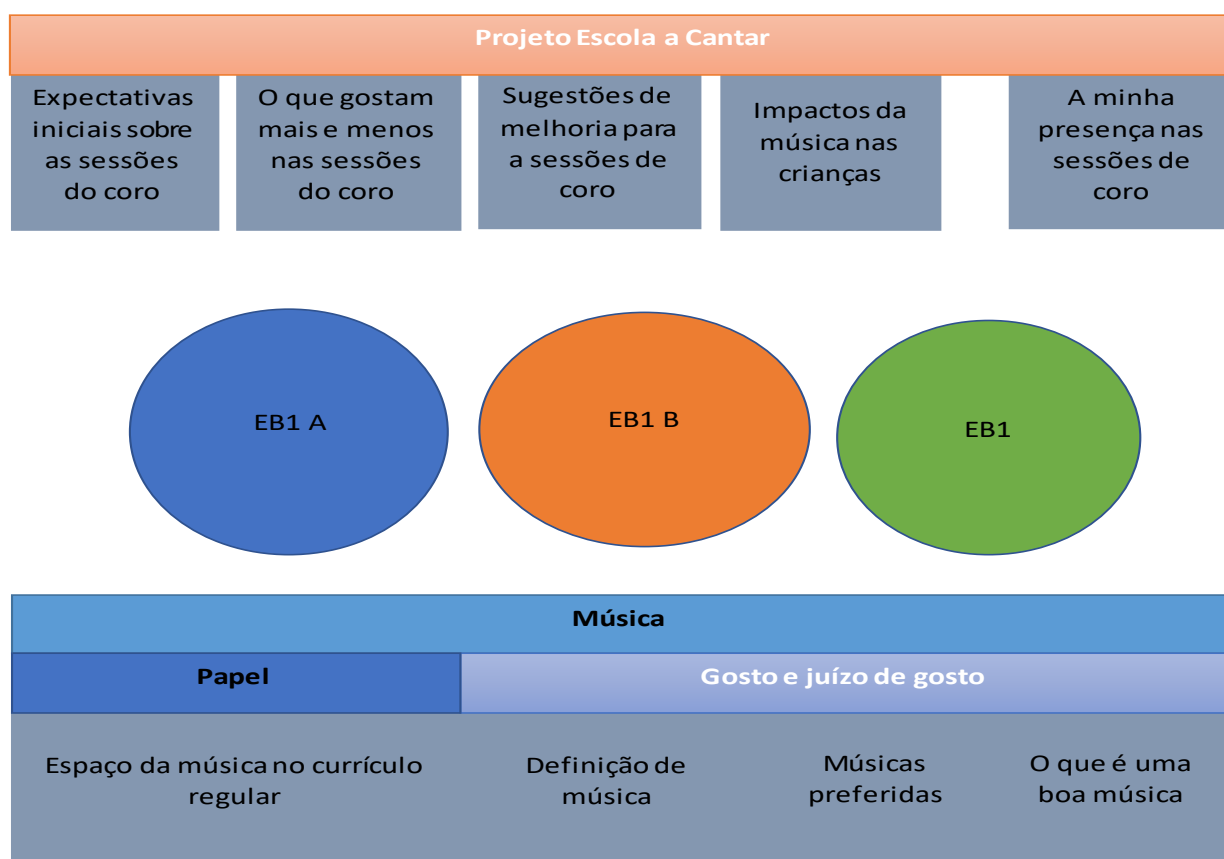
Figura II - Temas emergentes das notas de terreno resultantes da observação realizada no CICM:



1.3.1.4. Temas emergentes grupos focais crianças das escolas

Os temas que emergiram da análise dos dados recolhidos nos grupos focais realizados com as crianças das escolas poderão ser divididos em dois grandes assuntos: “o projeto Escola a Cantar” (expectativas iniciais, avaliação do projeto, sugestões de melhoria, impactos sentidos pelas crianças e a minha presença no coro). O segundo grande assunto é “a Música”, que surge dividido em reflexões sobre o papel e espaço da música nas escolas, e o gosto e o juízo de gosto (definição de música, músicas preferidas e o que é uma boa música) (cf. Figura III - Temas emergentes grupos focais crianças das escolas).

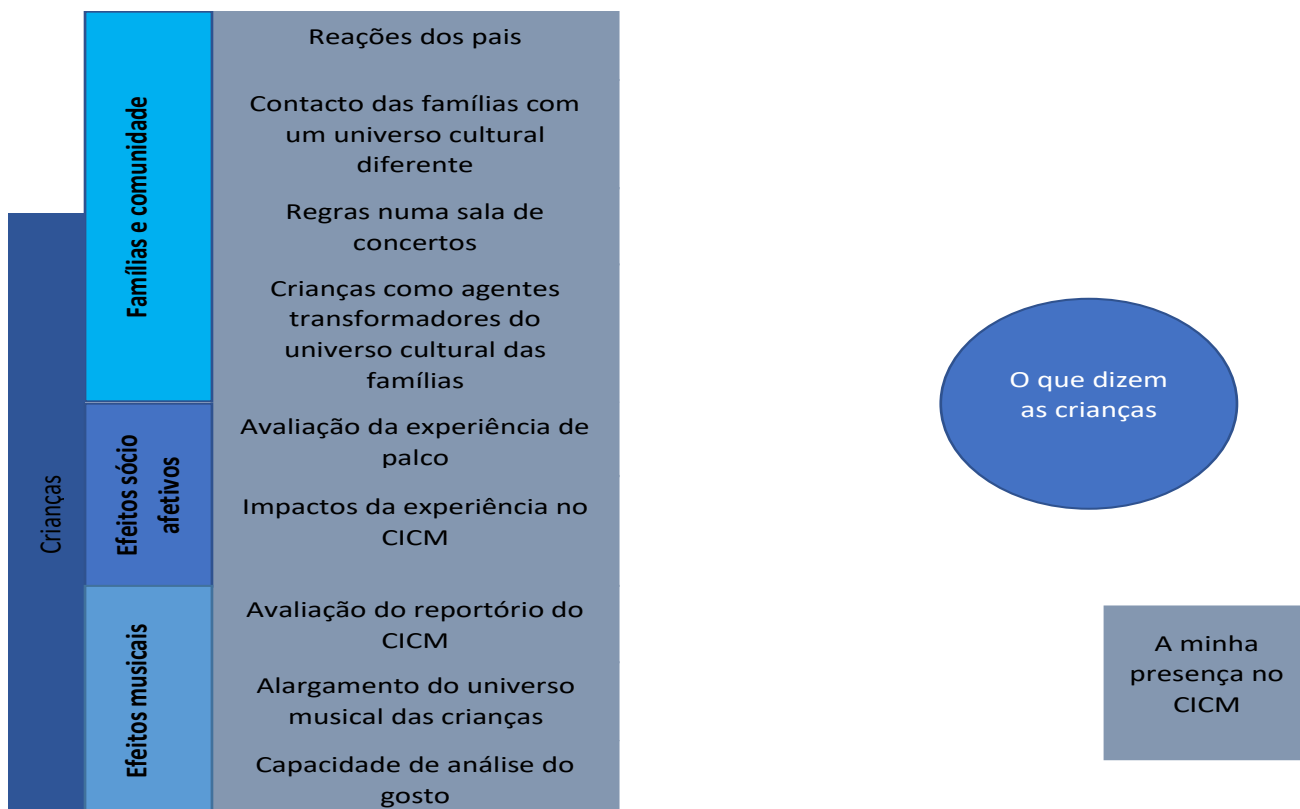
Figura III - Temas emergentes grupos focais crianças das escolas



1.3.1.5. Temas emergentes grupo focal crianças CICM

No que diz respeito aos temas emergentes da análise do grupo focal das crianças do CICM, é possível perceber que os temas se dividem, essencialmente em reflexões sobre temas ligados às famílias e comunidade e temas ligados à experiência das crianças no CICM (cf. Figura IV - Temas emergentes grupo focal crianças CICM). No que diz respeito às questões ligadas às famílias e comunidade, surgem essencialmente referências por parte das crianças no que diz respeito às reações dos pais ao trabalho das crianças realizado no contexto do CICM e o facto de esta experiência permitir um contacto das famílias com um universo cultural diferente. As questões relativas à reflexão sobre regras a seguir numa sala de concertos e ao facto de as crianças se sentirem como agentes transformadores do universo cultural das famílias aparecem ligadas a questões tanto relativas a pais e comunidade como à experiência das crianças no CICM. Relativamente à avaliação dos impactos ligados à experiência das crianças no CICM, as crianças fazem uma avaliação das experiências de palco que têm tido, dos impactos da experiência no CICM, avaliam o repertório do CICM, refletem sobre como esta experiência tem contribuído para o alargamento do universo musical das crianças, assim como o desenvolvimento da sua capacidade de análise do gosto. Também há algumas referências sobre a presença da investigadora no CICM.

Figura IV - Temas emergentes grupo focal crianças CICM



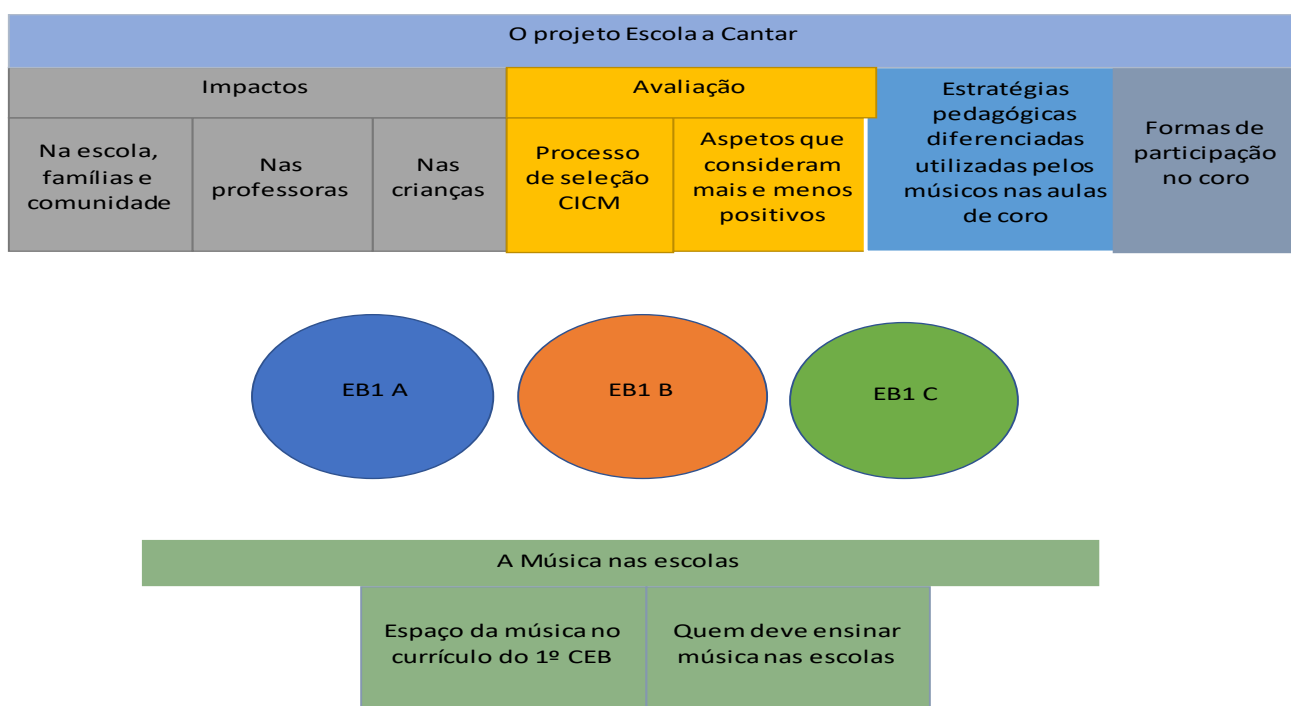
1.3.1.6. Temas emergentes dos grupos focais realizados com as professoras

Da análise dos dados recolhidos nos grupos focais realizados com as professoras generalistas envolvidas no projeto Escola a Cantar, percebe-se que emergiram dois grandes temas destas discussões: O “projeto EaC” e o “papel e o espaço da música nas escolas do primeiro ciclo do ensino básico” (cf. Figura V - Temas emergentes dos grupos focais realizados com as professoras).

Em relação ao projeto, as professoras referiram efeitos que foram percebendo deste nas crianças, em si próprias e nas famílias, nas escolas e na comunidade; avaliaram o projeto no que diz respeito à forma como decorreu o processo de seleção para o CICM e os aspetos que consideraram mais e menos positivos neste processo; refletiram sobre as estratégias pedagógicas diferenciadas utilizadas pelos/as músicos/as nas sessões de coro e sobre a forma como foram assumindo a sua própria participação no coro.

No que diz respeito à relação Música e Escolas, refletiram sobre o espaço e papel que é atribuído à música no contexto do primeiro ciclo do Ensino Básico e também sobre quem deverá ensinar música nestas escolas, professores especialistas ou generalistas.

Figura V - Temas emergentes dos grupos focais realizados com as professoras

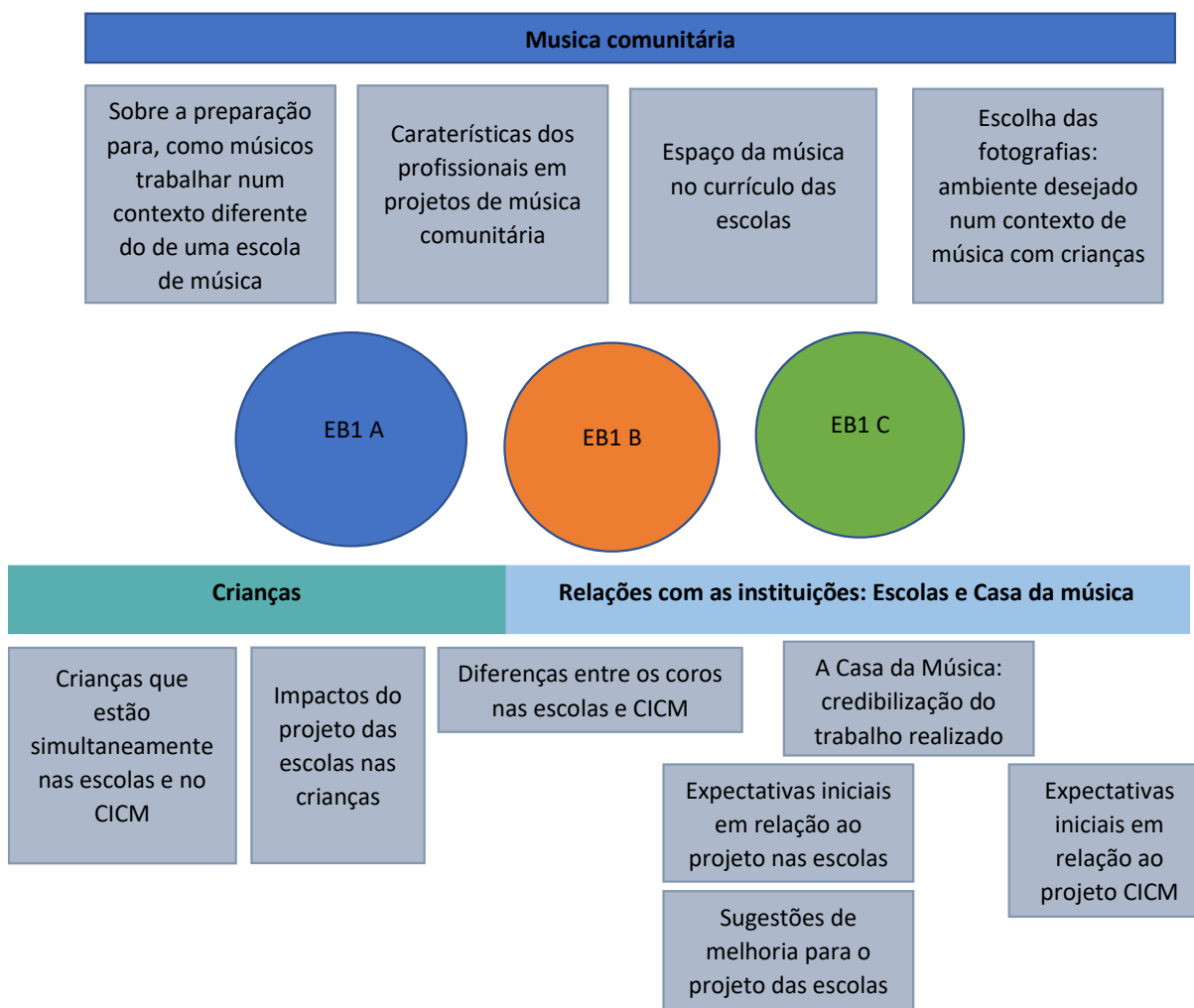


1.3.1.7. Temas emergentes grupo focal músicos/as/formadoras

Da discussão com o grupo de músicos/as/formadores/as surgiram três grandes temas de análise (cf. Figura VI - Temas emergentes grupo focal músicos/as/formador).

O primeiro foi a “Música Comunitária” onde se podem destacar a discussão sobre: a preparação que, como músicos/as, consideram ser necessária para trabalhar num contexto diferente do de uma escola de música; as características que consideram fundamentais para os profissionais que trabalham em projetos de música comunitária; o espaço da música no currículo das escolas e ainda, logo no início da discussão, quando lhes foi proposta uma escolha de fotografias com diferentes exemplos de atividades musicais com crianças, sobre o ambiente desejado num contexto de trabalho de música com crianças. Outro grande tema foi a discussão sobre as “relações que foram estabelecidas entre as instituições Escola e Casa da Música”, no contexto da qual se destacam temas como: credibilização do trabalho realizado pelo facto de este projeto ter como entidade responsável a Casa da Música; falaram sobre as suas expectativas iniciais em relação ao projeto CICM e ao projeto nas escolas, fazendo algumas sugestões de melhoria para o projeto das escolas. No contexto da análise que fizeram sobre as diferenças sentidas entre os coros nas escolas e no CICM, os/as músicos/as refletiram sobre questões relativas a relações institucionais que se estabeleceram e os efeitos que estas tiveram no projeto, mas falaram também no efeito destas nas crianças. E esta reflexão sobre “as crianças” construiu-se como o terceiro grande tema que se destaca a discussão, no âmbito do qual os/as músicos/as discutiram sobre as suas perceções sobre as crianças que estão simultaneamente nas escolas e no CICM, assim como as repercussões do projeto das escolas nas crianças.

Figura VI - Temas emergentes grupo focal músicos/as/formadores/as



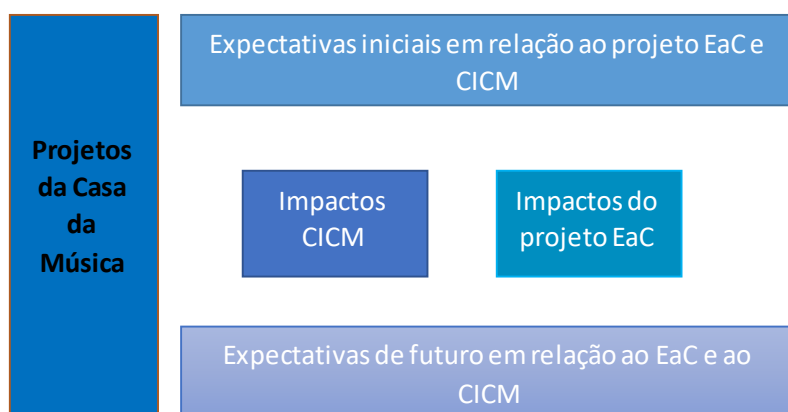
1.3.1.8. Temas emergentes da entrevista ao responsável 1

Da análise do discurso do responsável 1, na entrevista realizada, é possível perceber que emergiram alguns temas centrais (cf. Figura VII -Temas emergentes da entrevista ao responsável 1). Este responsável é o coordenador dos projetos, com uma visão concetual sobre estes, o que se percebe no sentido de que são projetos que desenhou e sobre os quais tem claramente uma visão positiva, quer ao nível da forma como foram desenhados, quer sobre a forma como têm sido implementados, embora sempre com um discurso crítico sobre estes processos. Os temas poderão ser organizados em questões relativas a “expectativas iniciais sobre os projetos EaC e CICM” (expectativas pessoais e a suas perceções sobre as expectativas dos atores envolvidos no projeto), sobre os efeitos que os projetos têm (na sua perspetiva, nos

diferentes envolvidos nos projetos) e também sobre as expectativas pessoais em relação aos dois projetos (em que é possível perceber que há claramente uma expectativa de continuidade de ambos).

Paralelamente ao discurso sobre estes temas, é possível também perceber que se pode verificar a emergência de um outro tema, mais transversal que é a "análise das características dos projetos do Serviço Educativo da Casa da Música", sendo possível perceber que neste campo se pode perceber que o discurso se situa, por um lado na reflexão sobre as características dos projetos EaC e CICM, como projetos da Casa da Música, reflexões sobre a importância da qualidade do desenho de um projeto deste tipo e ainda questões relativas à avaliação de ambos os projetos.

Figura VII -Temas emergentes da entrevista ao responsável 1



1.3.1.9. Temas emergentes da entrevista à responsável 2

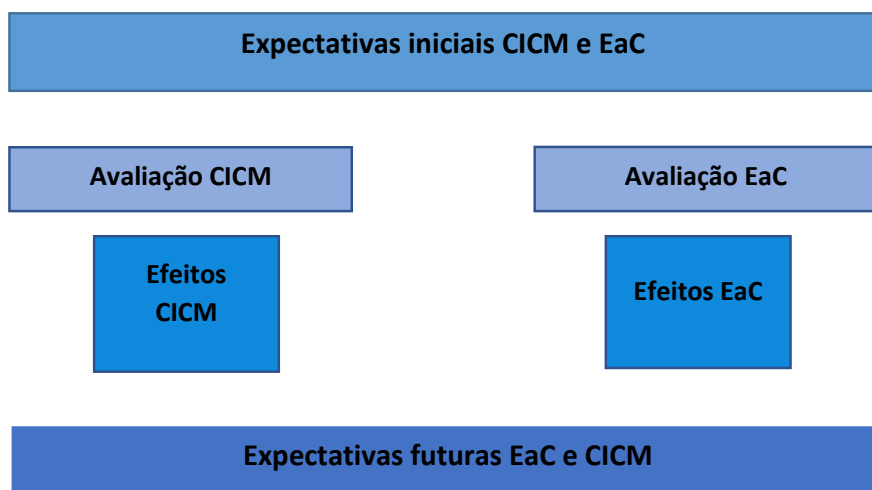
A responsável 2 é a produtora dos projetos. Trata-se de alguém que lida de forma direta com todos os intervenientes, o que faz com que tenha uma visão rica e muito detalhada dos processos em curso. Conhece bem as crianças, de quem sabe os nomes, de quem conhece os contextos familiares e trabalha diretamente com as famílias envolvidas. Este processo é ainda mais minucioso no que diz respeito aos envolvidos no CICM, mas em relação ao EaC, conhece igualmente bem os contextos das escolas, cada professora, cada coordenadora, as suas características e considera que este conhecimento direto de todos é importante para conseguir estabelecer redes que fazem com que ambos os projetos se desenvolvam melhor. É também quem lida mais diretamente com o mecenas do projeto, o que faz com que tenha opiniões claras sobre o papel que este tem nos projetos (cf. Figura VIII - Temas emergentes da entrevista à responsável 2). Da análise dos dados recolhidos na entrevista, é possível perceber que emergiram alguns temas gerais: as "expectativas iniciais em relação aos projetos CICM

e EaC” (referindo que ficou surpreendida com a qualidade dos resultados obtidos), faz uma avaliação do projeto EaC claramente positiva, afirmando mesmo que não mudaria nada na estrutura do projeto. A análise do seu discurso indica que considera que se trata de um projeto que foi bem desenhado e que correu de forma positiva. No entanto, reconhece que inicialmente alguns contextos mostraram alguma resistência à sua implementação pelo facto de sentirem receio de não conseguirem reunir condições necessárias à implementação de um projeto coral, sobretudo pelo que diz respeito às condições físicas que as escolas poderiam oferecer. Faz também uma avaliação positiva do CICM que recai, sobretudo, em quatro temas principais: as características do projeto e as necessidades sentidas, a qualidade da equipa de formadores/as, as crianças e as famílias e o papel do mecenas do projeto. Reflete também sobre a sua perceção em relação aos efeitos que o EaC na comunidade (o conhecimento e reconhecimento da qualidade do trabalho realizado no contexto do projeto), efeitos nas famílias (que, também porque reconhecem a qualidade do projeto, considerando que o EaC tem efeitos positivos a nível do desenvolvimento pessoal e social dos seus filhos), efeitos nas professoras generalistas (permitindo o desenvolvimento de competências musicais destas, embora reconheça que o envolvimento de cada uma foi diferente, sendo também diferente o tipo de efeitos sentidos), repercussões a nível das escolas (onde sente que o projeto foi bem recebido e bem acolhido) e, também, embora não o faça de forma direta, refere que as professoras lhe comentaram sentirem resultados positivos nas crianças, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de competências académicas. No que diz respeito à avaliação do CICM, reconhece repercussões deste projeto nas comunidades (reconhecimento e valorização do trabalho realizado no CICM, através de pedidos de apresentação de crianças e convite para projetos), efeitos a nível das famílias, mas sobretudo reconhece efeitos nas crianças envolvidas (a nível sócio cultural, musical e também sócio afetivo).

Outro dos temas abordados foram as expectativas futuras em relação aos projetos EaC e CICM. Da análise do seu discurso, foi possível perceber que em relação a ambos, há claramente uma expectativa de que os projetos possam continuar. No entanto um olhar mais próximo permite perceber que se, em relação ao EaC, as expectativas de continuidade estão ligadas à continuação do projeto como ele funciona atualmente, eventualmente podendo pensar em acrescentar elementos a este mesmo projeto (outras áreas artísticas, outras escolas...). Já no que diz respeito ao CICM, se, por um lado, exprime muitas expectativas de continuidade (formação de um coro juvenil que permita a continuação da presença destas crianças na Casa da Música e que a motivação das crianças e das famílias se mantenha), por outro lado, revela ter algumas

expectativas de mudança no projeto, muito ligadas à evolução da qualidade do trabalho e também à progressiva adaptação às características, interesses e necessidades de um projeto que envolve crianças.

Figura VIII - Temas emergentes da entrevista à responsável 2



1.3.1.10. - Temas centrais emergentes

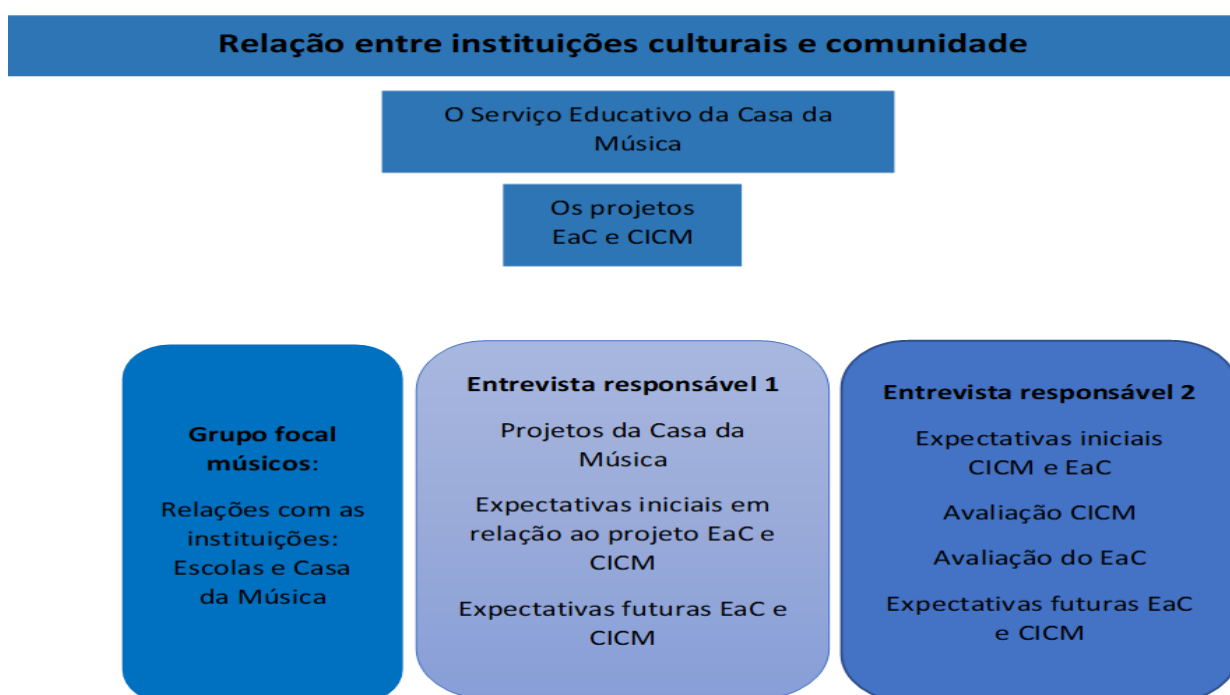
Posteriormente à fase em que se encontraram os temas emergentes da análise dos dados recolhidos através das diversas fontes de dados, foi necessário tentar definir e refinar os temas emergentes, no sentido de procurar encontrar a essência sobre o que cada tema é e determinar os aspetos dos dados que cada tema capta, “a história que cada tema conta no sentido de procurar perceber como é que se encaixa na história mais geral que se está a contar sobre os dados” (Braun & Clarke, 2006, p.93), em relação às questões de pesquisa. Procurou-se neste processo fazer uma abordagem ascendente impulsionada pelo que está nos dados, deixando que os códigos e temas derivassem do conteúdo dos próprios dados, mas também abordar cada conjunto de dados articulados com o conhecimento prévio das questões estudadas (Joffe, 2012), fazendo uma combinação de abordagens indutiva e dedutiva, convocando algo da teoria na análise dados, e, por outro lado, não ignorando *completamente* o conteúdo semântico dos dados.

Neste processo, alguns temas surgiram como centrais, definindo-se a sua centralidade ancorada em dois aspetos fundamentais: não dependente de medidas quantificáveis, mas porque capta algo importante em relação às questões de investigação de forma global e tendo em conta o número de pessoas diferentes que

articularam o tema, no conjunto global dos dados (Braun & Clarke, 2006, p.82). Também foi possível perceber que alguns dos temas que emergiram da análise dos dados recolhidos através das diferentes fontes, não seriam temas a ter em consideração no quadro de uma análise mais global. Neste sentido, emergiram quatro temas centrais.

O primeiro destes temas foi a “relação entre instituições culturais e as comunidades”, tema que se desenvolve com a reflexão sobre o Serviço Educativo da Casa da Música (missão, princípios orientadores, intervenção) e a reflexão/avaliação sobre os projetos EaC e CICM (cf Figura IX - Relação entre instituições culturais e as comunidades). Estes temas emergiram sobretudo da análise do grupo focal realizado com os/as músicos/as/formadores/as e da análise das entrevistas aos responsáveis 1 e 2. A centralidade deste tema é justificada não pelo facto de ser tratado por muitos e diferentes intervenientes do processo, mas por permitir refletir sobre a génese deste tipo de projetos e sobre os projetos que se estão a investigar em concreto, tendo uma visão sobre a forma como quem está dentro do processo de criação e dinamização dos mesmos olha o que foi concebido, o que foi realizado e aponta expectativas de futuro.

Figura IX - Relação entre instituições culturais e as comunidades



Outro dos temas centrais identificados foi “a Música e a Comunidade”, a partir do qual surgem questões centrais como a discussão sobre “quem deverão ser os agentes dos projetos de música comunitária” (emergente nos grupos focais com os/as músicos/as/formadores/as e com as professoras); “a música coral comunitária e o canto

como atividade musical privilegiada para trabalhar competências artísticas, pessoais e sociais” (emergente das notas de terreno de observação EaC e nos grupos focais com os/as músicos/as/formadores/as) e ainda “os coros infantis comunitários nas escolas” (emergente nas notas de terreno observação CICM e EaC e nos grupos focais com as professoras, com os/as músicos/as/formadores/as) (cf. Figura X - Música e comunidade).

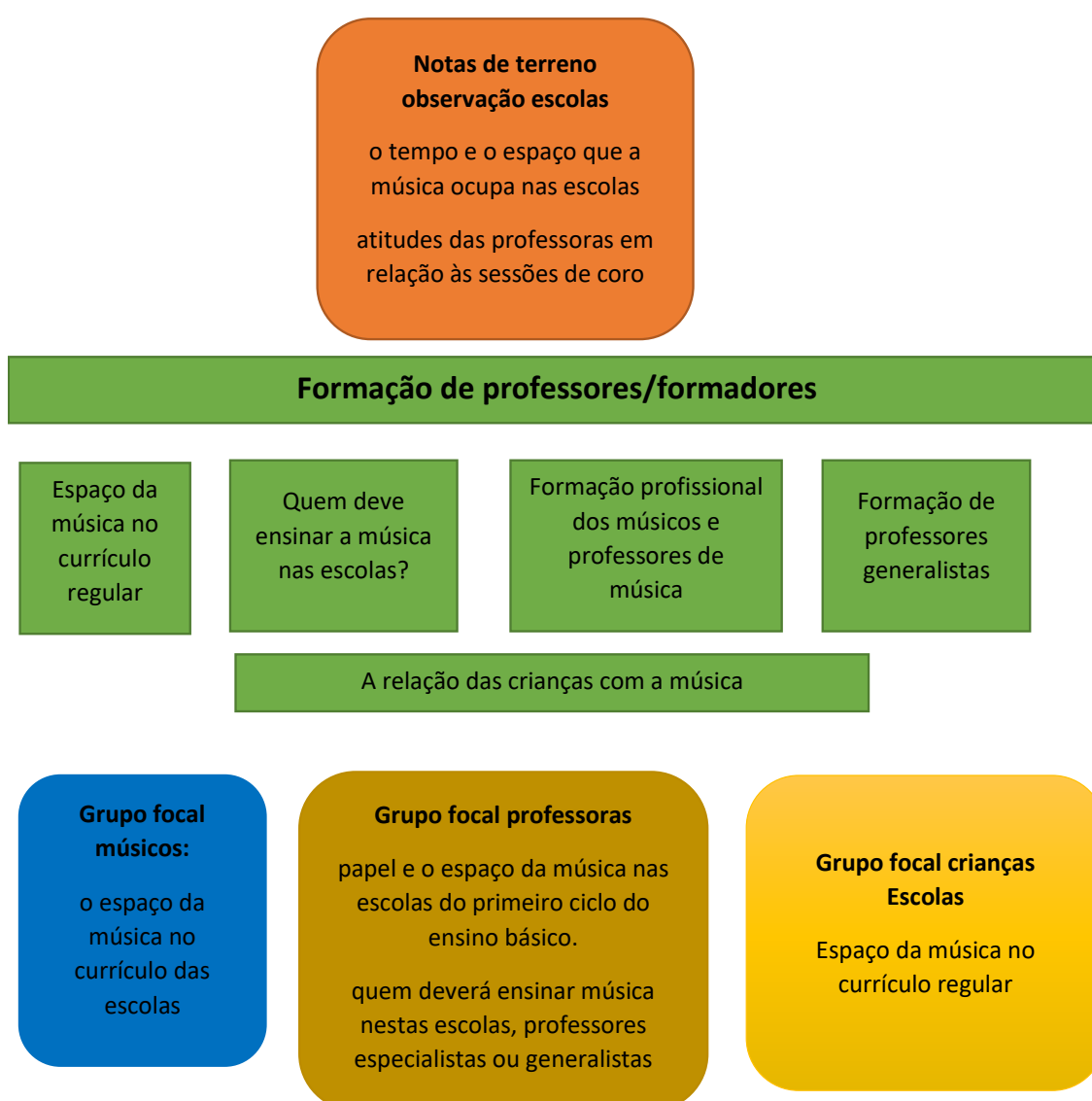
Figura X - Música e comunidade



Como terceiro grande tema surgiu a “formação de profissionais que atuam em projetos de música comunitária em escolas”, dentro dos quais se pode encontrar a

discussão sobre temas como o “espaço da música no currículo regular” (emergente das notas de terreno observação escolas e dos grupos focais com as crianças nas escolas, com as professoras e com os/as músicos/as/formadores/as), sobre “quem deverá ensinar música nas escolas” o que leva à discussão sobre a “formação dos músicos/as/professores/as de música” e dos/as “professores/as generalistas” (emergente das notas de terreno de observação nas escolas e dos grupos focais com as professoras e com os/as músicos/as/formadores/as) (cf.Figura XI – Formação de profissionais que atuam em projetos de música comunitária em escolas).

Figura XI - Formação de profissionais que atuam em projetos de música comunitária em escolas



O último grande tema que foi possível identificar é a reflexão sobre os “efeitos que os projetos de música comunitária têm nas crianças, nas famílias e nas

comunidades” (cf. Figura XII - Efeitos que os projetos de música comunitária têm nas crianças, nas famílias e nas comunidades). No que diz respeito ao reconhecimento das repercussões dos projetos nas crianças (questões emergentes nos grupos focais com os/as músicos/as/formadores/as, com as crianças Escolas e CICM e com as professoras, nas entrevistas com os responsáveis 1 e 2, e nas notas de terreno observação CICM) é possível perceber que surgem mais dois temas de discussão, o “desenvolvimento do gosto e do juízo de gosto” e o “reconhecimento das crianças como agentes transformadores do universo cultural das famílias”. Esta última discussão articula-se com o reconhecimento dos efeitos deste tipo de projetos nas famílias (emergente nos grupos focais com as crianças CICM, com as professoras e nas entrevistas com os responsáveis 1 e 2). Há também o reconhecimento dos efeitos destes projetos nas comunidades, nas quais se incluem as escolas (emergente nos grupos focais com os/as músicos/as/formadores/as, com as professoras e nas entrevistas com os responsáveis 1 e 2).

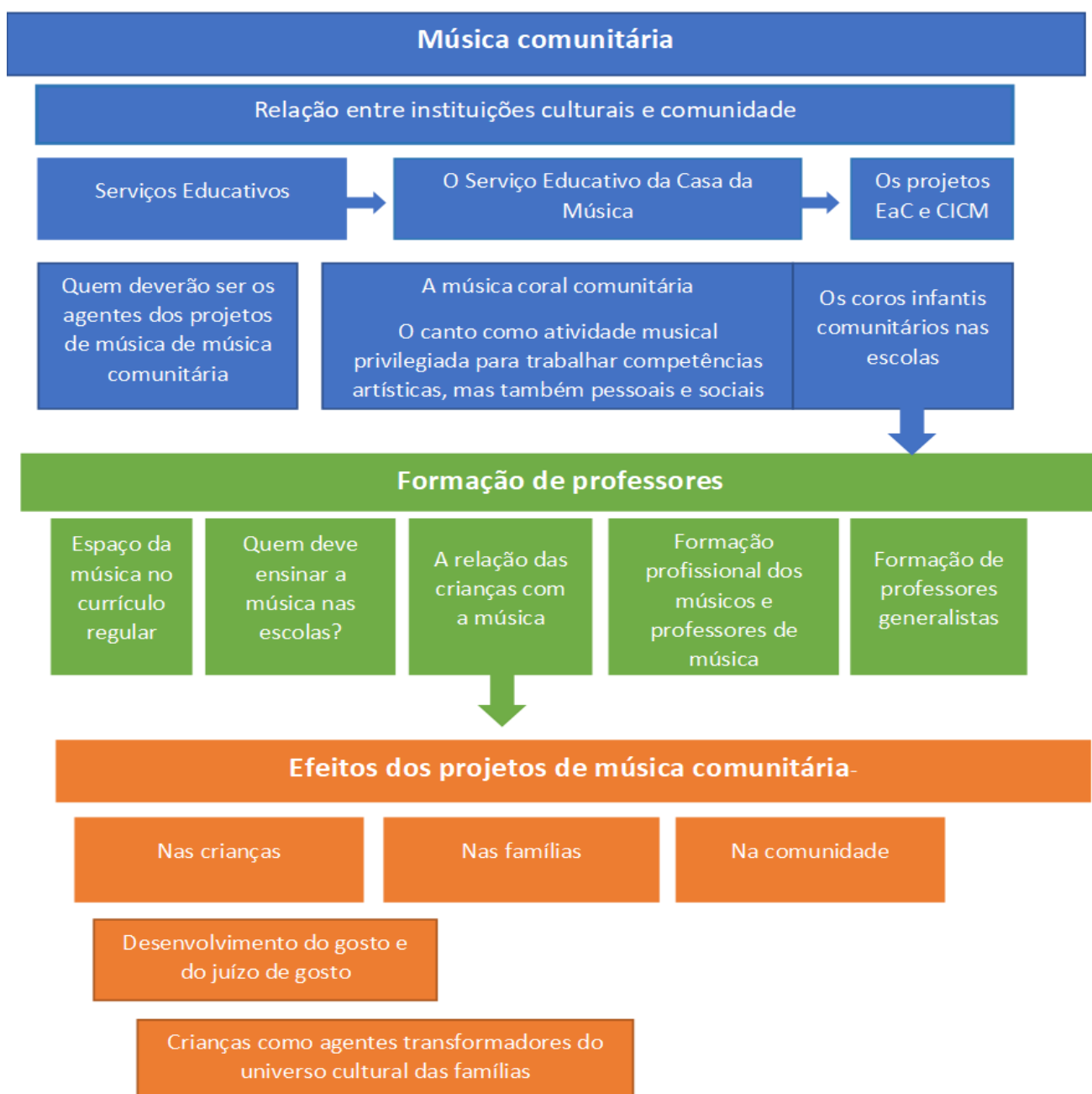
Figura XII - Efeitos que os projetos de música comunitária têm nas crianças, nas famílias e nas comunidades



Assim, e procurando perceber a articulação entre os temas centrais emergentes, foi possível construir um mapa temático (cf. Figura XIII - Mapa temático geral dos temas emergentes), no qual o tema música comunitária surge como tema inicial, refletindo-se sobre as relações que se podem estabelecer entre instituições culturais e as comunidades e mais especificamente refletir sobre o papel e os princípios que orientam as ações do Serviço Educativo da Casa da Música, procurando fazer uma reflexão sobre os projetos EaC e CICM.

Posteriormente procura-se refletir sobre quem deverão ser os agentes dos projetos de música comunitária, o papel da música comunitária coral no desenvolvimento de competências artísticas, pessoais e sociais nas crianças e sobre os coros infantis comunitários nas escolas. Articulando com esta última discussão procurar-se-á, num segundo grande tema, refletir sobre as questões ligadas à formação de profissionais que atuam em projetos de música comunitária em escolas, refletindo sobre o papel e o espaço dado à música nas escolas, discutindo quem deverão ser os responsáveis por trabalhar a música nas escolas (especialistas ou generalistas), que competências, que características e que formação deverão ter, o que implica uma reflexão sobre a formação dos/as músicos/as, dos/as professores/as de música e dos/as professores/as generalistas. Finalmente, e fortemente ligado com estas questões, surge o tema que pretende refletir sobre os impactos que os projetos de música comunitária podem ter sobre as crianças, sobre as famílias e sobre a comunidade em geral.

Figura XIII - Mapa temático geral dos temas emergentes



Seguidamente procurar-se-á fazer uma análise dos dados trabalhados, analisando-os articuladamente e fundamentando-os com uma revisão da literatura sobre as questões que emergiram, no sentido de conseguir produzir uma narrativa analítica e não puramente descritiva ou teórica. Uma narrativa que, ancorada compromissos teóricos e epistemológicos, não deixe de contar a história que emerge dos dados, utilizando os extratos da análise temática como ilustrativos dos pontos analíticos, procurando fazer uma análise que vá para além do conteúdo específico, procurando construir argumentos relacionados com as questões de investigação (Braun, & Clarke, 2006).

A música comunitária, a formação de professores e os efeitos dos projetos de música comunitária nas crianças, famílias e comunidades são os temas centrais que emergiram como estruturantes, sobre os quais se desenvolveu uma análise e que se constituíram nos capítulos seguintes deste trabalho.

Assim, no próximo capítulo Música e Comunidade, reflete-se sobre os processos que envolvem as relações entre instituições culturais e as comunidades, sobre o papel dos serviços educativos nestes processos, focando a atenção no Serviço Educativo da Casa da Música e nas características dos projetos EaC e CICM. Analisam-se, posteriormente sobre questões ligadas à articulação entre a Música e a Comunidade.

Capítulo II - Música e comunidade

Capítulo II - Música e comunidade

Neste capítulo procura-se refletir sobre as relações entre a música e a comunidade, um dos temas que, como foi referido no capítulo sobre o Enquadramento Epistemológico e Metodológico, emergiu da análise dos dados recolhidos. Assim, inicialmente procura-se refletir sobre os processos que envolvem as relações entre as comunidades e as instituições culturais que gozam de elevado prestígio social no espaço público, como é o caso da Casa da Música. Focando a reflexão no Serviço Educativo da Casa da Música, como entidade responsável pela conceptualização e implementação dos projetos EaC e CICM, procura-se refletir sobre os processos da sua implementação, através do cruzamento da escuta e dos olhares dos responsáveis, dos músicos/as/formadores/as e das crianças, bem como das notas de terreno resultantes da observação etnográfica nos projetos EaC e CICM. Posteriormente surge a discussão sobre outras questões ligadas à articulação entre a Música e a Comunidade: a música e os processos de vivência comunitária, diferentes conceções do conceito de música comunitária e ainda a discussão das características importantes dos agentes dos projetos de música comunitária para poderem intervir, não só em projetos de música comunitária coral, mas também, e ainda mais especificamente, em projetos de coros infantis comunitários nas escolas.

2.1. Projetos artísticos na comunidade - relação entre instituições culturais e as comunidades

Os profissionais que trabalham nos contextos de música comunitária frequentemente são financiados por instituições culturais, quer de forma mais ou menos individualizada, quer através do apoio de projetos a curto, médio e longo prazo – o que significa que a música comunitária decorre de relações com instituições consideradas relevantes, poderosas e respeitadas. Por vezes, isto é sentido como uma forma de conseguir uma certa credibilização do trabalho realizado, uma vez que são profissionais especialistas que conduzem um trabalho musical, cuja qualidade é deste modo reconhecida pelas próprias instituições culturais, instituições estas que gozam de elevado prestígio social no espaço público (Langston & Barrett, 2008; Boal-Palheiros 2017). Parece, assim, importante refletir sobre as relações que se estabelecem entre as instituições culturais que financiam os projetos de música comunitária e as populações envolvidas, assim como sobre o tipo de preocupações políticas, culturais e económicas que estão na base dos diferentes tipos de relação estabelecidos.

Na presente discussão, será importante começar por distinguir dois conceitos centrais, o de democratização social e o de democracia social, uma vez que têm como base conceitos muito diferentes de cultura que têm orientado as concepções e práticas culturais durante as últimas décadas (Lafortune, 2013; Gellereau, 2016).

As transformações no campo cultural e nas suas relações com a sociedade, a política e a economia surgem ligados a alguns dos efeitos de estrutura mais marcantes da segunda metade do século XX. Assistiu-se, por um lado, à generalização do ensino, ao aumento das classes médias, ao desenvolvimento do ensino artístico e para-artístico com a formalização e profissionalização dos operadores culturais, criadores e mediadores (Santos, 2003). Por outro lado, o processo designado por “capitalismo desorganizado” das duas últimas décadas do século XX impulsionou novas formas de desigualdade e exclusão sociais, no interior do próprio mundo considerado desenvolvido, contribuindo para a recolocação das relações entre o campo de produção cultural e os seus “mercados” (Santos, 2003; Boal-Palheiros, 2014). As instituições culturais, as suas missões, as suas responsabilidades cívicas e sociais e as formas de envolvimento com as comunidades estão num processo constante de transformação, em resposta a imperativos económicos a nível local, nacional e global, assim como às questões sociais e ambientais, como a sustentabilidade e justiça social. Neste sentido, as políticas europeias que se desenvolveram a partir da segunda metade do século XX procuraram democratizar a cultura elitista e atrair novos públicos (democratização cultural), promovendo e subsidiando exposições de arte e espetáculos de música, de teatro, entre outros (Sheppard, 2000; Kelly, 2006; Watson, 2014). Nos modelos tradicionais de educação das instituições culturais, procura-se identificar e comunicar conceitos específicos através da transmissão linear por parte dos peritos (das instituições culturais) para os não-peritos (públicos) (Hooper-Greenhill 2000; Tinworth, 2011; Watson, 2014; Roberts, 2014). São abordagens baseadas em valores considerados fundamentais como a preservação e a conservação, na ideia da transmissão de conhecimentos a uma massa de recetores passivos, com base em abordagens estéticas que estabelecem o conhecimento partir da suposição de que as definições de civilização, cultura e comunicação são absolutas, e que conferem uma função social aceite para instituições culturais (Hooper-Greenhill 2000). Nesta perspetiva, a experiência estética e o valor de uma obra de arte residem no prazer da contemplação das suas virtudes estéticas, independentemente de qualquer fim ou objetivo adicional, concepções difíceis para alguns grupos entenderem, particularmente aqueles oriundos de classes trabalhadoras com pouca experiência do distanciamento estético do gosto de classe média (Bourdieu, 2010; Watson, 2014). Este conceito de

democratização cultural implica assim, por um lado, uma concepção descendente da transmissão cultural, isto é, olhando o património cultural e/ou a criação artística como pertencente a uma minoria de especialistas altamente consagrados e nobilitados (Hooper-Greenhill 2000; Teixeira Lopes, 2009). Implica também uma concepção paternalista da política cultural, assente na necessidade de “elevar o nível cultural das massas (...) incapazes de a reinterpretarem e de a integrarem, com novos e inusitados sentidos, numa história de vida pessoal e social” (Teixeira Lopes, 2009, p.4). Envolve ainda uma concepção fortemente hierarquizada de cultura, entre a chamada cultura erudita e a cultura popular, assim como uma concepção arbitrária do que é considerado ou não como cultura, e também uma concepção essencialista das audiências, que não são consideradas como “*públicos da cultura*, uma vez que isso implicaria a consideração de plurais modos de relação com a cultura instituída” (2009, p.4).

No entanto, esta abordagem parece ter falhado, pois, ao longo do tempo, os perfis sociais dos públicos mantiveram-se tendencialmente inalterados, mesmo quando, no geral, se pode verificar um aumento do volume dos mesmos, uma vez que se verificou que, enquanto o acesso se tornou mais fácil para as pessoas que já frequentavam esses eventos, o público em geral mantinha-se afastado (Santos 2003). Posteriormente, os governos passaram a adotar o conceito de “democracia cultural”, procurando ajudar os indivíduos e as comunidades a aprender. Neste sentido, as instituições culturais apoiavam os esforços de desenvolvimento das comunidades, em projetos de animação sociocultural, baseando-se num entendimento da cultura como ferramenta ao serviço de objetivos sociais (Ferreira, 2015). Com a preocupação de conseguir

empowerment por parte das populações, de autoconsciência dos constrangimentos holísticos a que estão submetidas e das possibilidades de emancipação, fundada, por isso, numa ação vivencial e comunitária atravessada por práticas culturais comprometidas (...) encarada de baixo para cima e de dentro para fora, a partir das necessidades e aspirações das populações (Teixeira Lopes, 2009, p.5).

Trata-se, assim de um tipo de abordagem que Hooper-Greenhill (2000) denomina de comunicacional. Neste contexto, reconhecendo as complexidades da política cultural e que as relações entre instituições culturais e comunidades acontecem no contexto de complexas agendas políticas nacionais e locais, as instituições culturais devem procurar compreender não só os seus próprios contextos económicos, sociais e políticos específicos, como também compreender os das comunidades, a forma como estas olham as instituições culturais como meio de expressar suas identidades e o relacionamento com os outros, como “públicos ativos” (Hooper-Greenhill 2000; Watson,

2014; Roberts, 2014). Reconhecer que há muitas, às vezes conflitantes, perspectivas de olhar e viver no mundo, implica reconhecer também que existem diferentes consumos culturais, diferentes estratégias interpretativas de percepção, processamento do conhecimento e agendas diferenciadas que os públicos trazem para as experiências culturais. No entanto, será importante fazer mais do que corresponder às expectativas da comunidade e resgatar essas expectativas com base nas necessidades da comunidade e suas próprias novas visões para atender a essas necessidades (Tinworth, 2011). Nesta perspectiva,

As instituições culturais têm hoje a oportunidade de impulsionar as fronteiras existentes, de mudar relações atuais, para manipular e quebrar antigas ortodoxias, para permitir uma abordagem mais abrangente e inclusiva para uma sociedade mais inclusiva. Através do desenvolvimento das suas funções comunicativas em parcerias criativas e inovadoras com seus públicos, podem tornar-se novas instituições vitais para o século XXI. (Hooper-Greenhill 2000, p.31)

No entanto, Teixeira Lopes chama a atenção para que o conceito de democracia cultural pode por vezes resvalar para um certo populismo, “não raras vezes associado a uma transferência de poder para os técnicos (animadores, mediadores), benévolos ou ativistas, que cedo se outorgam o privilégio de falarem pelo povo” (2009, p.6), assim como um voluntarismo, descurando os perigos de um choque cultural que pode acontecer quando “se coloca, sem mediações, a arte na rua, os artistas com o povo e este no meio de tudo (...). esquecendo-se a complexidade dos circuitos de construção, circulação e incorporação de sentido” (p.7).

A partir da década de 1960, este tipo de intervenção floresce, apoiada na crescente consciencialização de que a complexidade, a interdependência dos fenómenos sociais e a frágil situação de indivíduos e comunidades exigiam a participação de diferentes atores sociais, no sentido de procurar contribuir para a melhoria dos processos de dinâmica social e comunitária.

Neste contexto, observou-se a uma tomada de consciência, por parte de instituições culturais e educativas, da necessidade de expandir e diversificar a sua ação, entrando no mundo ‘real’, indo ao encontro de populações carenciadas, anteriormente entregues, sobretudo, aos cuidados de ‘assistentes sociais’, ou educadores sociais (Boal-Palheiros, 2014, p.378). Assiste-se assim a um movimento que,

partindo do reconhecimento do valor essencial da cultura como componente central do desenvolvimento pessoal e da participação ativa e plena dos cidadãos nas sociedades contemporâneas, o estende para uma valorização mais instrumental, como recurso

privilegiado de capacitação e empoderamento dos mais desfavorecidos, excluídos ou estigmatizados (Ferreira, 2015, p.48)

Assiste-se a um interesse renovado, não só por parte das ciências sociais, como também por parte do poder político, das instituições e dos agentes que lidam com este setor, através da mediação na formação da prática cultural (Coutinho, 2009) e na relação que os indivíduos estabelecem com as artes e a cultura (Quintela, 2011). Foram muitos os exemplos de intervenções de arte comunitária que surgiram, como expressão desta visão de “democracia participativa”: oficinas artísticas em prisões, sindicatos, escolas, igrejas, creches e instalações para pessoas com, por exemplo, problemas físicos/emocionais, transtornos alimentares e doenças terminais (Cohen-Cruz, 2002). Neste contexto percebe-se a crescente importância que as funções de intermediação cultural, aqui entendidas num sentido mais político e programático, assumem do ponto de vista da sustentabilidade das instituições culturais, procurando estabelecer entre as instituições culturais e as pessoas relações de

durabilidade, sistematicidade e sustentabilidade de práticas inovadoras que instauram, por um lado, regimes de familiaridade, essenciais para a transformação das práticas e a construção de novos comportamentos, isto é, de novas formas de relação com a cultura e a arte, com implicações nas camadas mais profundas do habitus, nomeadamente esquemas cognitivos de perceção e de classificação que estão na base da produção das identidades (Teixeira Lopes, 2009, p.10).

Na medida em que as instituições se posicionam como agentes ativos na aprendizagem, os serviços educativos (que projetam e facilitam as interações com público) tornam-se importantes atores para liderar esforços no sentido de envolver novos e mais diversificados públicos, podendo contribuir de forma muito positiva para o fortalecimento da missão social das estruturas culturais (Bordeaux, 2013). Trata-se do que Teixeira Lopes (2009) chama de uma nova profissionalidade, que procura intervir nas funções de interpretação (nomenclatura anglo-saxónica) ou de mediação cultural (classificação francófona). São profissionais, normalmente com uma ampla gama de experiências anteriores, formações profissionais, competências e interesses muito diversos. Esta diversidade pode ser considerada como um recurso importante no sentido de tornar a sua ação mais socialmente inclusiva, mas também cria mais complexidade e desigualdades na definição deste tipo de profissionais. Muitos têm, de facto, um conhecimento profundo sobre os conteúdos das instituições em que trabalham, mas também têm pouca experiência pedagógica ou de intervenção comunitária (Sheppard, 2000) revelando, frequentemente, dificuldades em agir de forma diferente da que eles próprios foram ensinados (no contexto da educação formal,

académica e transmissiva). Será importante que estes profissionais, juntamente com uma formação pedagógica, sejam especialistas nos conteúdos das instituições em que trabalham, mas também capazes de compreender melhor a gama completa de recursos institucionais disponíveis para apoiar parcerias comunitárias, podendo articular conexões entre as necessidades de aprendizagem dos públicos e as políticas e práticas das instituições (Hooper-Greenhill 2000; Bevan & Xanthoudaki, 2008). Esta questão leva à importante reflexão sobre as concepções epistemológicas de conhecimento e aprendizagem subjacentes ao trabalho dos serviços educativos e também à necessidade de, valorizando os interesses, a diversidade e os saberes que estes agentes já têm, promover oportunidades de formação contínua, críticas e reflexivas, para estes agentes educativos (Bevan & Xanthoudaki, 2008). Pretende-se que os serviços educativos ajam no sentido de apoiar a partilha de valores e referências culturais e a invenção de novas solidariedades, elevando a qualidade da relação entre o público e as obras legítimas, construindo pontes entre arte, cultura e sociedade, fortalecendo a participação cultural e a cultura da participação (Lafortune, 2013), com capacidade de envolver e, conseqüentemente, para criar e transformar a atividade interpretativa do visitante ou do leitor, não como uma mera receção, mas como uma "produção cultural". Os serviços educativos, portanto, procuram ajudar os visitantes a "cultivar" a sua relação com a arte, as obras da mente e os objetos do conhecimento, não só facilitando a familiarização com a obra de arte através de uma nova cultura organizacional, mas também a relação com as instalações culturais que asseguram a sua produção e valorização (Bordeaux, 2013), garantindo o respeito pelas apropriações e usos dos espaços e equipamentos culturais, nomeadamente através das múltiplas interpretações e pontos de vista que a relação com as obras suscita e que estão na base do ofício de público (Teixeira Lopes, 2009).

Em Portugal, as transformações políticas, sociais e económicas ocorridas após a revolução de 1974 permitiram que se colocasse a oferta cultural e o acesso à educação e à cultura como prioridades políticas do Estado e do poder local, contribuindo para uma democratização cultural (Boal-Palheiros, 2014). À semelhança do que ocorreu em muitos países ocidentais, também em Portugal se verificou uma crescente preocupação de muitas instituições culturais em conceber projetos de intervenção social e comunitária, utilizando recursos humanos próprios ou contribuindo para esses projetos. Os serviços educativos começaram a surgir em diversos tipos de instituições culturais durante a década de 1980, acompanhando o aparecimento de grande quantidade de novos museus um pouco por todo o país, estendendo-se progressivamente a outros domínios culturais e artísticos ao longo das décadas

seguintes (Quintela, 2011). Nas últimas décadas, assistiu-se à difusão da ideia de que o acesso à cultura deve ser encarado como um elemento de cidadania contemporânea, constituindo-se como um importante instrumento de reforço da integração e coesão social (Quintela, 2011).

Neste contexto verificou-se uma multiplicação deste tipo de iniciativas que ampliam, a uma nova escala, experiências que já vinham acontecendo no terreno, sobretudo no quadro de atividades desenvolvidas por instituições culturais de pequena dimensão, normalmente de cariz associativo. Estas iniciativas revelam-se em projetos e ações muito diferentes e com enquadramentos organizacionais e programáticos também muito diversos (Ferreira, 2015). A esfera da cultura foi ganhando reconhecimento político e uma centralidade económica e social inédita. Esta centralidade surge claramente ligada a uma

maior visibilidade da dimensão económica da cultura (em particular, pela troca, desigual embora, entre critérios de racionalidade aplicados à esfera cultural e lógicas simbólicas importadas para a esfera económica); e aparentemente a assunção de que a vitalidade de uma sociedade (no sentido de competitividade e capacidade de afirmação na arena global) passará, actualmente, pela sua vitalidade cultural – enquanto (re)produção de símbolos e imagens com funcionalidades comunicacionais (Santos, 2003, p.77).

Estas transformações implicaram a adoção de uma perspetiva em que se espera que as artes e a cultura consigam contribuir significativamente no sentido de um desenvolvimento socioeconómico das cidades e dos territórios (Quintela, 2011). Neste âmbito, verifica-se a existência de iniciativas em que a intervenção cultural aparece como subsidiária da intervenção social, e, por outro lado, a programas de atuação mais consistentes e estruturantes no quadro da atividade regular das instituições culturais. Trata-se de programas de atuação em que os agentes culturais tendem a sublinhar a necessidade de uma maior interpenetração entre os setores cultural e educativo, frisando a necessidade de uma presença mais forte da formação artística e de introdução de conteúdos e metodologias culturais e artísticas nas diversas situações educativas, reforçando o papel que a aprendizagem artística poderá desempenhar no desenvolvimento das pessoas. Mais do que procurar contribuir para a formação de competências artísticas, valoriza-se o desenvolvimento de competências gerais como

O espírito de cooperação e de trabalho em grupo; a capacidade de coordenação e a autodisciplina; a compreensão de si e dos outros, tolerância e a abertura para o diálogo intercultural. (...) as artes [como] um espaço privilegiado de experimentação de novas metodologias de trabalho formativo e didático, nomeadamente no quadro das estratégias

de aproximação e diálogo com grupos cultural e socialmente desfavorecidos, passíveis de serem adaptadas a contextos de educação (Ferreira, 2015, p.50).

Neste último caso, é observável uma tendência crescente das instituições culturais, sobretudo as mais robustas do ponto de vista organizacional, para assumirem no âmbito dos seus serviços educativos e de mediação cultural objetivos programáticos que procuram dar maior resposta a necessidades comunitárias e investir de forma mais decisiva no envolvimento dos grupos social e culturalmente mais excluídos (Ferreira, 2015, p.50). Em consonância com o princípio da "democracia cultural" e com as preocupações em matéria de sustentabilidade, em Portugal, o desenvolvimento dos serviços educativos também aumentou entre as instituições culturais patrocinadas pelo financiamento público e privado (Boal-Palheiros, 2017).

A disseminação e a ampliação da abrangência das funções dos serviços educativos a que se assistiu, nos últimos anos, por diferentes tipos de instituições culturais – algumas das quais com pouca tradição a este nível, como os teatros ou instituições ligadas à música – não pode ser dissociada, segundo Quintela (2011, p 66), da maior relevância que, pelo menos no plano da retórica política, parece ser atribuída ao contributo das atividades artísticas e culturais para o reforço da coesão e da integração social. Este processo acompanha o desenvolvimento do próprio conceito de função educativa, reconhecida pelas instâncias internacionais como um dos principais eixos de atuação das instituições que gerem os museus, monumentos e outras instituições culturais. Por outro lado, as preocupações com a captação, envolvimento e acesso à cultura de diferentes comunidades e públicos têm acentuado múltiplas pressões para uma mudança nas abordagens expositivas e no modo como se trabalham nos museus as questões educativas (Kelly, 2006). Como Boal-Palheiros afirma, a retórica da inclusão social, cada vez mais presente nas políticas culturais, conduz a mudanças na missão e nas estratégias de intervenção de instituições culturais, ou na sua necessidade de legitimação pública (2014, p. 379). Como se pode ler no site da Direção Geral do Património Cultural, através da ação dos serviços educativos

procura-se contribuir para uma maior diversidade das atividades oferecidas, desenvolvendo as competências dos seus técnicos, gerando maior reflexão, troca de experiências, de conhecimentos e avaliação em torno de estratégias pedagógicas que procuram sensibilizar os públicos para questões centrais da sociedade contemporânea, com destaque para o património cultural e o ambiente.

Neste sentido, pode ainda ler-se,

recorre-se a um vasto leque de atividades culturais, como ateliês e oficinas, sessões de conto, espetáculos de música, teatro ou dança, workshops, seminários, visitas guiadas a coleções ou a sectores específicos do museu ou monumento, e ainda pela produção de edições e instrumentos didáticos, destinados a diversas franjas de público e respondendo de forma qualificada à sua exigência crescente.

Por vezes, estas mudanças geram conflitos nestas instituições quando procuram promover uma conciliação entre as tradicionais responsabilidades e competências dos profissionais, como a criação de novos públicos, e a nova visão destas instituições como agentes ativos na promoção da inclusão social. Face a este cenário, em que as instituições culturais são cada vez mais conduzidas a orientar a sua programação para responder a novos imperativos políticos, económicos e sociais, um crescente número de técnicos e investigadores questionam o que consideram ser uma certa subversão dos motivos que fundamentam a existência de alguns equipamentos, que tendem a “moldar” os seus objetivos de forma a justificarem os apoios públicos (Quintela, 2011; Watson, 2014).

Embora atualmente se aceite que o envolvimento cultural de comunidades e de grupos sociais mais desfavorecidos e menos habituados ao contacto próximo com a criação cultural, tem normalmente impactos positivos (Boal-Palheiros, 2017), será importante não deixar de ter em conta problemas que, nestes processos, podem surgir. Cruz, Bezelga e Menezes (no prelo) sublinham o efeito mediador da qualidade da participação, incluindo as dinâmicas do processo criativo, o envolvimento dos participantes, a seleção dos temas basilares ou até os espaços de criação e de apresentação dos projetos. Neste contexto é necessário refletir sobre questões como possíveis desencontros socioculturais entre artistas e destinatários dos projetos; questões de aculturação e de perda de identidades; problemas de continuidade e sustentabilidade dos projetos ligados a questões de acompanhamento das pessoas e das comunidades envolvidas ao longo do tempo; a preocupação com a adequação dos projetos às características específicas, às competências e às expectativas dessas pessoas e comunidades e também a compatibilização entre a missão artística dos agentes e instituições culturais e as missões sociais e cívicas em que se envolvem, (Ferreira, 2015, p.55). No entanto, é preciso ter em conta que a valorização destas questões menos positivas em detrimento dos aspetos mais positivos nestes contextos é frequentemente feita pelo facto de estes não conseguirem resolver problemas sociais mais vastos como a pobreza e a exclusão social (Matarasso, 1997).

2.1.1. O Serviço Educativo da Casa da Música

Uma casa faz-se todos os dias. Tem rotinas que pedem gente, adquire o carácter de quem a habita. É o lugar reconhecido, aquele onde sabe bem regressar. Esta é a verdade da nossa Casa – mas é, sobretudo, a natureza da Música: uma residência universal onde cabem todos e cada um cria o seu próprio espaço. Partindo daqui, é bom lembrar que a música não tem portas fechadas; nela o habitante é livre de circular e estabelecer a relação que quiser. Neste ponto entramos nós, o Serviço Educativo, uma vasta equipa comprometida em proporcionar aos mais diversos públicos, de bebés a seniores, uma vivência musical válida, criativa e se possível integral. Sob este desígnio é reeditada anualmente uma agenda que inscreve nos meses as palavras ação, comunicação e encontro. (Website da Casa da Música: www.casadamusica.com, 2019)

As questões educativas encontram-se, desde o início, presentes nas preocupações programáticas da Casa da Música, iniciando-se as atividades do Departamento Educativo mesmo antes da abertura do equipamento, ainda no contexto da Porto 2001. A Casa da Música justifica a sua intervenção através do reconhecimento de que os serviços educativos constituem hoje uma área estratégica para muitas organizações culturais, quer porque permitem concretizar uma visão programática das artes e da cultura como ferramentas para a coesão e integração social, quer porque através deles se constroem também as trajetórias e as reputações da instituição e dos seus membros (Ramalho, 2012; Boal-Palheiros, 2014). O Serviço Educativo da Casa da Música e a programação que desenvolve revela-se, a este nível, especialmente interessante, ao evidenciar preocupações crescentes com a apresentação de propostas diversificadas, orientadas para audiências cada vez mais alargadas (Quintela, 2011). Realçando a importância que a visibilidade dos seus projetos comunitários tem obtido dos meios de comunicação social, os vários projetos musicais comunitários da Casa da Música são apresentados às instituições sociais, que podem requisitá-los (Boal-Palheiros, 2014). É exemplo disto, ainda no contexto da Porto 2001, a realização de uma ópera comunitária pela *Birmingham Opera Company*. Esta companhia concebeu e apresentou, com mais de cem figurantes recrutados nas populações de dois bairros sociais do Porto olhados especialmente como locais de exclusão social (pobreza, desemprego, prostituição, tráfico e consumo de drogas...) duas récitas da ópera *Wozzeck*. Estas apresentações representaram a abertura simbólica da prioridade atribuída pela Casa da Música ao seu Serviço Educativo (Santos, 2003). A ação do Serviço Educativo surge assim como um dos exemplos mais mediáticos mais consistentes e criteriosos de iniciativas que procuram levar a música para fora da sala

de concertos (Ferreira, 2015). Apresenta-se como uma porta aberta, através de iniciativas inovadoras e participadas, tendo merecido um reconhecimento nacional. A sua intervenção abrange diversos públicos: desde os habituais frequentadores de concertos, pessoas de diferentes idades, de bebés a idosos e diferentes grupos sociais, sobretudo, pessoas marginalizadas e vulneráveis, em contextos sociais desfavorecidos ou situações de fragilidade, procurando explorar o papel da música comunitária como meio de intervenção social (Bartleet & Higgins 2018), como fator de reabilitação e promoção da inclusão de pessoas e comunidades desfavorecidas (Boal-Palheiros, 2014, p.379). É no contexto destas preocupações e formas de intervenção que, em 2016, começa a surgir o projeto do Coro Infantil da Casa da Música que aqui se analisa.

2.1.2. Os projetos EaC e CICM

A opção de que o projeto CICM seria desenhado de forma a cumprir as preocupações comunitárias do Serviço Educativo da Casa da Música, um projeto de extensão à comunidade, foi tomada desde o princípio. (cf. Apêndice VI - Entrevista responsável 1 - Projetos da Casa da Música).

A ideia de que este grupo coral fosse constituído por crianças já com formação e acesso a formação musical e especificamente formação coral não foi, desde o início considerada. Neste sentido, o Serviço Educativo, partindo do princípio orientador de que a música deverá ser acessível a todos, pensou que o CICM deveria envolver crianças que, à partida não tinham acesso direto a uma formação artística de qualidade. De facto, como se percebe na entrevista realizada com o coordenador do serviço educativo (R1), este considera que esta ideia:

R1: faz muito sentido naquilo que é... a missão do Serviço Educativo da Casa da Música no proporcionar a oportunidade da música... a pessoas... que ...não terão essa oportunidade da forma tão fácil como outros, não é?

A importância de pensar cuidadosamente no desenho dos projetos para que estes consigam obter a qualidade desejada é sublinhada também nesta entrevista com o responsável 1 (cf. Apêndice VI - Entrevista responsável 1 - Projetos da Casa da Música). Este considera que, neste caso, se trata de um projeto com uma qualidade de planeamento que, pela forma como foi atentamente pensado permite, de facto, levar a música a todos, sem constrangimentos materiais que pudessem impedir a participação no projeto, valorizando a articulação com os atores no terreno neste processo.

R1: Eu.... sinceramente acho que o projeto foi bem desenhado, e, portanto, ao desenhar-se bem o projeto, seja arquitetónico, seja um projeto desta natureza.... Quando está bem estruturado há muito pouca margem para a surpresa. Portanto e até aqui não houve da

nossa parte, ... nunca uma surpresa grande, do género isto correu tudo mal, vamos ter que repensar tudo!

A ideia de articular com os atores no terreno, com quem conhecia melhor as realidades locais foi considerada como fundamental. Neste contexto, e como já se referiu, foram contactadas as Câmaras Municipais do Porto, Vila Nova de Gaia e Matosinhos a fim de ajudarem à seleção de três escolas da área metropolitana do Porto, nas quais se pretendia desenvolver o projeto EaC. Esta seleção deveria ser feita recorde-se, de acordo com alguns princípios orientadores: ser escolas da rede pública, com acesso fácil através de transportes públicos à Casa da Música; com uma dimensão que permitisse que todas as crianças da escola pudessem ser abrangidas pelo projeto (idealmente uma turma por cada ano) e com um corpo docente/coordenação abertos a este tipo de iniciativas.

R1: portanto foi... desenhado logo no terreno... de pensar quem seriam os nossos interlocutores, e os nossos interlocutores foram os pelouros de educação Porto, Gaia e Matosinhos. Ou seja..... tudo, todo o impacto que nós poderíamos ter ...na escolha de escolas acabou por ficar nas costas dos gestores.... Não foi sacudir o pó do capote, mas delegar. Mas foi delegar, foi reconhecer que quem está no terreno, quem está nos municípios, neste caso, quem está no Porto, Gaia e Matosinhos, com a Educação conhece muito melhor as escolas do que nós! Quem sou eu para saber que a Escola A, B, ou C era a melhor para estar neste projeto....

Depois há as questões de dimensão. Isso também é algo que nós temos que tem sido uma constante no trabalho do serviço educativo... e não apenas neste projeto.... que é a questão da presença de uma escola. É raro estarmos numa escola a fazer um projeto fazer um trabalho, nós fazemos trabalho para as escolas aqui. Queremos que as pessoas venham fazer as nossas oficinas, ver os nossos espetáculos Portanto quando estamos com uma escola nós...por todos os princípios, não vamos segregar ninguém. Portanto não vamos trabalhar só com os meninos do 4º ano, não vamos trabalhar só com... as melhores turmas ou com as piores. Portanto, a escolha das escolas foi também em função daquilo que nós éramos capazes de dar resposta, ou seja, que pudéssemos chegar a todas as turmas. E isso também foi apresentado às autarquias ...

No ano letivo de 2016/2017, o Projeto EaC começou, então, em três escolas do 1º ciclo do ensino básico da rede pública da área metropolitana do Porto, nas quais se desenvolveu um processo de formação coral com cerca de 350 crianças. No contexto deste projeto, três duplas de músicos/as/formadores/as da Casa da Música começaram a intervenção com todos/as os/as alunos/as destas escolas, do primeiro ao quarto ano, de onde resultaram três grupos corais, um por escola, onde são, também, identificadas as vozes do Coro Infantil. Esta ideia de (possível) continuidade entre os dois projetos, o facto de algumas crianças do projeto EaC poderem ser identificadas como potenciais participantes no projeto CICM foi, também, uma das preocupações na escolha das escolas que foram envolvidas. Segundo o responsável 1:

R1: ... e o terceiro ponto, que também foi importante, que nós dissemos em cada uma das autarquias foi: ok! Depois a partir daqui nós vamos ter crianças que vão fazer parte do Coro Infantil Casa da Música. Os ensaios serão na Casa da Música ao sábado. Olhem para o vosso leque de escolas e vejam aquelas que do ponto de vista dos serviços de transportes públicos, são melhor servidas para trazer gente para a Boavista, no sábado. Ou seja, o que nós queríamos, queríamos.... porque queríamos diminuir as hipóteses de uma família não poder trazer o filho aqui à Casa da Música. Ou seja, se no processo de identificação do local que foi feito no primeiro ano e que continua a ser feito, fosse identificado o menino A, B, ou C que não houvesse o impedimento de ele vir para o coro infantil porque morava muito longe da Casa da Música e o custo do transporte para a Casa da Música era incomportável. Levantamos, inclusivamente, junto das autarquias, na altura a hipótese de, no caso de extrema necessidade, de subsidiar esse... transporte. As próprias autarquias também se disponibilizaram a isso. Como é lógico também criar algum critério, ou seja, não se pode dizer quem nós ajudamos no transporte e vamos ajudar todos ou não ajudamos ninguém.

A partir do ano letivo 2017/2018 o trabalho passou a ser desenvolvido através de dois projetos – os três das escolas que continuaram o seu trabalho com todos/as os/as alunos/as (EaC) e que passaram também a ser o local de recrutamento de novas vozes, e o do Coro Infantil Casa da Música (CICM). Passaram, assim, a ser quatro estruturas a evoluir paralelamente, sob a orientação do Serviço Educativo, mas com características bastante diversas de acordo com as características dos diferentes contextos locais em que acontecem, cujos alicerces comuns são a exploração de repertórios corais, composição coletiva e incentivo ao sucesso curricular (Casa da Música, 2019).

No seu discurso, o responsável 1 (cf. Apêndice VI - Entrevista responsável 1 - Projetos da Casa da Música) sublinha que estes projetos, claramente e desde o seu início, optaram por um cariz comunitário, o que implica a atenção a algumas preocupações ligadas ao trabalho que se desenvolve neste tipo de projetos. Refere que esta opção implica recursos humanos, materiais de qualidade e tempo investidos, que reconhece ser possível a poucas instituições culturais:

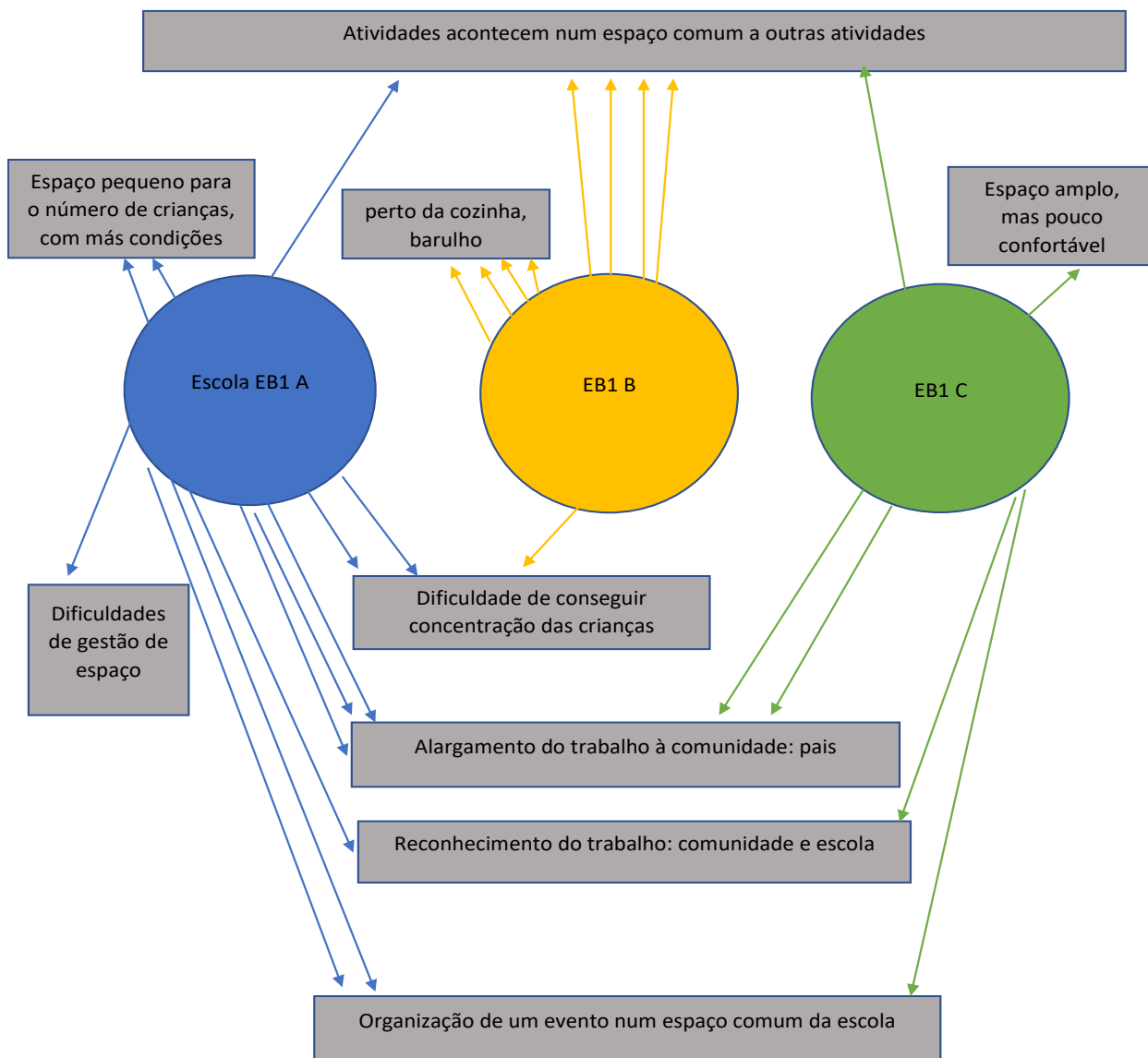
R1: ...isto não é, não é nem é imodéstia e nem vaidade...é a constatação de que organizações como O Escola a Cantar, ou a Maratona de Teclistas que fazemos aqui também na Casa da Música, não são possíveis em muitas instituições em Portugal, sejam elas culturais, escolares, seja o que for. Diria mesmo que é muito difícil encontrar quem faça como nós fazemos, com o nível da organização, com o nível de detalhe, ou o nível de cumprimento de horários, o nível de profissionalismo e estamos a falar de crianças, estamos a falar de estudantes não estamos a falar de um coro profissional, não.... Estamos a falar de trabalhar nesta dimensão, com um nível igual ao de um profissional e, portanto, tudo isso são meios que a Casa tem, são meios humanos e também conhecimento e experiência.

A responsável 2, na sua qualidade de produtora dos projetos, faz a ligação entre os vários intervenientes (autarquias, escolas, coordenação de escolas, professoras titulares, famílias e, sobretudo no caso CICM, crianças também). Nessa qualidade adquiriu um conhecimento profundo e bastante pormenorizado dos diferentes participantes e da forma como estes se relacionam com os projetos. Assim, relativamente ao projeto EaC, é possível perceber que, no seu discurso, quando reflete sobre questões relativas ao processo de implementação de um projeto que se pretendia ser de cariz comunitário, considera também que se trata de um projeto que foi bem desenhado e que correu de forma positiva. No entanto, reconhece que inicialmente alguns contextos mostraram certa resistência à sua implementação, pelo facto de sentirem receio de não conseguirem reunir condições necessárias à implementação de um projeto coral, sobretudo pelo que diz respeito às condições físicas e contextos particulares que as escolas poderiam oferecer (cf. Apêndice VII - entrevista Responsável II - Avaliação EaC):

R2: Relativamente ao coro infantil escolas, acho.... Eu acho que correu tudo de uma forma muito pacífica. Eu acho que no início houve alguma resistência (...) houve ali alguma..... má comunicação. Acho que há escolas mais... quer dizer das três, eu acho... que tiveram boa aceitação. Talvez não o mesmo entendimento até ele começar (...) algumas das coordenadoras achavam que se calhar no início, se calhar não ia funcionar tão bem porque os miúdos não vão estar quietos, aqueles receios iniciais, a resistência à..... vai ser difícil, o espaço não é o adequado.... mas rapidamente se foi diluído... E eu acho muito engraçado (...) no início houve alguma resistência parte das professoras, mas depois perceberam o projeto e acho que isso foi outra ultrapassado e...é engraçado que ver a evolução, também é giro, dos que estão desde o início. Claro que há miúdos mais... notou-se muito no início... como em todos os projetos... não estando habituados, não sabendo o que é, estavam mais dispersos, mais distraídos, mais... e não respeitam tanto os formadores. Era muito importante o papel dos professores... não sabíamos muito bem como é que iam reagir, e foram de formas diferentes nas várias escolas.

A preocupação com os constrangimentos de espaço nas escolas é perceptível também através da análise as notas de campo (cf. Figura XIV - Notas de campo EaC Sobre o espaço e tempo para as sessões de coro), onde é possível perceber que, sobretudo na Escola A, mas também na B, as limitações ao nível das condições dos espaços onde acontecem as sessões de coro acabam por ter implicações na forma como estas sessões decorrem, por vezes criando dificuldades e exigindo que diferentes estratégias de intervenção educativa sejam adotadas nas três escolas, de acordo com as exigências de cada contexto (caraterísticas do espaço e número de crianças).

Figura XIV - Notas de campo EaC Sobre o espaço e tempo para as sessões de coro

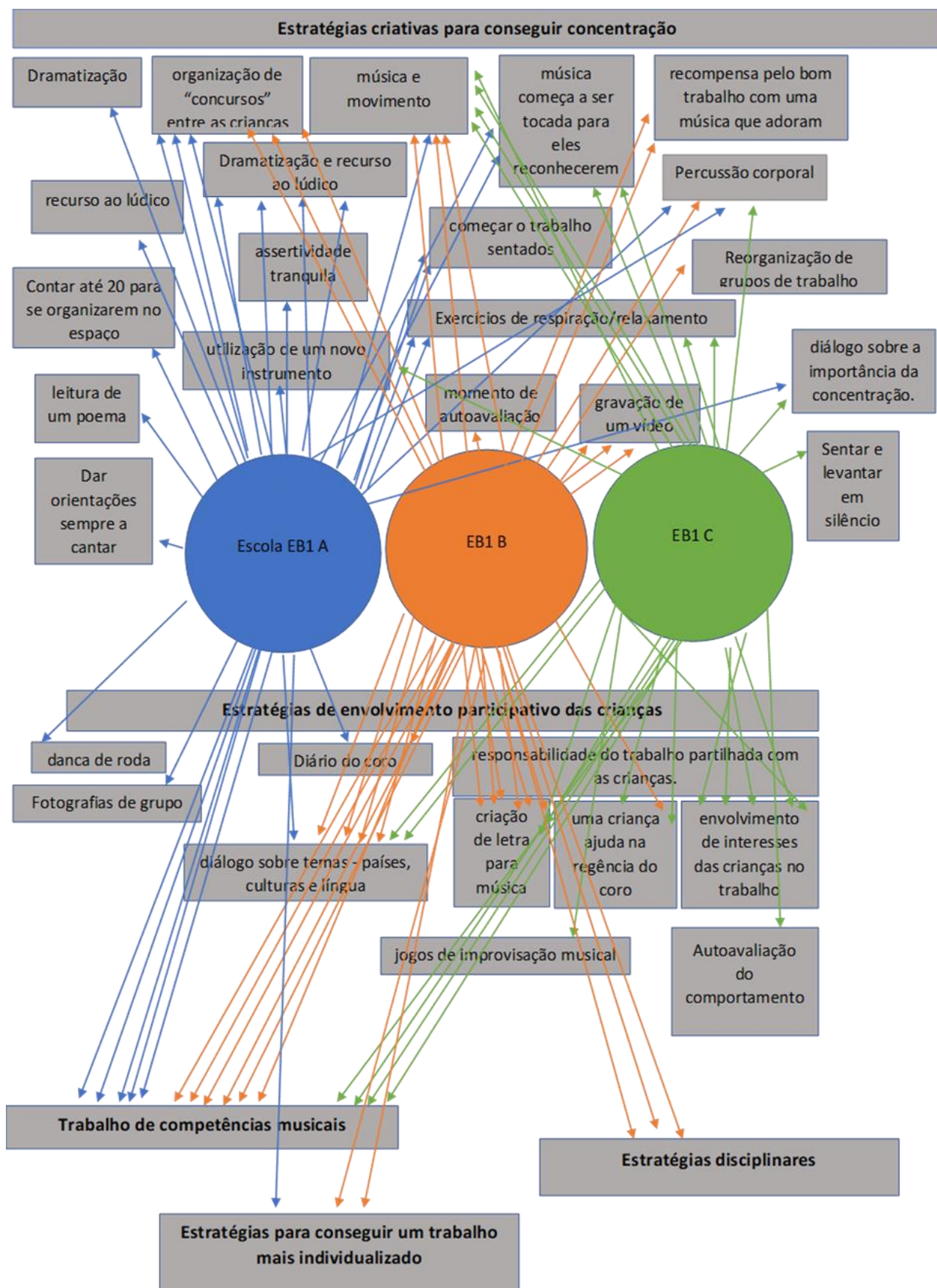


Assim, e de acordo com a análise realizada às notas de campo EaC (cf. Figura XV – notas de campo EaC - Estratégias pedagógicas utilizadas nas sessões de coro EaC), é possível perceber que há diferenças no que diz respeito às estratégias utilizadas em cada uma das três escolas. As três escolas mostram uma preocupação equilibrada no que diz respeito ao trabalho de competências musicais. Nas notas de campo verificam-se, sobretudo, referências a uma grande variedade de estratégias criativas na escola A para conseguir a concentração; no que diz respeito a estratégias de envolvimento participativo das crianças, já se verifica que há bastante menos referências. Também há referências à preocupação de conseguir um trabalho mais individualizado (o que poderá estar ligado com o facto de se tratar da escola onde se

verificam mais constrangimentos ao nível das condições físicas de trabalho e com mais crianças ao mesmo tempo). Na Escola B, onde também há alguns constrangimentos em relação à qualidade do espaço, embora também se verifiquem bastantes referências a estratégias criativas para conseguir a concentração, sobretudo verifica-se que há preocupações de envolvimento participativo das crianças. Estas são pouco diversificadas, é a única escola onde há referências a estratégias disciplinares e também uma preocupação em conseguir um trabalho mais individualizado. Na escola C, escola com melhores condições físicas para as sessões de coro, há um certo equilíbrio entre as referências a estratégias criativas para conseguir a concentração e as de envolvimento participativo das crianças, embora haja um pouco mais de referências em relação ao envolvimento. Neste contexto particular, verifica-se sobretudo uma grande diversidade de estratégias utilizadas nas sessões de coro, criativas, para conseguir a concentração e de envolvimento das crianças.

Tudo converge para se considerar que a qualidade dos espaços poderá interferir no tipo de trabalho e na qualidade do trabalho desenvolvido. Outros fatores (socioeconómicos, pessoais), obviamente poderão interferir também nos processos desenvolvidos.

Figura XV – Notas de campo EaC - Estratégias pedagógicas utilizadas nas sessões de coro EaC



Na opinião do responsável 1, este tipo de projetos implica um investimento grande, uma construção de experiências ao longo do tempo e uma preocupação com a qualidade e a formação dos recursos humanos com que se trabalha. Sublinha que, na sua opinião, se trata de um projeto que conta com profissionais de muita qualidade (com uma formação académica e experiência excecionais), escolhidos segundo critérios de qualidade muito rigorosos:

R1: a Casa da Música tem desenvolvido, também por investimento próprio... se pensarmos, ao longo destes anos, são muitos milhões ... já investidos, mas tem desenvolvido um saber fazer, que de fato não está ao alcance de outras instituições. Tem muito a ver também com investimento...não é?... e tem a ver com a forma como nós fazemos as equipas! (...) falávamos destas pessoas que estão no terreno, destas pessoas que estão aqui na Casa da Música...bolas elas são!...do ponto de vista académico alguns têm o doutoramento (...) outros têm uma experiência e um currículo que é invejável.

Se eu pensar no nosso curso de formação de animadores musicais, que é um curso que todos os anos desenvolve entre 20 e 25 músicos.... um curso que vai para sua 15ª edição para o anoPortanto multiplicando isto por 15, estamos a falar de um grupo de cerca de trezentas pessoas que já passou pela Casa da Música, e se eu te disser que dentro destas nós conseguimos identificar... 20 ... 30... com quem gostamos de trabalhar, significa que há 90% que não serve para ... para este tipo de projeto e que este tipo de intervenção... E, portanto, nós fazemos uma depuração grande... das pessoas que estão a trabalhar connosco e daí também conseguimos ter estes... ter esta capacidade, não é?...hmmm... desenhar um projeto destes envolve meios, envolve tempo e envolve pessoas... e isto envolve dinheiro, também, tão simples quanto isto!

Reconhece também que se trata de uma experiência profissional importante para estes/as músicos/as, que representa a oportunidade de realizarem um trabalho de facto com cariz comunitário e, mesmo em algumas situações, uma oportunidade de formação profissional para aqueles músicos/as formadores/as que têm uma formação académica mais convencional:

R1 :...com formação (...) clássica (...) Mas depois com o nosso curso de animadores musicais, com o mestrado que foi fazer (...) descobriu todo este lado de criação em conjunto, de... também de improvisação...o trabalho com comunidades, e, portanto, neste coro escolar ele também teve a oportunidade de melhorar e até testando o seu próprio conhecimento que tinha, que tinha adquirido bebido.... Portanto foi uma excelente oportunidade para trabalhar nisto.... para ele foi uma oportunidade excelente para descobrir....

Relativamente à avaliação que o responsável 1 faz dos dois projetos, pode ver-se que ele reconhece tratar-se de propostas com características diferentes e que por isso mesmo tem implicações diversas. O projeto EaC, que acontece nas escolas, implica a existência de uma preocupação constante com os diferentes atores no terreno (autarquias, escolas, coordenadores de escolas, professoras titulares). E, neste sentido,

é de notar que se conseguiu que o projeto se integrasse nestas instituições educativas, como parte do currículo geral, implicando um número de crianças muito grande.

R1: As escolas já contam com o Projeto, já não faz sentido aquela escola sem ter estes projetos, não é? Mas isso é muito interessante! Ver também este projeto não é um anexo, não é um apêndice que está na vida escolar. Não! faz parte da vida escolar.

Percebe-se no projeto EaC, no que diz respeito a expectativas de futuro, para ambos os responsáveis (1 e 2), existe uma clara opção pela continuidade do projeto. O responsável 1 refere a importância da continuidade no tempo deste tipo de intervenções na comunidade, a valorização do investimento que tem sido feito nos três contextos de intervenção a nível da qualidade dos recursos humanos e materiais, e a importância de que, para que essa continuidade aconteça, se faça continuamente uma articulação com os atores no terreno.

R1: A anterior coordenação do serviço educativo que era feita por alguém que admiro muito, ... tinha uma base que era muito interessante que (...) era a base da sementeira... que era trabalhar um num sítio deixar lá a semente e agora vou para outro lado. E isto, obviamente, abre em muito as oportunidades. A minha perceção não é muito diferente..., mas... é diferente, só no seguinte...se essa sementeira fosse feita com o coro infantil, por exemplo, neste caso iríamos já nas terceiras escolas diferentes e, portanto, estávamos num constante começar! E a sementeira não tinha resultado em absolutamente nada, porque ...tinhas saído do terreno... porque o problema da semente é que a semente depois também precisa de ser regada... e deve ser cuidada. Portanto quando saís do terreno de uma determinada escola, neste caso, ou de uma determinada instituição ... estivemos lá um ano e não ficou nada...não é? Ficou o impacto foi bom para aquelas pessoas naquele momento, mas ... acabado aquele momento, ... desapareceu tudo.... E, portanto, a minha perceção é que a continuidade é o melhor caminho para irs depurando e ir melhorando ir melhorando as competências também de quem está lá, não é?

Agora se as autarquias também acharem (e isso é uma conversa que acho que nós devemos ter ao fim de quatro anos): temos quatro anos nestas escolas, acham que faz sentido, que vamos mudar? Acham que conseguem suportar, agora, também para não haver também um efeito ressaca... para não haver um efeito um efeito de... esvaziamento, conseguem fazer algo ali naquela escola de maneira que as pessoas continuem tendo...E, portanto, é claro, (...) tu não podes esvaziar o território e dizermos assim: agora vamos ali para o vizinho!

Ter estas pessoas no terreno sai... mais caro do que qualquer professor de uma AEC ou mesmo qualquer professor... titular, porque.... são pessoas que têm um preço de mercado que está acima! E, portanto, nós sabemos que esse e investimento que é um investimento que nem sequer poderia ser feito com o Ministério da Educação, até por todos os motivos e todos os concursos e todas... todas as... condicionantes legais que existem. Mas tudo isso para dizer que, de facto não sabemos, ... conhecemos essa incapacidade de sermos substituídos num projeto desta dimensão e com este saber fazer....

Agora, eu acho que é uma questão que podemos...podemos... podemos levantar, sem obviamente nunca deixar... estas escolas órfãs... ou pura e simplesmente saindo de lá!..., mas acho... que é por aí....

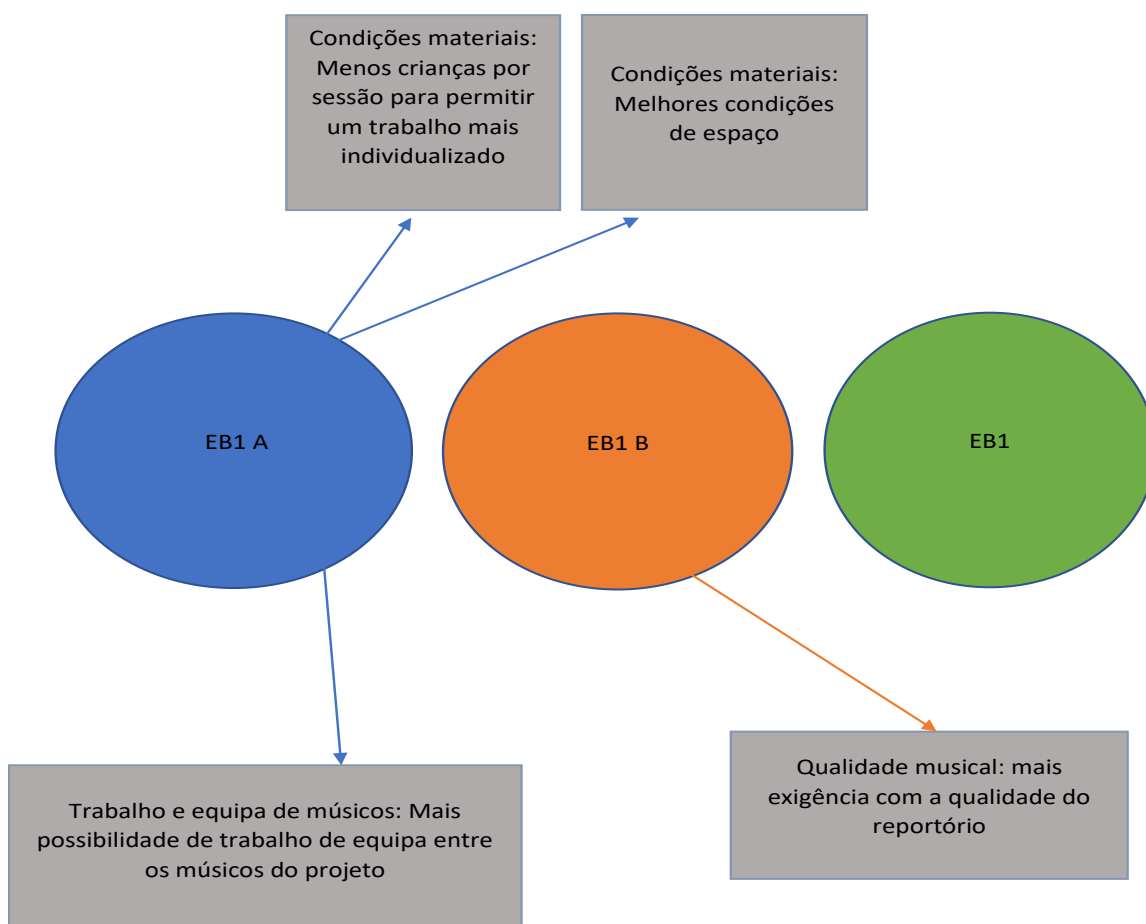
Na mesma linha, a responsável 2 reconhece que, a alterar alguma coisa no projeto, seria mesmo as condições físicas, no sentido que sente que por vezes estas condicionam a qualidade do trabalho realizado. Mas, na sua opinião, mesmo reconhecendo estas dificuldades, é fundamental defender a continuidade do projeto no terreno:

R2: Nas escolas... mudava o espaço de Escola A (risos)... tinha de haver um espaço maior na Escola A, se pudesse ser maior (risos). A escola B acho que até sobrevive... se pudesse haver um espaço maior, tanto na escola A como na B, arranjávamos um espaço melhor..., mas não mudava nada!

... espero que continue, não é? Uma das expectativas que eu tenho é de continuidade.... isto de trabalhar em projetos que acabam... não quero vislumbrar um fim! (risos) Que o projeto continue! Sejam...mudem os professores, mudem os coordenadores, os miúdos naturalmente, ao fim de 4 anos, mas gostava que fosse um projeto que se mantivesse no tempo... (...) pode alterar, pode-se introduzir outra área, se houver...podemos fazer... ser um projeto coral e ser um projeto de dança que possa ser implementado... ou seja o coro infantil de Escolas é continuar! A haver modificações, é a crescer, é a acrescentar coisas, não é ...não é diminuir...

Os dados recolhidos através do grupo focal realizado com os/as músicos/as/formadores/as, apoiam também esta ideia de que as questões materiais (espaço e condições físicas em que o projeto se desenvolve) são vistas também com alguma preocupação, sendo também o grande alvo das suas sugestões de melhoria para este projeto (cf. Figura XVI – FG músicos/as/formadores/as - Sugestões de melhoria para o projeto das escolas EaC). Os/as músicos/as fazem, no grupo focal, referência a três tipos de sugestões: ao nível da melhoria das condições materiais do projeto (vindas sobretudo de um contexto - escola A - em que há de facto pouco espaço, muitas crianças e poucas condições físicas no local); referindo a importância de que se consiga ter menos crianças por sessão para permitir um trabalho mais individualizado e melhores condições de espaço; fazendo referência à qualidade de trabalho de equipa dos/as músicos/as, criando oportunidades de trabalho de equipa entre os/as músicos/as do projeto.

Figura XVI – FG músicos/as/formadores/as - Sugestões de melhoria para o projeto das escolas EaC



No que diz respeito ao projeto CICM, ambos os responsáveis reconhecem que se trata de uma proposta com características diferentes do projeto EaC e com implicações e efeitos também muito diversos. Consideram que se trata de um projeto que envolve muito menos crianças, que implica um trabalho mais regular e exigente musicalmente e um compromisso maior da parte das crianças, quer da parte das suas famílias quer mesmo no que diz respeito à coordenação do mesmo. O facto de envolver uma faixa etária que está em constante evolução, exige uma capacidade constante de adaptação de estratégias de articulação com as famílias (cf. Apêndice I - Entrevista responsável 1 - Projetos da Casa da Música).

R1: Sem dúvida!...como é lógico que às vezes acabam por estar mais expostas, elas lá (nas escolas), lá apesar de tudo são muito mais anônimas, estão na rotina e ainda para mais uma rotina, que muitas vezes....

R2: O coro tem mais questões! não é? É mais difícil de gerir, não é?
Temos de ter muito mais cuidado na forma como as coisas são comunicadas...somos nós...

Acho que estes dois anos... acho que... o coro eu não consigo dizer como nas escolas que está...que está... as Escolas é mais estável, é mais... o processo é assim, é igual...aqui (no CICM) os desafios são diferentes, os programas são diferentes!

Acho que aqui, os pais... e eu espero que sintam isso!... eu também faço questão das comunicações estar...sempre presente no fim.... nas comunicações e que me liguem que eu não vou estar aí! Se tiverem problemas, alguma questão, com a Escola, ...e os pais ligam a dizer “eu acho que ele está desmotivado com o programa, ou isto ou aquilo”, eu falo com a R. (formadora) e eles no ensaio a seguir falam. Acho que é o acompanhamento, não é de todos os pais, mas há muito este..... nós pedimos sempre este feedback... constante. Eu acho que isso faz com que corra bem, não é? E a mãe (do R.) também foi muito importante... foi-nos chamando a atenção para algumas coisas... que ele queixava-se disto ou daquilo e nós tínhamos atenção nos ensaios a seguir eu acho que esta acompanhamento é muito importante!

... há estas... as minhas apreensões, também pela deformação profissional, passam muito até pela logística. Tipo: quando eles chegarem vão estar enormes, a voz vai mudar, não é? como é que nós vamos gerir, em um mês... no fim de setembro é o primeiro concerto. Se 5 ou 6 mudaram a voz, faz-se na mesma! Eles estão 48 neste momento já estiveram 40 e existiu com 40 durante um ano..., mas acho que é um projeto que vai estar pelas idades e pela natureza, vai estar em constante mudança porque eles estão em grande mudança! De tudo, de vontades, de... os 12 anos já é uma pré-adolescência, se calhar... eles têm 12 e 13 anos daqui a pouco “não quero o coro para nada, eu quero é...!” E essa instabilidade...

O discurso da Responsável 2 poderá ser dividido entre as questões que lhe causaram alguma ansiedade (receio de ser um trabalho que se teria de fazer em pouco tempo e com um nível elevado de exigência) e um balanço muito positivo do processo, revelando sentir surpresa pela qualidade dos resultados até agora conseguidos, resultados esses que considera até surpreenderam os próprios formadores, para quem ela considera ser um projeto particularmente aliciante (cf. Apêndice VIII - entrevista Responsável 2 - Avaliação CICM):

R2: (Risos) Eu estava um bocadinho.... Aliás até posso começar por dizer expectativas ... não imaginei que fosse possível ter um coro a cantar afinado em tão pouco tempo... porque o trabalho começou com 3 ensaios intensivos em julho, 3 manhãs (embora eles já tivessem um ano de prática Coral nas escolas), três manhãs em setembro e no dia 1 de outubro cantaram o War Requiem, difícilíssimo, tristíssimo!... eu estava assustadíssima, achava: coitados dos miúdos que vão ter uma estreia pesadíssima, vai ser desmotivador... não vão... como primeira estreia... é difícil!... estava com algum receio!

Os formadores.... Claro que tinham sempre.... que trabalharam sempre com a ideia de criar um coro infantil que também...é um projeto muito apelativo, não é? ..., mas acho que... superou! neste momento, ainda há pouco tempo nós fizemos uma reunião com

todos acho que.... e acho que em algumas coisas superaram mesmo as expectativas... os formadores que... ficam um pouco surpreendidos porque realmente foi muito rápido!

Os resultados e a qualidade conseguida com os projetos dependem, segundo estes responsáveis, não só do facto de se tratar de profissionais de grande qualidade e experiência, do seu enorme empenhamento no projeto, mas também por estes conseguirem, de facto, fazer, entre eles, um verdadeiro trabalho de equipa:

R1: porque.... eles têm que trabalhar em equipa e cada equipa tem que trabalhar muito bem e tem que ser muito também muito unida... unido aqui não é não é questão de serem todos muito amigos. É uma questão de estarem todos a remar para o mesmo lado ou pensarem... pensarão de forma diferente, mas... mesmo sentido! E daí é que se faz esse trabalho de equipa. Se fossemos buscar uma pessoa de formação auditiva... um conservador não necessariamente vindo do Conservatório (risos)... mas um conservador também viesse para aqui despejar os Hindemith e os Fontaine e fazer leituras e fazer batimentos rítmicos, estávamos a ir exatamente no sentido contrário daquilo que... é... aquilo que fazemos nas escolas (EaC) por um lado, e aquilo que queremos fazer aqui (no CICM) e portanto entrariamos aqui numa--- anulação de forças. Temos duas forças contrárias que sabemos pelas leis da física que se anulam, portanto...

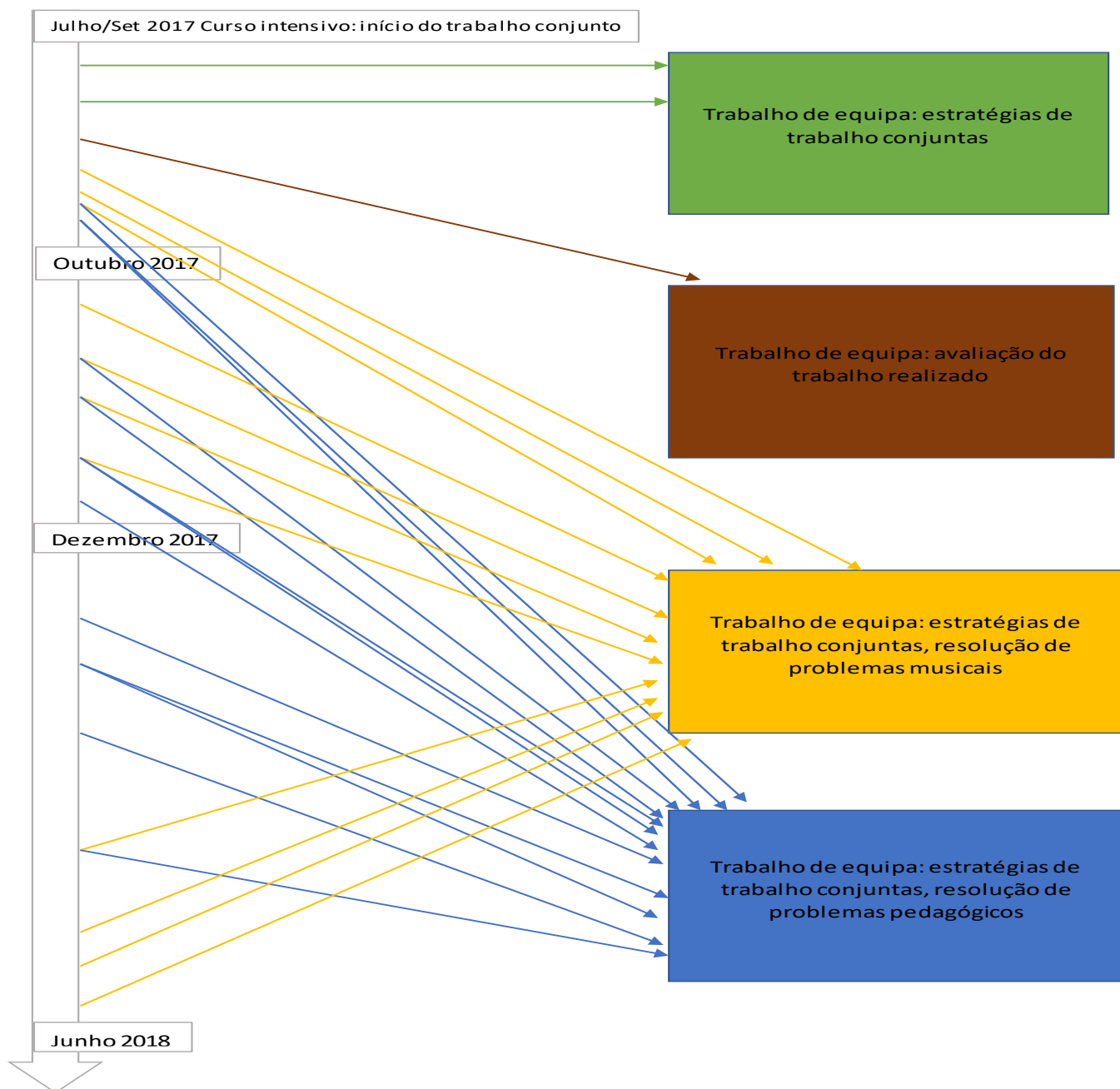
A responsável 2 reforça esta ideia e faz muitos elogios à qualidade da equipa de formadores do CICM, considerando que estes se conseguiram adaptar às exigências de um projeto com cariz comunitário, conseguindo articular estratégias adequadas entre si e mostrando uma clara capacidade de fazerem uma diferenciação pedagógica.

R2: Sim, a nível de trabalho de equipa!.... Acho que a estrutura dos ensaios foi definida com o (responsável 1), mas autonomia de por vezes mudar, e resolver problemas que iam surgindo... crianças eram mais ...com mais dificuldades, a J. (formadora) trabalhar individualmente... foi tudo assim de uma forma muito pensada e mas era o receio.... eu também não conhecia... conhecia a R. (formadora), não conhecia bem a J. C. (formadora) não conhecia bem o D. (formador) e.... talvez por isso no início pensava: há aqui crianças que vêm com estruturas familiares complicadas, há aqui questões que podem ser complicadas... não sei como é que eles vão gerir isto... apesar de saber que eles gerem isso bem, a nível de projetos! Mas são projetos que têm um tempo determinado... ao fim... lidar diariamente com essas questões aqui questões complicadas... não é? Porque nós tínhamos a história todas das famílias dos miúdos, mas eles não! Nós só partilhávamos aqueles casos em que tinha de haver uma atenção mais especial, mas é terem noção de que ali pode haver uma reação... diferente.... ter sempre a mesma postura com todos, não é? Mas acho que é isso foi ...foi uma surpresa ao contrário! Eram eles iam ter comigo e diziam: Olha estou preocupada com... esta questão... não é melhor falar com os pais?... Questões de voz, da R. (formadora) se disponibilizar para falar com os pais, para a menina ir ao mesmo médico que ela foi quando teve problemas de voz (...), o que deu alguma segurança aos pais... de perceberem que vão levar ao médico, já viu um processo igual.... acho que é um projeto, familiar.

Efetivamente, este espaço e cuidado dado à formação de equipa de músicos, aparece também referido quando da análise das notas de campo CICM. A leitura dos

dados (cf. Figura XVII - Notas de Campo CICM - Trabalho em equipa dos músicos/as/formadores/as - preocupações pedagógicas) parece indicar que no que diz respeito a trabalho de equipa dos/as músicos/as no CICM, este se debruça, somente numa fase inicial, na combinação de estratégias conjuntas de atuação e de avaliação do trabalho. À medida que o tempo vai avançando, nota-se que a equipa se vai dedicando sobretudo à resolução de problemas pedagógicos (sobretudo a partir no início dos ensaios regulares até meio do 3º trimestre e depois deixa de ser tão presente). No que respeita à resolução de problemas musicais, nota-se que esta vai progressivamente sendo o alvo de atenção da equipa de músicos/as. Isto poderá indicar que inicialmente sentiram necessidade de se organizar enquanto equipa de trabalho para conseguirem “pensar, mas olhar na mesma direção” (entrevista responsável 1), depois se deram conta da necessidade de se debruçar sobre a adaptação das crianças ao projeto (problemas de índole pedagógica) e somente à medida que esta adaptação foi sendo conseguida se conseguiram debruçar, sobretudo, sobre o trabalho de questões puramente musicais.

Figura XVII - Notas de Campo CICM - Trabalho em equipa dos músicos/as//formadores/as – preocupações pedagógicas



A questão da desistência por parte de algumas crianças é olhada como uma grande preocupação por parte de ambos os responsáveis, vendo estas situações como questões que devem ser sempre cuidadas através de uma constante articulação com as famílias.

R2: Acho que aqui, os pais... Se tiveram problemas com alguma questão, com a Escola, e os pais ligam a dizer “eu acho que ele está desmotivado com o programa, ou isto ou aquilo”, eu falo com a R. (formadora) e eles no ensaio a seguir falam. Acho que é o acompanhamento, não é de todos os pais, mas há muito este..... nós pedimos sempre este feedback... constante. Eu acho que isso faz com que corra bem, não é? Houve algumas desistências faladas, outras porque.... Deixaram de aparecer!

Admitem que, de forma geral, essas desistências se deveram ao facto de este projeto implicar uma forte responsabilização e participação por parte das famílias e de algumas destas crianças serem de famílias muito desestruturadas, mas também porque algumas crianças pura e simplesmente não se interessarem no projeto e não se sentirem felizes com o trabalho:

R1: E ao fim destes três anos no terreno, dois anos aqui na Casa da Música, dentro daquilo que são as vozes que nós identificamos, aqueles que trabalharam cá, eu constato que há um número muito reduzido de meninos que acabaram por desistir e que acabaram por não vir. E nenhum deles deveu se particularmente.... à dificuldade de vir à Casa da Música.

Acima de tudo.... devido a uma grande... falta de estrutura familiar, vamos pôr assim, é uma forma, é quase um eufemismo..., mas de qualquer forma acho que é uma forma simpática de pôr...eu estou-me a lembrar de 3 crianças, 3 crianças em que houve claramente ... uma situação de conflito.... uma delas por atitude.... e, portanto, aí falei... nesta mesma sala com a mãe, abertamente... disse que não podia ser um sacrifício.... nem para a criança nem muito menos nós, porque vimos que ela não estava era feliz aqui e portanto o conselho que lhe demos foi: fale com ele, veja o que é que ele quer, ele se calhar não se sente bem aqui!... e passado uma semana ela muito simpaticamente disse que nunca tinha tido este tipo de... nunca tinha tido esse tipo de... abordagem por parte de uma instituição seja na escola, ..., portanto também acho que conseguimos superar as expectativas dela, mas que ele não queria vir e se não queria vir não tinha de estar aqui, ponto final. E essa situação arrumamos bem... outros dois casos.... Tem muito a ver com a tal falta de estrutura familiar, com situações de vida que tem a ver com situações muito, muito complicadas de relacionamento, logo entre pai e mãe. Tem a ver com situações.... de irmãos mais velhos que já estão em estabelecimentos de reclusão, portanto tem a ver com condições mesmo muito.... muito desestruturadas das famílias das crianças e das próprias crianças.

As situações que são vistas como problemáticas, deverão ser alvo, na opinião do responsável 1, de um cuidado muito sério, de tentativas junto de diferentes atores, para evitar situações de saída do CICM. Mas, também admite que, em algumas situações, não foi possível impedir esta situação:

R1: Nós tentámos e quando eu digo tentamos é... é muito, muito real o que tentamos. Passou por contactos insistentes com as famílias, contacto com a autarquia e com técnicos da área social locais, para tentar fazer a ponte, inclusivamente com os encarregados de educação de outros meninos que estão cá e que se prontificaram a

trazer as crianças Isto é uma base.... eu diria quase artesanal de trabalho... nós fomos ao detalhe de ir junto das pessoas reunir, de com pessoas de ir lá falar como ir à escola, de ir lá falar com elas, de falar com os professores, falar com os técnicos das autarquias, falar com outros encarregados de educação e mobilizar uma rede que poderia fazer com que essas crianças continuassem a ter acesso aqui ao coro infantil... não funcionou.....

Outro aspeto que claramente é valorizado por ambos os responsáveis é a importância dada à continuidade no tempo do CICM, através de uma adaptação do projeto que consiga dar resposta ao desenvolvimento das próprias crianças, através da criação de um coro juvenil que construa uma opção de continuidade do trabalho desenvolvido:

R1: Eu tenho uma expectativa... não é uma expectativa, é uma.... Eu gostava muito... Já o disse ao (...), ... e vou dizê-lo, se calhar pela primeira vez de uma forma um bocadinho mais... (risos) mais pública, não é?... Eu gostava muito que daqui a uns dez anos o Coro Casa da Música começasse a ter cantores que fizeram todo o caminho na Casa da Música... e todo o caminho coral. E então, olhando para isto, seria muito interessante que crianças que começam com seis anos numa escola A ou na C ou na B, que fazem um trabalho semanal na escola que depois até entram no Coro Infantil Casa da Música e que depois seguem o seu trabalho aqui, porque eu também tenho...hmmm.... uma das minhas ambições... gostava de criar uma ponte que é um coro juvenil, ok?

Ou seja, eu não queria fazer agora um processo idêntico para selecionar vozes para um coro juvenil...mas gostava de pegar nestes, que vão começar e mudar de voz, e começar a trabalhar com eles de forma a que eles possam ter no futuro um coro juvenil, que se pode juntar com o infantil para dar trabalho a quatro vozes por exemplo, para um outro tipo de repertório. Portanto, fazer aqui um coro infantojuvenil, (...) e depois, finalmente, ao fim deste tempo todo, (...), provavelmente alguns irão... aliás temos casos destes, irão aprofundar um bocadinho mais o seu conhecimento musical e até estudar um instrumento, ou estudar canto, ou (...) ...do ponto de vista vocal... Portanto, gente pode fazer este tipo de trabalho e depois chega ali aos 18, 19, 20 anos e penso que 20 anos é uma boa idade para começar e pode.... fazer parte do coro do Coro Casa da Música. Acho que se nós conseguirmos isto, estou a falar de 15 anos, não é de...trabalho...Ou seja se nós conseguirmos... se virmos um fruto daqui a dez, dez, 15 anos no Coro Casa da Música, eu acho que...isso, é o que eu te digo, é mais um sonho do que propriamente... uma expectativa... expectativa muito grande é... um caminho é um caminho porque tudo começa ai fazer muito mais sentido, não é? Parece que tudo... parece que é uma continuidade muito grande.

R2: E essa instabilidade... às vezes quando penso neste coro, penso, gostava que eles continuassem, que continuassem, que tivessem vontade... as famílias continuassem... motivadas que o compromisso existisse e que tivéssemos.... o Juvenil prontinho para eles passarem, se decidirem claro! Nem todos têm que continuar! Mas aqueles que querem continuar.... terem a possibilidade de escolha, e a liberdade de escolha, não é? Quando eu penso nas idades nos 12 e 13 anos já não infantil... não é?... já passa temos de ter resposta rápida para... para esses.

Olhando para este projeto (CICM) e para o caminho que até agora foi feito, estes responsáveis consideram que se percorreu um caminho claramente positivo. Em relação às necessidades sentidas após dois anos de existência, a responsável 2 refere que seria importante melhorar as condições físicas dos ensaios de coro e também uma melhor adaptação do projeto ao facto de envolver crianças como protagonistas.

R2: Se eu mudava alguma coisa?... o que mudava não tem a ver com a estrutura do projeto. Eu acho que a estrutura do projeto... não mudava tentava prevenir algumas questões que agora sei que existem, mas que são logísticas da Casa, até, de funcionamento e que não tem a ver com o projeto em si: as salas. Teríamos de ter espaços.... Teríamos de ter pelo menos um espaço maior. (...) era necessário um espaço para o Tutti porque isso nota-se na projeção da voz quando vão para a Suggia. Estão habituados a cantar numa sala pequena, portanto a projeção..., mas com ocupação enorme que a Casa tem... não, não é possível! Acho que se começasse agora, aqui, com a nossa direção... teria de haver logo essa (...) eu vou tentando fazer. Mas isto exige mais.... adaptação das equipas, que é: vejo.... hoje a sala dois está ocupada, mas foi cancelado (o ensaio) e nós vamos para o coro da Suggia. Estava previsto uma sala, mas alteramos e vamos para o coro da Suggia, e cantamos.... isso acho que faz uma diferença no projeto. Deviam ensaiar numa sala em que eles pudessem projetar a voz sempre todos os sábados

E... talvez nos programas que fazemos com a Orquestra Sinfónica, a forma como os ensaios são definidos. Mas tem muito a ver com o planeamento de maestro e que tem vindo a melhorar..., mas... há um período de tempo das 7:30 às 9:30! Têm que estar cá ...e depois às 8:30 acaba o ensaio. Porque o maestro acha que eles estão bem... E isto claro que é muito difícil de gerir todas as frentes, mas para as famílias isto é complicado... porque tem que ser tudo muito direitinho. Uma hora antes, o ensaio acaba nós ficamos com eles aqui, claro!... ou avisamos, mas a instabilidade..., portanto eu mando tanto tempo e as pessoas programam... as suas vidas... podem ir ao cinema e só sair às 9:30, não é? E estar a avisar: "já acabou", não é uma coisa assim muito confortável, mas são questões logísticas e não funcionamento do projeto! Do funcionamento do projeto eu acho que está a funcionar muito bem assim.

O responsável 1 reforça a ideia de que, porque se trata de um projeto que tem como raiz uma implicação da e na comunidade, apresenta características particularmente interessantes e ricas. Reforça assim a ideia de que desenvolver projetos com características comunitárias, de continuar a desenvolver o projeto EaC nas Escolas e não só olhar este projeto como algo que serviu inicialmente para criar o CICM, são opções que considera fundamental manter, por mais pressões que possam existir para que os projetos se modifiquem:

R1: mais uma vez a forma como o projeto foi desenhado, esta presença no terreno com escolas, é fundamental para continuarmos a ter pessoas no coro infantil. Claro que eu podia mudar completamente isto! Poderíamos mudar tudo, toda a estrutura e dizer: todos os anos no dia... do dia 1 ao dia 8 de setembro, vamos fazer audições! E até poderíamos fazer um excelente programa de televisão à volta disso! Mas de facto esse nunca foi o caminho!... o caminho que nós quisemos e continua a não ser o caminho que eu advogo para este projeto, não é? Porque... poderia fazer ... poderia fazer audições até em colégios aqui do Porto. Vou contar uma coisa completamente disparatada..., mas houve

instituições escolares que queriam que os seus meninos fizessem parte do CICM... obviamente instituições privadas, que gostavam de saber quanto... (risos) quanto é que isso custava! (risos). E... isto... dá um bocadinho a dimensão do prestígio do Coro Casa da Música, mas também ter uma dimensão de como as pessoas veem estas coisas e portanto fazer disto uma espécie de ... de por um lado de competição ou fazer uma espécie de...de lugares cativos que se vendem X fazem parte da instituição Y e paga a Z para ter ali os seus meninos, é... um caminho que não interessa, mas... e para mim continua a ser fundamental essa presença no terreno!

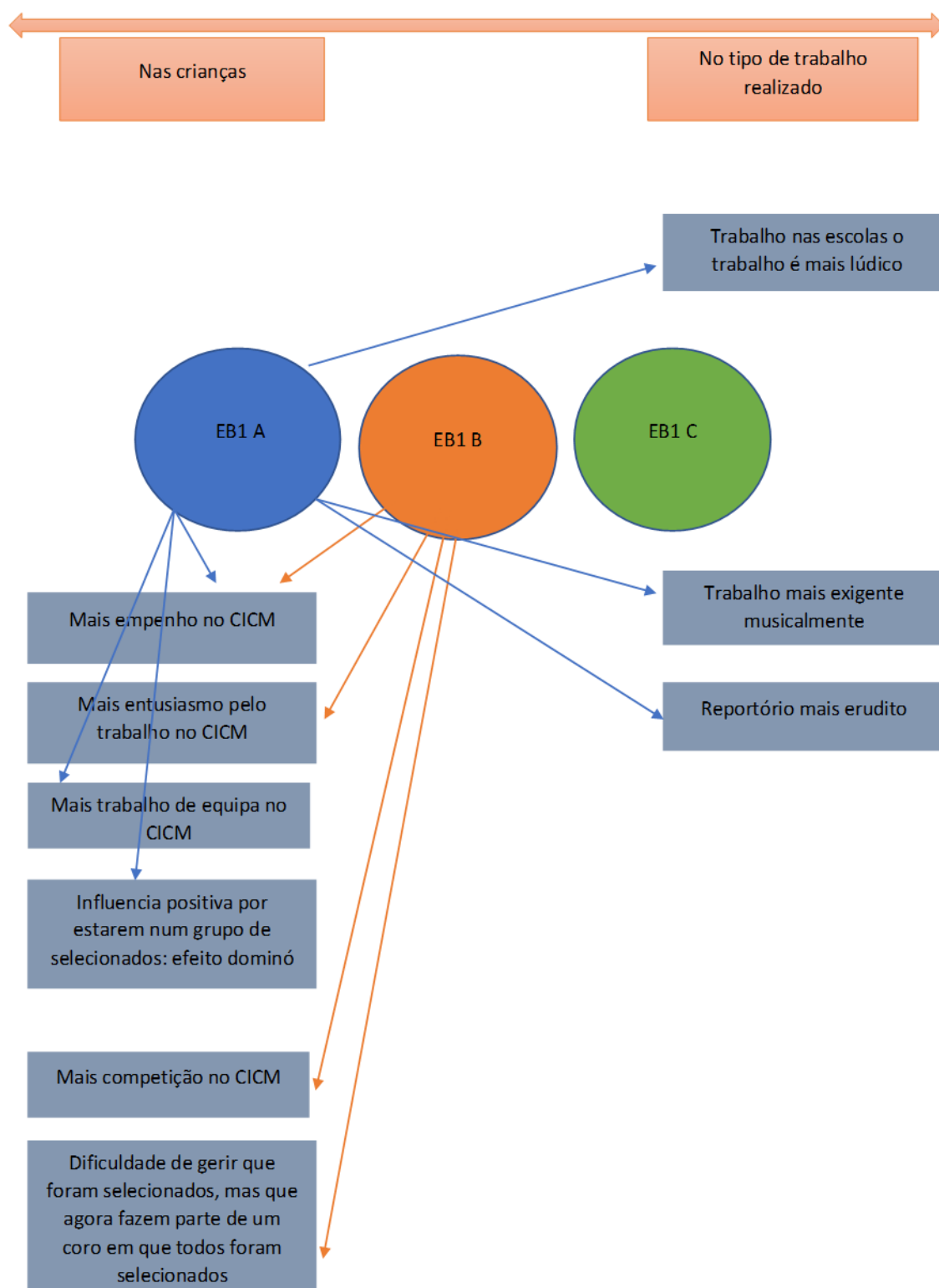
À medida que se começou a observar o CICM paralelamente à observação realizada no EaC foi possível perceber (e isso surgiu de forma bastante clara na análise dos dados recolhidos pela observação nas escolas e no CICM) que se trata de dois projetos que, embora com pontos em comum, pensados como sendo estreitamente ligados na sua génese (o EaC é a fonte de recrutamento do CICM, que tem alguns atores comuns, ambos partilhando de uma preocupação no seu desenho de respeitarem questões comunitárias), mas que são projetos muito distintos em muitos aspetos, questão que aliás surge, como se pôde ver de forma clara, também nos discursos dos responsáveis 1 e 2.

Como se pode perceber também pelos discursos dos músicos/as/formadores/as, embora se trate de dois projetos de música coral infantil, têm objetivos e características diferentes. Estas diferenças são visíveis quer ao nível dos contextos, quer ao nível dos objetivos. Recorde-se que o EaC se desenvolve no contexto das escolas, como uma parte integrante do currículo regular, envolvendo cerca de 350 crianças, cujo grande objetivo é levar a música a todas as crianças das escolas, enquanto que o CICM acontece no contexto da Casa da Música, como um projeto de desenvolvimento de competências corais num grupo de crianças selecionado a partir do primeiro grande grupo e que pretende constituir-se como um agrupamento residente da Casa da Música. O tipo de trabalho realizado assume assim contornos diversos, com níveis de exigência e de implicação por parte das crianças também diferentes.

Os músicos/as/formadores/as reconhecem diferenças entre o trabalho realizado nos EaC e o CICM, do ponto de vista musical (tendo este último um repertório mais erudito, fazendo-se trabalho mais intenso e musicalmente mais exigente, enquanto que nas escolas consideram realizar um trabalho mais lúdico, sobretudo com preocupações de trabalho de competências não musicais, paralelamente ao de competências musicais). (CF Figura XVIII FG músicos/as/formadores/as - Diferenças entre os coros nas escolas e CICM).

No que diz respeito às crianças, os/as músicos/as/formadores/as referem que notam que as crianças no CICM mostram mais empenho, entusiasmo, mais trabalho de equipa entre elas. Afirmam reconhecer a existência de uma influência positiva entre as crianças por estarem num grupo em que todos gostam do que fazem e fazem bem: chamando a isto um efeito dominó. No entanto, também reconhecem algumas situações menos positivas no trabalho do CICM, referindo que algumas crianças mostram dificuldade em gerir o facto de terem sido selecionados (processo durante o qual assumiram que eram especialmente bons em relação às restantes crianças dos coros das escolas que não foram identificadas para pertencerem ao CICM), mas que agora fazem parte de um coro em que todos foram selecionados, mostrando-se mais competitivas entre elas. Esta questão poderá estar ligada ao facto de se perceber que, no CICM, os efeitos reconhecidos pelas crianças estarem mais ao nível do seu desenvolvimento pessoal e não de competências sociais, como por exemplo o sentimento de trabalho colaborativo dentro do coro. Esta é, aliás uma preocupação que o responsável 1 refere na entrevista, quando analisa o processo de formação do CICM, sublinhando que nunca se pretendeu no desenho do projeto fomentar a competitividade entre as crianças (as que eram escolhidas e as que não eram), referindo que por essa razão o projeto não fazia referência a uma seleção, mas sim à identificação de vozes para formarem. No entanto, este mesmo responsável reconhece que o processo não terá decorrido exatamente da forma como estava planeado.

Figura XVIII FG músicos/as/formadores/as - Diferenças entre os coros nas escolas e CICM



No que diz respeito ao tipo de trabalho realizado, pode perceber-se que ambos os projetos apresentam aspetos híbridos relativamente a características de trabalho formal ou não formal da música.

O projeto EaC tem algumas das características apontadas por autores como Green (2017) e Folkestad (2006), como sendo sobretudo de aprendizagem não formal da música. Note-se que, este projeto dá relevo às aprendizagens auditivas não se baseando na notação musical, promove a inclusão de aprendizagens holísticas em vez de seguir sequências de aprendizagem formalmente planificadas, assim como a integração da escuta e da performance (Folkestad, 2006; Green, 2017). No entanto, apresenta também vários aspetos similares aos contextos mais formais de aprendizagem musical, tais como e em primeiro lugar, o facto de acontecer em instituições formais de ensino (escolas do 1º CEB), como parte integrante do currículo, o facto de o repertório ser quase totalmente escolhido pelos/as músicos/as/formadores/as e não pelos/as alunos/as; o facto de existir uma ênfase na relação professor/a aluno/a nas situações de aprendizagem em vez da relação entre grupos de pares, o facto de não existir momentos de improvisação e composição (Green, 2017) e também de o processo de decisão estar nas mãos dos/as professores/as e não dos/as alunos/as (Folkestad, 2006). Neste contexto específico, e de acordo com o anteriormente afirmado, parece, portanto, que o projeto EaC é uma experiência que está nas fronteiras entre aprendizagem formal e não formal (Dakon, & Cloete, 2018, p.3).

Olhando para os dados recolhidos relativos ao projeto CICM, parece possível perceber que este apresenta também características híbridas, embora com contornos diferentes. Embora dê relevo dado às aprendizagens auditivas, também se baseia na notação musical e no trabalho de conceitos musicais específicos, embora envolva situações de inclusão de aprendizagens holísticas também segue sequências de aprendizagem formalmente planificadas (sobretudo nos períodos de ensaio para as apresentações públicas). Ademais, embora aconteça num espaço não formal de educação, o repertório também é totalmente escolhido pelos/as músicos/as/formadores/as; existe uma ênfase na relação professor/a aluno/a nas situações de aprendizagem (e não na relação entre grupos de pares); também os processos de decisão ficam sempre nas mãos dos/as músicos/as/formadores/as e não das crianças (Folkestad, 2006). Por outro lado, promove a integração da escuta e da performance (Folkestad, 2006; Green, 2008) e momentos de improvisação e composição (Green, 2008).

Estas diferenças entre os projetos promovem, assim, aprendizagens muito diferentes tendo, claramente e como se poderá ver no Capítulo IV, efeitos também muito diversos

2.2. A música e a comunidade

Quer seja olhada como "inútil" ou como essencial para a vida humana, a presença da música nas teorias da evolução contemporâneas, está profundamente implicada na definição ocidental da singularidade humana (Spencer, 2015), sendo frequentemente vista como "prova" da continuidade evolutiva e/ou da descontinuidade entre seres humanos e outros animais, e como um elo perdido entre a comunicação animal e linguagem humana.

Os sons musicais são um poderoso recurso humano, muitas vezes o centro das nossas mais profundas ocasiões e experiências sociais. Em todo o mundo, as pessoas em sociedades utilizam música para criar e expressar suas vidas internas emocionais, para cobrir o abismo entre si e o divino, para conquistar os amantes, para celebrar casamentos, para sustentar amizades e comunidades, para inspirar movimentos políticos de massa e para ajudar bebês a adormecer. A música está na base de uma enorme indústria e pode ser o caminho para o dinheiro e fama. É uma constante da vida quotidiana, fluando através do escritório do dentista como um papel de parede sónico. (Torino, 2008, p.1)

Este estatuto ambíguo da música é também visível na sua associação com as emoções, com o corpo e com o imediato, em oposição ao carácter racional e cognitivo da linguagem (Tolbert, 2001). Por exemplo, Roland Barthes (1978) concede um significado à música que transcende a referencialidade da linguagem. Schafer (2012, p.227) reforça esta ideia, quando afirma que a linguagem é:

a comunicação através de organizações simbólicas de fonemas chamadas palavras. Música é a comunicação através de organizações de sons e objetos sonoros. Ergo: linguagem é som como sentido. Música é som como som. (...) para que a língua funcione como música, é necessário, primeiramente, fazê-la soar então fazer desses sons algo festivo e importante. À medida que o som ganha vida, o sentido define e morre.

Neste sentido, em comparação com a linguagem, mais útil na mobilização de uma intencionalidade conjunta de comportamentos objetivos, a música é entendida por alguns como podendo ser mais eficaz na mobilização da intencionalidade conjunta *per se* - no sentido de fazer sentir o "nós" como uma unidade, fazendo as pessoas sentirem-

se como coparticipantes, membros ativos, similares e cooperativos de um grupo (Kirschner & Tomasello, 2010, p. 362)

A importância da música para a vida e a sua permanência em todas as culturas permitem concebê-la como um contexto de desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo para a socialização dos indivíduos, para o seu desenvolvimento psicológico, para o desenvolvimento da sua cognição e da sua criatividade (Ruiz, 2017). Tanto a cultura, como processo de formação, como a educação institucionalizada, convergem no campo musical, o que permite pensar que é possível educar na música (Asprilla, 2015).

2.2.1. O papel da música nos processos de vivência comunitária

Às artes, de forma geral, tem sido reconhecido um papel importante na evolução e sobrevivência humanas. Como atividade, como processo e como objeto, é fundamental na forma através da qual as pessoas experimentam, compreendem e, em seguida, moldam o mundo (Matarasso, 1997). Surge associada quer à manutenção de uma certa memória histórica e social, quer à construção de determinados cânones de sociabilidade no espaço público, favorável ao desenvolvimento de práticas coletivas de socialização (Quintela, 2011).

A música, a dança, os festivais e outras práticas culturais expressivas públicas, surgem como formas de articulação entre as pessoas e as identidades coletivas, como fundamentos de identidade, permitindo que as pessoas se sintam intimamente parte de uma comunidade, através da realização de conhecimento cultural e estilo partilhados, e através do próprio ato de participar em conjunto no seu desempenho (Frith, 1996; Turino, 2008). A música, desta forma, aparece desde há muito tempo muito ligada com o conceito de comunidade, o que implica considerar que esta é, essencialmente, um fenómeno social (Shiobara, 2014). A música e a dança são tidas como elementos chave neste processo porque representam, muitas vezes, a apresentação dos mais profundos sentimentos e qualidades que tornam um grupo único, porque através do movimento e som juntos, em sincronia, as pessoas podem experimentar um sentimento de unidade com os outros, formando as memórias culturais que são o centro das identidades coletivas (Assmann & Czaplicka, 1995).

Será interessante questionar porque é que o prazer em participar em atividades artísticas, e neste caso específico, atividades musicais em grupo, pode ser considerado importante no processo de construção do sentido de grupo. Diferentes autores, sobretudo da área da musicoterapia, referem a ligação entre a participação em projetos de música na comunidade e o desenvolvimento de sentimentos de pertença e de bem-

estar na comunidade (Oosthuizen, Fouché & Torrance, 2007; Tonneijck, Kinébanian & Josephsson, 2008; Peters, 2009; Gordon, 2012; Ansdell, 2017).

O conceito de comunidade é, assim, central para esta reflexão. De forma geral, nas sociedades ocidentais concebe-se “comunidade” no sentido arquetípico descrito pelos teóricos sociais do final do século XIX, baseadas no local de interação social, em sistemas de valor coletivos e símbolos compartilhados que criam uma estrutura normativa caracterizada por tradições orgânicas, rituais coletivos, companheirismo e construção de consensos (Durkheim, 1977; Weber, 1987). Outros teóricos (Cohen, 1985; Etzioni, 1995) sugerem uma visão contemporânea de comunidade menos baseada em questões geográficas e mais orientada para os processos.

Sendo um conceito polissêmico, diferentes entendimentos do termo comunidade são inevitáveis. Comunidade pode ser entendida como um grupo em constante transformação e evolução, que envolve processos fluidos, porosos, negociados (Bowman, 2009) e dinâmicos de interação humana que, gerando um sentido de pertença e identidade social, acentua tanto a existência de uma pluralidade de percursos, identidades e visões, como o conflito inerente à própria dinâmica comunitária (Menezes, 2007, p.41). O termo comunidade pode ser descritivo e prescritivo, local e global, espacialmente definido ou sem limites físicos, público ou privado, orgânico ou mecânico, intencional ou acidental, com um fim ou sem rumo, opressivo ou libertador, funcional ou disfuncional (Fernback, 2007). Para entender uma comunidade, é necessário procurar entender as práticas que as costuram e as tecem. Neste sentido será importante discutir o sentido de comunidade, segundo Menezes (2007, p.40) em torno de quatro conceitos centrais, propostos por MacMillan e Chavez (1986):

a *pertença* que apela para a qualidade de membro associada a direitos e responsabilidades particulares e subjacente à qual existe a noção de fronteira (que separa os membros dos não membros); a *Influência*, tanto no sentido em que cada membro influencia as decisões da comunidade, como no sentido em que é influenciado por esta, e que pode oscilar entre o conformismo e o domínio (individual); a *integração e satisfação de necessidades*, que remete para os benefícios da pertença em termos de apoio, de estatuto ou da partilha de visões sobre o mundo que constituam princípios orientadores da ação; e a *conexão emocional partilhada*, isto é o laço emocional que resulta da interação e partilha entre membros de uma comunidade ao longo do tempo, especialmente em acontecimentos ou atividades particulares, tanto positivos (festas), como negativos (acontecimentos trágicos).

Pode tratar-se de uma localidade física, portanto uma comunidade de lugar definida geograficamente ou um espaço partilhado (Menezes, 2007), mas pode também

designar uma comunidade relacional, uma ideia de pertença, um fenómeno social particular, expressões de saudade de um lugar, significados, solidariedades e identidades coletivas de interesses coletivos, memórias coletivas (Delanty, 2003; Fernback, 2007), interesses comuns, laços de parentesco, na medida em que esse sentido de pertença pode ser experienciado face a uma escola, um clube ou um local de trabalho (Menezes, 2007). Por outras palavras, uma comunidade não pode ser reduzida a um lugar ou a grupos específicos, a uma ideia – uma vez que as ideias não existem fora das relações sociais, dos discursos socialmente estruturados, nem de contextos históricos particulares (Delanty, 2003) – nem à tendência de homogeneização subjacente ao conceito (o mito do "nós") que não parece integrar a diversidade e o conflito como elementos de uma comunidade (Menezes, 2007).

O conceito de comunidade implica, simultaneamente, tanto a semelhança como a diferença. O limite encapsula a identidade da comunidade e, como identidade de um indivíduo, é necessário às exigências de interação social (Cohen, 1985). À medida que as comunidades desenvolvem identidades particulares, as fronteiras entre membros e não membros dessas comunidades evoluem (Etzioni, 1995). A chegada de alguém de fora não é simplesmente uma travessia de um limite para permitir a inserção numa comunidade: é sempre também um desafio direto à comunidade. Isto significa perceber a comunidade como um conceito que implica reconhecer a existência, para além dos espaços de vida partilhada, de linhas que marcam diferenças significativas e diversidade – mesmo que nem sempre igualmente visíveis – no que diz respeito ao pluralismo e as possibilidades abertas pela dissidência, para transformação e construção de contextos de vida (Ferreira, Coimbra & Menezes, 2012).

Considera-se, neste contexto, o conceito de capital social como fundamental na análise dos processos de interseção entre pessoas, o bem-estar e a comunidade (Menezes, 2007). Como outras formas de capital, o capital social é produtivo, tornando possível a realização de objetivos que, na sua ausência, não seria possível realizar. Trata-se de um conceito com origem na sociologia e na ciência política e que, de acordo com Coleman (1998, p.98), é definido pela sua própria função: a de facilitar a ação de atores, pessoas ou atores corporativos, dentro de uma estrutura, através da confiança interpessoal generalizada, isto é, da crença de que, em geral, as "outras pessoas" são dignas de confiança; e das normas de reciprocidade, ou seja, a crença na justiça procedimental que envolve a valorização da cooperação como estratégia para gerir problemas e conflitos, independentemente das atitudes face aos outros ou das estruturas de autoridade (Menezes, 2007).

Este conceito, para Bourdieu (1980) será o conjunto de recursos existentes ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede sustentável de relações, mais ou

menos institucionalizadas, de interconhecimento e interreconhecimento. Por outras palavras, a adesão a um grupo, como um grupo de agentes, que não são apenas dotados de propriedades comuns (suscetíveis de serem percebidos pelo observador, por outros ou por si mesmos), mas também estão unidos por laços permanentes e úteis. Nesta aceção, estas ligações são irredutíveis a relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou mesmo no espaço económico e social, porque se baseiam em intercâmbios, inseparavelmente materiais e simbólicos, cujo estabelecimento e perpetuação exigem um reconhecimento desta proximidade. Através de uma conceção diferente, porque exógena e variável do capital social (Menezes, 2007), admite-se a possibilidade de transformação e mudança, a noção de que se trata de uma característica do contexto e não de uma variável individual (como acontece na perspetiva de Bourdieu) e o reconhecimento de que o acesso ao capital social, em particular às redes sociais, não é igualitário, mas afetado por variáveis como género ou a etnia.

Será, desta forma, fundamental pensar a prática educativa comunitária num sentido abrangente, atenta à diversidade, da qual fazem parte processos de trabalho de desenvolvimento social, cultural e científico, processos esses que poderão acontecer em diferentes contextos. Intervenções em que o foco não se limita à identificação das fragilidades dos contextos, mas também das potencialidades, tanto em termos materiais como humanos, salientando as capacidades da comunidade e no sentido de contrariar estereótipos negativos, que muitas vezes têm efeitos muito perturbadores para a própria comunidade (Menezes, 2007). Neste sentido, concebe-se as comunidades como campos em que sujeitos coletivos interagem, criam espaços de solidariedade, praticam uma cidadania em processo e vivenciam práticas educativas que propiciam múltiplas aprendizagens (Batista, 2005). Admitindo a integração positiva nas comunidades como sendo fundamental para o bem-estar dos indivíduos, percebe-se a participação significativa e a capacidade de construção da autodeterminação no contexto comunitário, como elementos fundamentais nestes processos.

Assim, um clima social que favoreça a equidade, a participação e a expressão surgem claramente relacionados com o sentido de comunidade e com a integração nesta mesma. Também as oportunidades de participação – particularmente em contextos abertos a outros e à diversidade – contribuem para aumento do capital social e para as relações de reconhecimento mútuo (Ferreira, Coimbra & Menezes, 2012). Este desafio surpreende e põe em questão a identidade e fronteiras pré-determinadas: “as comunidades não são apenas lugares onde nos envolvemos em práticas educacionais musicalmente: elas também são criações dessas práticas” (Bowman, 2009).

2.2.2. Música comunitária

Frequentemente olha-se para a música comunitária como uma intervenção que se relaciona com valores intrínsecos, normas culturais de um grupo estabelecido de pessoas. E, na grande maioria de casos, olha-se a música como um subproduto de uma cultura específica: algo que é criado pelo grupo como um reflexo da ideologia comum. A música é, geralmente, um reflexo específico de uma comunidade cultural, seja composta e/ou realizada como reflexo de um passado histórico, práticas dentro da comunidade, ou composta e/ou executada para refletir a identidade cultural de uma determinada etnia, religião, situação geográfica, grupo ideológico ou linguístico. No entanto, este ponto de vista depende da suposição que a comunidade tenha sido estabelecida antes da formação dessa música comunitária. Por outras palavras, parece justo sugerir que comunidades específicas (por exemplo, as crianças, as mulheres, a comunidade LGBT, os jovens, e outros grupos minoritários) emergem (consciente e inconscientemente), evoluem, transformam e estabelecem princípios sociológicos e ideológicos como parte do processo de criar uma "voz unificada" (Hayes, 2008). É neste mesmo sentido que o trabalho no campo da música comunitária pode ser olhado como sendo uma prática formativa, potenciadora do desenvolvimento de grupos sociais específicos que, integrando uma comunidade, possam constituir, simultaneamente, grupos de cidadãos ativos num contexto sociopolítico mais amplo.

No entanto, o reconhecimento mútuo deve conduzir à integração além da adaptação. Isso significa ir além da remoção de diferenças e apagar a diversidade, procura-se criar as condições para diferentes grupos – especialmente aqueles em posições mais vulneráveis – poderem afirmar sua diferença num contexto plural, e o exercício de direitos políticos e de cidadania (Ferreira, Coimbra & Menezes, 2012).

A música comunitária é assim entendida como sendo uma prática que intervém em diferentes contextos e que, respeitando as suas características, pode ir estabelecendo pontes entre diferentes universos culturais, aqui representados pelos saberes musicais dos profissionais de música e os da comunidade. Este tipo de intervenção poderá, assim, permitir e até potenciar, um diálogo crítico entre o conhecimento das culturas locais dos grupos comunitários, com conhecimentos culturais hegemónicos, produzidos a nível académico mais global. Trata-se de um diálogo que procuraria fazer o que Paulo Freire define como uma “síntese cultural” e não uma

invasão cultural que alienante, amortece o ânimo criador dos invadidos e os deixa, enquanto não lutam contra ela, desesperançados e temerosos de correr o risco de aventurar-se, sem o que não haverá criatividade autêntica (...) [pois] na síntese cultural não há invasores, não há modelos impostos, os atores - fazendo da realidade objeto da

sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação - se vão inserindo no processo histórico como sujeitos. Em lugar de esquemas prescritos, liderança e povo, identificados, criam juntos as pautas para a sua ação. Uma e outro, na síntese (...) renascem num saber e numa ação novos, que não são apenas o saber e a ação da liderança, mas dela e do povo. Saber da cultura alienada que, implicando na ação transformadora, dará lugar à cultura que desaliena (Freire, 2018, p.174)

O conceito de música comunitária tem muitos significados e orientações (Higgins, 2007; McKay & Higham, 2012), e pode mesmo ser definido pelos mais céticos como pura e simplesmente não sendo mais do que outras formas de educação musical que não acontecem dentro dos limites e horários dos programas de música regulares das escolas de música (Silverman, 2005; Veblen, 2008). Aliás, a música comunitária e a forma como é gerida difere muito de sociedade para sociedade, sendo sempre definida pelas configurações sociais particulares. Por exemplo, em contextos como o Reino Unido, a Austrália, a Nova Zelândia e a Escandinávia, existe tradicionalmente apoio a iniciativas de música comunitária (Veblen, 2008). Nestes contextos, a abordagem intervencionista da música comunitária surgiu ligada aos movimentos artísticos comunitários que floresceram durante a era da contracultura do final dos anos 1960 e 1970 (Cardoso, 2005; Fléchet, 2007). Como uma vertente destes movimentos, a música comunitária partilhou objetivos de ativismo, desafiando normas sociais repressivas e hierárquicas, com compromissos com o desenvolvimento pessoal e o *empowerment* (Cohen-Cruz, 2002; Bartleet & Higgins, 2018). Olhado desta forma, na tradição da intervenção comunitária britânica, o conceito de comunidade é central na intervenção musical, uma vez que “permite que os líderes musicais possam esculpir muitos e variados caminhos e direções através de atividades musicais significativas” (Higgins, 2007, p.75). Isto, sobretudo, se se olhar o conceito como uma política de portas abertas, uma saudação a estranhos, estendido com antecedência e sem pleno conhecimento das suas consequências.

Outros países, como os Estados Unidos da América, o Canadá e grande parte da Europa, acomodam muitos tipos de redes e organizações de música comunitária e esta engloba contextos informais e formais da atividade de música (Veblen, 2008). Com estruturas de financiamento e sistemas de ensino muito diferentes, a abordagem intervencionista da música comunitária nos Estados Unidos da América surge, frequentemente, no âmbito do desenvolvimento cultural comunitário, olhando para a música comunitária como forma de desenvolvimento que permite abordar aspetos como a aprendizagem ao longo da vida, a diversidade cultural e a pedagogia da música popular (Bartleet & Higgins, 2018).

Em contextos como a América Latina, e o Sudeste Asiático, estes projetos frequentemente têm um forte enfoque educacional e procuram proporcionar oportunidades para os jovens cruzarem barreiras culturais, desconstruirmos estereótipos e respeitarem as diferenças através da criação de música compartilhada (Bartleet & Higgins, 2018). No entanto, em alguns destes projetos, como é o caso do El Sistema na Venezuela, apresentam estruturas de poder hierarquizadas (de cima para baixo) no que diz respeito aos processos de decisão, ancorando-se na procura da excelência musical, na conformidade em relação a regras pré-estabelecidas e na transmissão de conhecimento (Matarasso, 2018). Ainda noutros locais, como é o caso de Japão, África do Sul e Portugal, este é um conceito ainda relativamente recente e é normalmente visto inserido em programas que procuram dar resposta a necessidades comunitárias e investir de forma mais decisiva no envolvimento dos grupos social e culturalmente mais excluídos (Veblen, 2008; Ferreira, 2015).

De facto, em Portugal, só sobretudo a partir da década de 1980, a par com uma crescente valorização do potencial económico do setor cultural e criativo, é que se começa a fazer uma reflexão mais profunda sobre os impactos sociais que as artes e os projetos de intervenção artística na comunidade podem criar (Ferreira, 2015). Nesta reflexão podem identificar-se posições diferentes sobre o papel e o impacto que estas atividades podem ter, ou seja, discute-se a forma como nestes projetos se articulam objetivos de familiarização, aprendizagem e participação cultural e artística e objetivos de carácter mais comunitário, pessoal e social. Por um lado, valoriza-se o papel que a participação em atividades culturais e artísticas pode desempenhar no reforço das competências e das capacidades individuais, em particular das comunidades mais desfavorecidas ou discriminadas – sugerindo uma visão instrumental da arte. Por outro, sublinha-se que o contributo social das artes é predominantemente formativo em si mesmo, que deve resultar do modo como o “encontro com as artes” propicia a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e competências técnicas, intelectuais, expressivas, emocionais e relacionais (Ferreira, 2015, p.51). Entre artistas, prevalece uma visão centrada no trabalho e nos objetivos especificamente culturais, que se demarca, de forma por vezes assumidamente crítica, de qualquer entendimento instrumental da cultura, nomeadamente ao serviço de metas como a coesão ou a inclusão, noções que merecem apreciações críticas e distanciadas:

Se quisermos que a música faça uma contribuição valiosa para a educação geral, devemos olhar para além do seu potencial de associação sentimental, além da informação histórica e técnica, para além de referências culturais, sociológicas ou políticas. Nada disto realmente explica a música, pois, mesmo sem eles, a própria

música é uma forma de conhecimento. Não um conhecimento do mesmo tipo que o conhecimento histórico ou científico, apenas tenuamente ligado com o observável, o mundo mensurável que chamamos de 'realidade', mas, no entanto, reconhecido como um importante 'modo de saber'. A própria existência da música nas nossas vidas é evidência de algo que não podemos dar ao luxo de ignorar (...) como de outra forma teria persistido como um elemento tão poderoso e necessário em cada sociedade humana? (Paynter, 2002, p. 219)

Assim, reconhece-se que embora as artes possam ter de facto poderes educativos, cognitivos, socializadores ou outros, o valor e a importância da obra de arte residem firmemente na esfera estética (Belfiore & Bennett, 2008).

Há, por assim dizer, uma pulsão ontológica na afirmação artística, no espírito da arte, no ato de ser sensível, mas indizível. Uma obra não comunica. Excede todo o dizer. Uma manifestação artística precipita-nos para um outro tempo, coloca-nos em rutura com o tempo presente. Entendemo-la como uma possibilidade de dar espaço e tempo ao aberto. É aqui que entendemos o mundo, e a escola em particular, como os lugares onde o aberto pode ganhar vida e sair robustecido. (Azevedo, 2017, p.98)

Neste sentido, as artes e a cultura são mediadores da relação das pessoas com o mundo, na medida em que lhes fornecem competências e experiências que, em si mesmas, têm um poder simultaneamente didático e emancipatório. Nesta perspetiva, o foco central da ação cultural deverá ser a familiarização e a aprendizagem da arte e pela arte e não a resolução dos problemas sociais (Ferreira, 2015). No entanto, embora reconhecendo que a arte é realmente importante enquanto arte, parece possível pensar que este argumento estético ou cultural não prejudica a valorização dos impactos sociais, que existem e fazem parte da razão pela qual a arte vale a pena como arte. No seu livro “*Art as an Experience*”, Dewey (2005) chamava já a atenção para que o valor e o sentido da arte não reside somente no seu produto final, mas também no seu processo de produção e na experiência que esse mesmo processo oferece.

Os maiores impactos sociais da participação em atividades artísticas – e que outros programas não conseguem – surgem da capacidade de ajudar as pessoas a pensar criticamente e questionar as suas experiências e as dos outros, não num grupo de discussão, mas juntamente com a emoção, o perigo, a magia, a cor, o simbolismo, o sentimento, a metáfora e a criatividade que as artes oferecem. É no ato da criatividade que reside o empoderamento, e através da partilha da criatividade que a compreensão e a inclusão social são promovidas (Matarasso, 1997, p.79)

As atividades no contexto da intervenção artística podem revestir-se de uma intencionalidade raramente alcançada de outro modo, oferecendo oportunidades

únicas para compreender e criar identidades culturais e pessoais. “A arte pode surtir um poderoso efeito na consciência social do indivíduo, em virtude de estar provida de uma lógica interna muito própria, capaz de aceder a dimensões do funcionamento psicológico inacessíveis de outro modo” (Valqueresma & Coimbra, 2013, p.144). Revela-se também como “um meio fundamental para o desenvolvimento de uma consciência participativa e para a (re)descoberta e (re)construção de identidades nas sociedades contemporâneas, no sentido em que proporcionam um sedimentar de sensações relativas à sua existência” (Guimarães & Neves, 2013, p.155). Tendo isto em conta, será fácil entender a justificação para a centralidade da intervenção artística na educação: a arte prepara as crianças e os jovens para a incerteza do futuro, para responderem a problemas e para lidarem com tecnologias que ainda não foram desenvolvidas (Eça, 2010).

Admitindo, assim, que o conceito de música comunitária não é um conceito consensual, de forma geral é aceite como tendo algumas características principais (Koopman, 2007, p.153). Em primeiro lugar, são atividades permitem que as pessoas possam fazer música à sua maneira, refletindo as suas vidas e as suas experiências (Langston & Barrett, 2008; Caelin, 2015). Como os reportórios são adaptados às características dos grupos, não se dando grande importância à reprodução de reportórios fixos, esta adaptação das características das atividades musicais aos diferentes grupos permite que estes se envolvam em fazer música de forma ativa e não só a ouvir música, que se tornou na principal forma como as pessoas se relacionam com a música atualmente. São atividades que devem ser gratificantes, dirigidas a fomentar o bem-estar das pessoas e a coesão social (Matarasso, 1997, Langston & Barrett, 2008). Outra das características mais fortes, é que são projetos que pretendem desenvolver capacidades em pessoas que normalmente não teriam acesso a desenvolver capacidades musicais (Guetzkow, 2002). De forma geral, envolve músicos profissionais que trabalham com todos os tipos de pessoas para permitir estas possam desfrutar e participar ativamente da música (Caelin, 2015). Assim, poderá envolver todos os tipos de música, acontecer em qualquer lugar, e envolver qualquer pessoa, certificando-se de que todos têm iguais oportunidades de participação (Langston & Barrett, 2008). A performance musical ganha algumas vantagens como a flexibilidade musical e social da música comunitária. Esta pode ser caracterizada por alguns princípios fundamentais: descentralização, acessibilidade, igualdade de oportunidades e participação ativa. Estes princípios podem ter características de índole social e política quando contribuem para a coesão entre elementos da comunidade, o que leva a

perceber que a atividade da música comunitária é mais do que puramente musical (Higham, 1996; Schippers, 2009).

No entanto, é fundamental fazer uma reflexão profunda e crítica sobre os processos subjacentes e os pressupostos das iniciativas musicais comunitárias. É essencial não cair no equívoco de considerar que as artes e a educação artística podem, por si mesmas, constituir uma panaceia para todo o tipo de problemas, do insucesso escolar à baixa autoestima, passando pela fragmentação das comunidades e a desintegração económica (Guimarães & Neves, 2013, p.160). Não se pode simplesmente afirmar que

"algo milagroso acontece" na música comunitária. Depender unicamente do milagre pode criar ambiguidades quando se trata de entender o que está a acontecer na prática real. Deve-se procurar uma compreensão profunda sobre o que os facilitadores de música comunitária estão a tentar fazer, e os objetivos, os pressupostos, e os processos subjacentes atrás dele (Bartleet, & Higgins, 2018, p.7)

2.2.3. Quem deverão ser os agentes dos projetos de música de música comunitária

A forma como se olha a arte e, neste caso concreto, a música, e o papel que esta desempenha no contexto dos projetos de intervenção artística na comunidade, tem implicações diretas na forma como se conceptualiza o papel dos profissionais neste campo, quem devem ser, assim como, qual deverá ser a sua formação profissional e académica. Esta reflexão levanta inúmeras questões.

Deve o ensino da música ser uma preocupação dos projetos de música comunitária? Neste contexto, deve a música ser olhada como um instrumento de desenvolvimento pessoal e comunitário dos grupos com quem se trabalha? Ou, pelo contrário, devem os/as professores/as de música nestes contextos trabalhar somente questões musicais, sem se envolver com outro tipo de dimensões a desenvolver nas crianças e nos grupos? Os/as professores/as de música, no contexto de projetos de extensão à comunidade, são simples professores/as ou podem ser também profissionais comprometidos/as com a mudança social?

Estas duas posições levam também a duas posições distintas no que diz respeito a quem deve ser o profissional que está à frente destes projetos: um/a professor/a ou um/a facilitador/a.

Historicamente, a diferença mais significativa entre músicos comunitários e outros educadores/professores de música tem sido uma função de não-formalidade ou informalidade das condições em que os primeiros tendem a trabalhar. “Sendo flexível tanto musicalmente como socialmente, a música comunitária não exige que as pessoas acomodem a formatos pré-existentes” (Koopman, 2007, p 154). Músicos comunitários são mais frequentemente vistos a trabalhar fora de um currículo, enquanto os educadores/as/professores/as de música são mais frequentemente restringidos por um currículo. Nesta perspectiva, são interações de ensino-aprendizagem de música que ocorrem externamente às instituições tradicionais de música como escolas e departamentos de música das Universidades (Higgins, 2007, p.77).

Olhando para os projetos EaC e CICM, consegue-se perceber que ambos apresentam algumas características que os aproximam de projetos de música comunitária - são projetos que acontecem fora das instituições tradicionalmente ligadas ao ensino da música (o EaC desenvolve-se em escolas do primeiro ciclo, envolvendo todas as crianças das escolas onde está implementado, e o CICM na Casa da Música é composto por crianças que provêm destes contextos) e os/as músicos/as envolvidos/as são profissionais muito qualificados para este tipo de intervenção (cf. entrevista responsável 1)- embora o EaC apresente características comunitárias de forma muito mais clara. De facto, é possível perceber que neste último projeto não existem currículos pré-definidos, mas sim programas musicais que se vão adaptando às características dos diversos contextos e das crianças nesses diversos contextos (Higgins, 2007). Permite que crianças, que à partida não teriam acesso a este tipo de trabalho musical (Guetzkow, 2002), se envolvam em atividades musicais de forma ativa, nas quais gostam de participar e se sentem bem (Matarasso, 1997; Langston & Barrett, 2008), que abrangem todas as crianças das três escolas, no sentido de que todos tenham iguais oportunidades de participação (Langston & Barrett, 2008), procurando, como diz Higham (1996), responder a princípios políticos e sociais fundamentais da música comunitária que são a descentralização, a acessibilidade, a igualdade de oportunidades e a participação ativa na produção musical, o que leva a pensar neste projeto como uma atividade que pretende ser mais do que puramente musical.

Algumas perspectivas (e.g. Mullen, 2002) olham a música comunitária como um espaço de intervenção no âmbito do qual a questão central não é ensinar música, mas sim explorá-la e trabalhar outras questões através da música. Neste sentido, mais do que ser alguém com uma sólida formação musical, o mais importante para este profissional é ter competências de facilitador/a: “reunindo o grupo, esclarecendo, agindo como um guardião do processo, não utilizando sua posição para impor ou ensinar, mas

para inquirir, ecoar e afirmar” (Mullen, 2002, p.87). Esta é, para alguns autores (Koopman, 2007; Bartleet & Higgins, 2018), uma visão muito tradicional do papel dos professores pois o papel do/a professor/a pode e deve ser muito mais abrangente. Esta visão ignora o papel que o “saber” e o “saber fazer” pode ter como fonte de inspiração (Koopman, 2007). Neste sentido, segundo Koopman, a definição usada por Mullen para facilitador/a compreende muitas tarefas que são, de facto, tarefas de professores/as, uma vez que “a sua visão das responsabilidades do facilitador inclui atividades típicas do professor: dando informações, dando a opinião, elaborando, orientando, testando e verificando, resumindo, estimulando o pensamento crítico e partilhando ponto de vista” (Koopman, 2007, p.157).

As competências necessárias para realizar esse tipo de trabalho exigem, claramente, que os profissionais de música comunitária sejam competentes na dinamização de atividades e processos que incentivem o diálogo musical aberto entre diferentes indivíduos com perspectivas divergentes, procurando desenvolver competências pessoais e sociais. Têm, acima de tudo, que ser capazes de se comprometerem na reflexão crítica sobre intenções, valores, processos e práticas (Bartleet, & Higgins, 2018). Esta é uma competência que tem ser aprendida, e envolve examinar e refletir sobre experiências, ações, sentimentos e respostas, interpretando-as para aprender com elas e se desenvolver, tanto como facilitadores/as como como músicos/as.

No entanto,

As competências musicais para improvisar, compor e organizar também são vitais, como são as competências auditivas, para a capacidade trabalhar música *de ouvido*, especialmente quando os participantes não estão familiarizados com a notação musical e (...) ter capacidade de ler e escrever notação musical. Os facilitadores têm de ser criativos, capazes de improvisar e pensar "pela sua própria cabeça", garantindo a variedade e ritmo adequados para que o grupo seja transportado por seu próprio impulso, energia e sensação de flow (Bartleet & Higgins, 2018, pp. 9,10)

As práticas de música comunitária oferecem importantes oportunidades de contribuírem para o desenvolvimento de saberes de diferentes tipos de ação e pensamento musical. No entanto, uma vez que muito do conhecimento é informal, este só pode ser organizado por um/a professor/a atento/a à diversidade, eficiente e experiente (Sloboda, 2001; Schafer, 2012). “Um bom ensino da música pode estimular o alargamento e aprofundamento destas experiências, o que significa que o bom ensino da música contribui para a sua própria legitimação” (Koopman, 1997, p.492). Neste sentido, este profissional não pode ser meramente um/a facilitador/a ou um instrutor/a.

O/a professor/a deve apoiar e guiar o processo musical de forma a que os participantes não só consigam resultados instantâneos, mas também que esses participantes se desenvolvam com sucesso (Koopman, 2007, p.161). Deverá, assim, conseguir protagonizar uma mediação que possa, simultaneamente, autorizar-se dentro e fora do campo artístico, uma vez que isso poderá ser determinante para o grau de profundidade da inserção social deste tipo de iniciativas (Santos, 2003, p.94).

Observando os dados recolhidos, através do grupo focal realizado com os/as músicos/as/formadores/as do projeto (cf. Figura XIX - GF músicos/as/formadores/as - Características dos profissionais em projetos de música comunitária), é possível perceber que a sua posição, no que diz respeito às competências que reconhecem como fundamentais para trabalhar no âmbito da música comunitária são sobretudo pessoais. Na sua opinião, para que um profissional que intervém nestes contextos desenvolva de forma positiva o seu trabalho, deverá acima de tudo cuidar da sua formação humana e da reflexão sobre a sua experiência prática, mais do que da formação académica. Neste contexto referem algumas características que este profissional deverá ter a nível pessoal (capacidade de estabelecer relações humanas, de conseguir um sentimento de pertença aos grupos, sensibilidade para ler os contextos):

MEA.F: Mais do que a formação académica, ... (...) o licenciado em ensino da música, (...) a formação humana, a experiência humana para mim é fulcra! Eu acho que alguém que trabalha com escolas, em primeiro lugar e na primeira instância, tem de conseguir... (...) projetar (...) o trabalho nas comunidades que temos e não em nós próprios, e esse é o principal desafio quando se trabalha em grandes grupos, ... que é a capacidade de ler o que temos à frente e de adaptar as expectativas, não é? E esse é ... e isso... e é uma coisa que só se constrói fazendo, que às vezes... e que se erra muito! E, portanto, essa capacidade é importante! De leitura do que temos e de fazer com que toda a gente consiga ter um sentimento de pertença.

MEC.F: Eu acho que primeiro tem de ter alguma sensibilidade humana no sentido de... (...) ou seja trabalhar nas escolas, ... porque é um trabalho diferente, os objetivos são diferentes (...) Experiências, partilha, tertúlias!... sensibilidade, não é formação académica, mas eu acho que a parte da experiência humana, ter a vontade de lidar com pessoas, é importante, acho que isso é muito importante!

E também, enquanto profissional reflexivo, como defendem Bartleet e Higgins (2018), deverá ir adquirindo através da sua intervenção nos diferentes contextos profissionais, a capacidade de adaptação aos mesmos, ao imprevisto, de leitura das realidades, de fazer diferenciação pedagógica, ter flexibilidade e versatilidade:

MEA.M: Acho que o mais importante ... (...) tem a ver com uma questão de ser o mais versátil, não no sentido de já trazer as competências de trás, de se ser versátil, mas ser capaz de se adaptar e ser elástico conforme a situação que se tem. E a qualquer obstáculo, poder contornar ... isso porque eu acho que numa escola, e a visão que eu tenho da educação é muito de ... a forma como eles respondem... não é culpa deles! Nunca é responsabilidade deles! É sempre responsabilidade de quem está à frente. Portanto, se há alguma coisa que vem deles que não é aquilo que nós queremos, é

porque nós estamos a fazer alguma coisa errada. E... e esta capacidade de não os culpar, mas pensar o que é que nós estamos a fazer mal que não está, que não está a funcionar. (...) ..., portanto, acho que a competência fundamental na escola, e acho que em qualquer profissão, é ser capaz de refletir sobre os resultados, e depois agir consoante isso...e estar nesta constante experimentação de ação/reflexão

MEC.F: A questão nas escolas é que a abordagem, tem de ser uma abordagem, de olhar muitas vezes para alguém que não conseguimos perceber e temos de ter alguma sensibilidade e perceber como é que aquele miúdo vai funcionar, ou como é que aquela pessoa vai funcionar. O que é que eu posso fazer? Que abordagem é que posso fazer? E muitas vezes acho que temos que... que ir um bocadinho mais além... se é uma parte psicológica, se é educativa também... hmmm... temos de ter estratégias de.... Sei lá!...muitas vezes não sei dizer... (risos) mas acho que sobretudo tem de haver uma sensibilidade muito grande, mesmo em relação ao grupo que está à frente. E.... perceber que cada um tem... qualquer coisa ... isto para a comunidade ou para outra situação qualquer, mas isso às vezes é que é difícil, é muito cansativo muitas vezes, mas.... que é trazermos o máximo de pessoas e trabalhar... pelo menos qualquer coisa... ou dar, fazer com que todos possam dar um bocadinho de si... e isso às vezes é muito difícil!...é muito difícil Não é fácil!

MEC.M: O melhor de nós, ...musical e humanamente, acho que... isso supera qualquer, qualquer conhecimento absolutamente rigoroso, técnico e ... e aparentemente infalível que depois acaba por ser destruído a partir do momento em que há uma reação que é absolutamente normal, mas que ninguém está à espera de um miúdo, não é? Quer dizer... uma sala de aula não é um...não é um tubo de ensaio, nem é ... muito menos numa dinâmica como nós, como nós estamos a impor todas as semanas. (...) Tem de haver formas de nós chegarmos a eles, de eles absorverem aquilo que nós temos para lhes dar, mas que ... aquilo que para eles seja quase orgânico! É algo que ... ah!... De facto, é assim! E eles conseguem sentir fisicamente que há uma explicação para aquilo! Porque senão é tudo muito abstrato, quer dizer, alguns nem sequer sabem escrever! Como é que eu vou ensinar um miúdo que não sabe escrever? Quer dizer, escrevo-lhe regras no quadro? Não! Não posso fazer isso! Eu não posso!

Esta preocupação sobre a necessidade de haver profissionais de qualidade e bem preparados musicalmente no âmbito do trabalho de música comunitária, ou se o que deve ser valorizado é a preparação dos profissionais no âmbito das suas capacidades de contribuírem para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais das populações, está intimamente ligada com a discussão sobre o que deve ser nestes projetos, mais valorizado: os processos, os produtos ou se se deve procurar uma valorização equilibrada de ambos.

O cuidado com a justificação dos recursos materiais investidos nestes projetos, junto de patrocinadores, diretores e mesmo o reconhecimento do público em geral, leva a que, em certos casos, haja uma grande preocupação com a qualidade dos produtos finais que surgem destes projetos, desvalorizando-se a importância dos processos, procurando-se que o resultado final seja tenha uma qualidade reconhecida pelos públicos (Myerscough, 1988). Neste contexto, “as produções tornaram-se no produto, o

público nos consumidores, e o subsídio torna-se investimento” (Belfiore, 2002, p.6). Contrariamente, há quem defenda que neste tipo de intervenção o mais importante é a qualidade dos processos de trabalho, o que se vai conseguindo pelo caminho, as conquistas, pessoais e comunitárias e não o que se consegue no final dos processos (Matarasso, 1996; Mullen, 2002). “São os que acreditam que a arte, no campo educativo e social, não surge para formar artistas e sim pessoas, e que a aprendizagem significativa está no processo e não no produto final” (Guimarães & Neves, 2013, p.156). Nos contextos educativo e social, a arte tem por vezes uma condição muito complexa, uma vez que é importante estar consciente de que esta valorização dos processos não pode implicar um total descuido na qualidade artística deste tipo de intervenção e que não se trata simplesmente de atividades de autoexpressão. Isto porque,

O que pensaria a comunidade escolar se o professor de Matemática aceitasse e incentivasse trabalhos de alunos em que os resultados das contas estivessem errados – ou seja, produto mal acabado, até mesmo equivocado? No mínimo, o conhecimento desse professor seria questionado e sua disciplina encarada sem respeito. Por que, então, no que concerne à Arte, os produtos podem ser “qualquer coisa”, contanto que tenham sido trabalhados processualmente e permitindo ao aluno que construa seu “conhecimento” em Arte? (Marques, & Brazil, 2006, sp)

Assim, propõe-se que, no contexto da intervenção em música comunitária, se pense que os processos se completam nos produtos e os produtos revelam a qualidade dos processos. Isto é, fazer com que os participantes destes projetos “sejam de facto protagonistas dos processos, sem ignorar a qualidade dos produtos desenvolvidos, poderá ser a forma de estabelecer os papéis essenciais do processo e do produto, numa relação realmente dialógica entre arte e educação/intervenção comunitária”. (Guimarães & Neves. 2013, p.156)

Relativamente aos dados recolhidos no grupo focal com os músicos/ formadores, estes reforçam a ideia de que em projetos de intervenção comunitária não se pode perder de vista de que é necessário cuidar da qualidade dos produtos, sem descurar a qualidade dos processos e que esta deverá ser uma preocupação dos serviços educativos. Esta é, aliás, uma ideia que é referida pelo responsável 1 na sua entrevista quando afirma que neste tipo de projetos os objetivos vão sendo atingidos à medida que os contextos o vão permitindo, não se podendo estabelecer metas temporais exatas:

R1: As expectativas pessoais, era que se fossem atingindo cada um destes objetivos (dos projetos EaC e CICM) ou seja, ao contrário daquilo que são expectativas comerciais, por exemplo, que apontam baterias para daqui a um ano ter conseguido X vendas um X encaixe financeiro, quando falamos nesta dimensão, quando falamos acima de tudo de crianças, tudo o que envolve capital humano hmmm, as expectativas

não se podem balizar num período de tempo são construções que se vão fazendo ao longo do tempo. (...) Mas eu acredito que isto continua a ser um processo em crescimento, ou seja, não um processo que de forma nenhum esteja fechado. (...) Eu não sei até que ponto sem este projeto isso teria acontecido. Portanto eu quero acreditar que este projeto no mínimo contribuiu e contribuiu para essa descoberta da música. Isso era um dos pontos fundamentais do... objetivo do projeto.

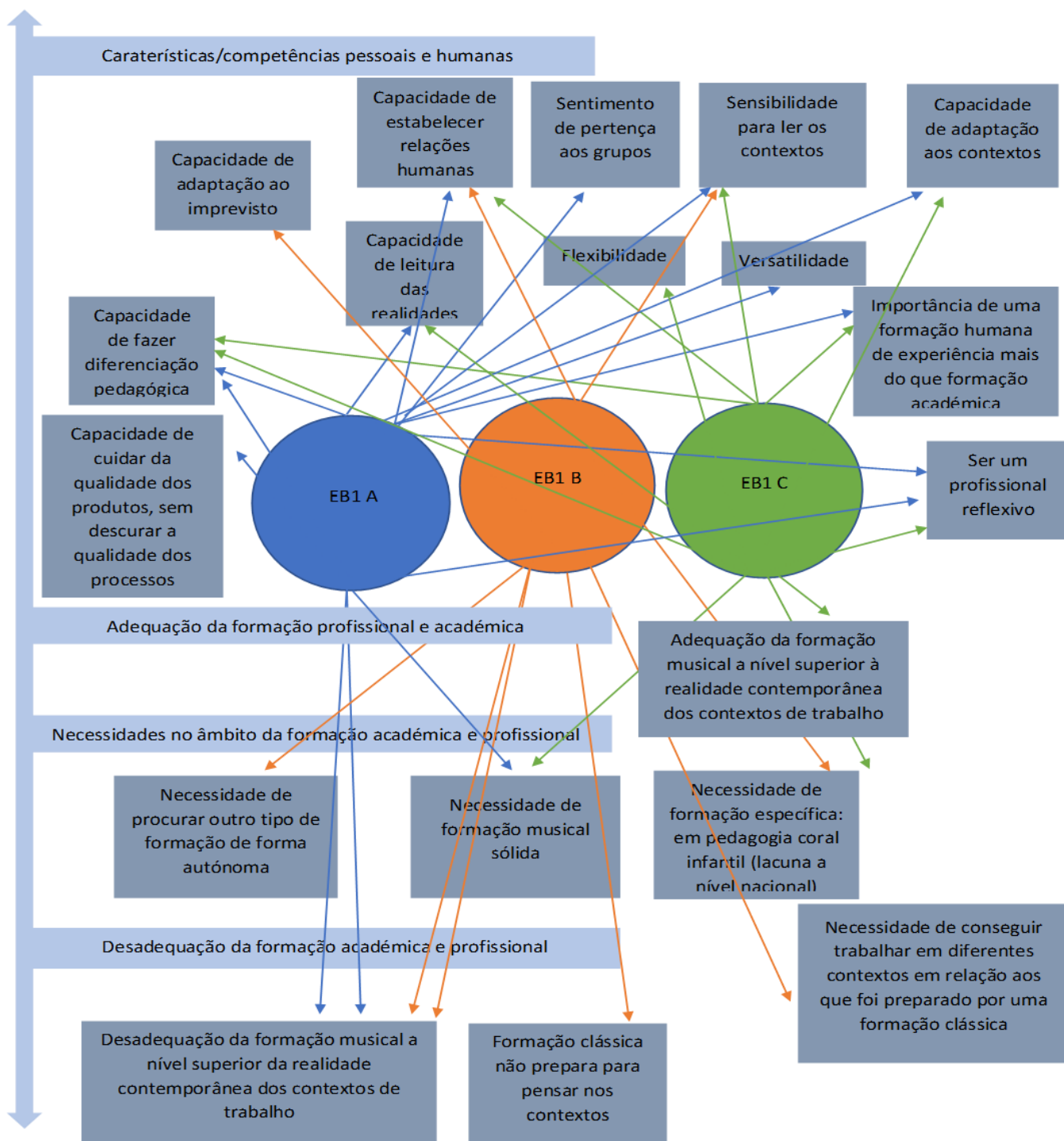
Especificamente no que diz respeito ao CICM, e tendo consciência de que há pressões exteriores no sentido de conseguir um Coro Infantil para a Casa da Música com elevada qualidade artística e visibilidade, os/as músicos/as/formadores/as reforçam a necessidade de se conseguir uma negociação entre os objetivos artísticos e pedagógicos do CICM, temendo que possa existir uma dificuldade de articular os objetivos de um projeto comunitário com a expectativa de criação rápida de um coro de nível profissional.

MEA.M: Espera-se que seja uma grande escola de coro sim, mas uma escola de coro focada nas crianças e não nos resultados que é suposto elas terem! Porque se nós nos focarmos nas crianças e no processo, o resultado automaticamente vai ser melhor! Aquilo que eu sinto agora é que, nós estamos a ser fiéis ao produto e consoante isso fazemos o processo, em vez de sermos fiéis ao processo, para apresentar um produto. Portanto, a minha visão é completamente ao contrário! É ser-se fiel e completamente respeitador do processo e sentirmo-nos livres no processo, com objetivos, sim senhor, mas não construir a casa ao contrário.

Há uma coisas que não te podes esquecer nunca, é tu estejas a fazer música, seja com quem for, tu tens de te preocupar com o resultado que aquilo vai ter! fiel ao processo, sempre! Mas tu tens de aproveitar, seja o que for do processo para apresentar um bom produto... hmm...porque não te podes esquecer nunca que do teu papel como artista. Quer dizer, na verdade tu estás a fazer arte! Porque se só estás ali a entreter pessoas, aquilo ... começas-te a consumir porque tu não estás a ser artista!

MEB.F: mas eu ... sinto muito a pressão de cima...de chamadas ao telefone, de tudo, muito... ou seja.... Acho que temos aqui 2 níveis..., quer-se muito uma coisa... a Casa quer muito um nível... quer um coro... profissional, ... não é? profissional... para ontem! ... e a nível de marketing, esse coro já existe!... ou seja, nas agendas, não sei quê, não sei que mais! ..., mas um coro nestes, nestes... modos não existe com 3 horas por semana.... de ensaio... e não existe desta forma. (...) Todos querem o mesmo, que é que o Coro seja espetacular! Não é? Pronto, assim... isso é... agora uns querem para amanhã, outros querem para hoje, outros sabem que é para daqui a um ano, ou dois ou três...e um coro... primeiro que um coro tenha som... de coro, demora anos! Principalmente, então com crianças que nunca cantaram!...não é?

Figura XIX- GF músicos/as/formadores/as - Caraterísticas dos profissionais em projetos de música comunitária



Na perspetiva de que, no contexto da música comunitária, como já se defendeu, os profissionais devem ser pessoas com capacidades ao nível da intervenção comunitária (que reflitam criticamente sobre a sua atuação, competentes na escuta, na dinamização de atividades e processos que incentivem o diálogo, desenvolvendo nos grupos competências pessoais, sociais e comunitárias) e não meros facilitadores, não

se pode deixar de pensar na importância central das competências musicais dos mesmos.

Esta é, aliás claramente uma preocupação visível no discurso do responsável 1, responsável também pela escolha das equipas de terreno, que sublinha muito a ideia de que estes projetos contam com profissionais que, além de terem uma formação musical muito sólida, têm também uma experiência de terreno vasta, o que faz com que tenham claras capacidades para atuarem neste tipo de projetos:

R1: Há pouco falávamos destas pessoas que estão no terreno, destas pessoas que estão aqui na Casa da Música...bolas elas são!...do ponto de vista académico alguns têm o doutoramento, outros estão a estudar em doutoramento, outros têm uma experiência e um currículo que é invejável. Porque também não tens assim aos pontapés, com todo com todo o respeito por todas as intuições... que não são finalistas que acabaram no ano passado e que estão a fazer um estágio connosco! Portanto percebes o eu estou a dizer, não?

Isto implica, reconhecer que a música tem, de facto, um papel central nestes projetos. No entanto, é fundamental perceber se a música, tendo esse papel central, é o centro de toda a atividade, procurando-se trabalhar só no sentido de desenvolver este tipo de competências nos grupos ou se deverá ser uma das preocupações de entre outras. Na discussão sobre qual é o papel e o espaço que a música deve ocupar nos projetos de música comunitária, há posições que se colocam em lados muito diferentes. Esta é, de facto, uma questão central nos projetos de música comunitária.

Autores como Koopman (2007), Almeida (2005) e Elliot (2009) alertam para a importância de que a intervenção musical na comunidade seja vista como uma oportunidade de trabalhar questões musicais, não deixando, no entanto, de intervir no contexto comunitário. Não o fazer significa desperdiçar oportunidades porque “a música é uma criação sonora, mas acontece no contexto de comunidades musicais e estas estão inseridas em comunidades e sociedades mais amplas” (Elliott, 2009, p.84). Neste sentido,

a música comunitária deverá refletir e respeitar os interesses e as culturas locais das comunidades, valorizando e utilizando a música para promover a aceitação e compreensão intercultural e enfatizar a conscientização ou o compromisso de incluir indivíduos ou grupos marginalizados e desfavorecidos (Langston & Barrett, 2008, p.80)

A educação musical pode, nesta perspetiva, ser vista como um processo de intervenção social. No entanto, para que isto aconteça, é necessário que os professores de música deixem de acreditar que a sua ação não está em nada ligada a questões de justiça social. Elliot (2009, p.84) propõe que nesta discussão se reflita sobre o conceito de opressão social restritiva. Uma opressão implica estrangimentos às aspirações e

oportunidades, limitando as capacidades das crianças e jovens ao nível do seu desenvolvimento pessoal, autodeterminação e, em casos extremos, mesmo a sua sobrevivência pessoal. Olhando a comunidade educativa como um local onde pode existir uma ampla liberdade social, as artes têm um lugar especial na promoção da imaginação como um meio de construção de alternativas a um *status quo* opressivo:

A música pode educar sentimentos e, nesse sentido, pode contribuir para desafiar a opressão cultural e contribuir para uma maior justiça social. Isto porque as possibilidades de descentração conferidas pela imaginação permitem perceber outros mundos, outras culturas e os pontos de vista dos que a eles pertencem (Mota, 2003, p.5).

O que fazer para transformar professores de música numa profissão socialmente ativa e responsável? Para que isto possa acontecer é necessário que haja transformações ao nível da formação no sentido de formar profissionais que desenvolvam, na sua formação, respostas para dilemas sociais, morais e políticos criando formas musicais de expressão dos problemas sociais (Elliott, 2009, p.86). Retomaremos esta questão de forma aprofundada mais adiante, na discussão sobre a formação dos/as professores/as e dos professores/as de música.

2.2.4. A música coral comunitária

2.2.4.1. O canto como atividade musical privilegiada para trabalhar competências artísticas, mas também pessoais e sociais

O canto coral é uma atividade considerada como positiva para os indivíduos envolvidos numa grande variedade de coros. Isto acontece porque a componente musical parece proporcionar uma sensação de libertação e autoconsciência (Rao, 2005; Shiobara, 2014). Uma vez que,

todos os sons vocais são produzidos pela ação de certos músculos. Estes músculos, juntamente com os do corpo em geral, estão estimulados a contrair-se pelos sentimentos de prazer e de dor. E, portanto, é natural pensar que os sentimentos se demonstram através dos sons, bem como dos movimentos (Spencer, 2015, s/p).

O canto coral tem como instrumento principal a voz, que é inata e acessível a todos os seres humanos saudáveis, e baseia-se em atividades que possibilitam o exercício da prática social. Neste sentido parece ser um instrumento potencial de educação musical de crianças, adolescentes e adultos, uma atividade musical socialmente democrática, pois pode ser realizada por diferentes pessoas de diversas

idades, de diferentes contextos e com características muito diversas (Carminatti & Krug, 2010, p.85). Cantar é, assim, uma atividade psicomotora que desenvolve competências sociais, contribuindo para um desenvolvimento global através da descoberta da voz como instrumento com capacidades expressivas e comunicativas desde a primeira infância. Esta dimensão multifacetada da voz coloca-a numa posição privilegiada como instrumento de aprendizagem musical e de desenvolvimento artístico, estimulando competências criativas, comunicacionais e sociais. Assim,

aprender e ensinar a cantar não resulta apenas da ativação dos músculos e de sons numa perspetiva tecnicista. Antes deverá assentar num processo de aprendizagem do processo de mobilização, fortalecimento e refinamento desse impulso psicomotor, transformando-o num veículo de transmissão de emoções e pensamentos, promovendo valores estéticos, com sentido cultural e poético. (Ruiz, 2017, p, 3)

Adicionalmente, a experiência de participação num coro implica também aprender a relacionar-se com o outro e a aceitarem-se mutuamente (Amato, 2007). Neste sentido, a participação no canto coral pode trazer desenvolvimentos ao nível emocional, social e cognitivo, contribuindo para o bem-estar geral dos participantes. A música, se significativa nos contextos culturais do participante, pode melhorar a qualidade de vida através do desenvolvimento da consciência emocional, da sua capacidade de agência, de pertença, de significado e de coerência com a comunidade (Bailey & Davidson, 2003). Isto mesmo parece ser apoiado pelos dados recolhidos nos grupos focais com as crianças (Eac e CICM), como se pode verificar na análise que é feita no capítulo IV sobre os Efeitos das Experiências Musicais nas Crianças, Famílias e Comunidades.

Conectar-se com o público parece também ser um aspeto importante da experiência de cantar pois parece proporcionar o desenvolvimento de sentido para a vida e esperança para o futuro (Tonneijck, Kinébanian & Josephsson, 2008). Aceitando que música pode contribuir para a formação de comunidades, pela força da sua capacidade em comunicar com os ouvintes e com os participantes nos processos musicais, esta capacidade de comunicação será ainda maior quando a atividade musical utiliza a voz (instrumento privilegiado de comunicação) e é feita de forma coletiva. Para Heitor Villa Lobos,

[o] canto coletivo, com o seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, (...), favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anónima na construção das grandes nacionalidades (cit. por Corvelo, 2013, p.9).

Langston e Barrett (2008) defendem que os coros comunitários e organizações similares se revelam como fortes recursos comunitários, cruciais na criação de capital social que poderá beneficiar toda a comunidade. Os coros que incorporam características de música comunitária (uma forte articulação comunitária, autonomia individual e laços de comunhão) contribuem para aumentar significativamente as possibilidades de criação de capital social, ligando pessoas de interesses e contextos semelhantes para criar um ambiente de cooperação mútua, de amizade e de boa vontade (Boal-Palheiros, 2014). Podem, também, contribuir para aumentar o desejo de participar em mais e diversas atividades sociais, no sentido de conhecer melhor os novos membros e descobrir mais sobre seus companheiros/membros do coro comunitário. Estas atividades criam um ambiente de comunhão que se vai progressivamente desenvolvendo, pois cantar em corais proporciona um tipo de prazer que provém do trabalho em conjunto, das conquistas que, em grupo, se vão conseguindo fazer. Isto porque, mesmo que apenas temporariamente, cria uma identidade coletiva, formada através de um propósito unificado e valores compartilhados. As pessoas cantam juntas sem distinções de posição social e culturais, e o sentido de fazer parte de um grupo é reforçado com as apresentações públicas (Rao, 1993; Boal-Palheiros, 2017). Fazer música em conjunto também pode contribuir para ajudar as pessoas a expressar-se, a empoderar-se, a criar atitudes positivas, a construir autoconfiança, a desenvolver competências e abrir caminhos para novas oportunidades (Langston & Barrett, 2008, p.82).

Analisando a dimensão comunitária do canto coral, é possível perceber o canto como um fenómeno cultural, social e histórico, que promove comunicação e expressão do ser humano e da sua cultura, um fenómeno psíquico, integrador, que envolve processos cognitivos (Carminatti & Krug, 2010). Através do seu significado emocional, o canto coral comunitário e inclusivo “estabelece o que tem sido denominado de "entrelaçamentos audíveis", o que pode ser traduzido como circunscrições específicas audíveis e visíveis, e imaginações de saudade, de pertença e exclusão” (Shelemay, 2011, p 13). O indivíduo passa, assim, a vislumbrar novas dimensões sociais e estéticas, num processo que pode ser comparado ao de alfabetização (Amato, 2009, p.106):

Qual a relação entre o desenvolvimento da inteligência pessoal, o discernimento ético e a responsabilidade moral e o canto? Na nossa opinião, quase tudo. Os coros comunitários implicam olhar o canto como uma forma de consciência, claramente uma competência de vida relacionada com a inteligência pessoal. Através da respiração consciente, de uma série de exercícios simples e sistemáticos de respiração, incentiva-se o cantor a seguir sua inspiração e expiração por períodos de três a oito minutos. Desta

forma, aprofunda-se a consciência do aluno de si mesmo e dos outros, continuamente.
(Rao, 2005, p.8)

A aprendizagem colaborativa da música reforça os processos de socialização através da música, assim como as características sociais positivas desta na melhoria da vida das pessoas, com um papel social extraordinariamente relevante (Shiobara, 2014, p.14), uma vez que um coro traz consigo elementos valiosos para o processo de educação artística/musical da comunidade. Pode contribuir para a integração do indivíduo na comunidade, promovendo oportunidades para que este possa aprender música independentemente das informações que recebeu ou não no seu ambiente sociocultural, familiar ou escolar. O coro permite um significativo desenvolvimento e tomada de consciência, por parte dos elementos que o compõem, do papel que cada um deles desempenha, na qualidade de agente que participa de uma organização que visa desempenhar uma função sócio/cultural e artística (Corvelo, 2013, p.9). Um dos fatores mais importantes reside, assim, no facto de cumprir uma função educacional e social integradora.

O eu individual, encontrando-se, tem a revelação dos outros eus, e, reconhecendo-se neles, a eles se solda, refazendo a unidade primordial e formando um eu coletivo que, sendo a sublimação dos eus individuais, é, ao mesmo tempo que sua exaltação, sua proteção contra os perigos, tanto interiores como exteriores, que ameaçam a sua integridade e conservação” (Lopes-Graça 1978, p. 240 citado por Corvelo, 2013, p.15).

Na atividade de canto coral, não importa se o indivíduo é igual ou diferente, económica, social e intelectualmente do outro, pois, naquele momento, todos se encontram numa mesma condição de aprendizes (Carminatti & Krug, 2010). Neste sentido, a prática coral comunitária pode contribuir para a quebra do processo de interiorização da exclusão, uma vez que permite realizar um trabalho real de informação, de quebra de procedimentos enraizados, de estímulo à vida cultural, de descoberta de possibilidades criativas, de esclarecimento e de dignificação do ser real, que está ao nosso lado (Amato, 2009).

2.2.4.1.2. Os coros infantis comunitários nas escolas

Um dos exemplos importantes de música comunitária, pela própria definição do seu público alvo, são os coros infantis comunitários nas escolas:

Sobre o canto coral nas escolas, creio desnecessário insistir nas inúmeras vantagens, aliás de todos sabidas, do estudo do canto coletivo. Fisicamente educa, desenvolvendo a harmonia plástica do corpo e o gesto respiratório profundo e higiênico. Moralmente educa, desenvolvendo a harmonia do espírito e o sentimento da fraternidade, principalmente no canto polifônico em que as diversas vozes, obedecendo sempre ao rítmico e a harmonia do conjunto, muito se assemelham à vida das sociedades organizadas, nas quais cada um de nós terá que desenvolver dentro da sua esfera a atividade no sentido da ordem, da disciplina, da harmonia e do progresso. (Fernandez, 1931, s/p)

Considera-se importante agora, refletir e discutir sobre questões centrais no que diz respeito a características e intenções pedagógicas dos coros comunitários em escolas, focando a atenção no projeto EaC, projeto que acontece, como já foi referido, em três escolas da rede pública.

No contexto escolar, levanta-se de novo a questão já abordada na discussão sobre se, nos projetos de intervenção artística na comunidade, se deverá cuidar mais da qualidade dos produtos, dos processos ou de procurar um equilíbrio entre os dois aspectos. Assim, o que deverá ser considerado como mais importante para os professores de coro em projetos como o EaC – o produto de artístico a apresentar ao público ou o resultado do processo educativo? Talvez a resposta esteja em repensar os limites que formam a ilusão de escolha entre os objetivos musicais e pedagógicos. Em vez disso, como já se propôs, será importante procurar remover esses limites artificiais para que tanto o desempenho artístico como os princípios pedagógicos se possam articular de forma artisticamente e educacionalmente significativas, como aliás, é afirmado tanto pelos/as músicos/as/formadores/as e pelo responsável 1 dos projetos EaC e CICM.

Podemos, portanto, considerar a seguinte pergunta: são os objetivos do desempenho musical coral congruentes com o objetivo de oferecer educação musical para todos os alunos? Ou, pondo a questão de forma mais direta, teremos nós caído na nossa própria armadilha elevando os padrões do desempenho coral escolar ao ponto onde estes excluem mais estudantes do que incluem? (Freer, 2011, p.13).

Tradicionalmente, cantar em corais era pensado como sendo uma atividade exclusiva, limitada às crianças que possuíam um talento natural, uma atividade

extracurricular oferecida aos estudantes altamente motivados, que normalmente acontecia fora dos horários escolares. Atualmente, muitos professores e pedagogos musicais (Rao, 1993; Campbell, 2007; Houlahan & Tacka, 2015) acreditam no potencial musical inato de todas as crianças, que todas as crianças têm uma capacidade natural de fazer música e de demonstrar a sua musicalidade através da produção de música.

As crianças cantam porque *tem de ser* (Campbell, 2007) e, embora também sejam atraídas pela música instrumental, pelo som da bateria, do piano, de instrumentos de sopro, de cordas e de percussão, o canto desenvolve-se cedo e permanece durante toda a sua infância. A voz do canto é um instrumento musical natural. Muitos educadores musicais, como Kodály, acreditam que todas as crianças têm, desde que nascem, o direito de aprender a expressar-se musicalmente através da voz, cantando. Isto porque cantar abre um acesso direto à música sem as dificuldades técnicas de um instrumento. Implica uma participação ativa sendo, portanto, a maneira mais rápida de aprender, de interiorizar a música, de desenvolver competências de musicalidade e de compreensão exata do ritmo e da melodia (Houlahan & Tacka, 2015). “As cantigas literalmente permitem que as crianças tenham a "sua própria voz", e que aprendam desde a intimidade do seu berço que cantar é não só pessoal, mas também um meio de interação social” (Campbell, 2007, p.892).

O canto além de ser uma atividade musical é também uma atividade corporal, transformando o próprio corpo, a voz, num instrumento musical. É um tipo de prática musical de acesso simples, pois exige pouquíssimos recursos além do material humano, capaz de mover as emoções, a imaginação e os afetos daqueles que cantam e, também, dos seus ouvintes (Carminatti & Krug, 2010). Por isso, e entre outros motivos, o canto coral é uma ferramenta de musicalização muito adequada ao ambiente escolar.

A maioria dos coros infantis comunitários em escolas, como é o caso do projeto EaC, envolvem grupos de crianças muito heterogêneos (Rao, 1980), uma vez que se trata de uma atividade que pode envolver todas as crianças desde que não apresentem algum tipo de problema vocal ou auditivo (Hedden, 2012). Algumas destas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem e, como muitos grupos que envolvem crianças pequenas, no projeto EaC, muitos entram para o projeto como o que Rao (1980) chama de "cantores incertos", isto é, entraram independentemente de terem ou não alguma experiência musical, de serem ou não dotados musicalmente e das suas ter origens socioculturais uma vez que a inclusão, nestes coros é uma das condições necessárias. Percebe-se assim, porque é que no contexto do EaC não existiu uma seleção de crianças para pertencerem aos coros. Mas, isto não significa que não exista

uma necessidade clara de que as sessões de coro sejam de alta qualidade, quer ao nível musical, quer ao nível pedagógico.

As crianças que participam nos coros infantis comunitários nos contextos escolares participam nas sessões de coro como uma das partes da sua vida, fluindo entre as diferentes atividades e os diferentes contextos de aprendizagem e de vida. Elas entram nas sessões de coro

soprando e bufando, rindo e brincando, passando do ensaio de coro para a prática de desporto, da natação, para grupos de escuteiros ou de apoio ao estudo. Estas crianças (...) representam tudo o que é real no processo de aprendizagem. Representam característica única da educação (...) a aproximação de diferentes níveis e habilidades, potencialidades e origens para formar um instrumento excelente corporativamente refinado; um exemplo claro do que Dewey definiu como “educação comum” (Rao, 1980, p.5).

Para muitos pedagogos do passado e professores destacados do presente, a voz era e continua a ser o principal recurso da aprendizagem musical. Por exemplo, para o grande impulsionador da(s) pedagogia(s) ativa(s), Johann Heinrich Pestalozzi, aprender a cantar marcava o início da aprendizagem musical (Cardoso, 2011). Para Maurice Martenot, Justine Ward, Edgar Willems, Zoltán Kodály, R. Murray Schafer e John Paynter, personalidades que exerceram uma influência clara sobre o curso da aprendizagem musical do século XX, cantar desempenhava o papel central da aprendizagem musical (Frega, 1997; Cardoso, 2011). Para Emile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems e Carl Orff, também eles destacados pedagogos, o uso da voz era igualmente muito importante na sua conceção de iniciação musical (Frega, 1997; Cardoso, 2011). Mais recentemente, na segunda metade do século XX, na conceção da sua Teoria da Aprendizagem Musical, Edwin Gordon deu um lugar de destaque à utilização da voz quer por parte dos educadores quer por parte dos/as alunos/as (Cardoso, 2011).

Cada vez mais se assiste ao facto de bons músicos se interessarem por trabalhar com crianças, não como exercício pedagógico (embora este seja um aspeto fundamental), mas como iniciadores de um potencialmente único e precioso instrumento de trabalho artístico. Trabalhar com crianças é musicalmente recompensador em muitos aspetos. Muitas crianças de 7 ou 8 anos nunca tiveram um treino vocal anterior. E isto pode ser uma vantagem clara: sem preconceitos sobre o que eles podem ou não aprender, que tipo de voz ou produção vocal preferem ou que estilo eles acham que é melhor, o processo de ensaio é mais direto e eficiente (Rao, 1980). A forma imediata

como as crianças respondem à música e a fazer música serve como inspiração contínua.

A par com uma relação parental eficaz [effective parenting], ensinar crianças é talvez o trabalho mais importante no mundo. Ensinar as crianças a cantar, e a cantar bem num coro de qualidade, é um trabalho muito mais abrangente do que simplesmente ensinar a cantar. Nós moldamos vidas. Nós ensinamos valores. Nós desenvolvemos gostos. Inspiramos e cultivamos talentos e criatividade. Cada um de nós deve esforçar-se continuamente para melhorar os nossos saberes, o nosso ofício, e o nosso conhecimento sobre fazer música boa. Além disso, devemos sempre estar atentos à forma como interagimos e trabalhamos com as pessoas — uma tarefa tão importante, mas negligenciada —, no sentido de responder a essa formidável responsabilidade (Bartle, 2003, p.4).

Criar um coro é uma atividade aparentemente fácil. São necessários, somente, espaço para ensaios, pessoas interessadas, um profissional habilitado a reger o coro, um instrumentista com um instrumento harmónico, ou, na ausência desse recurso, algum tipo de equipamento de áudio, podendo ser uma caixa amplificadora de som para se usar uma faixa de áudio. Porém, ao mesmo tempo, o canto coral infantil parece ser uma atividade simples, é também uma atividade que exige elevadas competências didático-musicais do/a professor/a, para que os ensaios e toda a prática possam ser de fato uma ferramenta metodológica eficiente para ensinar a música como uma forma de linguagem e expressão artística (Amato, 2007).

O objetivo geral do canto coral, como aliás da educação musical, é contribuir para o crescimento pessoal, para o desenvolvimento da capacidade de fruição da música, desenvolvendo a musicalidade nas crianças. Para se conseguir desenvolver a capacidade de fruição musical, é necessário que o/a professor/a consiga, por um lado, propor desafios musicais significativos para as crianças e por outro desenvolver a sua capacidade de os realizar (Amato, 2007). No canto coral, o desafio musical centra-se no repertório que é proposto. As crianças desenvolvem a sua musicalidade e aprendem a pensar-em-ação, resolvendo problemas musicais reais que surgem nos ensaios e quando cantam. Procurar que a atividade musical seja autêntica, porque contextualizada, é a forma de procurar que as crianças tenham acesso a uma prática musical legítima, que é o tipo de prática musical que ocorre fora das escolas, no mundo real (Rao 1993, p.46). Neste sentido, torna-se clara a necessidade de flexibilização do repertório e de adaptar estratégias de intervenção e percebe-se porque é que, no contexto do EaC, o tipo de trabalho realizado, as estratégias utilizadas pelos/as músicos/as/formadores/as e mesmo os repertórios e embora tenham alguns aspetos comuns, de facto ganham contornos diferentes nas três escolas (cf. Figura XX– notas

de campo EaC - Estratégias pedagógicas utilizadas nas sessões de coro EaC e Figura XXI - Notas de campo EaC - Aspectos diferentes observados nas escolas). Por exemplo, é possível perceber que na Escola A, onde há um claro problema do espaço e do número de crianças, verifica-se que os/as músicos/as/formadores/as utilizam nas sessões de coro, sobretudo, estratégias criativas para conseguirem a concentração das crianças. Por outro lado, na Escola C, em que a qualidade do espaço e do número de crianças por sessão não levanta problemas, mas que está incluída num território educativo de intervenção prioritária (TEIP), nota-se que existe uma maior atenção nas estratégias de envolvimento participativo e verifica-se que existe uma preocupação de leitura do contexto e de conseguir fazer uma diferenciação pedagógica.

Figura XX– Notas de campo EaC - Estratégias pedagógicas utilizadas nas sessões de coro EaC

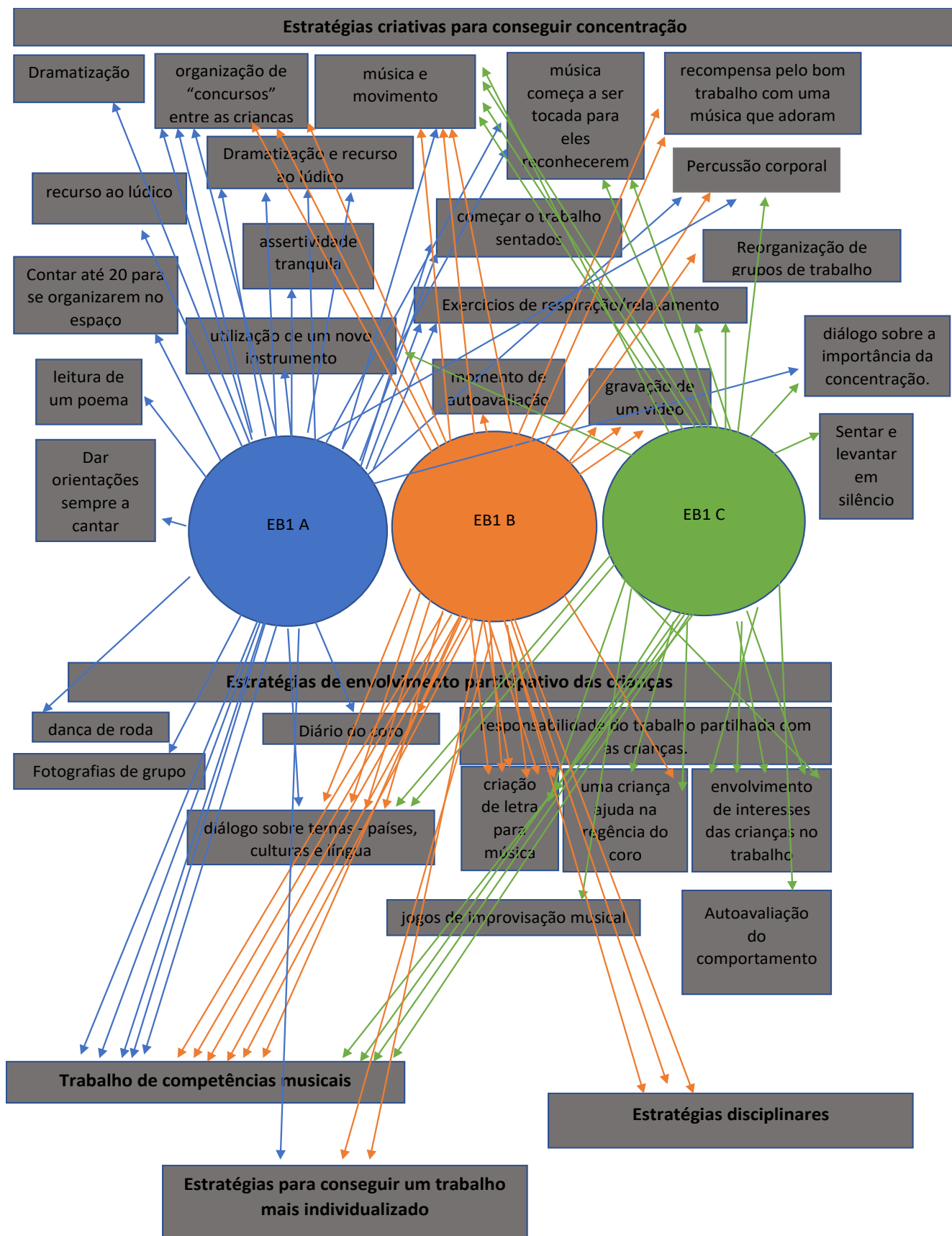
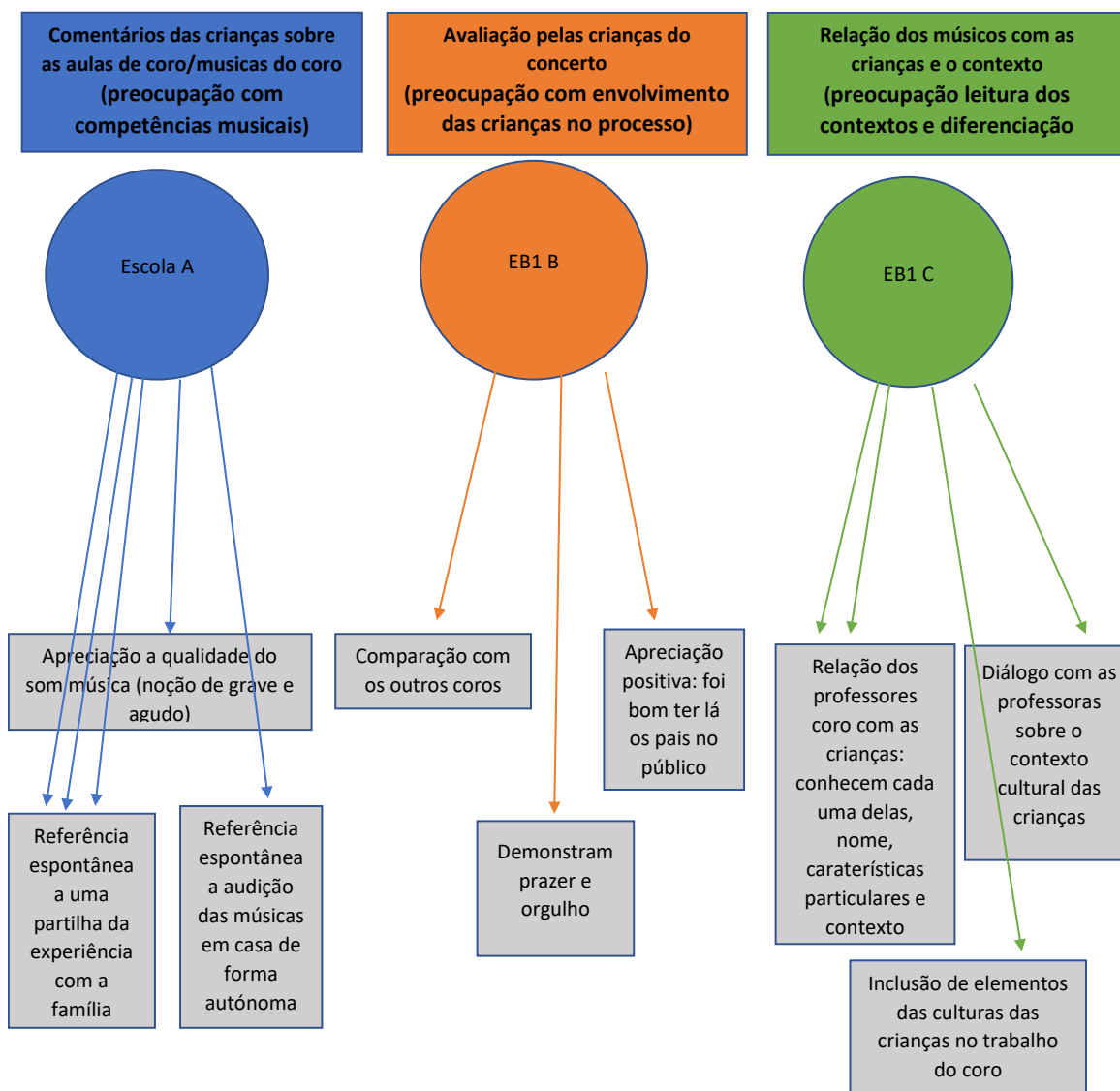


Figura XXI - Notas de campo EaC - Aspetos diferentes observados nas escolas



O repertório deverá, também, ser organizado acordo com os interesses e conhecimentos musicais prévios dos elementos do coro, procurando uma adaptação às especificidades do grupo, através da adoção de estratégias diferenciadas, tornando possível a utilização dos conhecimentos musicais das crianças para as motivar a avançar e ampliar o seu conhecimento musical, não descurando o facto de que uma parte do repertório poderá ser escolhida pelo diretor musical com vista ao desenvolvimento musical e estético pretendido (Corvelo, 2013). Isto porque a capacidade do/a aluno/a de enfrentar um desafio musical é determinada pelo desenvolvimento da sua musicalidade.

É essencial conseguir um equilíbrio entre os desafios fornecidos pelo repertório coral e o know-how ou a musicalidade necessária para realizar com sucesso. Combinando a musicalidade dos alunos, ou know-how, com um nível adequado de desafio musical impulsiona os alunos a atingir níveis mais elevados de aprendizagem musical e um prazer musical mais intenso. Desta forma, o repertório, o desenvolvimento da musicalidade, e a oportunidade para a fruição musical e o autocrescimento formam a base do currículo (Rao, 1993, p.46)

Para que a prática coral seja uma atividade significativa e completa, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade artística, a sociabilidade entre os membros e a capacidade de trabalhar cooperativamente, a capacidade de auto expressão, de formação de sentido crítico, entre inúmeras outras contribuições para o desenvolvimento do ser humano (Amato, 2007), é necessário que os profissionais que trabalham com coros comunitários infantis em escolas estejam profundamente comprometidos no processo de desenvolvimento das crianças. A integridade pedagógica tem de acompanhar sempre a competência musical, pois crianças que não forem bem-ensinadas, não vão cantar bem (Rao, 1980). É fundamental, assim, antes de mais, que os/as professores/as de música tenham consciência de que as crianças têm uma profunda capacidade de cantar artisticamente com uma técnica excelente, e que esse potencial pode ser realizado de forma segura e eficaz (Skelton, 2007). Isto implica ter consciência de que estes profissionais necessitam de ter acesso a uma formação científica e profissional que os prepare para estas funções. Os profissionais envolvidos deverão procurar promover diferentes competências musicais fundamentais nos participantes, como a perceção musical, uma boa respiração, expressividade, escuta ativa, concentração e sentido rítmico, assim como o ensino de conceitos musicais, entre outras formas de musicalização (Amato, 2007). Deverão também ser profissionais com uma formação que lhes permita conseguir, através da utilização de metodologias e materiais apropriados, a preservação da saúde vocal e a promoção da qualidade artística do coro (Smith, & Sataloff, 2013).

Considerando que os aspetos técnicos são de importância clara, considera-se que, no contexto da prática coral infantil nas escolas, a componente lúdica é também fundamental (Amato, 2007). Desta forma, os profissionais deverão procurar primar pela qualidade da pedagogia e didática infantil, não descurando a imaginação e criatividade nos exercícios mais técnicos, de modo a que a sua apreensão não seja aborrecida e monótona (Rodrigues & Marinho, 2018). A educação vocal deve, necessariamente, estar nas mãos de profissionais que privilegiem a atenção pessoal, o apoio emocional e cuidados que promovam o discernimento ético dos/as alunos/as, a sua capacidade de

definir uma linha de conduta de abertura à diferença, de curiosidade, de permanente descoberta e crescimento e estas são, como já se referiu, preocupações dos/as músicos/as/formadores/as do projeto EaC e do responsável 1. Como afirma uma das músicas/ formadoras:

MEB.F: Acima de tudo acho que essa formação, consciência humana para trabalhar com 50, com 100, com 20 crianças é muito necessário. Mas falando de uma questão mais técnica, eu acho que... ainda há muito pouca formação em Portugal em Pedagogia Coral Infantil. E o meu estudo é direção coral, e o meu estudo mais específico... que tive de procurar de outras formas foi a Pedagogia Coral Infantil. E que não é só... o estar a dirigir crianças num formato mais... profissional entre aspas, (...) nas escolas também! Então que haja um alimento na forma de estar, que haja formação para nós! Para os formadores que vão às escolas...e isso sim, acho que é uma lacuna nacional. ... que eu tenho tentado batalhar muito porque é a minha área específica de estudo, não é (novamente com um sorriso...) que é a Pedagogia Coral Infantil.

Outro dos músicos/formadores reforça ainda esta ideia:

MECM: Por isso, se essa entrega for feita com a melhor qualidade possível, do ponto de vista musical, e para isso é que nós também estamos lá! E humana...e para isso é que também estamos lá, ... acho que... o resto...já está... já está cá dentro, já está connosco. Agora sim, é obvio que faz falta, ... faz falta se calhar... fazer aqui um upgrade do que a Casa faz em relação ao Curso de Animadores Musicais, em relação ao que a Casa faz ... com algumas ações pontuais, para professores, e eventualmente, dar-lhe aí outra... outra dinâmica, outra roupagem, outro foco. a flexibilidade de refazer na hora, ou que... podem...absolutamente...amplificar e levar para um patamar que nós nunca pensámos, uma preparação de uma coisinha mínima que nós pensávamos que ia durar 1 segundo! Pronto, se tivermos essa flexibilidade e essas qualidades, ...para mim é a formação de base essencial

As instituições que trabalham a prática coral infantil têm assim um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos professores de música ajudando a desenvolver esta combinação única de qualidades profissionais (Rao, 1980). Mais uma vez se torna claro a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as características, as intenções e os contornos que a formação dos profissionais que trabalham no contexto deste tipo de projetos.

2.2.5. Em síntese

Neste capítulo foi possível perceber que os objetivos orientadores dos projetos EaC e CICM são propostas de trabalho com preocupações de extensão comunitária. São projetos que pretendem (i) permitir a prática musical, em especial a crianças de escolas da rede pública do 1º CEB, (ii) desenvolver o gosto pela música, não só nas crianças, mas, também, envolvendo toda a comunidade escolar onde se incluem as famílias, mas ainda (iii) envolver-se no quotidiano das escolas, participando em momentos importantes da vida escolar, como as festas, nas quais os coros se apresentam às comunidades.

Também os discursos dos responsáveis, recolhidos através das entrevistas que se realizaram, permitem perceber que estas questões são centrais. O responsável 1 (coordenador dos projetos e autor conceptual destes) sublinha estas opções como linhas mestras dos desenhos dos projetos, das quais não pretende abdicar, por mais pressões que possam existir para que o CICM se torne num projeto desligado do EaC e, assim, desligado de um cariz comunitário. É este cariz comunitário, na sua perspetiva, que permite cumprir um dos grandes objetivos do Serviço Educativo da Casa da Música que é o de levar a música para fora da sala de concertos (Ferreira, 2015). Com efeito, esta posição está de acordo com a ideia de este Serviço Educativo pretende concretizar uma visão das artes e da cultura como ferramentas para a coesão e integração social. Isto parece ficar claro pelas preocupações com a apresentação de propostas diversificadas, orientadas para audiências cada vez mais alargadas (Quintela, 2011), sustentado a ideia de Ramalho (2012) de que se pretende que este Serviço Educativo seja de uma Casa da Música e não de um Palácio da Música, uma instituição de portas abertas para as comunidades, suficientemente flexível para conceber projetos artísticos que permitam a aproximação de diversas populações a(s) música(s) que habitam a Casa da Música (Quintela, 2011).

No entanto, o respeito por estes princípios definidos no desenho dos projetos, implica claramente a atenção a diversos aspetos que surgem na implementação dos mesmos. Implica reconhecer que o envolvimento cultural de comunidades e grupos sociais menos habituados ao contacto próximo com a criação cultural, tem normalmente impactos positivos (Boal-Palheiros, 2017), mas também que, nestes processos de envolvimento, podem surgir questões complexas e menos positivas. Um projeto de extensão à comunidade implica perceber a importância central de tecer uma teia de relações com os diferentes atores no terreno, delegando, por vezes, decisões, mantendo a presença, mas respeitando os tempos, as prioridades e as características de

cada contexto e de cada ator envolvido, refletindo, como diz Ferreira (2015), sobre possíveis desencontros socioculturais entre artistas e destinatários dos projetos no que diz respeito à adequação destes às características, às competências e às expectativas dessas pessoas e comunidades. Também é importante não deixar de cuidar da necessária, mas por vezes difícil, compatibilização entre a missão artística dos agentes e instituições culturais e as missões sociais e cívicas em que se envolvem.

Os discursos de ambos os responsáveis permitem perceber que estas são questões presentes na gestão do projeto, quer pelo reconhecimento dos agentes do terreno como alguém que conhece melhor as características das realidades e que, por isso, é fundamental manter diálogo e delegar decisões (responsável 1), quer pela prática, vivida, de tecer esses contactos, que se percebe na descrição e reflexão sobre a atuação da responsável 2, e a importância de reconhecer características diversas e, por isso mesmo, a necessidade de adaptar as ações aos contextos, a cada grupo e a cada pessoa (adulto ou criança) envolvida.

Trata-se de dois projetos diferentes (EaC e CICM), embora articulados e influenciando-se mutuamente, com alguns objetivos gerais comuns, que partilham alguns atores comuns, mas que apresentam características muito diversas, de acordo com os contextos diversos e as pessoas, também diferentes, que envolvem. Esta ideia de que se trata de contextos muito diversificados é também sublinhada quer pelos/as músicos/as/formadores/as (quando analisam as diversas características que envolvem o seu trabalho nos dois projetos), quer, como se poderá verificar no Capítulo IV, pelas próprias crianças.

Através dos discursos dos responsáveis 1 e 2, é possível perceber que estes profissionais também avaliam o EaC e o CICM de forma diferente, embora reconheçam alguns aspetos comuns: o balanço que fazem de ambos é claramente positivo e em ambos os casos definem como expectativa futura principal a sua continuidade. Especificamente em relação ao EaC, o responsável 1 fala mesmo numa questão de compromisso com as pessoas: refere a necessidade de sustentabilidade dos projetos que garantam o acompanhamento das pessoas e das comunidades envolvidas ao longo do tempo (Ferreira, 2015), não as deixando, como diz, “órfãos”. Esta mesma preocupação está clara no discurso da responsável 2 que afirma que não quer mesmo vislumbrar um fim. Admite que o projeto possa mudar, que possam adquirir novas características, mas sempre num sentido de crescimento e não de desaparecimento do EaC.

Também esta questão da continuidade está presente nos discursos de ambos os responsáveis relativamente ao CICM, mas aqui revelando características diferentes. Trata-se, como ambos reconhecem, de um projeto que está em constante mudança, devido às suas próprias características (ser um coro infantil, envolver crianças em crescimento e que deixarão, a médio ou mesmo curto prazo, de ser crianças). Portanto, a questão da continuidade não implica somente o continuar a existir o projeto CICM, do qual, com o tempo, eventualmente todas estas crianças terão de sair. Implica sim, de acordo com ambos, criar uma possibilidade de continuidade para estas crianças na Casa da Música, continuidade essa que poderá ser a criação de um Coro Juvenil da Casa da Música.

De acordo com o que atrás foi referido e analisado, considera-se que se poderá pensar que os projetos que aqui se analisam estão, de facto, próximos de algumas características dos projetos de música comunitária. Assim, tentou-se aprofundar e refletir sobre questões ligadas à articulação entre a Música e a comunidade como o papel da música nos processos de vivência comunitária, o conceito de música comunitária, quem deverão ser os agentes dos projetos de música de música comunitária, mas também a música comunitária coral, os coros infantis comunitários nas escolas.

Depois de perceber e refletir sobre as características específicas dos projetos EaC e CICM, no sentido de perceber as especificidades de ambos os projetos que aqui se analisam, pensou-se que seria importante procurar articular as características analisadas com alguns conceitos e princípios ligados a projetos de música comunitária. A realidade não se apresenta sempre de forma única, com traços bem definidos capazes de permitir uma categorização dos projetos dentro de definições estanques. De facto, e olhando para os EaC e CICM, consegue-se perceber que ambos apresentam características que os aproximam de projetos de música comunitária uma vez que nenhum se desenvolve em instituições tradicionalmente ligadas ao ensino da música (o EaC desenvolve-se em escolas do primeiro ciclo, envolvendo todas as crianças das escolas onde está implementado e o CICM na Casa da Música). Também em nenhum deles existem currículos pré-definidos, mas sim reportórios e estratégias musicais que se vão adaptando às características dos diversos contextos e das crianças nesses diversos contextos (Higgins, 2007). O facto de o EaC acontecer em escolas públicas, envolvendo todas as crianças das escolas, para que todas tenham iguais oportunidades de participação (Langston & Barrett, 2008), integrado no currículo regular das escolas, e o CICM ser um projeto que tem origem nesta mesma população, permite oferecer, a crianças que, à partida, não teriam acesso, a possibilidade de desenvolver capacidades

musicais com músicos profissionais (Guetzkow, 2002), Também a questão de, em ambos os projetos, a proposta ser que as crianças participem, de forma ativa, nas sessões de coro e de serem projetos de que onde há a preocupação com a motivação e com o bem estar das crianças (como adiante se verá no capítulo IV) (Matarasso, 1997, Langston & Barrett, 2008), aproxima-os das características de projetos de música comunitária. Outro aspeto que aproxima os projetos EaC e CICM das características de projetos de música comunitária, por um lado, é o facto de os/as músicos/as envolvidos serem profissionais qualificados e com experiência para este tipo de intervenção comunitária. Isto porque, nestes contextos, muitas das aprendizagens são informais, sendo assim importante que estes seja organizado por profissionais atentos à diversidade, eficientes e experientes (Sloboda, 2001; Schafer, 2012). Por outro lado, esta proximidade reside no facto de se tratar de profissionais competentes e preparados artística e musicalmente, faz com que sejam capazes de apoiar e guiar o processo musical de forma a que as crianças, não só, como diz Koopman, consigam resultados musicais imediatos, mas também desenvolvam competências pessoais, emocionais e sociais nestes processos (Koopman, 2007; Seixas, 2014). Neste sentido, estes profissionais conseguem ter autoridade, como Santos (2003, p.34) afirma, “dentro e fora do campo artístico”, o que é determinante para o grau de profundidade da inserção social deste tipo de iniciativas. Este aspeto, aliás, é claramente valorizado quer pelos/as músicos/as/formadores/as quer pelo responsável 1. Assim, parece ser possível afirmar que as estas características dos projetos EaC e CICM dão resposta ao que Higham (1996) define como princípios políticos e sociais fundamentais da música comunitária, que são a descentralização, a acessibilidade, a igualdade de oportunidades e a participação ativa na produção musical.

No que diz respeito à discussão sobre as características que se pensa serem importantes nos profissionais de projetos de música comunitária, os dados analisados indicam que, embora os/as músicos/as/formadores/as destes projetos considerem que as características pessoais dos profissionais (capacidade de estabelecer relações humanas, de conseguir um sentimento de pertença aos grupos, sensibilidade para ler os contextos) sejam fundamentais, estes deverão conseguir também, enquanto profissionais reflexivos e críticos, ser capazes de ir adquirindo, através da sua intervenção nos diferentes contextos profissionais, uma capacidade de adaptação aos contextos, de fazer uma leitura crítica das realidades, de adaptação ao imprevisto, de ser criativos, de improvisar e de pensar "pela sua própria cabeça" (Bartleet, & Higgins, 2018), de fazer diferenciação pedagógica e de cuidar da qualidade dos produtos, sem descuidar a qualidade dos processos, com uma sólida formação musical e artística. Estas

preocupações parecem ir de encontro a autores como Almeida (2005), Koopman (2007) e Elliot (2009) que defendem que a intervenção musical na comunidade deve vista como uma oportunidade de trabalhar questões musicais, não deixando, no entanto, de intervir no contexto comunitário respeitando as características dos contextos, estabelecendo pontes entre diferentes universos culturais. Este aspeto será mais profundamente discutido no Capítulo III Projetos de música em Escolas e os profissionais nos contextos.

No entanto, como já se foi referindo, embora estes projetos tenham, de facto, características em comum, há aspetos que os distinguem e levantam também algumas questões específicas.

O facto de o projeto CICM acontecer no contexto da Casa da Música, com um número muito mais reduzido de crianças, com exigências de trabalho e objetivos também diferentes, implica também que os contornos do projeto se tornem diferentes e que levantem desafios diversos. Este tipo de projetos, em que há a preocupação com a justificação dos recursos materiais investidos junto de patrocinadores, diretores e mesmo do reconhecimento do público em geral, leva a que haja uma grande preocupação com a qualidade dos produtos finais que surgem destes projetos, correndo o risco de uma menor atenção à qualidade dos processos. Assim, no que diz respeito ao CICM, e tendo consciência de que há pressões exteriores no sentido de conseguir um Coro Infantil para a Casa da Música com elevada qualidade artística e visibilidade, os dados recolhidos no grupo focal com os/as músicos/as/formadores/as reforçam a ideia de que, em projetos de intervenção comunitária, não se pode perder de vista que é necessário cuidar da qualidade artística dos produtos pois, como Duncombe afirma,

A estética e a política estão intimamente ligadas, e não apenas num grande plano teórico. Embora seja certamente verdade que o que consideramos esteticamente agradável é determinado por maiores forças sociais, históricas e políticas, a estética e a política estão entrelaçadas em um nível pragmático também: a má arte faz mau ativismo. Sem o poder de atrair e desafiar o público, tal arte é inútil (2016, p.131).

No entanto, na opinião destes músicos/as/formadores/as, não se pode também descurar a qualidade dos processos e esta deverá ser uma preocupação dos serviços educativos. Esta é, aliás, uma ideia que é reforçada pelo responsável 1 na sua entrevista quando afirma que neste tipo de projetos, que envolvem crianças, os objetivos vão sendo atingidos à medida que os contextos o vão permitindo, não se podendo estabelecer metas temporais exatas. Os/as músicos/as/formadores/as referem mesmo temer que possa existir uma dificuldade de articular os objetivos de um projeto comunitário com a expectativa de criação rápida de um coro de nível profissional. Neste sentido, afirmam sentir ser fundamental, no contexto do CICM, conseguir uma

negociação contínua e crítica entre os objetivos artísticos e pedagógicos do CICM e a necessidade de visibilidade, esperada, de um produto de qualidade.

Relativamente ao projeto EaC, um projeto que se desenvolve no contexto de três escolas públicas da região do Porto, percebeu-se a necessidade de refletir e discutir sobre questões centrais no que diz respeito a características e intenções pedagógicas dos coros comunitários em escolas, focando a atenção neste projeto, especificamente.

Assumindo-se o canto como atividade musical privilegiada para trabalhar competências artísticas, mas também pessoais e sociais, defende-se que, através do seu significado emocional, o canto coral comunitário e inclusivo, permite estabelecer o que Shelemay (2011, p.13) denomina de “‘entrelaçamentos audíveis’, o que pode ser traduzido como circunscrições específicas audíveis e visíveis, e imaginações de saudade, de pertença e exclusão”. Esta ideia, como adiante se verá no Capítulo IV sobre os Efeitos das Experiências Musicais nas Crianças, Famílias e Comunidades, parece ser apoiada pelos dados recolhidos nos grupos focais com as crianças (EaC e CICM), que reforçam a opinião de que o canto em conjunto permite desenvolver competências ao nível emocional, social e cognitivo, contribuindo para o bem-estar geral dos participantes (Amato, 2007; Moura, 2013).

Claramente, neste contexto se percebe o que os/as músicos/as/formadores/as e o responsável 1 defendem: que é importante que o desempenho artístico e os princípios pedagógicos se possam articular de forma artística e educacionalmente significativa. Pretender que a atividade musical seja autêntica/significativa, porque contextualizada, é a forma de procurar que as crianças tenham acesso a uma prática musical legítima (Rao, 1993, p.46). Assim, no projeto EaC, o reconhecimento de que cada contexto escolar tem as suas características e dinâmicas próprias (cf. Figura XIV – Notas de campo EaC - Sobre o espaço e tempo para as sessões de coro) e que, por isso mesmo, em cada contexto o projeto deverá desenvolver contornos também diferentes e adaptados a cada situação, parece ser claro para os profissionais envolvidos.

No que diz respeito às estratégias utilizadas durante as sessões de coro pelos/as músicos/as/formadores/as, estes, de acordo com os contextos específicos de intervenção, mobilizam diferentes estratégias nas sessões. (cf. Figura XV – Notas de campo EaC - Estratégias pedagógicas utilizadas nas sessões de coro EaC). Surgem, de acordo com as necessidades de cada contexto, a mobilização de estratégias criativas no sentido de conseguir concentração, recorrem também a estratégias para conseguir o envolvimento participativo das crianças; outras para trabalhar competências musicais;

usam estratégias disciplinares e, finalmente, estratégias para conseguir um trabalho mais individualizado.

Será interessante perceber ainda que, dos diferentes contextos, emergiram temas de trabalho que são específicos de cada um (cf. Figura XXI – Notas de campo EaC - Aspectos diferentes observados nas escolas). Na escola A surgem comentários das crianças sobre as sessões de coro/músicas do coro, o que parece refletir a preocupação com o trabalho de competências musicais. Na escola B há situações de avaliação pelas crianças das apresentações públicas realizadas, o que revela a preocupação com envolvimento das crianças nos processos. Por fim, na escola C, surge a questão da relação dos músicos com as crianças e o contexto, o que revela uma preocupação por parte dos/as músicos/as/formadores/as com a leitura dos contextos e a diferenciação pedagógica.

Neste sentido, torna-se clara a necessidade reconhecida por estes profissionais de conseguir uma flexibilização do repertório e de adaptar estratégias de intervenção e percebe-se porque é que, no contexto do EaC, o tipo de trabalho realizado, as estratégias utilizadas pelos/as músicos/as/formadores/as e, mesmo, os repertórios trabalhados, embora tenham alguns aspectos comuns, ganham contornos diferentes nas três escolas. Como acontece com a maioria dos coros infantis comunitários em escolas, este projeto envolve grupos de crianças muito heterogêneos (Rao, 1980), uma vez que se trata de uma atividade que permite envolver todas as crianças, desde que não apresentem algum tipo de problema vocal ou auditivo (Hedden, 2012). Como muitos grupos que envolvem crianças pequenas, no projeto EaC muitas entram para o projeto como o que Rao (1980) chama de "cantores incertos", isto é, sem nenhuma experiência musical, não se selecionando as crianças por serem ou não dotadas musicalmente. Uma vez que a inclusão nos coros comunitários em escolas é uma condição necessária, as crianças que compõem os coros EaC têm características pessoais e socioculturais diversas, procurando-se que, independentemente dos saberes e competências que receberam ou não no seu ambiente familiar ou escolar, possam aprender música. Percebe-se assim porque é que no contexto do EaC não existiu uma seleção de crianças especialmente dotadas musical e vocalmente para pertencerem aos coros. Isto não significa que não exista uma necessidade clara de que as sessões de coro sejam de qualidade, quer ao nível musical, quer ao nível pedagógico.

Defendendo que educação vocal deve necessariamente estar nas mãos de profissionais que privilegiem a atenção pessoal, o apoio emocional dos/as alunos/as, a

sua capacidade de definir uma linha de conduta de abertura à diferença, de curiosidade, de permanente descoberta e crescimento, o discurso dos/as músicos/as/formadores/as do projeto EaC e do responsável 1, reforçam a ideia de que as instituições que trabalham a prática coral infantil têm um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos professores de música, oferecendo uma formação específica e de qualidade para que os profissionais que trabalham nestes projetos possam exercer o seu trabalho com a melhor qualidade possível, desenvolvendo o que Rao (1980) designa de combinação única de qualidades profissionais.

Assim, parece ficar clara a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as características, as intenções e os contornos que a formação dos profissionais que trabalham neste tipo de projetos, percebendo que formação é oferecida aos/às músicos/as, aos/às professores/as de música, aos profissionais de coros infantis comunitários e ainda aos/às professores/as generalistas que trabalham nas escolas. Estas questões serão, então, o objeto central de reflexão do próximo capítulo “Projetos de Música em escolas e os profissionais nos contextos”, em que se pretende perceber e refletir sobre questões como a relação das crianças com a música, a formação profissional dos/as músicos/as e professores/as de música, o papel e o lugar da música nos currículos do 1º CEB, sobre os projetos de música nas escolas e quem deverá ensinar a música nas escolas, se os/as professores/as especialistas ou os/as professores/as generalistas.

**Capítulo III - Projetos de Música em Escolas e os Profissionais nos
Contextos**

Capítulo III - Projetos de Música em Escolas e os Profissionais nos Contextos

No presente capítulo pretende-se refletir sobre questões relativas à forma como a música é vista e trabalhada em diferentes contextos educativos. A revolução digital e os correspondentes desenvolvimentos na miniaturização e portabilidade de equipamentos de gravação e reprodução de música, implicaram alterações na avaliação da música e no modo como as pessoas a consomem (Cunha, 2013). Estas mudanças têm reflexos significativos na forma como as crianças e os jovens se relacionam hoje com a música (Mota, 2003), conduzindo a uma deslocalização do contexto de aprendizagem não formal da música. Considera-se, assim, importante começar por, neste capítulo, refletir sobre a relação que as crianças estabelecem com a música no contexto contemporâneo, assim como os desafios que estas novas formas de relação levantam ao trabalho musical por parte dos professores de música. Neste sentido, procura-se também discutir diferentes conceções do que se considera serem competências fundamentais para se proporcionar aprendizagens musicais e consequentemente refletir sobre questões relativas a processos e percursos de formação que têm vindo a ser e que deveriam ser oferecidas aos profissionais que trabalham nestes diversificados contextos. Todas estas reflexões irão ser cruzadas e enriquecidas quer por contributos teóricos produzidos por diferentes autores quer por depoimentos de profissionais e das crianças que, de modo diversificado intervêm nos projetos EaC e CICM.

3.1. As crianças e a música

Segundo Parizzi (2006), o desenvolvimento musical das crianças (da sua relação com a música, das suas capacidades de fruição e de construção de conhecimentos musicais), acontece de forma espontânea e intuitiva, através, principalmente, de experiências sensoriais e afetivas, provenientes de estímulos e interações da criança com seu ambiente sociocultural, até por volta dos seis ou sete anos de idade. De acordo com esta posição, a educação musical nesse período da vida deverá procurar enfatizar a estimulação da criança através de experiências musicais plenas e prazerosas, capazes de motivá-la a levar adiante seu entusiasmo e alegria com relação à música.

A habilidade ou o controlo técnicos não são importantes, pelo menos nos primeiros anos, porque para as crianças a arte é principalmente um método, uma forma de estar no

mundo. (...), a arte permite-lhes agir com segurança entre as pessoas às vezes imprevisíveis ao seu redor (Matarasso, 2019, p.41).

A música é algo muito presente na vida das crianças, no entanto, segundo Campbell (1998) a relação das crianças com a música é vista com muito pouca atenção por parte dos pais e dos professores, mesmo quando se valoriza a riqueza do repertório musical infantil, como forma de expressão dos seus sentimentos e pensamentos íntimos. Se se pretender que a atividade musical seja de facto significativa para as crianças, a vivência e relação íntima delas com a música não deveria deixar de ser alvo de atenção por parte dos educadores e professores de música: Isto porque, “as suas opiniões, assim como as dos especialistas, deveriam ajudar a determinar algo nos seus planos educacionais, esta será a forma como a educação musical pode estar, de facto, em contacto com as suas vidas e experiências” (Campbell, 1998, p.5),

No seu processo de desenvolvimento, o que era inicialmente tão espontâneo e intuitivo na relação das crianças com a música passa a requisitar uma organização mais formal para poder continuar o seu processo evolutivo. A criança precisa não apenas de um educador musical sensível e competente, como também de um ambiente sociocultural pleno de possibilidades, para dar continuidade ao seu desenvolvimento musical (Gardner, 1997).

A música é, cada vez mais, acessível em qualquer espaço ou lugar. Em consequência, a relação das crianças e dos jovens com a música tem, atualmente, uma importância clara, ultrapassando largamente a influência que o trabalho musical tem no contexto da educação formal. Ouvir música gravada é, atualmente, uma das principais atividades de lazer das crianças e dos jovens e surge como um meio fundamental de construção da identidade e da autonomia, através do qual, procuram, de maneira independente, as suas próprias formas de expressão musical, numa total separação da oferta que a escola proporciona neste domínio, por vezes, até, contra ela (Boal-Palheiros & Hargreaves 2001; Mota, 2003b; Hummes, 2004; Wille, 2014). Entre pares, partilham-se competências, buscam-se afinidades, numa aceitação natural de que uns podem ser em termos musicais mais conhecedores do que outros. Vivenciar esta “congruência social” (Miranda & Gaudreau, 2011, p.3) da partilha gostos de música semelhantes com amigos, é crucial para o desenvolvimento na adolescência, dado que contribui para manter relacionamentos entre colegas, amigos e pais, o que é fundamental, particularmente neste período (Welch, & Adams, 2003).

As possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias permitem, assim, criar e difundir música de forma antes inimaginável e põem aparentemente em causa a

necessidade de uma educação musical formal que se preocupa em fornecer os instrumentos básicos para essa produção (Mota, 2003b; Quintela, 2011).

Ao mesmo tempo que as crianças incorporaram as culturas musicais vividas nas suas famílias, bairros e recreios das escolas, a música proveniente dos media chove nelas também. Ecoa nas crianças através da música de fundo dos seus programas de televisão favoritos, dos jingles da publicidade dos brinquedos, da comida e das bebidas que gostariam de ter que carregam implícita ou explicitamente as mensagens dos vídeos que vêem. A música popular proveniente dos media aparece tanto como som ambiente ou como uma experiência provocadora, e nem as crianças nem as suas famílias precisam de a produzir (cantá-la) para as terem nos ouvidos. Mas mesmo quando as crianças recebem de forma imediata a música dos media já embalada para o seu consumo passivo, continuam a querer participar ativamente quando as ouvem (Campbell, 2002a, p.60).

Esta situação, como se referiu já, conduziu a uma deslocalização do contexto de aprendizagem não formal que determina a construção de preferências em termos de música que as crianças escutam, e, portanto, hoje é mais complexo determinar onde as crianças aprendem a música (Roberts, & Christenson, 2001; Schippers, 2009). Sabemos que “as crianças são musicais. Elas trazem uma ampla gama de conhecimentos e habilidades musicais para a sala de aula, conhecimentos e habilidades esses que merecem a oportunidade de serem explorados, partilhados e desenvolvidos” (Welch & Adams, 2003, p.8). Ser capaz de lidar com estas diferentes vivências musicais e, por conseguinte, com as distintas músicas que os/as alunos/as podem levar para a sala de aula, é um dos grandes desafios presentes no processo de trabalho dos/as professores/as de música que por vezes é muito difícil de ultrapassar (Campbell, 2002b; Penna, 2007.) Estes/as precisam de prestar atenção aos diversos contextos, às novas técnicas, aos conhecimentos adquiridos no dia a dia pelos/as alunos/as, principalmente em relação à presença das tecnologias e das redes sociais na vida das crianças (Kennedy, 2000). “O professor pode promover o reconhecimento e o diálogo com diversos conhecimentos, construindo um conhecimento sistematizado, plural e multicultural. Emerge então a atuação de professor interligado aos conhecimentos de seus alunos, enquanto mediador da construção do saber” (Araújo, 2012, p. 100). No entanto, e como é sublinhado por Ostetto:

Há muito está posto o desafio de se construir práticas educativas interculturais, que nos conduzam para além do simples reconhecimento das diferenças, ou da realidade. Práticas educativas em que a repetição e a reprodução - seja dos conteúdos escolarizados, seja dos modelos massificados da sociedade de consumo - deem lugar ao entendimento e à descoberta, construídos através do diálogo, da comunicação e do

questionamento de saberes e fazeres, de cada um e de todos, já estão no nosso horizonte (Ostetto, 2004, p.15).

Assim, os/as professores/as de música hoje têm de se preparar para responder significativamente a estas mudanças e precisam de ferramentas para ajudar a compreender o seu ambiente e tomar as decisões apropriadas que beneficiam os/as seus/suas alunos/as, valorizando esta diversidade, criando um ambiente educativo estimulante que favoreça a aquisição de competências musicais (Mota, 2003b; Arriaga 2014; Nóbrega & Boal-Palheiros, 2015; Riaño & Cabedo 2013 in Arriaga-Sanz, et al., 2017). Isto porque,

O reconhecimento da cultura musical das crianças como um lugar de construção de significados e de comunicação permite desenvolver o conhecimento sobre a importância e o papel da música na vida das crianças e na forma como isto pode ser absorvido e valorizado pela escola e pelas comunidades. (Barrett, 2007, p.261, 262)

A presença da diversidade nos contextos educativos em Portugal e na Europa de forma geral é uma realidade que tem vindo a aumentar. É interessante refletir sobre o facto de que esta diversidade tem crescido a par com o aumento da capacidade de reivindicação do reconhecimento e dos seus direitos por parte destas diferentes identidades. De acordo com a ideia de que a educação e a Escola deverão ser espaços de inclusão de todos, este aumento da diversidade implica também claros novos desafios que são postos a todos os envolvidos neste processo educativo, que terão de conseguir proporcionar condições de aprendizagem realmente significativas para os diferentes grupos com que trabalham, diversificando também as ofertas formativas (Cortesão, 2012). Assim,

Não é necessário que o professor de música esteja preparado para todo e qualquer reportório. Mais do que o reportório trabalhado em si, o que está em jogo aqui é a postura do professor, ou seja, sua capacidade de não hierarquizar práticas musicais e de respeitar a vivência musical dos alunos, inclusivamente lançando mão delas para trabalhar determinados conteúdos em música ou aspetos técnicos da execução instrumental (Silva, 2012, p.103).

É nesta linha que se considera que o que é essencial, para além da negação ou imposição de padrões, é possibilitar a ampliação do reportório cultural. Será, então essa a tarefa da escola, pois se a Educação

ficar limitada ao já conhecido, se apenas der espaço para “o gosto do mercado” sem questioná-lo, se negar os repertórios trazidos pelas crianças, se não promover a abertura de novos canais de fruição e expressão para adultos e crianças, tudo permanecerá no mesmo lugar (Ostetto, 2004, p 16).

Defendendo que uma proposta curricular não se pode resumir a uma sequência de disciplinas e suas ementas, mas envolve concepções de música, de educação, assim como do papel político e social, admite-se que,

Só pelo compromisso com a educação e com a busca de caminhos para a democratização no acesso à arte e à música poderemos ocupar com competência e com práticas significativas os possíveis espaços educativos – inclusive a escola regular de educação básica. E somente desse modo poderemos de fato conquistar novos espaços de atuação e alcançar o reconhecimento social do valor da educação musical. (Penna, 2007, p.55)

É interessante verificar que, nesta mesma linha, os/as músicos/as/formadores/as dos projetos EaC e CICM fazem várias referências à existência de competências que consideram fundamentais para trabalhar neste tipo de contextos, tais como uma formação musical sólida. Referem então a importância de estarem seguros em relação aos vários tipos de música que ensinam, e também de conseguirem mobilizar metodologias de ensino aprendizagem da música em termos globais (Schippers, 2009). Consideram, que a formação nos percursos formativos que tiveram está desadequada em relação às exigências da realidade musical contemporânea, não só no que diz respeito a ser estimulado a não ignorar as preferências e aquisições musicais que as crianças vão adquirindo nos seus quotidianos, mas também as dinâmicas da indústria cultural no sentido de responder, como Asprilla (2015) sugere, à desconexão do modelo tradicional com as novas propostas criativas da indústria musical. De facto, afirmam, por exemplo:

MEA.M Se nós pensarmos a nível de ensino superior, quer seja mais virado para o ensino de...educação musical ou que seja mais virado para o ensino da musica clássica, ou mais virado para a interpretação, eu acho que nenhum dos três está adequado aquilo que são as necessidades, nem do mercado que existe hoje em dia nem do mercado que virá! Portanto desta nova geração de crianças que é diferente do que nós éramos ...eu acho que na verdade... porque até se adaptam mais a essas novas realidades da educação musical...E a interpretação instrumentística (...) está completamente alheada... é uma bolha ainda de uma realidade que não existe! (...) mas o que eu digo é que não dá a perspetiva, não nos prepara, pelo menos para uma flexibilização do que é que é ... do que é que pode ser uma carreira. Porque uma carreira não é só instrumentista solista ou instrumentista acompanhador.

3.2. Formação profissional do/as músicos/as e professores/as de música

A necessidade de aprofundar a reflexão sobre a formação dos/as professores/as de música surge como evidente, na sequência da discussão sobre os desafios que se levantam atualmente aos professores desta área, tal como se discutiu anteriormente. Também se sente ser importante aprofundar esta discussão no sentido de se perceber

se também nesta área, pela diversidade de contextos em que atua, esta poderá ser uma profissão socialmente ativa e responsável (Elliott, 2009) ou se se deverá limitar a procurar desenvolver, nos diferentes públicos com quem trabalha, competências estritamente musicais e artísticas. Será importante, neste sentido, procurar perceber a formação é oferecida aos profissionais que trabalham nesta área.

A formação dos/as músicos/as profissionais, em Portugal, faz-se a nível superior nas Escolas Superiores de Música e nas Universidades (instrumentistas, cantores e compositores). No que diz respeito à formação de professores que vão trabalhar nas diferentes instituições e níveis de ensino, esta tem lugar nas Escolas Superiores de Música (professores para o ensino especializado de música) e nas Escolas Superiores de Educação (professores para o ensino da Educação Musical no Ensino Básico) (Mota, 2014)

De acordo com Mota (2014), no quadro da formação no modelo de Bolonha,

a estruturação de um 2º ciclo de estudos de carácter profissionalizante partiu do pressuposto da existência de uma formação científica de elevada qualidade no âmbito da música, anteriormente adquirida ao nível da licenciatura. Nesse sentido, o currículo do 2º ciclo de estudos, mestrados em ensino de instrumento, canto, composição, jazz e educação musical, contemplam as seguintes áreas científicas estruturantes ao longo de quatro semestres: ciências da educação, metodologia e didática da música, música e práticas educativas supervisionadas (2015, p,46)

Assim, e embora em Portugal o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio - Formação de Professores determine que o ensino da música deverá estar a cargo de profissionais que concluam com sucesso o mestrado em Ensino da Música, a realidade é que muitos dos/as músicos/as formados nas escolas superiores assumem, atualmente, cargos de docência em diferentes níveis de ensino. Isto sobretudo no que diz respeito ao trabalho em contextos não formais de intervenção musical, como é o caso dos contextos de intervenção comunitária. Neste sentido, grande parte dos profissionais que ensinam música têm sobretudo uma formação artística sólida, não tendo na sua formação trabalhado competências ligadas à atividade docente. Será importante assim procurar, neste capítulo, discutir as diferentes conceções sobre o que se considera como competências fundamentais para ensinar, e neste caso especificamente, para ensinar música.

Considera-se que o saber profissional docente, como sublinha Céu Roldão (2007) define quando e se o/a professor/a recria, mediante um processo mobilizador e transformativo cada ato pedagógico, de forma contextual, prática e singular. Pois:

Nessa singularidade de cada situação, o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. (Roldão, 2007, p.101).

Pode ver-se, portanto, que aqui é defendido um entendimento do saber docente que exige um conhecimento pedagógico-didático, até etnográfico, que leve, quem ensina, a potenciar, em quem tem a tarefa de aprender, a mobilização de processos de um forte envolvimento na construção e na regulação da aprendizagem (Leite & Ramos, 2012, p, 15). Ou seja, ensinar configura-se, essencialmente, na função de fazer com que outros (que hoje são todos os cidadãos) aprendam um saber que socialmente se considera que lhes é significativo e necessário – corporizado no conceito de currículo enquanto conjunto de saberes cuja apropriação, num dado tempo e contexto, é socialmente reconhecida como necessária (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009, p. 141).

Outra questão que se configura como interessante discutir e que tem influência direta na forma como estes profissionais vão agir na sua prática profissional, será a de perceber se o tipo de formação que é oferecida aos/às músicos/as (quer na sua formação artística quer ao nível dos mestrados que habilitam para a docência) se baseia na defesa de um currículo homogéneo, que deverá ser aplicado de forma universal a todos, ou da postura de que os/as músicos/as/ professores/as de música deverão ser formados, atendendo à diversidade sociocultural com que irão trabalhar, com uma preocupação que implica a sua adaptação aos diferentes contextos históricos, geográficos e culturais de atuação. Como Nóvoa afirma:

O currículo moderno consolidou-se, na viragem do século XIX para o século XX, em torno de um círculo coerente de saberes (aquilo a que os gregos chamaram *enkuklios païdéia* e que viria a dar o conceito de enciclopédia, isto é, de “educação geral”) e de uma estrutura escolar e didáctica para a sua transmissão. Apesar de todas as inovações que ocorreram ao longo do século XX, este círculo e esta estrutura mantiveram-se relativamente estáveis. (Nóvoa, 2004, p.8)

Segundo Nóvoa (2004), esta conceção de currículo implica o fechamento do processo educativo numa estrutura escolar rígida que é estabelecida pelos grupos dominantes. Numa perspetiva positivista, pensa-se a pedagogia com as aprendizagens a desenvolverem-se do mais simples para o mais complexo, do mais concreto para o mais abstrato. Nesta linha ainda se defende que a atividade emocional é separável da atividade racional, encerrando estas questões num conjunto de dicotomias. A preocupação da criação de uma escola para todos e de educação para todos, implicou

pensar a procura de um currículo escolar *acessível* para todos. No entanto, esta procura foi-se fazendo através de uma redução dos conteúdos e das atividades a tarefas mecânicas possíveis de serem realizadas por “todos/as” os/as alunos/as sob a direção de um/a professor/a. Paradoxalmente, essas tarefas consideradas, presumivelmente, como “simplificações”, ignoraram, como Paynter (2002) sugere, a existência de pontos de partida diferentes de desenvolvimento da compreensão, uma homogeneização que pode ter como resultado um contributo para a discriminação e para a não inclusão.

O pensamento ocidental construiu-se sobre a negação do que se experimenta, existindo uma "linha divisória que separa uma filosofia da experiência, do sentido, do sujeito e a filosofia do saber, da racionalidade e do conceito" (Foucault, 2000. p.353 in Nicolazzi, 2004, p.102). Mas, como considera Efland (2004), os seres humanos não vêm ao mundo com mentes (que são formas de realização cultural), mas sim cérebros (que são recursos biológicos). Ora, a tarefa da educação tradicional, da socialização e da aculturação tem consistido em transformar cérebros em mentes. O currículo e ensino estão, assim, no centro do processo de criação de mentes e o que se decidir incluir na agenda curricular e a forma como se escolhe ensinar, define as condições que os/as alunos/as encontrarão na escola (Efland, 2004). A experiência está relacionada com as formas através das quais as emoções são utilizadas no curso da vida. Aprende-se como usar a mente através da interação, pois e como dizia Freinet (2000, p.53), “Infeliz a educação que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens (sic) incompletos e impotentes”.

As características do currículo e a forma como é posto em prática terão implicações na forma como todo o processo educativo se vai desenrolar, pois ao “constituir uma cristalização de filosofias educacionais, este pode refletir o presente, anunciar o futuro, ou continuar a representar visões de décadas ou mesmo séculos passados” (Schippers, 2009, p.102). A ideia de currículo como projeto capaz de se adequar à diversidade das situações e das características das populações escolares está associada, segundo Leite e Fernandes (2010), a teses que apontam para a necessidade e a possibilidade da ação dos professores como tendo um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular. Isto é, torna-se evidente, por um lado, a necessidade de uma conceção radicalmente nova de ensino e de currículo, uma vez que estas posições se revelam incapazes de responder às novas necessidades educativas (Nóvoa, 2004, p.8), por outro lado, reconhecer a necessidade de romper

com as perspectivas que enfatizam o ensino, e não a aprendizagem, e que concebem o currículo como um plano de instrução e a actividade docente como o meio de socializar as novas gerações no desenvolvimento de uma racionalidade que cultiva a dimensão cognitiva e a herança cultural (Leite & Ramos, 2012, p, 22).

Especificamente, portanto, no que diz respeito ao ensino da música, e como Penna (2007) sublinha, *não basta tocar*, isto é não basta pensar sobre a qualidade dos saberes e competências musicais, ter uma preocupação com a transmissão e aquisição de saberes pelos/as alunos/as. Superando a visão reducionista de que basta, para se ser professor/a, o conhecimento da área específica a que cada docente se encontra vinculado, reconhece-se que “existe um saber específico para o exercício da docência que contraria a visão de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar e também a de que só quem sabe investigar, pode realmente ensinar” (Leite & Ramos, 2012, p, 16). No mesmo sentido, Nóvoa (2017) defende que:

ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. Um professor actua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir. Esta “arte de fazer (...) é central para a profissionalidade docente, mas não se trata de um saber-fazer. É a capacidade de integrar uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao colectivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico (Nóvoa, 2017, p.16).

Para ensinar música, portanto, como aliás acontece com qualquer outra área do currículo, não é suficiente saber música ou saber ensinar os conteúdos de um currículo definido centralmente, destinado a todos/as os/as alunos/as de música. Uma formação em música deve ser muito mais ampla. Como Koopman (2007) defende, os professores/as de música devem ser capazes de promover aprendizagens situadas, reconhecendo que o conhecimento vem de um contexto cultural específico e é esse contexto que determina a sua estrutura, o conteúdo e a coerência das aprendizagens, o que contrasta, assim, com a ideia de conhecimentos universais. Pois, não é possível formar professores/as sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação. “Por isso, quanto mais envolvermos os estudantes na vida das comunidades, melhor os conseguiremos preparar para trabalhar nos contextos em que virão a ensinar” (Nóvoa, 2017, p.8). Neste sentido, defende-se ser importante formar profissionais capazes de assumir e responder produtivamente a diferentes compromissos: social, humano e cultural e “prepará-los

para serem intérpretes críticos de situações e contextos em que se inserem e para assumirem um papel participativo na sua construção e transformação” (Caetano, 2004, p.97). Serão profissionais capazes de atuar em diferentes contextos educativos, como profissionais reflexivos, capazes de construir os necessários dispositivos de diferenciação pedagógica (Cortesão, 2012), como “mobilizadores de saberes, e não como meros reprodutores ou repassadores de conteúdos produzidos por outras pessoas” (Del Ben, 2003, p.32), procurando constantemente compreender as necessidades e potencialidades dos/as seus/suas alunos/as, estando atento ao seu bem estar afetivo, e acolhendo diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social (Del Ben, 2003; Koopman, 2007; Penna, 2007). Isto passa por conceber a interação professor/a-contexto através de uma ação colaborativa dialógica e problematizadora do conhecimento, da experiência e dos próprios contextos de produção do conhecimento e da experiência, responsabilizando os professores pela mudança de si e dos seus contextos (Caetano, 2004, p.101). Assim, a escola não pode nem deve estar desligada da comunidade em que se insere (Mota, 2003b). É necessário refletir sobre as consequências sociais destes saberes, sobre o modo como a sua mobilização contribui (ou não) para uma vida melhor.

De acordo com esta perspetiva, também a formação do/a professor/a de música não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspetiva sociológica, etnográfica, psicológica e pedagógica que prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas (Sousa, 2011; Penna, 2007), pois um/a professor/a de música tem que ser como que um artista *dual*: um músico e um educador (Rauduvaite, 2015, p. 114). Defende-se, como afirma Pedro Cunha (2013) que

os educadores musicais/professores de música devem transportar consigo a musicalidade (musicianship) e a capacidade pedagógica (educationship) que são interdependentes. (...) Uma – musicalidade - sem a outra – capacidade pedagógica - são insuficientes e juntas, definem quem nós somos como educadores musicais (...). As crianças desenvolvem a sua própria musicalidade através de ações, transações e interações com professores de música competentes (p.102)

Tal como anteriormente referido, são vários os espaços de ensino e aprendizagem de música. O reconhecimento desses espaços permite reconhecer, também, a complexidade, a multidimensionalidade da área de educação musical, bem como o conjunto de saberes que a constitui como campo de conhecimento, a complexidade dos elementos que compõem a cultura e os sujeitos que a produzem,

reproduzem, insubordinam e (re)significam (Araújo, 2012). Falar em múltiplos contextos em educação musical é considerar “múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: esses parecem ser pilares fundamentais a sustentarem nossas concepções acerca da formação inicial de professores de música” (Del Ben, 2003, p.32).

Reconhecendo, tal como foi, aliás, já defendido anteriormente, a complexidade da profissão da atividade de qualquer professor/a em geral e, no caso presente, especificamente do/a professor/a de música e da multiplicidade do saber pedagógico musical, isto implica a necessidade de flexibilizar os percursos de formação destes profissionais. Implica, portanto, procurar uma formação capaz de contemplar, progressivamente, as diversas possibilidades de atuação profissional, relacionando-as com os múltiplos espaços de intervenção com os diferentes contextos escolares ou extraescolares, com suas exigências próprias que se refletem em termos de uma diversidade de propostas metodológicas, superando a concepção de formação como processo caracterizado como trajetória única (Bellochio, 2003; Del Ben, 2003; Gande & Kruse-Weber, 2017). No caso de se tratar de profissionais de música implica pensar assim, nestes profissionais como tendo necessidade de possuir competências, para além das musicais e pedagógicas, didáticas específicas desta área, competências inter/multiculturais, com uma atuação que considere a diversidade cultural como fonte de riqueza no processo de ensino aprendizagem, promovendo diversos conhecimentos e diferentes culturas; valorizando nos seus contextos de intervenção a diversidade cultural, olhando as diferenças culturais como forma de desenvolvimento de inovações pedagógicas práticas, baseadas na noção de cultura como uma prática social (Stoer & Cortesão, 1995, p.43). Isto porque,

A desejada ligação entre teoria e prática passa também por uma adequada avaliação da comunidade em que as crianças e jovens estão inseridos para que seja possível (...) assumir-se como um local em que a cultura musical traduz a sua envolvente e, por outro lado, desenvolve os seus próprios produtos musicais que devolve a essa mesma comunidade, desejar-se-ia, em forma de desafio. É nesse contexto que devemos pensar os múltiplos papéis a atribuir aos educadores musicais (...) Facilmente se compreende que em todos está presente e assumida uma grande versatilidade, capaz de atender às necessidades individuais dos seus educandos e ir, humildemente, aprendendo com eles (Mota, 2003b, p15).

Formação de músicos/as: discutindo a adequação de conteúdos

Como Penna afirma (2007, p.55), toda a construção do novo é difícil, colocando em jogo não apenas o romper a inércia e os padrões estabelecidos, mas também o enfrentar do desconhecido, criando condições para mudanças que não sejam apenas de nomes e de discursos, mas sim transformações efetivas de práticas, de posturas e de concepções. Reconhece-se assim que

Há uma parte de cientista no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo aturado, no rigor da planificação e da avaliação. Mas há também uma parte de artista, no modo como se reage a situações imprevistas, como se produz o jogo pedagógico, que é sempre um jogo-em-situação. (Nóvoa, 2004, p.11)

Historicamente, o ensino formal de música na sociedade ocidental, tem sido fortemente influenciado pela tradição do conservatório do século XIX: Este tipo de música (Silva, 2012; Matarasso, 2018), foi sendo considerada, a partir do séc. XIX como sinónimo de ensino da música, desconsiderando-se as experiências musicais ligadas a práticas musicais não pertencentes aos cânones ocidentais. O carácter consensual das obras musicais que as instituições dominantes ou hegemónicas consideram ser os mais representativos, de maior valor e autoridade numa dada cultura oficial, dotados de um capital cultural necessário para patentear o seu carácter único e inimitável é, por um lado, resultado do facto de a cultura europeia não se questionar a si própria enquanto processo construído, olhando assim como seleção natural a constituição canónica e, por outro, pelo facto de as outras culturas estarem nas margens e por isso fora da possibilidade de acederem a tal estatuto (Vargas, 2010). Isto porque, como Santos (2003) defende, o campo musical é fortemente institucionalizado em matéria de reprodução formalizada e segmentado no que diz respeito às suas hierarquias e divisões internas, não apenas em géneros, mas também em processos de produção, difusão e receção.

Neste ponto, a representação da música “séria” ancorar-se-á tanto no virtuosismo personalizado quanto na competência profissionalizante de especialistas da sua linguagem formal – e ambas as concepções sinalizam a incorporação de visões sobre a música e o subcampo musical que tendem a opor leigos e especialistas, amadores e profissionais, populares e “clássicos”, conhecedores e ignorantes (em matéria de audição) (Santos, 2003, p.92)

Ainda hoje esta concepção restritiva de música tem claros impactos na forma como se olha para a música que deve ser ensinada nos contextos de formação formal

de música, que na sociedade ocidental são etnocentricamente hegemônicos, e, com frequência, apresentados como critérios “universais”, “naturais” ou “racionais”. Tal como António Pinho Vargas (2010) afirma:

Ao contrário da literatura, onde a discussão versa a constituição dos currículos universitários, a escolha das obras que devem ser lidas pelos alunos, no campo musical, embora o mesmo se verifique no plano do ensino, é a própria vida musical “clássica” – tal como funciona em todo o mundo onde tem presença a cultura ocidental – que confirma plenamente a validade operativa das escolhas canônicas e a sua extraordinária capacidade de se manter em grande parte inalterável (p.111)

Esta conceção de música e o reconhecimento e fruição deste tipo de obras musicais, poderá ser de difícil acesso para quem não partilha deste universo cultural, pois no campo musical existem diferentes universos culturais, alguns dos quais se revelam como sendo hegemônicos. Através da análise que desenvolveu, Bourdieu (2010) procura mostrar que o gosto é um conceito socialmente determinado. Construindo uma representação do espaço social, aplica os conceitos de *habitus* e *campo* ao estudo da relação entre os diferentes grupos sociais e a cultura, procurando evidenciar que o facto de se pertencer a uma classe social determina um certo estilo de vida (Bourdieu, 2010). O gosto aqui entendido como forma de classificação, é um sinal que permite distinguir uma “boa posição social”. A cultura das classes dominantes terá assim um papel fundamental na estratificação social. Este gosto determina as preferências, atitudes, ideias, ações, é, segundo Bourdieu, é determinado pela pertença a um *habitus* de classe:

Aqueles que “entendem de música” escutam a “música erudita” e seus prolongamentos mais populares e deles são capazes de compreender sua grandeza e superioridade, ao passo que os demais, não. (...) Essa recorrente delimitação e polarização entre o campo erudito e popular nas artes será vista pela sociologia do gosto de Bourdieu como mais do que uma questão de filiação estética. (Silva, 2012, p.96)

Bourdieu defende a importância de uma reflexão teórica sobre gosto e juízo de gosto. Sustenta que esta reflexão permite fazer “(...) uma transgressão que nada tem de estética: [no sentido de] (...) abolir a fronteira sagrada que faz da cultura legítima um universo separado, para descobrir as relações inteligíveis que unem “escolhas” aparentemente incomensuráveis” (Bourdieu, 2010, p. 50). Estas “escolhas” são não só escolhas de consumo relativamente aos bens culturais (música, pintura, literatura...), mas também de preferências em matéria de cozinha, de desporto e mesmo de escolhas ao nível da estética pessoal. Funcionam também como “marcadores privilegiados de classe” pois “à hierarquia socialmente reconhecida das artes e, no interior de cada uma

delas, dos géneros, das escolas e das épocas corresponde uma hierarquia social dos consumidores” (Bourdieu, 2010, p.44). Isto é, nas sociedades modernas e democráticas, onde não se reconhecem nem superioridade de sangue nem títulos de nobreza, o consumo, as concepções de gosto e o juízo de gosto tornam-se áreas fundamentais para instaurar e comunicar as diferenças. (Silva, 2012).

Se se aceitar este tipo de argumentos, deverá admitir-se que o papel do sistema de ensino poderá ser fundamental neste processo, uma vez que “é o único capaz de transmitir esse corpo hierárquico de aptidões e saberes que constitui a cultura legítima e de consagrar, pelo exame e pelos títulos, o acesso a um determinado nível de iniciação” (Bourdieu, 2010, p. 485). No entanto, defende-se ser importante que essa familiaridade com a “nobreza cultural” (Bourdieu, 2010) não implique um corte e uma desvalorização da cultura de origem destas crianças.

E embora a maioria dos educadores hoje pareçam aderir mais à ideia de que os aprendizes “constroem” seu corpo (inevitavelmente subjetivo) de conhecimento, grande parte do nosso ensino superior e estrutura curricular ainda parece basear-se num conceito modernista de “um currículo para todos.” A maioria da aprendizagem formal da música pode ser descrita como representando uma concepção de música predominante atomística, baseada em conceitos, e relativamente estática no que diz respeito sua aproximação à tradição, à autenticidade, e aos contextos, de acordo com as idéias e os valores alemães do século XIX (Schippers, 2009, p. 104).

Vale a pena refletir sobre em que medida esta posição ainda faz sentido para as questões de aprendizagem da música nas escolas, para escolas públicas de música e para os conservatórios, e como interage com a ascensão da diversidade musical. Nas últimas décadas, estes ideais clássicos musicais mostraram algumas fragilidades, pelo menos no que diz respeito ao interesse público e à sua própria capacidade de renovação. “Nada dura para sempre, e a criatividade humana encontra formas à medida que as condições mudam. Ainda assim, estes ideais têm sido protegidos por uma estrutura institucional resiliente. A música clássica ainda é o padrão-ouro do capital cultural” (Matarasso, 2018, p.3).

Esta afirmação aponta para a ideia de que a formação musical oferecida parece estar excessivamente relacionada com propostas datadas no tempo (séc. XIX), tratando-se de uma questão que se arrasta até aos nossos dias. Apesar de se verificarem algumas tentativas de adaptar/modernizar esta concepção, estas tentativas parecem ser manifestamente insuficientes perante as inúmeras realidades que

emergem numa sociedade que tem mais preocupações integradoras e respeitadoras da diferença, de visões e modos de estar.

3.2.1. Formação de professores/as de música

Não parece possível responsabilizar os/as professores/as de música pela dificuldade de diálogo entre diferentes universos musicais. Mas poder-se-á equacionar a ideia de que uma formação profissional destes/as músicos/as, atenta ao tipo de questões que antes se discutiram, poderá ter influência no estabelecimento de espaços de diálogo. A dificuldade de articulação das propostas musicais que os profissionais têm com as diferentes realidades, estarão provavelmente relacionadas com a forma como, ainda hoje, se concebe a formação dos/as professores/as de música. Isto porque a maior parte das reformas educativo-musicais do século XX aconteceram no campo da educação em geral e a educação inicial, enquanto que os conservatórios, as Escolas Superiores e as Universidades permaneceram, de certo modo, à margem da mudança (Asprilla, 2015). De facto,

É estranho que os tradicionais departamentos de música sejam os lugares mais indicados para lidar com a educação musical no “tempo presente”, pois o seu estudo requer talentos para os quais esses estabelecimentos passaram ao largo. Será preciso então, procurar outros lugares mais apropriados para que, efetivamente se avance nesta área. Dentro de pouco tempo, pode ocorrer até para as universidades que esses avanços também sejam desejáveis, necessários, inevitáveis (Schafer, 2012, p.294).

Anteriormente refletiu-se sobre a necessidade de repensar a formação dos/as músicos/as no que diz respeito à sua capacidade de promover um verdadeiro diálogo intercultural, de serem capazes de ler contextos e promover neles aprendizagens significativas. Aqui acrescenta-se um novo tipo de preocupação, que têm que ver com a sua capacidade de adaptação ao trabalho com crianças e jovens que vivem no mundo contemporâneo no qual as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias permitem criar e difundir música de forma realmente muito rápida, criando novos canais de comunicação e com uma presença constante na vida destas crianças e jovens, como se discutiu anteriormente. Isto levanta questões importantes sobre o papel e o espaço da educação musical formal na vida desses jovens e levanta claramente o debate sobre a necessidade de preparação dos/as músicos/as para trabalharem com esta população. A formação dos/as professores/as de música precisa de rever profundamente os fundamentos e, sobretudo, os processos de ensino-aprendizagem. As instituições

formadoras necessitam fazer uma revisão dos programas e dos perfis de formação em relação aos âmbitos de desempenho profissionalizante e às dinâmicas da indústria cultural, no sentido de responder à desconexão do modelo tradicional com as novas propostas criativas (Asprilla, 2015). Os/as professores/as precisam de, não só de estarem seguros/as em relação aos vários tipos de música que ensinam, mas também ter um conhecimento real sobre metodologias de ensino aprendizagem da música em termos globais (Schippers, 2009). Os/as professores/as não se podem tornar em "educadores profissionais que confundem método com música" (Schippers, 2009, p.107). Em qualquer situação de ensino, devem tomar uma posição consciente no que diz respeito ao cenário cultural em que se encontram, devem ser sensíveis em relação às escolhas que podem fazer sobre tradições, contextos e escolher coerentemente a sua forma de abordar os processo de ensino aprendizagem. Isto porque,

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 (Silva, 2012, p.102).

É, assim, importante também que o modelo de formação proporcionado seja autocrítico acerca do seu próprio acervo tradicional e incorpore elementos da psicologia, da socioantropologia, das investigações sobre processos criativos, das metodologias de ensino musical e os novos modelos de formação que a atualidade exige, fomentando também a reflexão, o espírito crítico e a criatividade (Asprilla, 2015)

Os materiais recolhidos ao longo desta investigação vêm, aliás, ilustrar alguns dos problemas antes referidos. De acordo com os dados recolhidos através do grupo focal realizado com os/as músicos/as/formadores/as, foi possível perceber que, no que diz respeito à análise do tipo de formação académica que receberam e da sua adequação à exigências de um trabalho como é o realizado nos projetos EaC e CICM, apenas um dos elementos do grupo refere que a formação académica e profissional foi relevante para conseguir trabalhar em contextos diferenciados (que não escolas de música) (Figura XIX - FG Músicos/as/formadores/as - Características dos profissionais em projetos de música comunitária, onde se poderá perceber de forma mais pormenorizada o que aqui se afirma).

MEC.M: Nesse aspeto fui privilegiado porque, apesar de fazer o cursos de formação musical, e que lá está, à partida com o foco no ensino regular, ou formal, (...) sempre houve essa porta aberta do género, ok nós estamos a preparar-vos neste sentido, mas não há que descurar a prática coral que vocês possam ter, ou vir a ter, ou vir a proporcionar a pessoas que não são do meio musical, ou as aulas na escolinha de música, da associaçãozinha da vossa terra ou os projetos que vocês possam fazer ao

ponto de... eu lembro-me, por exemplo, já no final da licenciatura, dizerem assim, imaginem que vocês tinham que ir fazer um workshop, para professores das AECs, (...) E abrir essa janela para... tudo aquilo que nós (...), pudéssemos fazer, era valorizado e era importante, fosse formal, fosse informal, fosse com um grupo de pessoas altamente formadas musicalmente ou não, e aí eu sinto que, quer dizer, pelo facto de ter toda essa formação heterogénea, sinto-me numa posição mais ou menos privilegiada, embora com muitas limitações.

É possível perceber através dos discursos dos músicos/as/formadores/as, que estes valorizam a experiência adquirida com o trabalho realizado nestes projetos, pelo facto de se constituir como uma oportunidade de trabalhar num contexto diferente do de uma escola de música (cf. Figura XXII – FG Músicos/as/formadores/as – Sobre a preparação para, como músicos trabalhar num contexto diferente do de uma escola de música).

MEA.M: O... trabalhar em... num contexto diferente da Escola de Música... foi uma coisa que me aliciou bastante... o projeto acaba por beneficiar disso, mas há um certo egoísmo... nesta coisa de querer passar por estas... estas experiências.

Os/as músicos/as/formadores/as mostram ter consciência da necessidade de terem competências específicas para trabalhar neste tipo de projetos, competências que, de forma geral, referem não terem adquirido nas formações superiores musicais que frequentaram. Neste sentido revelam sentir alguns receios de não terem formação adequada para trabalhar em comunidades, porque dizem não terem sido preparados para trabalhar em contextos que não escolas de música, não terem formação suficiente para trabalhar com grupos, uma vez que a formação os preparou sobretudo para trabalhar a nível individual.

MEA.M: olha eu, pensando só no papel de...pianista, tendo formação clássica, eu acho que não é qualquer pianista clássico que ... consegue fazer este tipo de trabalho mais... um pianista acompanhador qualquer...temos de ter competências de... também de composição, de arranjo, de...reação a erro, falhas, ... pronto tens de ser muito elástico, vá! Se calhar uma formação não tradicional.

MEC.M: Talvez mais receios do que expectativas, porque eu, neste contexto assim particular, no ensino, não tinha uma experiência por aí além...

MEB.M: Eu já não trabalho com grupos... há anos...(risos) as aulas como acompanhador são sempre individuais e ... agora trabalhar com grupos é sempre uma coisa que me mete um bocado receio e medo... (risos baixinho) é porque eu não sou assim uma pessoa expansiva para estar... estar com grupos

Receiam, também, não terem preparação para trabalhar em contextos problemáticos ou de risco, que são contextos realmente mais difíceis de trabalhar, de não conseguirem fazer uma adequação do trabalho aos diferentes contextos, de não serem capazes de

ler os diferentes cenários culturais (Schippers, 2009), fazendo escolhas coerentes na forma de abordar os processos de ensino aprendizagem:

MEA.M: Tinha alguns medos ... em relação a trabalhar com crianças outra vez. Crianças desta faixa etária que já não...me lembrava ... de como...era fácil, por um lado, e de como é difícil, por outro. Porque nós temos que dar a volta e como é que se gere o comportamento e ligar sempre aquilo que nós estamos a tentar fazer com as pessoas que eles são.(...) Havia outro receio que eu tinha, era como era um projeto comunitário, estava com um certo receio que fossem escolhidas escolas... mais problemáticas. hmm... e que...e que houvesse esse aspeto social mais ... mais difícil de lidar que não sabia se estava preparado, não em termos de competências, mas pessoalmente. Para ser...em situações difíceis para bairros complicados...

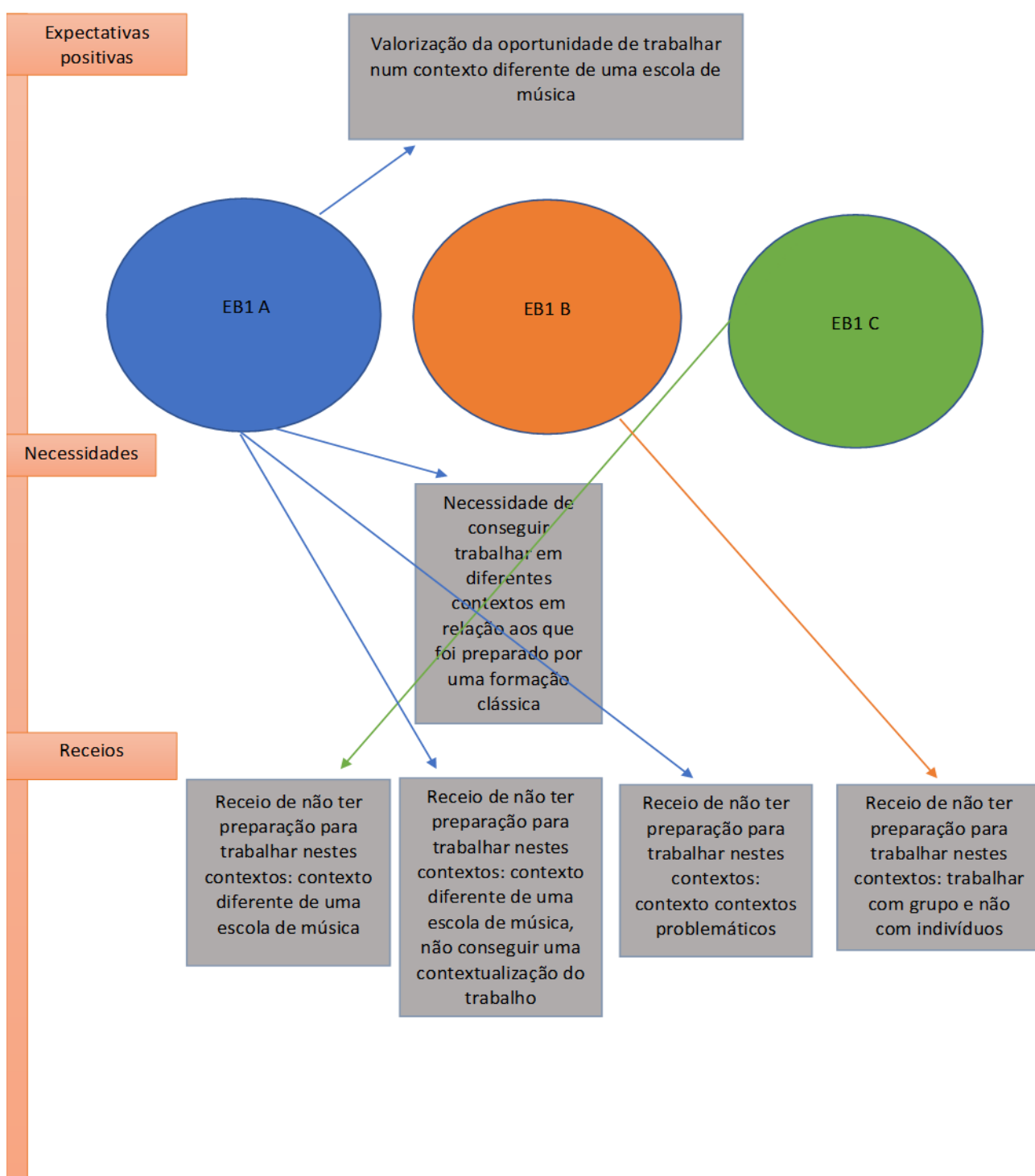
MEA.F: Conseguir projetar (...) ... o trabalho nas comunidades que temos e não em nós próprios, e esse é o principal desafio quando se trabalha em grandes grupos, ... que é a capacidade de ler o que temos à frente e de adaptar as expectativas, não é?

Referem, assim, a necessidade de procurar outro tipo de formação, de forma autónoma, uma vez que consideram que não se sentem preparados para trabalhar em diferentes contextos em relação aos que foram formados no contexto da formação clássica que tiveram:

MEA.M: Mas o que eu digo é que não dá a perspetiva, não nos prepara, pelo menos para uma flexibilização do que é que é ... do que é que pode ser uma carreira. Porque uma carreira não é só instrumentista solista ou instrumentista acompanhador

MEB.M: Não dá outras opções, isso nunca! Nem nos mostra! não nos mostra e é preciso nós andarmos à procura e estarmos muito sedentos dessas novas, de coisas diferentes que nós, nessa altura nem sabíamos o que é que eram. E é preciso ter essa coisa intrínseca, uns por uns motivos e outros por outros, ... para ir à procura de... de nós... porque o que me parece, estando deste lado do... do muro da música clássica e... e não conhecendo bem os outros tipos de ensino superior, ... no geral, acho que o ensino superior não prepara para estas novas, novas realidades de ensino.

Figura XXII – FG músicos/as/formadores/as – Sobre a preparação para, como músicos trabalhar num contexto diferente do de uma escola de música



Na maioria dos países ocidentais, em meados do século XX, assistiu-se ao surgimento de um movimento que privilegiou uma abordagem musical em que os chamados ‘conceitos musicais’ (Beyer, 1995; Beineke, 2011) assumiam toda a centralidade, valorizando-se o desenvolvimento da musicalidade através de atividades

que privilegiavam a execução, as classes de conjunto, a composição criativa, a improvisação, bem como a escuta crítica (Mota, 2003; Cunha, 2013). Neste sentido, potencialmente qualquer tipo de música podia ser ouvido na sala de aula. Isto implicou uma ampliação do universo de músicas passíveis de serem executadas e ouvidas em situações de ensino e aprendizagem de música (Silva, 2012, p.97). Progressivamente, foram sendo incorporadas peças de repertório não pertencentes ao cânone ocidental como a música “folclórica” nacional (Kodály e Villa-Lobos, por exemplo), a “música pedagógica” ou “música escolar” (particularmente a partir de Carl Orff), a “música nova” ou “contemporânea” e suas muitas vertentes (Koellreutter, Schafer, Paynter), assim como as ideias de Swanwick, Reimer, Small e Elliott (Schippers, 2009, p.62). Este movimento pautava-se pela ideia da construção autónoma do saber e da sequencialidade na aprendizagem, tomando corpo num currículo em espiral. Defendia-se, também, que no centro do processo de ensino e aprendizagem deveria estar a estrutura de uma dada disciplina, na perspetiva de que, uma vez compreendidos os seus conceitos básicos, seria possível transferir o conhecimento para situações de progressiva complexidade (Swanwick, 1991). No entanto, ao privilegiar a centralidade dos conceitos musicais, este movimento não conseguiu, segundo Mota (2003, p.2), traduzir os seus fundamentos epistemológicos em termos de uma vivência musical abrangente tornando o processo significativo para os/as alunos/as. Isso implica a não redução do trabalho unicamente aos elementos musicais (altura, duração, intensidade, andamento, timbre, etc.), pois estes são os “materiais” sonoros, constituindo uma maneira de analisar a experiência musical. É necessário fazê-los adquirir sentido dentro do contexto musical, no quadro de “uma opção pedagógica que possibilite aos estudantes construir uma relação lúdica, sensível e criativa com seu próprio corpo, melhorar os processos de coordenação auditivo motora” (Asprilla, 2015, p.79). Caso contrário, não haverá nenhum envolvimento nos níveis metafóricos do discurso musical (Couto & Santos, 2009).

Olhando para os dados recolhidos nas discussões travadas nos grupos focais e nas entrevistas, é possível perceber que esta é, também, uma preocupação expressa, quer pelos/as músicos/as/formadores/as, quer pelo responsável 1. No grupo focal realizado com os/as músicos/as/formadores/as, estes defendem que é preciso estar consciente de que, em contextos como o dos projetos EaC e CICM, a surpresa, a mudança, o inesperado fazem parte do dia a dia e que estes acontecimentos devem ser valorizados e integrados no trabalho. Consequentemente, defendem que há a necessidade de se fazer uma constante observação, adaptação e de ter uma postura

de flexibilização de tudo o que foi planejado, não seguindo um currículo único e rigidamente estruturado:

MEC.M: Para nós e para mim em concreto, o meu esforço, pelo menos é esse: que musicalmente as coisas possam estar o melhor possível e do ponto de vista humano também, sabendo que... o que vamos encontrar é...um universo absolutamente infinito de coisas que podem acontecer, que podem deitar por terra tudo aquilo que nós preparamos e que temos de ter a flexibilidade de refazer na hora, ou que... podem...absolutamente...amplificar e levar para um patamar que nós nunca pensamos, uma preparação de uma coisinha mínima que nós pensávamos que ia durar 1 segundo.

Referem, ainda, a necessidade de fazer uma diferenciação pedagógica adaptando as estratégias aos diferentes públicos que têm à sua frente, promovendo situações de aprendizagem ativa e significativa para todos:

MEC.M: Tem que haver formas de nós chegarmos a eles, de eles absorverem aquilo que nós temos para lhes dar, mas que ... aquilo que para eles seja quase orgânico! É algo que ... ah! De facto, é assim (...) e eles conseguem sentir fisicamente que há uma explicação para aquilo! Porque senão é tudo muito abstrato, quer dizer e alguns nem sequer sabem escrever! Como é que eu vou ensinar um miúdo que não sabe escrever? Quer dizer, escrevo-lhe regras no quadro? Não! Não posso fazer isso!!... com um miúdo da pré, o que é que eu lhe vou fazer? Desenho-lhe mínimas e semínimas no quadro e depois?

Essa flexibilidade que acaba por ser... (...) aparente, porque inerente a ela está um objetivo, quer dizer, sem querer, ou por querer, estamos já a ter algum condicionamento e alguma... a dar-lhes algo que vai ser estrutural e que estão a absorver de forma orgânica e que depois mais tarde, quando partirmos para a parte abstrata, eles vão perceber... ah! Ok! Isto tem a ver com o facto de andarmos a fazer a rodinha e só darmos dois passos ou só darmos três passos, porque é o compasso binário ou é o compasso ternário.

Este tipo de inquietações é também bem visível no discurso do responsável 1, relativamente ao tipo de trabalho que acredita que deve ser feito nos contextos dos projetos EaC e CICM:

R1: Para mim, essencialmente quero que estas crianças tenham um (...) contacto com a formação auditiva/ musical, tenham uma experiência extremamente útil para aquilo depois é.... o tipo de vida útil e positiva, positiva no sentido de que não é um enfado, pelo contrário é algo que é algo que faz bem! Portanto eu sabia e sei que o J.(formador) é capaz disso, não só através de exemplos musicais que dá, como com aquilo que faz com as crianças..., mas para mim era isso o fundamental!

..., mas o papel não deixa de ser uma ...concretização de uma coisa que é muito maior, que é a musicalidade e a musicalidade não está no papel...e, portanto, tudo isso...o papel... não faz de ninguém um bom músico. Uma boa leitura musical não faz de ninguém um bom intérprete! E, portanto..., portanto ...a formação auditiva ou musical tem de ser apenas e só um meio para se atingir algo que é muito, mas muito, mas muito maior, que é fazer música, não é? (...) mostrar exemplos, de cantar com uma gravação, se for preciso fazer improvisação, e ser criativo e de perceber que aquilo tudo que acabamos de fazer no fundo é um conjunto grande de semicolcheias, ou que aquilo que acabamos de fazer, não é mais do que um acorde maior, em que tínhamos a

fundamental, a terceira e a quinta, portanto se nós conseguimos fazer tudo isso, partindo da prática, do gozo de fazer ...fazer música para depois de ter uma concretização que é mesmo muito limitada, mas que é o papel, excelente!

Este tipo de preocupações, a defesa deste tipo de postura no trabalho com a música, que consiste em pegar nos materiais sonoros e fazê-los adquirir sentido dentro do contexto musical, implica, de facto, uma opção pedagógica no sentido de possibilitar às crianças construir uma relação lúdica, sensível e criativa com a música. Isto porque se reconhece que se está a falar de um público muito específico, com formas muito particulares de ver e construir aprendizagens sobre o mundo, com uma cultura própria, com uma forma de se relacionarem com o seu contexto de vida e com a música também muito específicas (Ferreira, 2004; Sarmiento, 2004; Trevisan, 2014). Reconhecendo as crianças como centro do trabalho dos projetos EaC e CICM, torna-se importante ter presente, nesta reflexão, o que já foi discutido sobre como são construídas e que características têm as relações das crianças com a música.

3.3. Os projetos de música nas escolas

De que forma se poderá, no contexto escolar, justificar o tempo e o esforço gasto com aprendizagens reativas à música? Nas condições atuais, segundo Paynter (2002) a presença da música e o seu ensino nas escolas não parece ter uma contribuição direta no sentido de ajudar a maioria das pessoas a entender e a fruir a música. No entanto, é igualmente aceite que fazer música é, manifestamente, uma característica humana (Nunes, 1993; Spencer, 2015). Existem características na natureza profunda da música que explicam esta importância, mas será que essas características podem ser exploradas, servindo como base de uma educação musical com significado e valor para todos?

No sentido de defender a presença das artes nos currículos, recorre-se muitas vezes à defesa de uma educação artística como ferramenta que poderá contribuir para a promoção de melhores resultados escolares, deixando claramente para segundo plano o valor intrínseco que a educação artística e, no presente caso, a música tem (Reimer, 1999). Mas, se se valorizar unicamente este tipo de convicções, corre-se o risco de que a música na escola e no mundo fique enclausurada, fechada, dentro dos currículos e dos programas, para o imaginário humano (Azevedo, 2017). Muito frequentemente, o aspeto artístico e estético da educação musical fica num segundo plano e esta surge como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música

como entretenimento, esquecendo-a a como fonte de desenvolvimento e de conhecimento. A música surge, neste contexto, como instrumento facilitador de trabalho de outras áreas curriculares ou como forma de desenvolvimento de competências transversais do indivíduo. No entanto, e como Reimer chama a atenção, “a inteligência e criatividade não se transferem automaticamente ou prontamente de uma área de conhecimento a outra: a transferência é uma tarefa árdua e incerta” (Reimer, 1999, p. 23). Nesta linha, o ensino da música é assim, frequentemente, justificado como ferramenta facilitadora da aprendizagem, ou como elemento socializante ou terapêutico, como ensino acessório, ou como entretenimento útil para alegrar o ambiente e festividades escolares, entre outras concepções que parecem ser claramente limitadas e, porventura, equivocadas (Sobreira, 2008). Neste sentido, uma das funções que se atribuem à música na escola é a de preencher os “tempos” e “espaços” em que se divide a atividade da educação escolar. Assim, a música é vista como um elemento de organização do dia-a-dia da escola, contribuindo para a organização dos tempos, neutralizando e suavizando esta organização (Hummes, 2004, p.21).

Se a música for considerada como um elemento de importância menor em termos culturais, ela será também vista como um saber marginal em relação a outras áreas do conhecimento. Será interessante que todos compreendam e, portanto, possam valorizar, a enorme importância que a música pode ter na vida das crianças e dos jovens. Mas isto só será conseguido incentivando os jovens e crianças a pensar a música como algo ao alcance de todos, e não como uma atividade especializada, percebendo que “no fundo, que, de alguma forma, todos possam ser “músicos”. Isto porque, pensar em si mesmo como músico pode ser um passo importante no caminho para se tornar um” (Hargreaves & Marshall, 2003, p.10). É assim importante que a música seja entendida como uma parte necessária e não periférica da cultura humana (Fonterrada, 2005).

A música pode, de facto, ter um papel na vida social escolar, mas, para ser considerada como um aspeto valioso currículo, o que é feito na sala de aula deve relacionar-se com cada aluno/a, o que significa ter de explorar a musicalidade humana natural. É isto que, por exemplo, é defendido por Paynter quando diz:

A justificação da presença música nos currículos, nestas circunstâncias não é ser mais uma informação a ser assimilada pelas crianças, mas uma qualidade humana muito importante a ser exercida e desenvolvida: o potencial que todos temos para fazer arte, fazendo-se música (2002, p.223).

Assim, a uma visão mais instrumental, contrapõe-se a ideia de que é fundamental olhar as artes no contexto dos currículos, protegendo o que Eisner (2001)

define como o espírito da arte. Neste sentido, o ideal seria que fosse este espírito artístico a fundir-se na escola como um todo, para que os valores e os processos utilizados nas artes possam dar sentido para o ensino de outras áreas no currículo. No fundo, o que Eisner defende é que, ao invés de estarem na periferia da educação, as artes podem servir como um paradigma de núcleo para o resto da educação. Isto significaria que “a Educação nas nossas escolas, deve olhar mais para as artes, ao invés de serem as artes a olhar para as nossas escolas” (Eisner,2001, p.9).

Durante muito tempo, os/as professores/as de música conceberam-na como uma disciplina recreativa, isolada e rigidamente estruturada, sem aceitar que esta possa fazer parte de um currículo e de um processo educativo global muito maior. No entanto, como se acaba de evidenciar, o papel e o valor atribuídos ao ensino da música na escola dependem da concepção das funções da música na formação do indivíduo (Sobreira, 2008). Enquanto a linguagem musical não for pensada como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana, o ensino musical será visto como ensinamento acessório não integrado na totalidade curricular, com uma importância diferente às outras áreas bem mais estruturadas (Lima, 2003, p. 84). É neste sentido que Efland defende a importância da forma de trabalhar de cada um, em qualquer área:

No fundo, um dos maiores elogios que se pode fazer é chamar alguém artista dentro de seu próprio campo, seja nas artes da língua, da matemática, da ciência, da história, ou das ciências sociais. Valorizando esta forma artística de trabalhar, é possível afirmar até que o principal objetivo da educação é a preparação de artistas, pessoas que podem pensar artisticamente sobre o que fazem, que podem usar sua imaginação, que podem experimentar o desenvolvimento do seu trabalho, que podem explorar o inesperado, e que podem ter opiniões sobre que opções tomar. Isso não seria um objetivo impróprio para a educação. Seria sim, ambicioso (2004, p. 343).

Assim sendo, defende-se que, não deixando de valorizar esta capacidade que a música tem de desenvolver competências não musicais, a presença da música nos currículos não se reduza a esse papel funcional. É imprescindível que haja espaço para o desenvolvimento de conhecimentos puramente musicais, espaço para a fruição, para a escuta, para a criação musical, para o prazer.

Sabe-se que a escola constitui uma parte importante da sociedade, onde os jovens têm a oportunidade de entender o mundo em que vivem, de estabelecer relações entre vários conhecimentos, inclusivamente os conhecimentos musicais. O ensino da música abre, então, possibilidades para o desenvolvimento e para a construção de conhecimento, tanto quanto o podem fazer outras áreas de ensino dentro da escola. O

manuseio dos elementos formadores da música, as componentes estéticas que a envolvem e as questões históricas que a localizam, são fontes que oferecem aos/às alunos/as várias possibilidades de criação e recriação de significados. Neste sentido, a arte em geral e, portanto, a música e a educação poderão ser instrumentos de transformação individual e social (Hummes, 2004).

O papel de um/a professor/a de música pode ser, de facto, muito significativo na comunidade escolar. Para além de um/a professor/a de música, este pode ser também um/a criador/a de cultura musical na escola, um organizador de atividades musicais. E, neste contexto, as suas competências musicais poderão representar um fator importante para o sucesso na educação (Rauduvaite, 2015). Se pensarmos na contribuição que estas atividades podem ter em relação aos objetivos gerais do currículo obrigatório, desenvolvendo as capacidades interpretativas e estéticas que fazem parte do conhecimento humano e da vinculação do conhecimento escolar com o uso fora do ambiente escolar, então estamos face a uma forte ferramenta educacional para a qual os professores devem estar preparados. Para que isso aconteça são necessários professores/as de música, não músicos/as educadores, que possam desenvolver na sala de aula, sobretudo de ensino obrigatório, uma música educacional e não uma educação musical.

3.3.1. Quem deverá ensinar a música nas escolas?

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) estabelece legalmente a figura do/a professor/a coadjuvante/especialista, validando a presença de um/a professor/a de música, em paralelo ao/a professor/a generalista. No entanto, é necessário reconhecer que, como foi anteriormente referido, na escola ainda se assiste a um défice de reconhecimento do papel das artes (e aqui especificamente da música), a uma falta de formação na área das expressões dos professores do 1.º CEB e, não menos grave, na opinião de Cunha (2013), a uma insuficiente rede de professores coadjuvantes que apoiem os/as professores/as generalistas nas áreas artísticas.

Há claramente diferentes posições na discussão sobre quem deve ensinar música no contexto escolar. Estas posições são conceções sustentadas por visões, também diferentes, sobre o papel que a música pode ter no contexto escolar. De um lado defende-se que devem ser os professores generalistas a terem essa função e, por outro, argumenta-se que deverá ser um/a professor/a especialista, com uma sólida

formação musical. Ainda há outras concepções destes profissionais que apontam para a coexistência dos dois, articulando saberes e práticas de forma cooperativa.

Esta discussão surge como central nesta investigação uma vez que o projeto EaC é um projeto de música coral comunitária que se desenvolve em escolas do 1º CEB, implicando, como já foi analisado, uma forte articulação deste projeto, dos/as músicos/as/formadores/as, com os contextos e os atores das diferentes escolas. Trata-se assim, de um projeto em que três pares de músicos/as/formadores/as que, na qualidade de professores/as especialistas em música, se encarregam de uma área integrante do currículo regular das escolas que é a música.

Será importante refletir sobre a forma como este projeto chegou às escolas e como foi recebido nos diferentes contextos, bem como sobre o que para os/as músicos/as/formadores/as implicou, em termos de abertura e aceitação do EaC por parte das escolas (e conseqüentemente das professoras), o facto de este ser uma proposta de trabalho da responsabilidade da Casa da Música. Esta questão, aliás é também referida pela responsável 2 que considera que a implementação do projeto foi facilitada pelo facto de ter como entidade responsável a Casa da Música, quando afirma:

R2: acho que a ligação à Casa da Música é sempre algo que... que...é algo que é valorizado, não é?

No decurso do presente trabalho, estes profissionais revelaram sentir como fundamental o terem a Casa da Música como responsável do projeto, sentido que esta situação teve impactos a vários níveis: consideram que porque as escolas se sentiram privilegiadas por participarem num trabalho proposto por uma instituição com o prestígio da Casa da Música, permitiu uma clara validação deste e do trabalho realizado nesse contexto. (cf. Figura XXIII FG músicos/as/formadores/as - A Casa da Música: credibilização do trabalho realizado).

MEA.F: ... há uma coisa que eu sinto que é diferente. O facto de isto vir da instituição Casa da Música não é de todo... ou não seria de toda a mesma coisa e posso dizer por experiência, se fosse eu e o D. (formador) e que fossemos fazer um projeto para...

MEA.M: Ah, sem dúvida!

MEA.F: Ou seja, em termos de projeto artístico. O facto de ser da Casa da Música, criou uma receção

MEA.M: Claro!

MEA.F: ... artística e humana diferente! Do que... eu e o D., olha nós vamos fazer aqui um projeto...um coro, quer dizer e seríamos os mesmos. Com certeza, como vocês (olha para os outros 4) seriam os mesmos!

- É uma validação! criou esse sentido, quando estavas a dizer a predisposição da parte das escolas, criou esse sentido também de privilégio...eles sentiram-se privilegiados...porque sabiam que foram escolhidos...e hmmm e isso sentiu-se em cada dia, em cada sessão...as próprias professoras, não é? Tipo, "fogo, é a nossa escola!" ...

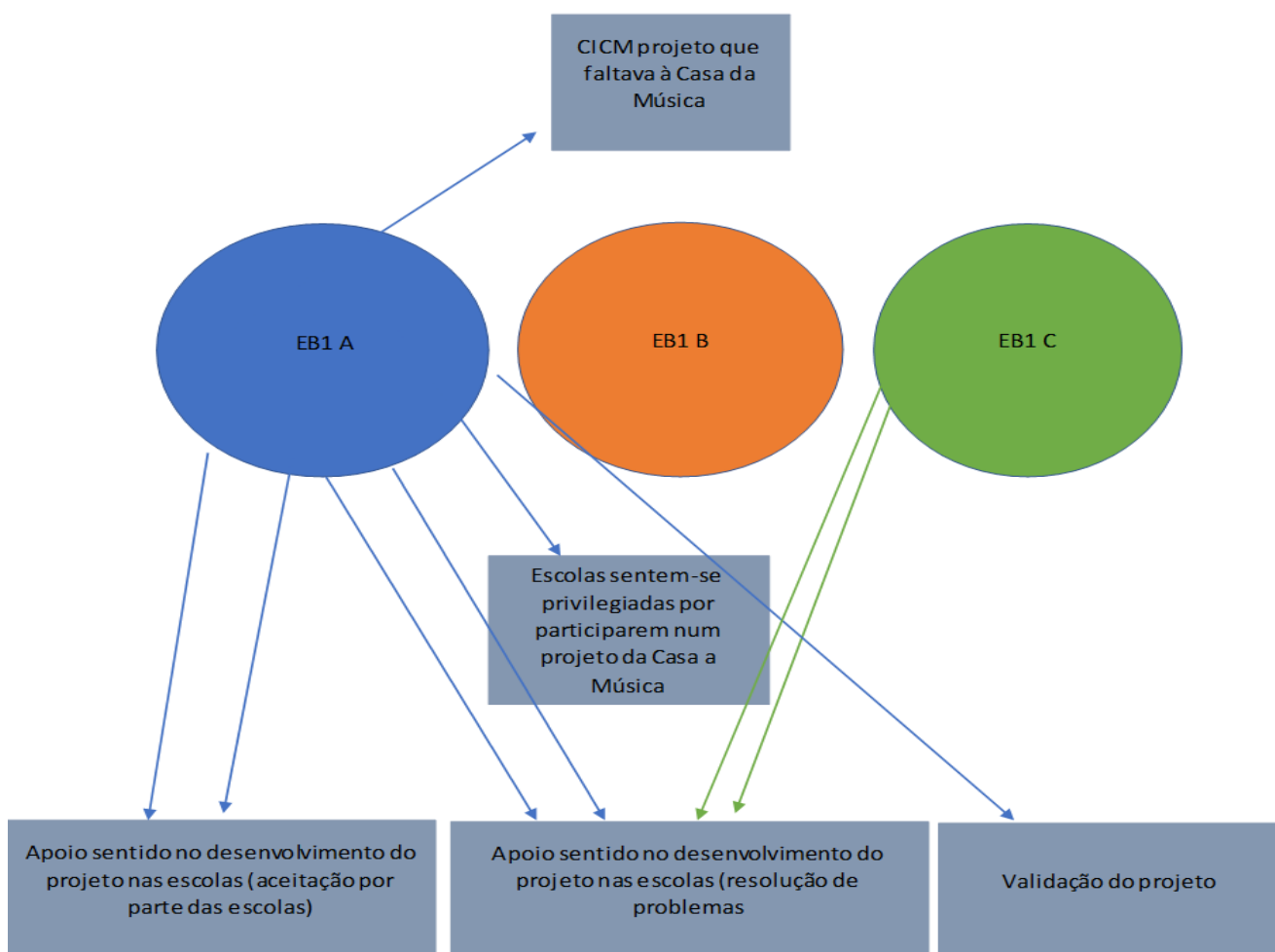
Estes profissionais revelam também sentir que foi fundamental o apoio que a Casa da Música lhes deu nas escolas, quer ao nível da aceitação da sua presença, quer ao nível do apoio sentido na resolução de problemas que foram surgindo:

MEC.M: Desde logo tínhamos uma proteção institucional, não é..., portanto é um projeto da Casa da Música, à partida... teremos aqui alguma... alguma...algum apoio... sim algum apoio...institucional, depois...

MEA.F: Sabendo que fazer um projeto com a Casa atrás ... pode acontecer muita coisa, muitos obstáculos pelo caminho, mas sabemos que temos uma equipa espetacular atrás - ... que é completamente diferente de trabalhar numa escola ou em projetos... em que a coisa não está tão estruturada e que as pessoas não têm...

MEC.F: Quer dizer aconteça o que acontecer nos temos sempre uma estrutura que...que nos vai ajudar a resolver qualquer problema.

Figura XXIII FG músicos/as/formadores/as - A Casa da Música: credibilização do trabalho realizado



No quadro em que se defende que a música no contexto escolar deve ser ensinada pelos/as professores/as generalistas, argumenta-se que estes/as últimos/as conhecem o contexto de forma profunda, conhecem os seus grupos com que trabalham e os/as seus/suas alunos/as individualmente (Mills,1989; Aróstegui & Cisneros-Cohernour, 2010; Vries, 2013). Este conhecimento permite aos/às professores/as adequar o trabalho musical aos grupos e a cada criança, situação que poderá permitir transformar a experiência musical em aprendizagens significativas para as crianças envolvidas. Poderá, igualmente, facilitar que as crianças vejam a música como sendo, de facto, uma parte integrante do currículo geral da escola e não como um conteúdo separado e de importância menor (Mills,1989; Aróstegui & Cisneros-Cohernour, 2010). Mas, isto não deverá também significar que se exclua a presença de um/a professo/ar especialista que poderá enriquecer o trabalho musical das crianças em áreas muito específicas, como por exemplo na aprendizagem de canto ou de um instrumento (Glover & Ward, 1998). No entanto, os/as próprios/as professores/as generalistas, embora se reconheçam como pedagogicamente competentes para ensinar, sentem muitas vezes que a sua formação académica e profissional não os/as preparou suficientemente ensinar música. Vêem-se como não sendo “musicais”, isto é, como não tendo um fundo musical e as competências necessárias para ensinar música (Vries, 2013). Esta falta de confiança pode, de facto, comprometer a qualidade das aprendizagens que poderão promover (Byo,1999); mesmo quando, em termos pessoais, tiveram de alguma forma um contacto ativo com a música, os/as professores/as generalistas frequentemente afirmam sentir necessidade de uma formação académica e profissional que os/as prepare para trabalhar com a música no contexto escolar (Wiggins & Wiggins, 2008; Henley, 2017).

De acordo com os dados recolhidos nos grupos focais realizados com as professoras no decurso da presente investigação, de facto pode perceber-se que as professoras generalistas revelam considerar claramente que devem ser os/as professores/as especialistas a desenvolver este tipo de trabalho. Na sua opinião, estes têm mais conhecimentos e técnicas específicas para trabalhar a música do que elas próprias, e referem que a sua formação como generalistas não as preparou da mesma forma, com a mesma profundidade e qualidade como os especialistas, para conseguirem ensinar música aos/às seus/suas alunos/as (cf. Figura XXIV FG Professoras - Quem deve ensinar música nas escolas):

PEA3B: Faz todo o sentido e acho que vem preencher uma lacuna que nós todas, como professoras com a nossa base generalista, vem... vem preencher. Todas nós temos uma noção acerca de melodia etc., mas (...) mais técnicas para lhes passar o gosto pela música não temos. Por isso acho que vem preencher uma lacuna, que são muito

importantes (...) eles têm muito mais capacidade para dar formação musical do que nós!
É lógico!

PEB1: Não, até porque se é uma área que eu não domino..., portanto eu não sei ensinar música!... um artista sabe!

PEB4: ui... em tudo! as minhas em tudo!... na... a preparação... o aquecimento que ela fazia ... eu alguma vez... eu não sabia... eu também não sei música, não é?

PEB1: ... pois..., mas nós não conseguíamos ajudar os nossos alunos...olha vamos, nesta nota, né?... vamos..., mas sim, eu estou a cantar uma música, que a conheço e desafino, não é? Eu consigo ver se o meu aluno desafina, mas às vezes eu até acho que estão a cantar bem, mas estão a desafinar!..., mas eu acho que, olham acho que eles até estão bem! A R. (formadora) claro que não, ela sabe..., mas ela tem preparação... ela é música, não é? Ao nível de voz...eles conseguiram um desenvolvimento que nós nunca íamos conseguir... de maneira nenhuma, até porque não temos formação para isso!...eu sei lá aquecer uma voz! Enquanto que a R. sabe... eu não sei!... (risos) ... aquecer só com um chazinho! (risos de todas)

PEC3: nós não somos obrigadas, nem temos... eu não tenho formação musical! Não tenho! Mas...na verdade estas pessoas têm e sabem perfeitamente o que estão a fazer! O que é que vão trabalhar, que melodias...o tom... eu sei fazer...sei julgar, mas não tenho formação para isso! Não é? Mas isso não quer dizer que não tivéssemos feito o nosso trabalho até a data (a outras duas professoras acenam positivamente) sim fazíamos, mas fazíamos... de maneira diferente...

PEC3: as expressões estão divididas, não é? Mas essa parte da expressão musical, sem dúvida que... que foi muitíssimo melhor para eles...eles começaram a ter noções...

PEC1: profissionais....

PEC3: sim, profissionais! (todas acenam com a cabeça) e começaram a ter noções que se calhar nós não sabíamos transmitir...

PEC1: contacto com os instrumentos...

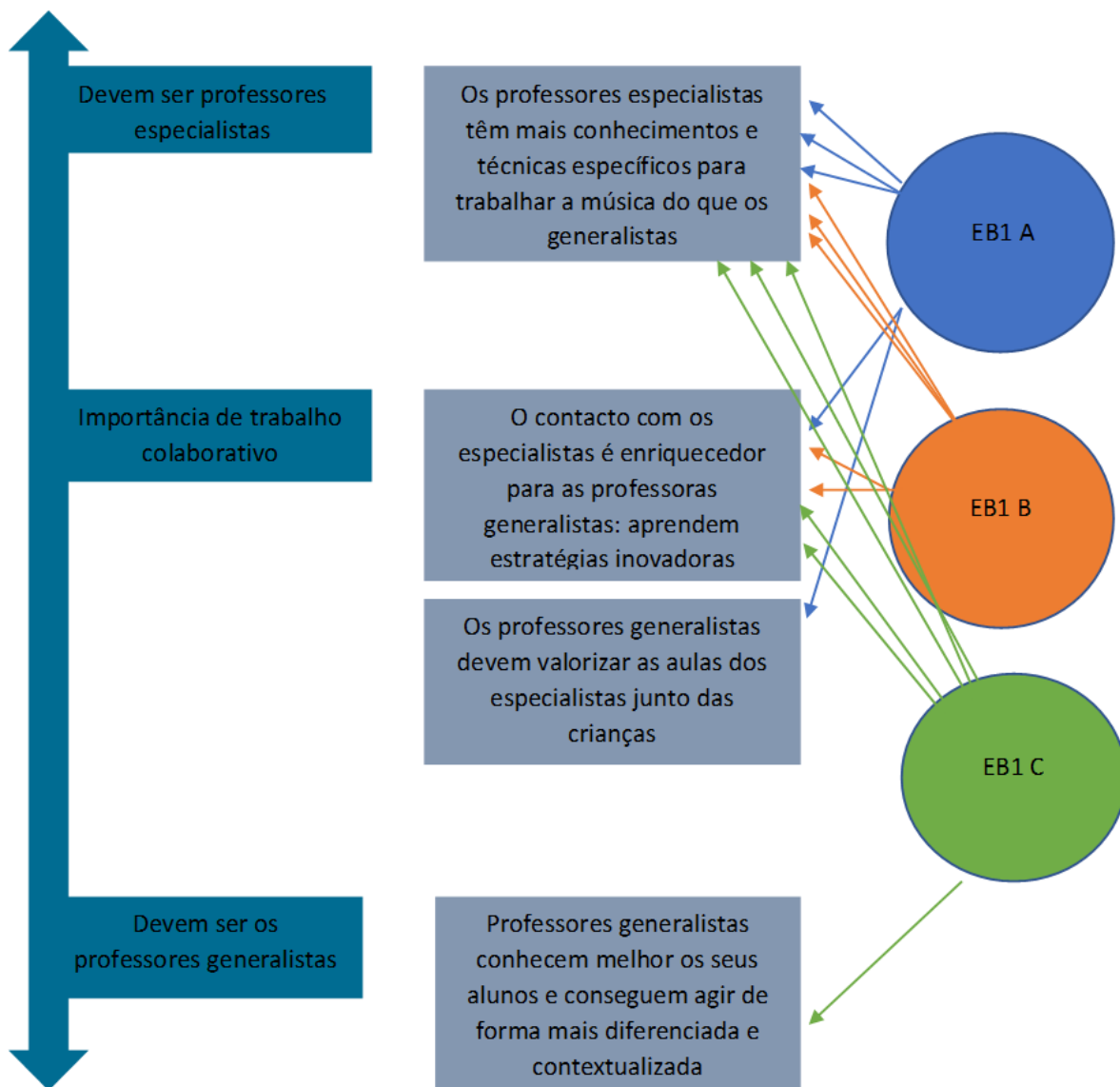
PEC3: os instrumentos!... os tons, já distinguem as... com imensa facilidade! Nós trocávamos-mos todas e eles faziam tudo certinho!

No entanto, apesar de a maioria das opiniões evidenciar vantagens de que a música seja trabalhada por especialistas no contexto das escolas, nos dados recolhidos há também uma referência a vantagens em que sejam as professoras generalistas a ensinar música nas escolas, uma vez que são estas, como já se referiu, que conhecem melhor os seus/suas alunos/as e conseguem agir de forma mais diferenciada, contextualizada e adequada:

PEC3: Nas nossas sessões íamos, íamos... sugerindo...coisas..., portanto eu não tenho formação musical, como disse, não sei cantar, canto muito mal (risos) e íamos sugerindo...porque conhecíamos os miúdos em contexto de sala de aula e que agora estavam ali

... mas, mas... pronto este tipo de coisas, o estarmos atentas e a J. (formadora) via também, quando via nestes comportamentos, hmm... ela ia ter com aqueles meninos que eram mais tímidos ou que precisavam de ser mais trabalhados, a nível de maus comportamentos, eu e a professora L. estávamos sempre atentas e a fazer fronteira entre dois miúdos mais mal comportados.

Figura XXIV FG professoras - Quem deve ensinar música nas escolas



De facto, e tal como também é defendido num estudo realizado por Holden e Button (2006), estas professoras generalistas, mostram que estão dispostas a manter um ambiente de trabalho em sala de aula em que são tratadas todas as áreas curriculares, mas reconhecem a importância dos/as professores/as especialistas no que diz respeito aos conhecimentos específicos e a perícia musical que estes/as possuem. Reconhecem, no entanto, de forma geral, que um maior conhecimento sobre música

aumentaria a sua confiança para a ensinar e isso poderia ser melhor desenvolvido trabalhando complementarmente com professores especializados no contexto da sala de aula. Isto parece mostrar que, se por um lado, as professoras generalistas se mostram confiantes relativamente às suas próprias habilidades pedagógicas, sentem-se menos seguras com a área, os conteúdos e o conhecimento específico da música. No entanto para os que, como Mils (1989), acreditam que a melhor opção será a de que os/as professores/as generalistas trabalhem a música de forma integrada no currículo, reconhecem que se se quiser aumentar a participação de todos estes/as professores/as neste tipo de trabalho, estes precisam, na sua própria formação inicial de professores, de ser incentivados/as a compreender que vão, eventualmente, tornar-se professores/as de música das suas turmas (Mills, 1989; Russell-Bowie, 2009). Neste sentido, percebe-se a necessidade que aqui é defendida de, na formação inicial de professores/as generalistas, procurar fazer uma melhor e mais profunda formação musical, sobretudo no que diz respeito à criação e improvisação. Assim se poderá conseguir que o tipo de trabalho que normalmente estes/as professores/as fazem no âmbito da música não se reduza a atividades de reprodução por parte das crianças (Glover & Ward, 1998; Welch & Adams 2003).

Pelas razões anteriormente invocadas, poderá admitir-se que um/a professor/a generalista estará, em princípio, mais preparado para integrar a educação musical num conceito de currículo mais global, mesmo com o risco de poder acontecer que ele converta a música numa ferramenta subsidiária de outras áreas curriculares. Este aspeto subsidiário é, aliás, reforçado pela atual estrutura da Matriz Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que, como se pode ver, reserva semanalmente um mínimo de 7 horas semanais de trabalho para Português e Matemática, 3 horas para estudo do meio e só 5 horas para a Educação Artística (que inclui Artes Visuais, Expressão Dramática, Teatro, Dança e Música) e Educação Física. O mesmo pode ser percebido nos discursos das professoras recolhidos através dos grupos focais. Em geral, os dados mostram que as professoras valorizam, sobretudo, uma utilização funcional da música. Vêm-na, principalmente, como um instrumento que lhes permite trabalhar outras áreas do currículo, festejar datas do calendário escolar e aliviar o cansaço e o rigor que o trabalho com as outras áreas do currículo implicam (cf. Figura XXV – FG Professoras - Espaço da música no currículo do 1º ciclo).

PEA3B: eu por exemplo recorro muito à expressão musical para dar os casos de leitura, as letras, ainda este ano. Por isso utilizo muito a música, quando foi do poema que nós demos, (a P3B acrescenta “Da Cecília Meireles”), a Cecília Meireles... e há uma música

exatamente sobre o poema, que é o “ou isto ou aquilo” e nós trabalhamos o poema (em coro com a P3B) através da música.

PEA3A: se calhar é muito mais fácil, às vezes, por exemplo, se nós disséssemos para eles memorizarem o poema ia ser mais difícil... com a música é muito mais fácil!... por isso..., mas é basicamente isto que nós fazemos, é umas musiquinhas, sempre com base em alguma coisa que já existe, porque senão... (risos). Pronto, mas maioritariamente é sobre isto. É quando há um tema...

PEA3B: gira em torno dos conteúdos.

PEA1A: sim, dos conteúdos, de português, de matemática ou até de estudo do meio...

PEB3: - o que é que nos podemos fazer? É pôr umas músicas e eles cantarem, o karaoke, é ensinar algumas músicas, por exemplo eu gosto muito da Maria Vasconcelos, porque ajuda a todas as outras áreas e eles gostam, não é?...em relação ao 1º ano, a música já está um bocadinho integrada porque, quando nós damos uma letra, está associada uma canção, onde eles ouvem, eles tentam memorizar, eles... são versinhos curtos e... eles tentam memorizar e cantar. Ou seja, para cada letra há uma música. Tem uma história, inicialmente que eu conto a história e depois a ... a... a música vem de encontro a essa história que... às...às...ideia principais, têm uma música.

PEB1: exatamente! Mas isso já são as próprias editoras que o fazem e quase todas as editoras...agora já têm músicas...eu acho que a música sempre esteve integrada (p3: esteve, esteve...) porque nós ensaiávamos para as festas de finais de ano.

PEB3: até para se distraírem um bocadinho (P4, ao mesmo tempo “normalmente eles gostam muito”)

PEB1: eu utilizo também quando vejo que os meus alunos estão a fazer um trabalho que eles conseguem, não é mais individualizado, não é?... ponho músicas de relaxamento. Às vezes ponho ópera e eles não gostam, outras vezes ponho sons da natureza, de relaxamento e eles já gostam... e quando ponho músicas que eles sabem cantar, então!

PEC3: equilibrar!...é necessário esse tipo de jogos, de descontração! Descontração/concentração para depois equilibrar com aquela “carga” (com voz mais forte) mais pesada que nós temos de...nas outras áreas...eu faria coisas diferentes! Mas... não podíamos fazer muito mais!

PEC2: porque nós, era mais quê? Natal, canções de Natal...as canções para as festividades...para as efemérides da escola

Há, no entanto, uma referência de uma professora que diz trabalhar a música nas suas aulas, como um espaço de trabalho de cultura musical, de audição ativa e de relaxamento:

PEB1: sabes que eles são pequeninos e eu normalmente antes de colocar as músicas, digo: se calhar estas músicas vocês não conhecem, vão achar estranha, vocês não estão habituados a ouvir, mas vou-vos mostrar algumas variantes da música. Então ponho ópera, e eles “hei ó professora o que é isso!?” (risos) quando eu dava aqui a parte da música. Eu ficava sempre com os meus alunos para o fim, no final eu deitava-os, mandava-os fechar os olhos, e punha uma música de relaxamento, e depois contava... dizia, imaginem que estão num prado verde, debaixo de uma árvore, não sei quê...e muitos adormeciam! Em 10 minutos eles adormeciam! Outros estavam assim (abre muito os olhos) com os olhos abertos (risos) a tentar... que eu filmei!

No que diz respeito ao espaço dado à música nas escolas, as professoras reconhecem a sua importância e consideram que ela promove momentos de prazer e alegria. Referem também a importância de valorizar a música como uma área importante do currículo, afirmando que, enquanto generalistas, sentem que devem valorizar as aulas dos especialistas junto das crianças.

PEA1A: mas também se prende com o facto de nós, ao longo deste ano, lhes termos vindo a dizer que era uma aula como outra qualquer. Eu dizia-lhes, nós vamos para a música, vamos ali para o contentor, não é? (risos) mas vocês vão-se portar como no português, na matemática, no estudo do meio! Portanto é uma aula como outra qualquer! E, portanto, eu acho que também ...esta...o facto de eu, constantemente estar-lhes a dizer isto...

PEA3B: dizemos sempre isso

PEA1A: que era uma aula

PEA3B: não era uma brincadeira...não é o recreio, não vamos lá cantar por cantar...

PEA1A: nem vamos abrir a boca por abrir a boca! Vamos trabalhar! É um trabalho! E eu acho que eles... eles entenderam isso!

PEB1: mas eu sei que para eles, era um bocadinho de sacrifício vir... (P3: às aulas.) às aulas... pronto...eu acho que essa é, foi a única parte negativa que eu... (p4: mas eles têm que vir!) senti...

PEB4: não é? Faz parte do currículo eles, têm que vir! (PEB1:eu sei, eu sei...eu explicava) também há uns que não gostam de matemática e eles têm que assistir! Não gostam de outras e têm que assistir!

PEB1: mas pronto, se calhar era a parte negativa do aspeto de ser... de eu saber que estavam ali dois ou três alunos que não gostavam... (PEB4: mas têm que ir!) mas que aprenderam a gostar minimamente!

Por fim, no que diz respeito ao espaço dado à música nos currículos, as professoras generalistas consideram que lhe é concedido muito pouco tempo de trabalho:

PEB3: nós temos 3 horas por semana para...

PEB4: ... estão todas metidas... nem uma hora é por semana

PEB3: nós temos expressão dramática, expressão motora e plástica!... não está a faltar nenhuma? Ah!... falta a música! (PEB4: está tudo...) são 3 horas de expressões e temos que dividir...

PEB1: portanto é muito pouco, não é?

PEC3: Elas (as expressões artísticas) têm um valor!...uma importância razoável...se calhar, nós no dia a dia não lhes damos a importância que elas têm... ah...se calhar... devíamos estar mais...mais... essa importância devia ser mais real, portanto deviam constar mais. Certo é que também não temos grande tempo. Mas é importante! É importante a plástica, é importante a dramática é importante, é importante... a música

PEC2: (baixinho) o desporto

PEC3: é importante o desporto. Nós fazemos isso, mas se calhar... não com aquela, não com aquela...assertividade que... que muitos críticos fazem, não é?

PEC2: e como são as principais áreas, não é? O português, a matemática e o estudo do meio... só este ano é que por exemplo tivemos provas de aferição...

PEC3: Temos duas três horas para dar isso tudo...três horas não dá para nada.

PEC2: (ao mesmo tempo) não dá para nada...

PEC3: três horas também para estudo do meio e o resto...

PEC1: devíamos ter mais tempo...

No que diz respeito à relação que se estabelece entre professores/as especialistas e professores/as generalistas em contexto de trabalho e música nas escolas, os dados recolhidos parecem apoiar o que Byo (1999) afirma quando defende que as professoras generalistas entendem necessitar mais da ajuda de especialistas em música para poderem implementar com sucesso este tipo específico de trabalho, enquanto que os/as professores/as especialistas procuram menos o apoio dos/as professores/as generalistas. Também os dados recolhidos nos grupos focais realizados com as professoras, permitem perceber que estas valorizam a existência de um trabalho com os/as professores/as especialistas, admitindo que o contacto com estes profissionais é enriquecedor, na medida lhes permite aprender estratégias inovadoras que poderão utilizar na sua atividade docente, nas outras áreas do currículo:

PEA4- mas para nós também é de certa forma enriquecedor, porque se ... dizemos se calhar isto até dava jeito fazer na minha aula... "aiop!" (e mexe o corpo para cima - a PEA1B ri-se e faz em coro a mesma coisa e diz exato!

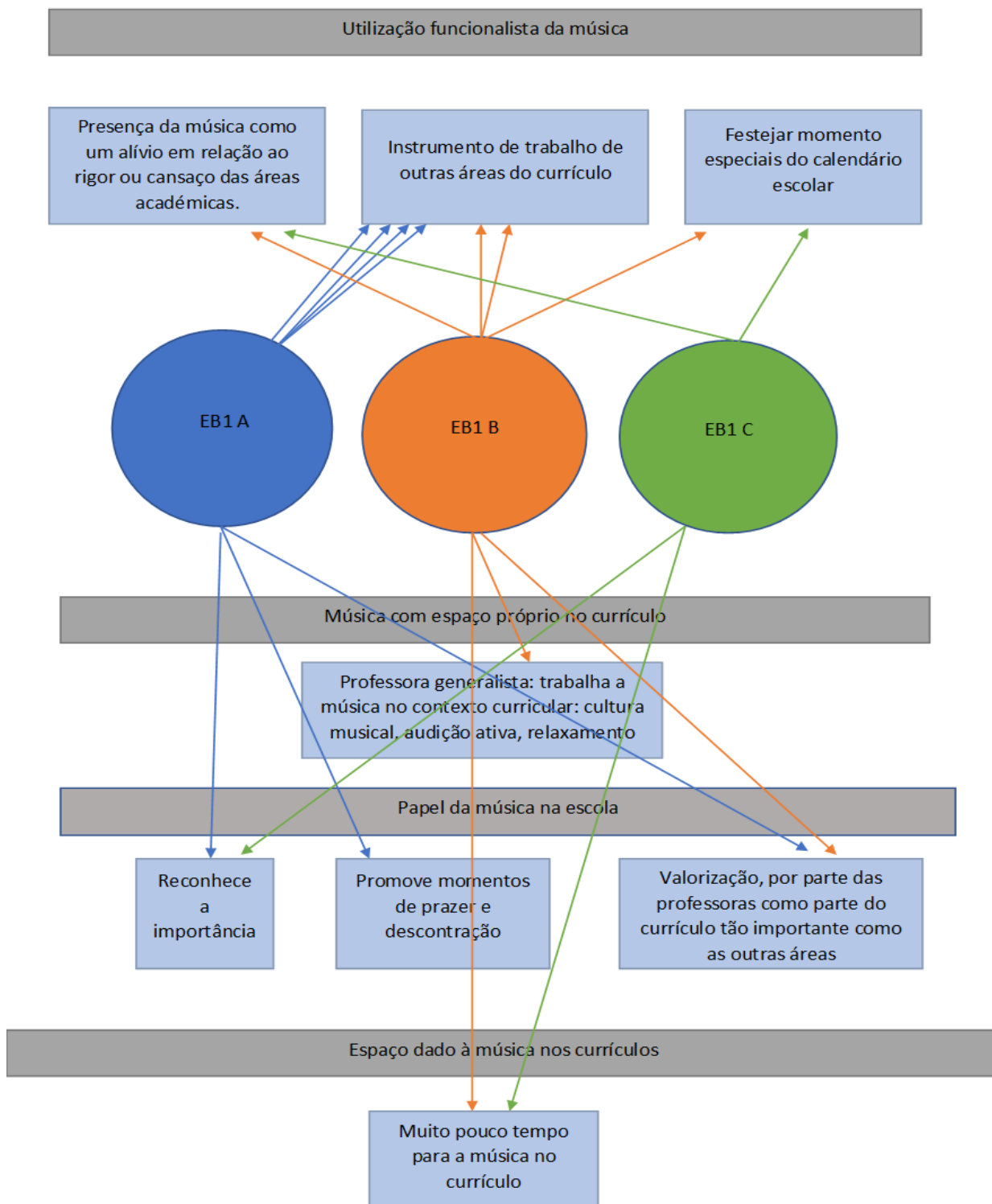
PEB4: ui... em tudo! as minhas em tudo!... a preparação... o aquecimento que ela fazia ... eu alguma vez... eu não sabia...

PEB1: Olha aprendi alguma coisa com a R. (formadora)! eu acho que sim, nós ao observar os outros vamos melhorando aquilo ... refletimos e dizemos... olha como é que eu poderia pegar nisto?... sem ter os conhecimentos, não é? Nem para lá caminho...como é que eu poderia adaptar isto aos meus alunos?

PEB3: ficou alguma coisa, sem dúvida, eu acho que sim! (P1: sim! sim!) para nós também serviu para aprendermos alguma coisinha... (risos)

PEC3: (encolhendo os ombros) ...eu confesso que eu não sabia o que é que fazia um coro...cantava? Sim, ok, músicas bonitas? Podia ser...ahmmm eu aprendi com este ano (sorri)

Figura XXV – FG professoras - Espaço da música no currículo do 1º ciclo



Aliás, os dados recolhidos no decorrer das discussões permitem ver que estas docentes valorizam claramente as estratégias e características das sessões de coro que consideraram inovadoras e importantes para as crianças. De forma geral reconhecem que, nestas sessões, existe um ambiente que é diferente do das aulas regulares, ambiente que consideram ser motivador, descontraído, um clima de afetos em que as turmas estão juntas (cf. Figura XXVI FG professoras - Estratégias pedagógicas diferenciadas utilizadas pelos/as músicos/as nas sessões de coro):

PEA1B: é o ambiente que os motiva também bastante...

PEA4: eles estavam mais à vontade...

PEA1A: basta o facto de estarem duas turmas juntas...já altera o ambiente

PEA1A: e vir alguém de fora, não é?

PEA4: mas a motivação deles acho que é... diferente...

PEA1A: é diferente porque eles logo de início se envolveram de uma forma ativa e... participaram com grande gosto!

PEA3B: estavam curiosos, também para ver o que é que era aquilo. (P2: "é que eles nunca tinham tido uma experiência assim") Porque eles nunca tinham tido uma experiência assim, eles próprios começaram a perceber que era uma coisa diferente e que ia ser totalmente diferente daquilo a que eles estavam habituados a fazer em regime de sala de aula...Logo aí, logo aí... eles ficaram...empenhadíssimos e motivadíssimos!

PEB3: Depois eram duas turmas juntas, ou até as 4 e nós não, é só a nossa turma.

PEC3: é que foi uma exigência sempre com um tom muito meigo...a J. (formadora) conseguia captar, cativar os miúdos...

Em termos de estratégias que observaram, há apenas, por parte das professoras, uma referência a estratégias de envolvimento participativo das crianças e outra de trabalho de competências musicais:

PEA3B: é o brincar com a voz...com coisas básicas como o aeiou...a maneira como eles pegavam e iam transformando até chegarem à melodia que queriam para introduzir o tema...tudo isso...

PEA1A: no fundo foi a construção da música...não é? Até chegar ao final...eles desmembravam... a música...e... no início não estávamos a perceber muito bem... (risos de todas) ... como é que aquilo vai (P1B vai ficar bem?) ... e de facto...

PEA2: por acaso também pensei nisso... achei que... como é que... não seria mais fácil dizerem logo toda a letra e (fazendo um gesto com a mão de seguido) ... a canção do princípio ao fim 3 ou 4 vezes..., mas não!... resultou! (risos)

PEC1: e eu lembro-me quando... quando ela começava a ensinar uma música, não é? E chamava um menino "agora és tu a cantar a música que eu ensinei para os outros"! e quando esse menino já cantava!!...mal ela tinha ensinado, eu ficava... (risos)... como é que é possível, aprendeu há 5 minutos e já sabe cantar!

Todas as outras referências que foram recolhidas vão no sentido de valorizarem estratégias utilizadas para conseguir a concentração das crianças por parte dos/as

músicos/as/formadores/as, o que parece ser uma das principais preocupações para estas docentes no contexto deste trabalho. Dentro destas estratégias, destacam sobretudo o recurso a jogos musicais e à existência de espaço e materiais diferentes dos habituais, assim como atividades de música e movimento, dramatizações, recurso ao lúdico e reorganização dos grupos de trabalho.

PEA1A: muitas coisas...o espaço, começa pelo espaço! (PEA3B: “a motivação”), o facto de estarmos com outras turmas, o empenho... já por si a dinâmica é diferente...

PEA3A: o facto de não usarem mesas nem cadeiras...nem cadernos...

PEB4: tudo!

PEB3: totalmente! (risos) primeiro eles saíam da sala. Ponto. E nós não costumamos sair da sala para ensinar música..., mas de qualquer maneira eles estão aqui, vêm para o polivalente, eles... né? De pé, né? Ou às vezes estão sentados...ou também fazem um bocadinho de drama...dramatizar... nós não! Nós, é dentro da sala, eles estão sentados, portanto, é totalmente diferente! Em termos até de postura para eles...eles ali sabem como é que hão-de estar na sala de aula e aqui é muito mais difícil porque têm o corpo muito mais solto...enquanto que ali têm de estar sentido, aqui não! Estão de pé!

PEB4: mas não só á música...se calhar a tudo!...

PEB3: sim e à dramática! Relacionar a música com a dramática...que eu acho que a R. (formadora) relacionou!

PEB4: porque tinha muita, não é?

PEB4: e dança também!

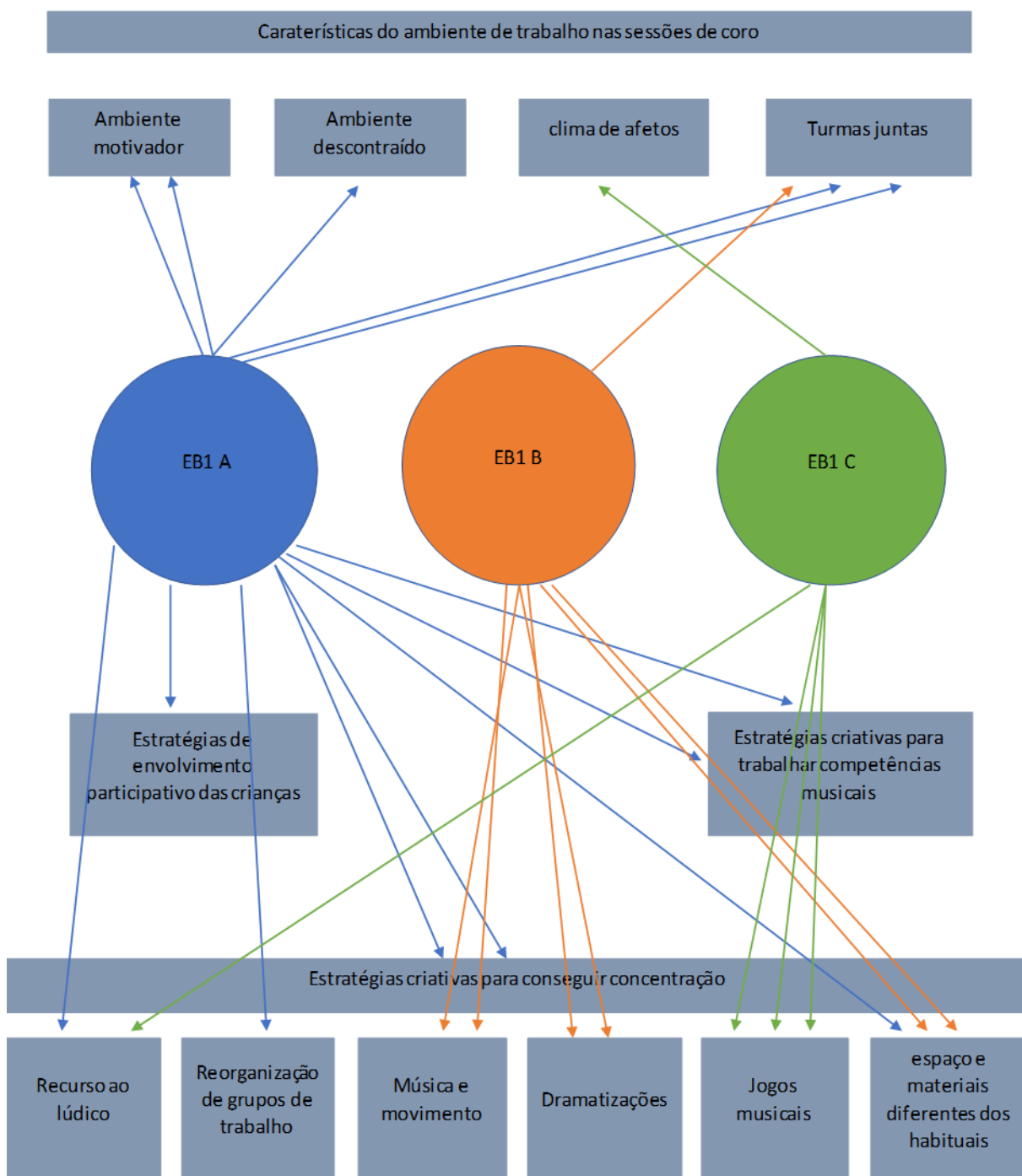
PEC3: Portanto houve aqui muito empenho, muita dedicação...muitas estratégias...hmmm...e acho que no início começou tudo com muitos jogos, para os cativar... e que depois eles ganharam gosto...hmmm... começaram a ir com imensa vontade para esta aulas e depois houve essa evolução no trabalho... imensa vontade por parte dos miúdos. Foi mais fácil para os professores provavelmente... lidar com eles porque já estavam mais treinados, mais, mais...habitados

PEC1: eu acho que a J. e o I. (formadores) também iam conseguindo fazer isso. Através dos jogos musicais iam fazendo um bocadinho... essa intervenção com esses comportamentos...normalmente conseguiam dar-lhes um bocadinho a volta...

PEC3: e eles adoram! (...) ainda agora me pediam aqueles jogos de início, de quebra gelo...eles gostavam...

PEC2: pois! tudo o que seja lúdico!...

Figura XXVI FG professoras - Estratégias pedagógicas diferenciadas utilizadas pelos músicos nas sessões de coro nas sessões de coro

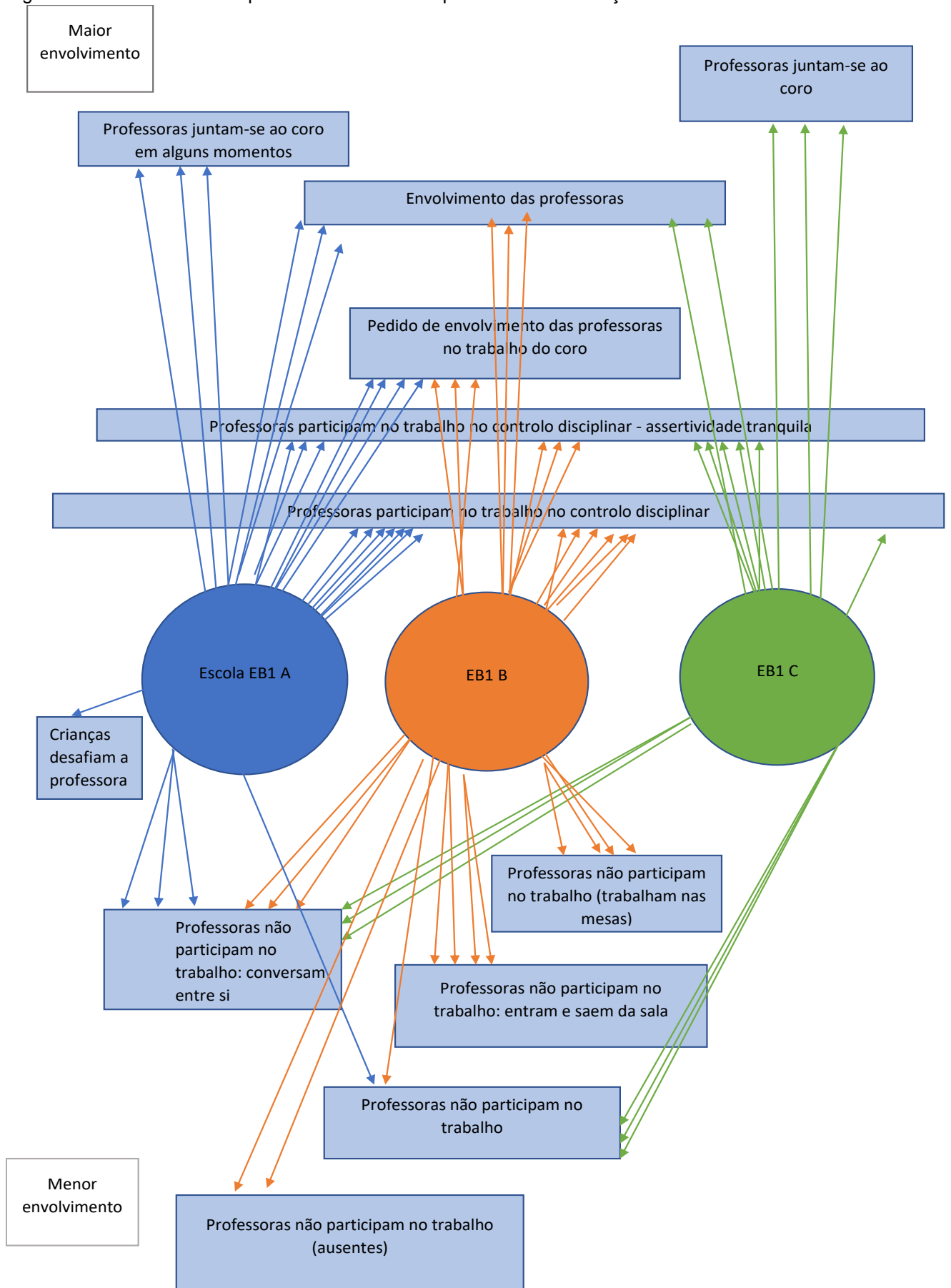


Os dados reconhidos na presente investigação também evidenciam, tal como Aróstegui, e Cisneros-Cohernour defendem, (2010) que um/a professor/a especialista pode oferecer talvez uma experiência artística mais experiencial, de uma qualidade musical superior. No entanto, para que isto possa, de facto, acontecer, pensa-se que é necessário que este profissional deixe de pensar a música como uma disciplina isolada,

lembrando-se que está inserida no currículo e que deverá contribuir para os objetivos gerais do nível da valência educativa em que está inserida. Isto significa que os/as professores/as especialistas, quando trabalham no contexto de uma escola deverão procurar adaptar a sua intervenção ao contexto específico em que estão articulando-se com os restantes profissionais, promovendo uma necessária interdisciplinaridade. Isto implica, não só uma disponibilidade pessoal para esta interdisciplinaridade, como também um cuidado em, logo desde o início, promover um diálogo entre as partes (generalista e especialistas) no qual cada parte possa perceber o que é esperado como forma de participação de cada um. Como anteriormente se referiu, estas questões ligam-se intimamente com a necessidade de repensar a formação destes profissionais.

De facto, e agora olhando para o caso do projeto EaC, embora se perceba, pelo discurso dos responsáveis 1 e 2, que houve uma preocupação inicial em preparar a intervenção dos professores especialistas de coro nas escolas (como já foi analisado no Capítulo II sobre Música e Comunidade) percebe-se que estes responsáveis reconhecem que esta introdução poderia ter sido um pouco mais aprofundada. Realmente, eles reconhecem que, dado as especificidades de cada contexto e a preocupação que tiveram em respeitar as características e dinâmicas do mesmo, foi dada a cada escola e a cada professora, liberdade para interpretar um papel no projeto. Isto significou, de facto, que a interpretação por parte das docentes tenha sido muito diversa (cf. Figura XXVII – Notas de campo EaC – Atitudes das professoras em relação às sessões de coro)

Figura XXVII– Notas de campo EaC – Atitudes das professoras em relação às sessões de coro



Com efeito, no que diz respeito aos dados recolhidos nas notas de campo (projeto EaC), é possível perceber que as escolas mostram uma diversidade de situações, relativamente à forma como as professoras titulares se relacionam com o projeto. Em termos gerais, percebe-se que as professoras estão envolvidas, até certo ponto, no trabalho. Contudo, na maioria das situações, a forma de envolvimento consiste, sobretudo, em exercer controlo disciplinar sobre as crianças que não estariam, segundo a sua opinião, a comportar-se bem. Aliás, foi possível perceber através dos dados recolhidos através dos grupos focais, que elas consideram que esse é o seu principal papel nas atividades do coro.

De acordo com os dados recolhidos nos grupos focais realizados com as professoras, foi possível perceber também que as docentes consideram de modo diversificado o seu papel no projeto, com níveis de envolvimento também diversos. Contudo, como antes se referiu, de forma geral as professoras parecem entender que a forma de participação esperada no projeto consiste em participar no controlo disciplinar dos seus grupos:

PEB4: mas era preciso estarmos nós ali sempre! Atrás!!!... no comportamento! No comportamento! Eu estou a falar é no comportamento...

PEB3: por eles precisavam sempre ali de fiscais! (PEB3; eles são marotinhos...) e eu avisava-os sempre antes de saírem!...

PEC3: ok!... (riso) mesmo sendo todas as semanas...ainda havia muitos momentos – e a Irene sabe - em que tínhamos que ser nós a chamar a atenção... ahm... de alguns miúdos para estarem sossegados...porque aquilo é um motivo de convívio, de concentração, mas às vezes, como nós tínhamos o recreio antes, a aula logo a seguir ao intervalo, ainda havia ali quezílias, se calhar do intervalo, que passavam para a aula...se calhar as coisas menos positivas são exatamente essas...termos que ser nós a intervir...

PEC2: sim muitas vezes tínhamos que intervir!...

PEC3: mesmo estando lá com eles, a participar com eles...eles a verem que nós estávamos a fazer a aula, mesmo assim tínhamos necessidade de intervir.

Olhando agora separadamente para cada instituição, verifica-se que na escola A se registam também situações em que as professoras se juntam ao trabalho de coro, mas só em alguns momentos específicos das atividades. Frequentemente conversam entre si durante as sessões. Registam-se também pedidos do seu envolvimento por parte dos músicos e situações de envolvimento espontâneo por parte das professoras, mas sobretudo a sua participação no coro é, como se referiu já, predominantemente relativa ao controlo disciplinar das crianças, fazendo-o algumas vezes de forma tranquila, mas sobretudo de forma severa (cf. Figura XXVII – Notas de campo EaC – Atitudes das professoras em relação às sessões de coro),

PEA4: Eu dizia-lhes, nós vamos para a música, vamos ali para o contentor, não é? (risos) mas vocês vão-se portar como no português, na matemática, no estudo do meio! Portanto é uma aula como outra qualquer! E, portanto, eu acho que também ...esta...o facto de eu, constantemente estar-lhes a dizer isto...

PEA3B: dizemos sempre isso

PEA1A: que era uma aula

PEA3B: não era uma brincadeira

Em relação à escola B, é possível perceber que, de forma geral, o número de situações de participação e não participação das professoras está bastante equilibrado. No que diz respeito à participação, mais uma vez, a forma como o fazem é sobretudo ligada ao controlo disciplinar, fazendo-o maioritariamente de forma severa, mas também, por vezes, de forma tranquila. Há vários pedidos de envolvimento por parte dos/as músicos/as e as professoras também se envolvem no trabalho de forma espontânea (embora não haja, nas notas de campo, nenhum registo de participação no coro) (cf. Figura XXVII– Notas de campo escolas EaC – Atitudes das professoras em relação às sessões de coro).

PEB1: até nós às vezes filmávamos, mas para o fim, na altura do concerto chegou-nos a enviar para nós treinarmos com os meninos na sala.

PEB3: até porque ela preparou um caderninho, pediu aos meninos um caderninho com as músicas, (PEB4. Mas mesmo sem ser...) para decorarem as músicas...

PEB4: mesmo as músicas do coro (e pega na fotografia do coro na casa da música) cheguei a pôr para vermos... eles cantavam logo tudo!

Esta é, note-se, a escola onde se registam mais situações de não colaboração. Há, por exemplo, registos das professoras presentes na sala, mas a trabalhar, noutros assuntos, numas mesas atrás, a não participarem, a entrar e a sair da sala, a conversarem entre si, e a estarem mesmo totalmente ausentes. Também acontece participarem de forma esporádica, acedendo a pedidos de participação por parte dos/as músicos/as, mas ficando também a trabalhar nas mesas enquanto decorrem as sessões,

PEB3: a mim dá-me tanto jeito! Tenho tanto para corrigir!!!

Já na Escola C pode-se observar que, de forma geral, as professoras têm uma atitude mais participativa, sendo a única escola em que há registos das professoras participarem de forma bastante regular nas sessões do coro. Embora não se registem pedidos de envolvimento por parte dos/as músicos/as, verifica-se que há registos de participação espontânea por parte das professoras (cf. Figura XXVII– Notas de campo escolas EaC – Atitudes das professoras em relação às sessões de coro):

PEC3: logo no início quando faziam aqueles jogos de aquecimento vocal, de ...descontração. ...é assim às vezes não era fácil, havia dias em que era complicado, exatamente como os miúdos. Eu também preciso da mesma motivação que eles precisam! Acho que este trabalho não foi só para as crianças...eu adorei!... eu desde o

início que fiz os exercícios com eles - e que não são fáceis! - (risos) e que mesmo até no final levava a muitos enganar e até para nós, até para nós foi fantástico, foi fantástico o ritmo, a memória... tudo! Tudo aquilo que eu acho que já estava um bocadinho adormecido e que eu acho que foi uma mais valia também para nós. Eu saí mais rica do que no ano passado e que não tínhamos nada disto e de facto fantástico! (a professora do 1º ano vai concordando e dizendo “mesmo”, “sim” “isso”! e rindo) e depois teve uma projeção que também não estávamos à espera...P3: eu não fiz isto por eles! Fiz isto por mim! (risos)

...Não faz sentido, enquanto pessoa enquanto professora não ser ativa numa atividade dos meus alunos.

PEB1: eles poderiam era achar estranho se tu não fizesses isso!

PEB3: exatamente! (risos)

PEB1: eu acho que os meus também podem vir a sentir isso no ano que vem (risos...) quando a professora não fizer com eles o ioga, ou assim...não participar nas atividades...é capaz ... eles vão sentir essas diferenças!...

Há também, nesta escola, registos de participação no controlo disciplinar, embora maioritariamente de forma tranquila. É também possível observar que, no que diz respeito a situações de não envolvimento, há bastantes registos de situações de não participação, só mesmo presença das professoras, e também de situações em que estas conversam entre si durante as sessões do coro.

É importante salientar que esta diversidade de comportamentos adotados e consequente interpretação pessoal do papel a desempenhar no projeto, no que diz respeito à articulação entre especialistas e generalistas, se verifica também junto da própria equipa dos/as músicos/as/formadores/as. Com efeito, no que diz respeito ao espaço e papel atribuídos ao projeto EaC no contexto dos currículos das Escolas, a análise dos dados parece, de forma geral, evidenciar que os/as músicos/as sentem que o processo de introdução do projeto nas Escolas poderia ter sido mais trabalhado. Isto poderá ter contribuído para que o projeto tenha adquirido diferentes características nas diferentes escolas (cf. Figura XXVIII - FG músicos/as/formadores/as - Espaço da música no currículo das escolas).

Nota-se, por um lado, que pela parte dos/as músicos/as existia um desconhecimento de que se pretendia que o projeto integrasse uma parte curricular do trabalho das escolas:

MEA.M: -Olha eu não sei se tu sabias (olha para a J - formadora), mas eu só fui sabendo disso mais tarde. Não soube logo à partida que nós estávamos integrados no currículo da Escola.

MEB.F: -Integrados no currículo da Escola como assim? ...continuo sem saber... (risos)

MEA.F: -Deixam de dar matemática para... para acompanhar... nunca tinha pensado nisso, mas faz sentido... faz sentido...

Por outro lado, há várias referências ao facto de que sentiram que, pela parte das professoras, a definição de qual poderia ser o seu papel e contributo para o projeto também não estava claro. Esta deficiente clarificação contribuiu, na opinião dos/as músicos/as, para que as professoras assumissem o seu papel de diversas formas:

MEA.M: Nesse aspeto, ...hmm, acho que o projeto não ficou bem “cosido”, na escola. Não ficou bem integrado... porque... apesar das professoras virem... pronto, inicialmente acho que havia assim uma certa distância... por não saberem que espaço ocupar. Acho que não houve essa preparação para.... Para elas se sentirem à vontade para participarem... ahmmm ... e, tenho sentido que elas são mais vigilantes do que participantes.... Portanto acho que nesse sentido as coisas não ficaram bem claras para toda a gente.... Ahmm... nós... quer dizer fui-me apercebendo... porque me fui apercebendo não porque tivesse sido comunicado...com a parte delas, ou seja, a postura...se é uma parte da formação dos miúdos, elas não são apenas vigilantes..., percebes?

- Se calhar há aqui um hiato entre ... de comunicação...

MEA.F: De comunicação!

MEA.M: De perceber o que é que é ... ou seja quais são as expectativas em relação ao projeto e em que é que cada profissional que está dentro da sala pode ajudar.

Poderá admitir-se que, porque tiveram dificuldade de perceber qual deveria ser o seu papel no coro, provavelmente também aliado ao facto de resistirem a sair da sua área de conforto no processo educativo, as professoras assumiram o seu papel de acordo com as suas próprias expectativas em relação ao projeto e de acordo com as suas personalidades:

MEA.F: Se no início aquilo também me causava um bocado de estranheza, a seriedade, apercebi-me que a M. (professora) é tímida por ela e que depois, quer dizer, é uma compincha! Apercebi-me que a S. (professora) (com voz grossa) canta e fala, quer dizer, se calhar não vejo... acho que dentro do possível, chegou a elas! Dentro daquilo que é a personalidade delas

É interessante verificar que, o facto de as professoras geralmente assumirem o papel de não participantes, é visto, pela parte dos/as músicos/as, também, de forma diversificada: se, por um lado, consideram que essa não participação é positiva (dá-lhes uma maior liberdade de ação), também é visto como negativo (não permite que existe uma interdisciplinaridade entre o trabalho do coro e as aulas, e também faz com que as professoras assumam um papel de meras vigilantes no processo):

MEB.M: Eu não vejo isso como um problema. As nossas professoras (olhando para a MEB.F) não estão lá! E eu ADORO essa liberdade! (risos)

MEB.F: Era o que eu ia dizer...

MEA.M: Mas estando presentes, eu preferia que estivessem a usufruir mais da atividade...no sentido de ser uma coisa curricular em que elas...da qual elas fazem ... parte...

No que diz respeito aos processos de envolvimento das professoras no trabalho do coro, alguns/mas músicos/as/formadores/as referem que pediram por diversas vezes a participação das professoras no trabalho desenvolvido no contexto do projeto, mas referem também que esta articulação partiu sempre de um pedido por parte da equipa de músicos/as, para contribuir para o projeto, e não de uma real articulação interdisciplinar.

MEA.M: ... depois há pequenas conquistas que eu lembro... lembro da 1º apresentação, da 1º aula aberta, ... em que as coisas começaram a... quando começamos a pedir ajuda...Dentro do projeto escolar...ou a questão da interdisciplinaridade, por exemplo.... hmm não houve grandes oportunidades para nós promovermos...isso. Era mais do nosso lado para lá: por favor vejam esta letra...

MEB.F: Elas...nós temos uma coisa que é um caderno. Pedimos a todos para comprar um caderno que se chama “diário do coro”, entregamos as músicas, eles colam, e nós sabemos, nós já fomos ver os cadernos, que eles (as crianças) ao longo das aulas, pegam nos cadernos para trabalhar leitura, desenhos à volta das músicas, relembram as frases, hmm... não sei se nós chegamos a ouvir algumas gravações, mas iam ouvindo e cantavam ao longo da semana, ou seja, é muito presente, as professoras são muito integradas nesse sentido, só não estão integradas... no sentido em que têm de cantar na sala. E para mim... para mim está perfeito!

Nota-se aqui, mais uma vez a existência de diversas formas de gerir esta questão. Se há situações em que houve uma reunião inicial com as professoras para organizar o trabalho, como aconteceu nas escolas B e C, estas reuniões deram origem a situações bastante diversificadas. Na escola B as professoras perguntaram se podiam não participar ativamente no coro. De forma geral envolvem-se no trabalho, mas não cantam com as crianças e muitas vezes estão ausentes da sala, o que é visto como positivo pela equipa dessa escola no sentido de que esta ausência permite fazer com que as sessões de coro assumam claramente um ambiente diferente das aulas do currículo regular com as crianças:

MEB.F: Eu acho que na Escola B foi um bocadinho ao contrário porque...eu acho que houve esse diálogo, eu lembro-me que logo no início, estavam assim... “nós temos de cantar, não é? Nós também temos de estar aqui?...” (risos) pronto eu acho que houve que eu lembro-me dessa questão ou...só que aquilo foi tipo de uma semana para a outra que... “posso ficar aqui sentada a trabalhar?” ou “posso ir para a sala dos professores?” ... e honestamente prefiro muito mais! ... no nosso caso. E depois há ali outra questão... tendo ali as professoras eles sentem sempre que é aula!...pelo menos connosco... sempre a sensação de aula, de escola... pronto. E então elas saindo, ali é uma questão entre nós os dois e eles.

Por outro lado, noutra escola (C), duas das quatro professoras quiseram integrar o coro e participam ativamente nas sessões. Neste caso, este envolvimento é visto pela equipa de músicos/as desta escola como positivo porque lhes permitiu conhecerem melhor o

contexto e cada criança e assim conseguirem fazer uma intervenção mais adaptada e mais significativa:

MEC.F: Nesse aspeto, acho que... tem... não sei se é por parte só... ou se na conversa com a diretora, não sei como é que se processou, mas logo a 1ª sessão foi assim: Olhe nós estamos aqui, portanto nós somos assim, portanto nós vamos participar, há problema? E nós, não! Claro que não! então... Foi, acho que foi, foi mais ou menos assim que aconteceu e nós não, não há problema!...hmm

MEC.M: Quase como: “isto é uma oportunidade que nos estão a dar e nós queremos aproveitar!”

Elas fazem tudo connosco, elas cantam, fazem o aquecimento, às vezes

MEC.F: Fazem mesmo tudo...

MEC.M: Elas são parte do coro...

MEC.F: Elas participam...

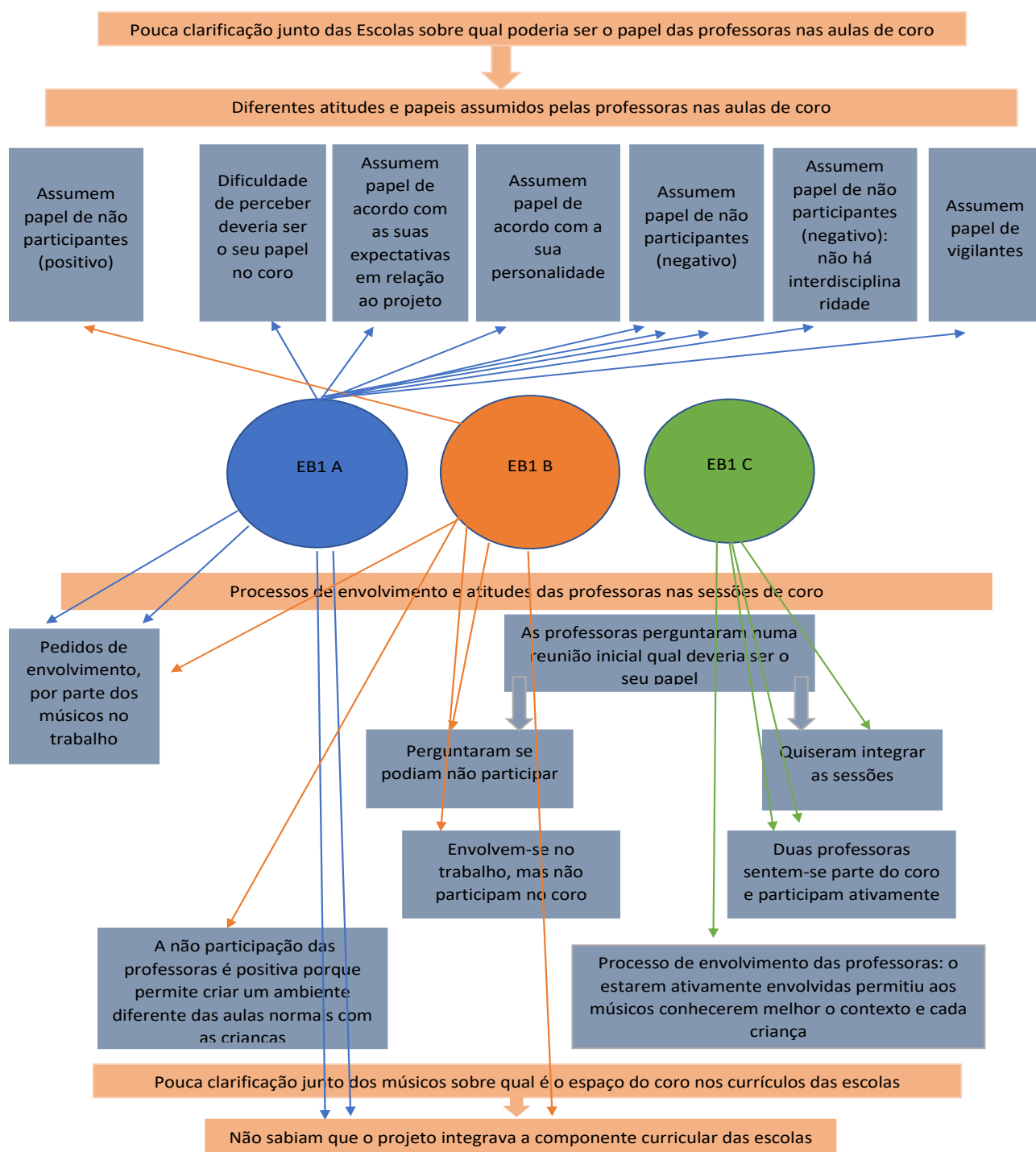
MEC.F: Aconteceu estarmos a fazer uma canção, foi no 3º e 4º ano e ela disse assim “J, (formadora) desculpa vamos ter que parar porque eu vi o J. (ou seja um miúdo) eu vi o J. estava aqui a cantar” e quase que batia palmas...

MEC.M: Entusiasmadíssima!

MEC.F: Entusiasmadíssima! Ou seja, é um miúdo que quase não cantava e quase não abria a boca! Portanto isso no processo de ...de projeto de escola eu acho isso muito interessante! Portanto ela... o facto de elas estarem lá incluídas elas percebem que alguns miúdos ... como aquilo lhes tem ajudado em muita coisa...

MEC.F: A mim, a sensação que me deu foi que a presença das professoras, pelo menos a mim, ajudou-me a conhecer melhor os grupos. E ajudou-me a perceber melhor as dinâmicas, a perceber de vez em quando como abordar determinado miúdo, ou não, portanto a presença delas, do ponto de vista do conhecimento e do crescimento do grupo pareceu-me, ... pareceu-me importante.

Figura XXVIII - FG músicos/as/formadores/as - Espaço da música no currículo das escolas



A multiplicidade de opiniões encontrada nos dados recolhidos vai, aliás, ao encontro do que é afirmado por Byo (1999). De acordo com um estudo conduzido por esta autora a forma como professores generalistas e especialistas olham o papel e o espaço que a música deverá ter nas escolas é, de forma geral, bastante diversificada. Mesmo quando valorizam e reconhecem a importância da presença da música nos

currículos, valorizam claramente aspetos diferentes no trabalho e papel musical a desempenhar por cada um.

Todos estes dados vêm ao encontro de que, quando ensinada por professores/as generalistas, a música aparece geralmente de forma esporádica, dependendo do interesse dos professores e da ocasião específica. O contexto institucional pode atribuir aos/às professores/as generalistas um papel diferente do que é atribuído aos especialistas. Os/as professores/as generalistas, como já antes se referiu, são vistos como responsáveis pelo ensino dos conteúdos académicos e esta é considerada como a sua missão central. Esta posição condiciona o uso da música (e outras linguagens artísticas) ao papel de subserviência relativamente às disciplinas académicas. Frequentemente a presença da música é vista como um alívio em relação ao rigor ou cansaço das áreas académicas. Tipicamente, são-lhe alocados os períodos de transição: a seguir ao recreio, ao início ou fim do dia, da semana ou do semestre, na comemoração de ocasiões especiais. Isto mesmo é apoiado, como já foi referido, pelos dados recolhidos nos grupos focais realizados com as professoras generalistas envolvidas no projeto EaC, na discussão sobre quem deverá ensinar a música nas escolas, quando estas fazem referência à forma como trabalham a música no contexto da sua atividade docente escolas (cf. Figura XXV – FG Professoras - Espaço da música no currículo do 1º ciclo).

A forma como a música é trabalhada, os conteúdos escolhidos e a forma como são abordados dependem, assim, de forma geral, do conhecimento musical do/a professor/a generalista, da sua sensibilidade e posicionamento face ao papel e importância da educação musical, da sua capacidade pedagógica e da disponibilidade (ou falta de) de instrumentos (geralmente de percussão simples e melódica), embora, mesmo quando estes estão disponíveis, grande parte dos/as professores/as generalistas não saibam como os utilizar. Realmente, os dados encontrados indicam que cantar é para estas profissionais a atividade predominante (Byo, 1999) e, de forma geral, como já se referiu, estas professoras consideram que o papel da música na escola deve sobretudo estar articulado com outras áreas curriculares, valorizando a sua função terapêutica para "acalmar a criança", como estratégia de recompensa e como importante ferramenta de socialização (Bresler, 1998). Neste sentido, a importância do trabalho musical no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades musicais surge como secundária (Byo, 1999).

Apesar da existência das diferentes formas de olhar o papel da música no currículo, há aspetos em que estes profissionais (generalistas e especialistas) parecem

estar de acordo. Ambos expressam frequentemente a necessidade de formação adicional para implementar com sucesso a música no contexto escolar, embora refiram aspetos diferentes. As professoras generalistas, como já foi analisado, dizem sentir necessidade de adquirir competências no que diz respeito ao ensino com e através da música, o que remete esta reflexão, de novo, para as questões da formação dos professores generalistas (cf. Figura XXV – FG Professoras - Espaço da música no currículo do 1º ciclo). Verifica-se, também, a existência da necessidade de promover uma maior compreensão dos efeitos positivos que o trabalho integrado da música pode ter junto das crianças, questão que é referida pela responsável 2, quando afirma que as professoras, numa das escolas, sentiram uma melhoria de competências matemáticas em algumas crianças, mas que não sabiam se isto poderia estar relacionado com o trabalho desenvolvido no EaC:

R2: Penso que foi na escola A, as professoras na matemática (...) notavam alguma melhoria, não tinham a certeza se estava completamente ligado ao coro, mas achavam que a disciplina do coro e o... eles percebiam ligado a algumas coisas de matemática... Eu também acho que os formadores, nas técnicas que usam muitas vezes fazem... é o contar... acabam por fazer as comparações com a matemática e eles acabam por perceber algumas coisas de matemática através da música, o que é muito engraçado. E a professora dizia isto: eu não tenho noção se isto acontece... e nós dizemos: Sim acontece!

Os/as professores/as especialistas, por seu turno, e como já se referiu, referem sentir necessidade maior formação em áreas de música com as quais se sentem menos confortáveis (ex. compor, improvisar, tocar diversos instrumentos), competências que não foram adquiridas na sua formação inicial como músicos, como foi visto na discussão sobre a formação dos professores de música (cf. Figura XXII – FG músicos/as/formadores/as – Sobre a preparação para, como músicos trabalhar num contexto diferente do de uma escola de música). Também afirmam sentir necessidade de uma preparação que lhes permita perceber as possibilidades de trabalho interdisciplinar da música com outras áreas do currículo. Isto poderá significar a valorização do trabalho cooperativo, em rede, entre profissionais no contexto escolar (cf. Figura XXVIII - FG músicos/as/formadores/as - Espaço da música no currículo das escolas).

Ainda, e de acordo os dados apresentados no estudo conduzido por Byo (1999), ambos os profissionais referem sentir que a qualidade do seu trabalho fica comprometida quer pela limitação de tempo de trabalho da música, quer pela limitação de equipamentos e materiais, e isto é referido de forma muito clara pelas professoras

generalistas envolvidas no projeto EaC, quando sublinham o pouco tempo que está estabelecido para o trabalho das expressões no currículo regular (cf. Figura XXV – FG Professoras - Espaço da música no currículo do 1º ciclo). Também os/as músicos/as /formadores/as, relativamente às condições físicas e materiais que têm no projeto EaC, sobretudo na Escola A., afirmam terem ficado muito preocupados/as com as condições reais com que se depararam, em termos de condições físicas e humanas (muitas crianças, um espaço pequeno e com poucas condições, instrumento - piano - com pouca qualidade) (cf. Figura XXIX – FG músicos/as/formadores/as - expectativas iniciais projeto EaC).

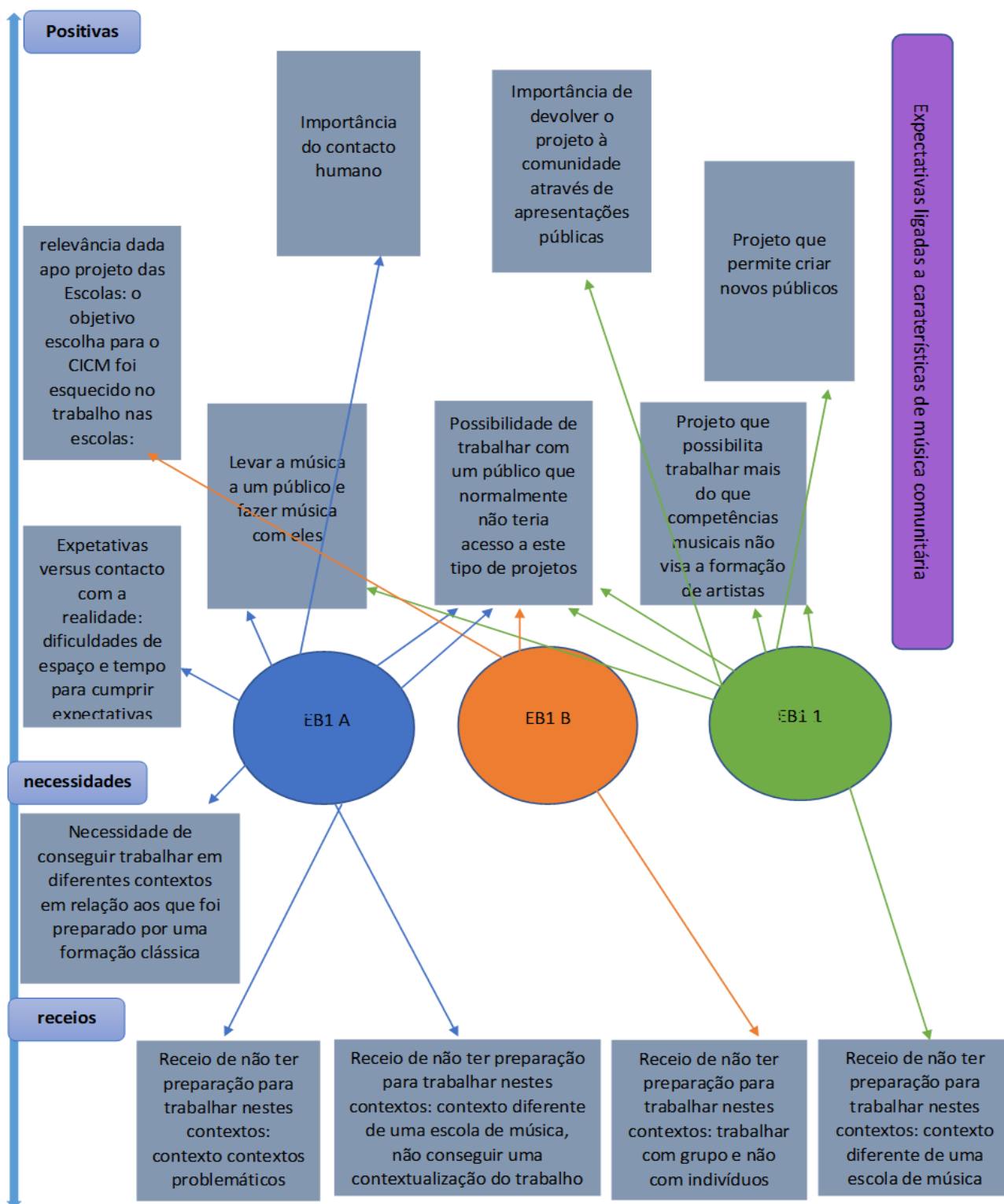
MEA.F: Os desafios, os seja as expectativas, foi que, eu não estava à espera é que fisicamente eu não fosse ter umas condições... eu não estava à espera de umas condições ideais, mas lembro-me perfeitamente do choque que apanhei quando nós fomos a 1ª sessão e ... e eu vejo o sítio onde nós íamos trabalhar com 53 crianças! e eu fiquei em pânico, tipo, não há experiência no mundo em leadership que não te tire o pânico de... de repente pensar... não vou ter espaço para fazer uma roda! Não vou ter espaço para fazer movimento (...) A começar pelo espaço, pela humidade, pela chuva, que caia (risos) tudo, quer dizer! E de repente eles estão todos lá dentro... o próprio espaço é assim... (...) depois quando me disseram o piano... porque eu não pensei em nada disso, não pensei em nada... eu disse que sim... cegamente. Não sabia que o piano seria aquele piano, que a amplificação quase que não os ouvia, ... não pensei em nada das condições...

MEA.M: Não tinha amplificação!...

MEA.F: Não tinha amplificação! Não pensei (...) que obviamente que não se ia ouvir nada... eu não pensei, eu não pensei... quer dizer... nem raciocinei, quer dizer são duas horas se eles são cento e tal... vai ser cinquenta e tal em grupo... não pensei... mesmo... só quando fui lá o 1º dia... (risos) então quem é que eu tenho? Ah é esta sala?... e este é o piano?... tipo... uahaaaa... eu não sei se vou conseguir! (risos). Portanto foi assim... foi bonito! (risos) o crescimento foi bonito... e custou-me muito!...

MEA.M: Tudo pré-fabricado... eles têm aula de ginástica lá...

Figura XXIX – FG músicos/as/formadores/as - expectativas iniciais projeto EaC



Byo (1999) afirma que, relativamente aos/às professores/as especialistas, é necessário ter em conta que, de forma geral, também estes/as, valorizam diferentes aspetos dos currículos de acordo com as suas próprias vivências e formação profissional e académica, embora alguns, como é o caso dos/as

músicos/as/formadores/as do projeto EaC, procurem sair das suas áreas de conforto ou rotina e procurem trabalhar aspetos do currículo com os quais não se sentem tão confortáveis ou que não trabalharam tanto durante a sua formação inicial. Têm, como eles/as próprios/as afirmam, necessidade de procurar de forma autónoma uma formação específica que os apoie nestes aspetos. Por exemplo, os/as músicos/as/formadores/as, como já foi referido, que se formaram como instrumentistas, como pianistas acompanhadores (Hargreaves & Marshall, 2003), sentiram necessidade de rever os seus conhecimentos em áreas como análise, história, relação da música com outras disciplinas, composição e/ou improvisação.

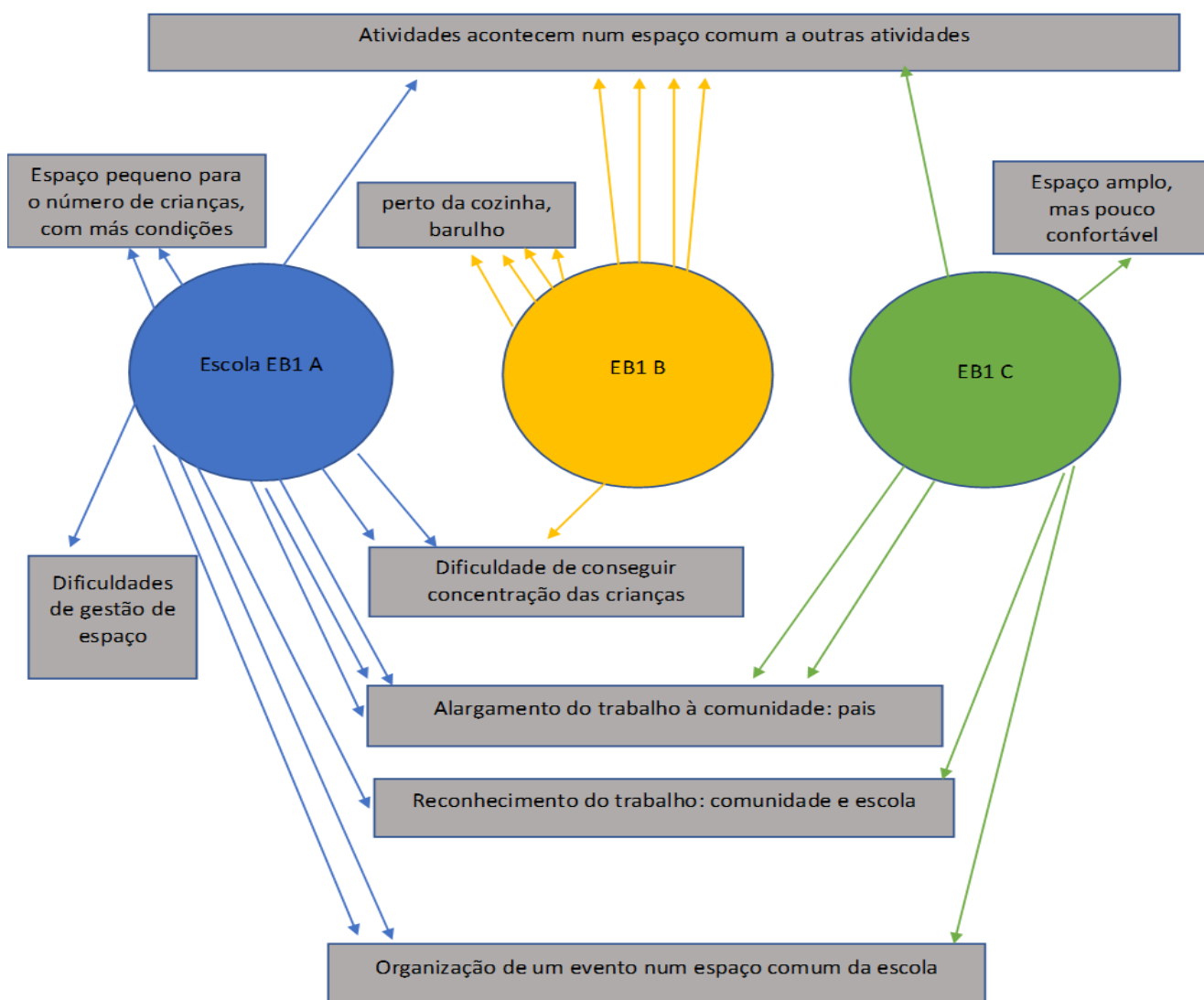
Relativamente ao debate sobre quem deve trabalhar a música nas escolas, quem defende que a música deve ser trabalhada por professores/as especialistas recorre sobretudo a argumentos que falam da necessidade de uma formação artística sólida, de capacidades técnicas e artísticas que permitam trabalhar a música na sua plenitude como expressão artística (Reimer, 2004). No entanto, alguns autores chamam a atenção para que esta passagem dos/as especialistas na escola não pode ser desarticulada do trabalho que os/as professores/as generalistas desenvolvem com as crianças (Figueiredo, 2005; Mota, 2007).

A educação artística goza, atualmente, de uma particular atenção. Por um lado, existe um reconhecimento crescente de que existe uma grande variedade e pluralismo na forma como as pessoas aprendem e representam o mundo (e, neste contexto, através das artes). Trata-se de um pluralismo que abre opções, que reconhece e celebra diferenças de valores e práticas culturais, estilos de vida e mesmo sentidos dados às expressões artísticas. Por outro lado, esta visão pluralista e aberta defronta-se com a necessidade de uniformização que os currículos escolares impõem, o que coloca a presença das artes neles numa posição complexa (Eisner, 2001).

Os contextos de trabalho e o estatuto institucional dos/as professores/as especialistas nas escolas, são bastante diferentes dos dos/as professores/as generalistas. Os/as especialistas representam uma subcultura distinta dentro das escolas, com uma posição marginal em relação ao currículo (Bresler, 1998). Frequentemente a música é a única disciplina que não é ensinada por professores/as generalistas e, no que diz respeito ao caso do projeto EaC, assim acontece. De facto, todas as outras áreas do currículo são asseguradas pelas professoras generalistas. A visão institucional sobre a música e sobre os/as professores/as especialistas como sendo dispensável, reflete-se frequentemente na alocação de espaço e de tempo. No que diz respeito ao espaço, no projeto EaC, por exemplo, as professoras generalistas

têm a sua própria sala, o que, de certo modo simboliza profissionalismo, autonomia, controlo sobre o uso de materiais e regras de comportamento. Já relativamente ao espaço para as sessões de coro no EaC, não existem salas reservadas unicamente para o ensino da música, em contraste com bibliotecas, ginásios. As aulas de música acontecem em espaços que são destinados a outras funções e, por isso, são partilhados por diferentes profissionais. Realmente, e de acordo com o que foi recolhido nas notas de campo do projeto EaC, percebe-se que as atividades acontecem num espaço comum a outras atividades, o que implica frequentemente dificuldades de gestão de espaço e de conseguir a concentração das crianças (cf. Figura XXX– notas de campo EaC - Sobre o espaço e tempo para as sessões de coro).

Figura XXX– Notas de campo EaC - Sobre o espaço e tempo para as sessões de coro



A alocação de tempo, também, é indicativa de status destas atividades dentro da escola. As professoras generalistas podem escolher quando trabalhar música nas suas salas embora escolham, de forma geral, tempos em que se pensa os/as alunos/as terão momentos de baixa concentração, como por exemplo, após o recreio e no fim do dia. Recorrem então à música, sobretudo como forma de descontração e de alívio da pressão do trabalho das áreas curriculares consideradas mais árduas (Byo, 1999). Também se verifica que as sessões de coro do EaC acontecem durante o dia, num período que se pode considerar produtivo (as manhãs), mas não duram mais do que uma hora, o número de crianças envolvido é elevado (duas e mesmo três turmas ao mesmo tempo) e têm um espaçamento de semana inteira entre as sessões, o que, como Bresler (1998) chama a atenção, não contribui para não facilitar o desenvolvimento de competências musicais.

3.3.2. Como as crianças percebem o tempo, o papel e o espaço da música na escola

Será importante procurar perceber também a forma como as crianças envolvidas no projeto EaC vêem a presença da música na escola. De acordo com os dados recolhidos nos grupos focais realizados com as crianças nas escolas, parece ser claro que as crianças valorizam presença destas atividades. Percebe-se que gostam do que sentem nas sessões de coro (que consideram divertidas, que gostam muito, que são bonitas e ainda valorizam o facto de serem gratuitas e “fixes”) (cf. Figura XXXI – FG crianças EaC - Espaço da música no currículo regular):

MEA/7: levanta-se com as mãos na cabeça: aí meu Deus, é impossível!

- O que é que é impossível?

MEA/9: porque toda a gente adora o coro! Porque é mais fixe e podemos cantar!

MEA/7: ...agora música... o meu coração tipo ...PÓOOOO (faz barulho de sirene e levanta os braços) (risos)

MEA/6: eu gosto mais de ir para o coro, porque nas aulas só trabalho, no coro canto, divirto-me e gosto de ouvir música!

MEB/7: porque já era uma cena que nós não temos que pagar e é muito fixe!

FEC/7: as aulas de coro, porque é bonito...

FEC/9: as aulas de coro: porque é divertido.

MEC/6: porque é fixe...

Valorizam as estratégias que são utilizadas na sessões de coro, referindo aspetos como que são momentos que implicam trabalho, mas que isso “também é fixe!”, em que

podem ouvir música e que trabalham num espaço diferente da sala, com as turmas juntas:

FEB/10: porque podemos cantar, estamos no polivalente em vez de estarmos na sala e estamos a escola toda junta...

FEB/7: duas turmas....

FEB/6: (...) gosto porque estamos juntos a cantar e dá muita felicidade...

MEC/10: porque lá temos de trabalhar! mas também ... é..., mas...é fixe!

As crianças reconhecem, de forma geral, a existência da igual importância às sessões de coro e das aulas regulares. Referem apenas uma única vez que acham as aulas regulares uma “seca”.

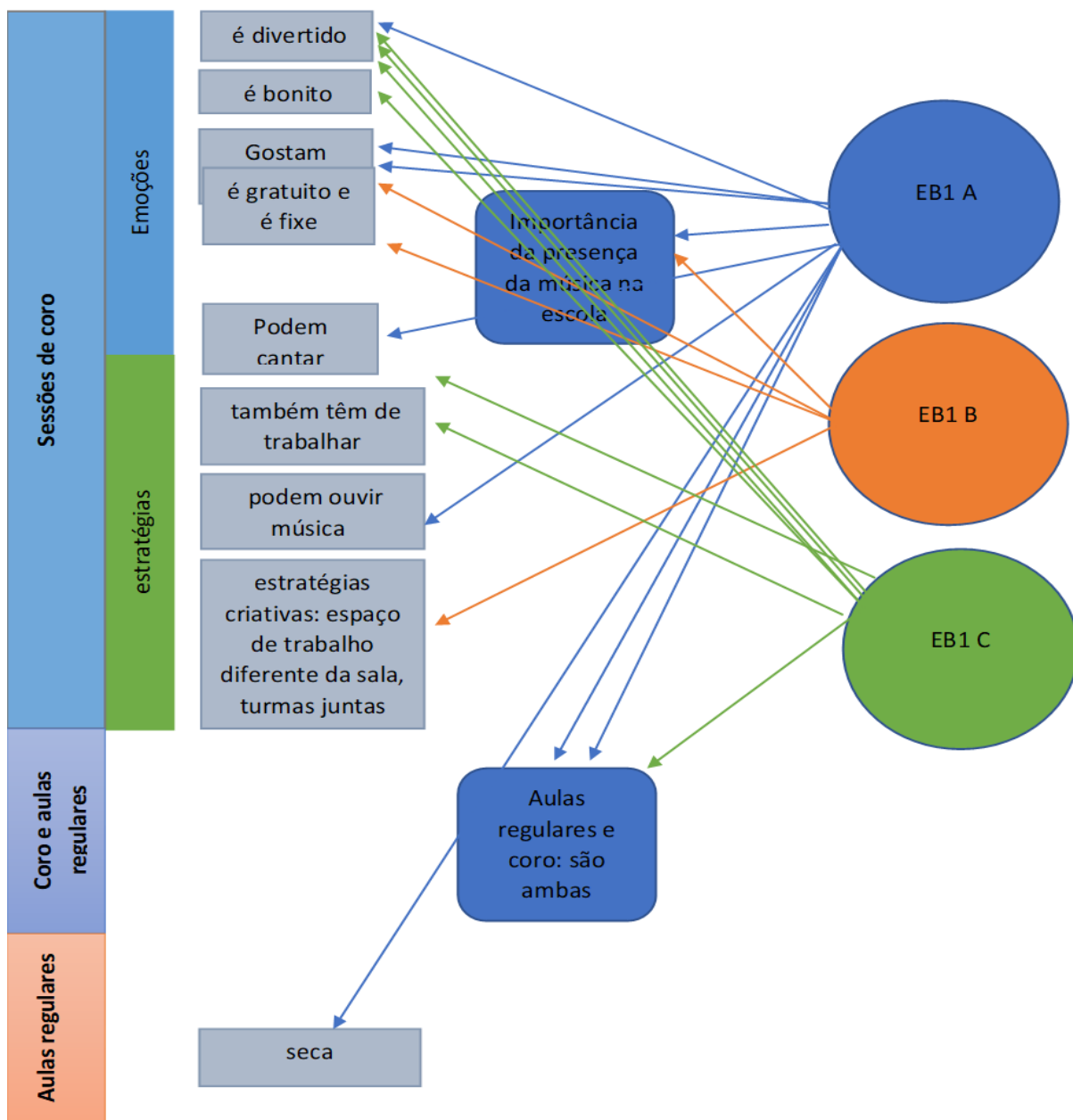
MEA/7: eu queria dizer! Eu gosto das duas coisas... primeiro português é um bocado difícil, mas eu tenho sempre boas notas! A matemática é a minha disciplina preferida (a FEA/10, irmã, junta-se e dizem preferida em coro) ...da matemática, estudo do meio e português. E em estudo do meio aprendo a natureza, os animais, a vi... os seres vivos...

- E então preferes ter essas aulas?

MEA/7: ah... as duas! ... é que é muito importante ter português e matemática e também é importante ter música! é muito importante as duas coisas!

MEC/7: humm acho que as duas! porque são as duas giras!...

Figura XXXI – FG crianças EaC - Espaço da música no currículo regular



Parece assim poder afirmar-se que, no que diz respeito às crianças, a articulação entre as áreas do currículo regular (da responsabilidade das professoras generalistas) e as sessões de coro, surge quase como natural. Elas reconhecem a existência de aspetos diferentes, parecem valorizar essas diferenças que sentem a nível de estratégias utilizadas nas sessões do EaC, mas não parecem sentir estas sessões como subsidiárias ou inferiores relativamente às outras áreas do currículo. Também não se

encontram indícios, pela leitura dos dados recolhidos, que as crianças sintam que existe algum tipo de falta de articulação entre os diferentes docentes.

Da análise do discurso das crianças sobre a forma como avaliam o projeto EaC, parece claro que fazem deste uma avaliação muito positiva. Aliás, o único aspeto que referem como negativo é o facto de não gostarem quando os professores do coro se zangam porque se portaram mal (cf. Figura XXXII – FG crianças EaC - O que gostam mais e menos nas sessões do coro).

MEA7: a J. chatear-se connosco!

MEA/8: porque cantamos desafinados...

FEA/8: não, não! É porque não nos portamos bem!

Todas as outras referências são positivas, havendo afirmações de que gostaram de tudo, de que gostaram sobretudo das experiências que tiveram a nível social (a experiência de fazerem um concerto na Casa da Música e a cantarem juntos); valorizam experiências emocionais (sentirem alegria no decurso das sessões), bem como experiências que parecem misturar aspetos emocionais e sociais (referem gostar de cantar) e aspetos ligados a experiências musicais (as vozes, o piano, as músicas que aprenderam e de estarem num palco):

MEA/9: Eu gosto do piano do D. (formador)!

MEA/6: ... gosto da... da ...da voz da J. (formadora)!

FEA/10: gosto da junção das vozes!

FEA/8: o piano do D.

MEA/7: do piano!

MEA/6: eu gosto de toda a gente a cantar...

MEB/9: vou desenhar a festa da selva (música cantada no coro)

FEB/10: eu também!

FEB/7a: eu o bate bate meu tear... (música cantada no coro)

MEB/7: desenhamos sobre as músicas?

MEB/9: de cantar!

MEB/7: eu vou fazer o palco!

MEB/10: posso escrever?

MEB/9: olhando para o que a A. está a escrever...A. (nome da criança)?...

FEB/9: não é alegria!

MEC/7: tudo! Tudo!

MEC/10: (tranquilamente) gosto de tudo

MEC/9: gostei do concerto

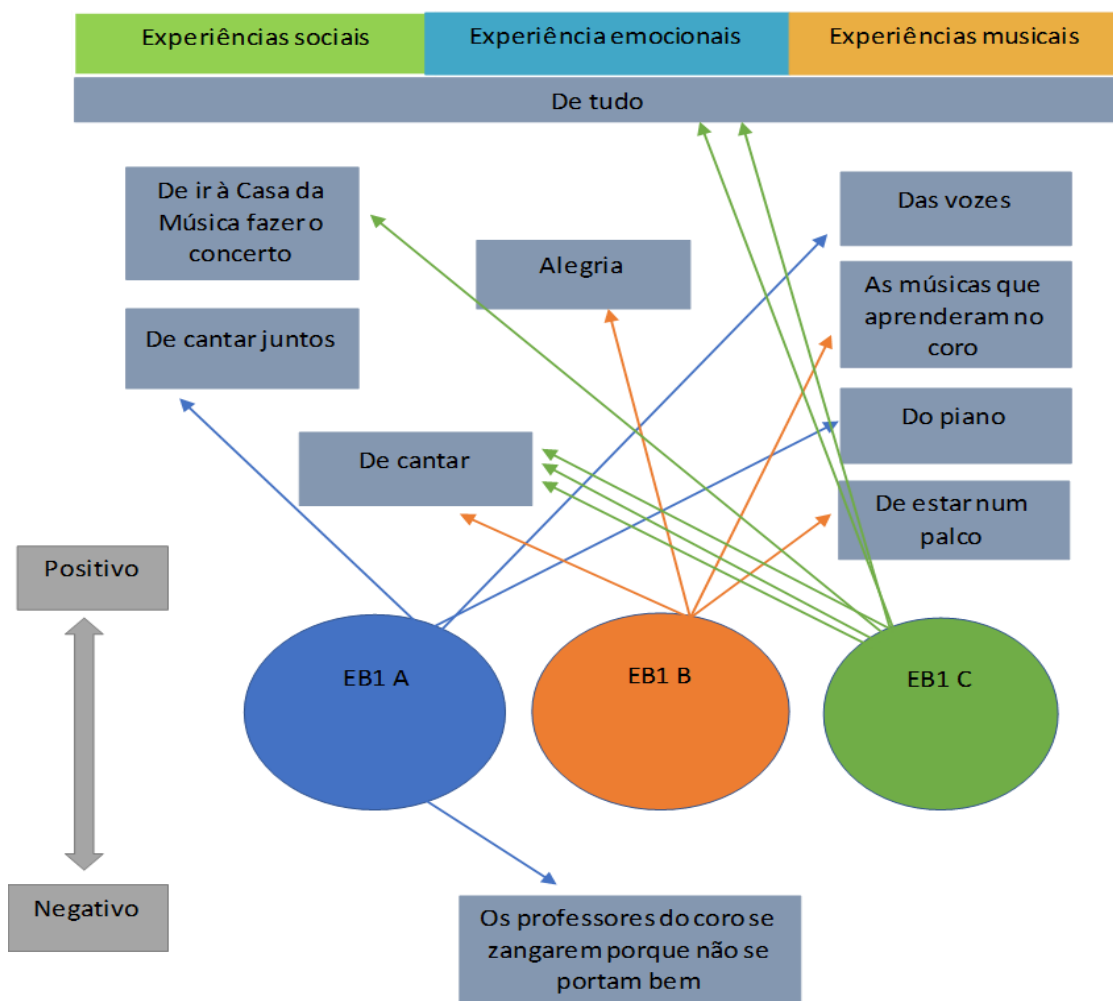
MEC/7/10: sim!

FEC/7: eu gosto mais de cantar

FEC/9: é de cantar!

MEC/10: ...é cantar...

Figura XXXII – FG crianças EaC - O que gostam mais e menos nas sessões do coro



É interessante referir que as crianças, no entanto, fazem dois tipos de sugestões de melhoria relativamente ao projeto EaC, de ordem musical e de ordem relacional. São, em grande parte, sugestões que sublinham características do projeto que o diferenciam das aulas regulares que têm na escola, o que parece evidenciar a valorização que fazem da utilização deste tipo de estratégias (cf. Figura XXXIII– FG crianças EaC- Sugestões de melhoria para a sessões de coro).

As sugestões de ordem musical, que são a grande maioria, poderão ser divididas entre as sugestões que valorizam experiências que tiveram esporadicamente no coro e as que gostariam de vivenciar mais frequentemente (fazer jogos musicais, dançar, fazer percussão corporal e letras para as músicas). Quando lhes foi perguntado o que fariam de diferente nas sessões de coro se fossem os professores de música, fizeram afirmações como:

MEA/6: ensinava mais, divertia-os mais...

MEA/7. Primeiro perguntava como é que se chamavam e depois cantávamos e depois no final se cantassem-se-mos bem, fazíamos umas brincadeiras!

MEB/7: podíamos metê-los a jogar jogos de música...

MEB/9: ahmm... jogo da estátua!... (risos)

FEB/7: não jogo da estátua a cantar...aprendiam uma música e depois cantavam-na!

MEB/7: sim... não, a professora... eles cantavam uma música, depois a professora dizia stop e eles tinham que estar a cantar enquanto dançavam a professora dizia stop e elas tinha que para de cantar e ficar e estátua...

MEC/7: tudo o que fazemos nas aulas de coro!

FEC/7: gostava de dançar também!

MEC/10: cantar e dançar...

MEC/6: (...) fazia tudo... jogava...

MEC/10: ...gostava de dançar...

MEC76: fazer ritmos com o corpo...

As crianças fazem também sugestões que se enquadram dentro do âmbito da música coral (aprender mais músicas novas e que as sessões possam ser acompanhadas por instrumentos diferentes, que não só o piano):

FEB/9: gostava de aprender muuuuuitas mais músicas!

MEB/10: gostava de aprender mais músicas...

MEB/9: eu gostava de aprender muitas mais músicas...

FEB/10... no... coro...há muito pouca guitarra...quase que não se ouve...então eu gostava de acrescentar mais...

Fazem ainda outro tipo de sugestões que estão claramente fora do âmbito do trabalho de música coral. Dizem, por exemplo que, na sua opinião, seria positivo para os/as alunos/as fazer visitas de estudo, tocar instrumentos, aprender a tocar instrumentos e aprender a tocar piano, e fazem estas sugestões de diversas maneiras, algumas das quais reveladoras e grande emoção:

MEA/7: gostava de aprender a tocar instrumentos novos

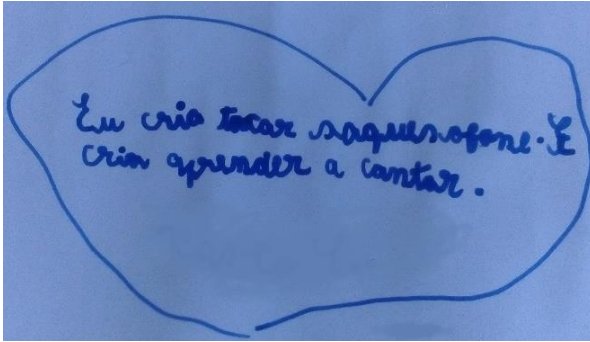
FEA/10: ritmo, quer dizer instrumentos!

FEB/10: eu levava-os... apesar de demorar muito... eu levava-os eu se pudesse levava-os até Abragão à minha aldeia...para uma das montanhas e ao rio para aprenderem uma música...

MEC/10: gostava de tocar tambor!...

MEC76: tocar bateria!

MEC76: saber tocar piano!



Também fazem sugestões que se poderão colocar entre o âmbito das sugestões que não se enquadram especificamente no âmbito do trabalho coral e as que são experiências que tiveram esporadicamente no coro e que gostariam de amplificar (aprender a ler partituras e comporem músicas):

FEA/8: ...hum...: aprender notas musicais.

FEB/10: (de novo opor cima da FEB/7) eu fazia músicas com os meus colegas!...eu compunha músicas para os meus colegas... com os meus alunos!

MEB/9: compunha músicas também! E via as palavras das músicas

- Compunhas tu uma canção?

MEC6: siiim!

- Então põe aí compor uma canção...

MEC6: ei!!! isso é muita coisa!

- Não seja preguiçoso! Se quiseres faz o desenho e eu depois escrevo, queres?

MEC7: tá bem! Ei ó professora ponho só as notas musicais?... mas eu não sei...

- Não sabes fazer notas musicais

MEC7: eu sei, mas não sei fazer cantado...

Relativamente às sugestões de ordem emocional, há referências a que os/as músicos/as/formadores/as poderiam criar mais situações em que cantassem juntamente com as crianças e ainda sugerem que poderia haver um apoio mais individualizado a crianças que sentem dificuldades:

FEA/8: eu acho que gosto quando eles cantam connosco...

MEC6: eu gostava... de ajudar as pessoas...que precisavam de ajuda...

-Que precisavam de ajuda? O quê, os meninos do coro? quando não sabem bem cantar a música?

MEC/6: sim...

- Como é que tu ajudavas?

MEC/6: (...) tentava que eles... imitar os meninos para cantarem bem...

Há também crianças que dizem que não mudavam nada nas sessões de coro, dizendo que gostam de tudo o que fazem nas sessões:

FEA/10: eu acho que não fazia nada de diferente... eu gosto muito das aulas do J. e do D., acho que eles trabalham muito bem...

... acho que eles trabalham, muito bem e se empenham muito!
 FEA/10: (olha para mim e vai fazendo um sorriso) não fazia nada... não mudava nada...

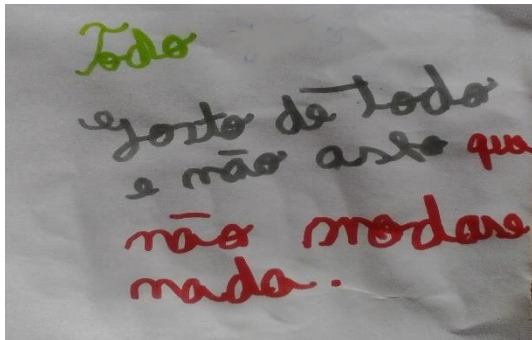
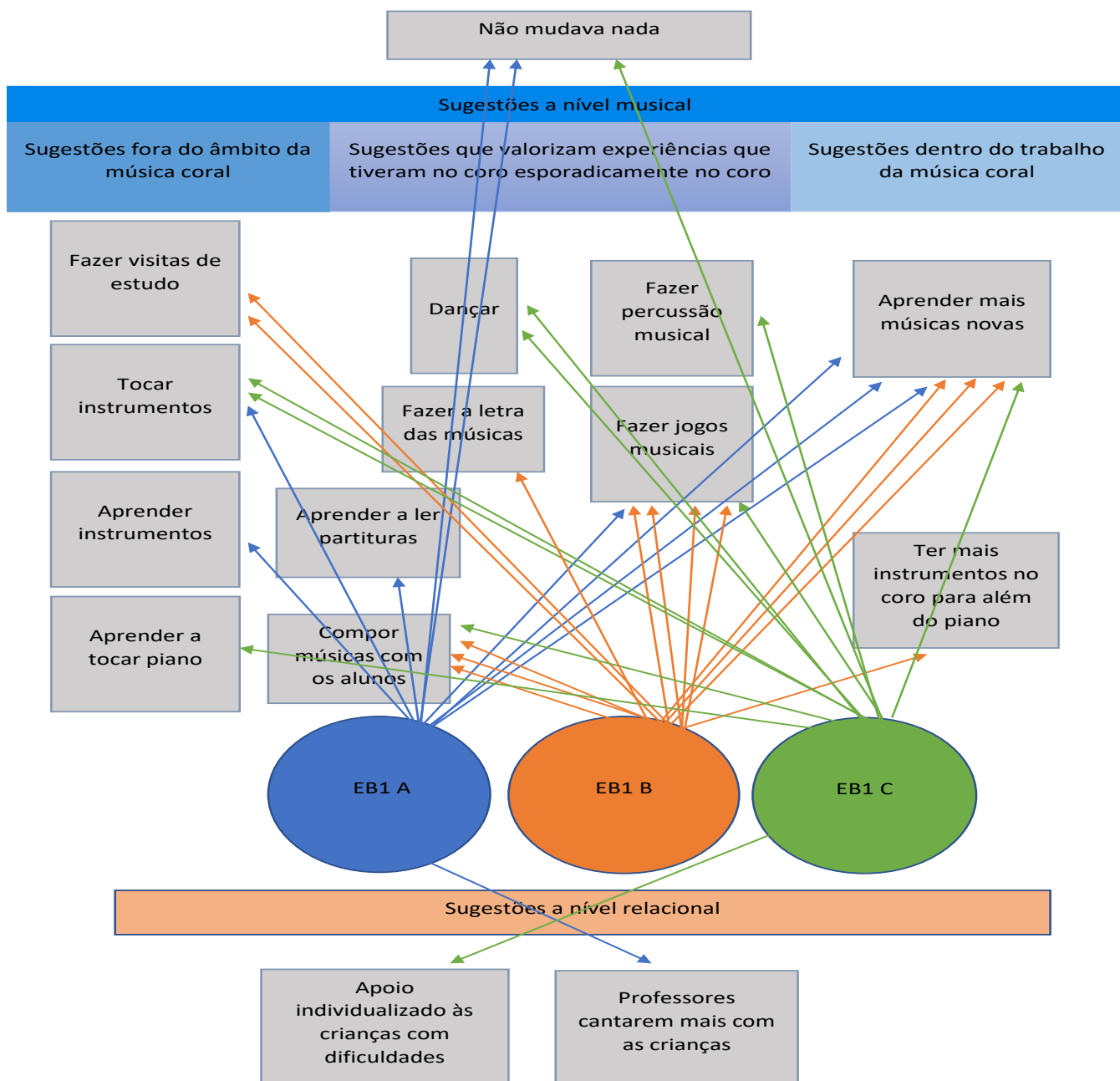


Figura XXXIII– FG crianças EaC- Sugestões de melhoria para a sessões de coro



3.3.3. Em síntese

Da discussão sobre as características dos profissionais que trabalham a música no contexto das escolas, poderá depreender-se que é sentido como necessário retomar o debate sobre a formação dos/as professores/as de música. Isto porque, para trabalharem em escolas, os/as profissionais sentem ser necessário que a sua formação os prepare, de facto, para atuarem numa multiplicidade de contextos, múltiplos espaços, com uma diversidade de públicos, o que implica pensar numa multidimensionalidade de saberes como pilares fundamentais para sustentarem a formação dos professores de música (Del Ben, 2003).

Frequentemente pode ver-se que os critérios de qualidade e as competências exigidas aos/às músicos/as profissionais na sua formação são somente os que são reforçados no ensino puramente artístico, preparando-os, não para trabalhar com grupos diferenciados, mas sim para tocarem de forma artisticamente irrepreensível (Schippers, 2009). Isto realça a dificuldade real que é o facto de muitos docentes que lecionam na formação inicial não terem formação pedagógica. São músicos instrumentistas, compositores, maestros, embora, recorde-se para lecionar música, atualmente, seja exigida legalmente em Portugal uma formação em ensino da música. Os dados recolhidos realçam, também, a necessidade de mudança na forma de pensar, dos princípios educativos e até mesmo da conceção do que se considera ser uma pessoa musicalmente educada, ou um/a professor/a de música capaz de enfrentar um público e um mercado de trabalho mais abrangentes (Penna, 2007).

Trabalhos desenvolvidos por diversos autores (Bellochio, 2003; Del Ben, 2003; Penna, 2007; Schippers, 2009; Sousa, 2011; Schafer, 2012; Asprilla, 2015; Gande & Kruse-Weber, 2017), bem como a análise dos dados deste trabalho, convergem, permitindo perceber que, no que diz respeito à análise do tipo de formação académica que os/as músicos/as/formadores/as receberam e da sua adequação à exigências de um trabalho do tipo do que é realizado nos projetos EaC e CICM, embora todos valorizem esta experiência como uma oportunidade de trabalhar num contexto diferente do de uma escola de música. Note-se que apenas um dos elementos do grupo considera que a sua formação académica e profissional foi relevante para conseguir trabalhar em contextos diferenciados (que não escolas de música). Será importante aqui, uma vez mais, destacar as diferenças que existem entre os dois projetos EaC e CICM. Da análise dos dados recolhidos em cada projeto, no que a este respeito foi possível perceber, o tipo de trabalho desenvolvido tem também características muito diversas, uma vez que se tratam de objetivos diferentes, com contextos diversificados, com exigências musicais também diversas. É claramente perceptível que o EaC se aproxima mais do tipo

de trabalho comunitário. Olhando assim para estes projetos e no que diz respeito à questão da preparação dos profissionais para trabalharem em contextos comunitários, será importante notar que estes/as músicos/as/formadores/as se referem muito mais a dificuldades sentidas no âmbito do trabalho no EaC, uma vez que se trata de contextos menos próximos do tipo de trabalho musical para o qual foram preparados nas suas formações académicas e profissionais iniciais, do que o tipo de trabalho que é desenvolvido no CICM. De forma geral, estes/as músicos/as/formadores/as referem a necessidade de terem competências específicas para trabalhar em projetos como o EaC, competências que, de forma geral, não adquiriram na sua formação superiores inicial. Revela-se, neste caso concreto, sentirem receio de não possuírem formação adequada para trabalhar em comunidades, em escolas, em contextos problemáticos ou de risco, de não conseguirem fazer uma adequação do trabalho aos diferentes contextos e de não serem capazes de ler os diferentes cenários culturais (Schippers, 2009), assim como de fazer escolhas coerentes na forma de abordar os processos de ensino aprendizagem. Foi possível perceber, quer através da observação etnográfica, quer mesmo através do grupo focal realizado com estes/as músicos/as/formadores/as, que estas são questões que os preocupam. Nota-se que, apesar de reforçar a importância que sentem ter os momentos que conseguem para refletir enquanto grupo, no sentido de agirem como equipa, sentem que esses momentos poderiam e deveriam ser mais frequentes, para conseguirem ir discutindo e articulando estratégias que permitam ir dando resposta às dificuldades e necessidades que vão sentindo no seu trabalho nas escolas. Os dados recolhidos parecem assim apoiar a ideia de que, para se trabalhar neste tipo de contextos, os profissionais deveriam, além de ter uma formação musical sólida e segurança em relação aos vários tipos de música que ensinam, ser, também, capazes de conseguir mobilizar metodologias de ensino aprendizagem da música em termos globais (Schippers, 2009). Considera-se, e reforça-se, a ideia que a formação obtida poderia estar mais adequada em relação às exigências da realidade musical contemporânea, não só no que diz respeito a não ignorar as preferências e aquisições musicais que as crianças vão adquirindo nos seus quotidianos, mas também as dinâmicas da indústria cultural no sentido de responder, como Asprilla (2015) sugere, à desconexão do modelo tradicional com as novas propostas criativas da indústria musical.

Reconhecendo a ideia de que, de facto, as aprendizagens musicais das crianças e o seu contacto com a música é, atualmente, extremamente diversificado (Roberts, & Christenson, 2001; Schippers, 2009), percebe-se que os professores de música terão também de se preparar para responder significativamente a estas mudanças,

precisando de sensibilidade e de ferramentas para ajudar compreender os diferentes ambientes e tomar as decisões apropriadas que beneficiam os/as seus/suas alunos/as, valorizando esta diversidade, criando um ambiente educativo estimulante que favoreça a aquisição de competências musicais. Isto embora reconhecendo que este grupo específico de profissionais não tem a formação em ensino da música (Mestrado em Ensino da música) que, recorde-se, atualmente é oferecida e exigida aos músicos/as que desenvolvam uma atividade docente.

O grupo de músicos/as/formadores/as que desenvolveram o projeto em estudo, reconhecendo as crianças como centro do trabalho os projetos EaC e CICM, revelaram, nos seus discursos, a defesa de que, no contexto de projetos como o EaC, o tipo de trabalho com a música, deveria afastar-se da ideia de um currículo fechado, do trabalho de conceitos e teorias musicais, mas antes pegar nos materiais sonoros e fazê-los adquirir sentido dentro do contexto musical, possibilitando às crianças a construção de uma relação lúdica, sensível e criativa com a música, abrindo-se à diversificação e à valorização de um currículo emergente. Isto porque, quando se trabalha com estas crianças, se trata de um público muito específico, que como salientam Sarmiento (2004), Ferreira (2004) e Trevisan (2014), tem formas muito particulares de ver e construir aprendizagens sobre o mundo, com uma cultura própria e formas de se relacionarem com o mundo e com a música também muito específicas.

Quando os/as músicos/as ensinam em ambientes culturalmente diversificados, segundo Schippers (2009), tendem a demonstrar uma de três respostas aos desafios ao seu processo de trabalho com música: a adesão ao modo de ensinar que experimentaram ou praticavam na cultura do contexto de origem, uma assimilação completa do estilo de ensino do ambiente de acolhimento (Bresler, 1998) ou a adoção de uma mistura das duas (ou mais) tradições de ensino relevantes no novo contexto. Isso, pode levar a um *continuum* de extrema adesão aos estilos tradicionais de transmissão de música para completar a adaptação aos estilos dominantes de aprendizagem e ensino num novo ambiente (Schippers, 2009). Neste sentido, tudo indica ser preciso formar e inserir os/as professores/as especialistas de música no espaço Escola, preparando-os/as para interagir com as conceções atuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo. Um/a professor/a de música que seja criativo, responsável, aberto, comunicativo e hábil no trabalho com grupos, capaz de estimular a aquisição de conhecimentos significativos, incentivar as crianças a interessarem-se por música e cultura, fomentando o interesse em assistir a eventos musicais (Rauduvaite, 2015). Além disso, seria ainda importante conseguir, de forma competente e fundamentada, defender e valorizar a inserção da música no currículo

escolar em todos os níveis da educação básica, assim como ter conhecimentos pedagógico-musicais que proporcionem aos/às seus/suas alunos/as experiências musicais completas e significativas, valorizando a contribuição que a música pode oferecer em relação aos objetivos gerais do currículo obrigatório, desenvolvendo as capacidades interpretativas e estéticas que fazem parte do conhecimento humano e da vinculação do conhecimento escolar com o de uso fora do ambiente escolar (Cereser, 2004, p.29).

Como já se referiu, isto mesmo é reconhecido pelos/as músicos/as/formadores/as do projeto EaC. De facto, pode ver-se através dos seus discursos, que estes vêm como importante que o/a professor/a especialista no contexto escolar, seja capaz de ler os contextos em que se insere, de forma crítica e reflexiva (Cortesão, 2012), mobilizador de saberes, e não como mero transmissor de conteúdos (Del Ben, 2003), adaptando a sua ação às características específicas dos grupos, das crianças e dos espaços escolares específicos.

São várias as dificuldades que um/a professor/a pode sentir com formação musical artística tradicional, quando entra num contexto como o escolar. De forma geral estes profissionais são formados para ensinar música a quem já gosta de música (Cereser, 2004). São preparados para trabalhar com grupos em que a *ratio* criança adulto é diferente. E, de facto, é importante notar que nas escolas de música as turmas são normalmente entre 10 e 15 alunos/as, enquanto que nas escolas básicas as turmas variam normalmente entre 20 a 30 alunos/as. Também, de forma geral, as escolas de música estão equipadas com instrumentos musicais, enquanto isso não acontece nas escolas básicas, como é o caso das escolas envolvidas no EaC (Andrés, 2002). Por outro lado, os/as professores/as de música, trabalhando em contextos de escolas de música, são formados/as para procurar ensinar conceitos, promover aprendizagens musicais ligadas a um ensino da música que visa o desenvolvimento de competências que permitam que as crianças se venham a tornar artistas. Normalmente, porque ligados a uma conceção de currículo musical coerente com a sua própria experiência de formação académica, muitos/as professores/as de música nas escolas demonstram pouca compreensão e interesse pelas vidas musicais daqueles a quem ensinam, não conseguindo, de forma geral, enquadrar nos currículos trabalhados em música, o entusiasmo musical e as aspirações de muitos jovens (Mota, 2003b). Esta visão faz com que as aulas de música, de facto, não se confundam com a preparação de momentos festivos da escola, com uma visão da música como instrumento de articulação interdisciplinar, como proporcionadora de momentos de recompensa pelo trabalho noutras áreas disciplinares menos prazerosas, ou mesmo como ferramenta de

socialização (Bresler, 1998), um elemento de organização do dia-a-dia da escola, neutralizando-o e suavizando-o, como chama a atenção Hummes (2004). No entanto, por outro lado, esta afirmação do caráter da música como uma disciplina isolada e rigidamente estruturada (Sobreira, 2008), pode contribuir para que as aulas de música nas escolas fiquem, de facto, afastadas da vida e dos momentos centrais para a Escola.

O papel e o espaço da música nos currículos constituem-se, assim, como elementos fundamentais nesta discussão. Tendo consciência de que, no sentido de defender a presença das artes nos currículos, se recorre frequentemente à visão da educação artística como ferramenta de promoção melhores resultados escolares, corre-se o risco de que, como diz Azevedo (2017), a música na escola e no mundo fique enclausurada, fechada dentro dos currículos e dos programas, “perdida” para o imaginário humano, ficando, frequentemente, o aspeto artístico e estético da educação musical relegados para um segundo plano. A música, neste contexto e como já foi referido, frequentemente é vista como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como entretenimento, como instrumento facilitador de aprendizagem de outras áreas curriculares, de desenvolvimento de competências transversais, esquecendo-a como fonte de conhecimento (Aróstegui & Cisneros-Cohernour, 2010; Azevedo, 2017). No entanto a música pode, de facto, contribuir para os objetivos gerais do currículo obrigatório, porque permite desenvolver capacidades interpretativas e estéticas que fazem parte do conhecimento humano e da vinculação do conhecimento escolar com o de uso fora do ambiente escolar (Reimer, 1999).

Neste contexto surge, então, a discussão sobre quem deverá trabalhar a música nas escolas, central nesta investigação, pois o projeto EaC é um projeto de música coral comunitária que se desenvolve em escolas do 1º CEB, em que três duplas de músicos/as/formadores/as, como professores/as especialistas, se encarregam de uma área integrante do currículo regular das escolas que é a música, implicando, como já foi analisado, uma forte articulação deste projeto e dos seus músicos/as/formadores/as, com os contextos e os atores das diferentes escolas. Torna-se clara a importância de perceber os contornos que o EaC teve, no que diz respeito ao processo de articulação entre profissionais generalistas e especialistas. Os dados revelam que estes músicos/as/formadores/as reconhecem um papel à Casa da Música (instituição reconhecida e com grande prestígio junto das escolas, das docentes e das famílias) que, como responsável do projeto, permitiu uma clara validação do trabalho realizado nesse contexto, contribuindo fortemente para a aceitação da sua presença nas escolas e o apoio sentido na resolução de problemas que foram surgindo. Sobre quem deve, de

forma geral, ter a responsabilidade de ensinar a música nas escolas, de acordo com os dados recolhidos nos grupos focais realizados com as professoras envolvidas no projeto EaC, estas consideram que devem ser os/as professores/as especialistas responsáveis pelo trabalho com a música, reconhecendo-lhes uma capacidade técnica e artística que a sua formação como professoras generalistas não lhes permitiu adquirir. Verifica-se, no entanto, uma referência ao facto de, como professoras generalistas, conhecedoras dos/as seus/suas alunos/as e integradas no quotidiano das escolas, conseguirem agir com as crianças de forma mais diferenciada e contextualizada (Mills, 1989; Wiggins & Wiggins, 2008; Russell-Bowie, 2009; Henley, 2017). Sentindo-se responsáveis por organizar e dinamizar o trabalho em sala de aula, no qual participam todas as áreas curriculares, estas docentes reconhecem, no entanto, a importância dos/as professores/as especialistas relativamente aos conhecimentos específicos e a perícia musical que possuem. Isto é, sentem que se por um lado são confiantes em relação às suas próprias capacidades pedagógicas, adquiridas durante o seu percurso de formação académica e profissional, são menos seguras com a área, os conteúdos e o conhecimento específico da música. E isto leva, claramente, à discussão sobre a forma como é construído o percurso formativo dos/as professores/as generalistas. Torna-se evidente que, se se pretende que estes/as profissionais sejam capazes de trabalhar a música no contexto escolar, a sua formação deve ser, do ponto de vista artístico, muito mais consistente e diversificada. Uma formação inicial em que o tempo alocado para o trabalho das expressões artísticas (e aqui da música em particular), permita, de facto, que os/as estudantes destes cursos consigam conhecer, mobilizar conceitos, experimentar, refletir, criar, improvisar, fruir a música, de modo a que, enquanto estudantes de cursos de formação inicial de professores, percebam que serão, também, professores/as de música das suas turmas e não olhem para esta como uma parte menor da sua formação geral, algo que será menos da sua responsabilidade (Mills, 1989; Wiggins & Wiggins, 2008; Russell-Bowie, 2009; Henley, 2017).

O papel e o espaço dados à música no currículo dependem, portanto, e manifestamente, da perspetiva adotada por cada profissional. As professoras generalistas do projeto EaC referem trabalhar a música de forma autónoma, embora reconheçam que, em primeiro lugar, têm muito pouco tempo para o fazer, porque precisam do tempo para trabalhar as disciplinas consideradas, por elas próprias, como fundamentais. Por outro lado, revelam que a música, para elas, tem sobretudo uma função de ferramenta subsidiária de outras áreas curriculares, embora reconheçam a sua importância e considerem que promove momentos de prazer e alegria.

Os dados também permitem perceber que, maioritariamente, estas professoras valorizam a presença dos/as especialistas, reconhecendo que o facto de estarem em contacto com estes/as profissionais lhes permite adquirir o conhecimento de estratégias criativas e dinâmicas que lhes poderão ser úteis nas suas aulas, valorizando sobretudo as estratégias de promoção da concentração. Será importante recordar que enquanto estas estratégias utilizadas pelos/as músicos/as, de forma geral, como estratégias que promovem a concentração e a participação ativa das crianças nas sessões de coro, para estas professoras, nos seus discursos elas são valorizadas pelo facto de serem instrumentos que poderão ser utilizados como forma de controlo do comportamento dos/as seus/suas alunos/as. Mas, também é possível perceber pela análise dos dados recolhidos que estas professoras não referem mais nenhuma articulação, nem referem fazer, nem desejar, nenhum tipo de trabalho cooperativo com a equipa de músicos/as.

Embora se perceba, como já foi referido, pelo discurso dos responsáveis (1 e 2) pela conceção e desenvolvimento do projeto, que terá havido uma preocupação inicial em preparar a intervenção dos/as professores/as especialistas de coro nas escolas, parece ser também claro, através da análise dos dados, que esta preparação inicial da articulação do projeto com as escolas poderia ter sido mais desenvolvida e acompanhada. É possível perceber isto através da análise das notas de campo, pelo discurso dos responsáveis, que admitem que o processo não foi igual em todas as escolas e que poderá ter havido entendimentos diferentes em cada contexto, e pelos discursos das professoras. É possível perceber, também, a existência da mesma opinião através dos discursos dos/as músicos/as/formadores/as, que afirmam que todo o processo de articulação do projeto com as comunidades poderia ter sido mais cuidado, tornando mais claro para todos os que se esperava como colaboração de cada ator no terreno (escolas/generalistas e especialistas). Revelam sentir que esta falta de clarificação do papel que era esperado ser desempenhado por cada um, fez com que a forma de participar e o entendimento do papel de cada professora fosse diferente (dependendo quer do contexto em que estava, quer da sua própria personalidade), assim como o próprio entendimento entre estes músicos/as/formadores/as sobre o papel das professoras generalistas e sobre a forma como poderiam articular o trabalho.

Esta questão surge então como claramente fundamental para a presente discussão: trata-se da necessidade de refletir sobre as formas de articulação e de trabalho cooperativo que poderiam ter acontecido neste contexto do EaC e que, por diversas razões, não se verificou. No sentido de procurar que esta articulação aconteça será importante pensar na forma de apresentação e de introdução deste tipo de projetos

nas escolas, procurando conseguir tempo para discutir e refletir com os intervenientes do processo (generalistas, especialistas e coordenações) e as expectativas, papel de cada um e os objetivos do projeto. Também a formação inicial e as expectativas profissionais, quer das professoras generalistas, quer dos/as músicos/as/formadores/as, deveria ser repensada, valorizando e preparando, por um lado, na formação dos/as professores/as especialistas, estes/as profissionais para adaptarem a sua intervenção ao contexto específico em que estão, articulando-se com os restantes profissionais, promovendo uma necessária interdisciplinaridade. Neste sentido, defende-se a necessidade de modelos de formação que promovam

o desenvolvimento de uma cultura de escola colaborativa e de uma liderança alargada, em que a convergência, a diferenciação, a aceitação mútua e o desafio e confronto de perspectivas sejam facilitadores do desenvolvimento de padrões inovadores no nível das práticas, do desenvolvimento de teorias da prática contextualizadas, cada vez mais consistentes e coerentes com a acção, envolvendo um alargamento de perspectivas e de focos de atenção e o aprofundamento das dimensões éticas, num contexto democrático (Simão, Caetano & Flores, 2005, p.185).

No entanto, terá de se reconhecer que a capacidade de colaboração não é algo nem evidente nem fácil de conseguir e implica, desde logo uma formação capaz de preparar para este tipo de diálogo profissional (Leite & Fernandes, 2010). Implica também uma predisposição pessoal para sair da sua zona de conforto e articular saberes e estratégias num projeto comum e, ainda, uma sólida e cuidada preparação do trabalho, no sentido de que haja tempo e espaço para cada profissional perceber e discutir a forma como vão atuar e em que pontos estes se devem cruzar e trabalhar em conjunto (Thurler & Perrenoud, 2006; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Por parte das professoras generalistas significa, também, sair da sua posição de responsável por todas as áreas do currículo, com exceção da música, para uma posição de verdadeira articulação e abertura à interdisciplinaridade, pensando a linguagem musical como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana (Lima, 2003). Saindo da posição que Leite e Fernandes designam de individualismo profissional (2010), propõem-se que se assumam não apenas como transmissores de saberes disciplinares, mas também como educadoras, criando situações que propiciem a formação global dos/as alunos/as. Implica fazer com que os saberes e as competências dos/as especialistas possam contribuir para o crescimento pessoal e académico das crianças, desenvolvendo as capacidades interpretativas e estéticas que fazem parte do conhecimento humano e, como Cereser (2004) afirma, da vinculação do conhecimento académico com a sua utilização fora do ambiente escolar, procurando

fazer não uma educação musical, mas, como propõem Aróstegui e Cisneros-Cohernour (2010), uma música educacional. Significa, também, por parte dos/as professores/as generalistas, a capacidade de saírem da sua área de conforto dentro do processo educativo, conseguindo-se distanciar do que Perrenoud (1992) designa como “rotinas repousantes”, valorizando o trabalho realmente colaborativo, pensando criticamente a sua ação e permitindo-se perceber e adotar novas forma de agir. Reconhecendo que a formação destes/as profissionais, contribui, como afirmam Lopes (2002) e Pereira, Carolino e Lopes (2007), de forma significativa para a constituição da sua identidade profissional, significa, também, repensar a formação profissional e académica deste/as profissionais, preparando-o/as para serem profissionais aberto/as à surpresa, ao inesperado, capazes de trabalhar em equipa, de adaptar a sua ação aos contextos, de organizar e estimular situações de aprendizagem, de gerar a progressão das aprendizagens sendo crítico/as, reflexivo/as e recetivo/as à mudança e a novas aprendizagens e de capazes de gerar a sua própria formação contínua (Perrenoud, 2001). Significa assim, como Nóvoa (2017) defende, valorizar o *continuum profissional*, isto é, a pensar esta formação inicial em relação com a indução profissional e também com a necessária formação continuada.

No entanto, e isto surge como muito importante, o que parece ser uma verdadeira dificuldade encontrada por ambos os profissionais - perceber qual deverá ser o espaço e o papel da música nas escolas – não parece constituir um problema para as crianças do projeto. De acordo com os dados recolhidos nos grupos focais realizados com as crianças do EaC, estas claramente valorizam presença da música na escola, referindo a experiência sempre de forma muito positiva e mesmo emotiva, como um espaço de aprendizagens e de prazer. Para elas, a articulação entre as áreas do currículo regular (da responsabilidade das professoras generalistas) e as sessões de coro, surge como natural. No seus discursos, é possível perceber que as crianças reconhecem diferenças entre estes dois tipos de trabalho, valorizam o tipo de estratégias utilizadas nas sessões de coro, elogiam a forma como são conduzidas, mas não parecem sentir estas sessões como subsidiárias ou inferiores relativamente às outras áreas do currículo. Também não se percebe pela leitura dos dados que as crianças sintam que existe algum tipo de falta de articulação entre os diferentes docentes, parecendo adaptar-se às diferentes formas de participação (ou não participação) das suas professoras.

De acordo com o que aqui se foi referindo, parece claro que a forma como o projeto EaC chega aos diferentes intervenientes é muito diversificado. Percebe-se que é diferente, não só de contexto para contexto, mas varia também entre professoras generalistas, entre especialistas, e mesmo entre crianças. Assim, percebe-se a necessidade de procurar aprofundar, com um olhar mais próximo, os efeitos que este projeto EaC teve nos diferentes intervenientes, assim como procurar perceber também os diferentes efeitos e repercussões que o CICM teve também nos diferentes intervenientes, alguns dos quais são comuns a ambos os projetos. Este será o objeto de análise e reflexão central do próximo capítulo, em que se pretende perceber e analisar os efeitos das experiências musicais nas crianças, nas famílias, nas escolas, nas comunidades, através das perceções que os diferentes intervenientes reconhecem em si mesmos e nos outros atores.

Capítulo IV - Efeitos das Experiências Musicais nas Crianças, Famílias e Comunidades

Capítulo IV - Efeitos das Experiências Musicais nas Crianças, Famílias e Comunidades

No presente capítulo pretende-se procurar perceber, através das percepções explicitadas pelos diversos atores sociais envolvidos, que reflexos os projetos EaC e CICM (os seus processos de conceção, de implementação e de participação) tiveram nos diferentes intervenientes, Este capítulo debruça-se sobre os Efeitos das Experiências Musicais nas Crianças, Famílias e Comunidades, procurando articular características, princípios, conceções e as finalidades destes dois projetos com os possíveis resultados conseguidos.

4.1. - Efeitos das experiências educativas musicais

Embora varie o espaço e a importância dados à música no currículo das escolas, nas sociedades ocidentais a sua presença é constante e, de forma geral, reconhecida. Sobre os efeitos que as experiências musicais podem ter sobre as crianças envolvidas e o lugar que a música deve ocupar nos currículos gerais de ensino há, no entanto, uma variedade de posições: por exemplo, ocupando uma posição central nos currículos, como área que permite um desenvolvimento transversal das crianças (Oliveira Fonterrada, 2005), ou como disciplina acessória que preenche tempos e espaços da vida nas escolas, ou ainda como instrumento de apoio ao trabalho das áreas do currículo consideradas centrais (Reimer, 1999; Hummes, 2014). No sentido de contribuir para esta discussão será importante refletir sobre se o valor da música é, ou não, tão significativo que se deva defender a sua obrigatoriedade, se as capacidades musicais podem ou não ser desenvolvidas nas crianças e também se a escola será um dos locais “apropriados” para desenvolver capacidades musicais (Koopman, 1996, p.483).

Tal como antecipado no Capítulo II, considera-se importante distinguir os “argumentos musicais” a favor da educação musical, que se baseiam nos aspetos constitutivos da música – que ligam os benefícios da música com a natureza da música em si mesma e com a estética musical –, e os “argumentos não musicais” que se debruçam sobre os efeitos considerados positivos, mas que não são musicais, embora decorrentes das atividades musicais.

Muitos efeitos “não musicais” da prática musical têm sido defendidos por diferentes autores que focam aspetos de desenvolvimento muito diferentes (Costa-

Giomi, 2004; Hallam, 2010; Praise & Meenakshi, 2015). O envolvimento com a música pode ser visto como tendo efeitos positivos para as pessoas em qualquer idade (Asprilla, 2015; Soley & Spelke, 2016), no entanto, quando este contacto com a música acontece durante a infância, admite-se que pode contribuir para que os jovens desenvolvam diversas capacidades mentais ligadas à criatividade, à investigação e produtividade (DeVries, 2004; Aslan, 2014).

Neste sentido, admite-se que este tipo de experiência pode expandir-se para além dos limites da própria aprendizagem da música, incluindo o desenvolvimento de competências pessoais, como a criatividade e a autoexpressão (Camara, 2003; Carminatti & Krug, 2010; Kirschner & Tomasello, 2010; Wills, 2011), a motricidade (tocar um instrumento parece contribuir positivamente para isto); o desenvolvimento do raciocínio espacial, (relacionado com algumas das competências exigidas em matemática) (Jucan & Simion, 2015), a coordenação rítmica e a competências perceptivas (que contribuem para a aprendizagem de línguas, tendo conseqüentemente impacto no processo de alfabetização) (Anvari, Trainor, Woodside & Levy, 2002) e as competências éticas de disciplina e responsabilidade desenvolvidas através de um compromisso estabelecido com o trabalho desenvolvido (Dakon & Cloete, 2018). Também as apresentações ao público permitem desenvolver uma sensação de realização, orgulho, autoconfiança e respeito por si próprio (Arslan, 2014; Dakon & Cloete, 2018, p.10). Existem, ainda, argumentos que apontam para que o envolvimento ativo com a música na infância poderá ainda contribuir para melhorar o autocontrolo de emoções uma vez que pode, potencialmente, promover o desenvolvimento emocional (como, por exemplo, a regulação do humor) e também pode potenciar experiências de grande intensidade afetiva relacionadas com música (Sloboda, 1991; Hallam, 2010; Miranda & Gaudreau, 2011; Wills, 2011).

Fazer música em conjunto parece ter efeitos positivos também no desenvolvimento de competências sociais, constituindo uma forma muito clara de conseguir melhores níveis de coordenação entre elementos de um grupo e de partilha de emoções (Kirschner & Tomasello, 2010), através do desenvolvimento de relações de amizade, de sentimentos de segurança e de respeito mútuo, porque proporcionam às crianças formas de conhecer novas pessoas e fazer novos amigos (Dickens & Douglas, 2013; Dakon & Cloete, 2018), podendo ser um fator importante para a coesão comunitária (Azizinezhad, Masoud, & Darvishi, 2013).

Autores como Finnäs (1989) e Koopman (2007) consideram que faltam argumentos sólidos que apoiem as posições que apontem para que a música seja vista

como um instrumento de desenvolvimento de competências “intrapessoais” (Finnäs, 1989), ou não musicais (pessoais e sociais), uma vez que, por um lado, alguns supostos efeitos simplesmente não foram resultado de investigações aprofundadas e, por outro, os efeitos que foram analisados levantam questões que são demasiado complexas para justificar conclusões rápidas (Finnäs, 1989; Koopman, 2007). Neste sentido, defendem que será melhor analisar os chamados “efeitos musicais” ou “intramusicais” (Finnäs, 1989), isto é, aqueles que se focam nos aspetos constitutivos da música. Não pretendem negar que a música possa estar ligada ao desenvolvimento de competências transversais, mas sim discutir se, de facto, existem argumentos sólidos que apoiem a integração da música nos currículos escolares. Defendem, assim, que a experiência musical é um objetivo relevante em si mesmo, o que justifica a educação musical nos currículos das escolas.

Este tipo de experiências, sobretudo quando são relativas a algumas características de experiências de aprendizagem não formal de música, parecem poder contribuir para o desenvolvimento de competências musicais de qualidade, especialmente no que diz respeito a uma maior capacidade de interpretação, a ser musicalmente mais competente e aberto, e a ter uma consciência crítica sobre música (Swanwick & Lawson, 1999). Estas competências são potenciadas por experiências divertidas, lúdicas, criativas e envolvendo movimento (vs. uma postura física mais rígida), que facilitam o desenvolvimento da capacidade de interação e trabalho de equipa com os colegas (Finnäs, 1989; Dakon & Cloete, 2018).

Um dos aspetos para o qual as atividades musicais, no que diz respeito a competências musicais, parecem poder contribuir é para a construção do gosto e do juízo de gosto (Shehan, 1979; Alpert, 1982; Finnäs, 1989; Carper, 2001; McKoy, 2002; Bourdieu, 2010; Hennion, 2011; Arriaga-Sanz, et al., 2017). Importa assim refletir sobre os efeitos que estas atividades podem ter sobre as preferências e consumos musicais das crianças envolvidas. Também sobre esta questão existe uma grande variedade de posições que importa analisar.

Nos seres humanos, o interesse pela música parece ser um traço comum (Carper, 2001; Arriaga-Sanz, et al., 2017), uma necessidade humana que une a diversidade cultural (Peery & Peery, 1986, p.24). Na atualidade, nas sociedades ocidentais a maioria dos indivíduos ouve música diariamente, seja de forma passiva ou ativa. A música ocupa também um espaço importante na vida das crianças, permitindo experiências prazerosas e que contribuem para o seu bem-estar. Vários estudos (Finnäs, 1989; Arriaga-Sanz, et al., 2017; Dobrota & Ercegovic, 2017) revelam que a

grande maioria das canções preferidas pelas crianças, são populares, “da moda”, com tempo rápido e ritmos diferentes, temas claros e progressões de acordes resolvidos de forma direta e facilmente previsível, melodias coerentes, ausência de dissonâncias pronunciadas, com um grau moderado de complexidade, provenientes, na sua maioria, dos meios de comunicação social e com base em imagens de écrans (televisões, telemóveis, jogos).

Será importante distinguir preferência musical (um termo volátil e indefinido que implica as reações à música que refletem o grau de gosto ou desgosto, e não uma análise cognitiva ou reflexão estética) e o conceito de gosto musical, utilizado para indicar uma preferência mais duradoura em relação a determinados tipos de música (Finnäs,1989). O gosto musical que, neste trabalho, surge como central (pela própria temática que se procura analisar) é, para Pierre Bourdieu, um conceito muito importante e classificatório. Ele afirma mesmo que:

nada há que permita, tanto quanto os gostos musicais, afirmar a sua "classe" (...) A prática das escolhas do gosto musical, aparece então como extremamente classificadora (...) devido à raridade das condições de aquisição das disposições correspondentes, de atividades como a frequência de concertos ou a prática de um instrumento musical "nobre" (...)" (Bourdieu, 2010, p. 64).

Assim quanto ao que intitula de *universo dos gostos singulares*, Bourdieu afirma ser possível distinguir três universos de gostos que correspondem, normalmente também a níveis escolares e a classes sociais. São eles:

o gosto *legítimo*, ou seja, o gosto pelas obras legítimas (...) e às quais os estetas mais seguros podem associar as obras de arte mais legítimas em vias de legitimação, cinema, jazz...(...)[que] aumenta com o nível escolar, alcançando a sua frequência mais elevada nas frações da classe dominante mais ricas em capital escolar; o gosto *médio*, que reúne as obras menores das artes maiores (...) e as obras maiores das artes menores (...) [que] é mais frequente nas classes médias do que nas classes populares ou nas frações "intelectuais" da classe dominante; e por último, o gosto *popular*, aqui representado pela escolha de obras de música dita ligeira ou música erudita desvalorizada pela divulgação e sobretudo canções totalmente desprovidas de ambição ou pretensão artística (...) que encontra a sua frequência máxima nas classes populares e varia em razão inversa do capital escolar (Bourdieu, 2010,pp.60,62).

Por outras palavras, as diferenças de gosto musical, por estarem condicionadas à disposição estética – e esta, por sua vez, condicionada a níveis de rendimento e escolaridade –, contribuem também para divisões de classe social (Calvi, Souza, & Santini, 2009). Assim, se se olhar o gosto como

representação social de quem somos ou de quem gostaríamos de ser, o trabalho de moldar este gosto é uma espécie de atalho entre estes dois mundos, o da pertença (quem somos ou projetamos ser) e o da referência (quem gostaríamos de ser ou a imagem que gostaríamos de projetar) (Calvi, Souza & Santini, 2009, p. 143).

Reconhece-se, desta forma, o peso de fatores socioeconômicos e sociopsicológicos na formação de hábitos, atitudes e do gosto musicais, especialmente dos mais novos. A relação entre preferências musicais e a formação do gosto musical e vários fatores, como participação em grupos pares, origem familiar, idade, gênero e influência da comunicação social, tem sido estudada no contexto de diferentes investigações (Finnäs, 1989). Neste sentido, o conhecimento compartilhado é reconhecido como um poderoso determinante das preferências culturais das crianças, tanto porque se trata do estabelecimento de uma comunicação efetiva e afetiva, como, também, sendo transmitida por outros através de interações sociais, serve como um marcador de identidade de grupo social (Soley & Spelke, 2016). O conhecimento de produtos culturais, como as canções, surge, normalmente, através da exposição a esses produtos. No entanto, embora o conhecimento cultural dependa da interação com as culturas, essa exposição pode chegar de várias formas nas sociedades contemporâneas. As preferências emergem, assim, de várias fontes e não só da exposição, incluindo (no caso da música) da sensibilidade auditiva, das condições sócio culturais e até mesmo da personalidade de cada ouvinte (Soley & Spelke, 2016, p.107). Analisando o papel que as influências sociopsicológicas podem ter sobre o desenvolvimento de preferências e gosto musical, é possível perceber que a carga emocional das músicas parece influenciar as preferências musicais e o desenvolvimento do gosto, na medida em que o grau de emoção sentido ao escutar uma peça parece ter uma correlação positiva com a preferência (Finnäs, 1989, p.8). Admite-se que os gostos musicais das crianças/jovens se desenvolvem, principalmente, através do contato com os pares e da exposição aos meios de comunicação, afastando-se, frequentemente, do gosto dos seus professores de música, professores de instrumento, professores generalistas e pais (Finnäs 1989; Fung, Lee & Chung, 1999; Quadros Júnior & Lorenzo, 2013). No entanto, a influência dos professores sobre as preferências musicais pode aumentar se forem capazes de compartilhar o gosto e a apreciação por estilos musicais mais próximos dos que são ouvidos com os pares como músicas com sucesso comercial e/ou com ligações a questões multiculturais, por exemplo, pop, rock, house, techno, hip hop, rap, entre muitos outros (Tanner, Asbridge & Wortley, 2008). O que as crianças parecem procurar na música, seja ela ouvida dentro ou fora da escola, é a possibilidade de desenvolver competências e confiança para serem capazes de escolher e fruir autonomamente a sua música (Hargreaves & Marshall, 2003).

As preferências e o gosto musical parecem também poder variar entre diferentes populações de acordo com hábitos social e culturalmente condicionados. Vários estudos (Greer, Dorow & Randall, 1974; Hargreaves 1984; LeBlanc, Colman, McCrary, Sherrill & Malin, 1988; Finnäs 1989) mostram no que diz respeito aos hábitos de escuta da música sobre a construção do gosto, que o efeito da familiaridade com a música e a audição repetida tendem a aumentar o gosto por música mais complexa. Por outro lado, ouvir repetidamente música simples e muito conhecida, conduz frequentemente à diminuição da preferência por essa mesma música. É possível perceber, também, que o desenvolvimento de atitudes de desaprovação em relação a determinados tipos de música poderá ser minorado se houver uma intervenção precoce, com crianças, sobretudo se forem utilizadas estratégias lúdicas e criativas de ensino aprendizagem (Shehan, 1979; Alpert, 1982; Carper, 2001; McKoy, 2002).

No que diz respeito à variável origens socioculturais, de forma geral os estratos socioculturais mais elevados mostram uma maior preferência por música erudita, mais idas a concertos, etc. Os jovens que tocam ou tocaram um instrumento, mostram também uma preferência mais elevada para a música mais erudita. As atitudes mais negativas em relação à música contemporânea são tendencialmente maiores nos contextos em que há uma falta clara de estimulação musical (Shehan, 1979; Peery & Peery, 1986; Finnäs, 1989; Tanner, Asbridge & Wortley, 2008).

Recordando Bourdieu (2010), o desafio do tipo de projetos como os que aqui se analisam, será procurar que crianças, cujo habitus de classe as posiciona como próximos de um “gosto das classes populares”, através de “pontes” simbólicas constituídas pelo contacto com diferentes tipos de música, se possam tornar também “herdeiros legítimos” de uma cultura musical, tradicionalmente ligada ao que Bourdieu (2010) chama a “nobreza cultural”. Isto é, que estes projetos permitam o desenvolvimento de um “bilinguismo cultural” nas crianças envolvidas (Stoer & Cortesão, 1999).

Reconhece-se que "o prazer da música é adquirido e não inato, (...) a música pode ser aprendida e pode-se passar a apreciar géneros que inicialmente não eram entendidos" (Jucan & Simion, 2015, p. 621). As experiências musicais positivas e envolventes podem levar as crianças a querer participar em novas práticas musicais, contribuindo para moldar o seu gosto musical. Vários estudos têm sido feitos descrevendo a formação do gosto musical, através de experiências que incluem a prática ativa da música durante infância (Finnäs, 1989; Arriaga-Sanz, et al., 2017). A educação artística garante o desenvolvimento de uma área fundamental de

conhecimento que mobiliza tanto as capacidades sensoriais e racionais, como imaginativas e emocionais, criando essa misteriosa amálgama de prazer e saber que é a expressão artística (Ruiz, 2005, p. 3). Neste sentido, defende-se que o valor da prática artística desde a infância vai além da apropriação de valores estéticos e da construção do gosto.

No entanto, a relação entre as preferências musicais e o trabalho com música parece ser ambígua (Dobrota, e Ercegovac, 2017) sendo influenciadas, como já foi afirmado, pelas características particulares do ouvinte (idade, formação musical, personalidade, conhecimento ou experiência musical), pelas características da música (tempo, ritmo, timbre,...) e pelo contexto em que a música é ouvida (familiaridade e audição repetida, experiências afetivas e influências sociais) (North & Hargreaves, 2007; Schäfer & Sedlmeier, 2009). A interação destes fatores contribui para formar preferências musicais que, ao longo do tempo, podem-se tornar num padrão específico de gosto musical (North & Hargreaves, 1997; Arriaga-Sanz, et al., 2017).

É importante, também, reconhecer o papel da tecnologia e dos meios de comunicação no acesso a múltiplas expressões culturais e musicais de diversas sociedades, permitindo que diferentes estilos musicais alcancem o público imediatamente (North & Hargreaves, 2007). As crianças não são consumidoras passivas: pensam, julgam, opinam e fazem valer critérios de valor, embora confirmando muitas vezes os preconceitos vigentes na sociedade no que diz respeito a género, classe, etnia e gerações. Os meios de comunicação social contribuem para a

(in)formação das crianças quase no mesmo status das instituições educacionais formais (...). O que as crianças valorizam, pensam e assumem em música é expresso nos tempos que sobram, nos intervalos das “aprendizagens escolares”. As vivências musicais propostas pelos meios são extremamente importantes para o processo de socialização das crianças, e, mesmo, constituem-se em conteúdos valorizados e amplamente, acatados por elas, dado o carácter lúdico e o acento psicofísico dessa linguagem (Subtil, 2005, p.74).

Isto conduziu a uma deslocalização do contexto de aprendizagem não formal que determina a construção de preferências, em termos de música que as crianças escutam. Portanto, atualmente é mais complexo determinar onde as crianças aprendem. Tudo isso, como já foi discutido anteriormente, é um desafio para os/as professores/as de música hoje, que têm de se preparar para responder significativamente a estas mudanças e precisam de ferramentas para ajudar compreender o seu ambiente e tomar as decisões apropriadas que beneficiem os/as seus/suas alunos/as, valorizando esta diversidade, criando um ambiente educativo

estimulante que favoreça a aquisição de competências musicais (Arriaga 2014; Riaño & Cabedo 2013 in Arriaga-Sanz, et al., 2017). Interessa, neste sentido, refletir sobre as variáveis que podem ser trabalhadas em situações de ensino/aprendizagem, sobretudo no que poderá ser relevante para influenciar as preferências musicais e o gosto entre os jovens que recebem instrução de música geral (Finnäs, 1989).

Assim, no contexto do trabalho com a música, mais do que procurar desenvolver o gosto, enquanto percepção e apreciação estéticas, tudo leva a crer que será importante devolver, ainda que fragmentariamente, alguma (consciência de) autonomia social, no sentido de permitir capacidade de reflexão crítica do indivíduo sobre si e sobre sua realidade e do desenvolvimento de laços sociais mais consistentes (Fabiano & Silva, 2012). Mais do que, a prazo, pretender conquistar “públicos para a cultura” deverá procurar criar-se, o que Santos (2003) denomina de um novo conceito, o de coprodução de sentidos de inclusão social, uma inclusão social

assente na aceitação e valorização da diversidade, na cooperação entre diferentes e na aprendizagem da multiplicidade; um processo através do qual a sociedade, nas suas mais diversas dimensões, se adapta de forma a poder incluir todos os indivíduos que, por sua vez, se preparam para desempenhar um ou vários papéis nessa sociedade. Assume-se, neste quadro, a importância da vivência numa sociedade multicultural (Guerra, 2012, p.96).

No que diz respeito aos dados analisados, na presente investigação, parece de facto verificar-se, como se verá adiante, que os diferentes atores envolvidos nos projetos EaC e CICM reconhecem que estes têm efeitos positivos ao nível dos chamados efeitos não musicais (Koopman, 2007) ou “intrapessoais” (quer pessoais quer sociais) (Finnäs, 1989), nas crianças, mas que estes também são sentidos ao nível das famílias, das escolas e da comunidade. Relativamente aos efeitos musicais (Koopman, 2007) ou “intramusicais” (Finnäs, 1989), é possível perceber que são reconhecidas repercussões deste tipo sobretudo nas crianças, mas também nas famílias e mesmo nas professoras titulares.

Assumindo-se a ideia já defendida de que a música é atualmente uma presença contínua na vida das pessoas e que esta exposição contínua se transforma em contextos de aprendizagem informal de música, admite-se que isto acontece não só com as crianças e os jovens, mas também dos adultos (Hargreaves & Marshall, 2003). Greasley e Lamont (2006) realizaram um estudo sobre a forma como os adultos se relacionam atualmente com a música e perceberam que os participantes referiram uma série de flutuações e mudanças no modo como estabelecem a sua relação com a

música ao longo do tempo, em relação às suas preferências, idade e acesso à música, identificando o "início da idade adulta" como um período no qual seus comportamentos relativamente à audição de música e as preferências de música flutuaram. Também, para os adultos, o papel importante da tecnologia na modelagem e influência do comportamento de preferências musicais foi claramente demonstrado, que, para todos os participantes reforçando como sendo um aspeto fundamental, o fortíssimo impacto da Internet, com os programas de *download* de músicas, que aumentaram a amplitude dos acesso a diferentes estilos musicais.

Neste contexto, será importante então discutir se os consumos musicais das crianças terão, também, alguma influência sobre os consumos culturais dos adultos. Existem várias pesquisas que investigam a influência dos consumos culturais das famílias nos consumos das crianças (Martens, Southerton & Scott, 2004), mas pouco se estudou sobre se as crianças são agentes - no sentido de que não são meramente atores, mas sim que são pessoas que fazem coisas, que têm perspetivas sobre as suas vidas - (Sarmiento, 2004) no que diz respeito ao seu papel como transformadores/influenciadores dos consumos musicais das famílias (Alanen, 2002), reconhecendo-as como podendo ter influência na alteração de comportamentos e consumos culturais das suas famílias (Alanen, & Mayall, 2001). Esta é uma questão que, como adiante se verá na discussão dos dados, se foi mostrando como sendo algo sobre o qual é realmente importante refletir.

De forma geral, a investigação que tem vindo a ser realizada sobre os efeitos de projetos de música comunitária em adultos e jovens adultos debruça-se, sobretudo sobre grupos considerados como frágeis ou problemáticos e em que a música é vista como um poderoso instrumento para, quer do ponto de vista individual, quer do ponto de vista coletivo, permitir que os participantes consigam "(re)substanciar-se como agentes sociais" (Sunderland, Graham & Lenette, 2016, p.5). São disto exemplos os trabalhos realizados por Weston e Lenette (2016) sobre centros de detenção de refugiados; Sunderland, Istvandity, Lakhani, Lenette, Procopis e Caballero (2015) sobre refugiados na Austrália e Fleay (2017) sobre centros de detenção de refugiados na Austrália. É, no entanto, muito mais difícil conseguir encontrar investigação sobre os efeitos de projetos de música comunitária em grupos profissionais como professores e/ou em famílias das crianças participantes que, nesta investigação se constituem também como sujeitos participantes e nos quais se conseguiram perceber efeitos quer do EaC quer do CICM. Alguns exemplos de análise sobre estas questões podem ser encontrados em trabalhos de Stige (2002), Vaillancourt, (2012) e Davidson (2013) que se configuram sobretudo no campo de ação da musicoterapia e que defendem que este

tipo de projetos, através abordagem criativa que música permite, pode, potencialmente, capacitar pessoas de todas as idades, etnias e origens socioeconómicas, para promover o desenvolvimento pessoal, a auto-estima e o sentimento de pertença.

Procurar analisar os processos e resultados de projetos de intervenção na comunidade pode constituir-se como uma estratégia importante, no sentido de esclarecer as lógicas subjacentes aos projetos e às atividades desenvolvidas, assim como fornecer informações razoavelmente confiáveis, sobre méritos, potencialidades e fragilidades destes projetos específicos, que operam em circunstâncias também específicas (Newcomer, Hatry & Wholey, 2015). No contexto da presente investigação, ancorada numa abordagem qualitativa (Patton, 2002), ao procurar perceber os efeitos e repercussões que os projetos EaC e CICM tiveram sobre os diversos atores envolvidos pretende-se, mais do que procurar resultados absolutos, perceber a sua validade ecológica, ou seja, a forma como, em cada contexto particular, produziram alguns resultados. O foco no acompanhamento dos processos nesta investigação permite, ainda, atender a questões de validade interna, identificando-se uma conexão causal que pode ser estabelecida entre os efeitos pretendidos e os efeitos obtidos pelos projetos, qual a extensão dessa relação, não descurando a identificação de efeitos não intencionais (bons ou maus) (Newcomer, Hatry & Wholey, 2015).¹

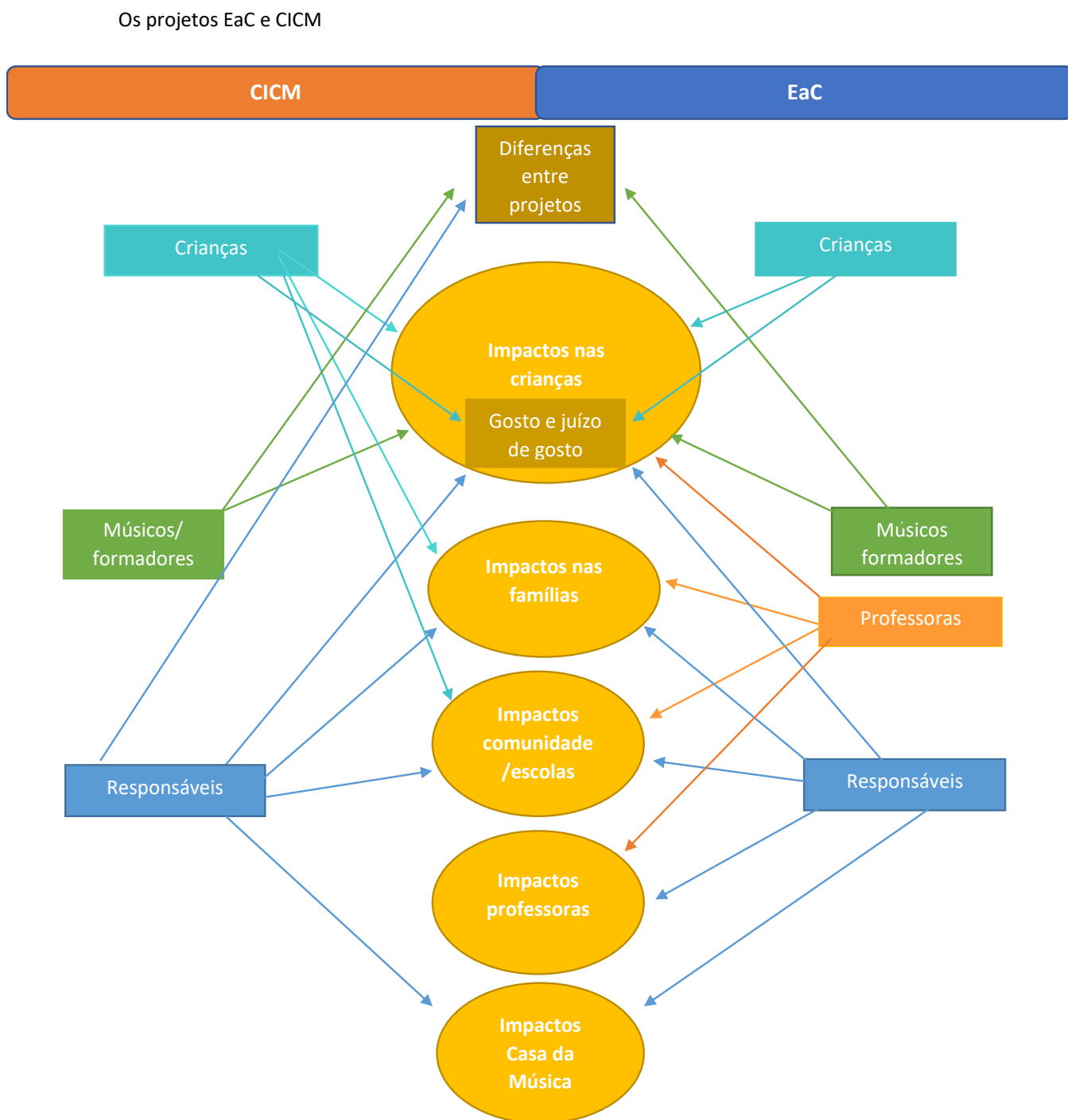
4.2. - Os efeitos percebidos pelos diferentes atores envolvidos dos projetos EaC e CICM

Começar a analisar os efeitos que os diferentes participantes no projetos EaC e CICM reconhecem, em si mesmos e/ou em outros atores implicados mostrou-se, desde o início, uma tarefa complexa. Olhando para os dados recolhidos, era possível perceber que muitos intervenientes tinham, por um lado, uma opinião a dar, e por outro lado cada

¹ Será importante distinguir o que se entende como impactos e efeitos dos projetos. Efeitos de um projeto são gerados a partir das ações do projeto, serão as situações e resultados (intermediários) atingidos com a execução do projeto (Roche, 2000). Consideram-se impactos as mudanças duradouras ou significativas – positivas ou negativas, planeadas ou não – nas vidas das pessoas e ocasionadas por uma ação ou série de ações (Roche, 2000, p.36). Os impactos, portanto, são avaliados na análise sobre até onde os resultados de uma intervenção conduziram a mudanças, seja na vida daqueles que se pretendia beneficiar, seja na vida de outros que não estavam envolvidos diretamente no projeto (Campelo, 2006). No contexto da presente investigação, pelas próprias características da mesma ao nível temporal (estudo longitudinal realizado ao longo de dois anos) e pelas características dos projetos analisados (o projeto EaC existe há três anos e o CICM tem a existência de dois anos), percebe-se que é complexo procurar identificar impactos dos mesmos nos diferentes atores envolvidos. Considera-se que para que isso se pudesse fazer seria necessário conseguir fazer uma análise longitudinal mais longa, percebendo se, efetivamente, ao longo de um período alargado de tempo, o trabalho desenvolvido teria conduzido a mudanças na vida dos diferentes intervenientes e, sobretudo das crianças, que são os principais atores dos projetos. Neste sentido considera-se que será mais rigoroso procurar perceber as repercussões, os efeitos (intencionais e não intencionais, positivos e negativos), que o desenvolvimento destes dois projetos teve nos diferentes intervenientes.

um tinha uma visão muito particular não só sobre o tipo de repercussões que reconhecia, como também reconhecia essas repercussões em diferentes atores. Percebe-se e reconhece-se a importância de se fazerem ouvir todas as opiniões que, porque ancoradas em posições específicas de cada sujeito, correspondem à forma como cada um olha o mundo da sua perspectiva muito própria (Santos, 2001), do seu lugar na estrutura sociocultural, etária de gênero e mesmo profissional. Cada olhar sobre o que o projeto teve como efeitos em si mesmo e nos outros é importante, sobretudo quando se pretende fazer uma triangulação das informações recolhidas. Tecer uma manta, que não se torne numa manta de retalhos, mas sim que apresente um desenho claro da riqueza dos dados que se recolheram, revelou-se um claro desafio. Tendo presentes estas preocupações, optou-se por se seguir um roteiro, do qual se fez um mapa que poderá ajudar a seguir os caminhos que se foram tecendo (CF Figura XXXIV-Roteiro de desenvolvimento da análise do texto).

Figura XXXIV - Roteiro de desenvolvimento da análise do texto



Ambos os projetos têm como público alvo as crianças. Assim, pareceu óbvio que se deveria começar por perceber os efeitos que os diferentes intervenientes reconheciam sobre elas. No entanto, cedo se percebeu que se trata de dois projetos com algumas características comuns, mas com muitas outras que os separam e neste sentido optou-se por fazer a análise dos dados (quase) sempre de forma separada.

No projeto CICM, as crianças, os músicos/as/formadores/as e os responsáveis 1 e 2 reconhecem, embora com pontos de vista e de análise diversos, que o projeto teve fortes efeitos sobre as crianças. No Projeto EaC, além das crianças, dos/as músicos/as/formadores/as e dos responsáveis, também as professoras reconhecem estes efeitos. Em ambos os projetos as crianças falam sobre o desenvolvimento do gosto musical e do seu juízo de gosto como um aspeto importante que retiraram da participação nos projetos.

Os projetos são diferentes, aliás quer os/as músicos/as/formadores/as quer as notas de campo permitem perceber essas diferenças. Uma dessas diferenças consiste no facto de terem efeitos em atores diferentes. No CICM são reconhecidos claros efeitos sobre as famílias (por parte das crianças e dos responsáveis dos projetos), sobre a comunidade (reconhecidos pelas crianças e pelos responsáveis) e sobre a Casa da Música (reconhecidos pelo responsável 1). No EaC são reconhecidos efeitos importantes do projeto nas famílias (pelas professoras titulares e pelos responsáveis), nas comunidades/escolas (reconhecidos pelas professoras generalistas e pelos responsáveis), nas professoras titulares (reconhecidos por elas próprias e por ambos os responsáveis) e ainda efeitos na Casa da Música (reconhecidos por ambos os responsáveis).

4.3.- Efeitos dos projetos EaC e CICM nas crianças

4.3.1. – Efeitos nas competências pessoais, sociais e musicais

4.3.1.1. Projeto EaC

Olhando de forma mais atenta para os dados recolhidos, e no que diz respeito aos dados resultantes dos grupos focais realizados com as crianças nas escolas, é possível perceber que estas reconhecem efeitos do projeto EaC de três ordens, em si mesmas: pessoais, musicais e sociais (cf. Figura XXXV FG crianças EaC - Efeitos da Música nas Crianças).

Parece ser possível dizer que, embora percebendo que as realidades são diferentes em cada escola, as crianças reconhecem mais efeitos a nível musical (alargamento da cultura musical, aprendizagens musicais, aprendizagem de novas músicas), isto porque reconhecem que aprenderam a cantar, desenvolveram

capacidades de fruição musical, que melhoraram a postura em palco e mesmo que ficaram com vontade de compor as próprias músicas:

FEB/7: eu gosto de aprender músicas!

FEB/10: e vamos fazendo...aprendemos mais sobre música... muito mais sobre música!

FEB/10: novas músicas

FEB/9: novas músicas...muito mais sobre música

MEB/9: muito mais sobre música

- Já gostavas muito de música?

FEB/10: já gostava muito... já gostava imenso...

MEB/9: eu gosto muito mais agora...

- Porque é que gostas muito mais agora?

MEB/9: porque... por causa... (silêncio e fica a pensar) ... eu não sei explicar (...) silêncio (...) ... eu aprendi novas músicas...e porque gosto muito de ouvir músicas e cantar... e aprendi novas músicas...

MEC/10: Não... porque não tínhamos aprendido...: porque não tínhamos aprendido tanto!

- E o que é que vocês aprenderam?

MEC/10: ... não sei dizer... -

- Ora pensa, o que é que vocês aprenderam nas aulas de coro este ano?

MEC/10: a não ter vergonha... em palco

FEB/10: por causa que aprendi novos estilos de música e comecei a fazer as minhas próprias músicas... para... às vezes sair, e posso ir passear levo um dos meus cães... o Rex, levo para montanha, sento-o ao meu lado e começo a fazer uma música!

Mas também reconhecem o desenvolvimento de competências pessoais (a nível sócio emocional). Referem a melhoria da sua postura, concentração e afirmam que o trabalho que desenvolveram contribuiu para o desenvolvimento da sua inteligência:

FEA/10: Sim. Claro... é uma atividade muito importante para as crianças. Além de ser divertida conseguem...há pessoas que eram mais envergonhadas...e agora com isto... estão a conseguir falar mais com as pessoas...e...é isso. São pessoas muito tímidas... a V. é uma pessoa muito tímida e desde que veio para o coro...ele está muito melhor! Acho que o coro torna-nos pessoas diferentes e melhores!

FEA/10: eu acho que correu bem, acho que ... que comparando com o outro que tivemos ... acho que esse foi muito... acho que neste... tivemos muito mais sentiu-se presença em palco, estávamos muito mais concentrados... em vez de estarmos a pensar em ver os pais, eu pessoalmente estava a pensar na J (formadora do coro), estava concentrada e sabia o que estava a fazer...

MEC/10 Não... porque não tínhamos aprendido...: porque não tínhamos aprendido tanto!

-E o que é que vocês aprenderam?

MEC/10: para desenvolver-nos e.... (fica pensativo)

MEC/7: para ser inteligente! (e espeta o indicador no ar)

Também dizem que sentiram que o desenvolvimento da sua capacidade de concentração foi conseguido, muito pela presença dos pais, fazendo algumas referências ao desenvolvimento de competências sociais como o trabalho de equipa:

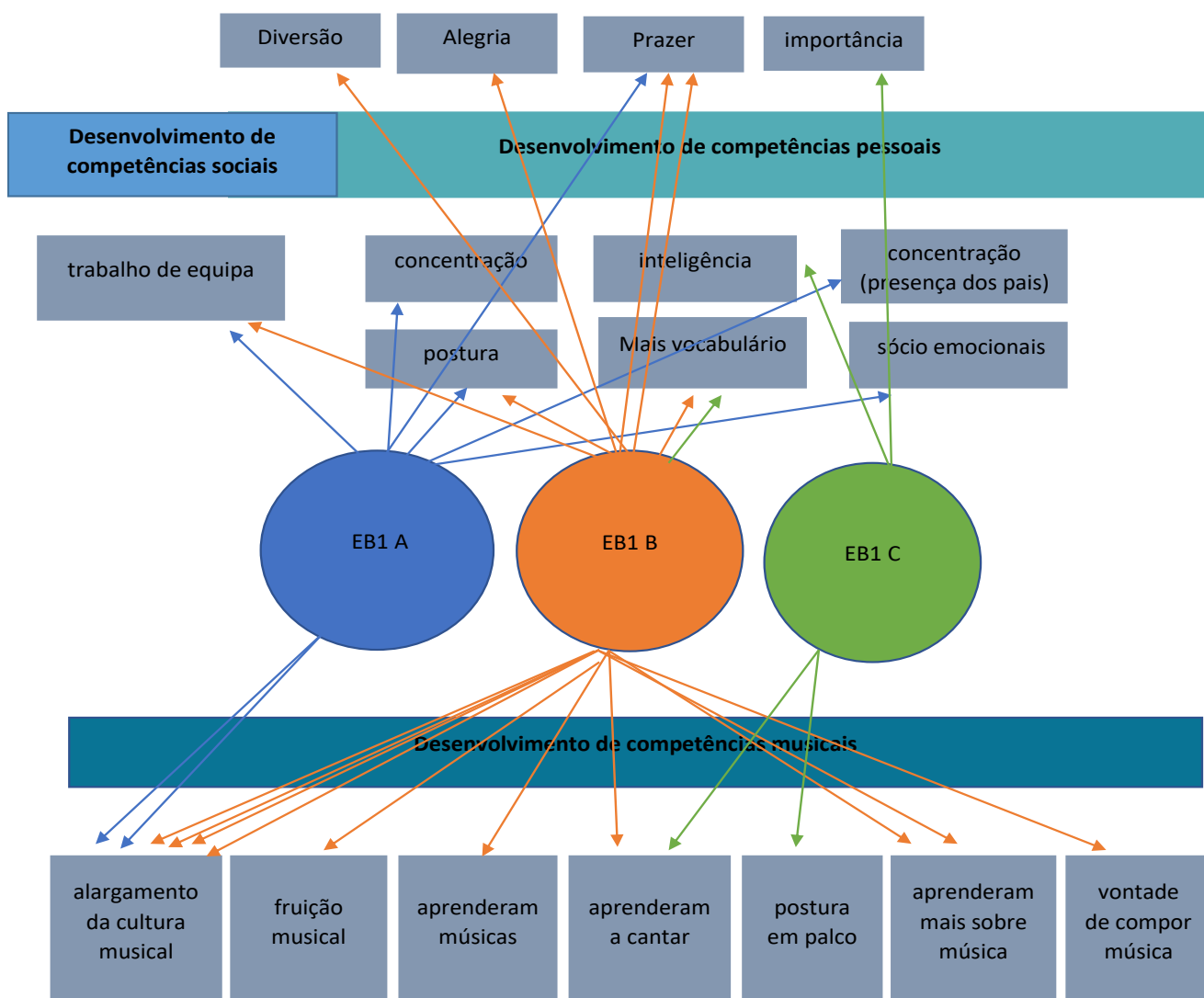
MEA/7: porque estiveram lá mais pais!

FEA/10: os pais ajudaram-nos a concentrar-nos mais... (fazendo um gesto com a mão fechando-a)

MEA/9: por causa da música e porque trabalhamos em equipa!

FEB/7: é muito fixe porque nós gostamos muito dos nossos colegas e gostamos de estar à beira dos nossos colegas a cantar todos juntos!

Figura XXXV FG crianças EaC - Efeitos da Música nas Crianças



As professoras titulares, no grupo focal também referiram o reconhecimento de repercussões do projeto nas crianças. A leitura dos dados parece permitir dizer que as professoras, à semelhança do que afirmam as crianças nos grupos focais nas escolas, reconhecem inúmeros efeitos positivos do projeto nas crianças, sobretudo a nível do desenvolvimento de competências pessoais, mas também musicais e, em menor presença, de competências sociais (cf. Figura XXXVI FG Professoras - Efeitos da música nas crianças)

No que diz respeito às competências pessoais, há referências ao desenvolvimento da capacidade de concentração, de autoconfiança, ao nível da postura, do desenvolvimento da capacidade de trabalho, da responsabilidade e ainda desenvolvimento de competências sócio emocionais:

PEA3A: para alguns...lá está aquilo que nós dissemos (olha para a PEA4), para algumas crianças foi uma forma de... (suspira) de se libertarem.... De... pronto...de conseguirem ter voz

PEB1: Eles até conseguem estar mais concentrados... (PEB3: no saber estar...) mais quietos durante mais tempo, o que também foi trabalhado, na altura, isso no coro!

PEC3: Mas de facto que se notou uma evolução da concentração, acho que conseguiram que eles se concentrassem, que conseguissem memorizar as letras, que estivessem empenhados realmente naquilo que estão a fazer...

PEB1: até porque eles estão cansados... e a R. (formadora do coro) conseguiu controlar muito bem a nível disso... houve uma grande evolução, não houve? (PEB3: então não houve!...) eles não sabiam estar...assim em, em grande grupo...e perante...

PEB3: e ver uma gravação, por acaso é engraçado, ver uma gravação desde o início e depois ver uma para o fim...não é?

PEB1: é, porque eles no início estão assim (levanta-se e começa a mexer-se muito) (risos de todas) e chegam ao fim e já estão mais...mais quietos!

PEB3: parece que já dominam mais o corpo, não é? ...no saber estar, no saber estar... ahmmm

PEB1: a nível da música, o saber estar...a postura! A postura (PEB3: sim, sim, sim...) adquiriram uma postura

PEA1B: e isso (responsabilidade) notou-se principalmente quando entraram em palco (1º concerto dos três coro na Casa da Música). Não é? O ensaio, aquela brincadeira e... OUOU! Depois aquela responsabilidade! (P4 diz em coro, "aquela responsabilidade") ... o nervoso com que eles estavam cá fora...

PEA3B: nervosíssimos para entrar!... em pulgas... nós não os conseguíamos acalmar...Quando chegou o momento de provar o que é que eles estavam ali a fazer, mostraram o trabalho que andaram a fazer, desde novembro até àquele momento, eles conseguiram-nos surpreender...não só pela atitude, pela postura...pela maneira como se entregaram áquilo, conseguiram-nos surpreender!...

PEA3A: ...como o meu F.... o meu F. é daqueles alunos que nem todos os dias fala, nem todos os dias participa, nem todos os dias lê, e eu respeito isso porque pronto, ele

teve uns problemas antes de vir para Portugal... e ele é mesmo... pronto... na aula eu não insisto com ele. Mas ele chegando ao coro, e se realmente estiver... ele tem uma voz fabulosa!... uma coisa!... e eu fiquei... muito feliz... por isso... porque ele aí realmente consegue libertar! Libertar todas aquelas amarras que às vezes o impedem... de participar... de cantar... de cantar não! E de ler ou de seja o que for!... e isso ... for surpreendente.

Em relação ao desenvolvimento de competências musicais, as professoras referem sobretudo o alargamento da cultura musical das crianças e o desenvolvimento da capacidade de fruição musical:

PEA3B: penso que sim... não é?... porque nós tínhamos grupos de crianças que andavam... na hora do intervalo por aí perdido a implicar uns com os outros e começou-se a notar pequenos grupos ... que começavam a cantar as músicas, por eles próprios a cantar as músicas e levavam as capas para os recreios... ou seja, acho que até isso foi motivante para eles!... deu-lhes, digamos como que um brinquedo novo para ocuparem os tempos livres deles! Começaram a olhar para a música de uma forma diferente! exato é isso... cultivar um bocadinho outros estilos de músicas, de outros países... (concordam acenando e dizendo que sim)

PEB1: e o irem à Casa da Música, um sítio diferente, atuar, mesmo numa sala de espetáculos, acho que isso foi muito positivo para os alunos... até aqueles que gostavam menos sentiam-se motivados para isso, percebe? Eu acho que isso também é um ponto positivo... se calhar a gostar de música! Por exemplo houve ali (no Gaia shopping) um concerto da Casa da Música e eles chegaram do passeio, nós chegamos todos do passeio, cansados, estourados, depois de um dia a passear e mais com calor... eles chegaram estourados! Eu sei que houve pelo menos 2 ou 3 alunos meus que foram ver o concerto.

PEC3: cantar músicas da Beira? Músicas tradicionais?... P1: músicas tradicionais... e dançaram! (risos) e de outros países, também! Acho que lhes trouxe um enriquecimento cultural, também.... Deixaram de cantar só aquelas.... pa... parolices (risos) que eles cantam...

PEC3: olhe, assim de repente... a primeira coisa que me vem à cabeça... dois miúdos... gunas... ahmmm... destas canções tradicionais que a J. (formadora) trouxe quando eu dou conta, está um com a lágrima a cair... e eu "o que é que foi?" e ele "ai isto é tão bonito..." Ou seja, eles ouvem música? ouvem, eles dançam? Dançam. Eles cantam? Cantam, mas não ouvem aquilo que estão a cantar! E de facto a música era bonita!... e são dois miúdos muito agitados... muito... da minha turma!... e tiveram essa reação! Portanto, naquele momento pararam... e sentiram... e perceberam a música! A maior parte das vezes a gente ouve música e não ouve (soletrado e fazendo um gesto perto dos ouvidos) ... não ouve a letra, não percebe a letra... é da moda, lá está! Há que sentir... ele identificou-se... se calhar com aquela letra... não é? E estes miúdos... isto está relacionado com os sentimentos... e estes miúdos às vezes têm muita dificuldade em lidar com os seus sentimentos... e naquele momento aquilo aconteceu houve várias descobertas, não tenho a menor dúvida...

Há também, embora em menor número, referências ao desenvolvimento de competências sociais, sublinhando o desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipa:

PEA3A: quando o meu F. cantou na aula, todos ficaram calados (diz isto muito baixinho) todos queriam ouvir... porque é tão raro e tem uma voz tão bonita e isso até na turma

causou um certo impacto! (muito baixinho, sussurrando) ficaram todos calados para ouvir...

PEA3A: se calhar os meus alunos... aprenderam... para não terem a mania que são vedetas. Porque depois tinham que respeitar...tinham que cantar em conjunto (soletrado) e isso foi um bocadinho difícil para os meus...eu tenho sempre um ou outro que gosta de... aparecer! De se destacar! De maneira que isso...

PEA3B: tiveram que aprender...a conviver uns com os outros, até uma entreaajuda quando um estava meio perdido ou postura... ajudarem-se uns aos outros "olha atenção" sim, contribuiu para um todo, não pensar só individual (em coro com a P3B), mas no conjunto!

As professoras referem ainda sentir que as crianças sentiram um maior efeito do projeto por este ser da responsabilidade da Casa da Música e por este lhes ter permitido visitar um equipamento cultural que até à data lhes era desconhecido:

PEC3: sim eles agora são mais importantes! (risos) Já foram cantar na Casa da Música (muitos risos) eu acho que eles sentiram isso! Sentiram-se verdadeiros artistas! (risos) eles estiveram num camarim!!! (risos) e foram...cantar naquela sala que era a mais importante da Casa da Música.

Afirmam, também, que as mudanças positivas que sentiram se limitaram ao espaço das sessões do coro, não se sentindo esses efeitos no resto das aulas e que as crianças se sentiram por vezes nervosas (com as apresentações públicas):

PEB4: mas eu também acho que é mais na música...não é nas outras atividades!

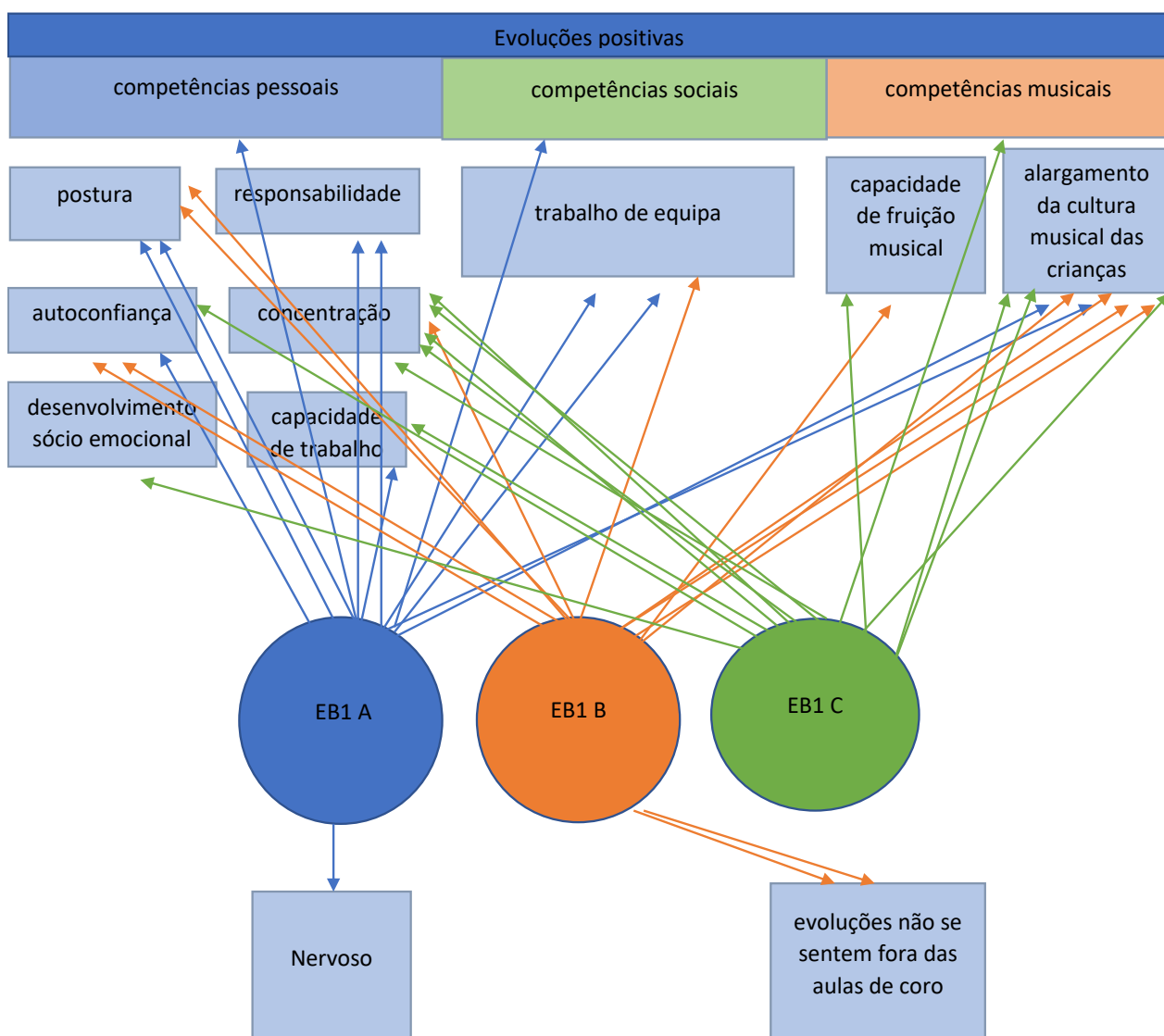
PEB4: nas outras estão iguais!

PEB1: sim! sim! sim! sim!

PEB4: mas outras estão iguais! ... fora do coro?... eu acho que não...

PEB3: eu também acho que não...

Figura XXXVI FG professoras - Efeitos da Música nas Crianças



Relativamente aos dados recolhidos no grupo focal realizado com os/as músicos/as/formadores/as do projeto, no que se refere aos efeitos que estes/as reconhecem nas crianças no âmbito do projeto EaC (cf. Figura XXXVII FG músicos/as/formadores/as - Efeitos da música nas crianças), estes falam de um trabalho em que as crianças estão envolvidas com prazer e no qual se divertem, revelando sobretudo sentir resultados positivos a nível musical, bem como o alargamento da cultura musical das crianças, a melhoria da postura e da qualidade do canto, o desenvolvimento da capacidade de memória e da coordenação motora bem como da participação espontânea no trabalho musical com qualidade.

MEB.F: o foco foi mesmo o transmitir esta paixão por cantar, eles divertiram-se e tirarmos uma hora da semana para outra realidade. E acho que isso foi mesmo conseguido...ahmm... a prova é que eles ainda sabem as músicas, andam a cantar nos corredores, na cantina e etc.,

MEC.M: mas a forma como eles entram é diferente, a forma como eles se posicionam é diferente, a forma como eles estão em grupo é diferente e a forma como cantam, embora, lá está, também não podemos ter um termo de comparação porque também não temos o 4º ano do ano passado, e temos um 1º ano novo, mas... já há ali uma série de...hábitos... bons...que estão enraizados e que mesmo do ponto de vista musical e do ponto de vista da postura enquanto performers,

MEC.F: na memória... a memória é ... eu tenho dois discos rígidos! (risos) já as batizei! São os meus discos externos! (risos) batizei-as de disco externo!

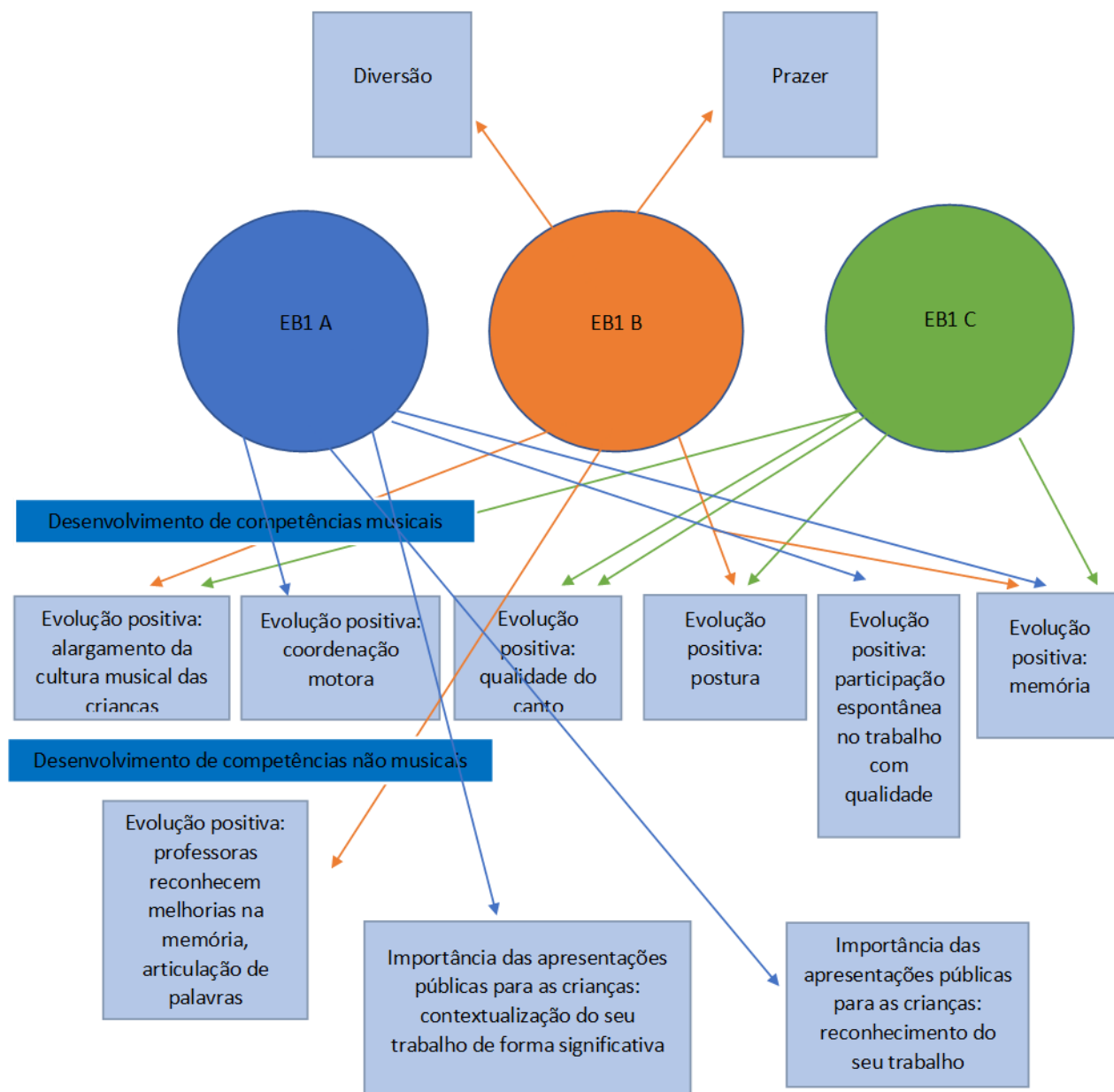
MEA.F: Agora a evolução... a memória é para mim é o mais incrível, a parte da memória de tudo!

A parte da coordenação, a parte da criatividade das sugestões, eles próprios sentiram terem uma participação voluntária, não ter só por ter, não é, que na fase inicial era ... acontece muito a fase da parvoíce, não é? “Nhé! Vamos fazer nhé!”, ok vamos fazer Nhé! Ai não, não quero nhé, mas é o nhé só para ... não é para assumirmos, depois quando é para fazer nhé não conseguem porque ficam envergonhados, não é?...

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências não musicais, há uma referência a que as professoras, nas escolas, dizem também reconhecer a existência de efeitos positivos na memória e também na articulação de palavras. Chamam também a atenção para que o projeto terá tido reflexos ao nível da inserção na comunidade, quer pelo reconhecimento que, nos seus contextos, o trabalho das crianças teve, quer pela possibilidade de contextualização do trabalho realizado, tornando-o mais significativo para as próprias:

MEA.M: ahm... eles acabaram... só nesse momento é que eles conseguiram ter noção de “ok, era isto! Ah! Era para esta coisa que estávamos a trabalhar e é para isto que nós estamos a fazer isto todas as semanas!”, portanto aí a postura muda muito! Maio...esta nossa adrenalina e esta comoção que todos nós sentimos, cada um da sua forma, mas todos comovidos, ... eles sentiram imenso, porque não é indiferente para eles cantarem e de repente aquilo soar...nós tivemos vários comentários, não é? Nunca imaginaram que era possível ouvir-se, fazer-se cantar-se daquela forma...

Figura XXXVII FG músicos/as/formadores/as - Efeitos da música nas crianças



Também foi possível perceber que os responsáveis pelo projeto reconhecem a existência de efeitos do projeto EaC nas crianças envolvidas, embora com uma visão um pouco diferente da dos outros atores escutados. A análise dos dados recolhidos através da análise da entrevista feita ao responsável 1, no que diz respeito à sua perceção sobre os efeitos do projeto EaC, permite perceber que estes são reconhecidos

sobretudo (em maior número e maior variedade) nas crianças (cf. Figura XXXVIII entrevista responsável 1 - Efeitos do Projeto EaC). Trata-se de efeitos musicais (descoberta da música, interesse em desenvolver competências musicais e melhoria da qualidade vocal):

R1: naquilo que é a minha análise, ... a percepção de que estes miúdos têm uma prática musical contínua que tem levado, por exemplo, a que alguns tenham descoberto a música e tenham ...já alguns passaram no quarto ou quinto anos e se tenham candidatado e até tenham ficado no Conservatório. (...) Portanto eu quero acreditar que este projeto no mínimo contribuiu e contribuiu para essa descoberta da música. Isso era um dos pontos fundamentais do... objetivo do projeto. No entanto, (...) olhando também um bocadinho também ao princípio, aquilo que eu ouço é uma qualidade vocal muito, mas muito superior, porque na realidade aquilo que eu também pensei e que discuti com os formadores e que discuti internamente é que ao fim de quatro anos, ou seja, ao fim de um ciclo de.... aulas.... de trabalho semanal na escola, quem entra no primeiro ano, vai estar no quarto ano com uma qualidade musical muito superior.

Mas este responsável também reconhece repercussões sócio culturais ao permitir o contacto com um universo cultural diferente:

R1 As crianças também começam a crescer neste...a poder vir a Casa da Música, para elas, não....Elas se calhar não põem estes pesos todos atrás, mas ficam felizes por vir cá, o concerto e já perguntam quando é que é o concerto! e já estão a trabalhar para o concerto.... E nós temos tido também uma preocupação porque isso... também temos em vista mais... haver uma ligação entre o que se faz nas escolas e o que é a vida da Casa da Música. Ou seja, por exemplo este ano no “escola a cantar” eles vão fazer reportório do Novo Mundo. Estamos a fazer um cruzamento cultural entre o que é a programação da Casa da Música, o tema, o que é que é isto do Novo Mundo... de um momento para o outro estamos a discutir outras coisas que não tem propriamente só a ver com música, mas que estão a contribuir com o enriquecimento cultural dos meninos e... e musical também!

Menciona também efeitos socioafetivos (demonstraram alegria na participação das sessões e nas apresentações), embora reconheça que, com o tempo, o fator surpresa tenha vindo a desaparecer:

R1: Todos os anos tenho ido a algumas sessões e a algumas escolas.... Reflete, reflete...aquilo que eu vejo refletido nas crianças é uma alegria... que eu acho que... quando se está a fazer um projeto com tempo, não é, quando ele está há muito tempo implementado numa escola... começa-se a tomar...quer seja numa escola, ou em qualquer outro projeto, não é?... Mas começa-se a tomar como ...como um dado adquirido que aquele projeto está ali...e, portanto, já não tem capital de novidade... já não tem um impacto da novidade.... Para as crianças também, acho que sim. Provavelmente aqueles que entram no primeiro ano não, mas para aqueles que... já tiveram no primeiro ano digamos já estou no terceiro ano agora.... é mais uma componente escolar como todas as outras, não é?

Refere-se, ainda sobre reflexos do projeto nas crianças, ao processo de seleção das crianças que passaram a constituir o grupo do CICM, processo que, segundo este

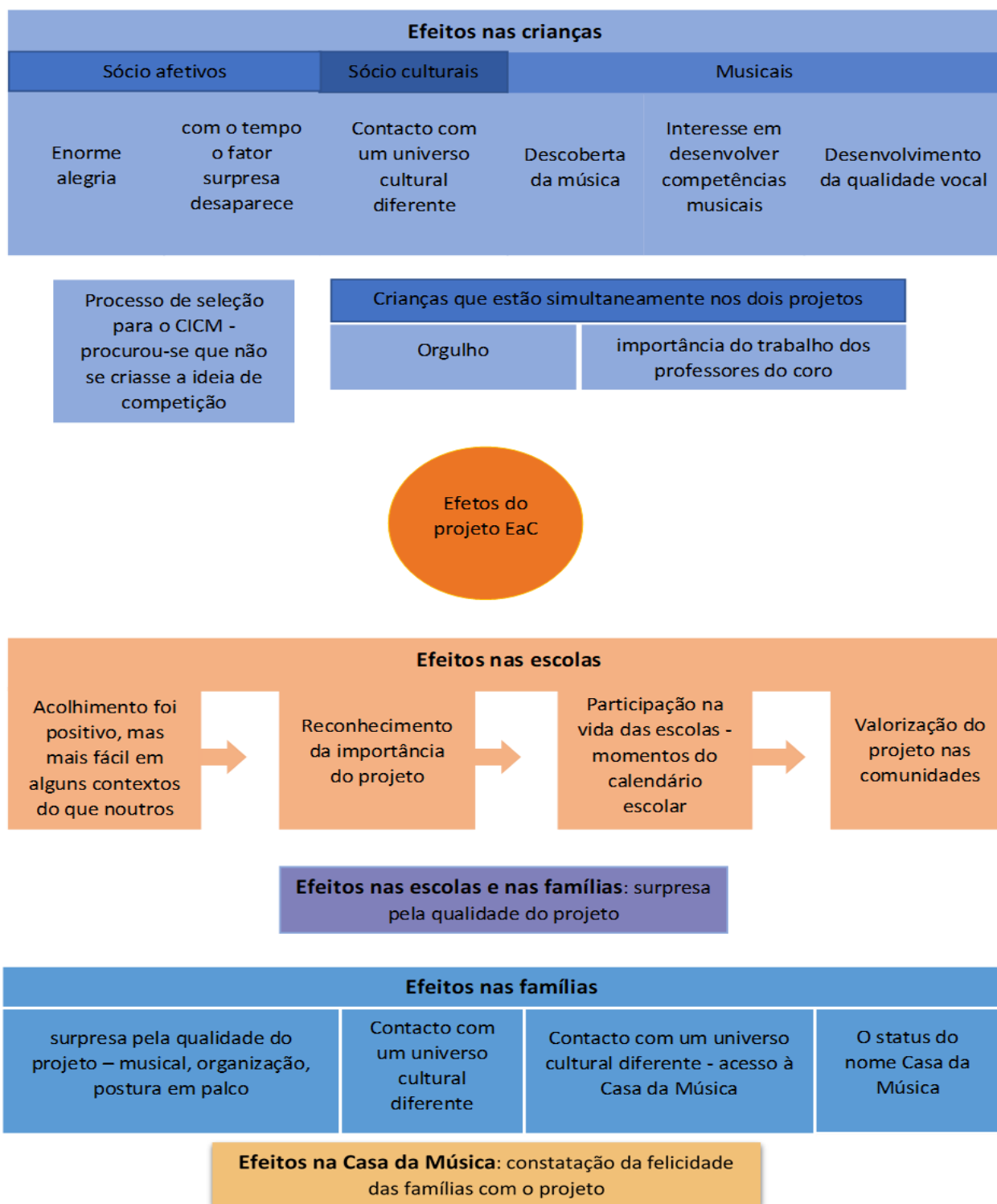
responsável, nunca se desejou que assumisse contornos de competição, embora isto possa não ter corrido exatamente como foi pensado:

R1: Como sabes, uma das grandes preocupações, também, quando se desenhou o projeto e quando nós começamos a implementar foi não criar de forma alguma aqui uma... ideia das crianças de que estavam a competir umas contra umas contra as outras. Acho que a competição é sempre contra as outras, uma competição para ver quem é que cantava melhor e quem é que era escolhido..... portanto aí houve uma preocupação enorme da nossa parte da Casa da Música para que não se criasse qualquer tipo de... ideia de competição. Eu sempre utilizei a palavra identificação, portanto as crianças foram identificadas e não selecionadas, não é? Não é apenas uma questão semântica, não! é mesmo o que para mim era fundamental!

Ainda faz referências ao facto de haver crianças que, a partir do 2º ano do projeto, estão simultaneamente nos dois coros (EaC e CICM), afirmando que isso provoca claramente orgulho nas crianças, mas que por vezes não conseguem lidar com a situação de forma completamente positiva e que há necessidade de intervenção dos formadores:

R1: Sim porque eram dos dois coros, mas essas que vieram para cá sentiram-se assim numa espécie de pedestal: Eu sou boa. Eu sou bom! ..., portanto é o fato também um bocadinho nisso, não é? (...) nas escolas também os nossos formadores já tivemos conversas... não é por A, B ou C serem, estarem na Casa da Música.... São trabalhos distintos como lógico estamos a trabalhar para a mesma coisa, mas são trabalhos completamente distintos... e, portanto, não existe aquela coisa de estou aqui e canto melhor e, portanto, posso fazer porque estou também no coro da Casa da Música ou no coro infantil, vou lá aos sábados e, portanto, aqui à semana sou melhor... não!

Figura XXXVIII Entrevista responsável 1 - efeitos do projeto EaC



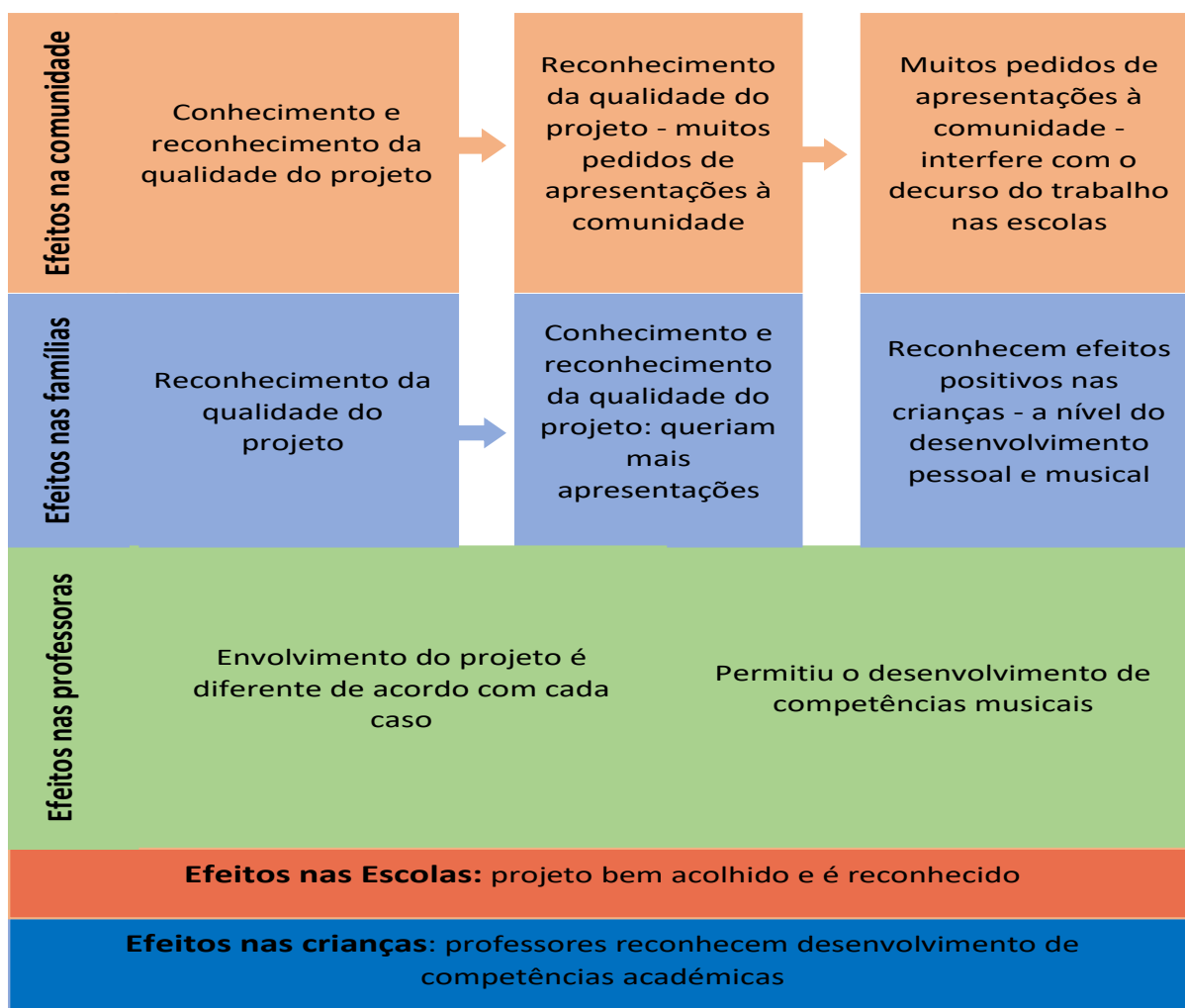
Já no que diz respeito aos dados recolhidos através da entrevista realizada com a responsável 2, foi possível perceber que esta reconhece a existência de numerosos e diversos efeitos do projeto EaC em diferentes atores, mas não o faz de forma direta no

que diz respeito às crianças (cf. Figura XXXIX entrevista responsável 2 - Efeitos do Projeto EaC).

Através do seu discurso, percebe-se que as professoras partilharam com ela alguns resultados positivos nas crianças, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de competências pessoais académicas:

R2: Penso que foi a C. (coordenadora da EB1 A) que mencionou que, na escola de Matosinhos os professores de matemática notavam bastante... notavam alguma melhoria, não tinham a certeza se estava completamente ligado ao coro, mas achavam que a disciplina do coro e o... eles percebiam ligado a algumas coisas de matemática... Eu também acho que os formadores, nas técnicas que usam muitas vezes fazem... é o contar... acabam por fazer as comparações com a matemática e eles acabam por perceber algumas coisas de matemática através da música, o que é muito engraçado. E a professora dizia isto: eu não tenho noção se isto acontece... e nós dizemos: Sim, acontece! Nós temos um projeto que é o "zero mais um igual a cinco" e é isso... acontece!

Figura XXXIX Entrevista responsável 2 - Efeitos do projeto EaC



4.3.1.2. - Projeto CICM

No que diz respeito aos efeitos que as crianças reconhecem como sendo resultantes da experiência de pertencer ao CICM, a análise dos dados recolhidos através do grupo focal realizado com as crianças pertencentes ao CICM indica que se referem a esta experiência como sendo extremamente positiva (cf. figura XL FG crianças CICM - efeitos do Projeto CICM).

Reconhecem efeitos sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de competências não musicais pessoais – um espaço de descobertas, de aprendizagens, de crescimento, de transformação, de conquistas, de desenvolvimento da sua capacidade de expressão pessoal e da sua inteligência:

FCICM/11: (vela acesa) eu escolhi esta carta porque quando entrei no coro senti que uma chama se acendeu dentro de mim...

FCICM/11: (rei a transformar-se) eu escolhi esta carta aqui está um rei e eu acho que foi uma vitória entrar para o coro e também foi uma sorte de 3 escolas... de uma das três escolas era minha... e aqui ele está-se a transformar digamos assim, está-se a descobrir eu acho que eu também descobri que tenho mais um dom!

FCICM/10: (Menina com o violoncelo) eu escolhi esta carta porque...eu sempre quis cantar num coro... e sempre tinha pensado nisso antes de entrar...E quando começou as coisas na Escola.... Eu sempre quis entrar e então esforcei-me! Então aprendi muitas coisas...

FCICM/11: E acho que quando entrei para o coro acho que me conseguir expressar mais, e... eu sempre gostei de cantar... gosto de cantar ... quando estou triste ...passa tudo!

MCICM/9: (cientista numa biblioteca) eu escolhi esta carta porque cantar é um desejo meu desde que eu era pequeno e também faz-me sentir mais inteligente!

Outra informação importante, no que diz respeito a reflexos sentidos pelas crianças, é relativa a questões emocionais, referindo que sentem a experiência como a realização de um sonho, que se sentem felizes e valorizam o prazer e a brincadeira que experimentaram com este coro:

FCICM/10: (pessoa à procura do sonho) escolhi esta carta porque é uma pessoa à procura do seu sonho e eu descobrir o meu sonho de cantar!

MCICM/10: esta carta.... inspira-me muito porque parece que o menino está a concretizar o seu sonho ... de...montar um dragão, ou matar um dragão, ou lago assim...!

- isto era o sonho para ti? (ele sorri afirmativamente) Estás a realizar o teu sonho? (sorri e abana a cabeça afirmativamente)

FCICM/11: (um troféu com asas) Eu escolhi um troféu por causa que para mim o coro significou uma conquista na minha vida porque eu sempre quis cantar desde pequenina ... e ainda quero!

FCICM/9: (arvore) eu escolhi esta carta porque o nosso sonho é querer ficar neste coro... nós estamos a crescer ainda mais a cantar...

FCICM/8: (Carta com Brinquedos) brinquedos.eu escolhi porque, porque eu gosto muito de brincar, com colegas e outras pessoas e também sozinha... ahmmm eu pensei que também era um sonho ter ...pertencer a um coro. Eu queria dizer eu quando era pequena eu queria sempre, eu queira... ser cantora.

FCICM/11: (arco íris) eu escolhi esta carta porque cantar traz-me felicidade... e o arco-íris. Quer dizer que são várias cores e que cada cor... é um sentimento, pronto e eu sinto sentimentos quando estou a cantar ... e são bons!

Valorizam, também muito, esta experiência como algo que lhes permitiu a abertura de novos caminhos:

FCICM/11: (lupa a ver o mundo) escolhi esta carta porque entrar aqui no coro fez-me descobrir que há coisas que ainda não experimentei, que há muita coisa que fazer e que entrar aqui abriu-me novo caminhos...

MCICM/9 (labirinto): esta carta é um labirinto... e todos os labirintos têm um início e um fim. E depois também tem os caminhos errados que nos levam a um caminho sem saída.... Então nós podemos escolher vários caminhos que vão levar a um labirinto melhor!

MCICM/9: (porta aberta) eu escolhi esta carta porque...parece que abriu uma porta dentro e mim e essa porta é cantar a música...

MCICM/11: (escadas em caracol) escolhi esta carta porque o que me parece a mim é que me está a indicar é que este caracol faz sempre o mesmo percurso sempre todos os dias e um dia de repente apareceu-lhe um novo caminho!

Ao nível do desenvolvimento de competências sociais, as crianças referem também reflexos sentidos pela oportunidade de conhecer mais pessoas, pelo alargamento da sua participação noutras esferas da suas vidas (comunidade) e mesmo de conhecer o mundo:

FCICM/10: (um planeta) ... acho que esta experiência nos permite conhecer o mundo...

FCICM/11: senti que nós com o coro infantil, cantando vamos conhecer mais pessoas, turistas...

FCICM/11: mas eu acho que o coro foi um ajuda para a gente interagir com outras pessoas...para nós estarmos sempre com aquele nosso grupinho...nos cantinhos...

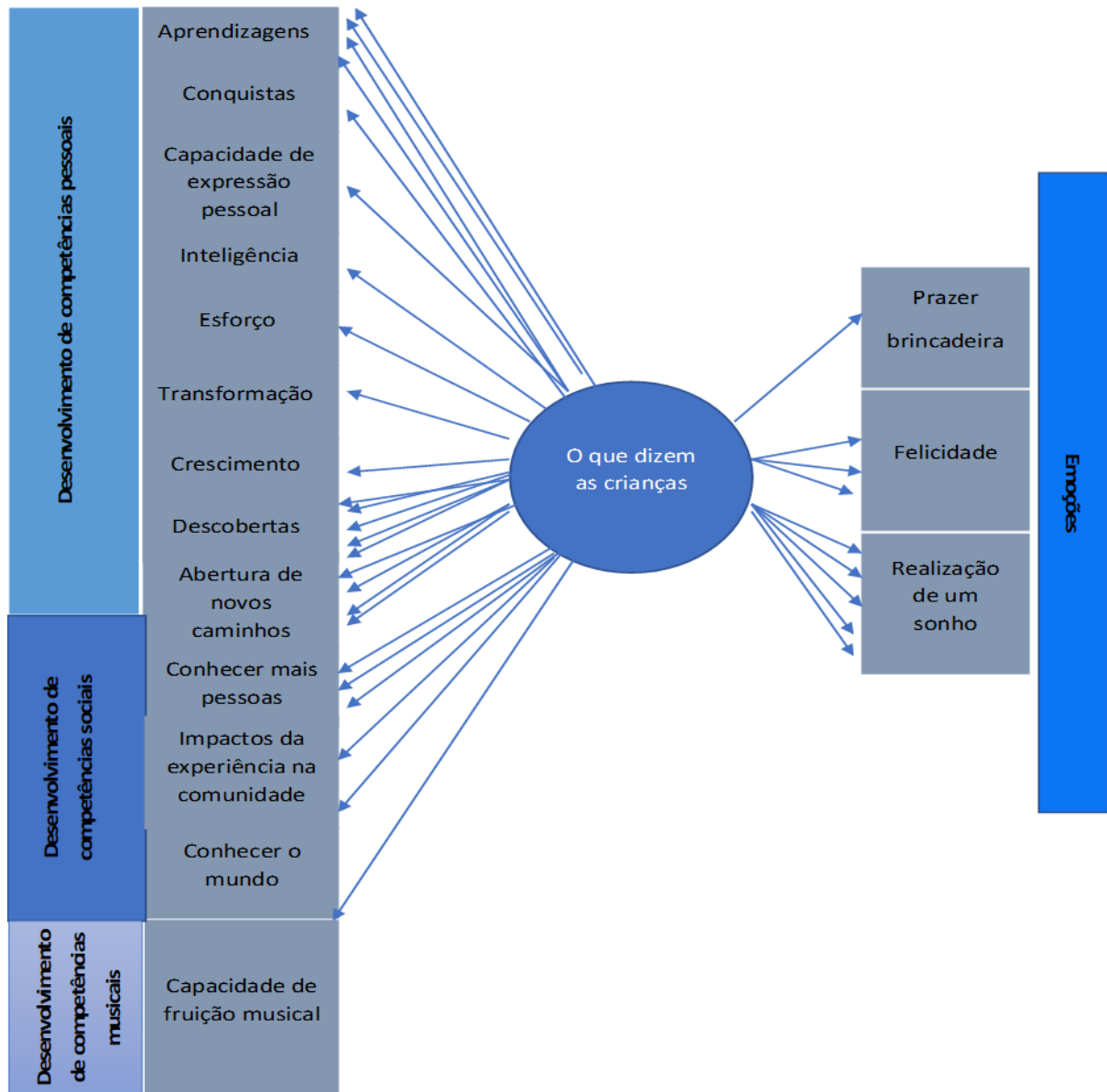
Por fim também há referências ao desenvolvimento de competências musicais, mas claramente como sendo um tipo de repercussão que parece ser menos relevante para as crianças:

FCICM/11: quando eu entrei no coro eu acho que me fez muito bem...porque eu se não entrasse no coro não tinha conseguido descobrir o lado da música, porque eu era mais

desporto...mas agora sou mais da música! e eu queria já tocar viola... guitarra, porque o coro, eu acho que ouvir música e cantar e instrumentos e tudo faz-me relaxar, eu agora não consigo deixar música... Não consigo deixar a música de lado....

FCICM/11: E eu, este ano, pelo menos eu, foi o ano em que eu aprendi a ler uma pauta! (risos)

Figura XL - FG crianças CICM - efeitos do projeto CICM



Da análise dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas com os responsáveis do projeto CICM, é possível perceber que estes têm uma visão sobre as influências que este projeto tem nas crianças, reconhecendo que se trata de um projeto com uma grande intensidade, que implica uma maior responsabilização e dedicação por

parte das crianças (e das famílias envolvidas) do que no projeto EaC. Olhando para o discurso da responsável 2 (que é a pessoa que lida de forma direta com todos os intervenientes, o que faz com que tenha uma visão bastante detalhada e próxima dos processos em curso) sobre os efeitos percebidos nas crianças, pode ver-se que esta considera que se verificam muitos efeitos e a diversos níveis (cf. Figura XLI – entrevista responsável 2 - efeitos CICM).

Refere repercussões a nível sócio cultural, nomeadamente o contacto com um universo cultural diferente e um orgulho em pertencer a este projeto:

R2: também há pais que...dos miúdos que (...) estão a ponderar... alguns até dizem mesmo nós não dávamos valor nenhum nem à arte nem a música, mas neste momento ela gosta tanto de cantar eu acho que ela gosta de piano ou de guitarra e nós não sabemos onde é que a podemos colocar! ... eu acho que...não sei no universo das 300 e tal, em quantas é que contaminou, mas mesmo da parte das coordenadoras (das escolas) há esse feedback!...há um interesse crescente pela música!

R2: a M, irmã da M, que entrou, mas não chegou a criar uma relação assim com o... grupo, e os pais diziam que ela não se sentia.... não tem assim aquele gosto..., mas depois através da música começou a dançar na escola e agora está numa escola de dança e os pais dizem que nunca pensaram... Estes dois pais que têm as duas miúdas uma aqui no coro na Casa da Música e a outra na dança.... Acho que não eles não ligavam nada... estar com elas é uma aprendizagem enorme eles dizem: bem se for por aqui que elas querem ir!....

R2: Eu, nas crianças, acho que há um orgulho enorme! Acho que (...). Mas eu acho que todos eles.... sentem um... e depois contagiavam-se uns aos outros! Aqueles que não têm tanto orgulho são contagiados.... algumas meninas são completamente!!! (risos)

Esta entrevistada sublinha também a existência de uma capacidade crescente de adaptação às exigências do projeto:

Acho que sim no início do primeiro ano, havia mais... mais aos sábados mais um mal-estar de sábados de manhã, mas acho que aquele mal-estar dos sábados de manhã já não acontece... neste momento já está nas rotinas, já não questionam! No início, perguntavam e alguns pressionavam mesmo: Porque é que nós não temos dois intervalos? Quero comer outra vez! Durante o primeiro ano ainda havia assim muitas questões, mas acho que estão ultrapassadas.

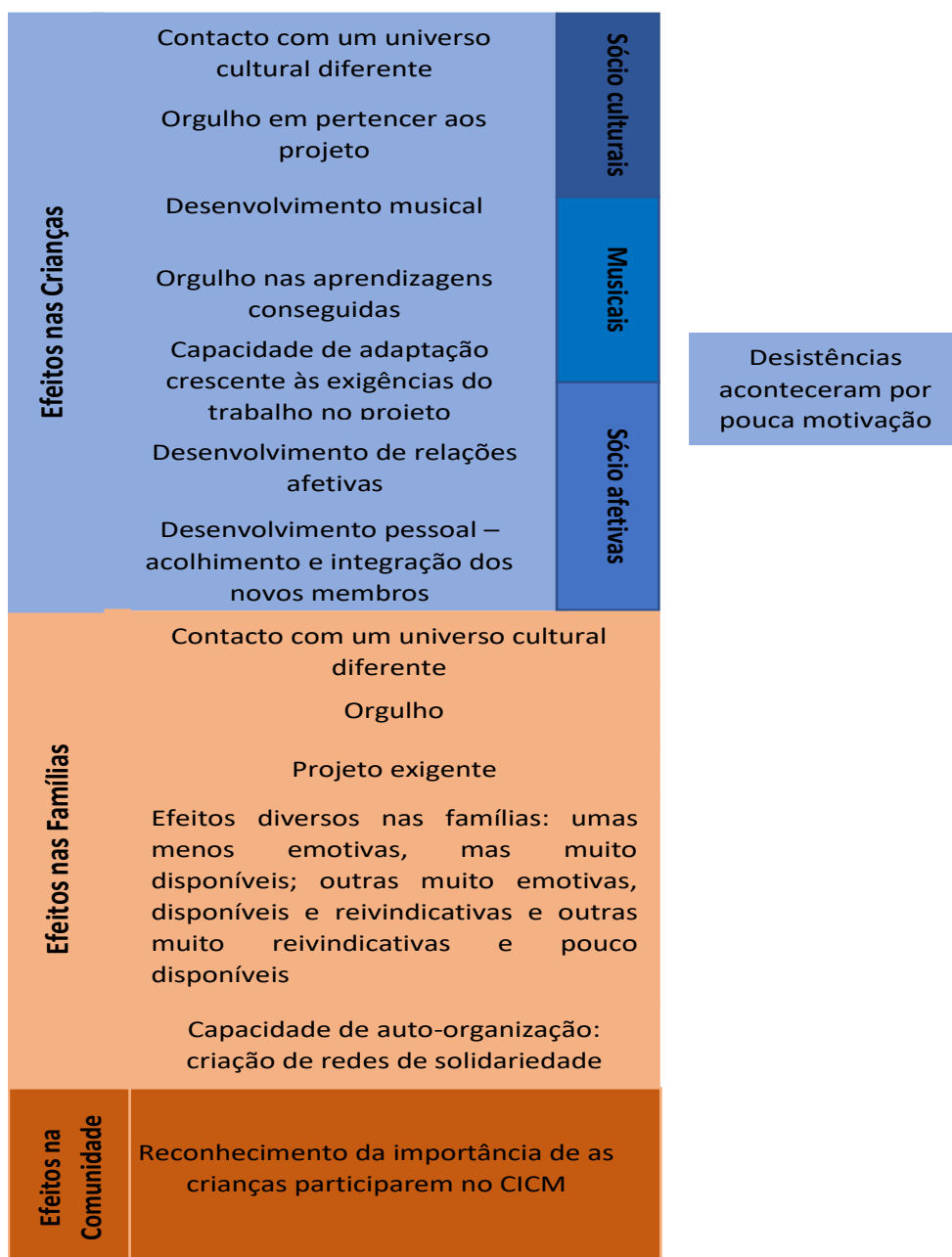
Esta capacidade de adaptação, o desenvolvimento de relações afetivas e a capacidade de acolher e integrar novos membros do CICM (efeitos sócio afetivos) são também referidas:

R2: Mas acho que, ao fim deste segundo ano.... acho que fevereiro e março, aqui com a entrada dos novos houve também aqui assim alguma instabilidade a achar que poderia....mas rapidamente isso foi ultrapassado... mesmo eles próprios, que foi muito engraçado...Foi muito bonito de ver quando os primeiros chegavam aos ensaios diziam: “não te preocupes, estás nervosa, mas daqui a uns dias já estás bem! E depois tens um intervalo e nós brincamos! O problemas são as salas, que são quentes!” e... eles próprios foram... Alguns não se conheciam, alguns eram amigos da escola.

Reconhece ainda efeitos a nível do desenvolvimento musical e orgulho nas aprendizagens musicais conseguidas:

R2: notamos muito que isso faz com que eles na escola... é um impacto neles, de orgulho e de gostarem, de sentir e de se sentirem a evoluir, muitos partilham isso!... que cantam melhor, o orgulho da técnica, já consigo ler partituras antes eu não conseguia...

Figura XLI – Entrevista responsável 2 - efeitos CICM



É possível perceber através da análise do do discurso do responsável 1 (cf. Figura XLII entrevista responsável 1 - efeitos CICM) que este reconhece efeitos do

projeto CICM nas crianças, referindo que este exige um compromisso grande da parte das crianças e uma responsabilização por parte destas:

R1: Sem dúvida!...como é lógico que às vezes acabam por estar mais expostas, elas lá (nas escolas), lá apesar de tudo são muito mais anónimas, estão na rotina e ainda para mais uma rotina, que muitas vezes....Aqui não, aqui não! aqui, como é óbvio, nós não rotulamos quem vem quem não vem, mas ao fim de duas semanas queremos saber porque é que não vem!... dizemos, mas diga porque é que não vem! Ou que vão faltar no dia X, Y ou Z. e, de certa maneira, não exigindo uma justificação, gostamos de saber o motivo! Na realidade se um miúdo não vem duas ou três semanas, porque vai à festa de anos do primo, porque vai... vai ver um jogo de futebol não sei de quê e depois e depois vai fazer... não sei um picnic, não sei com...com os tios, se calhar então terá de repensar a sua...a sua participação no Coro Infantil. Agora, obviamente se falta três semanas porque numa teve uma queda e foi para o hospital, na outra acordou cheio de febre e na terceira estava o pai doente, (risos) Ó pá.... Isto é um quadro muito negro, mas ...tudo isto pode acontecer e entra numa.... num plano em que está mais do que justificado! Acho que às vezes é preciso ter essa consciência... e a minha conversa inicial com todos os encarregados de educação foi no sentido de lhes dizer: Isto não é brincadeira!

Refere também que, embora tenham tentado, enquanto equipa, evitar ao máximo as desistências do projeto por parte de algumas crianças, não o conseguiram sempre:

R1: nós fomos ao detalhe de ir junto das pessoas reunir, de ir lá falar, ir à escola, de ir lá falar com elas, de falar com os professores, falar com os técnicos das autarquias, falar com outros encarregados de educação e mobilizar uma rede que poderia fazer com que essas crianças continuassem a ter acesso aqui ao coro infantil... não funcionou.....Não conseguimos.... mas estas serão talvez as maiores surpresas... isto ligando à tua pergunta, porque de resto, aquilo... a implementação, naquilo que foi o processo de escolha, daquilo que... foi tudo... funcionou às mil maravilhas.

Figura XLII - Entrevista responsável 1 - Efeitos CICM



As opiniões dos/as músicos/as/formadores/as, recolhidas no decurso do grupo focal realizado, embora reconheçam a existência de alguns efeitos nas crianças, estão mais ligadas a expectativas de futuro do que propriamente a resultados que se reconheçam nelas (cf. Figura XLIII- FG músicos/as/formadores/as Expectativas iniciais CICM). Este facto poderá ser interpretado a partir do grande envolvimento que estes profissionais têm com o trabalho que estão a realizar, mostrando, por isso, alguma dificuldade em conseguir um distanciamento que lhes permita perceber o que, com o trabalho realizado, já foi possível conseguir. A leitura dos dados permite perceber que os músicos/as têm, por um lado, expectativas que o projeto tenha repercussões (a nível de efeitos musicais) muito positivas nas crianças envolvidas, tais como a criação de novos públicos:

MEC.M: Vestindo aqui uma capa de pessimista, acho que na pior das hipóteses, já será uma coisa muitíssimo boa, conseguimos ter público melhor do que aquele que temos atualmente! Serão pessoas que passaram por uma experiência que causou nelas um impacto ... que... que... absolutamente diferenciador!

Os músicos/as/formadores/as, por outro lado, esperam, nas crianças, efeitos positivos a nível pessoal, no sentido de que o CICM seja uma experiência que as crianças recordem como positiva, ao nível do desenvolvimento da capacidade de trabalho de equipa, de sensibilidades, de capacidade de escuta e de crescimento pessoal:

MEC.F: espero mesmo que seja uma semente que fique para qualquer coisa, seja para alguns, se calhar, como eu, chegarem ao 12º ano e decidirem que não querem ir para enfermagem (risos) e que querem fazer outra coisa... sim! ou... ahmmm, ou continuem a cantar, que tenham os seus grupos, os seus coros, porque acho que é mesmo uma coisa, mesmo aqueles mais rebeldes agora, acho que pode ser uma coisa que lhes pode... pode mudar, ou pode...guardar ali uma coisa muito boa, mesmo! Muito boa! E essa é a, acho que é a expectativa. E como, se calhar, eu como apaixonada da música coral, e como educadora, que nos somos, acabamos por ser educadores, ahmmm... de outra fora, aqui, neste projeto, acho eu ...acho que essa é a minha maior expectativa, é que eles digam “pá aquilo foi mesmo bom, ter feito parte daquele projeto!”, por um ano, dois? Não sei?...

MEA.F: Em relação à parte dos miúdos, em última instância é a mesma coisa ... é a experiência, é a semente, é a construção de alguma coisa. ... é... porque a prática coral e a prática de equipa, ... inevitavelmente trabalha todos estes aspetos, a sensibilidade, o saber ouvir, o ... a adaptação, a resistência física, a resistência emocional, portanto em todos esses sentidos a minha expectativa é que isto possa ser realmente um processo muito bonito de crescimento seja qual for a escolha que eles vão fazer no futuro.

Os/as músicos/as/formadores/as consideram que isto poderá acontecer, se houver no trabalho, não só, uma preocupação em proporcionar aprendizagens musicais técnicas e teóricas de qualidade, mas também aprendizagens mais ligadas ao desenvolvimento de competências de cultura musical mais alargada:

MEB.F: A minha expectativa pessoal, naturalmente, é fazer um trabalho, com a maior exigência possível, agora estou a falar a nível técnico e coral puro e duro, pronto, claro que é... proporcionar a estas crianças, o... relatório mais diversificado que puderem ter. desde a africana, a um Requiem, um concerto com o Remix, uma Missa em Si m de Bach para o ano, um Gospel, a rock, a uma peça de teatro com atores e outros coros...é experiências!

No entanto, eles mostram-se também preocupados com alguns aspetos, resultantes, sobretudo de constrangimento exteriores ao trabalho realizado no contexto do CICM. Neste sentido, referem preocupações como: não perder a noção de que existe uma necessidade de fazer o que deve fazer um serviço educativo, o que significa valorizar os processos que vão acontecendo e não só os produtos.

MEA.M: Espera-se que seja uma grande escola de coro sim, mas uma escola de coro focada nas crianças e não nos resultados que é suposto elas terem! Porque se nós nos focarmos nas crianças e no processo, o resultado automaticamente vai ser melhor! Aquilo que eu sinto agora é que, nós estamos a ser fiéis ao produto e consoante isso fazemos o processo, em vez de sermos fiéis ao processo, para apresentar um produto. Portanto, a minha visão é completamente ao contrário! É ser-se fiel e completamente respeitador do processo e sentirmo-nos livres no processo, com objetivos, sim senhor, mas não construir a casa ao contrário.

Estes profissionais afirmam sentir dúvidas em relação à evolução do projeto no próprio contexto da Casa da Música e, neste sentido, reforçam a necessidade de se conseguir uma negociação entre os objetivos artísticos e pedagógicos do CICM, afirmando terem consciência de que há influências exteriores que pressionam a criação de produtos e valorizam menos os processos. Sentem que existem expectativas muito elevadas em relação ao CICM, o que implica a necessidade de visibilidade do projeto, porque temem que possa existir uma dificuldade de articular os objetivos de um projeto comunitário com a expectativa de criação rápida de um coro de nível profissional:

MEB.M: Sabemos que a maior parte destes miúdos nunca sequer viu uma orquestra e agora vai cantar com uma?...é de... para mim foi de loucos!

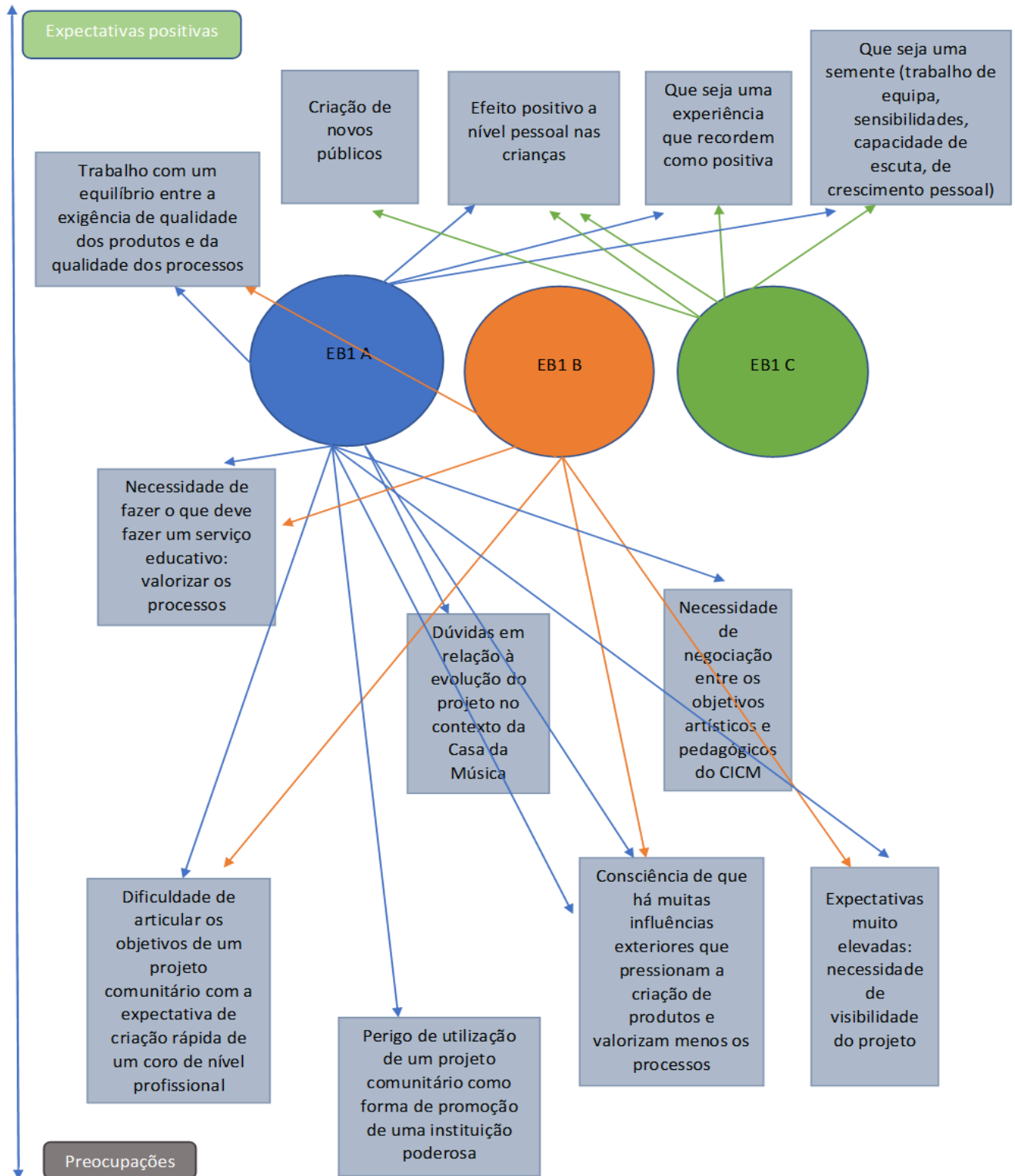
MEB.F: E eu acho que isso é que...é rico! todos querem o mesmo que é que o Coro seja espetacular! Não é? Pronto, assim... isso é... agora uns querem para amanhã, outros querem para hoje, outros sabem que é para daqui a um ano, ou dois ou três...e um coro... primeiro que um coro tenha som... de coro, demora anos! Principalmente, então com crianças que nunca cantaram!...não é? Às vezes é..., pronto, eu costumo...ainda esta semana eu disse aqui, na Casa, que foi: queriam esse coro, abriam audições e nós fazíamos audições no Porto inteiro! Vinham alunos de canto!... se era esse o coro que queriam, então...tinham que fazer de outra forma. Nós quisemos um projeto social, que eu apoiei desde o início e que acho que é um projeto incrível, mas é preciso...dar tempo ao tempo. Porque eu acho que os miúdos também sentem um bocadinho essa pressão e de andar a correr atrás do tempo!

Temem, sobretudo, o perigo de utilização de um projeto comunitário como forma de promoção de uma instituição cultural poderosa como é a Casa da Música, em detrimento da valorização da qualidade do projeto:

MEA.M: que tem a ver com as expectativas que a própria Casa tem para este agrupamento, e para mim, num projeto social, a coisa mais grave que se pode fazer é usar a comunidade como uma ferramenta da instituição. E isto é um caminho muito errado! Porque a partir do momento em que tu estás a usar a comunidade para ..., para ego da instituição, então tu estás a deixar de fazer um trabalho comunitário. Ele deixa de ser social, estás-te a fazer usar de crianças, para... para o teu usufruto, e isto para mim é gravíssimo! Portanto, eu acho que ainda bem que nos estamos a reparar nestes pequenos sinais para agir e para... alertar as pessoas do que é que... dos perigos que isto pode ser no futuro. Ahmm... e eu acho que nesse sentido vai ao sítio! Por isso eu tenho expectativa que no futuro haja mais calma e mais tempo e que isto possa ser com um tempo mais livre e que nós possamos ter ... ocupar cargos, entre aspas, mais livres, ... como era no ano passado! Em que nós eramos uma equipa mais fluída. A partir do momento em que passaram a existir as imposições da Casa em relação aos cargos,

quem é que faz o quê, parece que fica tudo categorizado, tudo...em caixinhas, que não é bem o nosso...o nosso espírito, apesar de nós sabemos funcionar assim, trabalhamos assim de forma tradicional em escolas, sabemos como é, sabemos respeitar regras.

Figura XLIII- FG músicos/as/formadores/as Expectativas iniciais CICM



4.3.1.3. – Comparando [contrastando] os projetos EaC e CICM

A forma como os músicos/as/formadores/as se referem aos efeitos dos projetos CICM e EaC parece de facto mostrar que consideram que se trata de dois projetos que, embora tenham uma raiz de preocupações comunitárias comuns, de facto têm características muito diferentes (cf. Figura XLIV FG músicos/as/formadores/as - Diferenças entre os coros nas Escolas e CICM).

Os músicos/as reconhecem diferenças entre o trabalho realizado nas escolas e o CICM do ponto de vista musical, na medida em que o CICM utiliza um repertório mais erudito, desenvolve um trabalho mais exigente musicalmente, enquanto que nas escolas o trabalho é mais lúdico):

MEA.M: que é, eu acho que, a questão do repertório, ser... erudito e de... eles notarem que há aqui um critério muito mais...minucioso! No sentido de que estamos a construir um espetáculo com estas canções e elas são todas diferentes, e nós não as conhecemos e não tem nada a ver com o tipo de sonoridade que nós estamos a ouvir...acho que os acaba por atrair! No sentido da responsabilidade. Ó pá isto é uma música... não é uma música para brincar! Não... desprezando (risos) a outra música que nós fazemos nas escolas ...

Eles referem que notam que as crianças no CICM mostram mais empenho no trabalho, mais entusiasmo e desenvolvem mais trabalho de equipa entre elas:

MEB.F: aqui há mais entusiasmo! Acho que aqui... quer dizer eu não sei se é mais entusiasmo..., mas é mais empenho, talvez, se calhar...de até levar as coisas para casa, estudar e ouvir...

Falam também de uma influência positiva entre as crianças por estarem num grupo em que todos gostam do que fazem e fazem bom, gerando um “efeito dominó” de reprodução e influência de comportamentos e atitudes:

MEA.F: o efeito dominó! Aqui, não é? Quando estás num grupo de selecionados onde, quer dizer, onde há uma equipa...tu também acabas por ser contagiado pela questão de...uma colega... tão simples como na formação auditiva. Uma faz uma mão (uma das meninas hoje ofereceu-lhe um desenho de uma mão com as notas musicais, desenho que a J. (formadora) usou para lhes explicar a escala), a outra vê e para a semana já vou ter 5 com as mãos feitas e com as rodas, não é? Quer dizer também estas coisas de estares num grupo que à partida está predisposto para o projeto, eu acho que é inegável que possa influenciar os miúdos, não é? Hoje só no trabalho de solistas se viu efetivamente o empenho de elas terem percebido, sem saberem muito bem, porque eu não chamei solistas, elas não sabiam muito bem, mas só o facto de estarem ali num sítio diferente... e que aquilo era uma oportunidade de alguma coisa! E elas agarraram aquilo!...

No entanto, os/as músicos/as/formadores/as também reconhecem algumas situações menos positivas no trabalho do CICM, referindo que algumas crianças

mostram dificuldade em gerir o facto de que foram seleccionadas (e assumiram que eram especialmente competentes), e que agora fazem parte de um coro em que todos foram seleccionados. Isto faz com que, por vezes, se mostrem mais competitivas entre elas:

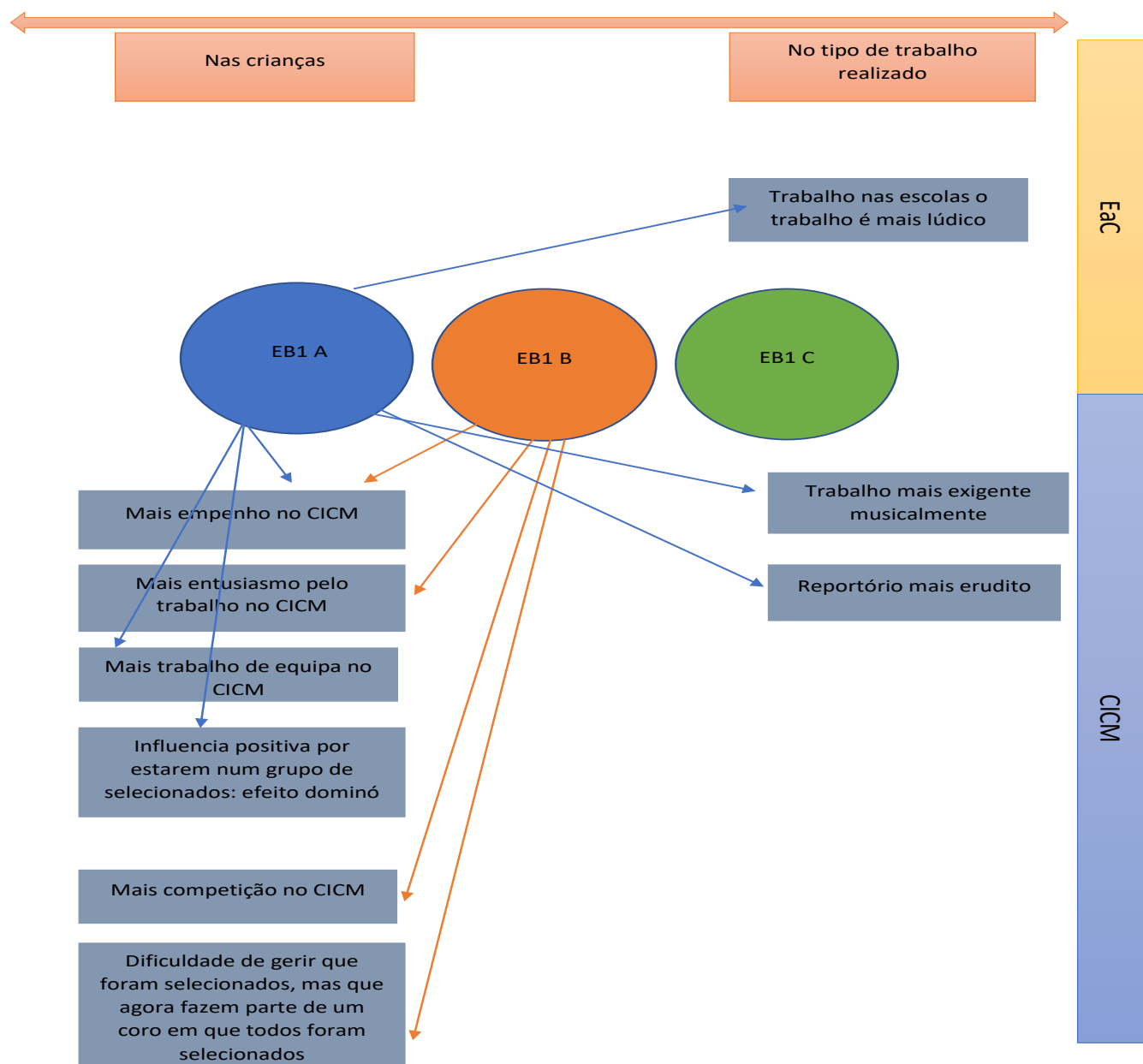
MEB.F: A B. foi dizer qualquer coisa, não foi?... o que é que ela perguntou? A quem é que ela perguntou? - foi à P. (produção), então, porque estávamos a descer para o elevador e ela disse: “porque é que aquelas vão levar as capas?” e a P. disse “porque são as solistas e a R. (formadora) deixou levar as capas”

MEC.F: - xiiii

MEA: F: - ahhh! (risos)

MEB.F: - doeu-lhe a cabeça, “água na cabeça!... Não aguento mais!” ... porque o privilégio de estar cá, que para muitos está a ser incrível, no caso dela, se calhar, a expectativa dela em relação a isto ... ou seja, a seleção não foi suficientemente seletiva para se sentir, se calhar no sítio onde queria estar.

Figura XLIV FG músicos/as/formadores/as - Diferenças entre os coros nas Escolas e CICM



4.3.2. - O gosto e o juízo de gosto

Apesar de as crianças não valorizarem mais, nem reconhecerem resultados diretos muito relevantes ao nível do desenvolvimento de competências musicais, a verdade é que, no que diz respeito ao desenvolvimento do seu gosto e do juízo de gosto, é possível perceber que estas são questões centrais dos efeitos do projeto nas crianças, sobretudo no que diz respeito ao projeto CICM, mas também no projeto EaC. O desenvolvimento do gosto, o alargamento de consumos musicais, a capacidade de análise da qualidade musical, o desenvolvimento da capacidade de fruição musical, surgem, assim, como efeitos importantes dos dois projetos nas crianças, efeitos esses reconhecidos quer pelas crianças, quer pelos adultos envolvidos nos projetos. Ainda assim, as diferenças entre os projetos resultam em aprendizagens muito diferentes, tendo claramente repercussões também muito diversas no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto e ao desenvolvimento do juízo de gosto.

4.3.2.1. – Projeto EaC

No que diz respeito ao projeto EaC, da análise recolhida através dos grupos focais realizados com as crianças nas escolas (cf. Figura XLV FG crianças EaC - definição de música) no que diz respeito à definição de Música, é possível perceber dois principais critérios. O primeiro envolve a utilização de conceitos musicais, referindo conceitos como: som, canto, instrumentos e notas musicais e sons agradáveis:

MEA/7: música é ... eu sei a linguagem... são pessoas a falar, pessoas a cantar...

MEA/6: o som dos instrumentos

MEA/9: (com o dedo no ar) notas musicais... é cantar!

FEA/10: é falar a cantar!... tem de ter som...há sons que são agradáveis de ouvir e há sons que não são agradáveis de ouvir...é um som que se consegue ouvir bem, um som agradável...

MEA/7: a música pode ser um grupo...pode ser um grupo a cantar!

FEA/10: a música é um som agradável a música vem das nossas cordas vocais e de vários instrumentos!

MEB/9: é uma pessoa a falar...

FEB/7: não! a música são vários instrumentos a tocar...e uma pessoa a falar!

FEB/9: aí... não... uma pessoa a cantar...

O segundo remete para experiências pessoais, na medida em que, dizem, a música é algo que se experimenta; está ligada aos sentimentos; é difícil definir por palavras, o melhor é ouvir para perceber e é algo que está ligado à Casa da Música:

MEA/7: ias a um baile! Não ias a uma discoteca dos... aí dos extraterrestres!

FEB/10: eu pensava que... que era o que ele pensava... precisamos de ter sentimentos para poder cantar... pensava que ele ia experimentar como é que ele pensava que...

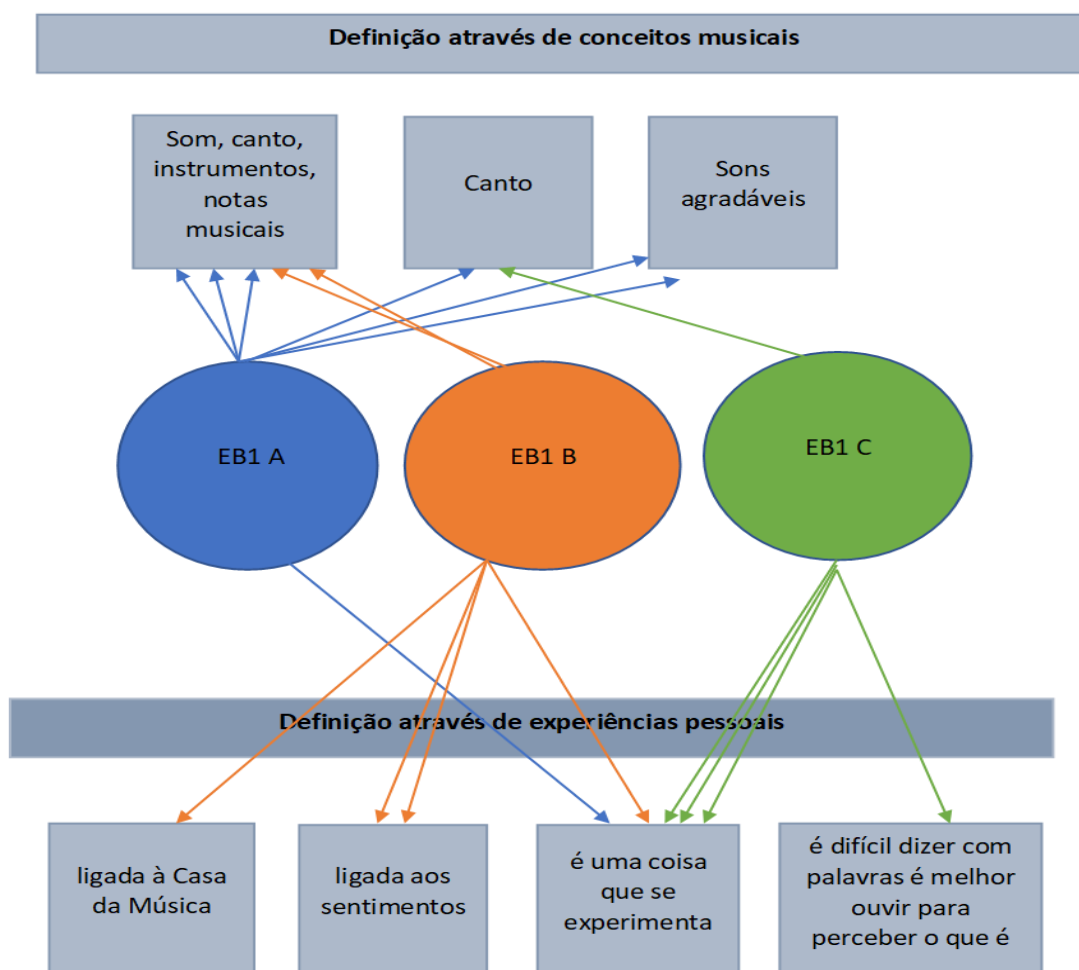
FEB/9: eu dizia que a música é o coração a falar!

MEB/9: levava o extraterrestre à casa da Música!

MEC/7: ...ainda tou a pensar...
 FEC/9: fazendo música!
 MEC/10: ... ou mostrava ou fazia! mostrava... ia ao Youtube... ou cantava!
 MEC/7: já disse! Fazendo música! Já disse!
 MEC/10: ... dançar para ele imitar-nos! (muito baixinho, mas muito claramente) é cantar!

É interessante perceber que, mais uma vez, nos contextos das diferentes escolas pode-se encontrar formas diversas para definir a Música: na escola A, esta aparece sobretudo definida através de conceitos musicais, enquanto que nas escolas B e C surge sobretudo definida através do recurso a experiências pessoais.

Figura XLVFG crianças EaC - definição de música



No que diz respeito à definição do que consideram ser “uma boa música” através dos discursos das crianças também recolhidos através dos grupos focais (cf. Figura XLVI FG crianças EaC - definição do que é uma boa música), é possível perceber que estas classificam as músicas como boas de acordo, sobretudo, com os efeitos que têm sobre as pessoas. Estes efeitos poderão ser ainda divididos entre efeitos emocionais (boa música é aquela de que se gosta, que inspira, que dá energia, que relaxa, que

acalma ou que dá vontade de dançar), e também os que implicam ação/participação por parte das pessoas (boa música é aquela que se dança ou que se canta):

MEA/7: ... hum... é uma música que calma... (mexendo os dedos com um ar pensativo) ...

FEA/10: uma música que nós gostamos?

MEA/6: é ser muito calma e descansada...

MEA/7: o rap porque tem uma energia... e é muito rápido e não se percebe quase nada e é uma música muito fixe... e o rock porque... Hum... parece uma música muito louca! (começa a cantar a Casinha imitando o Xutos) as saudades que eu já tinha...

MEC7:10 tem que ser gira...

MEA/7: crazy frog! e tipo ta-ta-rã... beng beng beng... (e dança)

FEA/8: ...hum...o é tão bom... porque... é bom... cantar as letras são engraçadas e a música também!

MEC/6: tem de ser fixe. é ser... fixe! (e mexe-se na cadeira)

Também é possível perceber que estas utilizam como critérios de qualidade as qualidades emocionais da música (que têm sentimentos, que são calmas, que são divertidas ou alegres). Discutem, ainda, se as músicas deverão ser classificadas como melhores ou piores de acordo com as qualidades comerciais (se visam ou não o sucesso comercial) ou emocionais:

FEB/9: sentimento... alegria...

MEC/10: tem de ser divertida!

FEB/10: é uma música que... que não foi criada para... para ser famosa...

MEB/9: foi criada com sentimento!

FEB/6: isso!!... uma música boa não é criada para ter fama é para ter sentimento...

MEB/7: mas todas as músicas são para ter fama!

MEB/9 e F/10: em coro: não, não!

FEB/10: por exemplo eu já criei uma música. ...que.... não é para ter fama... é por sentimento...

MEB/7: meteste-a no youtube?

FEB/10: não....

MEB/9: por exemplo as músicas de merci não é para ter fama. O Charme Mendes não quer ter fama, mas tem... o que tem sentimentos... (Shawn Mendes – Mercy)

MEB/7: ... eu não sei do Despacito... (Luis Fonsi)

- Achas que é Despacito é para ter sentimento ou fama?

MEB/7: fama! É para ter fama!

MEB/10: silencio... é uma música que nós gostamos...

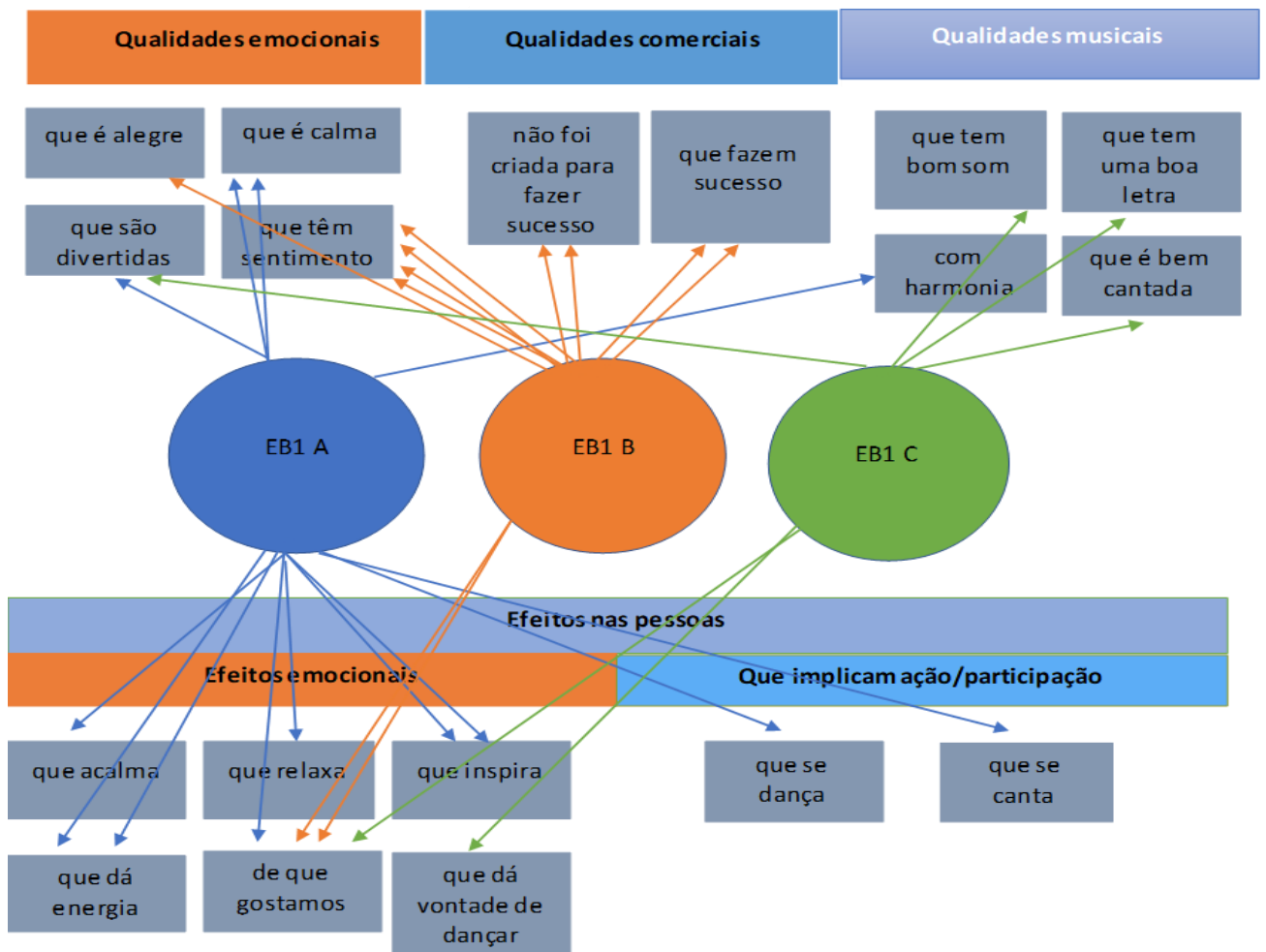
MEB/7: eu gosto do Despacito, então é boa!

Analizam também as qualidades musicais (boa música é a que tem bom som, boa letra, é bem cantada e tem harmonia).

MEA/6: jazz, porque me relaxa ... sim, faz-me sentir mais clamo...

- Quais são os instrumentos que mais gostas no jazz?
- MEA/6: o saxofone, a flauta...piano e
- MEA/7: a guitarra portuguesa
- MEA/6: e o violino (ignorando o M/7)
- FEA/10: porque tem harmonia no som
- FEC/9: tem de ter uma boa letra
- MEC/7: (com o dedo no ar) hummmm... ter um bom som?...
- MEC/6: tem de saber cantar...

Figura XLVI FG crianças EaC - definição do que é uma boa música



Relativamente às músicas que dizem preferir, a análise permite perceber, mais uma vez, uma grande diferença entre escolas (cf. Figura XLVII - FG crianças EaC - músicas preferidas). Na Escola A aparecem, como se pode ver, referências a diversos estilos musicais (música eletrónica; metal, jazz, rock, baladas e baladas com piano):

- MEA/9: é música eletrónica!
- MEA/6: música ...de piano!

MEA/9: eu gosto de duas! É música eletrónica e metal!
 MEA/6: jazz
 - Jazz? Gostas muito de jazz? (ele acena com um sorriso) costumava ouvir jazz?
 MEA/6: com o meu pai! ... ele também gosta muito de música...
 músicas rock!
 FEA/10: os que cantam a casinha
 MEA/7: são os Xutos e Pontapés! É rock!
 FEA/10: ahmmm...as músicas que eu gosto... eu gosto de músicas calmas, como... a
 “Balada Astral” como “Amar pelos Dois” ... músicas calmas
 MEA/7: (imitando a voz e os gestos do Salvador Sobral) ” meu bem... ouve as minhas
 preces”

Enquanto isto nas outras duas escolas a referência às músicas preferidas resumem-se a músicas pop/rock, quizomba e funk na escola B:

FEB/10: eu gosto de música da Shakira....
 MEB/9: “dei qui dei qui” Shakira! (baixinho)
 FEB/7: Bruno Mars...
 FEB/6: eu não tenho nenhuma preferida...gosto muito de todas...
 MEB/9: eu gosto de muitas, mas se tivesse que escolher, mas por exemplo “mers” do
 Char Mendes (Shawn Mendes – Mercy)
 - mers?
 MEB/9: Charm Mendes é um cantor e a música é “mers”
 - mers?
 MEB/9: merci!
 MEB/7: (com um sorriso) ... despacito (Luis Fonsi) (risos de todos)
 FEB/9: não sei...katalaia...
 - Katalaia?... e que é que canta?
 FEB/9: é uma rapariga que é africana!
 MEB/6: Shakira... wacka wacka!... (risos e alguns cantam o refrão...)
 MEB/10: ... Gonzila ... (Godzilla- MC Lan funk)
 - Gonzila? (explicam vários: é os MCS)

Enquanto na escola C podem ainda encontrar-se referências a músicas pop:

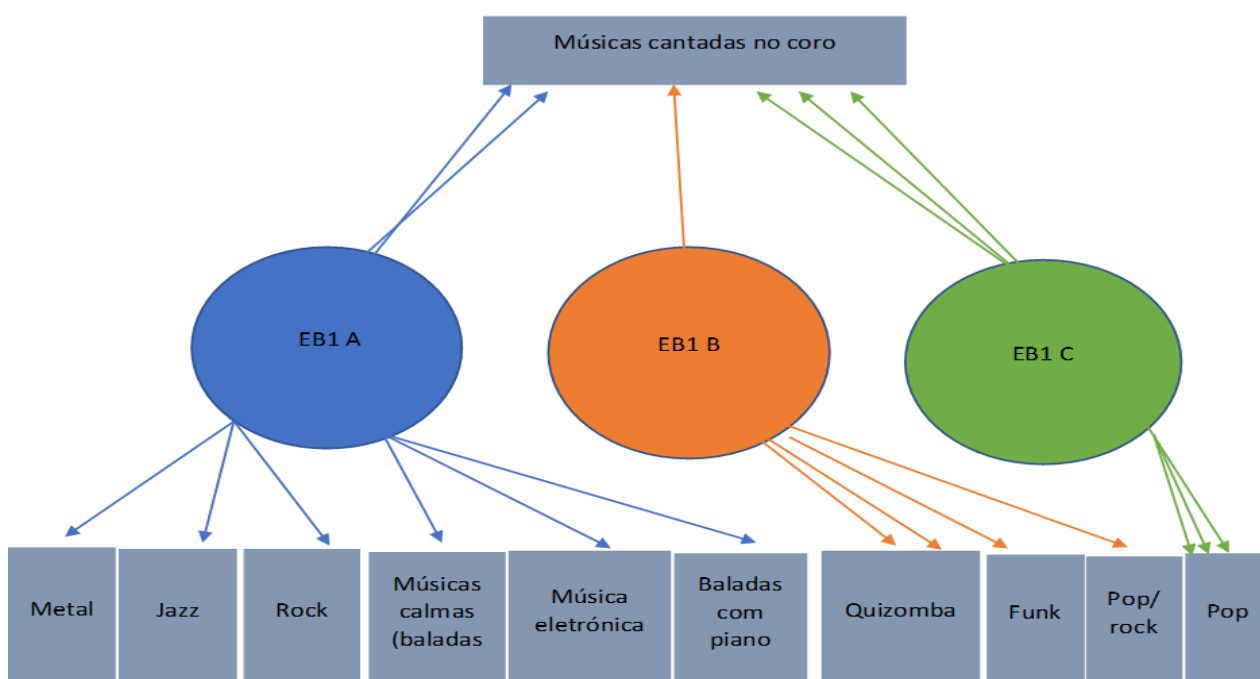
MEC/10: Tou apaixonado nessa vida! (com um sorriso) (MC Kevinho – Tô Apaixonado
 Nessa Mina)
 MEC/6: ... (muito baixinho e rindo) parte-me o pescoço... (Agir)
 - Como é que é essa música?
 MEC/6.: nós os dois sabemos (e começa a cantar) ela é linda! Ela é special (e canta
 mais um bocadinho da música do Agir) ... quando ele passar ela sabe o que faz fica
 impossível não olhar para trás, ela parte-me o pescoço... ela parte-me o pescoço (muito
 afinado)
 MEC/6: a minha é “ela é linda sem make-up” (Agir)
 FEC/9: do mesmo cantor

O que parece ser também interessante é o facto de em todas as escolas as crianças terem referido, como preferidas, músicas que aprenderam no coro, o que

poderá significar que as sessões de coro poderão ter contribuído para o alargamento do leque de consumos musicais das crianças.

FEA/10: o é tão bom...
 MEA/7: ... ahmm... Bongô e músicas...
 FEA/8:...hum...o é tão bom... porque... é bom... cantar!
 FEB/6: eu adorei o “bate, bate meu tear” com só instrumentos
 FEC/7: Eu! Gosto do “É tão bom”!
 MEC/7 ... SIM! O gato Dórico! até são duas, mas... a “conta-me um conto”.

Figura XLVII - FG crianças EaC - músicas preferidas



4.3.2.2. - Projeto CICM

A análise dos dados recolhidos sobre a questão do gosto e do juízo de gosto relativamente às crianças pertencentes ao CICM revela que a realidade neste contexto é também muito diversa da que foi percebida no contexto das crianças do EaC. Assim, e no que diz respeito aos dados recolhidos no grupo focal realizado com as crianças do CICM (cf. Figura XLVIII– FG crianças CICM – capacidade de análise de gosto), é possível perceber que a forma como as crianças analisam as músicas que afirmam gostar mais e menos, aparece sobretudo ligada a uma análise do tipo emocional (energia, felicidade, carga dramática e conforto que a música transmite):

MCICM/10: eu gosto do Betelehemu Porque que dá uma sensação de, de... muita energia!

FCICM/10: eu gosto muito da La Ronda porque é altura das raparigas brilharem e eu sinto-me muito feliz!

FCICM/9: eu gosto muito do Old Abram Brown porque há uma parte em que nós podemos cantar muito alto, que nós podemos cantar assim forte, eu gosto muito! Sinto-me muito confortável.

MCICM/9: A que eu gosto mais é do War Requiem porque é mais dramático!

- Gostas de drama!?

MCICM/9: gosto!

Verifica-se também que as crianças utilizam alguns critérios ligados a questões mais especificamente musicais (sonoridade e movimento das músicas):

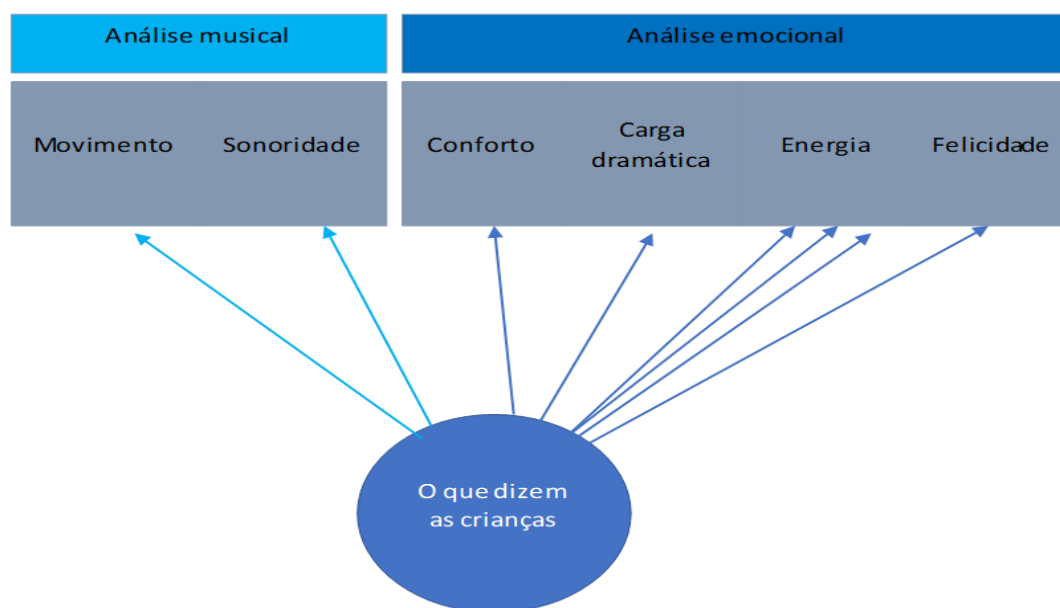
FCICM/11: Todas os que têm Cànone! Gosto!

- Gostas de cânones!!!

FCICM/11: Eu gosto muito de cantar em Cànone, eu acho que fica tão giro!

FCICM/10: As músicas que eu gosto mais é o Betelehemu também, porque eu gosto de cantar assim músicas com muita energia, porque eu não gosto de estar a cantar parada, eu tenho que estar assim a mexer!

Figura XLVIII– FG crianças CICM – capacidade de análise de gosto



A análise dos discursos das crianças do CICM no grupo focal (cf. Figura XLIX- FG crianças CICM – Alargamento do universo musical das crianças) permite perceber que, ao contrário do que acontece no EaC, estas se referem de forma muito natural a obras eruditas trabalhadas no contexto do CICM: “La Ronda” (Alberto Grau & Jesus Rosas Marcano), “Figuinho da Capa Rota” (Lopes Graça), “Loas à chuva e ao Vento”

(Fernando Lopes Graça), Akatombo” (Kosaku Yamada), “Betelehemu” (tradicional da Nigéria), “Old Abram Brown” (Benjamin Britten), War Requiem” (Benjamin Britten) e “Balulalow” (Benjamin Britten). Pelos seus discursos é possível perceber que, quando lhes foi perguntado de que músicas mais gostavam, mostraram bastante facilidade em não só referir as obras, como explicar as razões da sua preferência. Será importante, no entanto, ter em conta de que estas questões foram discutidas no contexto do CICM, razão que pode explicar o facto de as crianças não terem feito referências a músicas de que gostam, mas que não são trabalhadas no coro. De qualquer forma, os dados parecem indicar que, pelo menos, estes discursos mostram um alargamento do universo musical destas crianças:

FCICM/10: a que eu mais gosto é a Ronda! a que eu menos gosto é do Figuiho da capa rota...

FCICM/10: eu gosto muito da La Ronda

FCICM/11: a que gosto mais é a Ronda e menos é a Loas...

FCICM/9: eu gosto muito do Old Abram Brown porque há uma parte em que nós podemos cantar muito do alto que nós podemos cantar assim forte eu gosto muito! Sinto-me muito confortável.

FCICM/11: A que eu gosto mais é a Akatombo e a que gosto menos ... não há nenhuma que não goste!

FCICM/8: eu prefiro o Balulalow, porque é mais calmo... e “menos” não é mesmo nenhum! São todos num grau muito forte, mas a que gosto mais é o Balulalow!

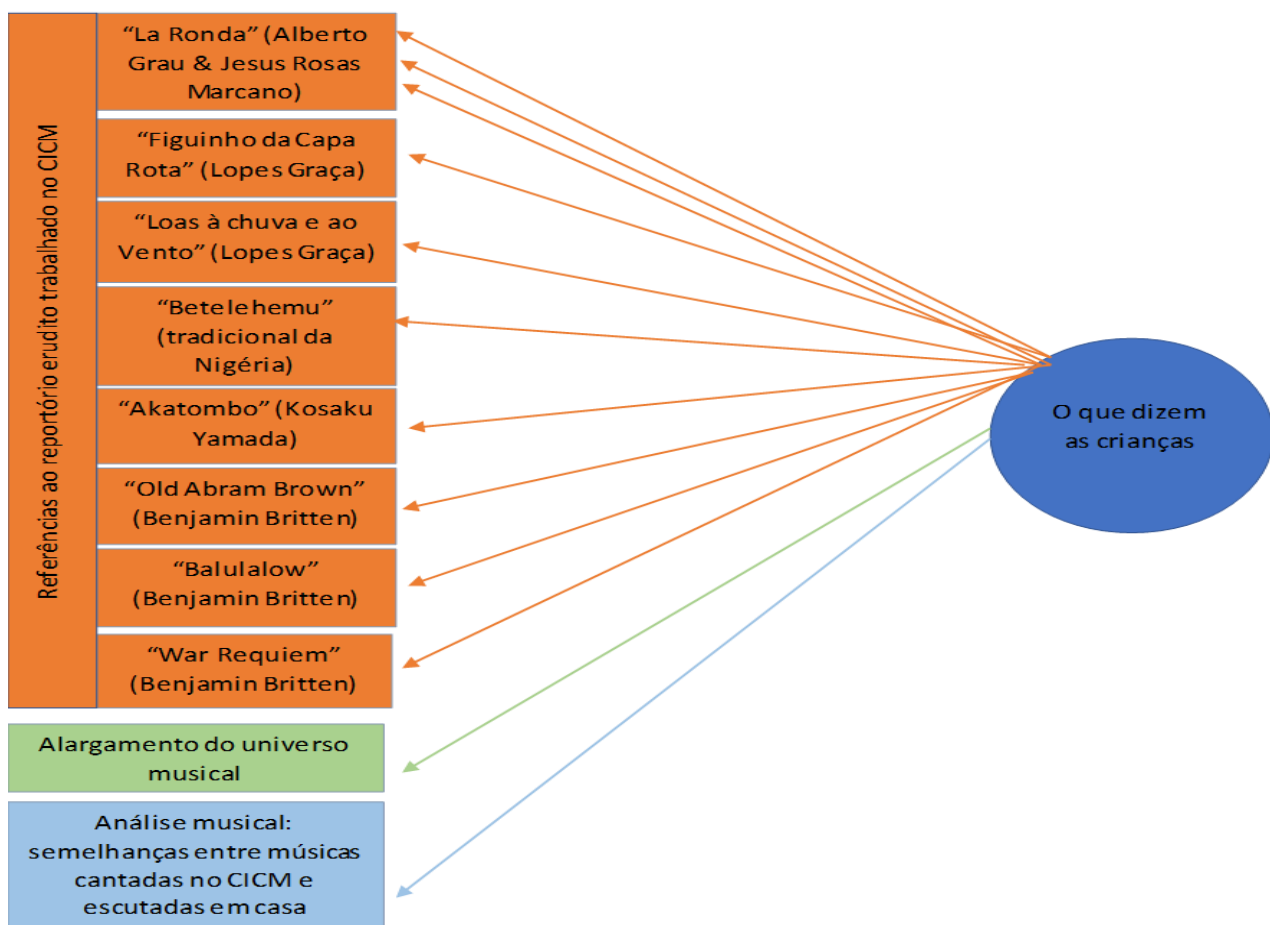
Também se consegue perceber esse alargamento de horizontes quando as crianças se referem a descobertas que fizeram sobre semelhanças entre músicas trabalhadas no coro (War Requiem de Benjamin Britten) e as que escutaram em casa (Requiem de W. A. Mozart) porque tinham “um nome parecido”:

FCICM/9: Eu uma vez ouvi o Requiem de Mozart e nós já tínhamos cantado aqui o War Requiem e eu dei conta que havia partes que eram muito parecidas.

As crianças fazem também referências a mobilizar músicas que trabalharam no coro para outras esferas das suas vidas.

FCICM/9: desde a primeira vez, quando nós começamos a cantar o Requiem, quando eu tinha a partitura, desde aí que, sempre que eu tinha aulas de piano, eu dizia ao meu professor, levava as pautas e pedia ao meu professor para tocar! e para aprender essa música!

Figura XLIX - FG crianças CICM – Alargamento do universo musical das crianças



Estes dados poderão estar ligados com o facto de no CICM existir realmente um trabalho consistente ao nível das competências musicais as crianças (cf. Figura L - Notas de campo CICM -Trabalho de Competências Musicais). Da análise realizada às notas de campo resultantes da observação feita no CICM é possível perceber que grande parte do trabalho, de facto, é feito à volta de desenvolvimento de competências musicais (trabalho de voz, afinação, projeção, coordenação, respiração, trabalho rítmico, audição crítica, leitura de partituras, etc.):

5º dia trabalho conjunto (setembro 2017)

10.35 - sentam-se no chão e começam a ver na partitura as partes que ainda falta trabalhar. A R. (formadora) explica as diferenças entre as duas vozes e explica também o texto e a interpretação diferente que as duas vozes devem fazer. Fazem trabalho de pormenor de letra e de afinação. Estão todos muito concentrados e focados, muito pormenor também no ritmo que é muito difícil.

11.00h sentados trabalham a parte da partitura cantando e batendo o ritmo com as palmas.

11.15 – Continuam a trabalhar com muito pormenor e conseguem estar concentrados - não há conversas para o lado.

3º ensaio regular (outubro 2017)

10.30 - Canção de embalar de Benjamim Britten - trabalham frase a frase com melodia e letra e também trabalho de interpretação. Depois de saberem as duas frases é que fazem o trabalho de identificação nas partituras - sublinham o que devem cantar.

Começam a trabalhar o “Betelehemu” (tradicional da Nigéria) - muito trabalho rítmico de pergunta e repetição e também de pergunta/resposta. O G.(formador) dá uma base melódica rítmica com duínas e a J. (formadora) trabalha com eles improvisação rítmica com frases - primeiro repetem as frases e depois um a um vão fazendo pergunta resposta à J.. De forma geral conseguem (só dois têm claramente dificuldade. O V. que estava com um ar distraído faz muito bem a parte dele.

21º ensaio regular (abril 2018)

Começam o aquecimento físico: ouvem uma música A J. (formadora) vai perguntando se alguém identifica algum instrumento e alguns conseguem (piano, oboé...). Começam a fazer percussão corporal a ritmo da música - a J. faz e eles repetem. Têm dificuldade em manter a pulsação. No final a J. avalia com eles e pedem para repetir – chama a atenção para a necessidade de ouvirem a pulsação para não se perderem, ouvirem a música atentamente - a 2ª vez corre melhor e avaliam no fim.

Este tipo de trabalho (competências musicais) foi realizado durante todo o período observado. Também no que diz respeito ao desenvolvimento de competências ligadas à cultura musical (compositores, história da música, audição de obras comentada, escuta e fruição musical) é possível, através da análise realizada às notas de campo, perceber que este é feito de forma consistente durante todo o período observado:

5º dia trabalho conjunto (setembro 2017)

11.55 - Voltam ao trabalho e eu vou ter com a voz 2 que está na sala 8 com a J. C e o D (formadores). A J. M. (formadora) também assiste. Estão sentados com as partituras à frente e estão bastante concentrados. O V pergunta o que quer dizer “Requiem” e a J. explica que é uma missa para os que morreram. Alguém diz, “isto tem a ver com a segunda guerra mundial, não é?” e a J. confirma.

Fazem trabalho de leitura e começam a cantar algumas partes com o piano. A J. pede, cada vez que há uma frase nova que seja uma criança a ler (em latim) e vai ajudando

6º dia trabalho conjunto

11.00 - A R. (formadora) reforça a importância do silêncio e de não falar para o lado. Vai explicando como será o concerto, as suas partes e a estrutura a que enquanto esperam pelas suas partes devem estar em absoluto silêncio.

12.40 – sentam-se com um “ahhh...” E a R. explica toda a obra, quando entram, quem canta o quê, conversam sobre o que é um solista e surgem perguntas: em que sala vamos cantar? Vamos ficar à frente? É que somos os mais pequenos e depois não nos vêm...

(parece claro que não têm ainda nenhuma ideia do tipo de concerto em que vão participar. Nunca ouviram nem viram a obra toda... até já perguntaram se vão ser os primeiros a cantar...)

12.50: ouvem os excertos da obra em que entram e vão cantando baixinho (há partes em que têm claramente dificuldade em perceber a parte deles porque está muito misturada com as restantes partes instrumentais e corais)

11º ensaio regular avaliação concertos de Natal (janeiro 2018)

R. (formadora) - Todos os anos a Casa da Música tem um tema. No ano de 2017 foi a Inglaterra e por isso é que nós trabalhámos o Benjamim Britten. Este ano de 2018 (estamos a ouvir a sinfonia 40 de Mozart baixinho...) e este ano o país é...

C.: a Áustria! O Mozart!

R.: sim, esse é um dos mais importantes compositores austríacos, mas também há outros e era interessante que fizessem uma pesquisa sobre outros compositores austríacos...

10.55 – Enquanto ouvimos o Requiem de Mozart (porque uma das crianças disse que achava que Mozart só tinha composições para instrumentos e a J. A.(formadora) começou a mostrar a obra coral de Mozart), o grupo divide-se em dois e fico com a J. A. e com 16 crianças na sala 10. Estão todas deitadas no chão e ouvem o Requiem de olhos fechados.

Levantam-se e enquanto ouvimos o Edelweiss, fazem uma meio lua à volta da J.A. e fala do filme Música no Coração e da cultura Austríaca

13º ensaio regular (fevereiro 2018)

Começam a trabalhar o Epitáfio de Seikilos e o D. (formador) explica a contextualização histórica (2 sec. antes de Cristo, a 1ª partitura que se conhece) vão cantando já com a letra em grego, compasso a compasso com a J. (formadora) a cantar e o D. no piano (trabalham com cuidado a melodia e a letra em grego e no fim ouvem uma gravação de voz e cítara).

15ª ensaio regular (fevereiro 2018)

12.50 - A R. (formadora) diz que tem uma surpresa para eles e coloca outra versão do Epitáfio cantando para eles ouvirem e irem seguindo a partitura. Explica também o que é que é um epitáfio e quem foi Seikilos.

Há muito menos trabalho realizado à volta de conceitos musicais. Parece também ser claro que estas atividades são mais intensas no início dos trabalhos do coro do que à medida que o tempo vai avançando:

3º dia trabalho conjunto (julho 2017)

A J. (formadora) explica a partitura, as partes em que entram, sublinham o que vão cantar e são explicadas as dinâmicas. O D. (formador) está no meio deles a fazer também este trabalho de exploração da partitura, tirando dúvidas e dinamizando o trabalho.

Surge uma conversa sobre os tipos de voz (barítono, tenores, sopranos, meio sopranos e contraltos)

7º ensaio regular (novembro 2018)

10.25 – “Bulalaw” - cantam uma vez do princípio ao fim e a R. (formadora) elogia, mas diz que têm de ter atenção aos diminuendos e pergunta o que é um diminuendo. O V. diz que “é o som a ficar mais baixo” – repetem a música.

Figura L - Notas de campo CICM -Trabalho de competências musicais



4.4. Efeitos dos projetos nas famílias, nas professoras titulares, nas escolas, nas comunidades e na Casa da Música

Inicialmente, quando se começou esta investigação pensou-se que seria interessante estudar o projeto EaC como uma realidade e o projeto CICM como outra experiência que, embora articulada com a primeira, seria distinta dela. No decorrer da investigação, foi-se tornando claro que, tal como defende Bronfenbrenner, seria fundamental reconhecer a importância dos contextos na vida das pessoas envolvidas (Bronfenbrenner, 1996), reconhecendo os contextos como conjuntos de estruturas concêntricas, identificando eventos ou condições que possam influenciar ou ser influenciados pelos indivíduos (crianças e adultos) que estão em desenvolvimento. Sentiu-se também importante estudar os processos de interação recíproca das pessoas, objetos e símbolos presentes em cada ambiente (Cecconello & Koller, 2003; Collodel-Benetti, Vieira & Ribeiro-Schneider, 2013). Foi-se desta forma percebendo também que a revelação da dinâmica entre os componentes do que Bronfenbrenner chama de modelo bioecológico – processos, pessoas, contextos e tempo (Bronfenbrenner, 1996) – só se conseguiria a partir da inserção da investigadora no conjunto de interações, participando das interações desenroladas no contexto desta investigação. Assim, à medida que se foi mergulhando nas diferentes realidades das escolas, à medida que se foi percebendo as reações entre adultos, entre as crianças, entre os adultos e as crianças, entre as instituições com a Casa da Música, quando se foi falando com os atores e percebendo as expectativas, a avaliação que faziam dos processos e dos efeitos dos projetos, tornou-se claro que, como já foi afirmado, se trata de dois projetos articulados, que envolvem alguns atores comuns, que se interinfluenciam, mas que, de acordo com os contextos e as finalidades que cada um pretendia atingir, assumem claramente contornos diferentes. Também os atores que participam em ambos os projetos (de forma muito direta – as crianças que estão em ambos os contextos e músicos/as/formadores/as que trabalham em ambos os contextos – assim como pessoas que acompanham um pouco mais de longe os projetos – a equipa responsável) olham para estes dois projetos como tendo características diferentes, o que poderá também contribuir para que tenham resultados e produzam efeitos também muito diferentes.

No que diz respeito ao EaC, foi-se também tornando claro que se trata, no fundo, de um projeto em que podem ser identificadas três realidades diferentes. Cada contexto, cada uma das três escolas, cada conjunto de adultos e crianças envolvidos, tudo

contribui para moldar a realidade do projeto em cada contexto, fazendo com que as características, as formas de atuar e os efeitos produzidos sejam também claramente diversificados. Neste sentido, e reconhecendo que cada contexto tem as suas características bastante próprias, é possível perceber que os efeitos dos projetos, nos diferentes contextos, fossem também diversos e com intensidades diferentes nos diferentes envolvidos: os efeitos sentidos nas comunidades e escolas, e nas professoras, são mais fortemente reconhecidos no projeto EaC, e os efeitos nas famílias e na Casa da Música são mais fortemente sentidos no projeto CICM.

4.4.1. Projeto EaC – Efeitos nas famílias, nas comunidades/escolas e professoras titulares

De facto, considerando os dados recolhidos e analisados, pode-se perceber que o projeto EaC, além dos efeitos reconhecidos e já analisados nas crianças, são significativos também ao nível das famílias das crianças, das escolas/comunidades e ainda das professoras titulares.

Nos grupos focais as professoras nas escolas, as professoras reconhecem, de facto, que o projeto tem efeitos nas famílias, escola e comunidades (cf. Figura LI – FG professoras – Efeitos do projeto EaC nas Famílias, Escola e Comunidade). É possível perceber que, de forma geral, estas profissionais reconhecem que o projeto teve reflexos a vários níveis. No entanto, esta é mais uma situação em que se percebe que os diferentes contextos têm características diversas, disto resultando também efeitos diversos.

Assim, na Escola A, as professoras reconhecem que o projeto permitiu uma aproximação entre a escola, as famílias e a comunidade: falam no orgulho que as famílias sentiram pelo facto de verem as crianças a participar num projeto como este. Mas não referem, por exemplo, terem sentido que as famílias se tivessem aproximado mais da Escola, para resolver questões pessoais, depois que começou o projeto. Este claramente não era um objetivo inicialmente traçado no projeto, mas manifestamente, é um efeito não intencional para o qual o projeto não contribuiu, mas que se considera seria interessante que tivesse contribuído:

PEA3A: eu acho que os pais ficaram muito orgulhosos...foi uma forma de eles verem outra faceta (PEA1B: demais!!!! (risos) uf) da Escola ver outra faceta dos meninos, se calhar nunca viram assim no contexto em que viram e a forma como viram...os pais ficaram... (olha para cima) super babados!...mesmo

PEA1A: o projeto aproximou-os?... abriu a escola! Abriu a escola aos pais... (PEA3B: "houve uma maior aproximação") no momento em que fizemos aqui uma apresentação, um espetáculo se podemos dizer assim, aqui. Portanto o projeto abriu a escola sem dúvida...fomos cantar à secundária, nós fomos à Casa da Música, os pais foram convidados a vir cá, sim... agora relação pessoal? Penso que não, penso que não...

Na escola B verifica-se que as professoras referem sentir que o projeto permitiu momentos de reconhecimento, por parte dos pais, do trabalho realizado pelas crianças, mas, à semelhança do que dizem as professoras nas escola A, referem que isso não aproximou as famílias da escola em termos pessoais:

PEB1: e uma coisa positiva que eu acho é eles terem sempre espectadores! Ao longo do ano eles foram tendo estes concertos, em que os pais vieram aqui várias vezes... e acho que isso também era uma motivação para eles...

PEB3: E para os próprios pais...o facto de os pais darem o feedback "ih, vocês estavam tão lindos, vocês... cantaram tão bem!"

PEB1: e o irem á Casa da Música, um sítio diferente, atuar, mesmo numa sala de espetáculos, acho que isso foi muito positivo para os alunos... até aqueles que gostavam menos sentiam-se motivados para isso, percebe? Eu acho que isso também é um ponto positivo

PEB3: e os que não estavam ligados...continuam! Apesar de que foram, foram ver os meninos e foram assistir e isso também foi muito importante

PEB4: isso também foram os meus e de quem eu tenho mais queixa vai sempre, vai sempre!

PEB1: vão ver os filhos, não é? vão ver os filhos!...e não os alunos da Escola...

PEB4 e PEB3: exatamente!

PEB1: porque se calhar se os filhos não estivessem eles nem iam lá!

As professoras reforçam a ideia de que muito do impacto que sentiram nos pais e na comunidade se deveu ao facto de o projeto ter como responsável a Casa da Música:

PEB4: mas ... o coro vai para ali é para o futuro dela...eles têm esta visão de que é importante por uma questão de futuro.

PEB3: porque é que ela não deixou (utilizar a imagem da criança para fins públicos, exigência para poder pertencer ao projeto) e depois...se calhar houve uma reflexão...eu nunca pensei que ela autorizasse!...quando o professor ... Prendas? Prendas, Presentes... eu sabia que era uma coisa dessas...(risos) falou com ela, portanto eu estava convencida que ela não ia autorizar...sinceramente eu pensei...

PEB4: mas elas sabem com quem estão a lidar!...é a Casa da Música, não um...uma instituição qualquer!...é a Casa da Música...

PEB3: e a visão deles, olha é a Casa da Música!

Referem, ainda, que o projeto contribuiu para a melhoria do ambiente geral da Escola, tornando-o mais alegre:

PEB4: mexeu, mexeu com a Escola!... aí... bastante até!

PEB1: em que aspeto?

PEB4: mais alegre! Havia mais... mesmo entre nós! Saímos! Da sala! E estamos uma, uma hora cá em baixo!

PEB1: a descontraír!

PEB3: quando eu punha a música lá em cima também cantava!

PEB4: mas muitas vezes não punha a música lá em cima porque tinha que dar matéria...

PEB3: até havia uns que diziam, “Ó professora não vais partir isto?” porque eu costumava-lhes dizer “eu parto vidros!”

PEB4: a gente descontraía...

Embora as professoras da escola C afirmem também não terem sentido que que as famílias se tivessem aproximado mais da Escola para resolver questões pessoais, depois que o projeto começou, afirmaram também:

PEC3: eles viram os filhos! Eles não tiveram uma atitude e não disseram “olhe que bonito, o que e que nós podemos ajudar, o que é que podemos fazer em conjunto?” Não houve nada disso! Agora sentiram aquele orgulho do filho ou da filha!

Ainda assim, estas professoras reconhecem alguns resultados positivos do projeto, considerando que permitiu o reconhecimento, por parte dos pais e por parte da comunidade, do trabalho realizado pelas crianças:

PEC2: e depois teve uma projeção que também não estávamos à espera...

- Nos concertos?

PEC2: sim (e está sempre a acenar com a cabeça)

PEC3: isto começou pelos miniconcertos aqui na Escola. o feedback dos pais foi logo... fantástico... E nós até estávamos com receio de fazer mais coisas... é sempre coro e depois eles vão achar..., mas eles adoraram

PEC2: foi mesmo...

PEC3: mas de facto os pais cada vez que viam os miúdos adoraram... e depois... o concerto final... na Casa da Música...

PEC2: teve um grande impacto!

PEC3: muito grande, muito grande...

- A nível da relação da escola com os pais?

PEC3: também...

PEC2: sim!

PEC3: eu atrevo-me a dizer que os pais não levavam muito a sério este, este projeto...é apenas mais um projeto da Escola

PEC2: pois é...

PEC2: a escola tem muitos

PEC3: tem muitos...neste momento, no terceiro período a Escola recusou projetos...não dava, não dava... e este... eles achavam que este...

PEC2: mais uma atividade...

PEC3: era para terem atividades ao longo da semana, no final da semana..., mas, de facto começaram a ver... para já os miúdos não se deviam calar! (risos)

PEC2: o que os pais transmitiram é que os miúdos estavam sempre a cantar (as outras professoras acenam com a cabeça e dizem sim, sim)

Acentuam ainda que o projeto permitiu uma abertura entre escola, pais e comunidade e que isso se terá devido muito ao facto de ser um projeto da responsabilidade da Casa da Música:

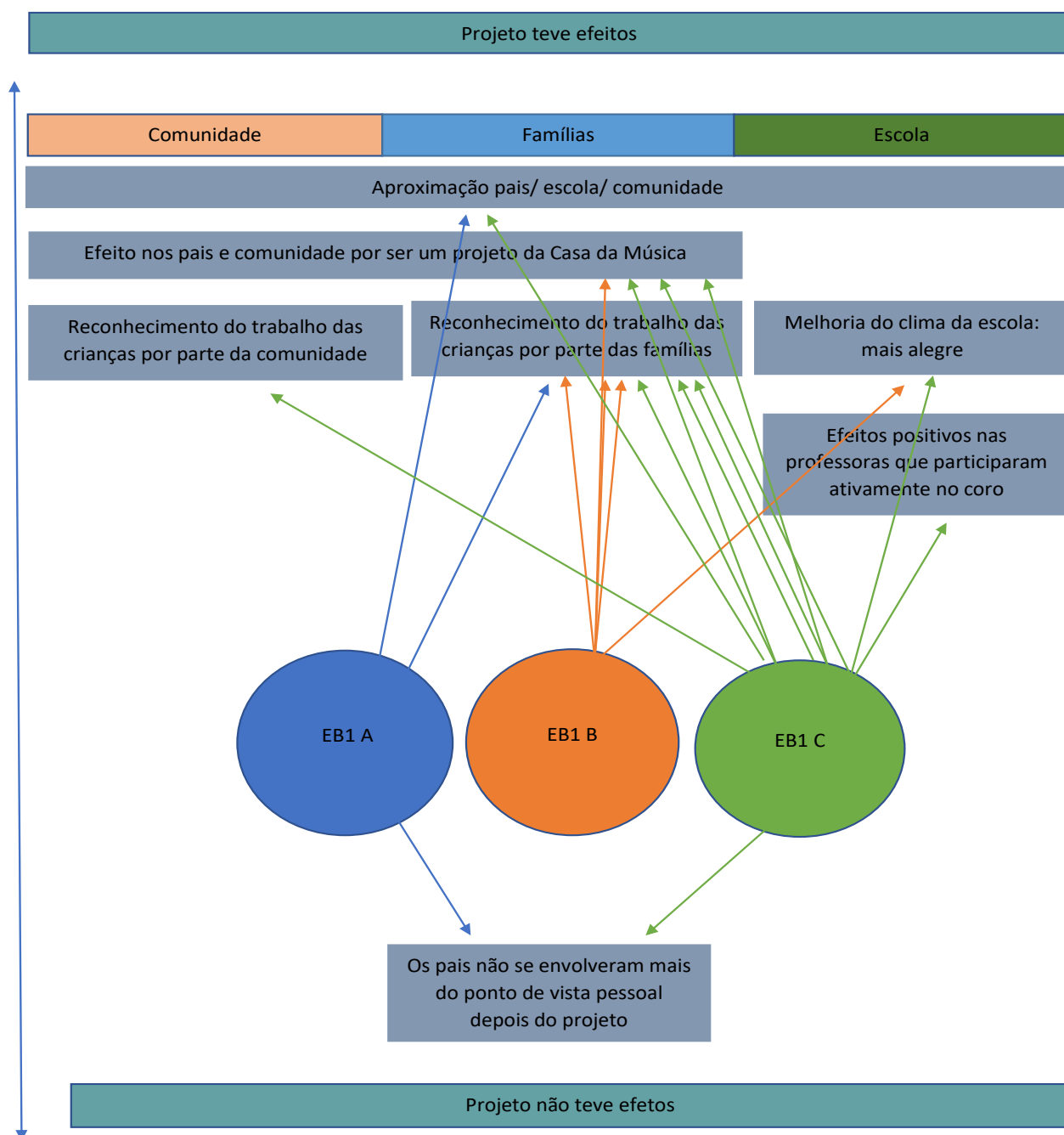
PEC2: sim! Os pais, o público...

PEC3: nós quando vamos ver um, um espetáculo na Casa da Música, estamos num lugar e vemos só aquilo...eles não, eles vêm assim (e abre os braços para cima) portanto, aquilo é gigante, aquilo é...importante para eles. Eu acho que eles nem estavam à espera daquela dimensão...de gente!

PEC3: O espetáculo em si... se calhar também eles próprios nunca tinham tido a oportunidade de ir à Casa da Música...

PEC3: eles sabem, se não sabiam agora sabem, que não é um projeto qualquer! (...) que afinal só 3 escolas, uma de Gaia e outra de Matosinhos e uma do Porto. Agora sim, estão a começar a perceber...a dar o devido valor! Porque...muitos até foram selecionados e foram à Casa da Música...tiveram aqui a entrevista com o R1 e com a R2..., portanto afinal não é assim uma coisa tão... tão simples!

Figura LI – FG professoras – Efeitos do projeto EaC na escola, famílias e comunidade



No que diz respeito a efeitos do projeto nas professoras titulares, olhando para os dados recolhidos nos grupos de discussão focalizada com as professoras (cf. Figura LII – FG professoras – Efeitos do Projeto EaC nas Professoras), percebe-se que elas vêm que se tratou de um espaço que consideram ter contribuído também para o seu desenvolvimento pessoal e profissional:

PEC3: eu já acho que este trabalho não foi só para as crianças...eu adorei!... eu desde o início que fiz os exercícios com eles - e que não são fáceis! - (risos) e que mesmo até no final levava a muitos enganos e até para nós, até para nós foi fantástico, foi fantástico o ritmo, a memória... tudo!

PEC1: Tudo aquilo que eu acho que já estava um bocadinho adormecido e que eu acho que foi uma mais valia também para nós. Eu saí mais rica do que no ano passado e que não tínhamos nada disto e de facto foi fantástico!

Este espaço permitiu-lhes perceber a importância de dar mais tempo à música no currículo, embora aqui pareça olharem a música com um carácter instrumental:

PEA4: mais música...

PEA3A: mais músicas...acho que sim

PEA3B: mais músicas como forma motivadora e de captar mais a atenção deles

Reconhecem ainda que permitiu também aprenderem, com o trabalho desenvolvido, estratégias lúdicas e motivadoras que poderiam adotar nas suas aulas:

PEB3: mudança de espaço, em estratégias de jogos e atividades ...adaptar as estratégias da R. (formadora do coro) também um bocadinho à nossa sala de aula!...

PEB4: mas não só à música...se calhar a tudo!...

PEB3: sim e à dramática! Relacionar a música com a dramática...que eu acho que a R. relacionou!

PEB4: porque tinha muita, não é?

PEB3: pois tinha! E dança também.

PEB4: e dança também!

As professoras falam também da importância que reconhecem ao facto de este tipo de projetos permitir um alargamento cultural das crianças e o efeito que esse mesmo alargamento pode ter nas suas vidas, sendo preocupações que pretendem incluir nas suas próprias formas de agir com os/as alunos/as:

PEA3A: e abrir-lhes um bocadinho o leque, não é? Nem sempre as músicas são as mais apropriadas...alguns têm assim uns raps...com umas palavras pouco apropriadas...(risos) de maneira que eu acho que ajuda também a abrir o leque da...

PEA3B: abrir o leque, dá-lhe a conhecer outros estilos musicais...

PEC1: aquilo que estivemos a falar há pouco, ir buscar as músicas de raízes, da herança

Definem a sua experiência no projeto de forma bastante emotiva, com palavras como um espaço que lhes permitiu, a elas enquanto docentes, momentos de descontração, evolução, emoção, alegria e aprendizagem:

PEB3: evolução...eu não consigo

PEB4: eu não consigo... foi mesmo muito, muito bom...

PEB3: descontração

- Descontração/evolução?

PEB3 descontração! Porque eu acho que a gente ao estar a cantar e se realmente começar a viver a música acaba por estar descontraído... não é?

PEB1: e... e ao observar os nossos alunos nós ficamos felizes, ficamos com a emoção que há

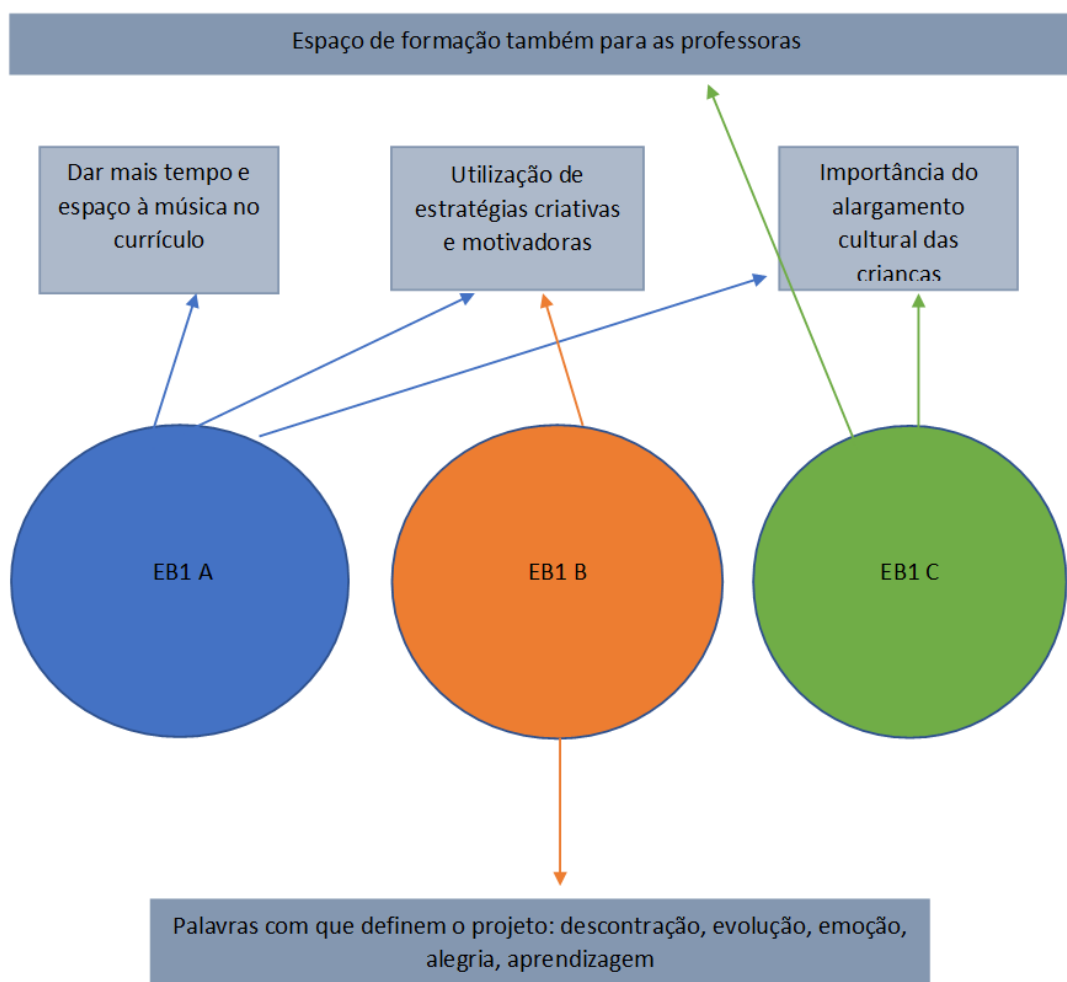
PEB3: acho que é alegria...

PEB1: ... aprendizagem! Aprendizagem, também!

- E aprendizagem para quem?

PEB1: para nós e para os alunos!

Figura LII – FG professoras – efeitos do projeto EaC nas professoras



Relativamente aos efeitos do projeto EaC, é possível perceber que a responsável 2 (cf. Figura XXXIX entrevista responsável 2 - Efeitos do projeto EaC, p.262) também reconhece repercussões nas professoras generalistas, permitindo o desenvolvimento das suas próprias competências musicais, embora reconheça que o envolvimento de cada uma foi diferente, sendo também diferente o tipo de repercussões sentidas:

R2: Em relação às professoras... Eu não tenho muita noção... eu fui mais observadora, nunca perguntei ...são as que partilham que... e na Escola C ... há uma partilha de (risos)... uma professora que diz que isto mudou a vida dela! “já não tenho vergonha de cantar nas Festas!” ..., mas não tenho assim feedback...muito ...acho que talvez na escola B, talvez sejam as mais distantes, mas também porque os próprios formadores não.... não.... Preferiam que não interferissem! Não no sentido não participar, era participar, mas sem... corrigir as crianças, era a R. (formadora) que teria de as corrigir..., mas foi passada essa mensagem no início, mas eu acho que elas optaram por ficar sempre um bocadinho na retaguarda...

Da análise do discurso da responsável 2 é ainda possível perceber que esta refere ter reconhecido repercussões na comunidade como, por exemplo, o conhecimento e reconhecimento da qualidade do trabalho realizado no contexto do projeto. Este reconhecimento implicou um número crescente de pedidos de apresentações à comunidade e isso teve efeitos na forma como decorreu o trabalho nas escolas, sendo necessário negociar em cada contexto o número de vezes em que se fizeram estas apresentações. Na sua opinião, estes pedidos demonstram que se trata de um projeto que foi bem acolhido nas escolas:

R2: As questões das apresentações no segundo ano...no primeiro ano naturalmente depois das apresentações, o agrupamento, as escolas, a comunidade apercebe-se de que o projeto existe e há muitas solicitações de apresentações e...e isso implicava, como a nossa, como a nossa ideia era sempre privilegiar as sessões nas escola, cada vez que havia uma apresentação tinha que se anular uma sessão na escola e prejudicar o decurso do projeto, não é?

Pedíamos para terem atenção ao nº de apresentações, deixámos que os formadores tomassem um bocadinho a decisão, mas no 2º ano tivemos que limitar até duas por período letivo porque... já estava a assumir... ou seja isso é um sinal de... de positivo de abertura à comunidade, até de reconhecimento do projeto, mas podia prejudicar as sessões. No terceiro ano já não houve essa questão já foi cumprido e...não houve assim grandes questões...

mas eu noto pela forma como me cumprimentam quando eu entro nas Escolas, é sempre com um sorriso.... “é da Casa da Música!” ...E acho que tem a ver com o projeto mesmo! Não é por ser a Casa da Música, tem a ver com o projeto que é uma atividade que foi bem acolhida e que é bem recebida e que é positiva!

Segundo esta responsável, foi possível também identificar a existência de efeitos nas famílias: porque reconhecem a qualidade do projeto, referem que gostariam de ter oportunidade de ver mais apresentações das crianças, reconhecendo que o EaC tem influências positivas a nível do desenvolvimento pessoal e social dos seus filhos.

R2: E as associações de pais, do que eu me fui apercebendo depois do concerto “escola a cantar”, acham que é um projeto interessantíssimo, que fez... em algumas crianças,

do que me foi chegando, não é? Uma diferença muito grande no rendimento escolar.... Ou mesmo em casa...são mais, são mais... disciplinados, atentos a determinadas coisas, tentam contaminar em casa o pessoal para cantar!.... (risos) passa o tempo todo a cantar! Está sempre com música! Alguns pais, quando nós vamos às apresentações e vamos falando e nos diziam que agora não consigo estar em casa sem música, vou sempre a ouvir música, sempre a cantar!... e daí surgem outros interesses, que nos apercebemos... mesmo algumas pessoas que nos vinham perguntar se ela gosta muito de cantar, mas também gosta de piano, acha que eu devo colocar no piano? Por exemplo, aconteceu isto na escola B.

Percebe-se também, no discurso do responsável 1, a referência às repercussões que o projeto EaC teve nas escolas (cf. Figura XXXVIII entrevista responsável 1 - Efeitos do Projeto EaC, p.261). Ele afirma que, embora o projeto tenha sido, de forma geral bem recebido, este processo de acolhimento terá sido mais fácil em alguns contextos do que noutros. No entanto, nota que as escolas reconhecem a importância do projeto, envolvendo-o em momentos importantes da vida da escola como, por exemplo, dias comemorativos:

R1: no terreno ...fomos muito bem acolhidos nas escolas. Continuamos a ser bem acolhidos nas escolas. Não te vou dizer que por vezes... o contato.... foi feito entre pessoas haverá pessoas que são mais fáceis de trabalhar do que outros. E há pessoas que são mais dotadas para isso para essa relação social que se tem de estabelecer, do que outras...Portanto todo esse género de situações que se criam, fazem parte do nosso dia a dia e obviamente também se criam no terreno, com os professores, com os coordenadores das escolas. Portanto há uns que são melhores e outros que são piores, é como tudo na vida....

Voltando atrás, gostava de dizer acho que os projetos que estão neste momento bem sedimentados nas escolas, estão bem estruturados. As escolas já contam com o Projeto, já não faz sentido aquela escola sem ter estes projetos, não é? Mas isso é muito interessante! Ver também este projeto não é um anexo, não é um apêndice que está na vida escolar, não! faz parte da vida escolar. Ele está presente nos momentos.... chave da escola nomeadamente nas comemorações do Dia de Natal, seja disto e daquilo e, portanto, essa.... integração plena que nós também queríamos também está a ser conseguida.

O responsável 1 faz também referência a que as comunidades valorizam este projeto, referindo que se tem verificado uma maior procura de inscrições nestas escolas, pelo facto de estarem ligadas ao EaC:

R1: Já me foi dito, eu não te posso confirmar isto, mas já me foi dito que hoje.... há pais que matriculam as crianças nessas escolas, porque.... há este projeto a funcionar lá! ...o que é uma coisa inacreditável!

Refere que sentiu que, quer as escolas, quer as famílias, ficaram positivamente surpreendidos pela qualidade deste projeto.

R1: Eu acho que as expectativas deles nunca deveriam... nunca se viu nada disso e, portanto, acho que no meio disto está a ser uma enorme surpresa. Falo daquilo que é o

trabalho que estamos a fazer nas escolas. Portanto eu acho que que por aí é uma coisa completamente diferente daquilo que elas eram capazes de.... esperar.

(...) e todos eles tinham uma palavra muito simpática com aquilo que estamos a fazer na escola e mais do que um encarregado de educação me referiu à “escola a cantar” com o concerto que fazemos aqui, como “uma coisa que nunca tinha visto na vida” e eu acho que a coisa que nunca tinham visto na vida, tem a ver com muitos fatores tem a ver não apenas e só com o fator musical e com a qualidade musical, mas tem a ver com a organização, tem a ver com postura em palco, tem a ver com capacidade de fazer um evento num dia, em que as festas que existem nas três escolas se encaixam na perfeição em palco, portanto tudo isso é um bocadinho surpreendente para os pais.

Também são mencionados alguns efeitos percebidos, no que diz respeito às famílias, como já foi referido, relativamente à possibilidade de contacto com um universo cultural diferente do seu e de acesso à Casa da Música, que é vista como uma instituição com um estatuto cultural muito valorizado:

R:1 Eu ... em relação aos pais aquilo que é o Escola a Cantar, e sobre o impacto que isto provoca... nos pais... houve muitos pais que pela primeira vez vieram à Casa da Música. Isso não faz deles agora amantes da música erudita ou os ouvintes da Orquestra Sinfônica ou até mesmo os vanguardistas vão seguir o Remix... não é isso! (risos), mas criou-se pela primeira vez, um elo, um link, não é? para mim é que isso é importante. (...) Não é muito ...intuito de fazer uma clientela, não é no intuito de agora transformar todos esses tipos nuns melómanos incondicionais da música de Bach ou de Mozart, não se trata de nada disso! Mas trata-se de mostrar que esta é uma instituição da cidade que está aberta e que faz coisas que elas também podem encontrar aqui resposta para a fruição, para o prazer da fruição. Portanto, com tudo isto...estamos a falar de 350 crianças estamos a falar de 700 pais! estamos a falar de um número considerável, de uma sala Suggia cheia! Portanto há este impacto, disso eu não tenho dúvidas! (...) Portanto eu quero acreditar que este projeto no mínimo contribuiu e contribuiu para essa descoberta da música. Isso era um dos pontos fundamentais do... objetivo do projeto.

Depois também há um impacto que é muito engraçado, mas também tem a ver com a... marca Casa da Música. O nome Casa da Música traz nas suas costas.... qualidade traz status... e, portanto, ter uma criança envolvida no projeto da Casa da Música, não é a mesma coisa que ter, com todo o respeito... na associação cultural e desportiva do bairro, porque ela... já estão lá, não é? Estar na Casa da Música é outro status e, portanto, nós sabemos que existe essa...e até essa apropriação e, ainda bem, da própria Casa por parte dessas pessoas!

No que diz respeito a repercussões para a própria Casa da Música, no discurso do responsável 1, há ainda referências a efeitos positivos deste projeto na própria instituição, pela felicidade que as famílias demonstram com a qualidade do trabalho realizado pelas crianças, o que reforça a ideia de que estão a conseguir atingir os objetivos do projeto:

R1: E, portanto, acaba por ser sempre acaba, por ser sempre também surpreendente para nós, mas não é uma surpresa artística não é uma surpresa é surpresa, surpresa de que até que ponto, valeu a pena e a surpresa de ver a felicidade daqueles que são os pais e que estão na sala em que veem e que ficam felizes por ver aquilo.

4.4.2. Projeto CICM – efeitos nas famílias, nas comunidades/escolas e na Casa da Música

Relativamente a efeitos que os diferentes intervenientes envolvidos no projeto CICM reconhecem, claramente e mais uma vez, os mais significativos dizem também respeito às crianças envolvidas. Mas é possível perceber que há outros atores nos quais também são reconhecidas repercussões com importância. Neste contexto são claramente referidas as famílias.

A análise dos discursos resultante do grupo focal feito com as crianças do CICM (cf. Figura LIII - FG crianças CICM - Crianças como Agentes Transformadores do Universo Cultural das Famílias) permite perceber que estas sentem ter um papel de transformação do universo cultural das suas famílias. Dizem sentir que esta experiência no CICM tem contribuído diretamente para que as suas famílias entrem em contacto com um universo musical que antes não conheciam:

FCICM/11: e eu despertei também um bocado o lado musical..., porque nós tentamos meter sempre músicas calmas... e a minha irmã nunca foi dessas coisas e agora ela adora músicas calmas porque veio aos concertos!

FCICM/11: a minha mãe começou a cantar... nas músicas que ela sabia...(risos), ela gosta da Ronda e do Old Abram Brown...

FCICM/11: a minha irmã, ela tem 3 anos, e ela gosta muito de cantar, porque ela...ela adora ver filmes musicais e sabe as musicas todas, e ela quando ouve o meu irmão que anda no coro da escola (Escola A) ela adorava aprender as músicas, ela sabe a Ronda, sabe essas musicas todas!

Referem que esta experiência tem implicações na alteração de hábitos e atividades que as suas famílias desenvolvem:

FCICM/11: e agora o meu pai entrou num coro por minha causa. Ele não mora aqui no Porto, mora em Celorico, que é uma aldeia e agora quer estar num coro porque nos viu a cantar!!

FCICM/9: depois de passado algum tempo de termos cantado o War Requiem da primeira vez, o meu pai disse assim: se calhar vou pedir...não, se calhar vou tentar ter aulas de canto!...

Referem mesmo que, por vezes, são elas próprias que explicam às famílias conceitos musicais que aprenderam no CICM:

FCICM/10: A minha mãe no dia a seguir, ela disse que tinha gostado muito do Old Abram Brown e porque tinha ficado muito forte e eu tive que lhe explicar 4 vezes o que era um cânone, e ela não percebeu...e disse assim, deixa estar!...

As crianças fazem referência, também, de modo bastante claro, ao facto de sentirem que esta experiência no CICM permite que as suas famílias tomem contacto

com um universo cultural diferente do que é, habitualmente, o seu. Fazem-no quando descrevem (e condenam) situações em que as famílias não seguem as regras definidas numa sala de concertos (fotografam, acenam e aplaudem ruidosamente):

FCICM/8: A minha mãe fotografa... como a minha mãe já sabe que eu aviso-a sempre. Antes, quando vêm os concertos eu digo-lhe que não pode fotografar nem gravar... que não pode gravar nem dizer adeus... e ela faz!
- pronto, a tua mãe também está a começar a vir aos concertos e qualquer dia já não faz isso...

FCICM/11: a M. disse que era a mãe dela que estava sempre a filmar, no meu caso é a minha avó sempre que termina uma peça ela faz sempre assim “UUUUU” (levanta as mãos e bate palmas) ... e eu no espetáculo olhava para ela e ela estava sempre assim (braços no ar dizer adeus)

FCICM/11: meu pai tem uma namorada que tem filhos e o mais novo, de 5 anos portou-se melhor do que o meu pai! (risos)... o meu pai dizia adeus, eu dizia, queria..., dizia shhhh ao meu pai!

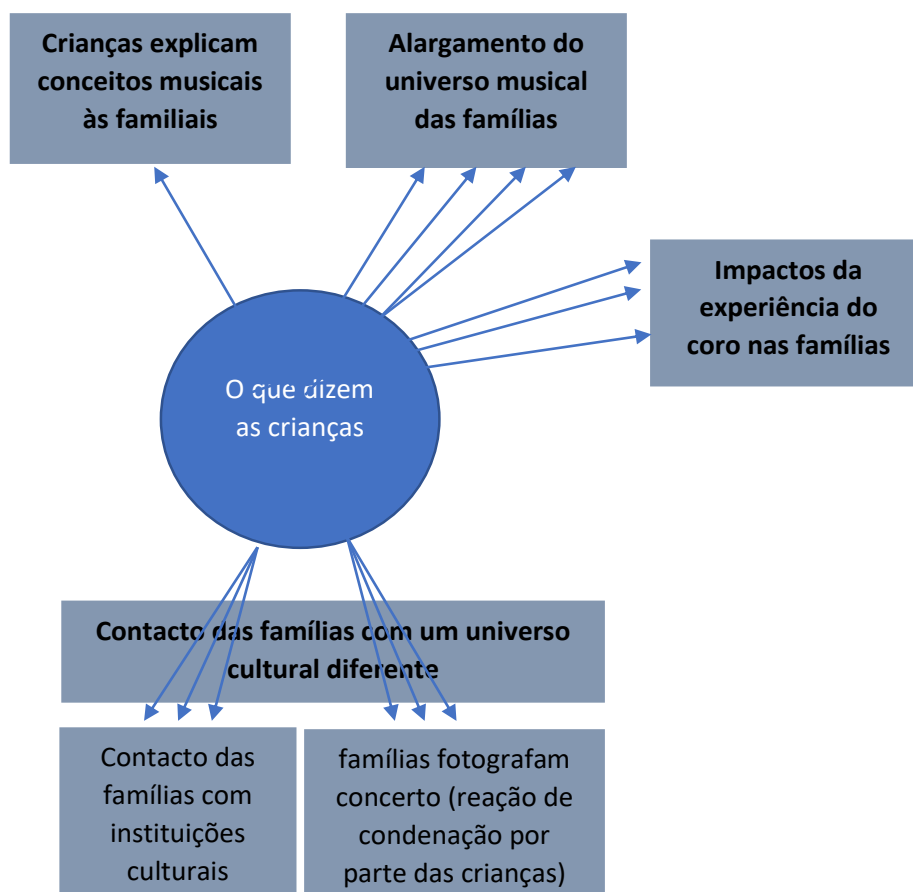
Também quando referem sentirem que se não fosse este projeto do CICM as suas famílias não teriam ainda tido contacto com a Casa da Música:

FCICM711: a minha avó ficou muito contente quando eu entrei para o coro porque ela nunca tinha vindo à Casa da Música, nunca tinha entrado...então quando foi o Requiem ela ficou muito contente, porque veio!

FCICM/11: se não fosse eu, a minha Mãe nunca tinha entrado na Casa da Música! Assim como praticamente toda a minha família!

FCICM/11: isso de cantar não foi só despertado em mim com o coro da Casa da Música, como pela minha Mãe, também que sempre disse vais conseguir entrar! E ela também nunca tinha visto! E eu vi ela, quando no 1º espetáculo, que ela ficou a olhar assim... para as paredes ...

Figura LIII- FG crianças CICM - Crianças como agentes transformadores do universo cultural das famílias



Relativamente ao reconhecimento de efeitos nas famílias, a responsável 2 (que é quem tem o papel de articulação direta do projeto CICM com as famílias) tem ideias muito claras sobre esta questão (cf. XLI – Entrevista Responsável 2 - Efeitos CICM, p.267), reconhece ainda que o projeto permitiu o contacto, como já foi referido anteriormente, com um universo cultural que antes não conheciam:

R2: alguns até dizem mesmo nós não dávamos valor nenhum nem à arte nem a música, mas neste momento ela gosta tanto de cantar eu acho que ela gosta de piano ou de guitarra e nós não sabemos onde é que a podemos colocar! Estamos completamente longe deste mundo! Não percebemos nada disto! E precisamos de uma orientação para perceber onde é que ela se poderá enquadrar ... Para muitos eles não têm sequer a noção do que é que a música traz, o que é que a música pode trazer de diferente e naqueles que eram sinalizados com um comportamento mais complicado, há muitos que nós fomos perguntando às coordenadoras e há muitos que os pais que dão um feedback muito positivo!... Alguns nem sempre! Alguns partilhavam que: ela gosta tanto de música que até tira melhores notas! E outros ao contrário: ela está tão entusiasmada que nem

liga a escola e isso não pode ser! Isto também aconteceu no coro infantil e eu acho que não será uma mais-valia sem dúvida!

(...) Temos sempre ter esta... esta explicação. Isto acaba por ser uma formação aos pais! Explicar que eles ainda não estão capazes, que tem que ter o apoio. Que dobrar os sopranos é mais fácil..., mas implica que eles cantem menos tempo.... não são ainda... apesar porque há aquela pressa e nota-se o entusiasmo dos pais ...eles dizem: “mas eles já cantam tão bem! então já podem fazer tudo!” e eu pôr um travão, tenho que explicar isto tem que ser devagarinho, cada passo ponderado... Sim, para muitos... muitos nunca tinham.... assistido a um concerto ao vivo no início.... outros não, já... nota-se há pais que estão muito mais à vontade, são da área... há pais músicos. Há outros que não, que não tem experiência nenhuma e isso também é um impacto. Sim, para algumas famílias... não ter a música tão presente...

Também afirma que sentem orgulho pelo facto dos seus filhos participarem, mas que sentem que se trata de um projeto muito exigente para as famílias.

R2: Eu acho que é um orgulho em fazer parte do coro e as famílias, acho que também... há famílias mais.... resistentes à rotina e à exigência.... há outras se tiver que ser todos os dias, seja! mas acho que todos os projetos têm isto...

A responsável 2 considera que este nível de exigência e de compromisso tem efeitos diferentes nas famílias, o que lhe permite conseguir organizá-las em três grandes grupos: as famílias “muito disponíveis, mas pouco emotivas”, as muito “emotivas, disponíveis e também reivindicativas” e ainda o grupo das famílias que são “muito reivindicativas, mas pouco disponíveis”:

R2: Acho que a forma acho que a forma como os pais recebem o projeto é diferente. Ainda no outro dia estava a pensar nisso e quase pensava em três blocos...há, X pais dos quais eu não tenho quase feedback, e normalmente esses.... de uma forma muito rude.... Mas os que nunca me contactam nem com problemas, nem me põem questões...são os mais assíduos, mas também são os mais neutros, não há grande entusiasmo, mas são assíduos e o compromisso está lá e cumprem, e.... e os miúdos são super orgulhosos e normalmente a seguir a concertos esses são que manda um e-mail a dizer obrigada pelo vosso trabalho é tudo muito curto muito pouco até parece pouco emocional, mas, mas são cumpridores estão, estão lá!

Depois há outro grupo dos super super mega entusiasmados (risos) e.... e.... é piquenique, são esses que às vezes já sentem à vontade para... para darem sugestões para dizerem “isso não deve ser assim não sei quê não sei quê” e eu vou-lhes dando as respostas e eles acabam por perceber e pronto! Mas esse é assim o grupo mais emocional, mais reivindicativo!

E depois o outro que é só reivindicativo.... e que estão aqueles que tenho medo de que possam vir a.... Não os miúdos porque acho que os miúdos gostam, mas para os pais é um esforço acrescido, seja por dificuldades de transporte, muitas vezes....

Esta responsável reconhece ainda que o grupo das famílias tem uma grande capacidade de auto-organização conseguindo criar entre elas uma forte rede de solidariedade:

R2: Mas tu não és vizinha de?... e isso acontece o muito! eles foram-se organizando! É super engraçado! No início, não só das mesmas Escolas, mas alguns que vivem mais ou menos perto, ou outros que se começaram a dar e são amigos e vêm.... ou seja é

um impacto de fora, também em termos de amizades, não são os grupos que já se conheciam, mas outros grupos que se foram criando aqui de escolas diferentes e que hoje se vão e que dormem em casa os outros e acabam por... por dar boleia a uns e outros a esses que têm mais dificuldade, ou porque estão a trabalhar e não conseguem trazer acabam por... nota-se aí o empenho! Organizam-se sem eu saber, eu apercebo-me depois, não é? Alguns eu sugiro, mas organizam-se sem nós fazermos e...e... são super assíduos, como por exemplo D S vinha o D M vinha com o D S, porque a mãe não o podia trazer ele vinha sempre porque o D S vinha sempre.

A análise do discurso da responsável 2 sobre os efeitos do projeto CICM, permite também perceber que esta reconhece repercussões deste projeto nas comunidades/escolas (reconhecimento e valorização do trabalho realizado no CICM, através de pedidos de apresentação de crianças e convite para projetos):

R2: Eu acho que esse aspeto foi crescendo e ...nota-se muito uma transferência para as escolas.... acabam por participar em projetos, não sei se são eles que dizem, que falam no coro aos professores e dizem que querem fazer, em outros casos a escola, porque tem conhecimento que eles estão no projeto, vem buscá-los para eles, dois ou três ou... mesmo fazer em audições nas escolas. Já aconteceu numa escola, uma escola de música, nem sabia que isso se fazia, uma escola de música foi a uma escola ouvir alguns comentários e a menina esteve a trabalhar aqui até com a R. (formadora do coro) a R esteve trabalhar ... a preparar a audição e foi selecionada para ir tentar a escola e fazer um programa com outras miúdas.... Eu acho que há aqui uma arvorezinha... Não tenho noção exata... qual é a disseminação.... mas temos esta.... a C. B. no Colégio LF já fez não sei quantas apresentações, acaba por haver nas festas das escolas, uma abertura à comunidade, acaba por cantar! e nós quando vamos às Escolas... é a mesma coisa que eu digo quando vamos às escolas. É o que eu digo! quando entro nas escolas... Ainda ontem quando fui à escola B, a D, que anda aqui no coro, diz: olá!! E depois diz logo para a do lado “É da Casa da Música, eu faço parte do coro!” (risos).

É possível perceber que o responsável 1 (cf. Figura XLII - entrevista responsável 1 - Efeitos CICM, p.270) reconhece reflexos que o projeto CICM teve nas famílias, que demonstram muito orgulho no facto e as crianças participarem:

R1: Criou-se..., mas isto também, ... também da relação humana, não é? Os pais ficaram muito vaidosos dos seus próprios filhos e eles próprios criaram e é engraçado perceber... que isto são movimentos perfeitamente ...espontâneos e é até autónomo que os pais dos meninos que estão no coro.

Por outro lado, este projeto implica também um grande compromisso com o projeto por parte das famílias e assim uma grande responsabilização das famílias no processo.

Acho que às vezes é preciso ter essa consciência... e a minha conversa inicial com todos os encarregados de educação foi no sentido de lhes dizer: Isto não é brincadeira!
- A responsabilização dos pais....
- Responsabilização foi enorme! E ainda em relação aqui ao Coro Infantil houve algumas pessoas que de um ano para o outro acabaram por sair.... e essencialmente por... por opções de vida. Uma miúda que está já a competir em alto nível na natação como é lógico, não pode não estar aqui, está nas provas! ... é uma opção! São opções também se colocam a nós, não é? Portanto, são opções perfeitamente naturais!...São

coisas que ocorrem, que não vejo, não vejo nem com nenhuma grande surpresa nem como grande falhanço do projeto...

Refere ainda ter sentido que este projeto surpreendeu tanto as famílias como as escolas de onde vieram as crianças pela qualidade que conseguiram:

R1: Eu acho que as expectativas deles nunca deveriam... nunca se viu nada disso e, portanto, acho que no meio disto está a ser uma enorme surpresa. Falo do coro (...). Portanto eu acho que que por aí é uma coisa completamente diferente daquilo que elas eram capazes de.... esperar.

Faz ainda referência ao facto de o projeto, na sua opinião, ser muito bem visto na comunidade envolvente e que este é um aspeto que se pode considerar como importante no que diz respeito ao impacto que tem na própria Casa a Música. Assim, e no que diz respeito aos efeitos sentidos pela Casa da Música/ Mecenas do projeto, depois de afirmar que o desenho do projeto privilegia os interesses dos atores do mesmo e não os da instituição, refere que se trata de uma proposta que, pela sua qualidade, tem repercussões positivas tanto para o mecenas como para a própria Casa da Música.

R1: Eu sou... sou, como sabes, acima de tudo o músico, sou um indivíduo que olha para... as comunidades que mais me interessam, isto com todo o respeito por todas as outras, mas de qualquer maneira, a mim interessa-me sobretudo... sobretudo interessa.... e trabalho sobretudo para as crianças e para os pais... neste projeto e em todos os outros, olho para essas comunidades... O resto, espero que estejam satisfeitos porque o trabalho é bom! Ou seja, isto para te dizer... o patrocinador, neste caso a Allianz, ...ammm... a quem muito agradeço a hipótese, caso contrário não teríamos este projeto, mas eu quero... acreditar que eles só têm motivos para estar orgulhosos por apoiarem este projeto... se não estão... aí, se calhar com alguma arrogância, ...é porque estão a ver mal (risos). Portanto..., portanto o problema é deles e não nosso! Porque nós estamos a fazer exatamente aquilo... estamos até a fazer muito mais que apresentamos. E sei isto porque fui eu que apresentei...ammm. Estamos a fazê-lo... estamos a fazê-lo deixando a marca deles, numa ...numa revolução musical cultural em três em escolas e, portanto, acaba por ser bastante interessante e bastante ... ahmmmm. O impacto é grande dentro desta comunidade... e, portanto, dentro daquilo que as empresas enchem a boca que é a responsabilidade social, acho que estamos a dar um extraordinário contributo com ajuda da Allianz, ou a Allianz está a dar... naquilo que é que é o trabalho que temos vindo a fazer no terreno e, portanto.... os objetivos são mais cumpridos! Eu estou a dizer isto sabendo também que a Allianz, naquilo que nos transmite, também não vou duvidar disso, está extremamente satisfeita com aquilo que é o projeto e, portanto... acho que aqui sinceramente não há surpresas e, portanto, tudo corre pelo melhor.

4.5. Refletindo sobre os efeitos dos projetos musicais nos diferentes atores envolvidos

Efeitos nas crianças

Os efeitos dos projetos EaC e CICM são claramente mais importantes ao nível das crianças, o que parece ser natural, uma vez que se trata de projetos de música coral infantil cujos principais protagonistas são as crianças. De facto, estes resultados sobre as crianças são amplamente reconhecidos, quer pelas próprias crianças, quer pelas professoras titulares, pelos/as músicos/as/formadores/as, quer pelos responsáveis do projeto. Assim, de acordo com os dados recolhidos, parece que os envolvidos nestes projetos parecem reconhecer que, o valor da música é, de facto, significativo, que todos deverem ter a oportunidade de fazer atividades musicais; e que capacidades musicais podem ser desenvolvidas nas crianças (Koopman, 1997). No entanto, também se consegue perceber, pela análise dos dados, que o tipo de efeitos que é reconhecido, varia de acordo com as perspetivas de cada ator.

No quadro síntese que se segue, é possível observar-se os efeitos que os diferentes participantes reconhecem que o projeto EaC teve nas crianças.

Figura LIV- Projeto EaC



Para as crianças, os efeitos que reconhecem em si mesmas são os chamados efeitos musicais (Koopman, 2007) ou “intramusicais” (Finnäs, 1989). As crianças fazem referência ao facto de sentirem que o projeto, através de uma experiência que consideram ser divertida e de que gostam muito (Finnäs, 1989; Dakon & Cloete, 2018),

lhes permitiu um alargamento da sua cultura musical, pois conheceram novas músicas e aprenderam a gostar de músicas que não conheciam, desenvolvimento de capacidades de fruição musical (Swanwick & Lawson, 1999). Sentem também que conseguiram fazer aprendizagens musicais (aprenderam a cantar, melhoraram a sua postura em palco).

De acordo com os discursos produzidos no grupo focal com os/as músicos/as/formadores/as do EaC e o responsável 1, este projeto teve efeitos a nível musical, contribuindo para o alargamento da cultura musical das crianças. Estes referem a melhoria da postura, da capacidade de memória, da coordenação motora e da participação espontânea no trabalho musical com qualidade/descoberta da música, o interesse em desenvolver competências musicais e a qualidade vocal (Swanwick & Lawson, 1999). Mas, também, referem significativos efeitos ao nível do desenvolvimento sociocultural das crianças (contextualização do trabalho, através de apresentações às comunidades, tornando-o mais significativo para as crianças e permitindo-lhes, igualmente, o contacto com um universo cultural diferente). Os/as músicos/as/formadores/as, reconhecem, ainda, efeitos a nível pessoal, pela alegria e prazer que as crianças mostravam no contexto do trabalho do EaC (Finnäs, 1989, Dakon & Cloete, 2018).

As professoras titulares e a responsável 2 conseguem reconhecer sobretudo resultados nas crianças ao nível do seu desenvolvimento pessoal (melhoria da capacidade de concentração, da autoconfiança, da postura, da capacidade de trabalho, da responsabilidade, sucesso académico (Moura, 2013) e desenvolvimento de competências sócio emocionais (Seixas, 2014). As professoras e a responsável 2, tal como Arslan (2014), consideram que este tipo de experiências musicais contribuiu para as crianças se desenvolverem de forma positiva, tanto academicamente como na sua vida social, através do desenvolvimento de competências de disciplina e responsabilidade através do compromisso estabelecido com o trabalho no coro. Mas as professoras titulares também reconhecem efeitos a nível musical, afirmando que o projeto EaC contribuiu para o alargamento da cultura musical das crianças, efeitos também amplamente referidos por diversos autores como Calvi, Souza e Santini (2009) e Bourdieu (2010), assim como para o desenvolvimento da capacidade de fruição musical, aspeto também reconhecido por Swanwick e Lawson (1999).

O que parece ser comum a todos os atores é que reconhecem muito menos reflexos do projeto nas crianças ao nível do desenvolvimento de competências sociais, sendo as crianças, as que mais destacam o trabalho em equipa e colaborativo (embora as professoras também refiram este aspeto).

No que diz respeito aos efeitos que os participantes reconhecem nas crianças, no contexto do projeto CICM, é possível perceber-se que se trata, sobretudo de efeitos não musicais, a nível do desenvolvimento pessoal, embora também se perceba que há reconhecimento de efeitos ao nível do desenvolvimento sócio cultural e mesmo, embora em menor número de efeitos musicais:

Figura LV - CICM

Efeitos Musicais	Efeitos não musicais	
	Desenvolvimento pessoal	Desenvolvimento Sócio cultural
Musicais: competências musicais e interesse pela música	Crianças	
	<p>Pessoal espaço de descobertas, aprendizagens, crescimento, transformação, conquistas, desenvolvimento da capacidade de expressão pessoal e da inteligência</p> <p>Experiência muito positiva/ questões emocionais realização de um sonho, que se sentem felizes e valorizam o prazer e a brincadeira</p> <p>peçoal/social abertura de novos caminhos</p>	<p>Social Conhecer pessoas o mundo e alargamento do coro a outros contextos de vida</p>
Responsável 2		
Musicais aprendizagens musicais conseguidas	<p>Pessoal Capacidade crescente de adaptação às exigências do projeto , desenvolvimento de relações afetivas e a capacidade de acolher e integrar novos membros do CICM</p>	<p>Sócio cultural contacto com um universo cultural diferente e um orgulho em pertencer a este projeto</p>
	<p>Responsáveis 1 e 2 – Desenvolvimento pessoal projeto exigente implica grande responsabilização, dedicação e compromisso</p>	
Musicais criação e novos públicos fruição musical	Músicos - Expectativas	
	<p>Pessoal experiência que as crianças recordem como positiva; uma semente ao nível do desenvolvimento da capacidade de trabalho de equipa, de sensibilidades, de capacidade de escuta e crescimento pessoal</p>	
Preocupações relação processo produto, utilização do projeto comunitário como instrumento de promoção de uma instituição poderosa		

No que diz respeito ao projeto CICM, as crianças também reconhecem que se trata de uma experiência muito positiva referindo esta participação no projeto de uma forma muito emocional, falando da realização de um sonho, de como se sentem felizes e valorizando o prazer e a brincadeira que experimentam no projeto. Referem, como se pode ver nos seus discursos, amplos e diversos efeitos do projeto nelas próprias, quer ao nível do seu desenvolvimento pessoal (um espaço de descobertas de realização pessoal, crescimento, de bem-estar, aprendizagens, assim como a sensação de realização pessoal transformação, conquistas, de desenvolvimento da capacidade de expressão pessoal e de inteligência), permitindo desenvolver uma sensação de realização, orgulho e autoconfiança e respeito por si próprios (Dakon & Cloete, 2018). Reconhecem, também, alguns efeitos ao nível do seu desenvolvimento sociocultural. Porque a sua experiência de trabalho no CICM lhes permitiu conseguir melhores níveis de coordenação e partilha de emoções entre as crianças deste coro, tal como afirmam Kirschner e Tomasello (2010), permitiu também o desenvolvimento de relações de amizade (Dickens & Douglas, 2013; Dakon & Cloete, 2018). Através do projeto afirmam ter conseguido conhecer pessoas, fazerem amigos com os quais sentem o que Barrett e Smigel (2007) chamam *unidade de propósito*, uma vez que as crianças referem a percepção de um "amor" semelhante entre elas e um compromisso com a música. Reconhecem, ainda, que o projeto lhes poderá permitir conhecer o mundo e constatarem o alargamento da sua experiência do coro a outros contextos das suas vidas. Por fim, também há referências ao desenvolvimento de competências musicais (competências especificamente musicais e interesse pela música), mas como sendo um tipo de efeito que sentem ter menos relevância para elas, no contexto do trabalho que fazem no CICM.

Ambos os responsáveis 1 e 2 reconhecem que se trata de um projeto exigente que implica grande responsabilização, dedicação e compromisso por parte das crianças (Dakon & Cloete, 2018). Consideram, aliás que as desistências que aconteceram se deveram simplesmente ao facto de essas crianças não estarem muito motivadas para um projeto que exige tanto, sendo esta, claramente uma preocupação comum a ambos. A responsável 2 chama a atenção sobretudo para os reflexos que o projeto CICM tem nas crianças ao nível do desenvolvimento pessoal, visível na capacidade que foram demonstrando de adaptação às exigências do projeto, no desenvolvimento de relações afetivas entre as crianças, assim como na capacidade de acolher e integrar novos membros do CICM, tal como afirmado por Dickens e Douglas (2013) e por Dakon e Cloete (2018). No entanto, consideram que se verificaram repercussões importantes ao nível sociocultural sobretudo pelo contacto com um universo cultural diferente, trabalho

de equipa e um orgulho em pertencer a este projeto e pelo contacto que o projeto proporcionou com um universo cultural diferente (Calvi, Souza & Santini, 2009; Bourdieu, 2010), assim como, na sua opinião, também a nível musical (desenvolvimento musical, orgulho nas aprendizagens musicais conseguidas), uma vez que as crianças claramente desenvolveram competências musicais na sua experiência no CICM, efeito também referido por Swanwick e Lawson (1999) em relação a experiências deste tipo de projetos. Os/as músicos/as/formadores/as olham esta questão de um ângulo diferente dos restantes atores. Falam mais em expectativas futuras que têm sobre os impactos do projeto nas crianças e, a este nível, referem expectativas a nível do desenvolvimento pessoal das crianças, esperando que esta seja uma experiência que elas recordem como positiva; uma *semente* ao nível do desenvolvimento da capacidade de trabalho de equipa, de sensibilidades, de capacidade de escuta e crescimento pessoal, que contribua para desenvolver a capacidade de fruição musical das crianças (Swanwick & Lawson, 1999). Os/as músicos/as/formadores/as referem ainda sentir preocupações no que diz respeito à forma como o projeto CICM se está a desenvolver. Afirmam que este projeto poderá ter efeitos positivos a nível pessoal sobretudo se houver no trabalho uma preocupação de que se consiga um equilíbrio entre a exigência de qualidade dos produtos e da qualidade dos processos. Assim, na opinião destes atores, será importante não perder a noção de que existe uma necessidade de fazer o que deve fazer um serviço educativo, que significa, na sua opinião, valorizar os processos e não só os produtos. Percebendo a necessidade de visibilidade do projeto como uma questão fundamental, temem que possa existir uma dificuldade de articular os objetivos de um projeto comunitário com a expectativa de criação rápida de um coro de nível profissional, embora reconheçam que estes riscos estão a ser acautelados. Isto porque consideram fundamental fazer com que as crianças “sejam de facto protagonistas dos processos, sem ignorar a qualidade dos produtos desenvolvidos” (Guimarães & Neves, 2013, p.156). Mostram ainda preocupações de que se possa verificar a utilização do projeto comunitário como instrumento de promoção de uma instituição poderosa, afirmando que é necessário ter uma atitude de vigilância crítica no acompanhamento e desenvolvimento do projeto.

Diferenças entre os projetos

Como é possível perceber pela forma como os diferentes atores referem os projetos, trata-se, com efeito, de duas situações bem diferentes, dois projetos que foram pensados como sendo estreitamente ligados na sua génese, com alguns aspetos comuns (preocupações comunitárias e características híbridas como trabalho musical formal e não formal). Estes dois projetos foram-se desenvolvendo de formas diversas

de acordo com os diferentes contextos (Bronfenbrenner, 1996; Cecconello & Koller, 2003; Collodel-Benetti, Vieira & Ribeiro-Schneider, 2013).

Figura LVI - Diferenças entre os projetos



De facto, e olhando com mais atenção, é possível perceber que ambos os projetos revelam estar na fronteira entre o trabalho formal e não formal da música, embora assumindo novamente características diferentes. No CICM, as características tais como o relevo dado às aprendizagens auditivas, a inclusão de situações de aprendizagens holísticas, o facto de acontecer num espaço não formal de educação, de promover a integração da escuta, performance e momentos de improvisação e composição, são características que levariam a pensar que se trata de um trabalho não formal (Folkestad, 2006; Green, 2017). Neste mesmo sentido, no EaC, características como o trabalho baseado em aprendizagens auditivas e não na notação musical, a inclusão de aprendizagens holísticas em vez de seguir sequências de aprendizagem formalmente planificadas, assim como a integração da escuta e da performance, também levam a pensar que no EaC se trabalha mais no contexto da educação não formal (Folkestad, 2006; Green, 2017). Mas, se olharmos para aspetos tais como (no CICM) basear o trabalho na notação musical em conceitos musicais específicos; seguir sequências de aprendizagem formalmente planificadas (sobretudo nos períodos de ensaio para as apresentações públicas), também o facto de o repertório ser totalmente escolhido pelos/as músicos/as/formadores/as/as; a ênfase dada na relação professor/a aluno/a; ou ainda no EaC acontecer em instituições formais (escolas do 1º CEB) e ser parte integrante do currículo, ter um repertório quase totalmente escolhido pelos/as músicos/as/formadores/as e não pelos/as alunos/as, dar ênfase à relação professor/a aluno/as nas situações de aprendizagem e não entre de pares, não existirem momentos de improvisação e composição e de os processos de decisão estarem nas mãos dos professores e não dos/as alunos/as, parece claro que se trata de aspetos de trabalho relacionados com os aspetos mais formais dos contextos de aprendizagens (Folkestad 2006; Green, 2017). Assim parece possível dizer que, embora revelando, mais uma vez, diferenças claras entre os contextos, ambos os projetos mostram constituir-se com características híbridas de trabalho formal e não formal.

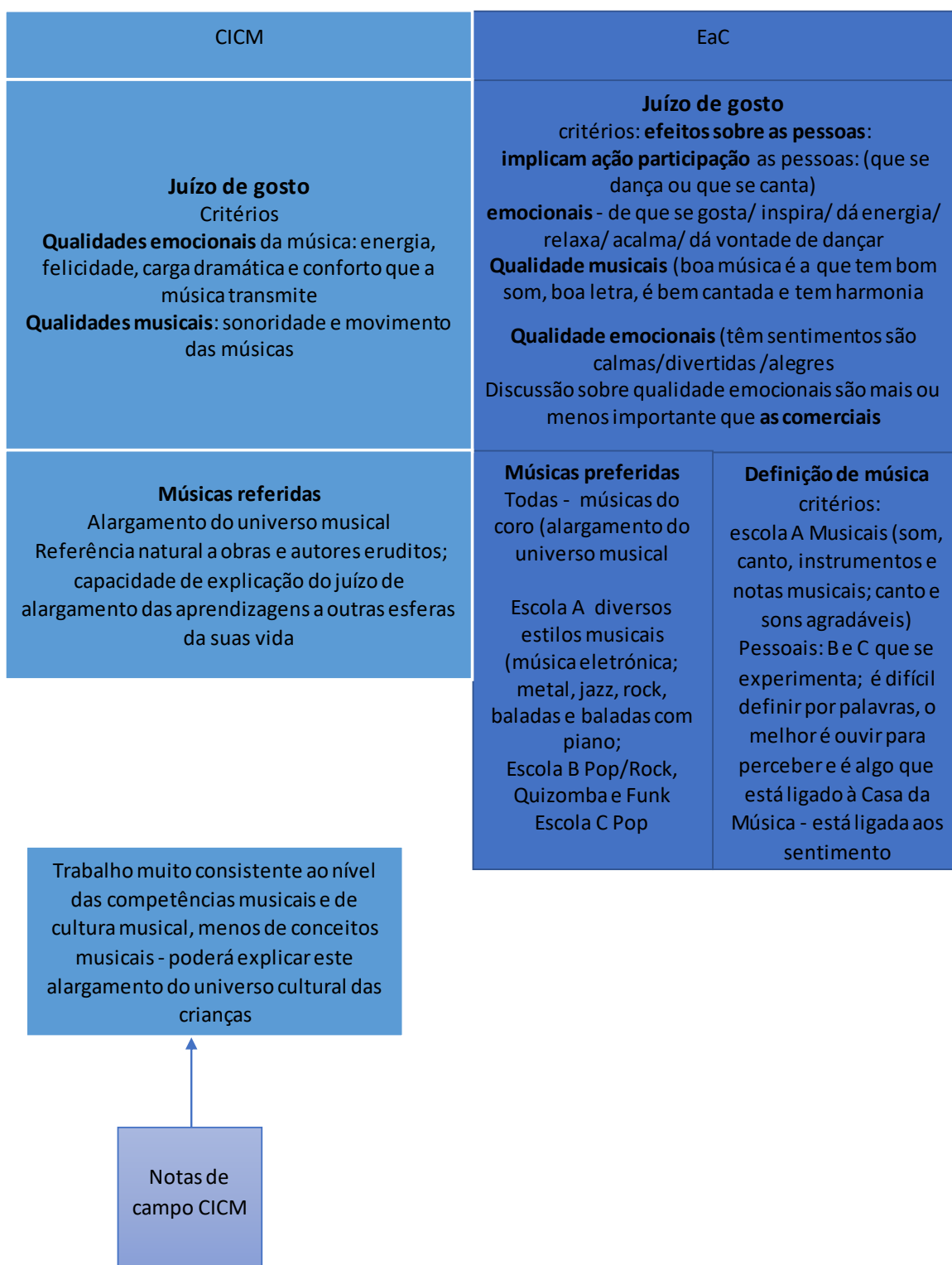
Estas diferenças são reconhecidas pelos/as músicos/as/formadores/as no que diz respeito aos efeitos que reconhecem nas crianças, revelando que sentem que existem realmente aspetos do trabalho que realizam que são diferentes: no EaC o trabalho procura valorizar mais as competências não musicais, embora, paralelamente trabalhe competências musicais, enquanto que no CICM, com um repertório mais erudito, em que o trabalho é mais exigente musicalmente, notam nas crianças entusiasmo, mais trabalho de equipa, bem como uma influência positiva entre as crianças por estarem num grupo em que todos gostam do que fazem e fazem bem (Dakon & Cloete, 2018), mas também mais competitividade entre elas.

As diferentes formas como os/as músicos/as/formadores/as descrevem o trabalho que fazem nos dois projetos e as prioridades que afirmam ter em cada um, promovem aprendizagens também muito diferentes, tendo claramente repercussões também diversas no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto e ao desenvolvimento do juízo de gosto.

No entanto, é necessário ter em conta a ideia de que a relação entre as preferências musicais, o contacto com música e o trabalho de competências musicais pode não produzir efeitos diretos ou evidentes (Dobrota & Ercegovic, 2017). Isto porque as preferências musicais e o gosto musical dependem de múltiplos fatores (North & Hargreaves, 2007; Schäfer & Sedlmeier, 2009), como as características dos ouvintes, as características culturais do contexto da sua socialização primária, a sua idade, formação musical, personalidade, conhecimento ou experiência musical; as características da música (tempo, ritmo, timbre,...) e ainda pelo contexto em que a música é ouvida, no conseguir uma certa familiaridade com a música através da audição repetida, das experiências afetivas que a música proporciona, assim como influências sociais (com quem se escuta). Neste sentido, a interação destes fatores poderá contribuir para formar as preferências musicais que, ao longo do tempo se podem tornar num padrão específico de gosto musical (North & Hargreaves, 1997; Arriaga-Sanz, et al., 2017).

Estas diferenças podem ser observadas no quadro que adiante se apresenta sobre as diferenças entre os projetos no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto e do juízo de gosto por parte das crianças participantes.

Figura LVII - Diferenças entre os projetos: desenvolvimento do gosto e juízo de gosto



Efetivamente, ao olhar para os dados relativos à forma como as crianças do EaC e do CICM se referem às suas preferências musicais ou como analisam e descrevem a razão do gostarem mais ou menos de determinados tipos de músicas, percebe-se que

a forma como o fazem é diferente nestes dois contextos. Estas, de forma geral reconhecem que a experiência de coro (quer no EaC quer no CICM) lhes proporcionou uma possibilidade de contacto com músicas novas, o que lhes permitiu maior prazer na fruição musical. Sobretudo no que diz respeito ao CICM, pode-se notar um alargamento do leque dos consumos musicais ou mesmo uma mudança nestes consumos. Nota-se que existe uma clara diferença entre a forma como as crianças dos dois contextos definem o seu gosto musical, o que entendem por “boa música” e também sobre o impacto que o trabalho teve nos seus consumos musicais. No entanto, há aspetos diferentes que poderão ser significativos.

No EaC, os critérios utilizados são, por um lado, os efeitos que a música tem sobre as próprias crianças, tal como afirmam Soley e Spelk, (2016), que implicam ação e que têm qualidades emocionais, embora também reconheçam a importância de qualidade musicais com bom som, boa letra, bem cantada e com harmonia. É importante salientar que em relação a este projeto, nas afirmações que fazem, parecem existir diferenças nos consumos musicais entre as crianças. Como North e Hargreaves (2007) afirmam aliás as crianças não são consumidoras passivas, pensam, julgam, opinam e fazem valer critérios de valor. Assim percebe-se que, apesar de os consumos musicais serem bastante diversos de escola para escola, os seus gosto e juízos de gosto parecem confirmar preconceitos vigentes na sociedade no que diz respeito a questões de género, pertenças sócio culturais e geracionais (Finnäs, 1989; Dobrota & Ercegovic, 2017; Arriaga-Sanz, et al., 2017). Na escola B as crianças utilizam, na sua definição de boa música, conceitos como estilos de música, instrumentos utilizados, harmonia, inspiração, os consumos musicais que dizem ter são jazz, música eletrónica, metal, rock e músicas cantadas no coro. Nas escolas A e C as crianças valorizam, na definição de boa música, conceitos mais pessoais como o facto de não ser criada só para o sucesso, mas sim ter “sentimento”, dar alegria, ser divertida, dar vontade de dançar, ter uma boa letra e ser bem interpretada. Referem consumir sobretudo músicas pop/funk “da moda”, mas também músicas cantadas no coro. Isto pode levar a pensar que, uma vez que se trata de grupos de crianças provenientes de meios sócio culturais diferentes (a escola A tem uma população mais próxima da classe média e há referências a ouvir música com as famílias, enquanto que as outras duas escolas predominam crianças provenientes de estratos sócio culturais mais baixos), o efeito na alteração do tipo de consumo musical das crianças poderá ter sido maior quando o contato prévio com outros tipo de música já acontecia nos seus meios culturais de origem. As crianças das escolas de B e C têm um consumo de estilos musicais mais restrito, muito mais ligado a tipo de música comercial e de acesso através dos meios de comunicação. No entanto,

em todos os grupos se verifica que as músicas que trabalham no contexto das aulas de coro passaram a fazer parte das músicas de que gostam de ouvir, alargando o leque de estilos musicais. No CICM, as crianças utilizam critérios de qualidade também emocionais e de qualidade musical, embora os conceitos utilizados mostrem o contacto com um universo musical diferente do primeiro: falam de qualidades emocionais da música como energia, felicidade, carga dramática e conforto e em qualidades musicais como a sonoridade e movimento das músicas. O contacto com as músicas e os contextos em que são escutadas parecem, de facto, influenciar o gosto e o juízo de gosto, tal como Finnäs (1989) refere. No CICM, as crianças referem gostar de um conjunto de autores e obras com que estiveram em contacto durante o trabalho no projeto, de que falam com clara familiaridade, explicando de forma natural porque gostam e de que é que gostam nas obras de que falam. Sobre o gosto musical, as crianças do CICM fazem referências a um reportório claramente erudito que reflete muito as obras e os compositores trabalhados durante o primeiro ano de trabalho do coro. É possível perceber, através da forma como se exprimem, que são crianças com uma boa capacidade de análise do seu gosto musical, explicando de forma clara porque é que gostam de cada música, analisando a sonoridade das composições, a energia e os sentimentos que transmitem. O facto de o trabalho do CICM consistir muito no desenvolvimento de competências musicais e especificamente corais, mas não deixando de trabalhar as questões ligadas à cultura musical, poderá, eventualmente, contribuir para se perceber a forma como as crianças conseguem mobilizar autores e obras de forma natural e também analisar o seu gosto por algumas músicas. De facto, diversos autores como Finnäs (1989), Carper (2001), McKoy (2002) e Arriaga-Sanz, et al. (2017), reconhecem uma ligação entre o trabalho de competências musicais e o desenvolvimento do gosto e do juízo de gosto.

É importante, no entanto, ter presente que os contextos em que decorreram os grupos focais com as crianças não foram exatamente os mesmos. No grupo focal da Casa da Música, faziam parte da equipa de dinamizadores dois professores do CICM. O facto de ter acontecido numa sala em que normalmente decorrem os ensaios (embora organizada de forma muito diferente) e com a presença de adultos com quem costumam trabalhar, pode ter influenciado os discursos das crianças sobre os seus gostos musicais. Isto poderá explicar o facto de as crianças não terem mencionado como “músicas de que mais gostam”, nenhuma para além das que foram trabalhadas no CICM.

O que parece ser possível perceber, analisando as questões do gosto e do juízo de gosto em ambos os projetos, é que tudo leva a crer que ambos contribuíram (à sua maneira, com diferentes intensidades, de acordo com cada contexto) para um alargamento da cultura musical das crianças. As crianças não deixaram de considerar as suas referências musicais anteriores, mas acrescentaram outras diferentes. Isto parece apoiar a ideia de que, de facto, as preferências emergem de várias fontes e não só da exposição e da sensibilidade auditiva, mas também das condições socioculturais, e até mesmo a personalidade de cada ouvinte (Soley & Spelke, 2016), variando entre diferentes populações de acordo com hábitos social e culturalmente condicionados (Finnäs, 1989), mas que também, como Jucan e Simion defendem, "o prazer da música é adquirido e não inato, (...) música pode ser aprendida e pode-se passar a apreciar géneros que inicialmente não eram entendidos" (2015, p. 621), permitindo certo desenvolvimento de algum "bilinguismo cultural" nas crianças envolvidas (Stoer & Cortesão, 1999). De facto, mais do que trabalhar o gosto, enquanto percepção e apreciação estéticas, nestes projetos parece conseguir-se alguma (consciência de) autonomia social em frações de grupos sociais (Santos, 2003).

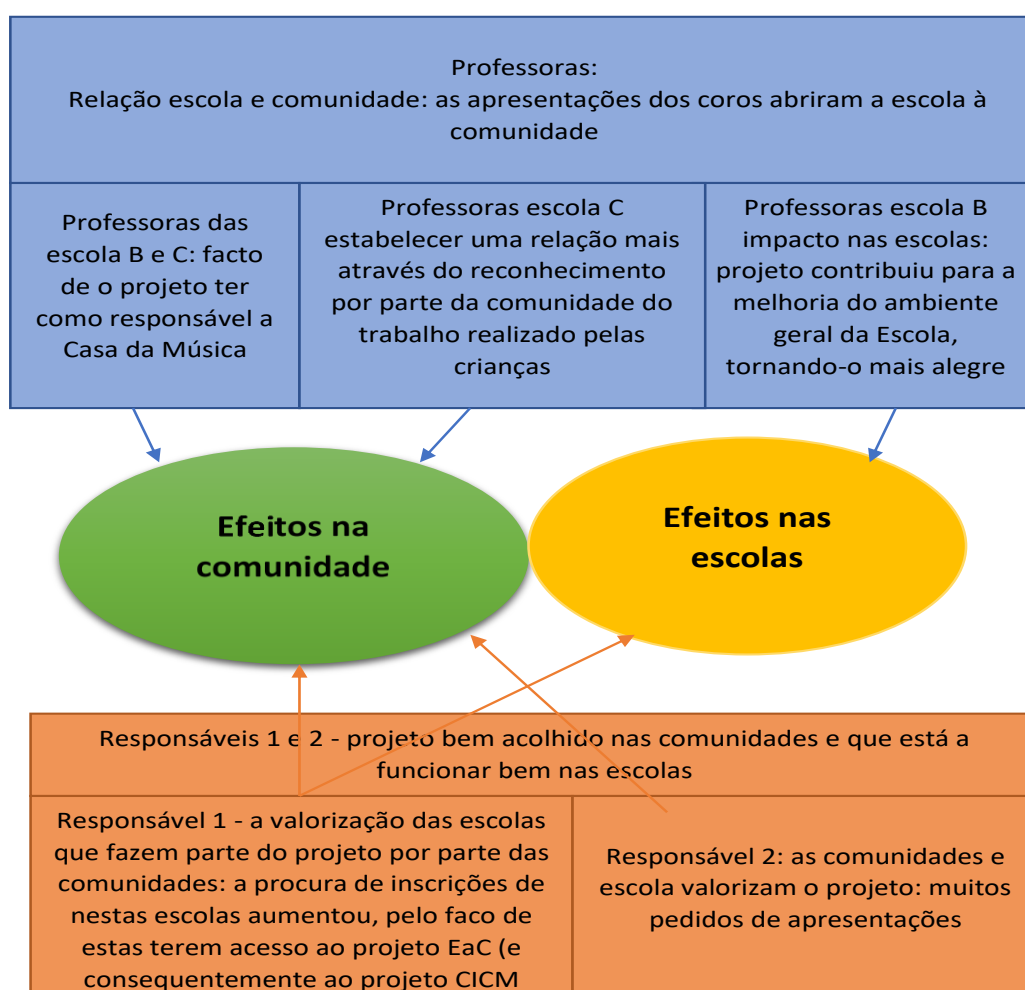
Efeitos do projeto nas famílias, nas professoras titulares, nas escolas, nas comunidades e na Casa da Música

Como já anteriormente referido, foi a imersão, as interações que se foram tecendo e percebendo ao longo desta investigação, nas realidades diversas em que os projetos EaC e CICM acontecem, que permitiu perceber que se trata de contextos muito diferentes e que estes contextos contribuem para que os projetos (que na sua génese estão articulados, partilhando, no seu desenho, de uma preocupação de respeito por questões comunitárias), também adquiriram contornos, formas de funcionar e resultados diversos e caraterísticos de cada realidade (Bronfenbrenner, 1996; Cecconello & Koller, 2003; Collodel-Benetti, Vieira & Ribeiro-Schneider, 2013). A análise dos dados permite perceber que, no que diz respeito a efeitos sentidos nas comunidades, escolas e nas professoras, estes são mais fortemente reconhecidos no projeto EaC, e que os efeitos nas famílias e na Casa da Música são mais fortemente sentidos no projeto CICM.

Projeto EaC

No projeto EaC, cada contexto, cada escola, cada conjunto de adultos e crianças envolvidos contribuíram para moldar a realidade do projeto nesse contexto, fazendo com que as características, as formas de atuar e os efeitos produzidos fossem também claramente diversos, construindo-se, no fundo, como três realidades diferentes. Assim, e retomando o que já foi afirmado, este projeto tem efeitos reconhecidos pelos atores envolvidos sobretudo nas crianças, mas também ao nível das escolas/comunidades e das famílias das crianças.

Figura LVIII – Efeitos EaC nas escolas e comunidade



Olhando mais atentamente para os dados recolhidos sobre os efeitos do projeto sobre a escola e a comunidade, é possível perceber que as professoras titulares consideram que as apresentações dos coros às comunidades, que foram acontecendo no decurso do trabalho do EaC, contribuíram para uma certa abertura das escolas às comunidades. No entanto, e mais uma vez, percebendo-se que cada escola é uma realidade com características próprias, inserida em comunidades também com características diversas, as professoras generalistas têm opiniões diferentes sobre os contornos que estas repercussões tiveram nas escolas e nas comunidades (Bronfenbrenner, 1996; Cecconello & Koller, 2003; Collodel-Benetti, Vieira & Ribeiro-Schneider, 2013). Nas três escolas, as professoras reconhecem que o projeto permitiu uma aproximação entre a escola, as famílias e a comunidade, mas que isso não aproximou as famílias da escola. Dizem que as famílias iam assistir às apresentações dos seus filhos e não dos/as alunos/as das escolas. Afirmam mesmo que as famílias que já eram colaboradoras com as escolas continuaram a sê-lo, mas que as que estavam afastadas não se aproximaram. No que diz respeito às escolas B e C, as professoras têm a opinião de que muitos dos efeitos que sentiram nos pais e na comunidade se deveu ao facto de o projeto ter como responsável a Casa da Música, mas este aspeto não foi nunca mencionado na escola A.

Na escola B, as professoras consideram que o projeto contribuiu para a melhoria do ambiente geral da escola, tornando-o mais alegre. Na Escola C (que está inserida num território educativo de intervenção prioritária (TEIP) e que é frequentemente convidada para participar em projetos) consideram que este projeto teve efeitos significativos pois permitiu estabelecer uma relação mais próxima com a comunidade envolvente, através do reconhecimento por parte dos pais e por parte da comunidade do trabalho realizado pelas crianças. Na Escola A não se registaram referências nem a repercussões no ambiente escolar nem na comunidade envolvente.

Já os responsáveis do projeto, com uma visão mais geral dos efeitos, consideram que se trata de um trabalho bem acolhido nas comunidades, que está a funcionar bem nas escolas, embora reconheçam, mais uma vez, que a forma como os processos decorrem nas escolas teve particularidades de acordo com os contextos. Este aspeto levanta uma questão importante relativa aos projetos de intervenção comunitária e à necessária atenção ao conceito de colaboração. Como Trickett e Espino (2004) sublinham, colaboração e sensibilidade cultural são ingredientes essenciais nestes processos. Para que se consiga, de facto, uma implementação positiva dos projetos de intervenção na comunidade, é necessário estabelecer pontes de diálogo, delegar poderes de decisão, pois “ideologicamente, a colaboração repousa na premissa de que conhecimento é poder. Quando esse conhecimento é gerado em colaboração

com os cidadãos, torna-se um recurso para eles usarem para melhorar sua própria comunidade” (Trickett & Espino, 2004, p.7). Os dados recolhidos parecem indicar a importância de, neste projeto, se conseguir estabelecer um suficiente clima de colaboração.

Os responsáveis reconhecem que, de forma geral, as comunidades valorizam este projeto, e que os pedidos constantes de apresentação dos coros em eventos comunitários são disso sinal. A visão mais global que o responsável 1 tem sobre os projetos faz com que reconheça que o projeto teve alguns efeitos indiretos nas escolas. Afirma ter algumas informações de que a procura de inscrições nestas escolas aumentou pelo acesso ao projeto EaC (e conseqüentemente ao projeto CICM). Na opinião deste responsável, estes efeitos positivos e a forma como o projeto é avaliado e reconhecido quer pelas escolas quer pelas comunidades constituem, ainda, um impacto positivo na própria Casa da Música, enquanto responsável pelo projeto.

Sobre os efeitos deste projeto nos atores envolvidos, é ainda importante fazer uma análise aos mesmos que são reconhecidos nas professoras titulares.

Figura LIX – Efeitos EaC nas professoras titulares

Professoras			
<p>Escolas A e B:</p> <p>Desenvolvimento profissional, reconhecer a importância de dar mais tempo à música no currículo,</p> <p>Música com um caráter instrumental (estratégias para conseguir a concentração, como instrumento de trabalho para outras áreas do currículo)</p> <p>Aprenderam estratégias lúdicas e motivadoras que podem adaptar nas suas aulas</p>	<p>Escola C (duas professoras participam ativamente nas sessões do coro):</p> <p>Desenvolvimento pessoal embora também profissional</p>	<p>Escolas A e C:</p> <p>Desenvolvimento profissional reconhecer a importância de (como acontece no projeto) contribuir para o alargamento cultural das crianças</p>	<p>Escola B:</p> <p>Desenvolvimento afetivo: relação afetiva com o projeto</p>

Efeitos nas professoras

Responsáveis 1 e 2: Efeitos diferentes nas professoras de acordo com os contextos e as personalidades

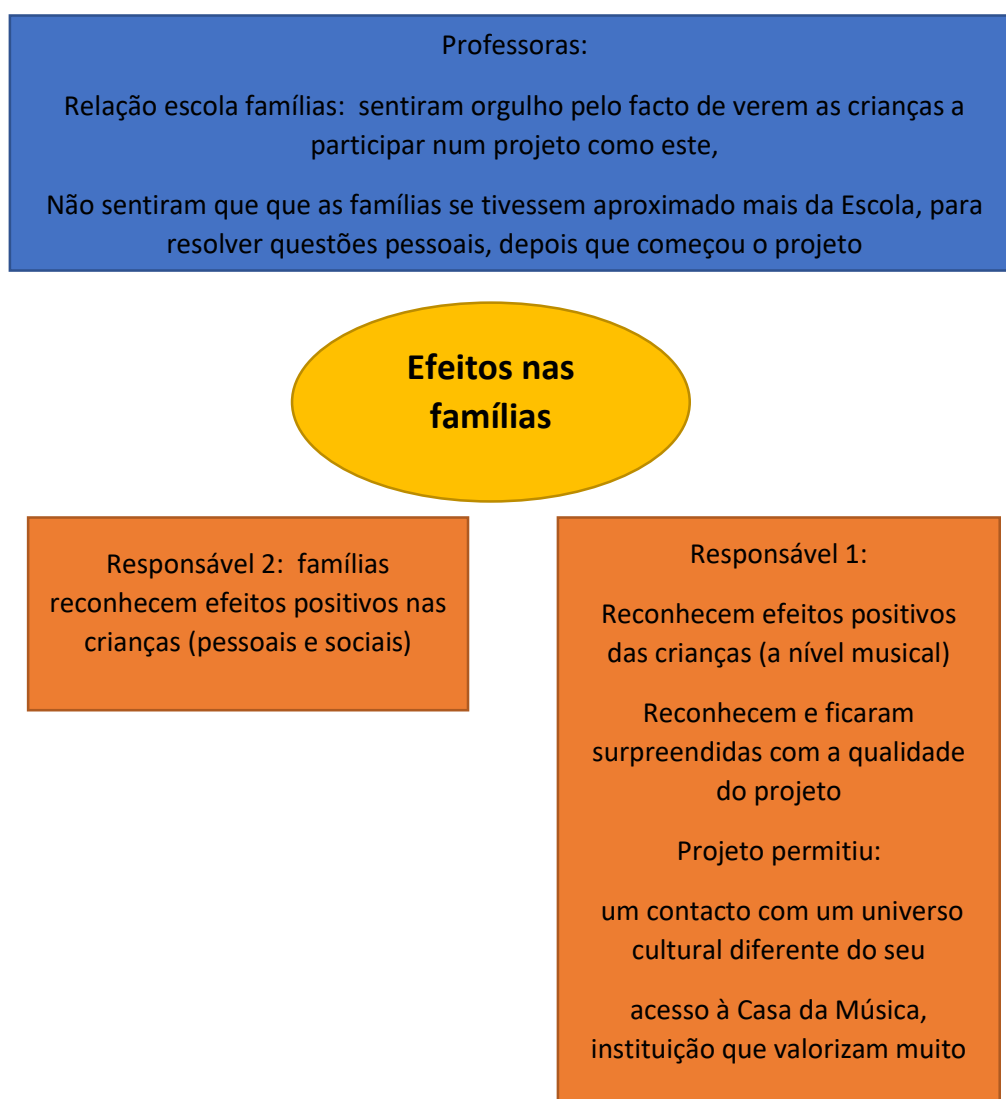
Os responsáveis do projeto, mais uma vez, reforçam a ideia de que os contextos das escolas e as características pessoais e profissionais de cada professora tem claras influências na forma como o projeto tem efeitos nas docentes. Afirmam que, na sua opinião, o papel que as professoras entenderam que deveriam ter no projeto EaC é condicionado por questões contextuais (de cada escola), mas também pessoais (de cada docente), tendo também consciência de que a forma como o projeto foi entendido nas escolas teve contornos diversos. Ambos consideram, no entanto, que o projeto foi muito bem recebido nas escolas e que está fortemente enraizado nos quotidianos destas instituições.

Esta opinião é, de facto, reforçada quando se observam os discursos das professoras titulares sobre os efeitos que sentem que o projeto teve em si mesmas. De acordo com os dados recolhidos nos grupos focais com as professoras, nas escolas A e B (em que as professoras sobretudo tomaram uma atitude de participação vigilante do comportamento dos/as alunos/as durante as sessões dos coros), as professoras reconheceram em si mesmas efeitos especialmente a nível profissional, permitindo-lhes perceber a importância de dar mais tempo à música no currículo, embora olhem esta área com um caráter instrumental (estratégias para conseguir a concentração, como instrumento de trabalho para outras áreas do currículo). Consideram também as atividades desenvolvidas como um espaço que lhes permitiu aprender estratégias lúdicas e motivadoras que podem adaptar nas suas aulas. Na Escola C (contexto em que duas professoras participam ativamente nas sessões do coro), os discursos das professoras revelam que este trabalho representa um espaço que, sobretudo, contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal, embora também profissional. Na escola B, contexto em que se verifica uma menor participação direta no projeto, as professoras parecem valorizar as questões emocionais, mais pessoais, afirmando que a experiência no projeto lhes permitiu, a elas enquanto docentes, terem momentos de descontração, evolução, emoção, alegria e aprendizagem.

Nas escolas A e C, as professoras reconhecem que este tipo de projetos permitem um alargamento cultural das crianças e referem mesmo que esse alargamento pode ter repercussões nas vidas futuras das crianças. Admitem, assim, pretender incluir estas preocupações nas suas próprias formas de agir com os/as alunos/as.

Relativamente aos efeitos reconhecidos nas famílias, é possível perceber que a diversidade dos contextos surge como clara, embora haja pontos comuns.

Figura LX – Efeitos EaC nas famílias



As professoras generalistas reconhecem, em todas as escolas, que se, por um lado, o projeto EaC permitiu uma aproximação entre a escola, as famílias e a comunidade, por outro, em nenhuma os pais estreitaram a sua comunicação ou melhoraram as relações com a escola. Sentiram, de forma geral, que as famílias mostraram orgulho na participação das crianças no projeto e que, de facto, mostravam disponibilidade para irem às apresentações. Mas adiantaram que, quando iam aos espetáculos, não iam ver uma atividade da escola, mas sim os seus filhos. As docentes referem ainda que o facto de se tratar de um projeto da responsabilidade da Casa da Música foi um fator importante de aproximação dos pais ao EaC.

Ambos os responsáveis revelam valorizar os efeitos que o projeto teve nas comunidades (escolas e comunidade envolvente) que reconheceram, até com alguma surpresa, a qualidade do trabalho desenvolvido. Consideram que as famílias também

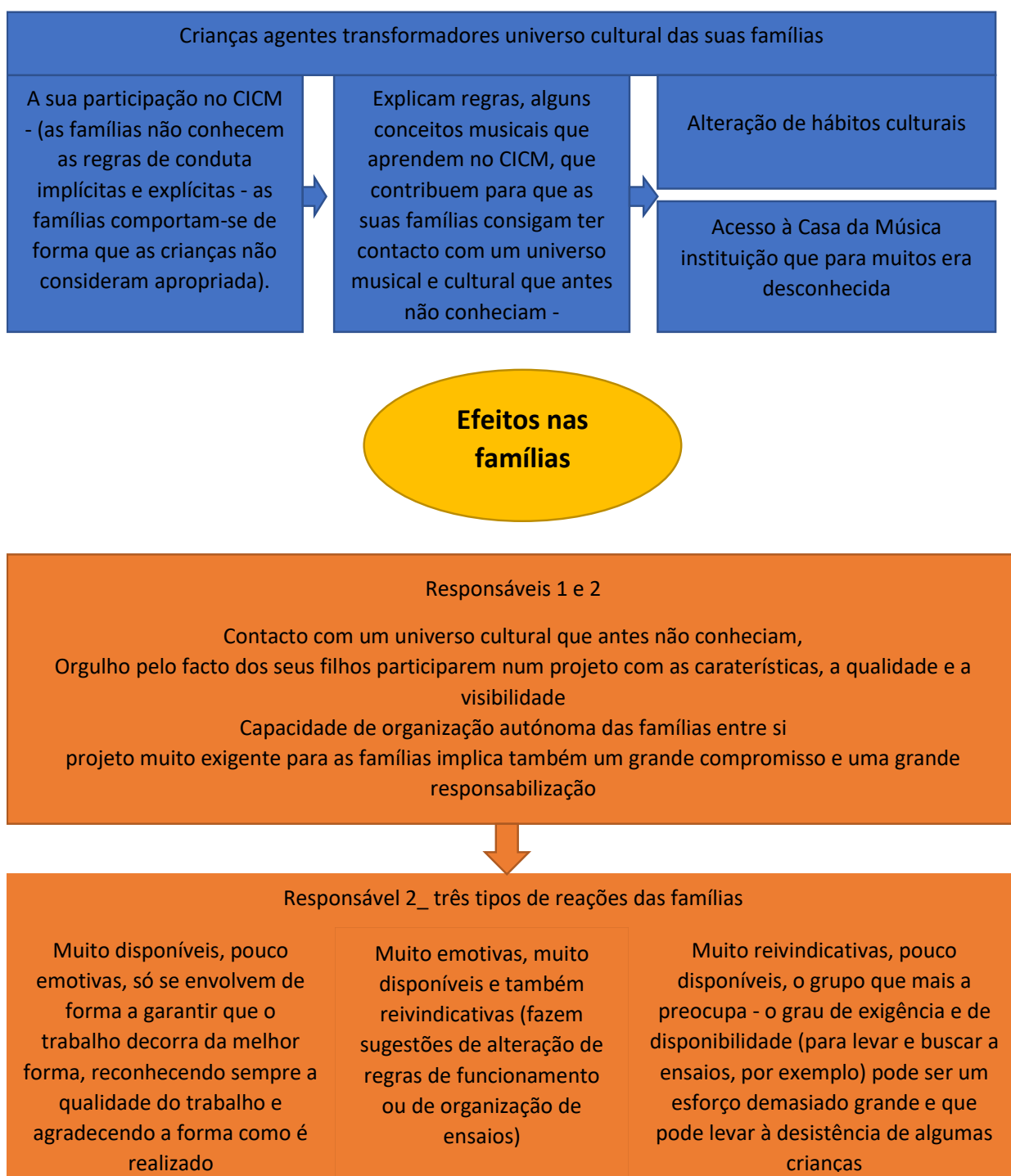
reconheceram efeitos positivos das crianças (a nível musical, organização e da melhoria relativamente à sua postura em palco). O responsável 1, com uma visão mais concetual do processo, valoriza sobretudo o fato de o projeto ter permitido às famílias a possibilidade de contacto com um universo cultural diferente do seu e de acesso à Casa da Música, opinião que está de acordo com as referências feitas pelas professoras nas escolas B e C.

A análise do discurso do responsável 1 revela também que este reconhece que o projeto teve efeitos positivos na própria Casa da Música que, como entidade responsável pelo projeto, consegue perceber, através das manifestações de agrado por parte das famílias das escolas e da comunidade, que os objetivos do projeto estão a ser conseguidos, constituindo-se como uma forma de avaliação positiva do projeto EaC.

Projeto CICM

O projeto CICM tem, como já foi analisado, características diferentes, envolvendo outro contexto, outros atores, outras finalidades e, portanto, outro tipo e intensidade de trabalho musical. Aliás, como já se referiu, quer os/as músicos/as/formadores/as, quer os responsáveis dos projetos, reconhecem que se trata de um projeto particularmente exigente para as crianças, mas também para as famílias, pela disponibilidade que exige e pela responsabilização que envolve. Será então natural perceber que os efeitos do projeto nas famílias das crianças que pertencem ao projeto CICM sejam particularmente reconhecidos, quer pelas próprias crianças quer por ambos os responsáveis do projeto.

Figura LXI – Efeitos CICM nas famílias



Os diferentes intervenientes envolvidos no projeto CICM claramente reconhecem, como também acontece no projeto EaC, que os maiores efeitos têm lugar nas crianças envolvidas, mas também que há repercussões fortes ao nível das famílias das crianças e ainda algumas ao nível da comunidade mais alargada/escolas.

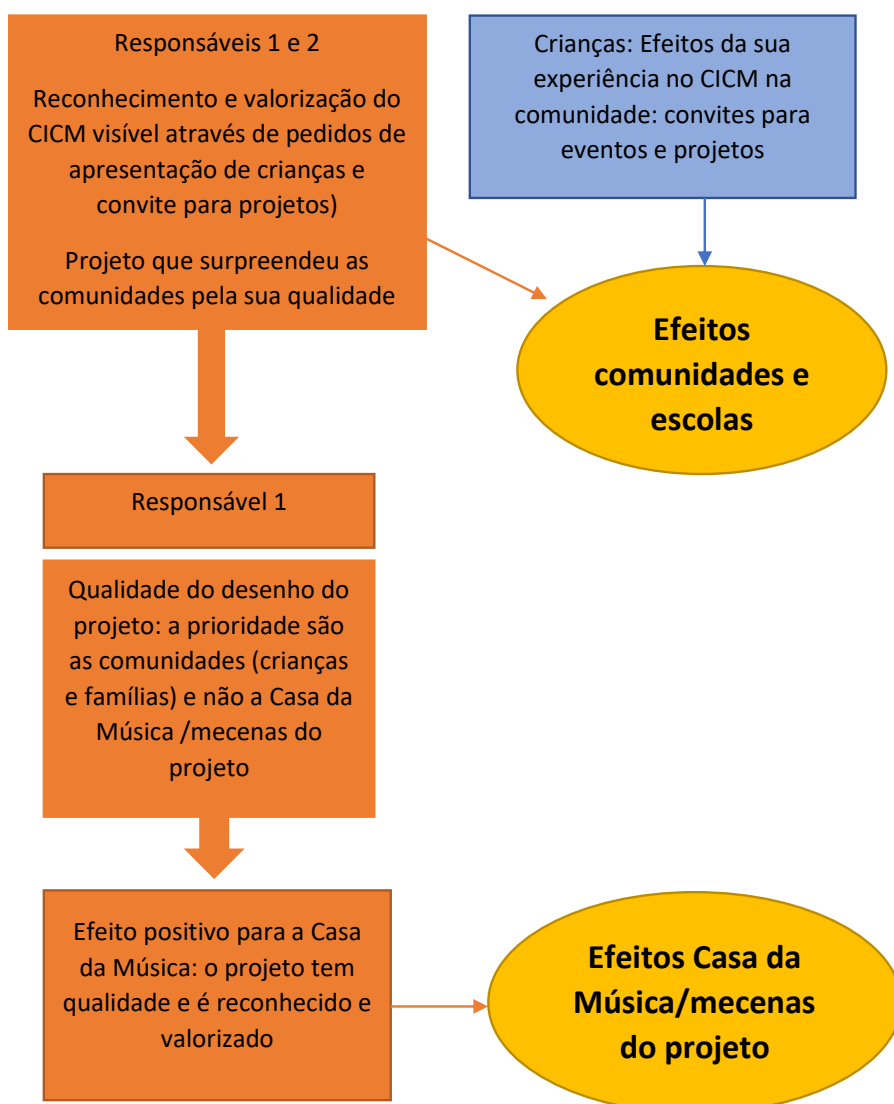
Os principais efeitos reconhecidos quer pelas crianças, quer pelos responsáveis, estão ligados ao facto de este projeto proporcionar a estas famílias um contacto com um universo cultural diferente do seu, fenómeno que, como aliás estudou Bourdieu (2010), pode ser visto como significativo. De facto, esta questão surge como central no discurso das crianças, que se vêem como agentes transformadores do universo cultural das suas famílias. Como a sua participação no CICM lhes permitiu conhecer códigos de conduta, regras implícitas e explícitas, aprendizagens e experiências que não são, de forma geral, conhecidos das suas famílias, sentem, por vezes, ter o papel de explicar e ensinar às famílias saberes e regras que esta experiência lhes proporciona, no sentido de fazer com que as estas atuem de acordo com as regras que agora as crianças consideram fundamentais no contexto de uma sala de concertos. Referem ainda que explicaram conceitos musicais como, por exemplo, o que é um cânone. Este papel de transformação tem, na opinião das crianças, efeitos diretos nos hábitos culturais das famílias. Segundo as próprias crianças, algumas famílias ficaram com vontade de aprender a cantar também, começaram a ouvir outro tipo de músicas e, sobretudo, tiveram um acesso muito facilitado à Casa da Música, local onde muitos nunca tinham sequer estado e que agora visitam semanalmente (para levar e buscar as crianças aos ensaios do CICM), onde vão aos concertos do CICM, mas também a outros concertos que lhes vão chamando a atenção na programação da Casa.

Este contacto com um universo cultural diferente, na opinião dos responsáveis 1 e 2, é também importante no que diz respeito aos efeitos do CICM nas famílias. No entanto, referem também alguns aspetos que, naturalmente, não são percebidos pelas crianças. Ambos reconhecem, do mesmo modo que as crianças, que o projeto permitiu o contacto com um universo cultural que as famílias antes não conheciam, que estas demonstram que sentem orgulho pelo facto dos seus filhos participarem num projeto com a qualidade e a visibilidade que este tem, mas que sentem que este tipo de atividade implica, também, um grande compromisso por parte das famílias e, assim, uma grande responsabilização e exigência para estas (para que as crianças possam participar na dinâmica do CICM, quer no que diz respeito aos ensaios regulares aos sábados, quer na preparação dos concertos em que as crianças participam, sozinhas, mas sobretudo quando envolvem ensaios com outros músicos, com outros agrupamentos musicais e com outros maestros). Ambos sublinham a ideia positiva que têm sobre a capacidade de auto-organização das famílias, criando entre elas, por exemplo, redes de transporte solidário, de forma completamente autónoma.

A responsável 2, que, como se disse já, faz toda a parte de ligação e organização do trabalho do CICM com as famílias, mostra que, tem um conhecimento profundo das famílias com quem está a lidar. Consegue perceber que os efeitos são diversos, fazendo mesmo uma espécie de categorização da forma como estas se relacionam com o projeto. Consegue distinguir três tipos de famílias, que, poderão, talvez, ser articulados de acordo com a sua maior ou menor proximidade com o universo sócio cultural que o projeto implica. Estes dados vêm aliás ao encontro de outros trabalhos produzidos, por exemplo por Stoer e Cortesão (1999b), sobre os possíveis tipos de relação dos pais com instituições educativas.

Estes tipos de famílias são as “muito disponíveis, mas pouco emotivas”, que só se envolvem de forma a garantir que o trabalho decorra da melhor forma, reconhecendo sempre a qualidade do trabalho e agradecendo a forma como é realizado, e que poderiam ser consideradas como famílias “colaborativas”, que valorizam a instituição educativa, mostrando-se disponíveis para a participação nas atividades, mas um pouco distante das normais culturais e linguísticas da instituição educativa (Stoer & Cortesão, 1999b). Há também as que classifica como famílias “emotivas, muito disponíveis e também reivindicativas” que fazem sugestões de alteração de regras de funcionamento ou de organização de ensaios, que são muitas vezes o motor de organização interna do grupo de pais (transporte solidário, organização de picnics e jantares, etc.), que poderiam ser consideradas famílias “parceiras”, também valorizando a importância a instituição educativa e estando disponível para participar, mas provavelmente com um capital cultural que as aproxima mais das normas culturais e linguísticas da instituição (Stoer & Cortesão, 1999b). Por último refere as famílias “muito reivindicativas, pouco disponíveis”, sendo este o grupo que mais a preocupa. Receia que o grau de exigência e de disponibilidade pode ser um esforço demasiado grande e que pode levar à desistência de algumas crianças. Este último tipo de famílias poderia ser considerado “famílias acessíveis”, com pouco contato com a escola e com pouca disponibilidade para tal contato (Stoer & Cortesão, 1999b).

Figura LXII - Efeitos nas escolas e comunidades, Casa da Música e mecenas do projeto



Ambos os responsáveis reconhecem, finalmente, outros efeitos deste projeto visíveis nas comunidades/escolas. É o caso, por exemplo, do aparecimento dos vários pedidos de apresentações das crianças que participam no CICM e dos convites que lhes são dirigidos para participarem em eventos e projetos. As crianças partilham convites para terem papéis de relevo em apresentações nas escolas, na catequese ou em escolas de música.

O responsável 1 que, como foi dito já, é um dos principais autores do desenho deste projeto, tem neste caso uma visão mais macro e não tão de pormenor como tem a responsável 2, que lida quotidianamente com as crianças e as famílias envolvidas no

projeto CICM. Fala por isso mesmo na sua visão sobre o impacto do projeto na comunidade como sendo um projeto bem conseguido, considerando que este aspeto torna o projeto também importante para a própria Casa da Música. Assim, e no que diz respeito à avaliação que faz sobre os efeitos sentido pela Casa da Música, faz questão de sublinhar que o desenho do projeto privilegia os interesses dos participantes (sobretudo as crianças, mas também as famílias) e não os da instituição, ou do mecenas do projeto. Considera assim que um projeto que, pela sua qualidade, quer pelos efeitos positivos que tem ao nível das crianças, quer junto das famílias e mesmo da comunidade, tem resultados positivos tanto para o mecenas do projeto como para a própria Casa da Música. Neste sentido, esta valorização e reconhecimento da qualidade do trabalho realizado por parte dos seus principais intervenientes, mas também pelas comunidade e escolas é, na opinião do responsável 1, da maior importância para uma instituição como a Casa da Música, para o seu serviço educativo e para quem é o mecenas deste projeto. Segundo este mesmo responsável, a missão fundamental do Serviço Educativo, do qual é o coordenador, é levar a música a todas as pessoas, envolvendo-as em projetos de qualidade. Neste sentido, o reconhecimento da relevância do projeto por parte dos envolvidos é uma forma clara de avaliação positiva do trabalho realizado pela Casa da Música, com o apoio do mecenas do projeto.

A análise destes dados parece reforçar a ideia que acompanha toda esta investigação, e que reside na importância da diversidade dentro da diversidade que estes projetos implicam (Bronfenbrenner, 1996; Cecconello & Koller, 2003; Collodel-Benetti, Vieira & Ribeiro-Schneider, 2013). No caso do EaC trata-se de três contextos em que acontece o mesmo projeto, mas que se reveste de características e tem efeitos muito diversos nos seus intervenientes. O projeto CICM, que surgiu profundamente ligado ao projeto EaC, com crianças e músicos/as/formadores/as comuns, acontecendo num contexto, com características de espaço, de tempo e de objetivos também diferentes, apresenta efeitos também muito diversos nos seus atores (adultos e crianças).

Esta análise parece assim contribuir para sublinhar a necessidade do não recurso a propostas e práticas educativas homogêneas em contextos marcados por uma grande heterogeneidade.

V – Reflexões finais, conclusões e perspectivas

V – Reflexões finais

Neste capítulo final considera-se importante, antes de mais, recordar todo o caminho que esta tese foi percorrendo. No capítulo inicial intitulado *Enquadramento Epistemológico e Metodológico* procurou-se descrever e analisar o enquadramento que envolveu e orientou esta investigação. Através de uma abordagem investigativa centrada num modelo indutivo, descreveu-se de forma pormenorizada, analítica e fundamentada nos princípios epistemológicos e metodológicos escolhidos, os instrumentos de recolha, análise e interpretação dos dados recolhidos, procurando construir uma narrativa que, articulando exemplos vividos com princípios teóricos, descreveu o processo de investigação desenvolvido. No final deste capítulo identificaram-se os temas emergentes dos dados analisados que se revelaram estruturantes e sobre os quais se desenvolveu uma posterior análise nos capítulos seguintes

Assim, no segundo capítulo intitulado *Música e Comunidade* refletiu-se sobre as relações entre a música e a comunidade. Inicialmente a reflexão recaiu sobre os processos que envolvem as relações entre as comunidades e as instituições culturais que gozam de elevado prestígio social no espaço público, como é o caso da Casa da Música, focando a reflexão no Serviço Educativo da Casa da Música, entidade responsável pela conceptualização e implementação dos projetos EaC e CICM. Neste contexto refletiu-se sobre os processos da implementação destes projetos, através do cruzamento da escuta das opiniões dos responsáveis, dos/as músicos/asformadores/as, bem como das notas de terreno resultantes da observação etnográfica nos projetos EaC e CICM, com princípios teóricos analisados. No seguimento desta discussão, surgiram outras questões ligadas à articulação entre a Música e a Comunidade. Por conseguinte, refletiu-se sobre temas como a música e os processos de vivência comunitária, diferentes definições do conceito de música comunitária e, ainda, sobre características importantes dos agentes dos projetos de música comunitária para poderem intervir, não só em projetos de música comunitária coral, mas também, e ainda mais especificamente, em projetos de coros infantis comunitários nas escolas.

No terceiro capítulo a reflexão debruçou-se sobre outro dos temas centrais que emergiu da análise dos dados recolhidos, *Projetos de Música em Escolas e os Profissionais nos Contextos*, analisando a forma como a música é vista e trabalhada em diferentes contextos educativos, as mudanças na forma como as crianças se relacionam atualmente com a música e, conseqüentemente, refletir sobre os desafios que estas

novas formas de relação levantam ao trabalho musical por parte dos/as professores/as de música. Neste sentido, discutiram-se e analisaram-se diferentes concepções do que se considera serem competências fundamentais para se proporcionar aprendizagens musicais e conseqüentemente, questões relativas a processos e percursos de formação que têm vindo a ser e que deveriam ser oferecidas aos profissionais que trabalham nestes diversificados contextos, reflexões cruzadas e enriquecidas por contributos teóricos de diferentes autores e por depoimentos de profissionais e das crianças participantes nos projetos EaC e CICM.

No quarto capítulo, intitulado *Efeitos das Experiências Musicais nas Crianças, Famílias e Comunidades* procurou-se compreender efeitos que os processos de concepção, de implementação e de participação tiveram nos diferentes intervenientes nos projetos EaC e CICM, através das percepções explicitadas pelos diversos atores sociais envolvidos, procurando articular características, princípios, concepções e as finalidades destes dois projetos com os possíveis resultados conseguidos.

Neste quinto e último capítulo pretende-se construir uma narrativa que descreva e analise de forma articulada o modo como estes projetos aconteceram durante os dois anos e meio em que esta investigação aconteceu e os diversos efeitos que se reconhecem que tiveram em todos os que se envolveram nestes processos. Neste contexto procura-se reconhecer questões mais importantes que contribuíram para que os processos tivessem conseguido resultados positivos, mas também identificar outros aspetos que se pensa poderem ser melhorados no sentido de se conseguir resultados ainda melhores em projetos que fazem este tipo de intervenção.

Em suma, todo este processo pretende ser um contributo para uma compreensão crítica das potencialidades de construção de pontes entre universos culturais diversos, em projetos como o EaC e o CICM.

5.1. - Entrelaçando os fios produzidos pelos dados

Nesta fase do trabalho considera-se fundamental procurar refletir sobre tudo o que foi relatado nos capítulos anteriores, procurando cruzar ideias, tecer uma teia que permita perceber de modo integrado as várias ideias que se foram recolhendo, quer através dos dados que foram recolhidos através da investigação realizada, quer através da reflexão sobre a literatura analisada.

Muitos foram os aspetos focados, muitas foram as questões que surgiram, muitas, também, foram as ideias que a pouco e pouco se foram construindo, sempre

partindo do pressuposto de que a realidade em que se foi mergulhando iria permitir perceber e recolher uma riqueza de dados. Analisando informações que estavam nos dados, procurando abordar cada conjunto de dados articulados com o conhecimento prévio das questões estudadas (Joffe, 2012), procurou-se, então, fazer uma combinação de abordagens indutiva e dedutiva, que, embora convocassem algo da teoria na análise, não ignorassem completamente o conteúdo semântico dos próprios dados.

Depois de um período de imersão nos contextos (observação etnográfica nas escolas do EaC e posteriormente no CICM), adotando uma posição de abertura à desestabilização (Uriarte, 2012), assumindo que o campo não fornece dados mas sim informações, foram-se recolhendo essas informações que, paulatinamente, se transformaram em dados, num processo reflexivo realizado numa fase posterior (Guber, 2005). Como Glassman e Erdem (2014) referem, esta observação das ações começou, não com uma questão de pesquisa abstrata, mas reconhecendo e observando os processos e os atores como eles existem. Este estudo etnográfico breve (Hughes, 1995) permitiu perceber assim a pertinência da própria investigação, identificar questões de investigação que emergiram da prática e testar e afinar instrumentos a utilizar na recolha de dados (guiões dos grupos focais realizados com crianças, professoras e músicos/as/formadores/as e entrevistas realizadas com responsáveis do projeto).

Assim, e após uma primeira análise dos dados recolhidos, foi possível identificar a emergência de alguns temas que se revelaram centrais nesta investigação, ao mesmo tempo que se procurou fazer uma análise da literatura que permitisse enquadrar, analisar e refletir sobre as informações que se recolheram da realidade.

Música e comunidade

Um dos primeiros grandes temas que surgiu neste processo foi relativo à necessidade de se procurar perceber melhor as possíveis relações existentes entre Música e Comunidade. De facto, e tratando-se aqui da análise de projetos que revelavam ter preocupações de extensão à comunidade e cujos objetivos estavam definidos com bastante clareza – permitir a prática musical a crianças da rede pública do 1º CEB, procurando desenvolver o gosto pela música, envolvendo crianças, famílias e comunidade e que assim como envolver-se no quotidiano das escolas, participando nos momentos importantes destas –, pensou-se que seria fundamental começar por procurar analisar com pormenor estes dois projetos. Neste sentido, e na tentativa de situar cada um deles, procurou-se articular o que é referido na literatura sobre as relações que se podem estabelecer, no contexto de projetos artísticos realizados na e

com a comunidade, entre instituições culturais e as comunidades, centrando-se a atenção no caso do Serviço Educativo da Casa da Música, cruzando este discurso teórico com as informações obtidas através da entrevista realizada com o Responsável 1 (responsável pelo Serviço Educativo da Casa da Música, autor do desenho e responsável pela implementação dos projetos EaC). Através desta análise foi possível perceber que, assumindo o Serviço Educativo da Casa da Música uma missão social e de serviço público (Ramalho, 2012), procura explorar o papel da música comunitária como meio de intervenção social (Bartleet & Higgins, 2018) e fá-lo constituindo-se como “a casa de todas as músicas”, uma residência universal – como o é também a natureza da música – na qual há espaço para todas as pessoas que nela podem criar o seu próprio lugar (Silva, 2018). Há aqui uma vocação de abertura a uma pluralidade de públicos, para acolher a produção e divulgação de diferentes tipos de música, a experimentação e a inovação (Quintela, 2011), numa lógica de articulação entre públicos eruditos e informados e cidadãos não especializados, abrangendo diversos públicos, com especial atenção a pessoas marginalizadas e vulneráveis, em contextos sociais desfavorecidos ou situações de fragilidade. Assim, os projetos EaC e CICM permitiam concretizar um dos grandes objetivos do Serviço Educativo da Casa da Música. Contudo, e isto mesmo é reforçado pelo discurso do Responsável 1. Se o respeito por estes princípios implica reconhecer que este tipo de contactos (instituições culturais com populações que habitualmente não frequentariam as instituições) é positivo (Boal-Palheiros, 2017), também é fundamental estar atento a possíveis desencontros socioculturais entre artistas e públicos (Ferreira, 2015), procurando a adequação do projeto a cada comunidade, articulando os objetivos com os atores do terreno, delegando, respeitando tempos, espaços e prioridades de cada contexto.

A necessidade de procurar perceber mais concretamente não só os princípios orientadores e os processos dos dois projetos, mas também as perceções que as duas pessoas responsáveis pela sua coordenação e os/as músicos/as/formadores/as tinham sobre estes dois projetos, sobre a forma como foram pensados, como foram introduzidos na comunidade, como foram recebidos e como foram sendo geridos, tornou necessária a análise dos projetos EaC e CICM. Com este objetivo, foram ouvidos os discursos dos responsáveis 1 (autor conceitual) e responsável 2 (produtora e responsável pela gestão quotidiana dos projetos). O discurso de ambos reforça claramente a importância dada à articulação com os atores na comunidade como forma de conseguir que os projetos não só sejam mais facilmente aceites, como também adquiram características próximas das desejadas pelas comunidades envolvidas. Destes discursos é possível perceber, de facto, que o responsável 1 defende, logo na

conceptualização dos projetos, a necessidade da forte articulação com os atores no terreno, reforçando a ideia de delegar responsabilidades no sentido de respeitar os saberes e os espaços dos atores envolvidos. A responsável 2 sublinha esta necessidade de articulação com todos relatando com muito pormenor a sua prática de terreno, assumindo-se como uma quase tecedeira dessas articulações, refletindo sobre dificuldades e conquistas, sobre diferentes estratégias adotadas, sobre surpresas e necessidade de adaptação a novas situações e de resposta a problemas.

De acordo com os discursos destes dois responsáveis foi também possível começar a perceber que EaC e o CICM são projetos que embora ligados e articulados (princípios comuns e atores comuns) têm características diversas com efeitos também diversos em diferentes atores. Aliás esta questão é também sublinhada pelos músicos/as/formadores/as (quando analisam as diversas características que envolvem o seu trabalho nos dois projetos), tendo-se verificado que se trata de uma questão que se revelou importante que será, à frente, retomada. Reconhecendo estas especificidades, os responsáveis, ao pronunciarem-se sobre a forma como os dois projetos foram implementados e geridos, fazem de ambos uma avaliação muito positiva dos mesmos e reforçam, também em ambos os casos a necessidade de se conseguir a sua continuidade no tempo. No entanto, e reconhecendo que eles têm características diferentes, realçam, que a ideia de que o que se entende por “continuidade” terá, em cada um deles, características diferentes. Quando se fala no EaC, projeto que acontece em três escolas públicas, são referidas preocupações de compromisso de sustentabilidade dos projetos que procuram garantir o acompanhamento das comunidades ao longo do tempo (Ferreira, 2015), não as deixando, nas palavras do responsável 1, *órfãs*. Admitem que o projeto possa ir adquirindo novas características de desenvolvimento, possa alargar o âmbito de trabalho (abrangendo mais escolas, mais áreas artísticas) mas não pode desaparecer. Já em relação ao CICM, e reconhecendo que se trata de um projeto com características especiais, uma vez que está em constante mudança (envolve crianças em crescimento), a questão da continuidade implica contornos diferentes: não se trata só garantir que o CICM continue a existir. Ambos os entrevistados sentem a necessidade de criar uma possibilidade de continuação do trabalho para estas crianças, referindo mesmo a ideia da criação de um Coro Juvenil da Casa da Música.

EaC e CICM projetos com características de projetos de música comunitária

De acordo com o que foi analisado e apoiado por diferentes fontes de dados (por exemplo nas notas de campo EaC e CICM, nos discursos dos responsáveis dos projetos e dos/as músicos/as/formadores/as), é então possível perceber que os projetos EaC e CICM têm, de facto, características que os aproximam de projetos de música comunitária. Mais especificamente, parecem estar próximos das características apontadas por Higgins (2010) como de “música na comunidade”, uma vez que se trata de intervenções que, de modos diferentes, envolvem participantes e músicos/as/formadores/as (com uma rigorosa preparação artística e experiência comunitária), que orientam experiências de práticas musicais ativas e de conhecimento musical com ênfase na participação, na comunidade, atentos à diversidade e em conseguir oportunidades igualitárias de participação. Os/as músicos/as/formadores/as procuram também proporcionar às crianças experiências práticas musicais relevantes e acessíveis para todas. De facto, é possível perceber que nenhum dos projetos se desenvolve em instituições tradicionalmente ligadas ao ensino da música, que não existem currículos pré-definidos, mas sim reportórios e estratégias musicais que se vão adaptando às características dos diversos contextos e das crianças nesses diversos contextos (Higgins, 2007). O EaC acontece em escolas públicas, envolvendo todas as crianças destas instituições para que todas tenham idênticas oportunidades de participação (Langston & Barrett, 2008) e está integrado no currículo regular das escolas – que, note-se, são escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. O CICM é um projeto que tem origem neste mesmo tipo de população, oferecendo, portanto, ambos os projetos, a possibilidade de desenvolver capacidade musicais com músicos profissionais (Guetzkow, 2002), a crianças que, à partida, não teriam acesso, ideia que, como já se percebeu, concretiza uma das principais missões do Serviço Educativo da Casa da Música. Também se pode verificar que as crianças participam em ambos os projetos de forma ativa nas sessões de coro e que estes são projetos pretendem promover o bem-estar das crianças (Matarasso, 1997, Langston & Barrett, 2008). Isto mesmo é claramente apoiado pelos dados recolhidos nos grupos focais com as crianças do EaC e do CICM, assim como nos grupos focais realizados com as professoras e pelas notas de campo do EaC e CICM. Também o facto de os/as músicos/as envolvidos/as serem profissionais qualificados/as e com experiência neste tipo de intervenção (caraterísticas amplamente sublinhadas no discurso do responsável 1 aquando da sua análise sobre a equipa do projeto), pode ser visto como uma característica importante que aproxima os projetos EaC e CICM de projetos de música comunitária. Realmente, de acordo com Sloboda (2001) e Schafer (2012), considera-se que, porque nestes contextos muitas

das aprendizagens são não formais (não seguem uma linha pré-estabelecida, não se limitam a um currículo e estratégias pré-definidos), é fundamental que estes processos de aprendizagem sejam organizados por profissionais atentos à diversidade, eficientes e experientes com autoridade “dentro e fora do campo artístico” (Santos, 2003, p.94). Isto para que se consiga apoiar e guiar o processo musical de forma a que as crianças consigam não só resultados rápidos e visíveis, mas também se desenvolvam nestes processos com sucesso (Koopman, 2017; Seixas, 2014) o que, segundo Santos (2003) é determinante para o grau de profundidade da inserção social deste tipo de iniciativas. Esta questão, aliás, é referida pelos/as próprios/as músicos/as/formadores/as quando refletem sobre a sua formação para desenvolverem projetos de música comunitária, ao reconhecer que as suas formações iniciais não lhes deram suficiente preparação para poder trabalhar nestes contextos.

De acordo com o que foi analisado, pode-se assim afirmar que os projetos EaC e CICM apresentam características que correspondem ao que Higham (1996) define como princípios políticos e sociais fundamentais da música comunitária. São elas a descentralização, a acessibilidade, a igualdade de oportunidades e a participação ativa na produção musical. Percebe-se então a necessidade se procurar fazer uma reflexão e análise mais profundas sobre a relação entre música e comunidade, procurando entrelaçar os princípios teóricos definidos na literatura com os dados recolhidos através do grupo focal realizado com os/as músicos/as/formadores/as, com a entrevista realizada ao responsável 1 e com as notas de campo EaC e CICM, no sentido de conseguir um conhecimento mais profundo destas questões.

Necessidade de contextualização sócio económica e cultural das intervenções nas comunidades

Reconhecendo a necessidade de contextualizar a intervenção, adaptando-a às características do meio e das pessoas envolvidas, o projeto EaC foi adquirindo contornos diversos de acordo com a realidade encontrada em cada escola. Assim, indo aliás ao encontro do que é defendido na literatura analisada, percebe-se que a posição, quer dos/as músicos/as/formadores/as, quer do responsável 1 que, no âmbito do Projeto EaC seria fundamental reconhecer que cada contexto escolar tem as suas características e dinâmicas próprias. Desta forma, e percebendo que o desempenho artístico e os princípios pedagógicos se devem articular de forma artisticamente e educacionalmente significativas, que a atividade musical para ser autêntica tem de ser contextualizada e que se deve procurar que as crianças tenham acesso a uma prática musical *legítima*, (Rao 1993), é possível perceber porque é que em cada escola do EaC as estratégias

utilizadas surgem de acordo com as necessidades e interesses de cada contexto, assim como a flexibilização do repertório: com algumas obras em comum, mas de forma geral procurando adaptar-se aos seus interesses, culturas, gostos e necessidades. Isto mesmo pode ser percebido através da análise dos dados recolhidos através do grupo focal realizado com os/as músicos/as/formadores/as e das notas de campo EaC. Através destes dados pode ver-se que foram utilizadas estratégias criativas, no sentido de procurar conseguir concentração, estratégias disciplinares e estratégias visando conseguir um trabalho mais individualizado (sobretudo nos contextos com a escola A, com muitas crianças envolvidas) e A e B onde o espaço é menos adequado, estratégias de envolvimento participativo das crianças e de trabalho de competências musicais (sempre que as questões anteriores não constituem um problema para as sessões).

Caraterísticas necessárias aos profissionais para trabalhar num projeto comunitário

Relativamente aos projetos de música comunitária, um dos aspetos que nesta investigação surgiu como pertinente é a discussão sobre que caraterísticas são necessárias aos profissionais que agem nos projetos de música comunitária. No grupo focal realizado, os/as músicos/as/formadores/as referem algumas caraterísticas e competências que consideram fundamentais para agir nestes contextos, ideias que aliás estão amplamente sustentadas também na literatura analisada. São assim consideradas como importantes caraterísticas pessoais (capacidade de estabelecer relações humanas, de conseguir um sentimento de pertença aos grupos, sensibilidade para ler os contextos) (Amato, 2007); capacidades profissionais comunitárias (ser criativo, crítico e reflexivo) (Cortesão, 2012); capaz de fazer uma leitura crítica da realidade, de adaptação aos contextos, de improvisar e pensar "pela sua própria cabeça" (Del Ben, 2003; Bartleet & Higgins, 2018), fazer diferenciação pedagógica; e ainda cuidar da qualidade dos produtos, sem descurar a qualidade dos processos (Guimarães & Neves, 2013; Duncombe, 2016). Esta última preocupação implica, também a necessidade de que estes profissionais tenham capacidades profissionais artísticas, isto é, uma sólida formação musical e artística, no sentido de se pensar na intervenção musical na comunidade como uma oportunidade de trabalhar questões musicais, de forma clara e com qualidade técnica e artística, não deixando, no entanto, de intervir, de forma consistente, no contexto comunitário (Almeida, 2005; Koopman, 2007; Elliot, 2009).

Como já se referiu, os projetos EaC e CICM apresentam as suas especificidades que se considera ser importante não descurar, porque se desenvolvem em contextos diferentes e com alguns objetivos também diferentes, apesar das suas raízes comuns. Assim, no que diz respeito à atuação dos/as músicos/as/formadores/as, estes/as referem que, no seu trabalho no CICM sentiram algumas dificuldades decorrentes de características do próprio projeto. Decorre na Casa da Música, instituição com grande visibilidade, que envolve menos crianças e mais adultos; necessita de um trabalho mais exigente musicalmente havendo nele uma preocupação maior com a justificação dos recursos materiais investidos junto dos patrocinadores, diretores reconhecimento do publico em geral. Estes fatores contribuem, na opinião dos/as músicos/as/formadores/as para que existam pressões no sentido da procura da qualidade dos produtos conseguidos, desvalorizando-se a qualidade dos processos desenvolvidos. Neste sentido, estes profissionais defendem não se poder deixar de cuidar da qualidade artística dos produtos, algo que para eles enquanto artistas é fundamental, reconhecendo, como Duncombe (2016, p.131) que “sem o poder de atrair e desafiar o público, tal arte é inútil”. Mas defendem também não se poder descurar a qualidade dos processos, característica que consideram fundamental num projeto de um serviço educativo. Esta mesma opinião é reforçada pelo responsável 1 quando defende a ideia de que neste tipo de intervenção, a avaliação feita não se pode limitar à avaliação de resultados, tendo de se cuidar que os processos sejam significativos para os públicos.

Também o projeto EaC, pelas suas próprias especificidades (o facto de ser um projeto de música coral comunitária que acontece em escolas públicas), suscita uma reflexão sobre os processos que envolve. Será interessante cruzar os dados recolhidos (junto dos/as músicos/as/formadores/as e nas notas de campo EaC), com o defendido na literatura sobre projetos de música coral comunitária em escolas. Na qualidade de projeto de música comunitária coral que se desenvolve em escolas, os grupos de crianças envolvidos são heterogéneos, com características pessoais e socioculturais diversas, uma vez que se trata de uma atividade que procura envolver todos (desde que não tenham problemas auditivos), independentemente dos saberes e competências que receberam ou não no seu ambiente sociocultural, familiar ou escolar. As crianças participantes são o que Rao (1980) define como “cantores incertos” pois, pela própria definição dos princípios do projeto (sublinhados pelo responsável 1), uma das condições necessárias para a escolha das escolas a envolver, era que todas as crianças das três escolas pudessem participar, sem nenhum tipo de seleção. Considerando-se o canto como atividade musical privilegiada para trabalhar competências artísticas, pessoais e

sociais, reconhece-se então que, no âmbito do EaC se consegue, de facto perceber algumas características definidas na literatura como importantes neste género de projetos. Reconhece-se o significado emocional do canto coral comunitário e inclusivo, que permite estabelecer “entrelaçamentos audíveis” entre os participantes (Shelemay 2011, p.13) permitindo desenvolver competências ao nível emocional, social e cognitivo, contribuindo para o bem-estar geral dos participantes (Amato, 2007; Moura, 2013). Isto mesmo é amplamente referido pelas crianças nos grupos focais EaC, que referem a experiência de participação no projeto de forma claramente emotiva, definindo-a como um espaço de felicidade, de prazer e de aprendizagens. Também se trata de um projeto que parece ter contribuído para aumentar significativamente as possibilidades de criação de capital social, ligando pessoas de interesses e contextos semelhantes para criar um ambiente de cooperação mútua, de amizade e de boa vontade (Boal-Palheiros, 2014), aspetos referidos quer pelas crianças nos grupos focais quer pelas professoras generalistas, quer mesmo pela responsável 2. Este tipo de projetos, se significativos nos contextos culturais das crianças, podem contribuir para uma melhoria da qualidade de vida através do desenvolvimento da consciência emocional, da sua capacidade de agência, de pertença, de significado e de coerência com a comunidade (Bailey & Davidson, 2003), aspetos reconhecidos pelas professoras titulares nos grupos focais realizados. Quando se pensa na atuação no contexto de projetos de musical coral comunitária infantil, percebe-se, que se deseja que os profissionais que atuam em contextos como o EaC, possuam, para além das características já enunciadas como músicos de projetos de musica comunitária, possuam também elevadas competências didático-musicais. Neste sentido, poderão transformar os ensaios e toda a prática numa ferramenta metodológica eficiente para ensinar a música como uma forma de linguagem e expressão artística (Amato, 2007), conseguindo despertar nas crianças uma abertura à diferença, de curiosidade, de permanente descoberta e crescimento. Conseguindo assim, como Reimer (1999) defende, contribuir para os objetivos gerais do currículo obrigatório, uma vez que desta forma, a música poderá permitir desenvolver capacidades interpretativas e estéticas que fazem parte do conhecimento humano e da vinculação do conhecimento escolar, importantes também fora do ambiente escolar.

Assim sendo, é possível perceber que o projeto EaC se configura como um contexto de intervenção que levanta muito mais desafios aos músicos/as/formadores/as envolvidos do que o projeto CICM, cujo trabalho desenvolvido se aproxima mais do tipo formação que inicialmente tiveram como músicos

Tudo isto implica a necessidade de aprofundar a reflexão sobre que características, intenções e contornos a formação dos profissionais que trabalham no

contexto deste tipo de projetos deve ter. Implica também perceber se formação oferecida aos/às músicos/as, aos/às professores/as de música, aos profissionais de coros infantis comunitários e ainda aos/às professores/as generalistas que trabalham nas escolas, de facto os preparam para conseguir agir de forma significativa e adequada a cada contexto, produzindo um resultado realmente positivo, quer no que respeita à qualidade artística e técnica, quer no que diz respeito à qualidade dos processos, respeitando e valorizando os diferentes contributos que cada contexto e cada criança oferece.

Formação dos profissionais que trabalham em contextos de música comunitária em escolas

Formação dos/as professores/as de música

Relativamente à discussão sobre a formação dos/as professores/as de música, é possível perceber, quer pelo que é defendido na literatura analisada quer pelos dados recolhidos no processo de investigação que, admitindo trata-se de profissionais que atuam numa multiplicidade de contextos com uma grande diversidade de públicos, a sua formação deverá permitir estes consigam adquirir também uma multiplicidade de saberes, promovendo aprendizagens situadas (Koopman, 2007) como profissionais reflexivos, atentos bem estar afetivo, acolhendo diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social (Koopman, 2007, Penna, 2007, Del Ben, 2003, Mota, 2014), adaptando a sua ação, construindo os necessários dispositivos de diferenciação pedagógica (Cortesão, 2012), no sentido de responder às exigências dos diferentes contextos e públicos com que trabalham. Será aqui importante recordar que o grupo específico de profissionais que intervêm nestes dois projetos não tem a formação em ensino da música (Mestrado em Ensino da Música) formação essa que, recorde-se, atualmente é oferecida e exigida aos músicos que desenvolvam uma atividade docente, tendo, no entanto, uma sólida formação artística e académica, com formação pós-graduada e/ou experiência em projetos de música com a comunidade. Os discursos destes profissionais permitem perceber que estes sentem que a formação inicial, os preparou, não para trabalhar com grupos diferenciados (Schippers, 2009), mas para trabalhar em contextos de escolas de música, com crianças que gostam de música, musicalmente dotadas e que desejam poder vir a tornar-se artistas, como reprodutores de conteúdos (Cereser, 2004; Del Ben, 2003), previamente centralmente definidos. Os dados recolhidos no grupo focal realizado com os/as músicos/as/formadores/as sublinham o facto de estes/as sentirem, de forma geral, esta

desadequação em termos da formação que tiveram e das exigências que um trabalho como o que acontece no EaC e também no CICM, embora nos dois projetos se ponham questões diversas. Estes profissionais afirmam que recearam não serem capazes de ler os diferentes cenários culturais (Schippers, 2009), não conseguindo fazer uma adequação do trabalho aos diferentes contextos e fazendo escolhas coerentes na forma de abordar os processos de ensino aprendizagem. Referem sobretudo sentir que a sua formação inicial lhes deixou lacunas de formação a nível da formação artística musical, a nível sócio cultural e a nível didático-pedagógico, (o que são, aliás problemas claramente identificados na literatura sobre a questão da formação dos/as músicos/as) tendo tido que procurar de forma autónoma resolver as lacunas sentidas. Isto é, reconhecem lacunas de competências inter/multiculturais, para conseguirem ler os diferentes contextos em que se trabalham, de forma crítica e reflexiva (Cortesão, 2012), olhando as diferenças culturais como forma de desenvolvimento de inovações pedagógicas práticas, baseadas na noção de cultura como uma prática social (Stoer & Cortesão, 1995, p.43), adaptando a sua ação às características específicas dos contextos no sentido de conseguirem promover uma educação musical para todos (Cereser, 2004). Referem também que na sua intervenção no EaC, já procuram enquadrar nos reportórios trabalhados os interesses das crianças, procurando conseguir manter o seu entusiasmo pela música: procurar abrir o leque de consumos musicais, respeitando os que as crianças já têm, mas não se limitando ao já conhecido, pois, se não se promover a abertura de novos canais de fruição e expressão para adultos e crianças, tudo permanecerá no mesmo lugar (Ostetto, 2004, p 16). E esta questão leva-os, ainda a refletir sobre o que consideram ser lacunas sentidas do ponto de vista da formação artística musical, uma vez que a forma como atualmente as crianças se relacionam quotidiana e intensamente com a música mudou, tendo aqui as tecnologias um papel central (Mota, 2004; Quintela, 2011), o que implicou uma deslocalização do espaço das suas aprendizagens musicais pondo em questão como é feita e que contornos adquire a sua formação musical (Boal-Palheiros & Hargreaves 2001; Roberts, & Christenson, 2001; Hummes, 2004; Schippers, 2009; Mota, 2014; Wille, 2014). Para que os/as professores/as de música não fiquem à margem desta parte da vida das crianças, defendem que precisam de conseguir responder significativamente a estas mudanças, adquirindo sensibilidade e ferramentas que ajudem compreender os diferentes ambientes e tomar as decisões apropriadas para os/as seus/suas alunos/as, valorizando esta diversidade, criando um ambiente educativo estimulante que favoreça a aquisição de competências musicais (Mota, 2004; Nóbrega & Boal-Palheiros, 2015; Riaño & Cabedo 2013 in Arriaga-Sanz, et al., 2017). Os/as músicos/as/formadores/as referem também, no que diz respeito ao contexto específico do trabalho em escolas,

que não se sentiam preparados/as com ferramentas didático pedagógicas capazes de proporcionar aos/às seus/suas alunos/as experiências musicais completas e significativas, que lhes permitissem interagir com as concepções atuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo, defendendo e valorizando a contribuição da música em relação aos objetivos gerais do currículo obrigatório, desenvolvendo as capacidades interpretativas e estéticas que fazem parte do conhecimento humano e da vinculação do conhecimento escolar com o de uso fora do ambiente escolar (Cereser, 2004).

Papel e espaço da música nos currículos do 1º CEB

O projeto EaC abre, claramente oportunidade para se pensar e refletir sobre o papel e o espaço da música nos currículos do 1º CEB, assim como para a reflexão sobre quem deverá ser responsável por este trabalho, se os/as professores/as especialistas se os/as generalistas. A defesa da presença da música como ferramenta de promoção de melhores resultados escolares (conjunto de atividades lúdicas, visando entretenimento, instrumento facilitador de aprendizagem de outras áreas curriculares, ou ainda de desenvolvimento de competências transversais), implica, desvalorizar os aspectos artístico e estético, descurar a música como fonte de conhecimento, (Reimer, 1999; Aróstegui & Cisneros-Cohernour 2010, Azevedo, 2017) assim como a sua contribuição para aos objetivos gerais do currículo obrigatório. Isto porque, neste contexto, a música pode permitir desenvolver capacidades interpretativas e estéticas que são parte do conhecimento humano e que poderão contribuir para a vinculação do conhecimento escolar com as vivências quotidianas das crianças.

No âmbito desta discussão, surge a questão de quem deverá então trabalhar a música nas escolas. No que diz respeito ao projeto EaC através dos dados recolhidos nos grupos focais realizados com as professoras, é possível perceber que estas consideram, de forma geral que deverão ser os/as professores/as especialistas os/as responsáveis pelo trabalho com a música, reconhecendo nestes/as uma capacidade técnica e artística, conhecimentos específicos e perícia musical, que a sua formação como professoras generalistas não lhes permitiu adquirir. No entanto também reconhecem que há vantagens em serem elas próprias a trabalhar a música porque conhecedoras dos/as seus/as alunos/as e integradas no quotidiano das escolas, conseguem agir com as crianças de forma mais diferenciada e contextualizada (Mills, 1989; Wiggins & Wiggins, 2008; Russell-Bowie, 2009; Henley, 2017). Apesar disto, é importante notar que os dados recolhidos mostram que a sua atuação se reduz a uma utilização da música como ferramenta facilitadora de aprendizagem de outras áreas

curriculares, proporcionadora de momentos de recompensa pelo trabalho desenvolvido noutras áreas disciplinares que são entendidas como menos prazerosas (Bresler, 1998), constituindo-se, portanto como um elemento de organização do dia-a-dia da escola, neutralizando-o e suavizando-o como Hummes (2004) sublinha.

Necessidades de formação dos/as professores/as especialistas e generalistas

Um olhar mais geral sobre tudo o que foi até aqui analisado permite perceber que, de facto no contexto do EaC, existe alguma desarticulação entre os profissionais (generalistas e especialistas) relativamente ao trabalho da música, cujas formações estanques e específicas não os prepara para terem abertura para sair das suas áreas de conforto. Assim, e defendendo a necessidade de promoção de um trabalho cooperativo, que se percebe não ser fácil nem espontâneo, defende-se que, no sentido de conseguir que as crianças tenham acesso a um trabalho musical mais rico, com mais qualidade e mais significativo, há aspetos que deveriam ser tidos em atenção. Reconhecendo que a capacidade de colaboração não é nem evidente nem fácil (e que implica, desde logo uma formação capaz de preparar para este tipo de diálogo profissional e uma predisposição pessoal para sair da sua zona de conforto e articular saberes e estratégias num projeto comum) (Thurler & Perrenoud, 2006; Leite & Fernandes, 2010; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011), defende-se a necessidade de, em projetos deste tipo, se promover uma sólida e cuidada planificação prévia do trabalho como forma de, de facto, delegar poder de decisão aos atores no terreno. Propõe-se assim que deverá haver tempo e espaço para cada profissional perceber e discutir a forma como vai atuar e em que pontos estes se devem cruzar e trabalhar em conjunto. Será também fundamental repensar a formação e as expectativas profissionais, das professoras generalistas e dos/as músicos/as/formadores/as.

Formação dos/as especialistas e generalistas

Relativamente à formação dos/as professores/as especialistas pensa-se importante preparar estes/as profissionais para, quando atuam no contexto de uma escola conseguirem adaptar a sua intervenção ao contexto específico em que estão, saindo da posição de individualismo profissional (Leite & Fernandes 2010) e assumindo-se não apenas como transmissores de saberes disciplinares, mas também como educadores/as, criando situações que propiciem a formação global dos/as alunos/as, articulando-se com os restantes profissionais, promovendo uma necessária interdisciplinaridade, pensando a música inserida no currículo e contribuindo para os

objetivos gerais do nível da valência educativa em que está inserida (Aróstegui, & Cisneros-Cohernour, 2010).

Neste contexto levanta-se a necessidade de repensar também os processos de formação dos/as docentes generalistas. Considera-se, através do que foi analisado que se deveria pensar numa formação inicial que prepare estes/as profissionais para trabalhar a música no contexto escolar, formação que os/as prepare para sair da sua posição de responsável por todas as áreas do currículo, com exceção da música, para uma posição de verdadeira articulação e abertura à interdisciplinaridade, pensando a linguagem musical como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana (Lima, 2003). Uma formação que seja, do ponto de vista artístico muito mais consistente e diversificada, em que o tempo alocado para o trabalho das expressões artísticas (e aqui da música em particular), permita, aos formandos conhecer, mobilizar conceitos, experimentar, refletir, criar, improvisar, fruir a música, alargar o seu universo cultural e musical. Esta formação permitirá prepará-los para serem também professores de música das suas turmas, não olhando para esta como uma parte menor da sua formação geral, como algo que será menos da sua responsabilidade. (Mills, 1989; Wiggins & Wiggins, 2008; Russell-Bowie, 2009; Henley, 2017). Uma formação que os prepara para serem profissionais abertos à surpresa, ao inesperado, capazes de trabalhar em equipa, de adaptar a sua ação aos contextos, de organizar e estimular situações de aprendizagem, de gerar a progressão das aprendizagens e capazes de gerar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2001; Simão, Caetano & Flores, 2005), valorizando o trabalho realmente colaborativo, pensando criticamente a sua ação e permitindo-se perceber e adotar novas forma de agir. Implica, ainda, valorizar o continuum profissional de que Nóvoa (2017) fala, isto é, pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e também com uma necessária formação continuada.

Efeitos das experiências educativas musicais

Efeitos sobre as crianças

Analisar os efeitos que os participantes nos projetos EaC e CICM reconhecem em si mesmos e/ou em outros atores implicados, através das percepções que eles têm sobre os processos desenvolvidos, mostrou-se, desde o início, e como já se referiu, uma tarefa complexa. Da análise dos dados surgiu clara a ideia de que muitos intervenientes tinham, não só, uma opinião a dar como também, que tinham olhares muito particulares

não só sobre o tipo de efeitos que reconheciam existir, como também reconheciam a existência desses efeitos em diferentes atores. No processo de triangulação das informações, surgiu como clara, a necessidade de escutar o que cada um tinha para dizer (Santos, 2001). Mostrou-se, assim, como um desafio, conseguir entrelaçar os fios que compõem uma narrativa, como Braun e Clarke (2006) chamam a atenção, narrativa essa, assumidamente construída por quem conta a história, por quem recolhe os temas e decide esculpir peças não reconhecidas de evidência narrativa e que são selecionadas, editadas e dispostas para desenhar a fronteira dos argumentos que se pretendem defender, mas que respeite as narrativas de cada ator, sem as atomizar, sem lhes retirar as intensões dos seus discursos.

De acordo com os dados analisados, percebeu-se que os efeitos dos projetos EaC e CICM surgem claramente como sendo mais significativos nas crianças, o que parece ser natural, uma vez que se trata de projetos de música coral infantil, cujos principais protagonistas são as crianças. De facto, os efeitos sobre estas, são amplamente reconhecidos, pelas próprias crianças, pelas professoras titulares, pelos músicos/as/formadores/as e pelos responsáveis do projeto. Os dados recolhidos indicam, assim, que os envolvidos nestes projetos reconhecem o valor da música como significativo. Reconhecem também, tal como Koopman (1996) defende, que todos deverem ter a oportunidade de participar em atividades musicais e que as capacidades musicais podem ser desenvolvidas nas crianças através destas atividades. No entanto, também se consegue perceber, pela análise dos dados que, como Santos (2001) chama a atenção, o tipo de efeitos que são reconhecidos, varia de acordo com as perspetivas de cada ator.

No projeto EaC, as crianças, os/as músicos/as/formadores/as reconhecem sobretudo os chamados efeitos musicais (Koopman, 2007) ou “intramusicais” (Finnäs, 1989) nas crianças. Estas afirmam sentir que o projeto lhes permitiu, através de uma experiência divertida e de que gostam muito (Finnäs, 1989, Dakon & Cloete, 2018), fazer aprendizagens musicais (aprenderam a cantar, melhoraram a sua postura em palco), assim como um alargamento da sua cultura musical, desenvolvendo também capacidades de fruição musical (Swanwick & Lawson, 1999). Os/as músicos/as/formadores/as também consideram que o projeto contribuiu para o alargamento da cultura musical das crianças; mas chamam também a atenção para efeitos como a melhoria da postura, da qualidade do canto, o desenvolvimento da capacidade de memória, da coordenação motora e da participação espontânea no trabalho musical com qualidade/descoberta da música, interesse em desenvolver

competências musicais e melhoria da qualidade vocal (Swanwick & Lawson, 1999). Também as professoras generalistas reconhecem efeitos a nível musical, afirmando que o projeto EaC contribuiu para o alargamento da cultura musical das crianças tal como também afirmam Calvi, Souza, e Santini, (2009) e Bourdieu (2010). Do mesmo modo, entendem que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de fruição musical, de que Swanwick e Lawson falam (1999), embora valorizem mais efeitos nas crianças ao nível do seu desenvolvimento pessoal - melhoria da capacidade de concentração, da autoconfiança, da postura, da capacidade de trabalho, da responsabilidade, sucesso académico (Moura, 2013) e desenvolvimento de competências sócio emocionais (Seixas, 2014). As professoras generalistas, os/as músicos/as/formadores/as e a responsável 2, com Aslan (2014) consideram que este tipo de experiências musicais permitiu às crianças pela alegria e prazer que as crianças mostravam no contexto do trabalho do EaC (Finnäs, 1989, Dakon & Cloete, 2018), desenvolver capacidades de disciplina e responsabilidade através do compromisso estabelecido, através do trabalho no EaC. Mas os músicos formadores e o responsável 1, reconhecem também significativos efeitos ao nível do desenvolvimento sociocultural das crianças, pela contextualização do trabalho conseguida através de apresentações às comunidades, tornando-o mais significativo para as crianças e também o facto de o EaC lhes ter também permitido o contacto com um universo cultural diferente (Calvi, Souza & Santini, 2009; Bourdieu 2010). Neste sentido, parece poder afirmar-se que, de acordo com as perceções destes atores, estão a ser atingidos os objetivos: *Permitir a prática musical, em especial a coral de centenas de alunos do ensino básico, 1º ciclo e Desenvolver o gosto pela música, envolvendo toda a comunidade escolar onde se incluem as famílias*, definidos como centrais neste projeto, pelos seus responsáveis.

No que diz respeito ao projeto CICM, as crianças também afirmam que participar neste projeto se trata de uma experiência muito positiva, referindo esta participação no projeto de uma forma muito emocional, falando da realização de um sonho, de como se sentem felizes e valorizando o prazer e a brincadeira que experimentam no projeto, que são, afinal, os tais “entrelaçamentos audíveis” de que Shelemay (2011) falava, aspeto também sublinhado pela responsável 2 quando refere o desenvolvimento de relações afetivas entre as crianças, assim como na capacidade de acolher e integrar novos membros do CICM (Dickens & Douglas, 2013, Dakon & Cloete, 2018). As crianças reconhecem amplos e diversos efeitos do projeto nelas próprias, ao nível do seu desenvolvimento pessoal (um espaço de descobertas de realização pessoal, crescimento, de bem-estar, aprendizagens, assim como a sensação de realização pessoal transformação, conquistas, de desenvolvimento da capacidade de expressão

peçoal e de inteligência), permitindo desenvolver uma sensação de realização, orgulho e autoconfiança e respeito por si próprios, tal como já defenderam Dakon e Cloete, (2018), aspetos também sublinhados pela responsável 2, que refere reconhecer desenvolvimentos na capacidade de adaptação às exigências do projeto que as crianças foram demonstrando: Estes efeitos são, como já se viu, efeitos expectáveis em projetos de música coral comunitária, sempre que estes projetos se desenrolam de forma significativa para a crianças envolvidas.

Ao nível do desenvolvimento sociocultural, são reconhecidos efeitos pelas crianças. Elas afirmam que a sua experiência de trabalho no CICM, lhes permitiu conseguir melhores níveis de coordenação e partilha de emoções, tal como afirmam Kirschner e Tomasello, (2010) e o desenvolvimento de relações de amizade, situação que também é referida por Dickens e Douglas (2013) e Dakon e Cloete (2018), conseguindo o que Barrett e Smigel (2007) chamam *unidade de propósito*. Do mesmo modo, reconhecem que o projeto lhes poderá permitir conhecer o mundo, constatando o alargamento da sua experiência do coro a outros contextos das suas vidas. Este tipo de efeitos é também sublinhado por ambos os responsáveis dos projeto - pelo contacto que o projeto proporcionou com um universo cultural diferente (Calvi, Souza & Santini, 2009; Bourdieu, 2010), reconhecendo que se trata de um projeto exigente implica grande responsabilização, dedicação e compromisso por parte das crianças (Dakon & Cloete, 2018).

Ambos os responsáveis 1 e 2 e os/as músicos/as/formadores/as reconhecem também que se verificaram efeitos a nível musical, uma vez que as crianças desenvolveram competências musicais e interesse pela música, na sua experiência no CICM (Swanwick & Lawson, 1999) sendo este tipo de efeitos também reconhecidos pelas crianças, embora este reconhecimento seja feito com menos referências.

Os/as músicos/as/formadores/as olham esta questão de um ângulo diferente dos restantes atores, olhar muito provavelmente relacionado com o facto de serem os responsáveis diretos pelo tipo de desenvolvimento que o projeto poderá proporcionar às crianças, valorizando expectativas ao nível do desenvolvimento pessoal - capacidade de trabalho de equipa, de sensibilidades, de capacidade de escuta e crescimento pessoal - e desenvolvimento musical - desenvolvimento da capacidade de fruição musical das crianças, efeitos de que falam Swanwick e Lawson (1999). Referem também preocupações relacionadas com o facto de, como já foi amplamente discutido, no decurso de um projeto como o CICM com reconhecidos compromissos de aceitação e visibilidade com o público e mesmo com a instituição Casa da Música, reconhecendo a importância de conseguir que as crianças “sejam de facto protagonistas dos processos, sem ignorar a qualidade dos produtos desenvolvidos” (Guimarães &

Neves, 2013, p.156), bem como a necessidade de uma atitude de vigilância crítica no acompanhamento e desenvolvimento do projeto.

De acordo com os dados recolhidos no processo de observação etnográfica do CICM, com os dados recolhidos através dos discursos dos/as músicos/as/formadores/as e dos responsáveis pelo projeto, é possível perceber que este coro tem de facto conseguido atingir um nível de trabalho musical de uma exigência e de procura de qualidade, assim como que, nestes dois anos de existência, o CICM fez já inúmeras apresentações públicas, quer participando em obras conjuntamente com outros artistas (residentes ou não da Casa da Música) quer mesmo a solo.² Neste sentido parece ser possível afirmar-se que o objetivo *Criar um projeto de referência na área coral que possa ser capaz de se apresentar com repertório próprio, bem como desenvolver projetos corais-sinfónicos com os agrupamentos residentes da Casa da Música*, objetivo que foi desde o início definido como central para este projeto, está a ser atingido.

EaC e CICM: projetos com características próprias e que provocam efeitos diversos

Como já foi anteriormente analisado, e como é possível perceber pela forma como os diferentes atores referem os projetos, os projetos EaC e CICM constituem-se como duas situações bastante diferentes (embora ambos com preocupações comunitárias e características híbridas de trabalho musical formal e não formal), se foram desenvolvendo de formas diversas de acordo com os diferentes contextos (Bronfenbrenner, 1996, Cecconello & Koller, 2003; Collodel-Benetti, Vieira & Ribeiro-Schneider, 2013).

Estas diferenças são também sublinhadas pelos/as músicos/as/formadores/as, no que diz respeito aos efeitos que reconhecem nas crianças, revelando que existem

² Desde a sua formação o CICM fez a estreia pública em 2017 no Dia Mundial da Música, na Sala Suggia, juntando-se à Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música, ao Coro Nacional de Espanha e ao Coro Lira para interpretar o War Requiem de Benjamin Britten; a 10 de dezembro 2017, apresentou-se a solo, na sala 2 da Casa da Música, para fazer uma série de concertos de Natal; a 24 de junho 2018 fez a sua primeira apresentação a solo na Sala Suggia com o concerto "Coro infantil Casa da Música", com obras de Benjamin Britten, Wolfgang Amadeus Mozart, Fernando Lopes-Graça, Giuseppe Verdi, Jules Massenet, Alberto Grau, entre outros; a 23 de dezembro 2018 participou, juntamente com a Orquestra Barroca Casa da Música e o Coro Casa da Música na apresentação da Missa em Si menor, BWV 232 J. S. Bach; a 13 de abril de 2019 participou, juntamente com Orquestra Sinfónica e o Coro Casa da Música no concerto Stabat Mater de Antonín Dvořák, e mais recentemente a 29 de setembro 2019, apresentou um novo concerto a solo na sala Suggia, intitulado Vozes Nossas, com obras de Hildegard von Bingen, Katy Abbott, Sofia Sousa Rocha, Lili Boulanger, Ângela da Ponte, Francine Benoit e Andrea Ramsey.

aspectos diferentes no trabalho que realizam em ambos os contextos. Enquanto que no EaC o trabalho se foca no desenvolvimento competências não musicais, embora, trabalhem paralelamente competências musicais, notam que as crianças participam felizes e entusiasmadas, mas sem grande compromisso com o trabalho. No CICM, sendo um trabalho que envolve um repertório mais erudito, mais exigente musicalmente, notam nas crianças também entusiasmo, mas também mais trabalho de equipa, uma influência positiva entre as crianças por estarem num grupo em que todos gostam do que fazem e fazem bem (Dakon & Cloete, 2018) mas, também, notam que existe mais competitividade entre elas.

De acordo com a opinião destes/as profissionais, estas diferenças promovem aprendizagens também muito diferentes, tendo efeitos também muito diversos no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto e ao desenvolvimento do juízo de gosto nas crianças envolvidas. Será importante ter presente o que North e Hargreaves, (2007), Schäfer e Sedlmeier, (2009) e Dobrota e Ercegovac (2017) defendem, no sentido de que a relação entre preferências musicais e o contacto com música/trabalho de competências musicais, pode não produzir efeitos diretos nas preferências musicais. Será a integração de múltiplos fatores - eg. características dos ouvintes, idade, formação musical, personalidade, conhecimentos e experiência musical, características da música (como o tempo, o ritmo, o timbre, ...), contexto em que a música é ouvida e experiências afetivas que proporciona e ainda das influências sociais (com quem se escuta) - que poderá contribuir para formar as preferências musicais que, ao longo do tempo, se podem tornar num padrão específico de gosto musical (North & Hargreaves, 1997; Arriaga-Sanz, et al., 2017).

Da análise dos dados relativos à forma como as crianças do EaC e do CICM falam das suas preferências musicais, ou como analisam e descrevem a razão de gostarem mais ou menos de músicas, percebe-se que a forma como o fazem é diferente nestes dois contextos, o que parece ir ao encontro de Finnäs (1989) que defende que contacto com as músicas e os contextos em que são escutadas parecem, influenciar o gosto e o juízo de gosto. No EaC, os critérios utilizados pelas crianças são os efeitos que a música tem sobre as pessoas (Soley & Spelke, 2016), os seus gostos e juízos de gosto parecem confirmar preconceitos vigentes na sociedade no que diz respeito questões de género, pertenças sócio culturais e geracionais (Finnäs, 1989; Arriaga-Sanz, et al., 2017; Dobrota & Ercegovac, 2017), embora façam referência a músicas novas que conheceram no EaC e de que afirmam gostar muito. No CICM, as crianças utilizam critérios de qualidade também emocionais e de qualidade musical, embora os conceitos utilizados mostrem o contacto com um universo musical diferente utilizando

conceitos musicais mais complexos e que revelam uma relação diferente com a música, referem gostar de um conjunto de autores e obras com que estiveram em contacto durante o trabalho no projeto, de que falam com clara familiaridade, explicando de forma natural porque gostam e de que é que gostam nas obras de que falam.

Neste sentido, analisando as questões do gosto e do juízo de gosto nos projetos EaC e CICM, parece ser possível perceber que ambos contribuíram, embora à sua maneira e com intensidades diferentes, de acordo com cada contexto, para um alargamento da cultura musical das crianças. As crianças não deixaram de considerar as suas referências musicais anteriores, mas acrescentaram outras diferentes, o que parece apoiar a ideia de que as preferências emergem de várias fontes e não só da exposição e da sensibilidade auditiva, mas também das condições sócio culturais, e até mesmo a personalidade de cada ouvinte (Soley & Spelke, 2016), variando entre diferentes populações de acordo com hábitos socialmente e culturalmente condicionados (Finnäs, 1989). Também que, como Jucan defende, "o prazer da música é adquirido e não inato, (...) música pode ser aprendida e pode-se passar a apreciar géneros que inicialmente não eram entendidos" (2015, p. 621) permitindo o desenvolvimento de um "bilinguismo cultural" nas crianças envolvidas (Stoer & Cortesão, 1999). De facto, mais do que trabalhar o gosto, do que conquistar "públicos para a cultura", enquanto percepção e apreciação estéticas, estes projetos procuram criar, como já se referiu, o que Santos (2003) denomina de coprodução de sentidos de inclusão social, assente na valorização da diversidade, na cooperação entre diferentes e na aprendizagem da multiplicidade (Guerra, 2012).

Efeitos nas comunidades, escolas, professoras, nas famílias e na Casa da Música

Como já anteriormente referido os projetos EaC e CICM são contextos muito diferentes com contornos, formas de funcionar e, conseqüentemente, efeitos também diversos e característicos de cada realidade (Bronfenbrenner, 1996; Cecconello & Koller, 2003; Collodel-Benetti, Vieira & Ribeiro-Schneider, 2013). A análise dos dados permitiu perceber os efeitos sentidos nas comunidades, escolas e nas professoras, são mais fortemente reconhecidos no projeto EaC, e que os efeitos nas famílias e na Casa da Música são mais fortemente sentidos no projeto CICM.

Projeto EaC e os efeitos nas famílias, nas escolas/comunidades e nas professoras

Relativamente ao projeto EaC, cada escola, cada conjunto de adultos e crianças envolvidos contribuem para moldar a realidade do projeto nesse contexto, com efeitos também diversos, construindo-se, no fundo e como já se discutiu, como três realidades diferentes (Bronfenbrenner, 1996; Cecconello & Koller, 2003; Collodel-Benetti, Vieira & Ribeiro-Schneider, 2013). Os participantes neste projeto reconhecem sobretudo efeitos nas crianças, mas também consideram que se verificam efeitos significativos também ao nível das famílias das crianças, das escolas/comunidades e ainda das professoras titulares.

Relativamente efeitos reconhecidos nas famílias, embora as professoras refiram, em todas as escolas que o projeto EaC permitiu uma aproximação entre a escola e as famílias, em nenhuma das escolas consideram que os pais tenham estreitado a sua comunicação, nem que as relações pessoais tenham ficado mais sólidas entre os encarregados de educação e a escola. As docentes sublinham, também, o facto de se tratar de um projeto da responsabilidade da Casa da Música como um fator importante de aproximação dos pais ao EaC.

A responsável 2 é da opinião que o principal efeito do projeto nas famílias está relacionado com o facto de sentirem que este teve efeitos positivos nas crianças, ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social e o responsável 1 sublinha a importância do facto de este projeto ter permitido às famílias um contacto com um universo cultural que não conheciam, por exemplo pelas idas à Casa da Música, instituição que admiram e que a grande maioria nunca tinha visitado.

No que diz respeito os efeitos do EaC sobre a escola e a comunidade, as professoras titulares consideram que as apresentações dos coros do EaC às comunidades, contribuíram para uma certa abertura das escolas às comunidades, embora com contornos diferentes nas três escolas. Consideram que, na escola B, o projeto contribuiu para que se conseguisse uma melhoria do ambiente geral da Escola, tornando-o mais alegre e na escola C sublinham a importância do papel das apresentações públicas para que a comunidade reconhecesse o trabalho realizado pelas crianças. Nesta escola C e também na escola B, as professoras consideram importante neste processo, facto de o projeto ter como responsável a Casa da Música indo, neste sentido, ao encontro das opiniões quer dos músicos/as/formadores/as quer dos responsáveis 1 e 2.

Estes mesmos responsáveis consideram que se trata de um projeto que está a funcionar bem nas escolas, bem acolhido nas comunidades que valorizam o EaC, e que os pedidos constantes de apresentação dos coros às comunidades são disso sinal, reconhecendo, também, que a forma como os processos decorrem em cada instituição teve particularidades de acordo com os contextos. Estes efeitos positivos, as pontes de

colaboração estabelecidas (Trickett & Espino, 2004) e a forma como o projeto é avaliado e reconhecido, quer pelas escolas quer pelas comunidades, é considerado pelo responsável 1 como um efeito positivo na Casa da Música, como instituição responsável. Será então possível perceber-se que, de acordo com as percepções destes participantes no projeto, o EaC está, de facto a contribuir para, envolver toda a comunidade escolar onde se incluem as famílias, *Participar em momentos importantes da vida escolar como as festas, onde os diversos coros se apresentam à comunidade*, outros dos objetivos definidos como central neste projeto.

No que diz respeito aos efeitos reconhecidos na professoras titulares, a ideia de que os contextos das escolas, a forma como cada escola acolheu e percebeu o projeto, e as características pessoais e profissionais de cada professora, surge aqui como particularmente importante na definição dos contornos que o projeto adquiriu nas três escolas e, sobretudo, nas claras influências que teve na forma como o projeto influenciou as docentes (Bronfenbrenner, 1996; Cecconello & Koller, 2003; Collodel-Benetti, Vieira & Ribeiro-Schneider, 2013).

Quer os responsáveis 1 e 2 quer, e sobretudo, as professoras titulares quando refletem sobre os efeitos que sentem que o projeto teve em si mesmas, reforçam claramente esta ideia de diversidade, ligada à forma como perceberam os seus papéis no contexto do EaC. Segundo estas profissionais, nas escolas A e B (em que as professoras adotaram maioritariamente uma atitude de participação vigilante das sessões dos coros), os efeitos reconhecidos são sobretudo ao nível do desenvolvimento profissional (permitiu-lhes reconhecer a importância de dar mais tempo à música no currículo, olhando-a como instrumento de intervenção educativa com estratégias que permitem trabalhar a concentração e como instrumento de trabalho para outras áreas do currículo, com estratégias lúdicas e motivadoras que podem adaptar nas suas aulas). Por outro lado, na escola C (em que duas das professoras participaram ativamente nas sessões do coro) reconhecem desenvolvimentos sobretudo a nível pessoal, embora também profissional. Nas escolas A e C as professoras afirmam que o contacto com o projeto através dos efeitos positivos que observaram nas crianças, lhes permitiu perceber a importância de, na sua atividade docente, conseguirem também contribuir para um alargamento do universo cultural das crianças. Por último as professoras da escola B (que, em geral, se implicaram de forma menos ativa no projeto), referem a experiência que tiveram no EaC de forma muito emotiva, utilizando palavras como descontração, evolução, emoção, alegria e aprendizagem.

Será importante, assim, refletir sobre o espaço e o papel que a própria conceção do projeto teve, em relação à participação das professoras. Isto porque, de acordo com

os discursos dos responsáveis anteriormente analisados, a responsável 2 afirma que a ideia inicial era que estas docentes colaborassem de forma ativa nas sessões de coro, juntando-se às crianças. O responsável 1, como também já se analisou, refere que a ideia inicial era integrar as docentes nos processos do projeto. No entanto ambos admitem que, embora tivessem cuidado a forma como o projeto foi apresentado e chegou às escolas, este não foi um processo linear e que nem sempre decorreu como planeado. De facto, e olhando agora para o discurso das professoras sobre os efeitos que sentiram em si próprias, embora algumas refiram a experiência como um espaço de formação profissional, a verdade é que esta “formação” se limitou à possibilidade de observar de técnicas e métodos utilizados pelos/as músicos/as/formadores/as, no decurso das sessões, e que aparecem nos discursos destas docentes como instrumentos que elas poderão utilizar nas suas aulas de forma a conseguirem a concentração, o silêncio e mesmo a domesticação de comportamentos que consideram menos positivos nos/nas seus/suas alunos/as. Isto poderá ser fruto, como anteriormente se referiu, de uma formação inicial quer das professoras titulares, quer dos/as professores/as especialistas, que é muito especializada e que fecha estes profissionais em domínios de intervenção claramente demarcados, não os preparando para o diálogo profissional de que falam Leite e Fernandes (2010) e para uma verdadeira interdisciplinaridade, necessidade sublinhada quer por Thurler e Perrenoud (2006), quer por Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011). No entanto, e como também já foi analisado, considera-se que se, numa fase inicial, se tivessem envolvido com mais intencionalidade todos os adultos do projeto num diálogo produtivo sobre as expectativas, os objetivos e o papel de cada um, se poderia ter equacionado, este projeto EaC como um espaço mútuo de formação para os profissionais envolvidos, dando resposta a interesses e necessidades de formação na área da música para as professoras titulares, mas também intencionalizando as aprendizagens que elas próprias podem suscitar nos/as músicos/as. No entanto, será necessário ter em conta que no discurso do responsável 1, as prioridades deste projeto estão direcionadas sobretudo para as crianças e eventualmente as suas famílias, embora também se refira à importância da contextualização comunitária e ao envolvimento dos diferentes atores no terreno. Será assim de equacionar o interesse em, de facto, alargar esta noção de envolvimento dos atores no terreno para um efetivo envolvimento participativo das professoras titulares, delegando responsabilidades de decisão nos processos em cada escola. Pois, como Trickett, e Espino (2004) chamam a atenção, colaboração implica reconhecer que conhecimento é poder e, quando esse conhecimento é gerado em colaboração com os atores participantes transforma-se num “recurso para eles usarem para melhorar sua própria comunidade” (p, 7).

Projeto CICM e os efeitos nas famílias, nas escolas e comunidades e na Casa da Música

O projeto CICM apresenta, como já foi amplamente discutido, características diferentes do projeto EaC, envolvendo outro contexto, outros atores e outro nível de intensidade de trabalho musical, sendo um projeto exigente tanto para as crianças como para as famílias, pela disponibilidade e responsabilidade exigida, como referem tanto os/as músicos/as/formadores/as como os responsáveis dos projetos. Neste sentido, entende-se que o reconhecimento de efeitos nas famílias das crianças participantes, surja como particularmente valorizado, quer pelas próprias crianças, quer pelos responsáveis do projeto. Ambos (crianças e responsáveis) valorizam o facto de este projeto proporcionar a estas famílias um contacto com um universo cultural diferente do seu (Calvi, Souza & Santini, 2009; Bourdieu, 2010), questão que surge como central no discurso das crianças, que se vêem como agentes transformadores do universo cultural das suas famílias, com efeitos diretos nos seus hábitos culturais. Esta questão, do reconhecimento da capacidade de agência das crianças na transformação dos universos culturais das famílias, no contexto desta investigação, surgiu como um aspeto que claramente emergiu da análise dos dados. As crianças reconhecem-se como agentes que, graças a uma experiência como a do CICM que lhes permitiu conhecer um universo cultural com normas de conduta mais ou menos explícitas e este conhecimento adquirido influenciou os hábitos e consumos culturais das suas famílias. No entanto, no processo de análise e reflexão sobre estes dados, foi-se tornando mais claro que existem pesquisas que investigam a influência dos consumos culturais das famílias nos consumos das crianças (Martens, Southerton & Scott, 2004), mas pouco se estudou sobre as crianças como agentes que, como afirma Sarmiento (2004), não são meramente atores, são pessoas que fazem coisas, que têm perspetivas sobre as suas vidas, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento do seu papel na alteração de comportamentos e consumos culturais das suas famílias (Alanen, & Mayall, 2001). E esta questão reforça a ideia da posição periférica que as crianças continuam a ocupar nos processos de investigação e aponta para uma clara necessidade de desenvolver mais caminhos de investigação que procurem aprofundar o conhecimento sobre a agência das crianças nos processos de desenvolvimento dos consumos e hábitos culturais das famílias.

Relativamente ainda aos efeitos nas famílias, os responsáveis 1 e 2 referem alguns aspetos que não são percebidos pelas crianças, reforçando o facto de o projeto

implicar uma grande responsabilização e dedicação por parte das famílias e a capacidade de auto-organização destas. A responsável 2, reconhece que os efeitos nas famílias são muito diversos, fazendo uma espécie de categorização da forma como estas se relacionam com o projeto. Articulando esta categorização com a proposta por Stoer e Cortesão (1999) de tipologia de acordo com a maior ou menor proximidade das famílias com o universo sócio cultural que do projeto, surgem assim três tipos de famílias: a “muito disponíveis, mas pouco emotivas”, que poderiam ser classificadas de “colaborativas” (Stoer & Cortesão, 1999); as “emotivas, muito disponíveis e também reivindicativas” que poderiam ser consideradas famílias “parceiras”, (Stoer & Cortesão, 1999) e, as famílias “muito reivindicativas e pouco disponíveis”, que poderiam ser considerado “famílias acessíveis”. Será assim perceptível que, de facto se trata de um grupo bastante heterogéneo de famílias e, por isso mesmo um desafio claro para a gestão deste projeto.

A valorização e reconhecimento da qualidade do trabalho realizado por parte dos seus principais intervenientes (crianças, para quem o projeto foi desenhado e famílias), mas também pelas comunidade e escolas é, visto pelo responsável 1 como uma forma de avaliação positiva do trabalho realizado pela Casa da Música, com o apoio do mecenas do projeto, no sentido de que realmente se trata de projetos (este CICM e também o EaC) que conseguem dar resposta ao que é a missão do serviço educativo da Casa da Música: levar a música para fora da Casa, tornando-a acessível para públicos que normalmente não teriam acesso a este tipo de instituições.

5.2. - Refletindo sobre limitações do projeto de investigação

O percurso de uma investigação, mesmo quando cuidadosamente pensado, não é um caminho que se possa seguir de acordo com tudo o que foi planeado. Reconhece-se essa preparação como claramente necessária, constituindo um roteiro, um mapa metodológico que orienta os passos que se vão dando, com a consciência de que as rotas poderão e deverão ser alteradas sempre que a realidade que se vai conhecendo mostre como necessária a realização de alguns desvios. O desenho metodológico deve ser cuidadosamente ancorado nos princípios epistemológicos que servem de bússola no processo, indicando o tipo de abordagem a seguir, os instrumentos a utilizar, a forma de recolher os dados, a postura a assumir no processo de recolha e de análise desses mesmos dados. Mas todos os desenhos se confrontam com limitações, por vezes impostas pelas condições que a realidade apresenta, muitas vezes pela postura e disponibilidade do investigador para fazer a investigação.

No presente projeto de investigação há, claramente, necessidade de reconhecer limitações que existiram e que, naturalmente, fizeram também parte de todo o caminho percorrido. Reconhece-se, desde logo a existência de algumas limitações que incidiram no desenho metodológico. É de referir, por exemplo, o facto de a investigadora desenvolver uma atividade profissional docente a tempo integral durante todo o processo de investigação, o que teve algumas consequências que se considera importante reconhecer e sobre as quais é importante refletir. Realmente a opção por começar o percurso de investigação por uma imersão na realidade de um projeto que, inicialmente, decorria em três escolas diferentes, às quais se juntou, no segundo ano, uma outra realidade (o CICM na Casa da Música), impôs alguns limites com consequências. As limitações de disponibilidade de tempo, desde logo, obrigaram a optar entre fazer uma observação etnográfica numa só escola, de forma mais intensiva e profunda, ou fazer uma observação nas três escolas, criando um calendário de observações que permitisse recolher dados, de forma menos aprofundada, mas que permitiria uma visão mais alargada do projeto EaC em análise. Tratava-se, como já foi sendo amplamente discutido ao longo deste trabalho, de três contextos completamente diferentes, com formas de atuar não idênticas e com populações e com características muito diversas. Assim, a opção por fazer uma observação menos intensiva, privilegiando uma observação das três realidades que compunham o projeto no primeiro ano, foi definitivamente assumida aceitando os riscos, porque se entendia que atender a essa diversidade era essencial neste projeto. Obrigou, também, a selecionar, de forma estratégica, os aspetos dos contextos que iriam ser observados que se foram revelando como fundamentais para se poder ir conseguindo uma compreensão desses contextos (Hughes, 1995; Millen, 2000). Foram, portanto, feitas algumas opções, apesar de se ter consciência de que se estavam a perder muitas informações importantes e que a articulação, os processos de implicação e o mergulho contínuo na realidade que a observação etnográfica exige (Rocha & Eckert, 2008) ficou aqui um pouco comprometido. Tem-se, assim, consciência que a opção por se fazer um estudo de caso múltiplo, com quatro contextos diferentes (três escolas do EaC e o CICM), embora tenha permitido uma visão mais completa da realidade (Stake, 2013; Bond, 2015), poderá ser visto como uma limitação nesta investigação, podendo, de certo modo ter retirado alguma profundidade dos dados recolhidos, apesar dos ganhos numa compreensão, ainda que paradoxalmente, contextualista e densa.

Também se tem consciência de que este processo de observação, com um desenho longitudinal (Van de Ven, & Huber, 1990; Cohen, Manion, & Morrison, 2002) – a observação etnográfica durou um ano e meio e o contacto com os atores no terreno,

embora de forma muito menos regular, foi-se mantendo por mais um ano – teve reflexos na forma como a própria investigadora se foi relacionando com adultos e crianças do projeto, pelos laços de proximidade que se foram criando. De facto, por um lado esta relação poderá ter permitido uma aproximação necessária aos diferentes atores, também terá implicado alterações numa também necessária capacidade de distanciamento entre os sujeitos observados e o observador (Sarmiento, 2011). Tendo disto consciência, procurou-se sempre utilizar, como já foi referido, o desenho metodológico como bússola de orientação, seguindo os passos metodológicos de forma criteriosa, utilizando os instrumentos de recolha e análise das informações da forma o mais rigorosa possível. No entanto, as emoções, tão necessárias nestes processos, levam também a inevitáveis questões de proximidade afetiva que poderá também ser vista como outra limitação.

Também se reconhece que a falta de disponibilidade material e de tempo contribuiu para que não tivesse sido possível procurar, por iniciativa própria, perceber quem são as famílias das crianças que frequentam cada uma das escolas do projeto EaC. Seria, reforça-se, claramente importante ter conseguido perceber de forma mais pormenorizada os contextos familiares das crianças, assim como seria também interessante conseguir ouvir diretamente o que as famílias destas crianças têm a dizer sobre ambos os projetos. Esta é outra das limitações que aqui se assume. O alargamento da investigação aos pais foi ainda inicialmente ponderado, mas rapidamente se conseguiu perceber que se estava a falar de uma população demasiado vasta, e que abriria o leque de atores envolvidos nesta investigação de uma tal forma que poderia comprometer a qualidade da investigação. Mas este é um aspeto que fica a faltar: as opiniões e reações das famílias surgem neste trabalho sempre através dos atores envolvidos na investigação (adultos e crianças) e nunca com voz própria, o que, como já se referiu, se assume como constituindo uma limitação desta investigação.

De qualquer forma, muito foi o que se conseguiu observar de uma realidade muito rica e mesmo surpreendente, com a qual se teve o privilégio de contactar e da qual também se reconhece, resultaram aprendizagens muito importantes.

5.3. Em síntese

Como inicialmente foi referido, esta investigação teve como objetivos centrais identificar diferentes efeitos dos projetos Escolas a Cantar/Coro Infantil da Casa da Música nas crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. Mais especificamente, procurou-se perceber em que medida projetos como as EaC/CICM poderiam contribuir para:

- democratizar o acesso a uma “cultura legítima” e a um “bem cultural legítimo” (Bourdieu, 2010) que é a música, através do alargamento da educação musical;
- favorecer o desenvolvimento pessoal e social e as competências artísticas musicais das crianças participantes; e
- promover, nas crianças participantes, novas visões da música e o gosto em fruir e participar em práticas musicais.

Pretendeu-se, igualmente, perceber os diversos contornos que os projetos foram adquirindo nos diferentes contextos - as três escolas e a Casa da Música – explorando os seus potenciais efeitos nos adultos participantes (professoras titulares e músicos/as/formadores/as) assim como nas comunidades.

De acordo com a análise realizada, é possível afirmar que estes dois projetos conseguiram, pelo menos parcialmente e em alguns dos envolvidos (crianças e algumas famílias) criar o que Teixeira Lopes designa de regimes de familiaridade, essenciais para a transformação das práticas e a construção de novos comportamentos. Estes projetos contribuíram para construir novas formas de relação com a música, com efeitos nos esquemas cognitivos de perceção e de classificação que estão na base da produção das identidades (Teixeira Lopes, 2009, p.10), mais diretamente nas crianças, mas também nos adultos envolvidos. Isto é, estes projetos parecem estar a contribuir para democratizar o acesso a uma “cultura legítima” e a um “bem cultural legítimo” (Bourdieu, 2010) que é a música, através do alargamento da educação musical. Isto embora se reconheça, igualmente e como já foi anteriormente discutido, que os projetos apresentam alguns desencontros socioculturais entre artistas e destinatários dos projetos, desencontros esses que devem ser reconhecidos e cuidados no sentido de conseguir uma maior adequação às características específicas, às competências e às expectativas das crianças e adultos nos projetos. Reconhece-se também, e isto sobretudo no caso do CICM, uma necessária reflexão crítica sobre interesses e dificuldades de compatibilização entre a missão artística dos agentes e instituições culturais e as missões sociais e cívicas em que se envolvem (Ferreira, 2015, p.55). Reconhece-se, ainda, a oportunidade que projetos como o EaC representam como

espaços possíveis de coconstrução de práticas, através do estabelecimento de pontes de diálogo entre professores/as generalistas e professores/as especialistas, como um recurso para melhorar a qualidade sua própria intervenção (Trickett & Espino, 2004).

Esta é provavelmente uma das grandes contribuições que projetos como o EaC e o CICM podem trazer. Trata-se de projetos que fazem uma intervenção musical comunitária com crianças e que se constituem, embora com aspetos que poderiam ser melhorados, como espaços de contacto de crianças com outros universos musicais. A principal missão deste tipo de trabalho será a de contribuir para alargar o leque do universo musical e cultural dos envolvidos, sendo que alargar significa sempre a ideia de abrir horizontes, de fazer o que Freire (2018) designa como “síntese cultural”. Trata-se, portanto da aquisição de um “bilinguismo cultural” (Cortesão & Stoer, 1999), de uma prática emancipatória que, partindo das (e respeitando as) características de grupos sociais específicos, possa estabelecer pontes e potenciar um diálogo crítico entre diferentes universos culturais, neste caso os saberes musicais dos profissionais de música e os da comunidade. Assim, parece que se pode perceber que são projetos que estão a favorecer o desenvolvimento pessoal e social e as competências artísticas musicais das crianças participantes, assim como promover, nas crianças participantes, novas visões da música e o gosto em fruir e participar em práticas musicais. Mas este tipo de intervenção terá sempre de contribuir para que, de facto, haja transformação. O contacto de uma instituição cultural poderosa como é a Casa da Música, não poderá representar nunca a alienação das culturas das comunidades com que trabalha. No entanto, o respeito por essas culturas tão pouco poderá significar que as populações com que se trabalha, porque pertencentes a um universo cultural específico, com consumos e gostos musicais próprios, não tenham o direito de fruir sua música, e de também contactar e conhecer outros universos culturais, aos quais, provavelmente sem este tipo de projetos não teriam acesso. Reconhecendo as comunidades como espaços plurais de inevitável coesão e conflito (Ferreira, Coimbra & Menezes, 2012), percebe-se que a agenda destes projetos mobilize intencionalmente essa diversidade na construção cooperativa, entre iguais, de algo novo (Matarasso, 2019). O ficar limitado ao já conhecido, se apenas se der espaço para “o gosto do mercado” sem o questionar, se não se promover a abertura de novos canais de fruição e expressão para adultos e crianças, como Ostetto (2004, p. 16) afirma, tudo permanecerá no mesmo lugar e a existência deste tipo de projetos, não será nunca significativa.

Referências bibliográficas

- Aires, Luísa. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Alanen, Leena. (2002). Childhood as a generational condition: Children's daily lives in a central Finland town. In *Conceptualising child-adult relations* (pp. 143-157). New York: Routledge.
- Alanen, Leena & Mayall, Berry (Eds.). (2001). *Conceptualizing child-adult relations*. Psychology Press.
- Almeida, Cristiane. (2005). Educação musical não-formal e atuação profissional. *Revista da ABEM*, 13(13).
- Alpert, Judith. (1982). The effect of disc jockey, peer, and music teacher approval of music on music selection and preference. *Journal of Research in Music Education*, 30(3), 173-186. doi <https://doi.org/10.2307/3345084>
- Amato, Rita. (2009). Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus*, 15(1), 91-109. Recuperado de <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/264/244>
- Amato, Rita. (2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, 13(1), 75-96. Recuperado de <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/295/273>
- Andrade, Lucimary. (2010) *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Andrés, Victor. (2002). La formación del maestro especialista en música. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7, 1. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016065>
- Ansdell, Gary. (2011). Community music therapy & the winds of change. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 2(2). doi <https://doi.org/10.15845/voices.v2i2.83>
- Anvari, Sima, Trainor, Laurel, Woodside, Jennifer & Levy, Betty. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 83(2), 111-130.
- Araújo, Andersonn. (2012). Múltiplos contextos e intencionalidades do ensino de música. In *III Encontro Regional Nordeste e I Encontro Regional Norte da ABET*, (pp. 93-100). Salvador, 24 a 26 de outubro. Recuperado de https://www.academia.edu/8875612/M%C3%BAltiplos_contextos_e_intencionalidades_do_ensino_de_m%C3%BAsica
- Araújo, Líliliana S., Cruz, José F. A. & Almeida, Leandro S. (2011). A entrevista no estudo da Excelência: Uma proposta. *Psychologica*, 52, 253-280. Recuperado de <https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/998>
- Aronson, Jody. (1995). A pragmatic view of thematic analysis. *The qualitative report*, 2(1), 1-3. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol2/iss1/3>

- Aróstegui, José & Cisneros-Cohernour, Edith. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 179-189. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART14.pdf>
- Arriaga-Sanz, Cristina, Riaño-Galán, Maria, Cabedo-Mas, Alberto & Berbel-Gómez, Noemy. (2017). Songs are taught, songs are learnt: musical preferences in early childhood. *Music Education Research*, 19(3), 309-326. doi <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1214694>
- Arslan, Asuman A. (2014). A Study into the Effects of Art Education on Children at the Socialisation Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4114-4118. doi <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.900>
- Asprilla, Lígia. I. (2015). Educar en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical. *Aula*, 21, 63-83. doi <http://dx.doi.org/10.14201/aula2015216383>
- Assmann, Jan & Czaplicka, John. (1995). Collective memory and cultural identity. *New german critique*, (65), 125-133.
- Azevedo, Mário. (2017). *4'34" Sobre o silêncio e da sua entropia a partir de John Cage*. Tese de doutoramento, Universidade do Porto. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/108606/2/228364.pdf>
- Azizinezhad, Masoud, Hashemi, Masoud & Darvishi, Sohrab. (2013). Music as an education-related service to promote learning and skills acquisition *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 142-145. doi <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.167>
- Bailey, Betty A. & Davidson, Jane W. (2003). Amateur group singing as a therapeutic instrument. *Nordic journal of music therapy*, 12(1), 18-32. doi <https://doi.org/10.1080/08098130309478070>
- Barrett, Margaret S. & Smigiel, Heather M. (2007). Children's perspectives of participation in music youth arts settings: Meaning, value and participation. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 39-50. doi <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010204>
- Barthes, Roland. (1978). *Image-music-text*. Great Britain: Macmillan.
- Bartle, Jean A. (2003). *Sound advice: Becoming a better children's choir conductor*. Oxford University Press.
- Bartleet, Brydie-Leigh & Higgins, Lee. (2018) Introduction: An Overview of Community Music in the Twenty-First Century. In B.-L. Bartleet & Lee Higgins (Eds.), *The Oxford Handbook of Community Music* (pp.1-20). Oxford University Press.
- Batista, Maria. (2005). Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias. *Reunião anual da Anped*, 28, 13. Recuperado de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/qt061233int.pdf>
- Beineke, Viviene. (2011). Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, 19(26).
- Belfiore, Eleanora & Bennett, Oliver. (2008). Autonomy of the Arts and Rejection of Instrumentality. In *The Social Impact of the Arts* (pp. 176-190). London: Palgrave Macmillan.

- Belfiore, Eleonora. (2002). Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK. *International journal of cultural policy*, 8(1), 91-106. doi <https://doi.org/10.1080/102866302900324658>
- Bellochio, Cláudia R. (2003). A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, 11(8).
- Bernabé, Maria M. (2015). Organización intercultural en el aula de música de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 13-24. doi <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.182971>
- Bernstein, Basil. (1975). *Código restrito e código elaborado*. Londres: Routledge & Kegan Paul
- Bevan, Bronwyn, & Xanthoudaki, Maria. (2008). Professional development for museum educators: Unpinning the underpinnings. *Journal of Museum Education*, 33(2), 107-119. doi <https://doi.org/10.1080/10598650.2008.11510592>
- Beyer, Esther. (1995). Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da ABEM*, 2(2), 53-67.
- Boal-Palheiros, Graça M. & Hargreaves, David J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118. doi <https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
- Boal-Palheiros, Graça. (2014). Som da Rua, um projecto musical de intervenção social. In *XXVII Congresso Internacional Pedagogia Social* (pp. 378-385). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Boal-Palheiros, Graça. (2017). Singing Against Loneliness: songs of a homeless choir in Porto. *Music and Arts in Action*, 6(1), 63-79. Recuperado de <https://www.musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/142>
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bond, Vanessa L. (2015). Sounds to share: The state of music education in three Reggio Emilia–inspired North American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 462-484. doi <https://doi.org/10.1177/0022429414555017>
- Boni, Valdete, & Quaresma, Sílvia J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2(1), 68-80. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>
- Bordeaux, Marie C. (2013). Du service éducatif au service culturel dans les musées. *Bulletin des bibliothèques de France*, 58(3), 18-22. Recuperado de <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-03-0018-003>
- Borrvalho, António, Fialho, Isabel & Cid, Marília. (2014). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. In A. P. Costa, L. P. Reis, N. F. Souza & R. Luengo (Eds.), *Libro de Actas de 3º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa* (pp. 51-56). Oliveira de Azemeis: Ludomedia.
- Bourdieu, Pierre. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2-3. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Bourdieu, Pierre. (1996). *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp.

- Bourdieu, Pierre. (2010). *A distinção: uma crítica social da faculdade do juízo*. Coimbra: Edições 70.
- Bowman, Wayne. (2009). The community in music. *International Journal of Community Music*, 2(2-3), 109-128. doi https://doi.org/10.1386/ijcm.2.2-3.109_1
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Braun, Virginia, Clarke, Victoria, Hayfield, Nikki & Terry, Gareth. (2012). Thematic analysis. *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, 843-860.
- Bresler, Liora. (1998). The genre of school music and its shaping by meso, micro, and macro contexts. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 2-18. doi <https://doi.org/10.1177/1321103X9801100102>
- Bronfenbrenner, Urie. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Byo, Susan J. (1999). Classroom Teachers' and Music Specialists' Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123. doi <https://doi.org/10.2307/3345717>
- Caelin, David. A. (2015). 'This is my truth, now tell me yours': Emphasizing dialogue within participatory music. *International Journal of Community Music*, 8(3), 233-257. doi https://doi.org/10.1386/ijcm.8.3.233_1
- Caetano, Ana (2004). Mudança dos professores pela investigação acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97-118. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/25652746.pdf>
- Calvi, Juan, Souza, Rosali & Santini, Rose. (2009). A organização do consumo de música na internet através da classificação do gosto cultural: estudo de caso do sistema de recomendação last.fm. In *Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento: actas del congreso* (pp. 663-675). Servicio de Publicaciones. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2924551>
- Camara, Aintzane. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 105-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=853037>
- Campbell, Patricia. (1998). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford University Press.
- Campbell, Patricia. (2007). Musical meaning in children's cultures. In *International handbook of research in arts education* (pp. 881-897). Springer Netherlands.
- Campbell, Patricia. (2002a). The musical cultures of children. In *The Arts in children's lives* (pp. 57-69). Dordrecht: Springer.
- Campbell, Patricia. (2002b). Music education in a time of cultural transformation. *Music Educators Journal*, 89(1), 27-32. doi <https://doi.org/10.2307/3399881>
- Campelo, Amanda. (2006). Avaliação de programas sociais em ONGs: discutindo aspectos conceituais e levantando algumas orientações metodológicas sobre avaliação de impacto. *Interfaces de Saberes*, 6(1). Retirado Recuperado de <https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/12/1>

- Cardoso, Francisco. (2011). A improvisação vocal como ferramenta para as aulas de Educação Musical. *Revista de educação musical*, 137, 26-34.
- Cardoso, Irene. (2005). A geração dos anos de 1960: o peso de uma herança. *Tempo Social*, 17(2), 93-107. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702005000200005>
- Carminatti, Juliana & Krug, Jeferson. (2010). A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. *Pensamiento psicológico*, 7(14), 81-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3265166.pdf>
- Carper, Kenneth. (2001). The effects of repeated exposure and instructional activities on the least preferred of four culturally diverse musical styles with kindergarten and pre-k children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 41-50.
- Casa da Música (2019). Folha de sala - Orquestra Sinfônica, Coro e Coro Infantil Casa da Música- 13 abril 2019. Recuperado de <http://www.casadamusica.com/pt/pesquisa?search=coro%20infantil%20casa%20da%20m%C3%BAsica>
- Cecconello, Alessandra M. & Koller, Silvia H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(3), 515-524. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300010>
- Cereser, Cristina M. I. (2004). A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, 11, 27-36.
- Chorus, America (2003) America's Performing Art: A study of choruses, choral singers and their impact. Consultado em 14 de agosto de 2011. Recuperado de http://chorusamerica.org/chorustudy.cfm_1-27
- Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: ESEPF.
- Cohen, Anthony P. (1985). *The Symbolic Construction of Community*. Psychology Press.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen-Cruz, Jan. (2002). An introduction to community art and activism. *Community arts network*, 16. Recuperado de https://library.upei.ca/sites/default/files/an_introduction_to_community_art_and_activism_cohen_cruz.pdf
- Coleman, James. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. doi <https://doi.org/10.1086/228943>
- Collodel-Benetti, Idionézia, Vieira, Mauro, Crepaldi, Maria & Ribeiro-Schneider, Daniela (2013). Fundamentos de la teoría bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicología*, 9(16), 89-99. doi <https://doi.org/10.16925/pe.v9i16.620>
- Corsaro, William A. & Molinari, Luisa. (2012). Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In *Research with children* (pp. 191-212). London: Routledge.
- Corsaro, William. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e sociedade*, 26(91), 443-464. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>

- Corsaro, William. A. (1979). 'We're friends, right?': Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in society*, 8(2-3), 315-336. doi <https://doi.org/10.1017/S0047404500007570>
- Cortês, Luiza, & Stoer, Stephen. (1997). Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 7-28. Recuperado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>
- Cortês, Luiza, Macedo, Eunice, Nunes, Rosa, Madeira, Rosa & César, Filipa (2012) *Discutindo a autonomia relativa com professores: a indisciplina como (contra) argumento*. Porto: Livpsic.
- Cortês, Luiza. (2012). Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos?: trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*, 37(3), 719-735. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000300002>
- Corvelo, José Gomes. (2013). O coro como veículo de socialização e educação musical: o caso do Coro Comunitário de Amarante. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro. Recuperado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12173/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Costa-Giomi, Eugenia. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of music*, 32(2), 139-152. doi <https://doi.org/10.1177/0305735604041491>
- Coutinho, Rejane. (2009). Questões sobre a formação de mediadores culturais. *Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP. Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP/Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Org. Maria Virgínia Gordilho Martins (Viga Gordilho), Maria Herminia Oliveira Hernández-Salvador: EDUFBA, 3737-3749.*
- Couto, Ana & Santos, Israel. (2009). Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, 15(1), 110-125. Recuperado de <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/265>
- Cruz, Hugo A., Bezelga, Isabel & Menezes, Isabel. (no prelo). Para uma tipologia da participação nas práticas artísticas comunitárias: A experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*.
- Cunha, Pedro F. (2013). Música bem temperada na escola: narrativas de vida na construção da profissionalidade de um educador musical. Tese de doutoramento, Universidade do Porto. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10216/67681>
- Dakon, Jacob M. & Cloete, Elene. (2018). The Violet experience: Social interaction through eclectic music learning practices. *British Journal of Music Education*, 35(1), 57-72. doi <https://doi.org/10.1017/S0265051717000122>
- Davidson, Gary (2013). Community Music Therapy: A Pathway to a Sense of Belonging in a School Environment. Tese de mestrado University of Wellington, Victoria, New Zealand. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10063/3002>
- Davidson, Robert & Lupton, Mandy. (2016). 'It makes you think anything is possible': Representing diversity in music theory pedagogy. *British Journal of Music Education*, 33(2), 175-189. doi <https://doi.org/10.1017/S0265051716000115>

- De Vries, Peter. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375-391. doi <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829427>
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Formação de Professores*. Diário da República n.º 92/2014, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Del Ben, Luciana (2003). Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, 11(8), 29-32.
- Delanty, Gerard. (2010). *Community*. New York: Routledge.
- Denzin, Norman K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Routledge.
- DeVries, Peter. (2004). The extramusical effects of music lessons on preschoolers. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), 6-10. doi <https://doi.org/10.1177/183693910402900203>
- Dewey, John. (2005). *Art as experience*. New York: Penguin.
- Dickens, Luke & Douglas, Lonie. (2013). Rap, rhythm and recognition: Lyrical practices and the politics of voice on a community music project for young people experiencing challenging circumstances. *Emotion, Space and Society*, 9, 59-71. doi <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2012.11.003>
- Direção Geral do Património Cultural. (2019). Serviços Educativos, Disponível em <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/servicos-educativos/>
- Dobrota, Snježana & Ercegovic, Ina. (2017). Music preferences with regard to music education, informal influences and familiarity of music amongst young people in Croatia. *British Journal of Music Education*, 34(1), 41-55. doi <https://doi.org/10.1017/S0265051716000358>
- Duarte, Rosália. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, (24), 213-225. doi <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Duarte, Teresa. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-Working Papers. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10071/1319>
- Duncombe, Stephen. (2016). Does it work?: The effect of activist art. *Social Research: An International Quarterly*, 83(1), 115-134.
- Durkheim, Émile (1977). *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Eça, Teresa. (2010). Educação através da arte para um futuro sustentável. *Cadernos Cedex*, 30(80), 13-25. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000100002>
- Efland, Arthur. (2004). The arts and the creation of mind: Eisner's contributions to the arts in education. *The Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 71-80. doi <https://doi.org/10.1353/jae.2004.0033>
- Eisner, Elliot W. (2001). Should we create new aims for art education?. *Art Education*, 54(5), 6-10.

- Elby, Andrew & Hammer, David. (2010). Epistemological resources and framing: A cognitive framework for helping teachers interpret and respond to their students' epistemologies. *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice*, 4(1), 409-434. doi <https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904.013>
- Elliott, Anthony. (2009). *Contemporary social theory: An introduction*. London: Routledge.
- Etzioni, Amitai. (1995) *Old Chestnuts and New Spurs*. In A. Etzioni (ed.), *New Communitarian Thinking: Persons, Virtues, Institutions, and Communities*, (pp. 16-34). Charlottesville, VA: University Press of Virginia.
- Fabiano, Luís & Silva, Franciele. (2012). Massificação cultural, práticas educativas e autonomia social. *Revista Diálogo Educacional*, 12(37), 1065-1084. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4900>
- Fernandes, Natália & Tomás, Catarina. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In *10TH Conference of the European Sociological Association* (Theme 7). Recuperado de [RepositoriUM](#).
- Fernandêz, Oscar. (1931). O canto coral nas escolas. *Ilustração Musical*, 3. Recuperado de <https://lorenzofernandez.org/o-canto-coral/>
- Fernback, Jan. (2007). Beyond the diluted community concept: a symbolic interactionist perspective on online social relations. *New media & society*, 9(1), 49-69. doi <https://doi.org/10.1177/1461444807072417>
- Ferreira, Claudino. (2015). O envolvimento cultural comunitário. *CesContexto*, (12), 48-56. Recuperado de [Repositório Estudo Geral](#).
- Ferreira, Manuela. (2004). Do “Avesso” do Brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da (s) ordem (ens) social (ais) instituinte (s) das crianças no jardim-de-infância. In M.J Sarmiento & A. B. Cerizara, *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp.55-104). Porto: ASA.
- Ferreira, Pedro D., Coimbra, Joaquim L. & Menezes, Isabel. (2012). “Diversity within diversity”-exploring connections between community, participation and citizenship. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 11(3), 120-134. doi <https://doi.org/10.4119/jsse-616>
- Figueiredo, Sérgio. (2005). Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, 13(12).
- Finnäs, Leif. (1989). How can musical preferences be modified? A research review. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 102, 1-58.
- Fleay, Caroline (2017). Bearing witness and the intimate economies of immigration detention centres in Australia. *Intimate economies of immigration detention: Critical Perspective*, 70-86. doi 10.4324/9781315707112
- Fléchet, Anaïs. (2007). Por uma história transnacional dos festivais de música popular. Música, contracultura e transferências culturais nas décadas de 1960 e 1970. *Patrimônio e memória*, 7(1), 257-271. Recuperado de <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/205/205>
- Folkestad, Göran. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of music education*, 23(2), 135-145. doi <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>

- Freer, Patrick K. (2011). The performance-pedagogy paradox in choral music teaching. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 164-178. doi [10.2979/philmusieducrevi.19.2.164](https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.19.2.164)
- Frega, Ana. L. (1997). *Metodología Comparada de la Educación Musical*. Tesis de Doctorado en Música, mención Educación, Buenos Aires, CIEM Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.analuciafrega.com.ar/index.php/publicaciones/libros/102-metodologia-comparada-de-la-educacion-musical>
- Freinet, Célestin. (2000). *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, Paulo. (2018). *Pedagogia do oprimido*, (3º ed.). Porto: Edição Afrontamento.
- Frith, Simon. (1996). Music and identity. In S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity*, (pp. 108-127). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Fung, C. Victor, Lee, Ming & Chung, Ester. (1999). Music style preferences of young students in Hong Kong. *Bulletin of the council for research in music education*, 153, 50-64.
- Fusch, Patricia & Laurence, Ness. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The qualitative report*, 20(9), 1408-1416. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss9/3>
- Gande, Andrea & Kruse-Weber, Silke. (2017). Addressing new challenges for a community music project in the context of higher music education: A conceptual framework. *London Review of Education*, 15(3), 372-387. doi <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.04>
- Gardner, Howard. (1997). *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gellereau, Michèle. (2016). Médiations culturelles et patrimoniales: partager des expériences culturelles pour construire du commun (pp. 103-127). In *La médiation: Théorie et terrains*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Gerring, John. (2004). What is a case study and what is it good for? *American political science review*, 98(2), 341-354. doi <https://doi.org/10.1017/S0003055404001182>
- Glassman, Michael & Erdem, Gizem. (2014). Participatory action research and its meanings: Vivencia, praxis, conscientization. *Adult Education Quarterly*, 64(3), 206-221. doi <https://doi.org/10.1177/0741713614523667>
- Glover, Joanna & Ward, Stephen (Eds.). (1998). *Teaching Music in the Primary School 2/e*. London: A&C Black.
- Gondim, Sónia (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>
- Gordon, Andrea. (2012). *Community music, place and belonging in the Bega Valley*. Master of Science - Research thesis, School of Earth and Environmental Sciences, University of Wollongong. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/7018/a7d3e0ea2b13f25ed302f49bae49bf0cc3c5.pdf>
- Greasley, Alinka E. & Lamont, Alessandra M. (2006, August). Music preference in adulthood: Why do we like the music we do. In *Proceedings of the 9th International*

Conference on Music Perception and Cognition (pp. 960-966). University of Bologna. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.8455&rep=rep1&type=pdf>

- Green, Lucy. (2017). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. New York: Routledge.
- Greer, R. Douglas, Dorow, Laura & Randall, Andrew. (1974). Music listening preferences of elementary school children. *Journal of Research in Music Education* 22(4), 284-291. doi <https://doi.org/10.2307/3344766>
- Groundwater-Smith, Susan, Docket, Sue & Bottrell, Dorothy. (2015). *Participatory research with children and young people*. London: Sage Publications
- Guber, Rosana. (2005). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guerra, Paula (2012). Da exclusão social à inclusão social: eixos de uma mudança paradigmática. *Revista Angolana de Sociologia*, (10), 91-110. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/74479>
- Guest, Greg, MacQueen, Kathleen & Namey, Emily. (2011). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- Guetzkow, Joshua. (2002). How the Arts Impact Communities: An introduction to the literature on arts impact studies. *Centre for Arts and Cultural Policy Studies*, 44, 7-8. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/6885290.pdf?repositoryId=153>
- Guimarães, Joana & Neves, Tiago. (2013). A comunidade dança?: reflexão sobre projetos de intervenção artística em contextos rurais. *Educação, Sociedade & Cultura*, 40, 147-163. Recuperado de https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_J_Guimaraes_T_Neves.pdf
- Hallam, Susan. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi <http://dx.doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hamilton, Lorna & Corbett-Whittier, Connie. (2012). *Using case study in education research*. Sage.
- Hargreaves, David J. (1984). The effects of repetition on liking for music. *Journal of research in Music Education*, 32(1), 35-47. doi <http://dx.doi.org/10.2307/3345279>
- Hargreaves, David J., & Marshall, Nigel A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-273. doi <https://doi.org/10.1080/1461380032000126355>
- Hayes, Casey J. (2008). Community music and the GLBT chorus. *International Journal of Community Music*, 1(1). doi https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.63_0
- Hedden, Debra. (2012). An overview of existing research about children's singing and the implications for teaching children to sing. Update: *Applications of Research in Music Education*, 30(2), 52-62. doi <https://doi.org/10.1177/8755123312438516>
- Henley, Jennie. (2017). How musical are primary generalist student teachers?. *Music Education Research*, 19(4), 470-484. doi <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204278>

- Hennessy, Ellis & Heary, Caroline. (2005). Exploring children's views through focus groups. In Sheila Greene & Diane Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods*, (pp. 236-252). London: Sage.
- Hennion, Antoine (2011) Music and Mediation. Toward a New Sociology of Music. Martin Clayton, Trevor Herbert, Richard Middleton. *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction, 2nd edition*, (pp.249-260). Routledge. doi <https://hal-mines-paristech.archives-ouvertes.fr/hal-00771905>
- Higgins, Lee & Mantie, Roger (2013). Improvisation as ability, culture, and experience. *Music Educators Journal*, 100(2), 38-44. doi <https://doi.org/10.1177/0027432113498097>
- Higgins, Lee. (2007). Acts of hospitality: The community in community music. *Music education research*, 9(2), 281-292. doi <https://doi.org/10.1080/14613800701384441>
- Higgins, Lee. (2010). Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. *Revista de ABEM*, 18(23), 7-14. Recuperado de http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revista_abem/article/view/210/142
- Higham, Ben. (1996). What constitutes competent professional practice within Community Music East? Paper presented at the second Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference, may 16-19, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.
- Hikiji, Rose (2006). *A Música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical*. São Paulo: EdUSP.
- Holden, Hillary & Button, Stuart. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38. doi <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051705006728>
- Hooper-Greenhill, Eilean. (2000). Changing values in the art museum: Rethinking communication and learning. *International Journal of Heritage Studies*, 6(1), 9-31. doi <https://doi.org/10.1080/135272500363715>
- Houlahan, Mícheál & Tacka, Philip. (2015). *Kodály today: A cognitive approach to elementary music education*. Oxford University Press.
- Hughes, John, King, Val, Rodden Tom & Andersen, Hughes. (1995). The role of ethnography in interactive systems design. *Interactions*, 2(2), 56-65. doi [10.1145/205350.205358](https://doi.org/10.1145/205350.205358)
- Hummes, Júlia. (2004). Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, 12(11).
- Joffe, Helene. (2012). Thematic analysis. In David Harper & Andrew Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*, (pp. 210-223). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. doi <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781119973249>
- Joly, Maria C. & Joly, Ilza Z. (2014). Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. *Revista da ABEM*, 19(26), 79-91. Recuperado de http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo7.pdf

- Jucan, Dana & Simion, Anca. (2015). Music Background in the Classroom: Its Role in the Development of Social-emotional Competence in Preschool Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 620-626. doi <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.169>
- Kaplan, Bonnie & Duchon, Dennis. (1988). Combining Qualitative and Quantitative Methods in Information Systems Research: A Case Study. *MIS Quarterly*, 12(4), 571. doi [10.2307/249133](https://doi.org/10.2307/249133)
- Kelly, Lynda. (2006). Measuring the impact of museums on their communities: The role of the 21st century museum. *Intercom*. Recuperado de <http://intercom.museum/documents/1-2Kelly.pdf>
- Kennedy, Mary A. (2000). Creative music making since the time of the singing schools: Fringe benefits. *Journal of Historical Research in Music Education*, 21(2), 132-148. doi <https://doi.org/10.1177/153660060002100203>
- Kesby, Mike. (2000). Participatory diagramming: deploying qualitative methods through an action research epistemology. *Area*, 32(4), 423-435. Recuperado de http://www.geog.leeds.ac.uk/projects/autonomousgeographies/kesby_2000.pdf
- Kirschner, Sebastian & Tomasello, Michael. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior* 31(5), 354-364. doi <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Kitzinger, Jenny. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health & illness*, 16(1), 103-121. doi <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Koopman, Constantijn. (1997). Aims in music education: A conceptual study. *Philosophy of Music Education Review*, 5(2), 63-79.
- Koopman, Constantijn. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163. doi <https://doi.org/10.1177/0255761407079951>
- Kraftl, Peter. (2013). Beyond 'Voice', Beyond 'Agency', Beyond 'Politics'? Hybrid childhoods and some critical reflections on children's emotional geographies. *Emotion, Space and Society*, 9, 13-23. doi <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2013.01.004>
- Krueger, Richard A. & Casey, Mary Anne. (2002). Designing and conducting focus group interviews. Recuperado de <https://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>
- Lafortune, Jean M. (2013). De la démocratisation à la démocratie culturelle: dynamique contemporaine de la médiation culturelle au Québec. *Territoires contemporains*, 5. Recuperado de http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/publications/Democratiser_culture/JM_Lafortune.htm
- Langston, Thomas W. & Barrett, Margaret S. (2008). Capitalizing on community music: A case study of the manifestation of social capital in a community choir. *Research studies in music education*, 30(2), 118-138.
- LeBlanc, Albert, Colman, James, McCrary, Jan, Sherrill, Carolyn & Malin, Sue. (1988). Tempo preferences of different age music listeners. *Journal of research in music education*, 36(3), 156-168.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Lisboa: Assembleia da República.

- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, 33(3), 198-204.
- Leite, Carlinda & Ramos, Kátia. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 07-27. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000100002&lng=pt&tlng=pt
- Lima, Sónia. (2003). A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da ABEM*, 11(8).
- Lopes, Amélia (2002). Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, 11(2), 35-51.
- Lopes, João Teixeira. (2009). Da democratização da Cultura a um conceito e prática alternativos de Democracia Cultural. *Saber & Educar*, (14). doi <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol14.121>
- Ludke, Menda & André, Marli E. (2011). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Em Aberto*, 5(31).
- Lunt, Peter & Livingstone, Sonia. (1996). Rethinking the focus group in media and communications research. *Journal of communication*, 46(2), 79-98.
- Magnani, José G. (2009). Etnografia como prática e experiência. *Horizontes antropológicos*, 15(32), 129-156.
- Marcellesi, Jean B. & Gardin, Bernard. (1975). Introdução à Sociolinguística. Lisboa: Áster.
- Dias, Teresa. (2013). Como pensam "Elas" a organização das sociedades e o exercício da cidadania?: do desenvolvimento do pensamento político à vivência da cidadania participada em contexto escolar no pré-escolar e ensino básico. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104124/2/191047.pdf>
- Marques, Isabel & Brazil, Fábio. (2006). Arte é processo ou produto. Recuperado em março, 1, 2013 de <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Arte-e-processo-ou-produto-/12/9382>
- Martens, Lydia, Southerton, Dale, & Scott, Sue. (2004). Bringing children (and parents) into the sociology of consumption: Towards a theoretical and empirical agenda. *Journal of consumer culture*, 4(2), 155-182. doi <https://doi.org/10.1177/1469540504043680>
- Matarasso, François. (1996). *Defining values: evaluating arts programmes*. Stroud: Comedia.
- Matarasso, Francois. (1997). *Use or ornament. The social impact of participation in the arts*. London: Comedia.
- Matarasso, François. (2000). *Creating Value, Arts & Business*. London: Comedia.
- Matarasso, Francois. (2018). Festival de Música de Setúbal. Recuperado de <https://arestlessart.com/case-studies/festival-de-musica-de-setubal/festival-de-musica-de-setubal-um-caso-de-estudo-de-arte-participativa/>

- Matarasso, François. (2019). *A Restless Art: How participation won, and why it matters*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- McKay, George & Higham, Ben. (2012). Connected communities-community music: History and current practice, its constructions of “Community”, digital turns and future soundings (Connected Communities). Salford: Arts & Humanities Research Council.
- McKoy, Constance. L. (2002). A review of research on instructional approach and world music preference. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(1), 36-43.
- Menezes, Isabel. (2003). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagements: implication for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3). doi <https://doi.org/10.2304/eeerj.2003.2.3.8>
- Menezes, Isabel. (2007). *Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica*. Porto: Legis.
- Millen, David. (2000). *Rapid Ethnography: Time Deepening Strategies for HCI Field Research*. Recuperado de <http://peres.rihmlab.org/Classes/PSYC6419seminar/Millen2000rapidethnography.pdf>
- Mills, Janet. (1989). The generalist primary teacher of music: A problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125-138. doi <https://doi.org/10.1017/S0265051700007002>
- Miranda, D. & Gaudreau, P. (2011). Music listening and emotional well-being in adolescence: A person-and variable-oriented study. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61(1), 1-11.
- Moraes, Luciane P. B. D. (2011). “Falar, ouvir e escutar”: etnografia dos processos de produção de discursos e de circulação da palavra nos rituais de participação dos conselhos comunitários de segurança. Tese de doutoramento, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.
- Morgan, David L., & Spanish, Margaret T. (1984). Focus groups: A new tool for qualitative research. *Qualitative sociology*, 7(3), 253-270.
- Morgan, David. (1997). Focus groups as qualitative research. *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mota, Graça (2003). A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. *Educação (UFES)*, 28(2), 11-22. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/reveducacao/article/view/4150>
- Mota, Graça (2007). A Música no 1º ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 16-21.
- Mota, Graça (2003b). Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, 11(8), 12-13.
- Mota, Graça. (2014). A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições. *DEBATES-Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, 13, 41-50. Recuperado de <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4609/4120>
- Moura, Márcia (2013). Projectos artístico-musicais: o contributo do ensino não formal para o desempenho académico e para a consideração das competências musicais

no segundo ciclo do Ensino Básico (tese de doutoramento), Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, recuperado em <http://hdl.handle.net/10400.14/12583>

- Mullen, Phil. (2002). *We don't teach we explore: aspects of community music delivery*. Paper presented at the ISME CMA Seminar: Community Music in the Modern Metropolis, Rotterdam, the Netherlands.
- Myerscough, John. (1988). *The economic importance of the arts in Britain*. Policy Studies Institute.
- Newcomer, Kathryn E., Hatry, Harry P. & Wholey, Joseph S. (Eds.). (2015). *Handbook of practical program evaluation*. USA: John Wiley & Sons.
- Nicolazzi, Fernando. (2004). A narrativa da experiência em Foucault e Thompson. *Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História*. Porto Alegre, 11 (19-20), 101-138. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6353/3804>
- Nóbrega, Ariana & Boal-Palheiros, Graça. (2015). NEOJIBA: reflexões sobre o ensino das práticas musicais em projeto social. In *XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Natal, Brazil: ABEM. Recuperado de <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1083>
- North, Adrien C. & Hargreaves, David J. (1997). Liking, arousal potential, and the emotions expressed by music. *Scandinavian journal of psychology*, 38(1), 45-53.
- North, Adrien C. & Hargreaves, David. J. (2007). Lifestyle correlates of musical preference: 3. Travel, money, education, employment and health. *Psychology of Music*, 35(3), 473–497. doi <https://doi.org/10.1177/0305735607072656>
- Nóvoa, António. (2004) Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In E. Gonçalves, M. E. Carvalho & M. Z. Pereira (Orgs.), *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes* (pp.17-29). Campinas: Alínea.
- Nóvoa, António. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>
- Nunes, Monica. (1993). *O mito no rádio: a voz e os signos de renovação periódica*. São Paulo: Annablume.
- Fonterrada, Marisa (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp.
- Oosthuizen, Hellen, Fouché, Sunelle & Torrance, Kerryn. (2007, November). Collaborative work: Negotiations between music therapists and community musicians in the development of a South African community music therapy project. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 7(3).doi <https://doi.org/10.15845/voices.v7i3.546>
- Ostetto, Luciana E. (2004). Mas as crianças gostam!" Ou sobre gostos e repertórios musicais. Luciana E. Ostetto, Luciana E & M. I. Leite, *MI Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão* (pp. 41-60). Campinas: Papyrus.
- Parizzi, Maria Betânia (2006). O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da ABEM*, 14(15), 39-48.

- Pastore, Serafina & Pentassuglia, Monica. (2015). Teaching as dance: A case-study for teacher practice analysis. *International Journal of Educational Research*, 70(1), 16-30. doi <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.12.001>
- Patton, Michael Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Paynter, John. (2002). Music in the school curriculum: why bother?. *British Journal of Music Education*, 19(3), 215-226. doi <https://doi.org/10.1017/S0265051702000311>
- Peery, J. Craig & Peery, Irene W. (1986). Effects of exposure to classical music on the musical preferences of preschool children. *Journal of Research in Music Education*, 34(1), 24-33.
- Penna, Maura. (2007). Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, 15(16), 49-56.
- Pereira, Fátima, Carolino, Ana & Lopes, Amélia (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista portuguesa de educação*, 20(1), 191-219.
- Perrenoud, Philippe. (1992). Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers Pédagogiques*, 306, 49-55.
- Perrenoud, Philippe. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio: Revista pedagógica*, 17, 8-12.
- Peters, Valerie. (2009). Youth identity construction through music education: Nurturing a sense of belonging in multi-ethnic communities. In *Exploring social justice: How music education might matter*, (pp.199-211). Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- Pink, Sarah, & Morgan, Jennifer. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing. *Symbolic Interaction*, 3(36), 351-361. doi <https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Praise, Samuel & Meenakshi, K. (2015). The Effect of Music on Human Brain in Developing Learning Skills and Physical Health. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2 S1), 244-250. doi [10.5901/mjss.2015.v6n2s1p244](https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s1p244)
- Quadros Júnior, João & Lorenzo, Oswaldo. (2013). Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. *Revista da ABEM*, 21(31), 35-50. Recuperado de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/70/56>
- Quintela, Pedro. (2011). Estratégias de mediação cultural: inovação e experimentação no Serviço Educativo da Casa da Música. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (94), 63-83. doi [10.4000/rccs.1531](https://doi.org/10.4000/rccs.1531)
- Ramalho, Joana L. (2012). O papel da cultura na produção de cidade: a Casa da Música no Porto. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Rao, Doreen. (1980). The children's chorus: Instrument of artistic excellence. *The Choral Journal*, 20(7), 5-6, 9.
- Rao, Doreen. (1993). Children's Choirs A Revolution from Within: Doreen Rao looks at choral singing as an opportunity for elementary students to develop musicianship,

- participate in culture, and realize the benefits of self-esteem. *Music Educators Journal*, 80(3), 44-48. doi <https://doi.org/10.2307/3398675>
- Rao, Doreen. (2005). Singing in the Twenty-first Century... Singing a Better World. *The Phenomenon of Singing*, 5, 248-256. Recuperado de <https://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/singing/article/view/610/446>
- Rauduvaite, Asta & Lasauskiene, Jolanta. (2015). Educational Activities of Contemporary Music Teacher: Analysis of Career Expectations of Students and School Heads. Paper presented at the 6th *World conference on Psychology Counseling and Guidance*, Turkey.
- Reimer, Bennett. (1999). Facing the Risks of the “Mozart Effect” Bennett Reimer argues that music educators must protect the integrity of music education from alternative, nonmusic agendas. *Music Educators Journal*, 86(1), 37-43. doi <https://doi.org/10.2307/3399576>
- Reimer, Bennett. (2004). Reconceiving the standards and the school music program. *Music Educators Journal*, 91(1), 33-37. doi <https://doi.org/10.2307/3400103>
- Rico, Carlos. (2017). A casa em canto. Recuperado de <https://sicnoticias.pt/programas/reportagemespecial/2017-09-30-Casa-em-Canto>
- Rimmer, Mark. (2012). The participation and decision making of ‘at risk’ youth in community music projects: an exploration of three case studies. *Journal of Youth Studies*, 15(3), 329-350. doi <https://doi.org/10.1080/13676261.2011.643232>
- Roberts, Donald F. & Christenson, Peter. G. (2001). Popular music in childhood and adolescence. In Dorothy G. Singer & Jerome L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media*, (pp.395-413). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roberts, Lisa C. (2014). *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*. Washington: Smithsonian Institution.
- Rocha, Ana L. C. D., & Eckert, Cornelia. (2008). Etnografia saberes e práticas. *Iluminuras*, 9(21). doi <https://doi.org/10.22456/1984-1191.9301>
- Roche, Chris. (2000). *Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças*. Cortez: ABONG; Oxfam.
- Rodrigues, David & Lima-Rodrigues, Luzia. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. *Educar em Revista*, (41), 41-60. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>
- Rodrigues, Helena & Marinho, Teresa. (2018). Caracterização do panorama coral infantil e juvenil do distrito de Lisboa no ano de 2017. In Sara Carvalho, Clarissa Foletto, Filipe Lopes & Aoife Hiney (Eds.), *Musichildren: Proceedings of the 1st International Conference Music for and by children*, (pp. 227-242). Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10773/23255>
- Roldão, Maria C., Figueiredo, Maria, Campos, Joana & Luís, Helena. (2009). O conhecimento profissional dos professores, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/2900>
- Roldão, Maria C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12 (34), 95-181.
- Ruiz, Clarissa (2005, nov.). *La Educación artística, factor vinculante de la cultura y la educación. Lineamentos de política para la educación artística en Colombia*.

Comunicação apresentada na Conferencia Regional de América Latina y el Caribe. Latino: Hacia una educación artística de calidad: Retos y oportunidades, em Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.lacult.unesco.org/docc/PonenciaColombia.pdf>

- Ruiz, Janete & Vieira, M. Helena. (2017). Cantem, como se estivessem num prado verde, com ar fresco no rosto...: imagética e metáfora na pedagogia coral infantil. *Revista E-Psi*, 7 (Suplm.1), 3- 17. Recuperado de <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2017/2017-VolumeEspecial-Estudos-da-Crianca1.pdf>
- Russell-Bowie, Deirdre. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36. doi <https://doi.org/10.1080/14613800802699549>
- Santos, Boaventura. (2001). Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Contexto internacional*, 23(1), 7-34.
- Santos, Helena. (2003). A propósito dos públicos culturais: uma reflexão ilustrada para um caso português. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 67, 75-97. doi [10.4000/rccs.1115](https://doi.org/10.4000/rccs.1115)
- Sarmiento, Manuel J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp.9-34). Porto: Asa.
- Sarmiento, Manuel J. (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. In *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*, (2ª ed., pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina Editora.
- Seixas, Ana (2014). Cantar em coro: estudo de caso de uma área do Norte Litoral de Portugal. (tese de doutoramento), Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, recuperada em <http://hdl.handle.net/10400.14/14904>
- Schafer, Raymond M. (2012). *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp.
- Schäfer, Thomas & Sedlmeier, Peter. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, 37(3), 279-300. doi <https://doi.org/10.1177/0305735608097247>
- Schippers, Huib. (2009). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Shehan, Patricia K. (1979). The effect of the television series, Music, on music listening preferences and achievement of elementary general music students. *Contributions to Music Education*, (7), 51-62.
- Shelemay, Kay K. (2011). Musical communities: Rethinking the collective in music. *Journal of the American Musicological Society*, 64(2), 349-390. doi [10.1525/jams.2011.64.2.349](https://doi.org/10.1525/jams.2011.64.2.349)
- Sheppard, Beverly. (2000). Do museums make a difference? Evaluating programs for social change. Curator: *The Museum Journal*, 43(1), 63-74. doi <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2000.tb01159.x>
- Shiobara, Mari. (2014). Collaborative Learning in Community Music Activity: Enhancing Musical and Personal Lives. In Mary L. Cohen (Eds), *CMA XIV: Listening to the world: Proceedings from the International*, (pp. 11-15). Salvador, Brazil: ISME. Recuperado de

https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/CMA%20XIV_Final_Proceedings_FINAL_MC.pdf

- Silva, Eugénio. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, (12), 77-99. Recuperado de <https://journals.openedition.org/ras/740>
- Silva, Marta. (2018). Ser-se, Sentir-se, Cantar-se: Música e inclusão-olhares sobre projetos do serviço educativo da Casa da Música. Tese de doutoramento, Universidade do Porto. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/118529/2/309944.pdf>
- Silva, Rafael. R. (2012). O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. *Revista da ABEM*, 20(27), 93-104.
- Silverman, Marissa. (2005). Community music? Reflections on the concept. *International Journal of Community Music*, 3, 1-19.
- Simão, Ana M., Caetano, Ana P. & Flores, Maria A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, 26(90), 173-188. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000100008>
- Skelton, Kevin D. (may/june 2007). The child’s voice: a closer look at pedagogy and science. *Journal of singing*, 63(5), 537-544. Recuperado de https://www.nats.org/Library/Kennedy_JOS_Files_2013/JOS-063-5-2007-537.pdf
- Sloboda, John. (1991). Music structure and emotional response: Some empirical findings. *Psychology of music*, 19(2), 110-120. doi <https://doi.org/10.1177/0305735691192002>
- Sloboda, Jonh. (2001). Emotion, functionality and the everyday experience of music: handbook of childreWhere does music education fit?. *Music Education Research*, 3(2), 243-253. doi 10.1080/14613800120089287
- Smith, Brenda & Sataloff, Robert T. (2013). *Choral pedagogy*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Smithson, Janet. (2008). Focus groups. In *The Sage handbook of social research methods*, (pp. 357-369). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sobreira, Sílvia. (2008). Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, 16(20), 45-52.
- Soley, Gaye & Spelke, Elizabeth S. (2016). Shared cultural knowledge: Effects of music on young children’s social preferences. *Cognition*, 148, 106-116. doi <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.09.017>
- Sousa, Gonçalo. (2011). A música como factor de integração. Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Recuperado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10676/1/GONCALO_SOUSA.pdf
- Souza Minayo, M. Cecília & Minayo Gómez, Carlos. (2003). Dífíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In Paulette Goldenberg, Regina Marsiglia & Maria Helena Gomes, *O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde* (pp.117-142). Rio de Janeiro: Fiocruz.

- Souza Minayo, M. Cecília. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petropolis: Editora Vozes Limitada.
- Spencer, Herbert (2015). The origin and function of music. In *The Routledge Reader on the Sociology of Music* (pp. 43-50). New York: Routledge.
- Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, Robert E. (2013). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Stige, Brynjulf (2002). Culture-centered music therapy. In *The Oxford handbook of music therapy*. Oxford University Press. Recuperado de <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199639755.001.001/oxfordhb-9780199639755-e-1>
- Stoer, Stephen R. & Cortesão, Luiza. (1995). Inter/Multicultural Education on the European (Semi) periphery: notes on an action-research project in four Portuguese schools. *European journal of intercultural studies*, 6(1), 37-45. doi <https://doi.org/10.1080/0952391950060104>
- Stoer, Stephen R. & Cortesão, Luiza. (1999). *Levantando a Pedra*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen R., & Cortesão, Luiza. (1999). The reconstruction of home/school relations: Portuguese conceptions of the 'responsible parent'. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), 23-38. doi <https://doi.org/10.1080/09620219900200037>
- Subtil, Maria J. (2005). Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da ABEM*, 13(13), 65-73. Recuperado de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/326>
- Sunderland, Naomi, Graham, Phil & Lenette, Caroline (2016). Epistemic communities: Extending the social justice outcomes of community music for asylum seekers and refugees in Australia. *International Journal of Community Music*, 9(3), 223-241. doi https://doi.org/10.1386/ijcm.9.3.223_14
- Sunderland, Naomi, Istvandity, Lauren, Lakhani, Ali, Lenette, Caroline., Procopis, B., Caballero, P (2015). They [do more than] interrupt us from sadness: Exploring the impact of participatory music making on social determinants of health and wellbeing for refugees in Australia. *Health, Culture and Society*, 8(1), 1-19. doi <https://doi.org/10.5195/hcs.2015.195>
- Swanwick, Keith & Lawson, Doroty. (1999). "Authentic" Music and its Effect on the Attitudes and Musical Development of Secondary School Students. *Music Education Research*, 1(1), 47-60. doi <https://doi.org/10.1080/1461380990010105>
- Swanwick, Keith (1991). Further Research on the Musical Development Sequence. *Psychology of Music*, 19(1), 22-32. doi <https://doi.org/10.1177/0305735691191002>
- Swanwick, Keith (1999). *Teaching Music Musically*. London and New York: Routledge.
- Tanner, Julien, Asbridge, Mark & Wortley, Scot (2008). Our favourite melodies: musical consumption and teenage lifestyles 1. *The British Journal of Sociology*, 59(1), 117-144. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00185>

- Thurler, Monica G. & Perrenoud, Phillipe. (2006). Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?. *Cadernos de pesquisa*, 36(128), 357-375. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200005>
- Tinworth, Katleen. (2011). Identity and the museum visitor experience. *Museum Anthropology*, 34(1), 83-85. doi <https://doi.org/10.1111/j.1548-1379.2010.01108.9.x>
- Tolbert, Elizabeth. (2001). The enigma of music, the voice of reason: "Music, language," and becoming human. *New Literary History*, 32(3), 451-465.
- Tonneijck, Hetty, Kinébanian, Astrid & Josephsson, Staffan. (2008). An exploration of choir singing: Achieving wholeness through challenge. *Journal of Occupational Science*, 15(3), 173-180. doi <https://doi.org/10.1080/14427591.2008.9686627>
- Trevisan, Gabriela. (2014). "Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós." Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. Tese de doutoramento, Universidade do Minho. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/35121>
- Trickett, Edison & Espino, Susan. (2004). Collaboration and Social Inquiry: Multiple Meanings of a Construct and Its Role in Creating Useful and Valid Knowledge. *American Journal of Community Psychology*, 34(1-2), 1-69. doi <https://doi.org/10.1023/B:AJCP.0000040146.32749.7d>
- Turino, Thomas. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.
- Uriarte, Urpi M. (2012). O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe*, 11. doi 10.4000/pontourbe.300
- Vaillancourt, Guyliane. (2012). Music therapy: A community approach to social justice. *The Arts in Psychotherapy*, 39(3), 173-178. doi <https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.12.011>
- Valqueresma, Andreia & Coimbra, Joaquim L. (2013). Criatividade e educação: a educação artística como o caminho do futuro? *Educação, Sociedade e Cultura*, 40, 131-146. Recuperado de https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_A_Valqueresma_J_Coimbra.pdf
- Vargas, António P. (2010). Música e poder: para uma sociologia da ausência da música portuguesa no contexto europeu. Tese de doutoramento, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. . Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316/14027>
- Van de Ven, Andrew H., & Huber, George P. (1990). Longitudinal Field Research Methods for Studying Processes of Organizational Change. *Organization Science*, 1(3), 213–219. doi <https://doi.org/10.1287/orsc.1.3.213>
- Vaz, Henrique M. (2007). Projecto zero: a escola no teatro: significado da instância trabalho numa escola profissional artística: estudo de caso. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Veblen, Kari & Olsson, Bengt (2002). Community music: Toward an international overview. In Richard Colwell & Carol Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*, (pp. 730-753). Oxford University Press.

- Veblen, Kari K. (2008). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21. doi [10.1386/ijcm.1.1.5_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.5_1)
- Watson, Sheila. (2014). 'Communities and museums-equal partners?.In *Museum as Process: Translating Local and Global Knowledges* (pp. 228-245). Routledge
- Weber, Max. (1987). *Conceitos básicos de Sociologia*. São Paulo: Editora Moraes.
- Welch, Graham & Adams, Pauline. (2003). How is music learning celebrated and developed. Southwell, Notts, UK: *British Educational Research Association*.
- Weston, Donna, & Lenette, Caroline (2016). Performing freedom: The role of music-making in creating a community in asylum seeker detention centres. *International Journal of Community Music*, 9(2), 121-134. doi: https://doi.org/10.1386/ijcm.9.2.121_1
- Wibeck, Victoria, Dahlgren, Madeleine A. & Öberg, Gunilla (2007). Learning in focus groups: An analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative research*, 7(2), 249-267. doi <https://doi.org/10.1177/1468794107076023>
- Wiggins, Robert. A., & Wiggins, Jackie (2008). Primary music education in the absence of specialists, *International Journal of Education and the Arts*, 9(12), 1-26. Recuperado de <http://www.ijea.org/v9n12/index.html>
- Wille, Regiana B. (2014). Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, 13(13). Recuperado de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323/253>
- Williams, Amanda & Katz, Larry. (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3). Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.2540&rep=rep1&type=pdf>
- Wills, Ruth. (2011). The magic of music: a study into the promotion of children's well-being through singing. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), 37-46. doi <https://doi.org/10.1080/1364436X.2010.540750>

Apêndice I

Guião para o grupo de discussão focalizada com crianças

0. Jogos de apresentação:
 - Jogo das estátuas com balões

1. **Imagina que eu sou um extraterrestre e que nunca tinha vindo à Terra. Ouvia falar numa coisa que é a música...**
 - Como é que me explicavas o que a música? Que palavras utilizavas?
 - Gostas de música?
 - Qual é a tua música preferida
 - O que é que é para ti uma boa música? (**construção do gosto musical**)
TRANSIÇÃO: Gostas de ter aulas de música na escola?

2. **Quando te disseram que ias ter aulas de coro na tua escola, o que pensaste?**
 - O que esperavas que fosse acontecer?
 - Preferias ter as aulas normais? Porquê?
 - Achas que estas aulas são diferentes em relação às outras? (por exemplo, português, matemática...) O que é diferente?
 - É importante teres aulas de coro na escola? Porquê? (**importância e peso da educação artística no currículo do ensino básico**)

3. **O que gostaste mais e menos nas aulas de coro?**
 - És capaz de dar um exemplo de cada – uma coisa que gostaste mais e uma que gostaste menos?
 - O que achaste do concerto na casa da Música? Correu bem? Porquê que achas que correu bem? (**valorização do trabalho feito nas Escolas**)
 - Depois desta experiência no coro, achas que gostas mais ou menos de música? Porquê? (**construção do gosto musical**)

4. **Que coisas novas aprendeste coisas novas nas aulas de coro?**
 - Dá exemplos de coisas que antes não sabias e agora já sabes (**melhorias a vários níveis: memorização, coordenação motora, capacidade de aprendizagem, concentração, nível de conhecimentos aprender palavras novas, melhoria da postura**) –

utilizar uma folha e canetas para escreverem ou desenharem o que foi mais significativo

- E exemplos de coisas que ainda não aprendeste, mas que gostavas de aprender? – utilizar uma folha e canetas para escreverem ou desenharem o que foi mais significativo

5. Imagina que eras tu agora o/a professor/a de coro:

- O que é que tu gostavas de fazer com os teus alunos nas aulas?
- Que jogos fazias e porquê?
- Que músicas escolhias e porquê? **(Escolha dos reportórios)**

Para fechar: agora que já acabamos, o que acham que foi mais importante desta conversa que tivemos aqui?

Apêndice II

Guião Grupo focal Crianças CICM

30 de junho 2018

0. Acolhimento das crianças na sala de ensaio 10, convidando-os a sentarem-se numa roda grande, juntamente com os adultos

1. Propor, em roda e sem uma ordem específica, que digam
 - o que sentiram antes durante e depois do concerto? São três momentos diferentes, sentimos coisas diferentes, sentimos coisas diferentes? O quê?
 - Partilha em grande grupo

2. Propor um jogo, com cartas com imagens metafóricas. Colocar as cartas todas no chão de forma visível e pedir que todos as vejam com atenção, andando em círculo e podendo parar para olhar mais atentamente alguma carta que lhes chame a atenção. Escolher uma carta que ajude cada um a responder:
 - o que é que o facto de este ano terem pertencido ao Coro Infantil da Casa da Música significou para cada um, para a vossa vida! Mudou alguma coisa? O quê?
 - Partilha em grande grupo

3. Dinâmica final com música e movimento

Apêndice III

Guião para o grupo de discussão focalizada com professoras

0. Dinâmica de apresentação: cada participante deve escolher uma imagem e depois explicar ao grupo porque escolheu

1. As expressões artísticas (e dentro destas a música) são uma das áreas do currículo do Primeiro ciclo do Ensino Básico.

- O que lhe parece esta inclusão na formação no 1ºCEB?
- Na sua opinião faz sentido a presença destas áreas? Porque sim/não?
- Era uma área a que costumava dar importância no seu trabalho até agora?
- Do que lhe tem sido possível observar nas aulas de coro, em que aspetos acha que estas diferem das suas aulas?

(importância e peso da educação artística no currículo do ensino básico)

2. O projeto “Escolas a cantar” iniciou-se este ano.

- Qual a sua perspetiva sobre o trabalho que foi feito?
- O que achou foi mais surpreendente ou inovador no trabalho a que assistiu?
- O que gostou mais e menos nas aulas de coro a que assistiu? Pode dar um exemplo de cada – uma coisa de que gostou mais e uma de que gostou menos?
- Acha que as "aulas" são muito parecidas ou muito diferentes das aulas regulares? Em que sentido?
- O que achou do concerto na casa da Música? Pode apontar aspetos positivos e negativos que tenha observado? Na sua opinião, a que se deveu o facto de ter corrido assim?

(valorização do trabalho feito nas Escolas)

3. Acha que houve algum impacto do projeto nas suas crianças? Em que sentido? em que domínios?

- Dê exemplos de coisas que aprenderam.

- E exemplos de coisas que ainda não aprenderam, mas acha que seria importante aprenderem?
- Como avalia o processo de seleção das crianças para o Coro infantil da Casa da Música? Estava à espera que as crianças que foram escolhidas fossem as que realmente foram? Porquê?

(melhorias a vários níveis: memorização, coordenação motora, capacidade de aprendizagem, concentração, nível de conhecimentos aprender palavras novas, melhoria da postura, prazer e fruição)

4. E na Escola mudou alguma coisa?

- O ambiente entre as crianças?
- A relação professor/aluno?
- A sua relação com as crianças?
- Alguns aspetos das aulas??
- A relação com os pais?

(Impactos nas crianças; na relação professor/aluno; na gestão do currículo, na relação com as famílias)

5. Imagine que para o ano o projeto “Escolas a Cantar” não tinha continuidade na sua escola.

- O que é que faria (ou não) de diferente com os seus alunos nas aulas?

(Impacto no currículo)

Para fechar: agora que já acabamos, o que acham que foi mais importante desta conversa que tivemos aqui?

Apêndice IV

Guião para o grupo de discussão focal músicos

Bloco I

Trabalho realizado nas escolas

- 1.1 O projeto Escolas a Cantar iniciou-se no ano letivo passado. Que expectativas tinham inicialmente em relação a este projeto? (expectativas dos músicos em relação ao projeto em relação às crianças, aos professores e às famílias)
- 1.2 A proposta era de que ficassem responsáveis pela área da música nas vossas escolas. O que acham do facto da música ser a área das expressões artísticas que fica mais valorizada no currículo escolar? Que papel acham que esta área deve ter? (importância e peso da educação artística no currículo do ensino básico)

Bloco II

Avaliação: (valorização do trabalho feito nas Escolas)

2. Como avaliam o trabalho que foi feito no ano passado?
 - 2.1 o que mais/menos gostaram e o que mais/menos os surpreendeu nesse trabalho?
 - 2.2 Como avaliam a relação que estabeleceram com as crianças das vossas escolas? Quais foram os maiores desafios que encontraram e o que consideram que foi mais positivo nessa relação que estabeleceram? (relação dos músicos com as crianças)
 - 2.3 E no que diz respeito à relação estabelecida com as professoras? Que expectativas tinham? O que correu melhor? O que poderia ter corrido melhor e porquê? (relação e envolvimento das professoras com o projeto)
 - 2.4 Impacto do projeto nas crianças (melhorias a vários níveis: memorização, coordenação motora, capacidade de aprendizagem, concentração, nível de conhecimentos aprender palavras novas, melhoria da postura, prazer e fruição)

Bloco III

3. **Trabalho realizado com as crianças escolhidas para o Coro na Casa da Música** - O trabalho com o coro infantil da casa da música iniciou-se em julho passado.

- 3.1 Como avaliam a reação/comportamento/envolvimento das crianças neste projeto? (reação, comportamento e envolvimento das crianças com o trabalho na Casa da Música)
- 3.2 Sentem que a relação que se estabeleceu convosco enquanto professores da CDM foi diferente da que tinham nas escolas? Porquê? (relação estabelecida com os professores na CDM)
- 3.3 O repertório a ser trabalhado neste início do trabalho já estava escolhido. Qual a vossa opinião sobre esta escolha? Que características deve ter para vocês um repertório neste contexto? As estratégias pedagógicas e artísticas são diferentes das utilizados no trabalho com as escolas? Porquê? (tipo de repertório escolhido/ estratégias pedagógicas e artísticas/ progressos técnicos e artísticos das crianças)
- 3.4 Que expectativas têm em relação a este projeto? E em termos do desenvolvimento técnico artístico das crianças? (expectativas dos músicos em relação ao projeto e as crianças)

Bloco IV

4. Depois de decorrido um ano letivo do projeto Escolas a cantar, depois de terem enfrentado desafios e terem conseguido conquistas importantes,
 - 4.1 que tipo de formação profissional deve, na vossa opinião, ter um profissional que trabalha música neste tipo de projetos? (Que formação académica e musical têm e qual a perceção sobre quem deve ser o profissional que trabalha neste tipo de projetos - facilitador/professor de música/ educador comunitário)
 - 4.2 na vossa opinião, que potenciais mais e menos valias projetos destes podem trazer para as escolas e instituições como a Casa da Música?

Bloco V

5. Neste momento, depois de decorrido um ano deste projeto, que sugestões de melhoria têm vocês no sentido de se conseguir uma melhoria nestes dois projetos?

Apêndice V

Guião de entrevista Coordenação do projeto: responsável 1 e responsável 2

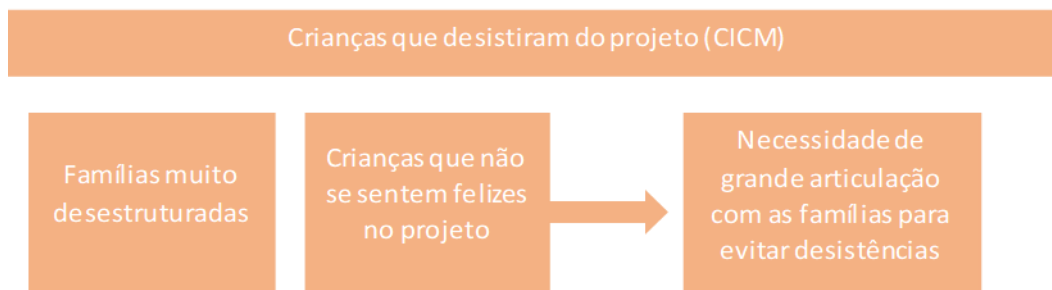
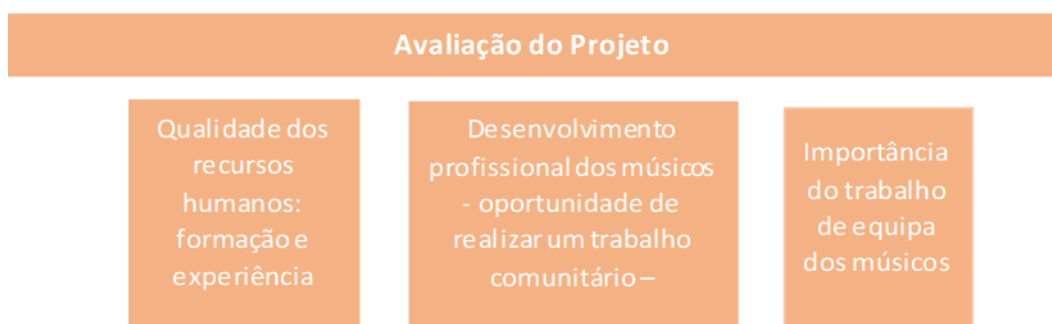
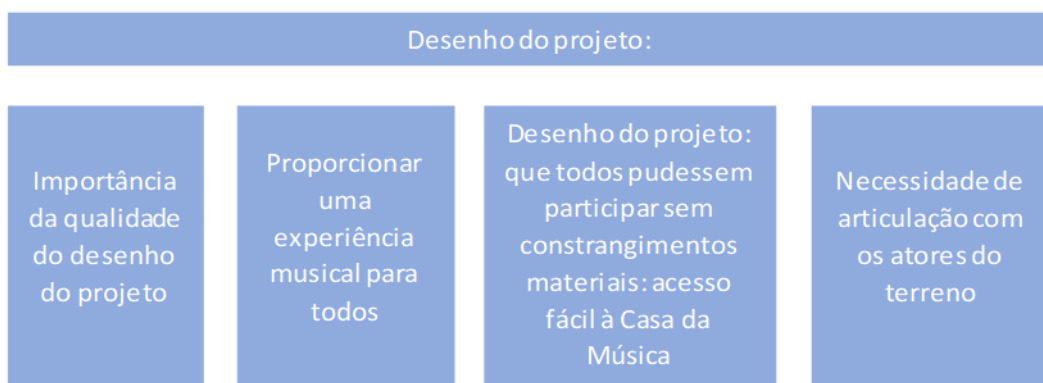
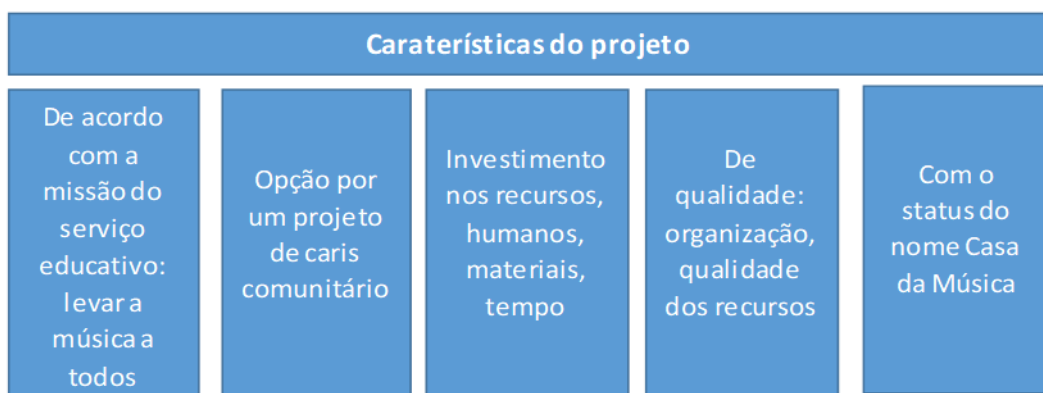
Os projetos Escola a Cantar e Coro Infantil da Casa da Música têm como objetivos:

- Permitir a prática musical, em especial a coral de centenas de alunos do ensino básico, 1º ciclo;
- Desenvolver o gosto pela música, envolvendo toda a comunidade escolar onde se incluem as famílias;
- Participar em momentos importantes da vida escolar como as festas, onde os diversos coros se apresentarão à comunidade;
- Criar um projeto de referência na área coral que possa ser capaz de se apresentar com repertório próprio, bem como desenvolver projetos corais-sinfónicos com os agrupamentos residentes da Casa da Música

1. Face aos objetivos descritos para o s projetos Escola a Cantar e Coro Infantil Casa da Música, que expectativas (pessoais) tinha inicialmente?
2. Que expectativas na sua opinião, tinham as pessoas envolvidas no projeto? (Escolas, famílias, crianças, músicos, Casa da Música, mecenas do projeto)
3. Olhando para estes três anos de projeto Escola a Cantar, como avalia todo o processo? (desafios que surgiram, dificuldades e de onde vieram/ reação das escolas, das crianças, das famílias, da Casa da música, mecenas do projeto)
4. Como avalia o projeto CICM? (dificuldades, principais aspetos positivos e negativos que destacam)
5. Como avalia os impactos do projeto CICM nas crianças, nas famílias, nas escolas, na Casa da Música, mecenas do projeto?
6. Como acha que os envolvidos no projeto avaliam os impactos do CICM? (nas crianças, nas famílias, nas escolas, na Casa da Música, mecenas do projeto)
7. Se os projetos comesçassem agora, que aspetos mudaria?
8. Expectativas em relação aos dois projetos em relação ao futuro (para as crianças e para a Casa da Música?)

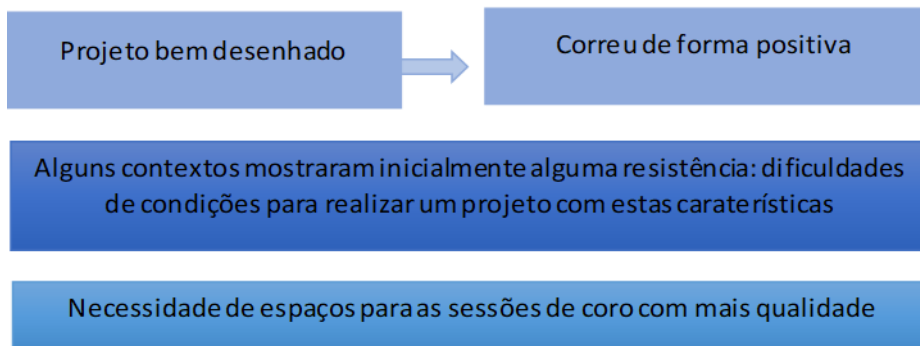
Apêndice VI

Entrevista responsável 1 - Projetos da Casa da Música



Apêndice VII

Entrevista Responsável II - Avaliação EaC



Apêndice VIII

Entrevista Responsável 2 - Avaliação CICM

Caraterísticas do projeto			Necessidades sentidas	
Projeto bem desenhado	Projeto mais exigente do que o EaC a muitos níveis	Projeto mais exigente para a coordenação	Um espaço maior e mais adequado para o trabalho de coro	Procurar uma melhor adaptação das exigências do projeto ao facto de se tratar de crianças
Qualidade do trabalho da equipa de formadores				
Adaptação a exigências de um projeto comunitário		Qualidade do trabalho de equipa dos formadores: articulação de estratégias		Capacidade de fazer diferenciação pedagógica
Crianças e famílias				
Projeto exigente: para as crianças	Projeto exigente para as famílias	Projeto em constante necessidade de adaptação à mudança: as crianças crescem e mudam		Importância da articulação com as famílias
Articulação constante com as famílias				
Papel do mecenas				
Presente, mas discreto	Não fazem imposições	Não exigem um relatório de atividades, nem interferem nas escolhas artísticas	Fizeram um único pedido de apresentação do CICM	A qualidade do trabalho não depende das exigências do mecenas