

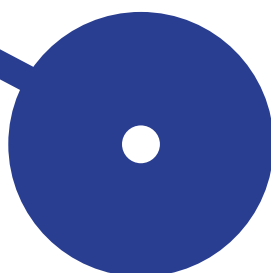
M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Relatório de Estágio Atividade musical e desenvolvimento socioemocional de crianças em idade escolar

Joana Carvalho da Costa

JULHO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Joana Marlene Carvalho da Costa

Relatório de Estágio:

**Atividade musical e desenvolvimento socioemocional de crianças
em idade escolar**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Orientação: Prof.(^a) Doutora Graça Boal-Palheiros

Porto, julho de 2022

Ao meu marido,

Pelo apoio incessante e por celebrar comigo cada dia da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Assim como em quase tudo aquilo que fazemos de significativo na vida, este trabalho foi realizado e complementado com o contributo de várias pessoas e instituições, às quais tenho imenso a agradecer.

Agradeço, em primeiro lugar, à professora Doutora Graça Boal-Palheiros, pela sua orientação neste trabalho e em toda a trajetória do mestrado. Sou grata por todos os seus ensinamentos e conselhos transmitidos ao longo de todo este ciclo.

À Dra. Cristina Aguiar, por ter sido um pilar no meu percurso no estágio. Agradeço a disponibilidade e abertura com que me acolheu, proporcionando sempre um ambiente confortável e seguro para a minha evolução como professora.

Um agradecimento pela participação e cooperação no estudo integrado neste relatório, aos alunos, professores titulares das turmas, professoras coordenadoras e direção das escolas participantes.

Aos professores deste mestrado, que enriqueceram bastante a minha jornada e me foram dando as ferramentas para que pudesse terminar este ciclo da forma mais completa possível. Um agradecimento especial ao Dr. Jonas Araújo pelo apoio e conhecimento que me transmitiu, particularmente no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

Agradeço ao Pedro Figueira pela sua disponibilidade em ajudar no meu projeto de investigação.

Aos meus colegas de mestrado que, de várias formas, contribuíram para o sucesso do meu percurso até aqui. Agradeço, em particular, à Maria João Ribeiro e às minhas colegas do grupo de estágio – Ângela Silva e Mariana Neves, pelo apoio incessante em todos os momentos em que me senti insegura do meu trabalho como aluna e como professora estagiária. Foram colegas e amigas.

Aos meus amigos e amigas, que souberam compreender as minhas ausências em momentos de convívio e que me apoiaram nos momentos mais desafiantes.

À minha família, em particular à minha mãe, pela sua paciência e compreensão nos momentos em que me ausentei mais do ambiente familiar.

Por último, ao meu marido. Agradeço por ser o meu amparo em todos os momentos de inseguranças e receios e por me transmitir sentimentos de força e de coragem, para viver cada dia com uma visão otimista, acreditando em mim própria e no meu trabalho.

RESUMO ANALÍTICO

Este relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Está dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo são descritos os contextos e as práticas observados em várias escolas do distrito do Porto, observações essas efetuadas no início do ano letivo. O segundo capítulo expõe a escola e a turma em que realizei a PES, assim como o estágio que efetuei nesse contexto.

O terceiro capítulo apresenta o projeto de investigação, que visou compreender o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças e a sua relação com a frequência de aulas de música e com as suas preferências musicais. Neste estudo, participaram 170 crianças do 1º ciclo do ensino básico. Foram analisados dados das dimensões emocional, social e musical de 104 crianças, e das dimensões emocional e musical das restantes. A metodologia consistiu na aplicação de três inquéritos por questionário: dois às crianças e um aos seus professores titulares. Os resultados sugerem existir alguma relação significativa apenas entre as preferências musicais das crianças e as suas competências emocionais, nomeadamente nas dimensões intrapessoal e interpessoal. Nas restantes dimensões não verificaram relações significativas.

Para finalizar, apresentam-se algumas reflexões pessoais sobre a importância do estágio e as implicações do estudo realizado, para o meu desenvolvimento e desempenho como professora.

Palavras-chave: educação musical; preferências musicais; competências socioemocionais.

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice (STP), integrated in the second year of the Master's in Teaching Music Education in Basic Education at the Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. It is divided into three chapters.

The first chapter describes the contexts and practices observed in several schools in the district of Porto, observations made at the beginning of the school year. The second chapter exposes the school and the class in which I carried out the STP, as well as the internship I did in this context.

The third chapter presents the research project, which aimed to understand the development of children's socio-emotional skills and its relationship with the frequency of music classes and with their musical preferences. In this study, 170 children from the 1st cycle of basic education participated. Data from the emotional, social, and musical dimensions of 104 children were analysed and from the emotional and musical dimensions of the remaining participants. The methodology consisted in the application of three surveys by questionnaire: two to the children and one to their head teachers. The results suggest that there is some significant relationship only between children's music preferences and their emotional competences, namely in the intrapersonal and interpersonal dimensions. In the remaining dimensions, there were no significant relationships.

Finally, some personal reflections on the importance of the internship and the implications of the study carried out for my development and performance as a teacher are presented.

Keywords: music education; musical preferences; socio-emotional skills.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Sala de música E.B. Matosinhos	11
Figura 2: Sala de aula do ensino geral E.B. Matosinhos	12

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Repertório trabalhado com o 6ºI.....	15
Tabela 2: Planificação anual	19
Tabela 3: Subdivisão do conceito de competência emocional	27
Tabela 4: Número total de alunos inquiridos.....	35
Tabela 5: Número de alunos inquiridos com a recolha de dados completa.....	35
Tabela 6: Média de cada dimensão do questionário emocional	38
Tabela 7: Média de cada dimensão do questionário de competência social	45
Tabela 8: Médias de cada parte do questionário de competência social.....	46

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Preferências musicais dos 170 alunos	39
Gráfico 2: Média da dimensão intrapessoal para cada estilo musical	41
Gráfico 3: Média da dimensão interpessoal para cada estilo musical	41
Gráfico 4: Média da dimensão gestão do stress para cada estilo musical.....	42
Gráfico 5: Média da dimensão adaptabilidade para cada estilo musical.....	43
Gráfico 6: Média da dimensão humor para cada estilo musical	43
Gráfico 7: Preferências musicais dos 104 alunos	47
Gráfico 8: Média do fator Autocontrole.....	47
Gráfico 9: Média do fator Cooperação.....	48
Gráfico 10: Média do fator Asserção.....	49
Gráfico 11: Média do fator Problemas Externalizados.....	49
Gráfico 12: Média do fator Problemas Internalizados	50
Gráfico 13: Média do fator Hiperatividade	51
Gráfico 14: Média das habilidades sociais.....	52
Gráfico 15: Média dos problemas de comportamento.....	52
Gráfico 16: Média da competência académica	53

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	3
1.1. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS	3
1.2. ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL	5
1.3. ESCOLA BÁSICA DE PEDROUÇOS	6
1.4. COLÉGIO PAULO VI	7
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO	9
2.1. A ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS.....	9
2.1.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	9
2.1.2. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	10
2.1.3. PROJETO EDUCATIVO / OUTROS PROJETOS.....	10
2.2. A EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2º CICLO	11
2.2.1. RECURSOS.....	11
2.2.2. ATIVIDADES.....	12
2.2.3. REPERTÓRIO	14
2.2.4. ATITUDES DOS ALUNOS.....	16
2.2.5. PERFIL MUSICAL DOS ALUNOS	16
2.3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	17
3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	24
3.1. INTRODUÇÃO.....	24
3.2. REVISÃO DA LITERATURA	25
3.2.1. COMPETÊNCIA SOCIAL	25
3.2.2. COMPETÊNCIA SOCIAL NA ESCOLA	26
3.2.3. COMPETÊNCIA EMOCIONAL.....	27
3.2.4. COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL	28
3.2.4. MÚSICA NA ESCOLA.....	29
3.2.5. PREFERÊNCIAS MUSICAIS DAS CRIANÇAS	30
3.3. ESTUDO.....	32
3.4. MÉTODO	33

3.4.1. PARTICIPANTES.....	34
3.4.2. PROCEDIMENTO	36
3.4.3. INSTRUMENTO DE RECOLHA.....	36
3.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	38
3.5.1. COMPETÊNCIA EMOCIONAL.....	38
3.5.2. COMPETÊNCIA SOCIAL	44
3.6. CONCLUSÃO.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
ANEXOS.....	62

INTRODUÇÃO

Este Relatório de Estágio visa descrever aquilo que foi a minha experiência na Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Além disso, consta ainda, neste relatório, o projeto de investigação realizado ao longo deste ano letivo.

Todo o trabalho aqui exposto resulta do culminar de dois anos de muita evolução e aprendizagem. Frequentar este mestrado proporcionou-me a oportunidade de alcançar uma meta traçada há muito tempo na minha vida – a de ser professora. Neste curso, procurei absorver tudo aquilo que pudesse fazer de mim uma profissional e uma pessoa mais completa, competente e, sobretudo, consciente daquilo que sou e que sei e da evolução que posso ter.

O meu objetivo neste ciclo de estudos foi aprender mais e, sobretudo, aprender a pôr em prática tudo aquilo que já fui adquirindo ao longo dos meus anos de formação. Este segundo ano de mestrado permitiu-me, ainda, tirar partido da minha curiosidade e interesse pela compreensão de temas relacionados com a música e a Educação Musical. O projeto de investigação possibilitou-me aprofundar conhecimento numa das áreas pelas quais nutro maior interesse – a música o desenvolvimento socioemocional.

O relatório está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta algumas reflexões sobre a observação de aulas de Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizada no início deste ano letivo. Essas observações foram efetuadas em quatro escolas do distrito do Porto, sendo que uma delas foi a escola onde realizei a PES. Para cada uma delas, descrevo, dentro daquilo que foi possível apurar, quais as suas condições para as aulas de Educação Musical, referindo-me, neste contexto, aos espaços, disposição em sala de aula e recursos à disposição.

O segundo capítulo expõe informações relevantes sobre o contexto da realização da PES. Neste, encontram-se as informações relativas à caracterização da escola e da turma, assim como aos recursos à disposição no decorrer do estágio. Ainda neste capítulo, é

apresentada uma reflexão sobre a minha experiência na PES, indicando as maiores dificuldades sentidas, os pontos fortes do meu trabalho e o tipo de atividades que realizei, juntamente com os alunos. Neste capítulo, é possível obter uma visão geral daquilo que foi a minha PES ao longo deste ano letivo.

O terceiro capítulo deste relatório refere-se ao projeto de investigação. Neste projeto, procurei compreender qual a relação entre as atividades musicais das crianças e o seu desenvolvimento socioemocional. Tendo em conta o impacto que as aulas de Educação Musical tiveram no meu próprio desenvolvimento no 2º CEB, procurei compreender quais os seus efeitos no 1º CEB. Dessa forma, poderei compreender melhor os alunos com quem irei trabalhar no futuro.

Por último, são apresentadas considerações, onde se expõem algumas reflexões globais sobre todo o trabalho efetuado neste mestrado, em particular no segundo ano letivo, exposto neste relatório.

1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As observações realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreram em quatro escolas do ensino básico, com protocolo com este curso de mestrado: Escola Básica de Matosinhos, Escola Básica Augusto Gil, Escola Básica de Pedrouços e Colégio Paulo VI.

1.1. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS

A maior parte das observações de aula que efetuei foram na Escola Básica de Matosinhos, que é também a escola onde realizei a PES ao longo deste ano letivo. No segundo capítulo deste relatório, apresento uma caracterização mais detalhada desta instituição.

Esta escola tem ótimas condições ao nível das suas instalações, mas ficou um pouco aquém das minhas expectativas no que respeita ao local de funcionamento das aulas de Educação Musical. As aulas decorreram em salas comuns a outras disciplinas, apresentando a disposição clássica de mesas e cadeiras, em que os alunos se sentam uns de costas para os outros. Tendo em conta o conhecimento de vários projetos educativos de sucesso, como é o caso da Escola da Ponte, considero mais positiva a ideia das salas como espaços de trabalho, onde não existe a tradicional disposição dos alunos todos virados para um quadro e um professor (Escola da Ponte, s.d.) No caso das aulas de Educação Musical, considero isto ainda mais importante, porque acredito que para fazer música em conjunto é necessário comunicar com todos os intervenientes o mais possível e com estas disposições de sala de aula não é possível que isso aconteça.

Além da disposição dos alunos na sala de aula, nesta escola há um outro entrave que dificulta um pouco o trabalho dos professores de Educação Musical. A escola tem salas dedicadas ao ensino de música, no entanto, como referido acima, as aulas de Educação Musical decorrem nas salas comuns às outras disciplinas, devido à pandemia da Covid-19.

Sendo que todos os instrumentos se encontram nas salas de música, os professores têm de os transportar para as outras salas, sempre que existe essa necessidade.

Em termos de recursos, a escola dispõe de uma boa quantidade de instrumentos, que irei especificar mais abaixo neste documento. A docente não utiliza manual de Educação Musical, utilizando materiais próprios e inserindo os conteúdos musicais de forma natural, à medida que vai sendo oportuno, de acordo com o tema em estudo.

A primeira aula a que assisti nesta escola foi da turma do 6ºI, com a qual iria trabalhar na PES. Foi muito interessante ficar a conhecê-los nesta primeira observação. Achei curioso e bastante positivo o facto de realizarem uma gravação em aula. Verifiquei que essa estratégia fez com que os alunos se empenhassem de forma mais significativa, devido à responsabilidade de irem gravar.

Assisti a mais duas aulas lecionadas pela mesma docente, com as mesmas atividades, mas turmas diferentes. Foi interessante compreender como, com a mesma planificação de aula e os mesmos objetivos, as turmas respondem de formas bastante diferentes, demonstrando dificuldades e facilidades distintas. Numa das aulas a que assisti, a turma realizou todas as tarefas pouco antes de tocar para saírem. Nessa aula achei interessante o facto de a professora terminar as atividades que tinha planeado um pouco antes do tempo e ter tido a destreza de, imediatamente, tomar a decisão de rever uma peça já estudada, evitando impasses ou tempos de distração. Nestas observações, tive a oportunidade de assistir a uma aula em que o tema foi a música contemporânea, nomeadamente, sobre a forma aberta. Foi notável, nesta aula, a professora introduzir a música contemporânea de forma tão natural e recorrendo à criação musical pelos alunos. A aula teve um bom ritmo e os alunos pareceram muito interessados e motivados.

Nas observações que efetuei nesta escola, houve três estratégias que me cativaram e inspiraram, particularmente. A primeira foi a questão das gravações. Foi algo de novo para mim, que nunca tinha observado, mas que se revelou uma estratégia poderosíssima para o sentido de responsabilidade e até de união do grupo. A ausência de impasses nas aulas também foi algo que verifiquei, nomeadamente quando se terminaram todas as tarefas e a

docente, imediatamente, avançou para uma nova atividade, muito bem adequada ao tempo disponível. Acredito que esse encadear de comunicação e atividades ajuda a que os alunos se mantenham compenetrados na aula. A terceira questão que me inspirou foi a facilidade com que a professora trabalhou a criação musical com os alunos, especialmente sobre o tema da música contemporânea. Era uma atividade que eu receava e que a docente apresentou de forma muito simples e descomplicada.

1.2. ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL

A Escola Básica Augusto Gil situa-se numa zona central do Porto. O edifício da escola é antigo, tendo já sido espaço de funcionamento de dois colégios. Daquilo que tive oportunidade de observar, a escola tem apenas um espaço exterior, bastante reduzido, em comparação com a grande parte das escolas de 2^º e 3^º Ciclos do Ensino Básico (CEB).

Aquando das observações, tive oportunidade de estar na sala de aulas de música e na Sala Museu. Na sala de aula, observei a existência de quadro branco, computador, projetor, piano digital e alguns instrumentos de percussão. A Sala Museu é onde acontecem os concertos e tem à disposição uma grande quantidade de instrumentos Orff de altura definida e indefinida, assim como um piano acústico de cauda. Nas aulas em que os alunos tocam instrumentos, existe a necessidade de se trocar da sala de aula para a Sala Museu. Na minha opinião, a mudança de sala altera um pouco a dinâmica da aula e faz uma espécie de quebra no decorrer da aula. Penso que seria mais positivo realizar toda a aula já na Sala Museu. No entanto, devido às regras da escola, verifiquei que não é possível utilizar essa sala dessa forma. Nesta escola, utiliza-se o manual *Música Seis* para a lecionação da Educação Musical.

Assisti a três blocos de 50 minutos de aulas. Um desses blocos já foi o segundo do dia daquela turma, sendo que tinham tido 50 minutos de aula, depois tiveram dez minutos de intervalo e, em seguida, o segundo bloco, ao qual eu tive oportunidade de assistir. Esta aula foi de cooperação entre o docente de Educação Musical desta escola, professor cooperante com o mestrado, e uma das colegas mestradas, também a realizar a PES neste ano letivo. Nesta aula, na minha opinião, a estratégia utilizada pela colega de os alunos trabalharem em

primeiro lugar as frases rítmicas e só depois as integrarem numa música foi interessante e penso que os alunos ficaram bastante motivados para tocar quando perceberam o objetivo dos ritmos que tinham estado a ensaiar. A aula teve um bom ritmo e a turma, de forma geral, esteve envolvida nas atividades. Posteriormente, assisti a dois blocos de 50 minutos, com intervalo de 10 minutos entre eles, lecionados em cooperação entre o docente da escola e outra das colegas mestrandas. Nessa aula, achei positiva a estratégia de colocar diversos vídeos e perguntar aos alunos se ouviam monorritmia ou polirritmia. Penso que, com esta estratégia, os conceitos ficaram bastante claros.

Nesta escola, não tive possibilidade de assistir a aulas lecionadas em exclusivo pelo docente. No entanto, pude observá-lo em ação em alguns momentos. Uma das suas estratégias que mais me cativou foi o seu jogo de concentração, que consiste em manter o olhar sobre os alunos e ir fazendo movimentos ou percussão corporal, enquanto os alunos tentam imitar simultaneamente. Este exercício não é fácil de ser bem conseguido, mas, efetivamente, estimulou a concentração e o foco dos alunos, que ficaram bastante empenhados na atividade.

1.3. ESCOLA BÁSICA DE PEDROUÇOS

A Escola Básica de Pedrouços situa-se nos arredores do Porto. É uma escola um pouco antiga, no entanto a sala de aula de Educação Musical tem boas condições. Possui uma boa área e recursos adequados. Existe uma sala mais pequena, à qual se acede através da sala de Educação Musical, onde se guardam os instrumentos. Nela, há instrumentos Orff de lâminas e de percussão, guitarras e, ainda, alguns instrumentos não convencionais, criados pelos alunos e professores.

Nesta escola, ao contrário das restantes em que fiz observações de aulas, os alunos estavam dispostos em meia-lua e não tinham mesas à sua frente. Na minha opinião, essa é uma disposição adequada às aulas de Educação Musical, ao contrário da disposição tradicional, como referido acima. Na Escola Básica de Pedrouços não existe a adoção de nenhum manual de Educação Musical.

Assisti a dois blocos de 50 minutos, com um intervalo de 10 minutos entre eles, lecionados, com a mesma turma, pela docente da disciplina na escola, professora cooperante com o mestrado. A turma tinha quinze alunos. Ao longo da aula a que assisti, percebi que o seu seguimento estava a ser bastante orgânico e espontâneo. Após conversa com a docente, percebi que aquilo que estava a ser lecionado não era o que a professora tinha planeado. Indicou que decidiu seguir um rumo diferente, devido às intervenções e perguntas dos alunos nesse dia. O tema da aula acabou por ser a notação musical.

Na observação que realizei nesta escola, a professora teve de gerir alguns conflitos em sala de aula, com alunos com comportamentos inadequados. Essa gestão constitui uma insegurança no meu percurso, uma vez que tendo a ser uma pessoa que evita conflitos. Foi notável a forma como a docente geriu essas situações e conseguiu prosseguir com a aula de forma natural e confiante.

1.4. COLÉGIO PAULO VI

O Colégio Paulo VI situa-se em Gondomar, no distrito do Porto. É uma escola já com alguma história, estando em funcionamento há bastantes anos. Apesar disso, daquilo que tive oportunidade de observar, possui ótimos espaços e instalações.

A sala onde decorreu a aula que observei neste colégio tem recursos adequados, nomeadamente, quadro branco, computador, projetor e instrumentos Orff. Observei uma aula do docente Dr. Jonas Araújo, professor no mestrado, e autor do manual de Educação Musical *Play*, que utiliza nas suas aulas.

Nesta instituição, assisti a um bloco de 100 minutos de aula sem intervalo. Na aula, verifiquei que o professor escolheu apenas alguns alunos para tocar instrumentos. Esse facto surpreendeu-me, porque supus que não fosse uma prática comum nas aulas de Educação Musical, pelo facto de normalmente se tentar incluir todos os alunos em todas as atividades. De facto, essa estratégia resultou muito bem e, na minha opinião, ajuda a que os alunos compreendam a responsabilidade de tocar bem um instrumento.

A aula deu-se num ambiente muito sereno, tranquilo e positivo. Na parte final, deduzo que o professor tenha terminado um pouco mais cedo todas as tarefas previstas e imediatamente prosseguiu com a indicação de exercícios de escrita no manual/caderno aos alunos.

De modo geral, o que mais me marcou na observação que fiz nesta escola foi o ambiente sereno em aula e, sobretudo, a estratégia do professor em escolher, com base na execução de cada aluno, aqueles que iam tocar determinado instrumento.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO

2.1. A ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS

No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, realizei a Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Básica de Matosinhos, sede do Agrupamento de Escolas de Matosinhos. Ao longo deste ano letivo, acompanhei uma turma de 6º ano, tendo como professora cooperante a Dra. Cristina Aguiar e como professores supervisores a Doutora Graça Boal-Palheiros e o Dr. Jonas Araújo.

2.1.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Básica de Matosinhos integra a sede do Agrupamento de Escolas de Matosinhos. Esta escola tem como oferta educativa a educação pré-escolar e os três graus do nível básico de ensino em Portugal – 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

Situa-se na rua Augusto Gomes, muito perto da zona mais central da cidade. Tem boas acessibilidades e encontra-se numa zona com vários serviços públicos, incluindo o Palácio da Justiça de Matosinhos, o Quartel dos Bombeiros Voluntários de Leixões, Centro de Saúde de Matosinhos e as Piscinas Municipais de Matosinhos. Nas proximidades da escola podem encontrar-se restaurantes, lojas de comércio e bastantes lugares de estacionamento gratuito.

É uma escola remodelada há poucos anos, com boas condições ao nível das suas instalações e espaços envolventes. Tem grandes espaços ao ar livre com jardim, inclusive espaços ao ar livre cobertos. O edifício da escola tem três pisos. No andar -1 encontra-se o auditório, o bar da escola e a cantina. No rés-do-chão encontram-se a portaria, secretaria, reprografia, biblioteca, sala de professores, espaços da direção e dos serviços organizacionais, e as salas de aula do 1º ciclo. No 1º andar encontram-se as salas de aula dos 2º e 3º ciclos. Tem bastantes salas de aula, bem equipadas, de modo geral, com computador, colunas de som, projetor e quadro branco.

A escola tem boas acessibilidades, possuindo rampas nos espaços exteriores e um elevador no interior do edifício.

Sendo esta uma escola com muitos alunos, observou-se a necessidade de agrupar turmas por equipas, criando círculos mais reduzidos de alunos e de professores. Desta forma, há a criação de uma micro comunidade, onde é mais fácil realizar atividades em conjunto.

2.1.2. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma que acompanhei, ao longo deste ano letivo, foi o 6ºI pertencente à equipa 6.3 da escola. Esta turma tinha 22 alunos, sendo onze rapazes e onze raparigas. Em janeiro, foi integrado um novo aluno na turma, resultando num total de 23 alunos.

De acordo com a Grelha de Caracterização desta turma, fornecida pela professora cooperante no início da PES, este grupo tinha um grande número de alunos considerados, previamente, empenhados e cumpridores e alunos integrados no quadro de excelência da escola. Havia, também, alguns alunos sinalizados, com alguns problemas ao nível do desenvolvimento pessoal e familiar e com dificuldades de aprendizagem, necessitando de apoio psicológico e de apoio ao estudo.

De modo geral, este conjunto de alunos evidenciou sempre boas capacidades e um bom desempenho. Os vários alunos integrados no quadro de excelência da escola mantiveram-se, na sua maioria, no final deste ano letivo. Alguns alunos apresentaram algumas dificuldades de aprendizagem, beneficiando de apoios na escola. Em termos musicais, evidenciaram-se, desde o início, uma turma com muito potencial.

2.1.3. PROJETO EDUCATIVO / OUTROS PROJETOS

A escola Básica de Matosinhos está integrada no Projeto Educativo 2021-2025 do Agrupamento de Escolas de Matosinhos (Agrupamento de Escolas de Matosinhos, 2021).

Neste projeto, o agrupamento defende que todos os alunos devem ter igualdade no acesso a um percurso escolar de sucesso.

Assim, este projeto educativo tem como objetivos gerais: garantir a igualdade de oportunidades, promovendo a inclusão social; fornecer conhecimento aos jovens que lhes permitam construir uma sociedade mais justa e preservar o mundo; ensinar as crianças de modo que se tornem adultos que contribuem para o desenvolvimento sustentável; fomentar valores de respeito pela dignidade humana, de cidadania, solidariedade social, liberdade e democracia; inculcar nas crianças e jovens a importância da capacidade de aprender e o valor da educação ao longo da vida; desenvolver com os alunos o pensamento crítico, a autonomia, criatividade, responsabilidade, ideia de trabalho em grupo e capacidade de comunicação; e, ainda, estimular a gestão flexível do currículo, o trabalho de colaboração entre docentes e técnicos e a participação dos alunos no seu próprio processo de formação.

2.2. A EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2º CICLO

2.2.1. RECURSOS

A Escola Básica de Matosinhos dispõe de duas salas de aulas de música bem equipadas, com uma boa área e muita luz natural. Abaixo, encontra-se uma fotografia de uma dessas salas.



Figura 1: Sala de música E.B. Matosinhos

As salas de música estão equipadas com computador, colunas de som, projetor, quadro branco e quadro pautado, assim como dois pianos digitais e acesso à internet. Além disso, há alguns instrumentos guardados em armários que passam de uma sala para a outra, de acordo com o que for mais conveniente. Nesses instrumentos incluem-se dois teclados eletrónicos portáteis, uma guitarra eletroacústica, uma guitarra elétrica, um baixo elétrico e

os instrumentos Orff de altura definida e indefinida. Quanto aos instrumentos Orff de altura definida, a escola tem ao dispor um xilofone baixo, um xilofone contralto, um xilofone soprano, dois metalofones contraltos, quatro jogos de sinos contraltos, um jogo de sinos soprano, um jogo de sinos cromático, assim como as respetivas baquetas. Quanto aos instrumentos de altura indefinida, estão disponíveis 3 tamborins, 5 pandeiretas, 4 pares de clavas, 3 caixas chinesas, 3 pares de maracas, 4 triângulos, 2 reco-recos, guizos e 1 conjunto de pratos. Além destes instrumentos, encontra-se uma bateria acústica montada no auditório da escola. A professora cooperante Dr. Cristina Aguiar disponibilizou, ainda, a determinado momento, um instrumento próprio – o pau de chuva, visto ser pertinente para um dos arranjos que apresentei à turma.

Apesar de a escola beneficiar de todos estes recursos nas salas de música, as mesmas estão interditas à lecionação de Educação Musical, devido à pandemia da Covid-19, ainda que estejam permitidas outras aulas de música nessas salas. Assim, as aulas de Educação Musical decorrem nas salas de aula de ensino generalizado e, quando há necessidade, a professora vai buscar instrumentos às salas de música e transporta-os para a sala onde leciona. Abaixo, encontra-se uma fotografia de uma das salas de aula onde decorreram as aulas da PES.



Figura 2: Sala de aula do ensino geral E.B. Matosinhos

2.2.2. ATIVIDADES

Ao longo deste ano letivo, a turma do 6º realizou vários tipos de atividades diversificadas, no âmbito das aulas de Educação Musical. Durante o período das aulas, tiveram oportunidade de realizar atividades de interpretação, audição e criação musical. Para esse efeito, utilizaram a voz, o corpo, instrumentos Orff de altura definida e indefinida, a flauta de bisel, bateria e fontes sonoras não convencionais. No caso da voz e dos instrumentos Orff,

tiveram, ainda, oportunidade de explorar a produção sonora recorrendo a várias técnicas diferentes e não convencionais. A integração do corpo nas aulas, serviu as atividades de audição, através de movimentos corporais e dança, e as atividades de interpretação, recorrendo à produção sonora a partir da percussão corporal.

Depois dos ensaios de cada tema musical, foi tarefa recorrente a gravação do resultado final da interpretação do mesmo, de modo a poder ouvir e fazer uma reflexão crítica, em grupo, de forma construtiva, apontando aspetos positivos e aspetos a melhorar.

Além das atividades realizadas em sala de aula, a turma participou em cinco momentos de apresentação pública, em espaços públicos da escola e no auditório da mesma, em contexto de concerto. Estas atividades revelaram-se muito enriquecedoras, tanto para a turma, como para mim, enquanto professora estagiária. Para a turma, na medida em que tomaram um sentido de responsabilidade acrescido, reconhecendo a importância de levar a cabo uma boa prestação em palco. Para mim, no sentido em que me despertaram para a necessidade de realização de inúmeras tarefas relacionadas com a idealização, organização e concretização dos eventos em causa. Nessas tarefas incluíram-se a idealização do evento no geral, criação de convites, programas e apresentações, montagem da decoração do espaço, pedir previamente aos alunos para virem vestidos de determinada forma, organização do alinhamento musical, preparação do material instrumental e de captação sonora e, ainda, dos guiões de apresentação de cada tema musical.

A Apresentação de Natal e do Dia dos Namorados foi realizada numa área ampla da escola, ao pé da reprografia, biblioteca e sala dos professores. Estas duas apresentações foram organizadas em cooperação com outros professores, que foram assistir às mesmas, junto com as suas turmas. No entanto, por se realizarem em zonas de circulação, outros alunos e pessoal docente e não docente da escola acabaram por ficar a assistir. O ambiente foi sempre muito agradável e o retorno, com as opiniões das pessoas, foi sempre bastante positivo.

O concerto na Semana das Línguas e o Concerto Final decorreram no auditório da escola. Foram situações bem mais exigentes ao nível da organização e preparação das mesmas. Houve um esforço grande, por parte do grupo deste centro de estágio, para pensar

em todos os detalhes que tornassem estes momentos verdadeiramente especiais para os alunos. Assim, houve muita preocupação com o espaço, a decoração e a captação sonora recorrendo a sistemas de áudio elétricos. Foi importante pensar bem em detalhes como as entradas e saídas em palco e os posicionamentos dos alunos e dos instrumentos. Todo o trabalho envolvido para a concretização destes concertos contribuiu para que o sentimento de dever cumprido, no final dos mesmos, fosse ainda maior.

A última apresentação em público da turma do 6^º aconteceu no âmbito do Dia do Agrupamento. Foi uma atuação iniciada em *flashmob* e aconteceu no átrio de entrada da escola, ao pé da receção e dos serviços administrativos. Esta situação juntou uma grande quantidade de público e foi um momento de muita alegria para os alunos da turma que, notoriamente, se divertiram bastante nesta última experiência fora de sala de aula.

2.2.3. REPERTÓRIO

Na equipa em que está inserida a turma do 6^º, foi definida a não adoção de manual de Educação Musical. Sendo assim, e tal como sugerido e incentivado pelos professores de mestrado, tive a liberdade e oportunidade para escolher todo o repertório, conteúdos a abordar em cada aula e materiais utilizados. Relativamente aos materiais, estes foram, na sua grande maioria, idealizados e criados por mim, utilizando apenas uma vez um áudio que encontrei *online*.

O repertório trabalhado com a turma foi diversificado e abrangente. A turma trabalhou música Popular Portuguesa e música Erudita Contemporânea com a professora cooperante nas primeiras aulas do ano letivo. Depois, trabalhou comigo música Tradicional Portuguesa e Ucraniana, Fado, música *Pop*, *Pop&Rock*, *Rock*, *R&B*, *Jazz*, *Blues*, Bossa Nova, música Erudita do Romantismo, Erudita Contemporânea e Erudita Contemporânea Portuguesa.

Ao longo do ano letivo, tentei enquadrar o repertório em alguns temas de festejo civil, como o Natal, o Dia dos Namorados e o Dia da Liberdade, e também em assuntos da atualidade, como o início de uma guerra na Europa. Em cada género musical, procurei escolher

temas apelativos para os alunos e, quando previ que os alunos poderiam não ficar satisfeitos com algum tema, tentei criar arranjos que tornassem a música mais apelativa para a turma.

Além dos temas trabalhados pela turma, por sugestão da professora cooperante, levei música para ouvirem enquanto escreviam o sumário, no início de cada aula, assim como nos momentos de aquecimento corporal, no início de cada atividade musical. Para estes momentos, procurei escolher música que enquadrasse o tema da aula e que a complementasse, enriquecendo a cultura musical dos alunos.

Períodos	Temas trabalhados
1º Período	<i>Rosa Sangue</i> – Amor Electro <i>Billie Jean</i> – Michael Jackson (apresentado ao vivo) <i>Hit the road Jack</i> – Percy Mayfield <i>White Christmas</i> – Irving Berlin (apresentado ao vivo) <i>Joy to the world</i> (apresentado ao vivo)
2º Período	<i>Tudo em mim</i> (adaptação de <i>All of me</i> – standard de jazz) Free jazz <i>C Jam Blues</i> – Duke Ellington <i>Eu sei que vou te amar</i> – Vinicius de Moraes e Tom Jobim (apresentado ao vivo) <i>Oh rama, oh que linda rama</i> – tradicional portuguesa (apresentado ao vivo) <i>Oh gente da minha terra</i> – Amália Rodrigues e Tiago Machado <i>Barco negro</i> – Caco velho, Piratini e David Mourão-Ferreira (apresentado ao vivo) <i>Oy u vyshnevomu sadu</i> – tradicional ucraniana (apresentado ao vivo) <i>Libiamo ne' lieti calici</i> – Giuseppe Verdi (apresentado ao vivo)
3º Período	Criação musical 6ª <i>Acordai</i> – Fernando Lopes-Graça (apresentado ao vivo) <i>Medley Seven Nation Army & Hit the road Jack</i> (apresentado ao vivo)

Tabela 1: Repertório trabalhado com o 6º

2.2.4. ATITUDES DOS ALUNOS

De modo geral, a turma do 6ºI sempre cooperou muito bem nas atividades propostas, mostrando-se entusiasmados e empenhados nas mesmas. Foram proativos em diversas situações, oferecendo-se para atividades ou oferecendo soluções para a resolução de problemas. Demonstraram-se interessados e motivados nas aulas de Educação Musical. Empenharam-se em criar momentos musicais de qualidade e foram capazes de fazer críticas construtivas nas análises das suas próprias gravações, demonstrando um forte envolvimento nas atividades e um compromisso em realizar com qualidade aquilo que foram as atividades propostas.

Em termos de sociabilidade, esta turma revelou-se um grupo bastante coeso, sendo que grande maioria dos alunos demonstrou possuir capacidades sociais, ao nível do respeito pelo próximo e de comportamentos socialmente aceites. A turma tinha apenas um aluno com comportamentos um pouco desviantes, no entanto, na maioria das vezes, os restantes alunos não compactuavam com as tentativas de distúrbio desse aluno, ignorando ou até queixando-se do mesmo. No terceiro período do ano letivo, observei um deterioramento do comportamento dos alunos em aula, já que foram estando cada vez mais agitados e conversadores. Ainda assim, os alunos conseguiram, na maioria das vezes, ouvir-me e tirar proveito das aulas.

2.2.5. PERFIL MUSICAL DOS ALUNOS

Na turma do 6ºI, apenas dois alunos tiveram aulas de música fora da Escola Básica de Matosinhos. Um dos alunos teve, durante quatro anos, aulas de bateria. Além disso, o seu pai toca vários instrumentos musicais e o aluno demonstra uma cultura musical superior à dos colegas da turma. A outra aluna teve aulas de piano ao longo deste ano letivo e pretende ingressar no ensino vocacional de música num conservatório.

Em termos de gosto musical, identifiquei, nesta turma, o gosto por música *Pop* atual e comercial (essencialmente a que passa nas rádios principais), assim como o gosto por música

Rap. Apesar de estas serem as preferências indicadas pela turma, pude constatar que responderam sempre muito bem aos diversos géneros musicais que lhes apresentei. Demonstraram preferência pela música *Rock*, abordada já no final do ano letivo, além das já identificadas acima, *Pop* e *Rap*. Mostraram muito interesse e curiosidade em conhecer géneros diferentes, especialmente quando se tratou da Bossa Nova e do Cante Alentejano.

2.3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Todo o estágio, desde o início até ao fim, foi um verdadeiro desafio, no qual procurei superar-me semana após semana, aula após aula. O meu objetivo não foi fazer, mas sim fazer bem, fazer o melhor que pude, sempre. Pelo facto de ter uma turma à qual responder, encarei este desafio com muita responsabilidade. Procurei agradar os alunos da melhor forma possível e, também, aproveitar para fazer o que mais gosto. Assim, em cada preparação de aula, pensei naquilo que a Professora Doutora Graça Boal-Palheiros e o Dr. Jonas Araújo tantas vezes disseram – para pensarmos sempre nas nossas músicas favoritas, nos vídeos mais espetaculares que já vimos e nas coisas que achamos mais interessantes, para mostrarmos aos nossos alunos. A certa altura dei por mim a pensar: “se os alunos desta turma nunca mais ouvirem música, o que é que eu acho que eles têm mesmo de ouvir?”. Dentro desta linha de pensamento, procurei sempre levar música com muita qualidade, de estilos e géneros diversificados, e que lhes acrescentasse alguma cultura. Os alunos mostraram-se sempre recetivos e entusiasmados, e gostaram sempre das escolhas musicais que fiz, o que acho ter sido bastante positivo.

Ao longo do ano letivo, tentei ao máximo, traçar uma linha de pensamento lógico, à medida que ia fazendo escolhas musicais. O planeamento a médio prazo (elaborado sobre o modelo fornecido pela Prof.^a Doutora Graça Boal-Palheiros) foi algo indispensável para esse trabalho e que me ajudou a esquematizar o caminho que iria traçar com a turma, embora o fosse sempre atualizando, já que nem sempre foi linear. Comecei numa zona de conforto, tentando cativar os alunos com música *Pop* e *Pop&Rock*. Depois fui recuando no tempo e passei por vários géneros musicais, como o *R&B*, o *Jazz* e a Bossa Nova, entre outros. Procurei integrar, nas aulas, temas de festejo civil, como o Dia da Liberdade, e também assuntos da

atualidade, como o início de uma guerra na Europa. Assim, trabalhei com os alunos temas musicais associados a isso, inclusive uma canção tradicional ucraniana. Depois de passar pela música erudita e erudita contemporânea, no final do ano letivo, terminei com um *medley* em que a turma pôde entrar mais em contacto com a música *Rock*. Esta escolha revelou-se bastante positiva, visto que os alunos ficaram bastante entusiasmados em trabalhar e ouvir este género musical e, embora fosse, talvez, o arranjo mais complexo que já lhes apresentei, corresponderam muito bem às expectativas. Acredito que foi uma boa forma de encerrar este capítulo, tanto para eles como para mim.

Períodos	Sem.	Datas	Aulas	Atividades musicais/Temas	Outras atividades da escola
1º Período	1ª	11-15 out	Observação	Cânone Frère Jacques	
	2ª	18-22 out	Observação	Música Pop Portuguesa	
	3ª	25-29 out	Cooperação	Música Pop Portuguesa	
	4ª	2 e 4 nov	Cooperação	Forma aberta	
	5ª	9 e 11 nov	Lecionação (Supervisão 9)	Pop/Rock	
	6ª	16 e 18 nov	Lecionação	Pop	
	7ª	23 e 25 nov	Lecionação	R&B	
	8ª	30 nov e 2 dez	Lecionação	Natal	
	9ª	7 e 9 dez	Lecionação	Natal	
	10ª	14 e 16 dez	Lecionação	Natal	16 dezembro: Apresentação de Natal
2º Período	11ª	11 e 13 jan	Lecionação	Jazz	
	12ª	18 e 20 jan	Lecionação	Jazz e Blues	
	13ª	25 e 27 jan	Lecionação	Blues e Bossa Nova	
	14ª	1 e 3 fev	Lecionação	Bossa Nova	
	15ª	8 e 10 fev	Lecionação	Música tradicional portuguesa – cante alentejano	
	16ª	15 e 17 fev	Lecionação	Ensaios para apresentação pública	14 fevereiro: Apresentação de Dia dos Namorados.
	17ª	22 e 24 fev	Lecionação	Música tradicional portuguesa – fado	21 fevereiro: Apresentação Semana das línguas.

	18ª	3 mar	Lecionação	Música tradicional portuguesa – fado	
	19ª	8 e 10 mar	Lecionação	Música tradicional portuguesa – fado	
	20ª	15 e 17 mar	Lecionação	Música tradicional ucraniana	
	21ª	22 e 24 mar	Lecionação	Música tradicional ucraniana. Música erudita: ópera	
	22ª	29 e 31 mar	Lecionação	Música erudita: ópera.	
	23ª	05 e 07 abr	Lecionação	Música erudita: romantismo – audição ativa.	
3º Período	24ª	19 e 21 abr	Lecionação	Música contemporânea	
	25ª	26 e 28 abr	Lecionação	Música contemporânea portuguesa	
	26ª	03 mai	Lecionação	Ensaio concerto final	
	27ª	10 e 12 mai	Lecionação	Ensaios concerto final	
	28ª	17 e 19 mai	Lecionação	Rock	16 maio: Concerto final
	29ª	24 e 26 mai	Lecionação	Rock	
	30ª	31 mai e 02 jun	Lecionação	Ensaios para apresentação pública	
	31ª	9 jun	Lecionação		6 junho: Apresentação Dia do Agrupamento. 9 junho: Visita de estudo
	32ª	14 jun	Lecionação	Exposição do vídeo do Concerto Final. Balanço anual.	

Tabela 2: Planificação anual

Segundo Hallam (1987), as aulas devem ser sempre planeadas, ao invés de preparadas espontaneamente, assim como devem existir objetivos bem definidos e uma planificação a médio prazo. As planificações de aula, sendo algo indispensável para a lecionação, foram algo que fui aperfeiçoando ao longo do ano letivo, com as indicações dos professores. No início não entendi bem a necessidade de se ser tão detalhado e pormenorizado numa planificação, mas à medida que o tempo foi passando, encontrei nessa questão um ponto de grande segurança para a lecionação. Cheguei à conclusão de que, realmente, quanto mais bem planificada for uma aula, melhor o seu resultado, na maioria das vezes. De meio para o fim do ano letivo, as minhas planificações já eram bem detalhadas e correspondiam àquilo que foi pedido, de modo geral, a nível das aprendizagens e dos conteúdos presentes em cada aula.

Procurei ser meticulosa em cada planificação, o que me ajudou na leção e mesmo nas planificações seguintes.

Nas aulas, criei uma boa relação pedagógica com os alunos. Segundo Estrela (2002), a relação pedagógica é definida como "o contato interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contatos" (p. 36). Ainda, Callapez (2009) referiu que "o professor e o aluno interagem, tanto positiva como negativamente e a natureza desta interação determinará em larga medida a aprendizagem do aluno" (p. 3). Desde o início da PES, procurei comunicar muito bem com todos os alunos, tratando-os com respeito e dando-lhes sempre oportunidade de melhorarem, seja no comportamento ou no desempenho musical. Mostrei-me recetiva aos alunos, para que se sentissem confortáveis em falar e tirar dúvidas, sempre que assim necessitavam. Uma questão à qual prestei muita atenção foi ao olhar. Procurei olhar diretamente para todos os alunos em cada aula, para que todos os alunos se sentissem integrados, incluídos, e não houvesse ninguém a sentir que a aula não era para si. Da mesma forma, quando cantavam ou tocavam, tentei sempre circular pela sala, passando perto de todos os alunos. Assim, foi possível corrigir ou aperfeiçoar as capacidades dos alunos, e mantê-los sempre envolvidos na aula. Além disso, agir desta forma permitiu-me, também, conhecer melhor os alunos e compreender em que é que cada um era melhor e para que atividades tinha mais aptidão. Por esse motivo, quando comecei a elaborar arranjos musicais um pouco mais complexos para a turma, já estava à vontade para fazer uma escolha acertada dos alunos que iam tocar e qual o instrumento para cada um. Comecei, nas planificações de aula, a definir a atribuição dos instrumentos pelos alunos e isso foi positivo por vários fatores. Em primeiro lugar, permitiu-me ir ao encontro das capacidades de cada aluno, desafiando-os a um nível adequado para as competências que já tinham. Depois, consegui equilibrar a participação da turma – sabendo sempre muito bem quem tocou o quê em cada tema trabalhado, no tema seguinte colocava alunos diferentes a tocar, de modo que todos fossem participando de forma equilibrada. Ainda, facilitou o processo de distribuição de instrumentos em aula, sendo que já sabia qual instrumento entregar a cada aluno e não perdi tempos de aula a definir essa questão. Por último, esta atribuição prévia de instrumentos na planificação, ajudou a enriquecer bastante as interpretações musicais da turma. Considero, realmente, que a escolha acertada de cada aluno para tocar determinado instrumento faz a diferença no desempenho musical da turma.

Por isso, esta questão foi algo em que pensei muito bem e gastei sempre muito tempo aquando da planificação das aulas. Ainda assim, houve aulas em que isso não foi cumprido na íntegra, ou porque o aluno em causa faltou ou porque, no momento de ensaio prévio à entrega de instrumentos, me apercebi de que o seu desempenho não estava a ser suficiente para o instrumento que lhe tinha atribuído. Assim, procurei também ser flexível e, sempre que necessário, fazer as devidas alterações, para que a performance musical da turma saísse o mais beneficiada possível.

Nos arranjos musicais que levei para os alunos, fui aumentando, gradualmente, o nível de dificuldade, à medida que ia observando o desenvolvimento dos alunos. Tentei ir ao encontro dos seus gostos e criar arranjos apelativos para a turma. De forma geral, os alunos mostraram-se entusiasmados e chegaram a referir que não gostavam de determinada canção, mas passaram a gostar, devido ao arranjo diferente que lhes apresentei. Isto foi, para mim, uma das grandes conquistas deste ano letivo na PES. Ao ensinar os temas, procurei sempre ser o mais clara e direta possível. Ensinei sempre por partes, tanto as partes cantadas como tocadas, e fui assertiva em relação ao que era para fazer. Tentei sempre manter um discurso muito transparente e coerente, de modo que a aprendizagem fosse direta e o mais rápida e eficaz possível. Penso que este aspeto foi positivo e levou ao bom desenvolvimento dos alunos, o que se verificou nas apresentações públicas também. Encontrei, também, nas apresentações de PowerPoint um grande apoio na passagem do conhecimento, já que me permitiu sustentar visualmente aquilo que ia dizendo ao longo da aula. Fui sempre muito meticulosa com o PowerPoint, tanto no conteúdo, como nas imagens escolhidas e no *lay out* geral, de modo que fosse apelativo e útil para os alunos.

Ao longo do ano letivo, tentei aproveitar tudo aquilo que pudesse ser uma mais-valia minha para a PES. Assim, sendo formada em canto, fui trabalhando bem essa parte com os meus alunos e penso que, apesar de já ser uma turma boa a nível vocal, melhoraram ao longo do ano. Aproveitei o facto de saber tocar guitarra, ao nível do acompanhamento harmónico com acordes essencialmente, para acompanhar os meus alunos em aula. Sendo a guitarra um instrumento que me permitiu tocar de pé e circular pela sala, penso que foi muito vantajoso esse meu conhecimento prévio para a PES. Acompanhei, também, os alunos, com teclado, de modo a diversificar um pouco a sonoridade das aulas e não ser sempre o mesmo acompanhamento com guitarra clássica. O uso destes dois instrumentos foi positivo, já que

me permitiu acompanhar os alunos, conseguindo, no entanto, manter o meu foco na turma e não no instrumento.

Durante a PES, houve alguns desafios um pouco mais complicados para mim. Tendo em conta que o meu percurso na música foi quase todo muito focado apenas na área do canto, sentia como uma espécie de entrave a passagem para a instrumentação. Senti bastante insegurança e sentia-me sempre muito nervosa a ensinar partes instrumentais, fossem elas em instrumentos de lâminas ou de percussão. Foi algo que fui trabalhando e aprimorando e, felizmente, cheguei ao final do ano bastante mais confortável com essa questão. Terminei o ano letivo com um *medley* quase todo só instrumental, onde incluí, além dos instrumentos de lâminas e de percussão, a flauta de bisel. Esta foi mais uma grande conquista para mim, visto que comprovei, para mim mesma, que era capaz de ensinar partes instrumentais e de, também, obter bons resultados com isso.

A gestão do tempo de aula também foi um desafio desde o início. No início da PES sobrecarregava bastante as aulas, não sendo possível, por várias vezes, cumprir toda a planificação. À medida que o ano foi avançando fui melhorando essa questão e a certa altura comecei a cumprir, quase ao minuto, as minhas planificações. Ainda houve algumas aulas em que não consegui cumprir a planificação, mas na fase mais final da PES, foram muitas mais as que cumpri do que as que não consegui. As planificações que faço são para as aulas acontecerem sem grande espaço a distrações. Isto é bom, porque acaba por ser uma ferramenta que me ajuda a manter a ordem na sala de aula, já que os alunos ficam praticamente sem tempo para conversar ou se distraírem, porque estão sempre ocupados, como referiu algumas vezes a Dra. Cristina Aguiar. No entanto, também existem situações em que é vantajoso dispensar um pouco mais de tempo para cada atividade, para poder trabalhar com um pouco mais de calma e descontração.

Um outro desafio com que me deparei foi a gestão do comportamento dos alunos em aula. Como referi acima, utilizo um pouco a estratégia de manter os alunos muito ocupados, para que não tenham tempo de conversar ou de se distraírem. No entanto, há sempre momentos em que isso acontece. De forma geral, penso que consegui ser assertiva e manter a ordem em sala de aula, contudo, houve alguns momentos, ao longo do ano, em que os alunos entravam na sala de aula muito agitados, a conversar e a fazer imenso barulho e ainda não me senti totalmente confiante para pôr ordem na sala. Não faz parte da minha

personalidade ser autoritária ou gritar com as outras pessoas e, talvez por isso, nem sempre foi muito fácil, para mim, agir em conformidade total com aquilo que, por vezes, é necessário em sala de aula. Felizmente, a turma com a qual trabalhei teve quase sempre um comportamento bastante adequado.

Além do contexto de aulas, este ano, eu e os meus colegas do grupo de estágio, tivemos oportunidade de idealizar, organizar, preparar, e participar, com as nossas turmas, em cinco momentos de apresentação pública. Na minha opinião, estes momentos foram absolutamente cruciais, porque nos enriqueceram com ferramentas que não obteríamos apenas com a lecionação em sala de aula. Três das cinco apresentações foram em locais de passagem na escola, e duas delas foram no auditório da escola em formato de concerto. Para as apresentações no auditório, idealizar todo o concerto, organizar toda a logística e preparar todos os materiais, inclusive material técnico de som, foi um verdadeiro desafio. Além de professora de música, tive de ser organizadora de eventos, *designer* (para os convites e os programas), técnica de som e, ainda, apresentadora. Penso que desenvolver todas estas valências foi uma grande oportunidade e me enriqueceu imenso enquanto profissional.

3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. INTRODUÇÃO

O tema desta investigação centra-se na relação entre as atividades musicais e o desenvolvimento socioemocional de crianças em idade escolar. Sabe-se que a música tem um papel importante na vida das pessoas e que, inclusive, pode ter um real impacto na inclusão social (Welch et al., 2014). As escolas têm, também, um papel importante na vida e na socialização das crianças. Assim, importa compreender qual a relação entre o desenvolvimento social e emocional das crianças e a frequência de aulas de música, assim como a relação entre esse desenvolvimento e as preferências musicais das mesmas. O objetivo desta investigação foi analisar estas questões, revendo a literatura pertinente na área, e inquirindo alunos, com e sem aulas de música, e professores titulares de turma, em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Este estudo advém da motivação pessoal de saber se as aulas de música e as preferências musicais têm realmente um impacto significativo no desenvolvimento socioemocional das crianças. Hallam (2012) afirmou que “a música é uma força muito poderosa na vida das pessoas” (p. 34). Segundo a minha experiência pessoal, efetivamente a música foi e é uma força muito poderosa. As aulas de Educação Musical que frequentei no ensino básico provocaram realmente alterações, tanto no meu desenvolvimento, como nas relações interpessoais e na dinâmica da turma na qual eu estava integrada. As atividades musicais nas quais tive oportunidade de participar, juntamente com os meus colegas, moldaram uma parte daquilo que sou atualmente. Neste sentido, considero que a aprendizagem em Educação Musical pode potenciar o desenvolvimento das crianças e pretendo compreender de que modo isso acontece. Além disso, as minhas preferências musicais orientaram, em parte, as minhas relações interpessoais, podendo ter tido alguma influência no desenvolvimento das minhas competências socioemocionais.

O presente estudo apresenta uma revisão de literatura, em que se expõem teorias e estudos de autores de referência, assim como conclusões de outros estudos de investigação

dentro do mesmo tema. Em seguida, há uma explicação sucinta do estudo em causa, com os objetivos definidos para o mesmo. Segue-se a apresentação do método escolhido para a investigação, com a sua descrição e a justificação da sua escolha. Descrevem-se os participantes, o procedimento de recolha de dados e o instrumento de recolha.

Em seguida, são apresentados os resultados da investigação, com uma análise desses dados, em articulação com a revisão de literatura. Na conclusão demonstra-se uma síntese dos resultados principais, assim como as suas implicações para a Educação Musical.

3.2. REVISÃO DA LITERATURA

3.2.1. COMPETÊNCIA SOCIAL

Segundo Lemos & Meneses (2002), “a competência social refere-se a um conjunto de comportamentos aprendidos, socialmente aceites” (p. 267). Estas autoras consideram que esta competência diz respeito à capacidade de interação com o mundo social. Haager & Vaughn (1995) descrevem-na como um conceito abrangente que é utilizado para descrever o comportamento social, a compreensão e utilização de capacidades sociais e a aceitação social, constituindo um constructo interativo e multidimensional. Del Prette & Del Prette (2005) afirmaram que a competência social se traduz num indicador de ajustamento psicossocial e de perspetivas positivas para relações futuras, já que as crianças, ao desenvolver esta competência, ficam munidas de um conjunto alargado de habilidades sociais que lhes permitirão, em princípio, lidar com situações adversas e desafiantes com sucesso. Segundo estes autores, o termo habilidades sociais utiliza-se para designar um conjunto de classes de comportamentos sociais de um indivíduo, que lhe permite relacionamentos saudáveis e produtivos com outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 2005).

A competência social é responsável pelas interações sociais positivas e evita interações problemáticas ou inaceitáveis socialmente (Gresham & Elliott, 1984, cit. in Lemos & Meneses, 2002). O desenvolvimento desta competência nas crianças é uma das principais tarefas do seu crescimento, já que lhes permitirá fomentar relações bem-sucedidas. Estas serão capazes de

partilhar, ajudar, pedir por favor e agradecer, entre outras interações, desenvolvendo, assim, a sua competência social (Lemos & Meneses, 2002).

Num estudo publicado em 2006, Beatriz Ilari constatou que “a música exerce um papel importante nas relações interpessoais” (p. 191). Apesar desta investigação ter sido realizada com participantes adultos, é possível supor a transversalidade dos resultados para outras idades, uma vez que “a música está por todas as partes”, desde as “mães que cantam para os seus bebês aos adolescentes que ensaiam uma banda de rock na garagem” (Ilari, 2006, p. 197).

Segundo Clayton (2009), a música é uma ferramenta facilitadora das interações, criando ou derrubando barreiras entre pessoas ou grupos de pessoas, de acordo com o sentimento de pertença ou exclusão que a música lhes proporciona. Susan Hallam (2015) refere que fazer música em conjunto potencia a criação de ligações com outras pessoas, de uma forma que dificilmente de cria noutras situações. Segundo esta autora, a música promove a coesão e a inclusão sociais (Hallam, 2015).

3.2.2. COMPETÊNCIA SOCIAL NA ESCOLA

Segundo Lemos & Meneses (2002), as investigações têm apresentado dados que sugerem que a competência social está fortemente relacionada com a realização académica. Assim, apontam que alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com um rendimento escolar dentro da média demonstram grandes diferenças em termos de competência social. Os primeiros tendem a ter comportamentos sociais mais negativos, sendo menos aceites pelos pares, e adquirindo menos habilidades sociais. No entanto, estas autoras também sugerem a possibilidade de a competência social ser um efeito das próprias dificuldades académicas. Assim, estes alunos com dificuldades académicas podem ser vítimas de um padrão de exigência ao qual não conseguem dar resposta, colocando-se numa posição desfavorecida e perpetuando ciclos debilitantes ao desenvolvimento das suas habilidades sociais (Lemos & Meneses, 2002).

3.2.3. COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Miguel (2015), indica que a “emoção poderia ser definida como uma condição complexa e momentânea que surge em experiências de caráter afetivo, provocando alterações em várias áreas do funcionamento psicológico e fisiológico, preparando o indivíduo para a ação” (p. 153). Este é um conceito um pouco ambíguo, mas que todos experienciamos ao longo da vida.

Segundo Denham et al. (2012), a competência emocional pode subdividir-se em regulação das emoções e conhecimento das emoções. A regulação das emoções pressupõe a consciencialização das mesmas, a sua monitorização e modificação sempre que necessário. O conhecimento das emoções é essencial, pois fornece informações importantes sobre a própria pessoa, que orientam as suas relações interpessoais e levam a um maior sucesso na vida social e, possivelmente, profissional (Denham et al., 2012).

Competência emocional	
Regulação das emoções	Conhecimento das emoções
Consciencialização; Monitorização; Modificação (quando necessário).	Fornecer informações importantes que orientam as relações interpessoais.

Tabela 3: Subdivisão do conceito de competência emocional

Há três mecanismos para a socialização das emoções das crianças: a modelagem da expressividade emocional, que acontece quando os adultos fornecem informações às crianças sobre quais situações evocam determinadas emoções e quais os comportamentos que as acompanham; a reação às emoções, que tem que ver com o encorajamento da expressão das emoções pelas crianças, confortando-as e dando-lhes ferramentas que as ajudem a regulá-las

mais facilmente no futuro; e o ensino sobre emoções, através de conversas sobre sentimentos para que as crianças obtenham mais informações e tenham apoio externo na regulação das suas emoções, Estes mecanismos já são observados entre pais ou tutores e filhos, no entanto, os professores podem, também pô-los em prática, de modo a ter um papel mais ativo na socialização das emoções dos seus alunos (Denham et al., 2012).

Existe uma relação entre o canto e o desenvolvimento emocional das crianças desde o pré-nascimento, ainda no ventre da mãe, visto que os bebés percebem a entoação das vozes das mães e as emoções associadas, o que os prepara na sua subsequente expressão e comunicação de emoções, tanto ao nível intrapessoal como interpessoal, na voz falada e cantada. (Welch et al., 2018).

3.2.4. COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL

Segundo Bar-On (2006), o comportamento humano é determinado através da combinação de competências, habilidades e facilitadores intrapessoais e interpessoais. Assim, é mais adequado falar-se em inteligência socioemocional, ao invés de a dividir em inteligência social e inteligência emocional. Este autor indicou que a inteligência social e emocional aumenta à medida que as pessoas envelhecem, as mulheres são mais conscientes das emoções e os homens têm mais facilidade para geri-las. O mesmo autor refere que os dados indicam que a inteligência socioemocional e a inteligência cognitiva devem ser tidas como diferentes construtos, já que não estão relacionadas de forma muito significativa.

O desenvolvimento da inteligência socioemocional apresenta ainda mais importância, quando Bar-On (2006) assume que existem evidências de uma relação significativa desta com a saúde física. Relativamente à saúde mental, os resultados dos estudos têm sugerido que as competências de inteligência socioemocional tem um impacto na mesma, através da capacidade de gerir emoções e lidar com o stress, do impulso para atingir objetivos pessoais a fim de atingir um sentimento de realização pessoal e a capacidade de questionar e tomar consciência dos sentimentos e pensamentos (Bar-On, 2006).

Segundo Schellenberg, (2016), é razoável indagar sobre os efeitos da aprendizagem musical no desenvolvimento emocional das crianças. Os dados de alguns estudos até então indicavam que não haveria uma associação significativa entre os dois, no entanto esses dados referiam-se, na sua maioria, a crianças com aulas de música individuais, e não com aulas em grupo, que possivelmente permitirão mais interações e mais desenvolvimento social (Schellenberg, 2016) e, por consequência, emocional.

3.2.4. MÚSICA NA ESCOLA

Segundo Boal-Palheiros & Hargreaves (2001), ouvir música é, em termos gerais, definido como uma atividade da vida quotidiana. Assim, em princípio, é também para as crianças algo com o qual têm contacto diariamente. No entanto, quando ouvem música na escola, as crianças não escolhem o que ouvem, nem escolhem com quem ouvem nem as atividades que fazem com a música. Segundo estes autores, a investigação nesta área tem destacado o papel da audição musical no desenvolvimento da identidade pessoal e social, assim como na formação de relações interpessoais e na regulação das emoções (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001).

Os resultados da investigação de Boal-Palheiros & Hargreaves (2001) demonstram que ouvir música é uma atividade que realmente ocupa um lugar nas vidas das crianças. O contexto social e cultural em que ocorrem as experiências musicais das crianças influencia a sua aprendizagem musical. A audição musical em casa assume funções nas suas vidas diferentes das que assume a audição na escola. Em casa ou noutros contextos informais, a música parece influenciar, essencialmente, as funções emocionais e sociais, o que poderá ter que ver com o facto de ouvirem música com pessoas com quem têm laços emocionais mais fortes. Enquanto na escola parece influenciar especialmente o foro cognitivo das crianças. Assim, o fator socioemocional, presente nas experiências de audição de música em casa ou em espaços informais, parece ser uma das razões para as crianças gostarem mais de música. Na escola, talvez por não haver essa ligação ao foro socioemocional, as crianças tendem a não gostar tanto de ouvir música. Além disso, as atividades centram-se mais em questões relacionadas com elementos musicais, instrumentos, vozes, entre outros tópicos, ao invés de

dar ênfase à parte emocional e questionar os alunos sobre o que sentem ao ouvir música, por exemplo (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001).

Apesar da importância reconhecida da música na vida das crianças, nomeadamente, na escola, em Portugal não existe uma forte aposta no ensino desta arte. No 1º CEB, em que se foca este estudo, as aprendizagens musicais têm lugar na componente genérica do currículo, no entanto, a realidade é que muitos dos professores titulares, por vezes, não têm as competências necessárias ou mais adequadas para um ensino de Educação Musical de qualidade, além de estarem sempre mais focados no ensino das outras disciplinas (Boal-Palheiros, 2014). Adicionalmente, existe o ensino de música contemplado no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que é de carácter opcional e que tem como programa curricular uma espécie de prolongamento daquilo que é preconizado no currículo geral. Para este ensino de música em AEC, são contratados, não só, mas também, professores com formação vocacional secundária em conservatórios de música, desvalorizando todo o trabalho de professores de Educação Musical, com formação superior nesse âmbito (Mota, 2007). Estas atividades são, de modo geral, enquadradas nas últimas horas do dia escolar das crianças (que agora é mais longo, com o objetivo de ocupar as crianças na escola no período de trabalho da generalidade dos pais), o que pode levar a que esta atividade seja encarada como algo de menor importância e apenas de ocupação de tempos livres (Boal-Palheiros, 2014).

3.2.5. PREFERÊNCIAS MUSICAIS DAS CRIANÇAS

Meyer (1963) afirmou que a preferência pode ser definida como o favoritismo ou a escolha instituída por algo (cit. in Quadros Júnior & Quiles, 2010). Com base na minha experiência pessoal, considero que as preferências musicais podem influenciar ou moldar uma parte daquilo que somos. De acordo com Oliveira (2013), o “gosto musical também é construído nas relações interpessoais e nas próprias práticas, seja cantando, compondo, dançando, ou somente ouvindo” (p. 17).

Segundo Pimentel et al. (2007) determinados géneros musicais dão uma identidade própria e peculiar aos indivíduos, contribuindo para a criação de grupos com base na identidade musical dos intervenientes. Welch & McPherson (2018) afirmaram que as experiências musicais são moldadas pelo contexto sociocultural em que acontecem, pela maturidade individual dos indivíduos e pelos seus eventos de vida.

Oliveira (2013) afirmou que a música “pode servir como uma ferramenta de integração social, apresentando-se neste sentido, como um modo de demarcar/refletir diferenças psicológicas e socioculturais, ajudando a criar concepções, rótulos, grupos de convivência e até mesmo estigmas” (p. 1). Esta afirmação confirma a importância da Educação Musical nas escolas, visto que promove atividades musicais que podem, então, servir como uma ferramenta de integração social.

Num estudo sobre as preferências musicais de adolescentes e jovens, Quadros Júnior & Quiles (2010), afirmaram que “existe uma clara preferência destes estudantes pelos estilos presentes na música popular, bem como uma recusa de estilos da música erudita” (p. 109). Os meios de comunicação assumem um papel importante na modelagem musical e na formação cultural dos jovens, sendo a sua principal referência musical (Quadros Júnior & Quiles, 2010). Estes autores verificaram que, assim como noutros estudos – citando Hargreaves & North (1999) e Pimentel, Gouveia & Pessoa (2007), o *Hip-hop* foi o género musical mais ouvido.

Num outro estudo de Pimentel et al. (2005) verificou-se que “a preferência por estilos musicais anticonvencionais (*heavy metal e rap*) se correlacionou diretamente com as atitudes favoráveis frente ao uso de maconha e com os comportamentos anti-sociais e delitivos” (p. 403). Por outro lado, observou-se que quem apontou como preferência a música *Pop* ou religiosa, particularmente as participantes do sexo feminino, obtiveram resultados mais ajustados com os valores e padrões convencionais da sociedade (Pimentel et al., 2005).

Greasley & Lamont (2009) afirmaram que as preferências musicais são também influenciadas por múltiplos fatores, como os contextos sociais e culturais. Levantaram, ainda, a questão da efemeridade dos gostos musicais, uma vez que as preferências das pessoas estão

sempre a mudar e, por isso, torna-se complicado tirar conclusões a partir da representatividade das preferências que as pessoas assumem em determinado momento (Greasley & Lamont, 2009).

3.3. ESTUDO

Partindo de motivações pessoais sobre quanto a música e a Educação Musical fizeram parte da minha formação enquanto pessoa, tanto a nível pessoal e social, como profissional, deu-se uma necessidade de questionar verdadeiramente se a música realmente tem impacto no desenvolvimento socioemocional das crianças.

Este estudo visa responder às duas questões de investigação que se seguem: 1) qual a relação entre a frequência de aulas de música e o desenvolvimento socioemocional das crianças do ensino básico e 2) qual a relação entre as preferências musicais das crianças e as suas competências socioemocionais. Estas questões procuram relacionar os fatores em questão, perceber qual a relação entre eles, visto que não necessariamente se influenciam, mas podem estar associados.

Assim, na primeira questão de investigação, pretende-se analisar e compreender qual a relação entre o facto de as crianças terem uma educação musical e o desenvolvimento das suas competências socioemocionais, nomeadamente, se potencia o desenvolvimento das mesmas ou não. Mediante esta questão, levantaram-se duas hipóteses plausíveis: a de que as crianças que frequentam aulas de música apresentam resultados que evidenciam que têm um maior desenvolvimento socioemocional, sugerindo efeitos da frequência dessas aulas e, por outro lado, a de que as crianças apresentam resultados idênticos, sugerindo que não existe efeito ou relação na frequência das aulas de música.

Quanto à segunda questão de investigação, pretende-se perceber se há uma relação entre as preferências musicais das crianças e o desenvolvimento das suas capacidades socioemocionais e compreender qual é essa relação. Tendo por base essa questão, levantaram-se as seguintes hipóteses: os estilos musicais que as crianças mais gostam de ouvir

têm relação com o desenvolvimento das suas competências socioemocionais, podendo, eventualmente, influenciar de alguma forma esse desenvolvimento; ou então, não existe qualquer relação entre as preferências musicais das crianças e o seu desenvolvimento socioemocional.

Tendo em conta as questões de investigação e as hipóteses formuladas para cada uma delas, definiu-se a realização de um estudo transversal, analisando-se os dados de crianças recolhidos num único momento. Este é o tipo de estudo mais adequado, visto se tratar da tentativa de compreensão de uma realidade num determinado momento, ou seja, em que nível está o desenvolvimento socioemocional das crianças participantes nesse momento, tendo em conta os seus contextos particulares e se têm ou não aulas de música.

3.4. MÉTODO

A abordagem deste estudo inclui uma metodologia mista. No âmbito da metodologia quantitativa, pretende-se conhecer e quantificar dados concretos, através de hipóteses fornecidas pelo investigador, neste caso, eu. Este tipo de metodologia pressupõe uma interdependência entre os participantes e visa testar hipóteses em estudo, confirmando a sua veracidade ou não (Jason & Glenwick, 2016). A metodologia é, também, qualitativa, porque visa conhecer alguns aspetos sobre as crianças, propondo-lhes perguntas de resposta aberta, para que tenham a liberdade de dar as mais variadas respostas, se assim for necessário.

O método utilizado para recolher informação foram os inquéritos por questionário. Os inquéritos por questionário têm perguntas fechadas e abertas, sendo que se pressupôs categorizar, posteriormente, as respostas às perguntas abertas. As perguntas fechadas são de escolha múltipla, de sim ou não, e a partir de escalas de Likert. Os inquéritos foram impressos em papel A4 e entregues pela investigadora para preenchimento aos alunos e professores titulares. A duração do preenchimento dos inquéritos pelos alunos foi de cerca de uma hora. Assim, os dados foram recolhidos através da administração direta dos inquéritos por questionário, sendo que os próprios inquiridos responderam, cada um, aos seus inquéritos. Os dos professores foram entregues para posterior preenchimento pelos mesmos.

A análise dos resultados foi realizada com recurso ao programa informático SPSS. Depois dos dados inseridos e organizados foi feita uma análise das respostas, levando a cabo uma triangulação de dados dos três questionários, para que se pudesse dar resposta às perguntas de investigação. Cruzou-se os dados obtidos com a literatura existente e analisada previamente sobre esta temática.

3.4.1. PARTICIPANTES

O universo de estudo desta investigação foram alunos dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade do 1º CEB. Para esta análise, definiu-se que seria importante trabalhar com um conjunto de cerca de 100 crianças ou mais, em número equilibrado entre os alunos com e sem aulas de música. Assim, tratou-se de uma amostragem não-probabilística intencional, na medida em que se definiu um critério de interesse – número semelhante de alunos com aulas de música e sem aulas de música.

Os participantes em análise foram alunos das turmas de 2º, 3º e 4º anos do 1º CEB de escolas do concelho de Vila Nova de Gaia, assim como os professores titulares de cada uma dessas turmas. Foram aplicados inquéritos a 170 alunos, sendo que desses, 88 (51,8%) frequentaram aulas de música. Como aulas de música, consideraram-se as aulas de música em contexto de AEC e as aulas de música fora da escola do ensino básico (aulas de instrumentos, coro, etc.). Dos 88 alunos com aulas de música, apenas 7 indicaram ter essas aulas fora da escola. Os restantes tiveram a sua educação musical nas aulas de música em contexto de AEC.

	Com aulas de música	Sem aulas de música	TOTAL
2º ANO	41	27	68
3º ANO	14	34	48
4º ANO	26	28	54
TOTAL	88	82	170

Tabela 4: Número total de alunos inquiridos

Para cada aluno, houve um conjunto de três inquéritos para analisar, sendo que apenas obtive os três inquéritos devidamente preenchidos de 104 dos 170 alunos. Um dos inquéritos foi de preenchimento por parte dos professores titulares e alguns deles não chegaram a entregá-los preenchidos. Destes 104 alunos com as informações obtidas nos três inquéritos, 67 deles tiveram aulas de música e os restantes 37 não tiveram essas aulas, tal como indica a tabela seguinte.

	Com aulas de música	Sem aulas de música	TOTAL
2º ANO	43	21	64
3º ANO	3	4	13
4º ANO	15	12	27
TOTAL	67	37	104

Tabela 5: Número de alunos inquiridos com a recolha de dados completa

3.4.2. PROCEDIMENTO

O procedimento utilizado para efeito de recolha de dados foi a entrega de dois inquéritos por questionário, em papel, para preenchimento por parte dos alunos e de um questionário para preenchimento pelos professores titulares das turmas. Aos alunos, os inquéritos foram aplicados na minha presença, enquanto investigadora, e preenchidos no próprio momento, em contexto de sala de aula. Aos professores, foi entregue um questionário para responderem sobre cada aluno que, por ser uma tarefa um pouco mais extensa, se facilitou a entrega posterior.

3.4.3. INSTRUMENTO DE RECOLHA

Os dois inquéritos aplicados aos alunos foram os abaixo enunciados:

- Versão reduzida do Teste de inteligência emocional de Bar-On (versão adaptada de Candeias por Boal-Palheiros et al., 2021).

Este teste inclui perguntas de resposta fechada, que visam compreender quais as competências emocionais já adquiridas pelos inquiridos. Questiona se os participantes estão felizes, se controlam o seu temperamento, se têm facilidade em falar dos seus sentimentos mais profundos, entre outras perguntas. Como meio de resposta, apresenta-se uma escala de tipo Lickert de 1 a 4, sendo que o 1 significa “nunca”, o 2 “às vezes”, o 3 “quase sempre” e o 4 “sempre”. Este questionário foi aplicado com o auxílio de uma apresentação em PowerPoint que facilitou o processo, já que ia projetando pergunta a pergunta, para que todos os alunos se mantivessem na mesma questão e eu pudesse tirar dúvidas para cada pergunta de uma só vez. Esta apresentação também tornou o ambiente mais animado e interativo. Os alunos referiram que gostaram das cores e do desenho que apareceu no final da apresentação.

→ Questionário Musical (Boal-Palheiros).

Este questionário inclui perguntas fechadas e abertas, que visam compreender quais as preferências musicais das crianças, assim como as suas atividades no âmbito musical, se gostam de cantar e de ouvir música, e se já foram a concertos ou se mantêm alguma proximidade do mundo musical através do círculo familiar ou dos amigos.

Para responder, as crianças puderam escolher “sim” ou “não” nas perguntas de resposta fechada e escrever por extenso nas restantes. Na análise dos dados, foram criadas categorias, no que respeita às preferências musicais das crianças inquiridas, de acordo com as suas respostas.

O inquérito a aplicar aos professores foi o seguinte:

→ Questionário de Avaliação de Competências Sociais – versão portuguesa para professores do Social Skills Rating System (SSRS) de Gresham & Elliott, adaptada por Marina Lemos e Isabel Meneses (2002).

Este sistema de avaliação de competências sociais visa compreender o nível de competências sociais de cada aluno. Divide-se em três partes, de acordo com a nomenclatura dada pelas autoras desta adaptação: a escala de habilidades sociais, a escala de problemas de comportamento e a competência académica. Na parte das habilidades sociais, algumas das perguntas visam saber se os alunos iniciam novos contactos, se controlam o temperamento e se terminam as tarefas a tempo. Na parte dos problemas de comportamento, as perguntas focam a parte comportamental, indagando se os alunos têm por hábito lutar, se se distraem e se são perturbadores. Na parte das competências académicas, procura-se saber em que ponto estão as competências de leitura ou a matemática em relação aos outros colegas, entre outras questões.

Todas as perguntas são fechadas e os professores devem preencher um destes inquéritos para cada um dos seus alunos da turma em questão. Para responder, os professores devem escolher uma opção numa escala de 0 a 2 (0-nunca; 1-às vezes; 2-muitas vezes) nos

grupos de perguntas dedicados às habilidades sociais e aos problemas de comportamento e numa escala de 0 a 4 (0-muito baixo; 1-baixo; 2-médio; 3-elevado; 4-muito elevado) para o grupo de questões relacionado com a competência académica.

Segundo Lemos & Meneses (2002), “pode dizer-se que as escalas de avaliação da competência social de alunos (forma para professores) são um instrumento válido, confiável e útil para uma caracterização detalhada e compreensiva da competência social em contexto escolar e para o planeamento e monitoração de intervenções destinadas a aperfeiçoar virtualidades e corrigir déficits nesta área” (p. 273).

3.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.5.1. COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Para a análise do conteúdo relativo ao questionário emocional, categorizou-se cada pergunta dentro de cinco dimensões representativas, enunciadas nas orientações do autor para esta análise (Bar-On, 2006). As cinco dimensões são: intrapessoal, interpessoal, gestão do stress, adaptabilidade e humor, como se pode verificar na tabela abaixo. Na análise dos dados obtidos, calculou-se a pontuação final de cada uma das cinco dimensões representativas.

Dimensões	Tem aulas de música	Não tem aulas de música	Global
Intrapessoal	3,25 (0,56)	3,29 (0,51)	3,27 (0,53)
Interpessoal	2,57 (0,70)	2,54 (0,63)	2,56 (0,66)
Gestão do stress	2,34 (0,42)	2,37 (0,39)	2,36 (0,41)
Adaptabilidade	2,87 (0,65)	2,85 (0,61)	2,86 (0,63)
Humor	3,34 (0,45)	3,39 (0,53)	3,37 (0,49)

Tabela 6: Média de cada dimensão do questionário emocional

Nos dados acima lê-se que, de 1 a 4, na dimensão intrapessoal, a média dos dados ficou no nível 3, não se verificando discrepâncias significativas entre os alunos com aulas de música e sem aulas de música. Na dimensão interpessoal, os dados ficaram no nível 3, também sem discrepâncias. Na gestão do stress, ficaram no nível 2. Na adaptabilidade, no nível 3 e o humor ficou com uma média global no nível 3, também sem discrepâncias significativas.

Estes dados sugerem que a gestão do stress é a dimensão em que os alunos apresentam mais dificuldades, aparentando terem desenvolvido mais as suas competências nas restantes dimensões. O facto de as crianças terem ou não terem aulas de música parece não ter qualquer impacto significativo no desenvolvimento das suas competências emocionais.

Relativamente às preferências musicais dos alunos, no questionário musical foram levantados dados sobre o tipo de música que os alunos mais gostam, os seus cantores ou grupos favoritos e as suas canções favoritas. Tendo isso em conta, foram criadas as categorias de resposta abaixo apresentadas, de modo a compreender o estilo de música predominante entre os gostos musicais das crianças.

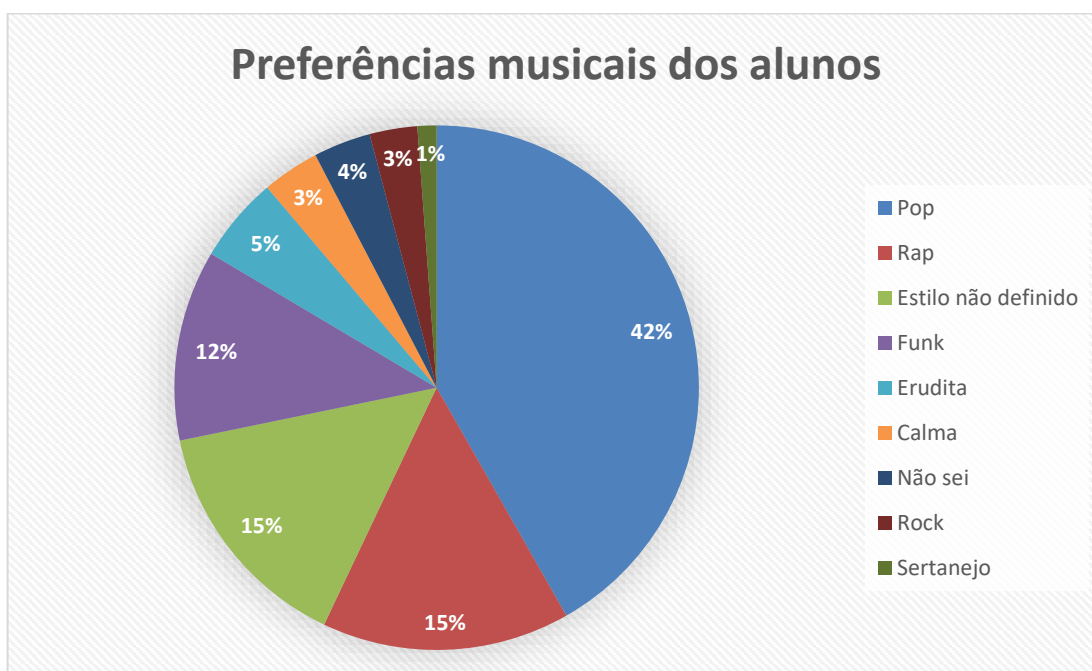


Gráfico 1: Preferências musicais dos 170 alunos

No gráfico apresentado acima, verifica-se que a música *Pop* é a favorita dos alunos inquiridos. Em segundo lugar, com a mesma percentagem, surgem o *Rap* e a música enquadrada no “Estilo não definido”. A categoria “Estilo não definido” englobou algumas respostas dos alunos, um pouco mais ambíguas relativamente ao estilo musical. Assim, respostas como “músicas do Tik-tok”, “músicas do Youtube”, “músicas de videojogos” e “músicas de Natal” entraram nesta categoria, visto que nestes quatro domínios se pode encontrar música dos mais diversos estilos e géneros musicais.

O sertanejo aparece apenas com 1% das respostas dos inquiridos, correspondendo a apenas 2 respostas dos alunos inquiridos. Isto acontece porque, ao criar as categorias, não considerei ajustado, integrar o Sertanejo em nenhuma das categorias já existentes. As categorias mais próximas talvez fossem a *Pop* ou a do *Funk*, no entanto, tendo em conta as especificidades do Sertanejo, decidi não o agrupar a nenhuma dessas categorias.

É, ainda, evidente, o peso do *Funk* nas preferências musicais das crianças. Este género, assim como o *Rap*, encontram-se, provavelmente, em valores abaixo da realidade, uma vez que muita da música ouvida naquilo a que chamei a categoria do “Estilo não definido” se enquadra nestes dois géneros. Daquilo que conheço da música dos videojogos, muita dela gira em torno do *Rap*, assim como as músicas do Tik-tok mais consumidas pelas crianças, giram em torno do *Funk*.

Abaixo, apresento os gráficos ilustrativos do impacto das preferências musicais dos alunos, no desenvolvimento das suas competências emocionais. Como referido acima, a análise das competências emocionais foi feita tendo por base cinco dimensões. Apresento, em seguida, as médias de cada uma dessas dimensões para cada uma das categorias das preferências musicais das crianças inquiridas.

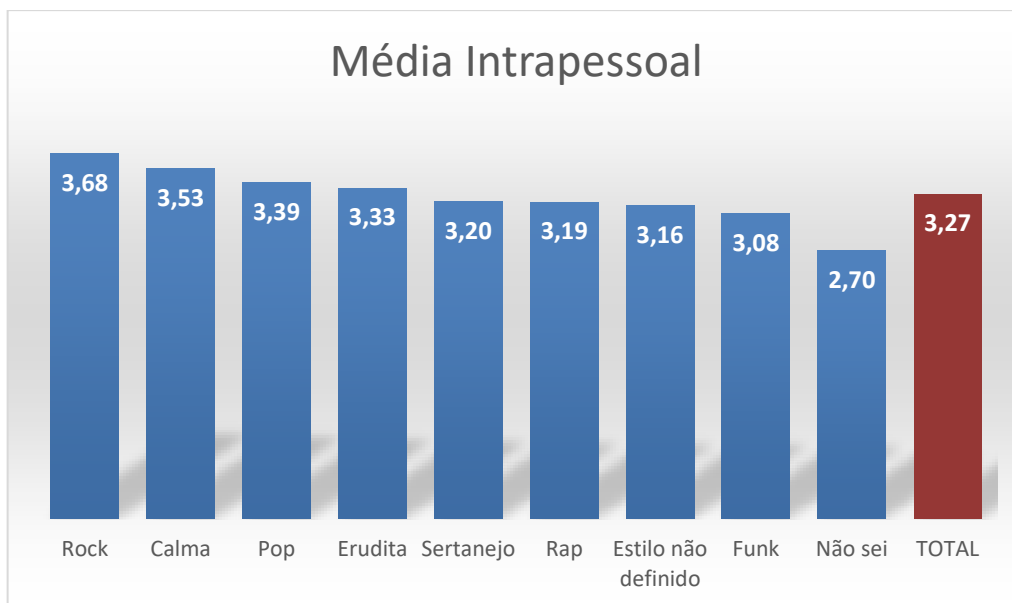


Gráfico 2: Média da dimensão intrapessoal para cada estilo musical

Tendo em conta que a escala para as respostas deste questionário foi de 1 a 4, verifica-se que as crianças com preferência por música *Rock* apresentam uma média bastante elevada, em 3,68 (0,50), já no patamar máximo do número 4, evidenciando que estas possuem um nível elevado de competência emocional, particularmente ao nível da dimensão intrapessoal. Por outro lado, verifica-se que os alunos que colocaram “Não sei” relativamente ao estilo musical favorito, foram os que apresentaram a média mais baixa de competência emocional, ao nível intrapessoal, com o valor de 2,70 (0,53).

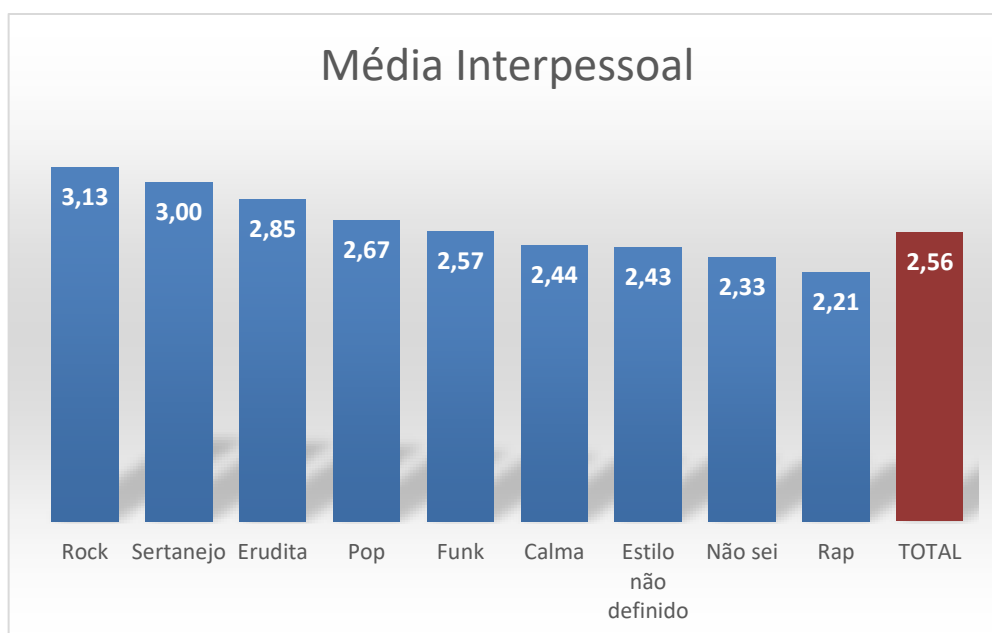


Gráfico 3: Média da dimensão interpessoal para cada estilo musical

Relativamente às médias para a dimensão interpessoal das competências emocionais, os dados sugerem que, também neste âmbito, destacaram-se os alunos com preferência pela música *Rock*, apresentando uma média de 3,13 (0,30) na escala de 1 a 4. Os alunos com preferência pelo *Rap* foram os que apresentaram uma média mais baixa, sugerindo ter menos competências emocionais, ao nível da dimensão interpessoal.



Gráfico 4: Média da dimensão gestão do stress para cada estilo musical

No que respeita à gestão do stress, as médias relativas às várias categorias de estilos musicais favoritos das crianças foram relativamente próximas. Destacou-se a preferência pelo Sertanejo, com média em 3 (0,00), sugerindo que estes alunos poderão ter maior competência ao nível da gestão do stress. A média mais baixa verificou-se nos alunos que colocaram “Não sei” nas suas respostas relativas ao gosto musical, com uma média de 1,97 (0,37).

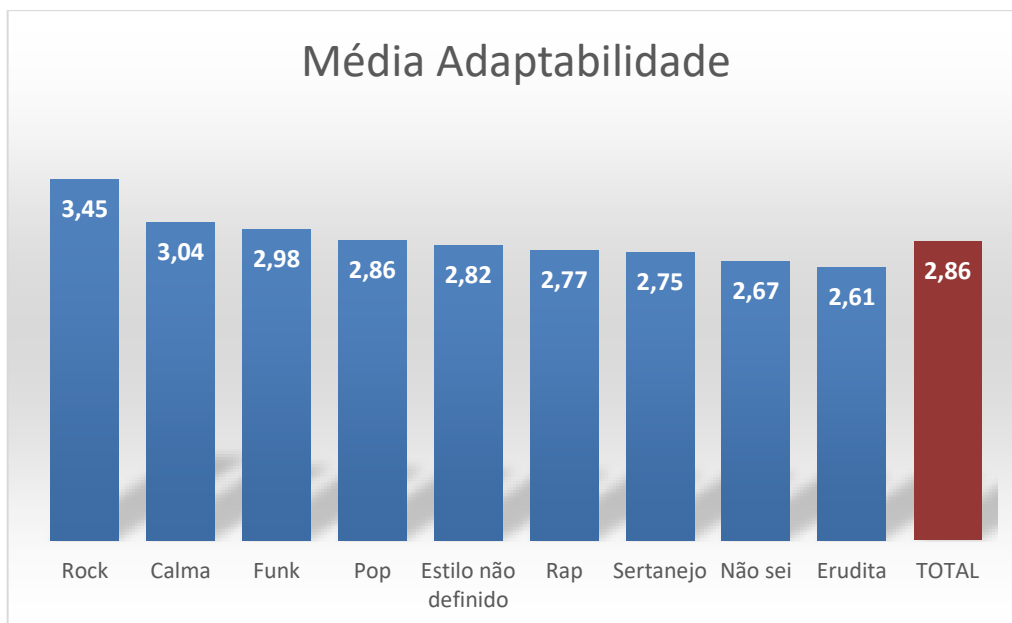


Gráfico 5: Média da dimensão adaptabilidade para cada estilo musical

As médias na dimensão da adaptabilidade foram relativamente parecidas, destacando-se apenas a média relativa aos alunos com preferência pela música *Rock*, com uma média de 3,45 (0,37). Ainda assim, as restantes médias mantiveram-se no patamar do número 3, não se observando disparidades significativas.

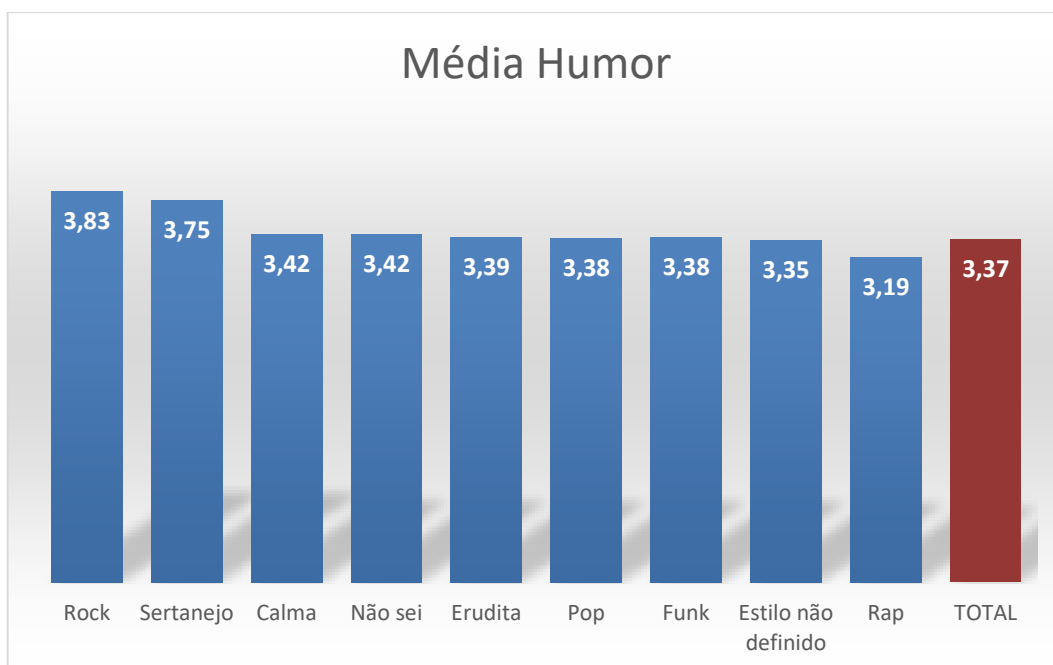


Gráfico 6: Média da dimensão humor para cada estilo musical

Quanto ao humor, as médias mais altas encontraram-se nos alunos que demonstraram preferência pela música *Rock* e pelo *Sertanejo*. No entanto, a diferença de valores não é

significativa, sugerindo que as competências dos alunos relativamente a esta dimensão se encontram equilibradas.

Podemos verificar que, relativamente ao desenvolvimento das competências emocionais das crianças, não se evidenciou qualquer relação com o facto de as crianças terem ou não aulas de música. Por outro lado, os dados sugerem uma relação entre as preferências musicais das crianças e o desenvolvimento das suas competências emocionais, particularmente ao nível das dimensões intrapessoal e interpessoal. Verificou-se que existem indícios de que os alunos que têm preferência pela música *Rock* têm estas capacidades mais desenvolvidas.

3.5.2. COMPETÊNCIA SOCIAL

Para a análise das competências sociais dos alunos inquiridos, considerei, apenas, os alunos com os três inquéritos já preenchidos, nomeadamente o questionário sobre a competência social, somando um total de 104 alunos com a recolha de dados completa.

Também no questionário de competência social se procedeu ao agrupamento de perguntas em classes representativas. Como referido acima, o questionário está dividido em três partes: a escala de habilidades sociais, a escala de problemas de comportamento e a competência académica. De acordo com Lemos & Meneses (2002), e consistentemente com a versão original – SSRS, na primeira parte sobre as habilidades sociais, distinguem-se 3 fatores: autocontrolo, cooperação e asserção; na segunda parte, relativa aos problemas de comportamento, outros três fatores: problemas externalizados, problemas internalizados e de hiperatividade; a terceira parte refere-se a um fator único: o da competência académica.

Abaixo, apresento os resultados das médias de cada um dos seis fatores, incluídos na escala de habilidades sociais e na dos problemas de comportamento, numa escala de 0 a 2 (0-nunca; 1-às vezes; 2-muitas vezes), correlacionando-as com o facto de as crianças terem ou não aulas de música. Ressalvo a referência ao conceito de habilidades sociais, por forma a ir de encontro à conceptualização das autoras.

	Tem aulas de música	Não tem aulas de música	Global
Autocontrole	1,39 (0,28)	1,36 (0,28)	1,38 (0,28)
Cooperação	1,54 (0,35)	1,52 (0,31)	1,53 (0,33)
Asserção	1,45 (0,36)	1,33 (0,42)	1,41 (0,38)
Problemas Externalizados	0,49 (0,48)	0,46 (0,52)	0,48 (0,50)
Problemas Internalizados	0,60 (0,47)	0,56 (0,51)	0,59 (0,48)
Hiperatividade	0,68 (0,47)	0,63 (0,56)	0,66 (0,50)

Tabela 7: Média de cada dimensão do questionário de competência social

De acordo com os dados acima expostos, pode admitir-se que não existem evidências que comprovem algum tipo de relação entre o facto de as crianças terem aulas de música e o seu desenvolvimento social, ao nível das habilidades sociais e dos problemas de comportamento. Isto porque os valores estão bastante equilibrados, não existindo disparidades significativas entre os inquiridos que tiveram aulas de música e os que não tiveram. Apesar de não existirem essas disparidades, constata-se, no entanto, que todos os valores da coluna das crianças com aulas de música são superiores, ainda que ligeiramente.

Abaixo, apresenta-se as médias da reunião de cada um dos seis fatores analisados anteriormente nas duas partes em que estão integrados: as habilidades sociais e os problemas de comportamento, na escala de 0 a 2. Apresenta-se, ainda, as médias da competência académica, numa escala de 0 a 4 (0-muito baixo; 1-baixo; 2-médio; 3-elevado; 4-muito elevado), completando as três partes que compõem o questionário de competência social.

	Tem aulas de música	Não tem aulas de música	Global
Habilidades sociais	1,46 (0,27)	1,41 (0,26)	1,44 (0,27)
Problemas de comportamento	0,59 (0,39)	0,55 (0,45)	0,58 (0,41)
Competência académica	2,54 (0,87)	2,72 (0,96)	2,61 (0,91)

Tabela 8: Médias de cada parte do questionário de competência social

Mais uma vez, na tabela acima, verifica-se que os dados de cada linha são muito semelhantes, não havendo diferenças significativas entre as médias dos alunos com e sem aulas de música. Ainda assim, na coluna referente às médias das crianças com aulas de música, verificam-se valores superiores no que respeita às habilidades sociais e aos problemas de comportamento, e um valor inferior na competência académica.

Assim, de modo geral, os dados sugerem que não existe uma relação significativa entre o facto de as crianças terem aulas de música e o desenvolvimento das suas capacidades sociais.

Quanto às preferências musicais dos inquiridos, neste grupo mais pequeno de população em análise (104 alunos), verificaram-se apenas ligeiras alterações relativamente ao grupo total dos 170 alunos. Continuam em predominância a música *Pop*, *Rap*, *Funk* e de Estilo não definido, como preferências musicais dos alunos. O gráfico abaixo ilustra estas preferências.

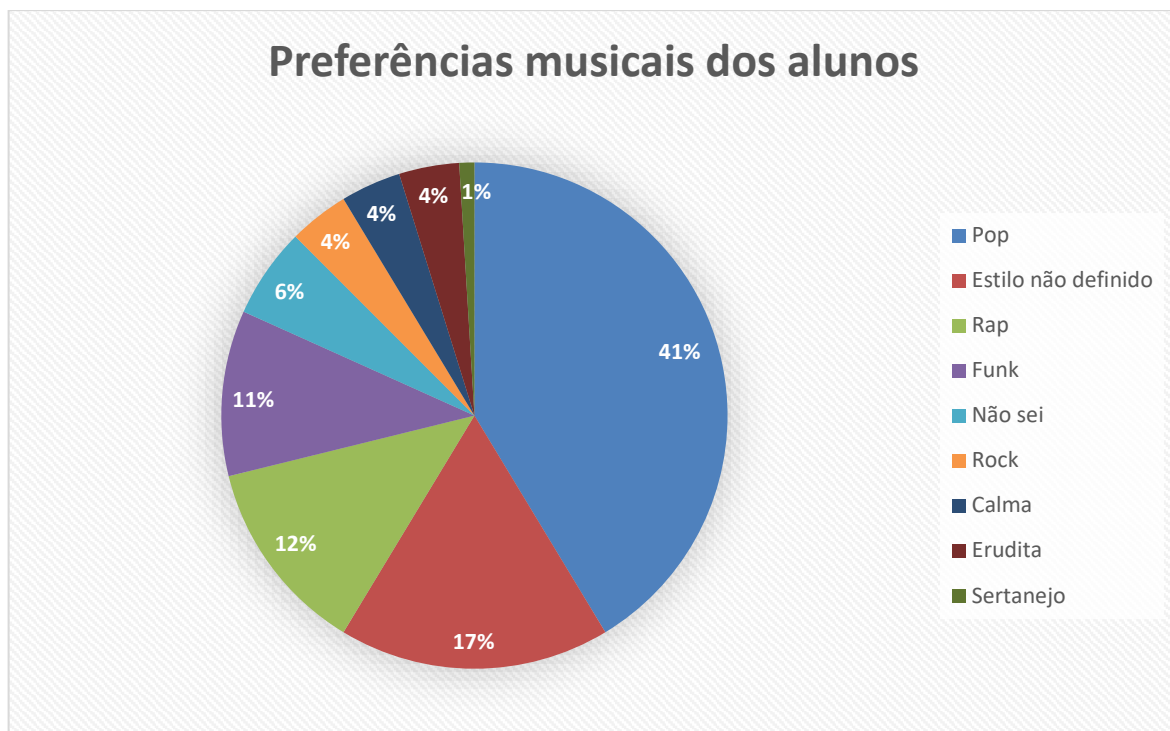


Gráfico 7: Preferências musicais dos 104 alunos

Em seguida, apresento os gráficos ilustrativos da relação das preferências musicais dos alunos com o desenvolvimento das suas competências sociais. Como referido acima, duas das três classes de perguntas subdividiram-se em três fatores e a terceira classe foi analisada como um fator único. Assim, apresento, abaixo, as médias de cada fator para cada uma das categorias das preferências musicais das crianças inquiridas.

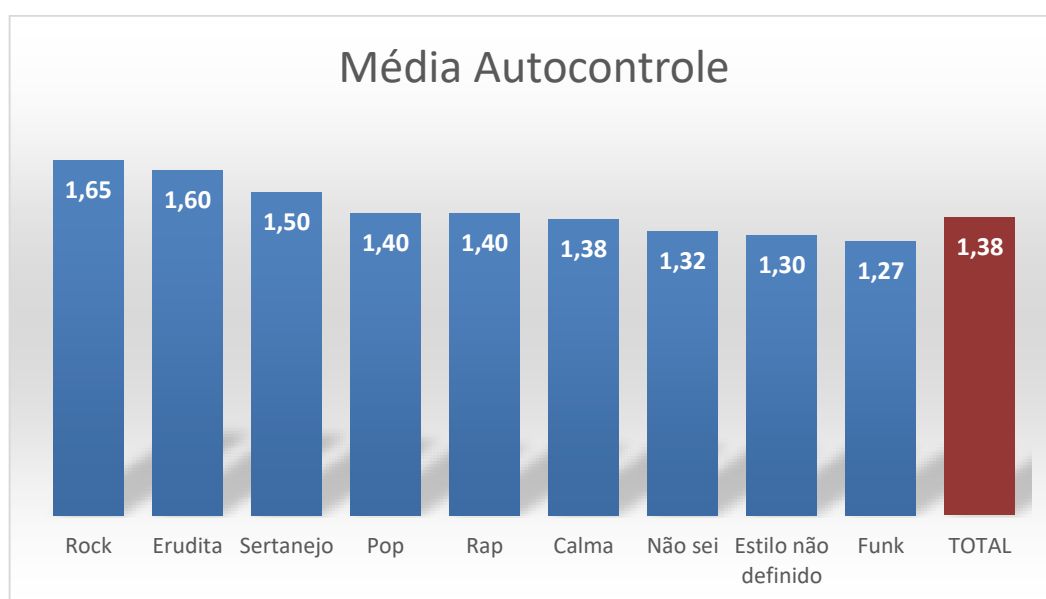


Gráfico 8: Média do fator Autocontrole

No que respeita às médias de autocontrole das crianças inquiridas, não se verificaram diferenças significativas nos valores. Neste caso, numa escala de 0 a 2, a média global posicionou-se em 1,38 (0,28), não se denotando oscilações consideráveis nas diferentes categorias de estilos musicais.



Gráfico 9: Média do fator Cooperação

Quanto às médias do fator cooperação, verificaram-se algumas diferenças significativas. Quem teve média mais alta foram as crianças com preferência pela música Erudita, com 1,78 (0,15), seguida da preferência pelo Sertanejo ou pela música calma. Quem não tem um estilo de eleição definido obteve o valor mais baixo na média do fator cooperação, com 1,23 (0,14). O Estilo não definido e o *Funk* também se posicionaram com valores baixos na média da cooperação, com 1,41 (0,30) e 1,35 (0,37), respetivamente.

Estes dados sugerem, então, que as crianças com preferência pela música erudita têm maior desenvolvimento do fator cooperação, nas competências sociais.

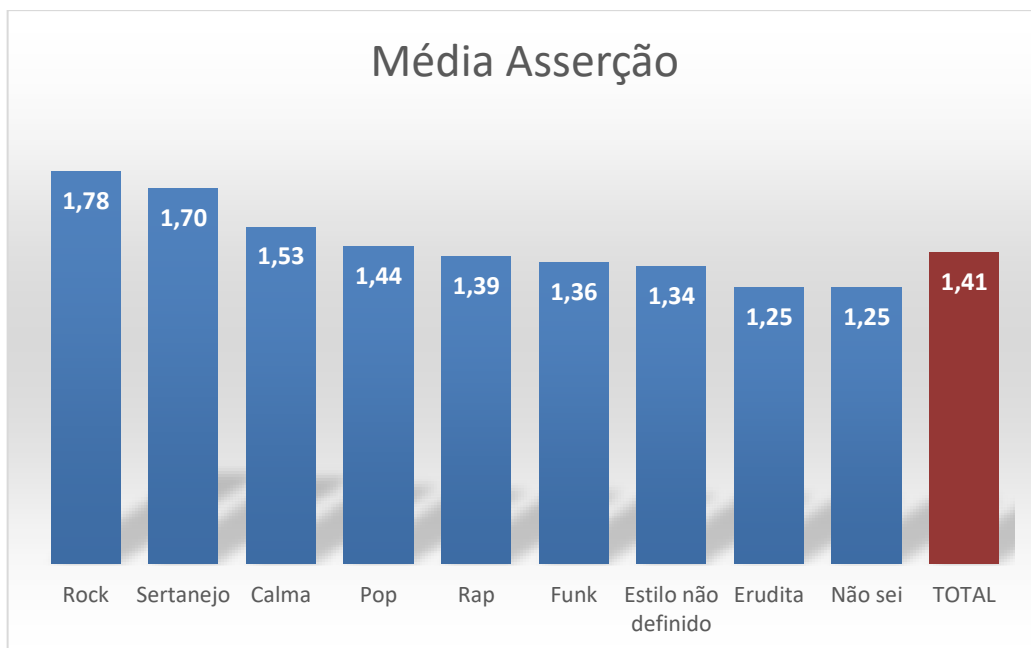


Gráfico 10: Média do fator Asserção

Relativamente ao fator da asserção, os dados obtidos não evidenciaram um grau de significância suficiente para que se pudesse concluir que existe uma relação com as preferências musicais. No entanto, os valores das médias indicam que quem poderá ter essa capacidade mais desenvolvida são as crianças que preferem a música *Rock* e o *Sertanejo*, já que foram as que obtiveram as médias mais altas.

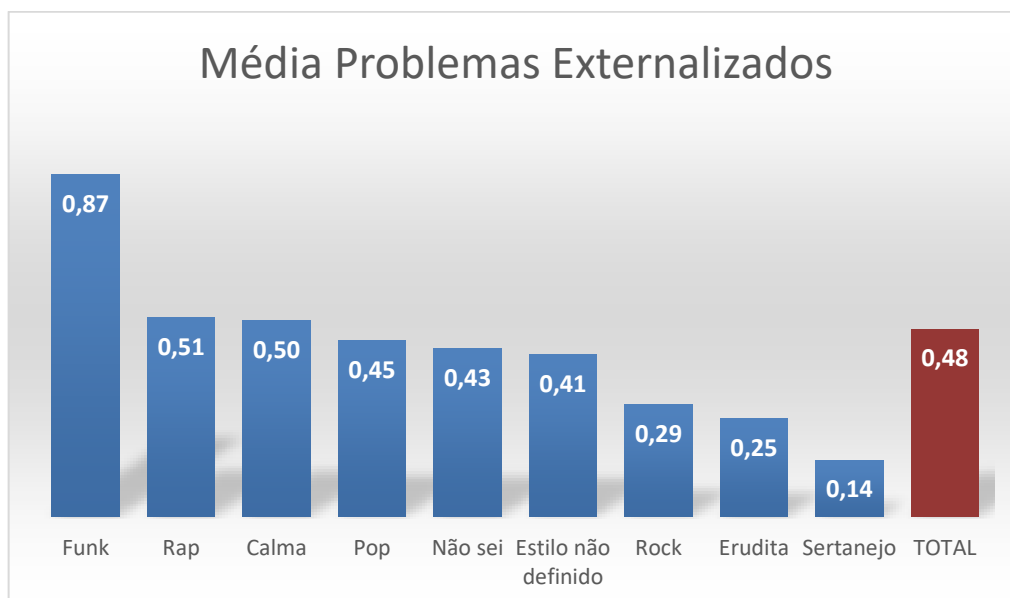


Gráfico 11: Média do fator Problemas Externalizados

Quanto aos problemas externalizados, todas as médias se situaram abaixo do valor 1. Verificou-se que os alunos que preferem a música *Funk* obtiveram uma média superior às restantes, com 0,87 (0,66), quase duplicando os valores das restantes médias. No entanto, de acordo com a análise estatística, não se considera que estes valores sejam significativamente discrepantes. Poderá existir uma relação entre a preferência pelo *Funk* e os problemas externalizados, mas seria necessária uma pesquisa mais focada nessa questão para se poder afirmar isso.

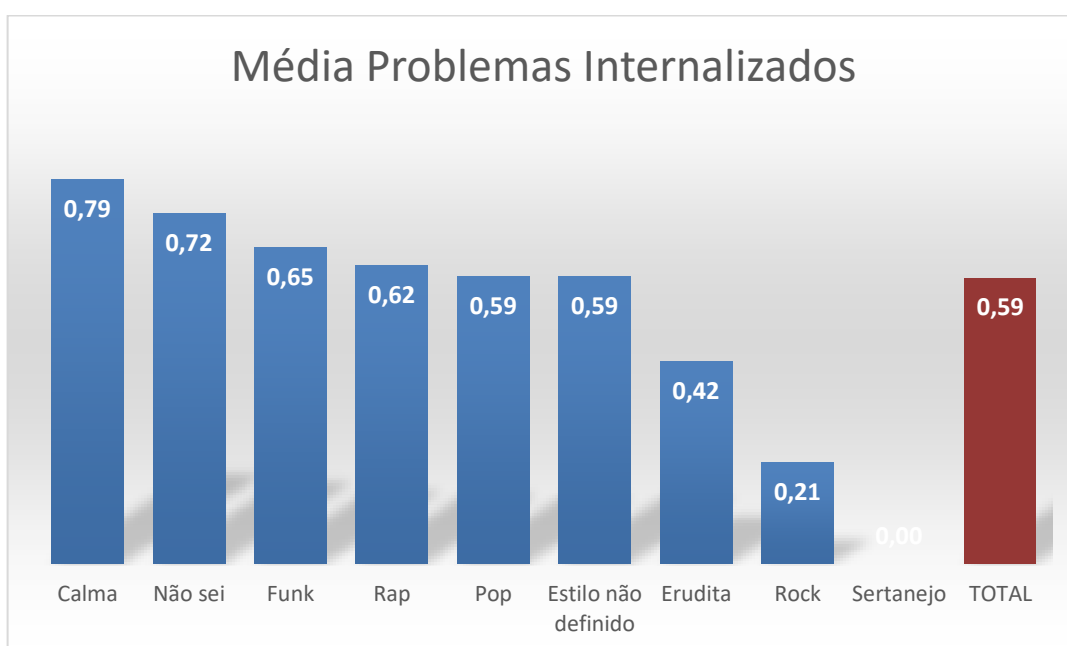


Gráfico 12: Média do fator Problemas Internalizados

Também relativamente aos problemas internalizados, não se verificaram discrepâncias passíveis de serem consideradas significativas. O *Rock* é o género musical com a média mais baixa, em 0,21 (0,16) e o *Sertanejo* ficou com um valor de 0. Apesar de, no tamanho das colunas, ser claramente visível que existem diferenças, as mesmas não são consideradas significativas devido ao número de alunos que constituem cada uma delas. No caso do *Sertanejo*, por exemplo, ainda que os valores sejam muito baixos, este fator está associado ao facto de ser apenas um aluno a responder nesta categoria, o que pode deturpar a análise dos dados, se não se tiver isso em atenção. O aluno teria de ter discrepâncias absolutamente disruptivas para que o seu valor ficasse ao nível dos das restantes categorias.

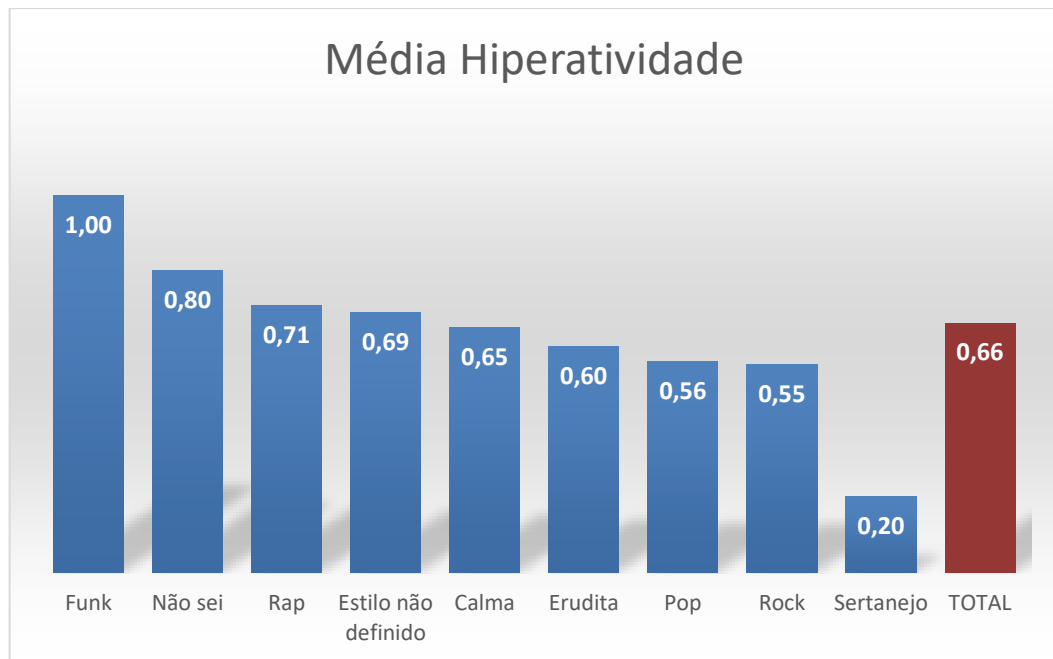


Gráfico 13: Média do fator Hiperatividade

No que respeita ao fator hiperatividade, as médias apresentadas não constituem, também, diferenças significativas entre os valores das várias categorias de estilos musicais. O *Funk* apresenta a média mais alta e o Sertanejo a média mais baixa, no entanto, como referido acima, sendo que foi apenas um aluno a responder nesta categoria, esse valor pode não ser suficientemente representativo.

Em seguida, apresento os gráficos relativos a cada uma das três partes do questionário sobre as competências sociais. O primeiro refere-se aos dados das habilidades sociais, que aglomeram os três fatores já apresentados acima: autocontrole, cooperação e asserção.

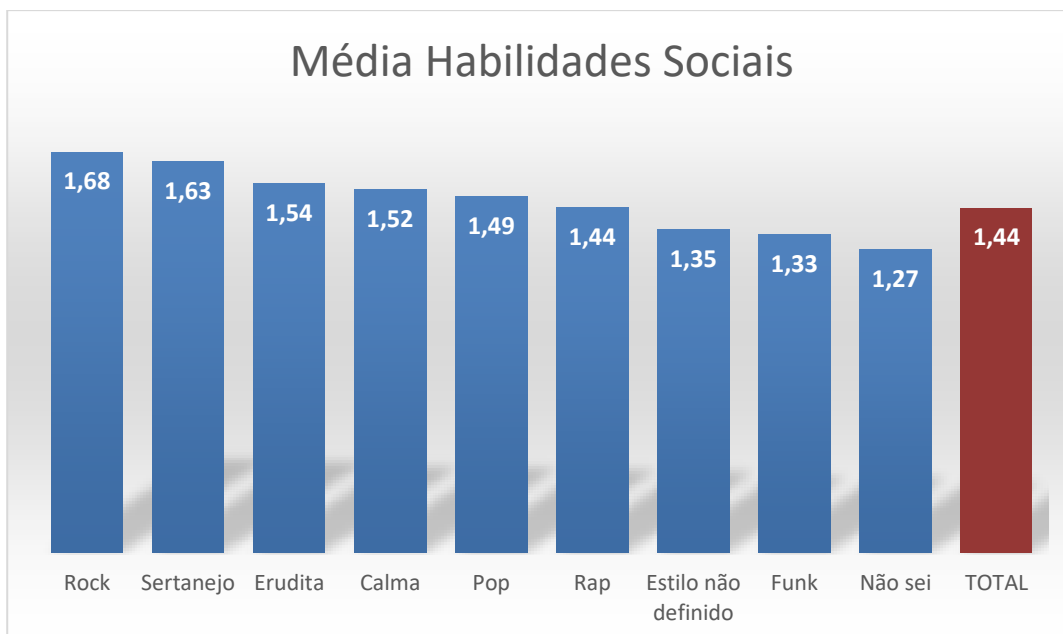


Gráfico 14: Média das habilidades sociais

No gráfico acima, verifica-se que não existem discrepâncias significativas relativamente às médias das habilidades sociais em cada categoria de estilo musical. Assim, os dados sugerem não haver relação entre as preferências musicais das crianças e o desenvolvimento das suas habilidades sociais.

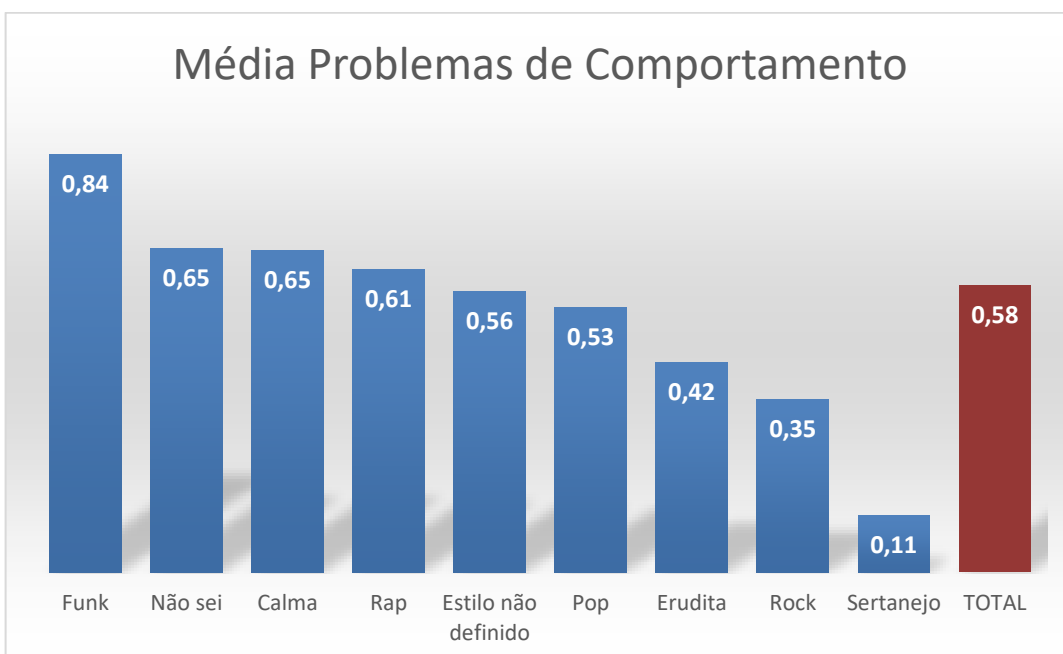


Gráfico 15: Média dos problemas de comportamento

Em relação aos problemas de comportamento, os dados não sugerem discrepâncias significativas, embora o gráfico possa induzir o contrário, como já explicado acima neste

documento. Assim sendo, pode constatar-se que não existe uma relação significativa entre as preferências musicais das crianças e os seus problemas de comportamento.

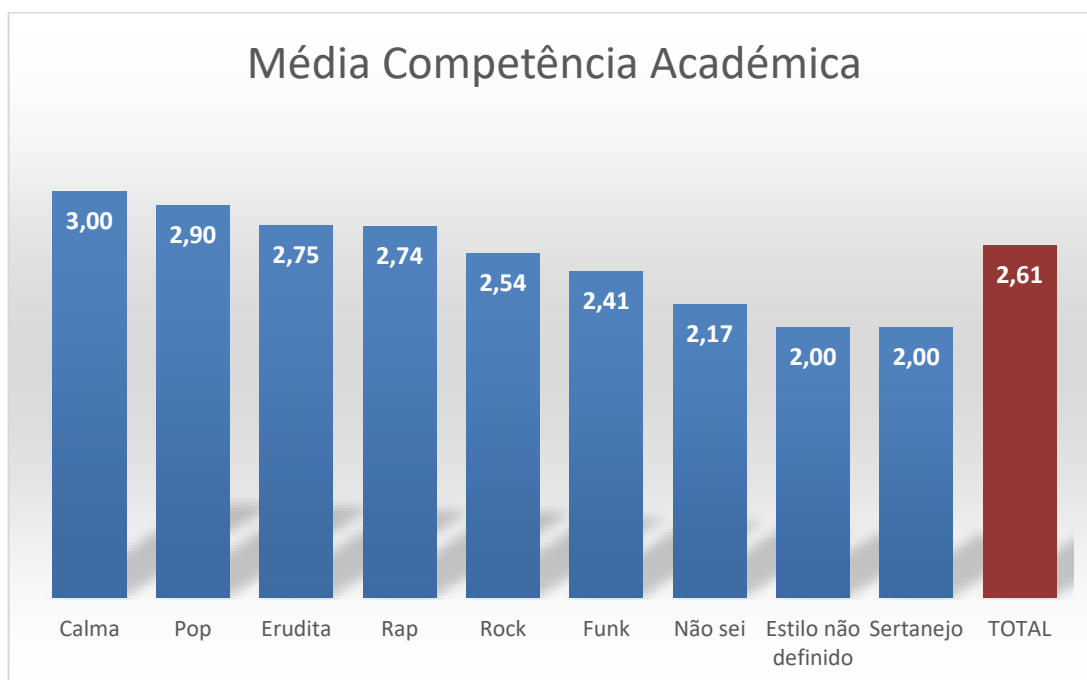


Gráfico 16: Média da competência académica

Por último, no que respeita à competência académica, as crianças que preferem ouvir música calma apresentaram a média mais alta, com o valor 3 (0,82), enquanto as que preferem Sertanejo ou que não têm um estilo favorito definido apresentaram uma média de 2 (0,74), numa escala de 0 a 4. Assim, pode assumir-se que, segundo estes dados, existe uma relação entre as preferências musicais dos alunos e o desenvolvimento da sua competência académica.

De modo geral, analisando os dados das respostas ao questionário sobre a competência social das crianças, concluiu-se que não se verificou uma relação significativa entre as preferências musicais das crianças e o desenvolvimento da sua competência social. Embora na competência académica se tenha verificado a existência de uma relação, visto esse não ser o foco desta investigação, optei por considerar apenas os dados relacionados diretamente com as competências sociais.

Assim, os dados deste estudo sugerem não existir relação de significância entre as preferências musicais das crianças ou o facto de terem aulas de música com o desenvolvimento das suas competências sociais.

3.6. CONCLUSÃO

De acordo com as leituras que efetuei sobre o assunto em estudo, assim como os resultados obtidos nas respostas aos questionários, considero que as atividades musicais podem ter efeito no desenvolvimento de, pelo menos, algumas crianças. Talvez essas sejam as crianças que já tinham uma maior predisposição para a música ou que já tinham um contacto prévio com o mundo musical ou uma educação mais recheada de cultura e de artes e, por isso, sejam mais sensíveis a essas áreas. Poderá haver uma imensidão de respostas para o facto de a música potenciar o desenvolvimento de uma criança, porque elas absorvem muito do que as rodeia, o que é quase impossível prever ou registar.

Quanto à relação entre a atividade musical, no contexto de aulas de música, e o desenvolvimento socioemocional das crianças, segundo a análise dos dados obtidos, os mesmos indicaram não existir qualquer associação entre eles. No entanto, no que respeita às preferências musicais das crianças, os dados indicaram existir uma associação entre elas e o desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao nível social verificou-se apenas no fator da cooperação, que depois se revelou inócuo para a restante análise, no entanto, essa indicação foi dada e merece um estudo mais aprofundado no futuro. Ao nível emocional verificou-se uma associação, particularmente ao nível intrapessoal e interpessoal.

Tendo em consideração a existência de estudos, citados neste documento, que avançaram que a aprendizagem musical não surtiu efeitos significativos no desenvolvimento de competência emocional, os resultados obtidos neste estudo foram ao encontro das evidências já existentes. Por outro lado, as preferências musicais das crianças aparentam ter maior peso sobre o seu desenvolvimento socioemocional, na medida em que a única relação de significância observada foi neste âmbito. Este resultado vai, também, ao encontro do estudo de Boal-Palheiros & Hargreaves (2001).

Constatei como principal limitação deste estudo a falta de sinceridade nas respostas, por parte dos alunos. Certamente sem qualquer noção da importância das suas respostas, verifiquei que vários alunos se sentiam pouco motivados para responder aos inquéritos e, por isso, respondiam de forma um pouco aleatória ou pouco pensada. Esse facto foi essencialmente observado entre os alunos de menor idade, do 2º ano de escolaridade. No futuro, para uma recolha de dados mais correspondente à realidade, talvez fosse mais vantajoso reduzir, ainda um pouco mais, os questionários a aplicar aos alunos e, eventualmente aplicá-los de outra forma, um pouco mais dinâmica e divertida. Uma outra limitação do estudo foram os questionários sobre as competências sociais preenchidos pelos professores. Demonstrou-se um trabalho extenso para os professores titulares, para o qual alguns dos inquiridos não conseguiram dar resposta.

No decorrer desta investigação, deparei-me com um novo entusiasmo mais específico. Seria o de aprofundar, dentro desta temática, o papel do ensino da música em contexto de AEC, no qual trabalho e no qual tenho encontrado alguns pontos controversos que gostaria de explorar um pouco mais. Tendo em conta os dados analisados e o que os mesmos sugerem, gostaria, ainda, no futuro, de explorar mais profundamente a relação entre as preferências musicais das crianças, e até de adultos, e as suas competências emocionais.

Apesar de os resultados deste estudo indicarem que as aulas de música não têm qualquer relação ou impacto no desenvolvimento socioemocional das crianças, continuarei a acreditar fielmente no poder transformador da música, da Educação Musical e do meu papel no ensino da mesma. As aulas de Educação Musical devem ser espaços de exploração e descoberta, e podem contribuir para a definição das preferências musicais das crianças, algo que se verificou estar relacionado com o desenvolvimento das suas competências socioemocionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda esta jornada no Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico foi uma verdadeira aventura, recheada de desafios e aprendizagens, e de onde saio, sem dúvida, mais bem preparada, tanto a nível profissional, como a nível pessoal, para o futuro.

A Prática de Ensino Supervisionada foi um dos grandes desafios da minha vida. O facto de estar a atuar no campo da vida real, a lidar com as expectativas e com o desenvolvimento daquela turma de crianças, fez-me encarar este desafio com a maior das responsabilidades. Tudo aquilo que tinha aprendido e continuei a aprender passou para uma dimensão real, onde tive oportunidade de aplicar esses conteúdos. Ser professor, como tantas vezes foi falado neste mestrado, não é apenas ser um transmissor de conhecimentos, mas sim alguém com todo um conjunto de outras responsabilidades inerentes, das quais fazem parte a criação de uma boa relação pedagógica e a capacidade de gestão de conflitos entre as crianças.

Colocar tudo isso em prática foi desafiante, mas também, compensador. Os resultados obtidos junto das crianças com quem trabalhei foram bastante positivos e superaram todas as minhas expectativas. Considero positivos os resultados, essencialmente, porque foi perceptível o gosto das crianças pelas aulas que lecionei e pelos trabalhos que efetuamos, assim como a evolução dos seus conhecimentos e capacidades musicais e artísticas.

O projeto de investigação realizado e aqui descrito neste relatório, permitiu-me desenvolver conhecimentos sobre as competências sociais e emocionais das crianças e, em particular, a associação dessas competências com a música. Acabou por se verificar não existir uma relação significativa entre o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças e frequência das aulas de música. No entanto, foi possível perceber, através da análise dos dados obtidos, que as preferências musicais das crianças podem ter alguma relação no desenvolvimento das suas competências socioemocionais. Ainda assim, considero muito importante o contributo das aulas de música, nomeadamente no sentido de oferecerem cultura musical às crianças, para que possam definir melhor as suas preferências musicais.

Ao estudar e compreender todas estas questões, relacionadas com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), considero que estou mais bem preparada para trabalhar, tanto com crianças destes anos de escolaridade, como com os anos seguintes, do 2º CEB, uma vez que se trata de um desenvolvimento constante e que tenho mais ferramentas para perceber melhor em que patamar estão essas mesmas crianças.

Para finalizar, acredito que este percurso me ajudou a preparar uma nova etapa de vida, sendo apenas o início da mesma. Tudo aquilo que aprendi e que experienciei permitir-me-á, com certeza, encarar o trabalho e os desafios da vida profissional com outra perspetiva. Atualmente, sinto-me mais confortável e segura para me apresentar como professora, com tudo o que disso advém, incluindo a capacidade de transmissão de conhecimentos, de gestão de sala de aula, a interação com os alunos e restantes colegas de profissão, a resolução de problemas inesperados, e a organização e gestão de eventos e atividades fora da sala de aula, mas que também enriquecem os alunos a nível musical e, também, pessoal.

De acordo com Sloboda (1990), temos tendência a agir conforme fomos tratados. Se, no passado, fomos escutados, respeitados e nos foi depositada confiança, teremos mais facilidade em ser assim com outras pessoas. Na minha vida pessoal e profissional, procuro agir de acordo com este pensamento. No âmbito profissional, respeito e confio muito nos meus alunos, na esperança de que eles possam também adquirir esses valores para os seus futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Matosinhos. (2021). *Projeto Educativo 2021-2025*.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18 Suppl*, 13–25. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2006-12699-003.pdf>.
- Boal-Palheiros, G. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças. Algumas reflexões sobre a actividade de enriquecimento curricular Ensino da música. In H. Rodrigues & P. Rodrigues (Eds.), *A arte de ser professor - o projecto Grande Bichofonia*. Edições CESEM/Colibri. <http://hdl.handle.net/10400.22/11337>
- Boal-Palheiros, G. (2021). *Questionário Musical*, não publicado.
- Boal-Palheiros, G., Castro, S. L., Figueira, P. & Coimbra, D. (2021). Bar-On – Inventário de quociente emocional (Bar-On EQ-i:YV) – Versão adaptada de Candeias et al. para o Projeto Edmuse, não publicada.
- Boal-Palheiros, G. & Hargreaves, D.J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education, 18 (2)*, 103-118.
- Callapez, M. E. (2009). Carta de Berkeley: O que é ou quem é um bom professor? *Ciência Hoje. Jornal de Ciência, Tecnologia e Empreendedorismo*. <https://terrear.blogspot.com/2009/09/carta-de-berkeley-o-que-e-ou-quem-e-um.html>
- Candeias, A. A., Rebelo, N., Silva, J. & Cartaxo, A. (2011). Bar-On – Inventário de quociente emocional (Bar-On EQ-i:YV) - Estudos portugueses com crianças e jovens do ensino básico. *VIII Congresso Ibero americano de Avaliação Psicológica/XV Conferência internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.

- Clayton, M. (2009). The social and personal functions of music in cross-cultural perspective. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 47-59). DOI:10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0004
- Del Prette, A., and Del Prette, Z. A. P. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Escola da Ponte. (s.d.). *O projeto*. <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Greasley, A., & Lamont, A. (2009). Musical preferences. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 263-281). Londres: Oxford University Press.
- Hallam, S. (1987). *Instrumental teaching – a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205-215.
- Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, 138, 29-34.

- Hallam, S. (2015). *The power of music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Londres: University College London.
- Ilari, B. (2006). Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em estudo*, 11(1), 191–198. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722006000100022>
- Jason, L., & Glenwick, D. (2016). *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods*. Oxford University Press.
- Lemos, M. S. & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000300005>
- Miguel, F. K. (2015). Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF*, 20(1), 153–162. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200114>
- Mota, G. (2007). A Música no 1º ciclo do ensino básico – Contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical*, 128-129. <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3304/1/Art%20APEM-Gra%c3%a7aMota.pdf>
- Oliveira, V. P. (2013). A influência do gosto musical no processo de construção da identidade. *Psicologia.pt*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0661.pdf>
- Pimentel, C. E., Gouveia, V. V., & Sousa, V. S. (2007). Escala de preferência musical: construção e comprovação da sua estrutura fatorial. *Psico-USF*, 12 (2), 145-155. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712007000200003>
- Pimentel, C. E., Gouveia, V. V., & Vasconcelos, T. C. (2005). Preferência musical, atitudes e comportamentos anti-sociais entre estudantes adolescentes: um estudo

correlacional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(4), 403–413.
<https://doi.org/10.1590/s0103-166x2005000400008>

Quadros Júnior, J. F. & Quiles, O. L. (2010). Preferências musicais em estudantes de ensino médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo. *Revista Música Hodie*, 10(1). 103-128. <https://doi.org/10.5216/mh.v10i1.12829>

Schellenberg, E. G. (2016). Music training and nonmusical abilities. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. 2ª ed, 415-429. Oxford: Oxford University Press.

Sloboda, J. A. (1990). ¿Qué puede enseñar la psicología de la música a los músicos? *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 3(2), 335–356.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124748>

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J. & Papageorgi, I, & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in psychology*, 803 (5). DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00803

Welch, G. F. & McPherson, G. E. (2018). *Music and music education in people's lives (Vol. I)*. Oxford: Oxford University Press.

Welch, G. F., Preti, C. & Hamond, L. (2018). O canto como comunicação interpessoal e intrapessoal. *Orfeu*, 3 (1), 197-229. DOI:
<http://dx.doi.org/10.5965/2525530403012018197>

ANEXOS

Ver link: <https://ipppt->

[my.sharepoint.com/:f:/g/personal/3200615_ese_ipp_pt/EjciF75tgpFHve3tamMLIs4BnipMI9sGagPB4UhsLnei9Q?e=b0D4Ry](https://ipppt-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/3200615_ese_ipp_pt/EjciF75tgpFHve3tamMLIs4BnipMI9sGagPB4UhsLnei9Q?e=b0D4Ry)

Anexo 1 – Observações de Aulas

Anexo 2 – Planificações de Aulas

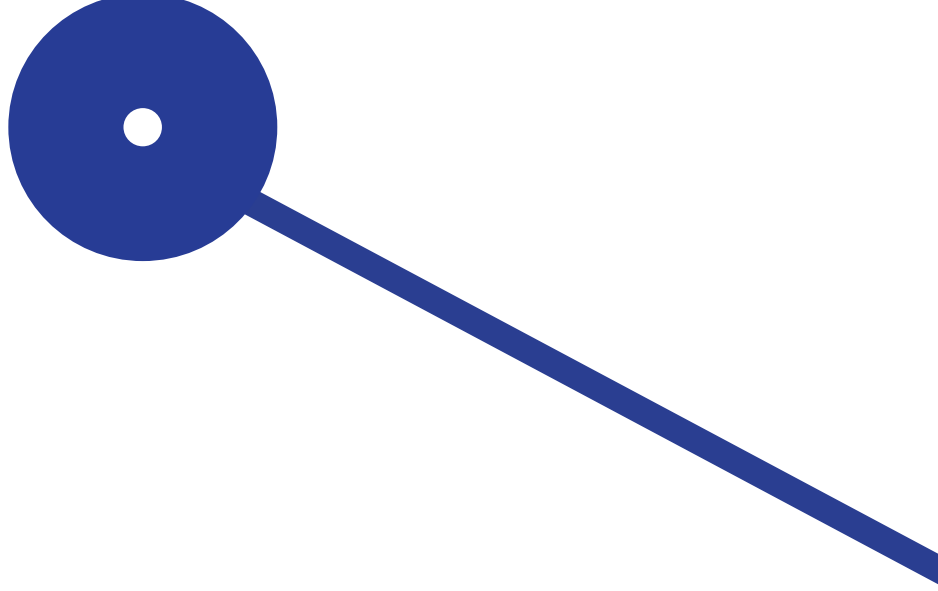
Anexo 3 – Apresentações e Concertos

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO



Relatório de Estágio
Joana Carvalho da Costa