

## **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO E NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Graça Boal-Palheiros  
*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto*

### **Resumo**

Este artigo salienta a importância da música na vida e no desenvolvimento das crianças, como principal fundamento para o valor da educação musical, e reflecte sobre os inúmeros benefícios da música no desenvolvimento físico, intelectual, pessoal e social das crianças. Aborda a música como fenómeno social universal, que existe em todas as sociedades, épocas e culturas, acompanha as pessoas ao longo da vida, desde antes do nascimento, e tem múltiplas funções: emocional, cognitiva, social e educativa, entre outras. Foca o extraordinário desenvolvimento tecnológico ocorrido nas últimas décadas, que tornou a música acessível à maioria de crianças e jovens, em diversos contextos.

Refere o desenvolvimento musical através da aculturação, pela exposição à música do meio e da cultura, e do treino específico, pela educação musical formal ou informal. Por último, salienta o papel da educação musical na escola, que conheceu uma expansão considerável, mas é sempre questionado, em períodos de crise. Face a um mundo em rápida transformação económica, social, política e cultural, o currículo escolar tende a sobrevalorizar competências consideradas mais úteis, subestimando o valor da educação musical. Importa realçar este valor, para que a música seja relevante no desenvolvimento e na educação das crianças.

### **Importância da música na vida humana**

Ao longo da história humana e em todas as sociedades, as pessoas têm criado, praticado e apreciado música (Merriam, 1964) e a sua importância na vida humana é inquestionável (Vieira de Carvalho, 1990). A expansão da investigação e da reflexão teórica nos domínios da psicologia do desenvolvimento musical, psicologia cognitiva e psicologia social da música, etnomusicologia, sociologia e antropologia da música, realça a importância dos contextos social, cultural e educativo, nos quais ocorrem manifestações do pensamento e comportamento musicais. Vários autores referem o papel cada vez mais importante da música na vida de adultos e crianças, sobretudo nas sociedades ocidentais contemporâneas (Frith, 1996; Radocy e Boyle, 1997). O impacto das transformações sociais e tecnológicas ocorridas desde a segunda metade do séc. XX (radio, televisão, internet, equipamentos para reproduzir e criar música) tem mudado a natureza da experiência musical. A música é mais acessível e as pessoas ouvem música em qualquer lugar e momento (Frith, 1996). A separação entre aspectos teóricos e práticos da música na Antiga Grécia influenciou a cultura Europeia até hoje e a visão contemplativa da música influencia a maneira como as pessoas pensam sobre música (Cook, 1998). A música erudita ocidental ocorre 'fora' da vida quotidiana, sendo apreciada como objecto de consumo, em momentos e locais apropriados, como as salas de concertos. Mas em muitas outras culturas, a música não é um produto, é 'um processo humano e

social' e o seu significado reside, não nas obras musicais, mas na participação musical e na acção social, nas relações estabelecidas entre os participantes, pela prática musical (Small, 1999).

### **Origens da musicalidade**

A música é uma característica universal da espécie humana, um comportamento social complexo, que existe em todas as épocas e culturas, mesmo que com designações e significados diferentes (Blacking, 1995; Cross, 2006; Green, 2009). Para o etnomusicólogo John Blacking, todos os seres humanos são musicais. Estudos recentes apontam para a perspectiva biológica de que existem princípios comuns à música de diferentes culturas, que podem ser guiados por mecanismos inatos (Peretz, 2006). Mas, não sendo necessária para sobreviver e não tendo uma utilidade óbvia, porque é a música tão central na experiência humana? Porque é que o ser humano se tornou musical? Sobre as origens da musicalidade, Cross (2006) analisa diferentes teorias, que consideram a música ou como um entretenimento, desnecessário à evolução humana ou, pelo contrário, como um comportamento visando a adaptação, com um papel preponderante nessa evolução. Porque emergiu a música durante a evolução humana, está presente numa fase precoce do desenvolvimento humano e se localiza em áreas especializadas do cérebro? (Peretz, 2006).

A mente moderna tem grande flexibilidade cognitiva e a cultura moderna possui estruturas sociais complexas. A música pode ser essencial para aumentar a capacidade de interação social e a capacidade cognitiva, desenvolvendo uma flexibilidade cognitiva que distingue os humanos das outras espécies. Segundo Mithen (2005), a razão para dedicarmos tanto tempo e esforço a actividades musicais, encontra-se para além de factores históricos ou sociais. O autor argumenta que a música foi codificada no genoma humano, durante a história evolutiva da nossa espécie. Darwin via a capacidade musical como precursora da capacidade linguística, tendo a sua origem na expressão vocal da emoção. A música e a linguagem poderão ter origens comuns e, provavelmente, terão evoluído como aspectos complementares da comunicação humana (Cross, 2009). Perspectivas recentes realçam a eficácia evolutiva da música na formação das interacções sociais (Cross, 2009). Estando presente em danças, cerimónias e rituais religiosos, a música ajuda a promover a cooperação e a coesão do grupo, fortalecendo laços interpessoais e a identificação com o grupo (Peretz, 2006; Wallin *et al.*, 2000).

### **Funções da música**

A música tem múltiplas funções na vida das pessoas e ocorre em diversos contextos (Gregory, 1997; Nettl, 1956; Russell, 1997). Estas funções variam entre as individuais (a música afecta o modo como nos sentimos) e as sociais (facilita a coordenação de grupos) (Clayton, 2009). O antropólogo Alan Merriam propôs dez funções da música para a sociedade: expressão emocional, prazer estético, entretenimento, comunicação, representação simbólica, resposta física, conformidade às normas sociais, validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, e contribuição para a integração da sociedade (Merriam, 1964). O autor distinguiu entre 'usos' (situações em que a música é utilizada) e 'funções' da música (razões para a sua utilização). Os diferentes usos da música dependem de factores, como características pessoais (idade, formação musical), situação (intenção, atenção) e contexto (físico, social,

cultural, educativo). Segundo Clayton (2009), o comportamento musical tende a incluir as seguintes funções: regulação do estado cognitivo, emocional ou fisiológico do indivíduo; mediação das relações entre o indivíduo e o 'outro' (um ser espiritual); representação simbólica; coordenação da acção. Para o indivíduo, a música parece ter funções psicológicas cognitivas, emocionais e sociais, podendo as funções sociais ser manifestadas na regulação de estados emocionais, no desenvolvimento da identidade e no estabelecimento de relações interpessoais e sociais (Hargreaves e North, 1999b; Schäfer *et al.*, 2013). Uma função fundamental da música é o seu potencial para produzir prazer nos ouvintes e intérpretes (Schubert, 2009) e outra, muito relevante, é a função emocional, por ser comum a todos os indivíduos, épocas e lugares. A música está intimamente ligada à emoção (Papousek, 1996) e tem a capacidade de suscitar emoções profundas e significativas, sendo essa a razão principal pela qual a maioria de nós participa em actividades musicais (Sloboda, 1985).

### **Importância da música no desenvolvimento das crianças**

O desenvolvimento humano é um processo contínuo, que implica mudanças progressivas ao longo da vida, no conhecimento e nas capacidades. O desenvolvimento das capacidades musicais inicia-se antes do nascimento e prossegue durante a idade adulta. A capacidade musical é moldada pelas interações entre factores biológicos e socioculturais (Peretz, 2006). A predisposição para a competência musical relaciona-se com as capacidades que diferenciam os humanos dos outros animais. Os elementos musicais participam desde cedo no processo de desenvolvimento comunicativo e das capacidades linguísticas, estando a comunicação ligada à aprendizagem e à cognição (Papousek, 1996). O desenvolvimento musical ocorre de forma espontânea, num processo de *aculturação*, através da exposição quotidiana aos sons e à música da cultura a que o indivíduo pertence, sendo também o resultado do *treino* proporcionado pela educação musical, através do qual o indivíduo desenvolve o seu potencial musical (Sloboda, 1985). Todas as pessoas conseguem participar em actividades musicais, mas o desenvolvimento pleno da capacidade musical é atingido apenas por alguns indivíduos, requerendo muitas de horas de treino. O cérebro humano é moldado pela experiência, sendo extremamente plástico. A simples exposição a estímulos musicais pode criar conexões ajustadas às suas necessidades (Peretz, 2006).

### **Desenvolvimento musical antes e após o nascimento**

Os seres humanos nascem equipados para assimilar qualquer cultura musical e programados para ouvir uma grande variedade de sons (Trehub, 2003). O sistema auditivo funciona três a quatro meses antes do nascimento. Os estímulos acústicos intra-uterinos estimulam o sistema auditivo do feto, que ouve e reage aos sons da mãe (batimento cardíaco, respiração, voz) e aos sons exteriores (musicais ou outros). Os bebés respondem à música que as mães ouviam ou cantavam antes do seu nascimento (Lecanuet, 1996). O som é o estímulo pré-natal mais complexo e o feto consegue ouvir e recordar padrões musicais e associá-los a emoções. A exposição pré-natal a estímulos acústicos pode ter efeitos estruturais e funcionais no sistema auditivo e no seu desenvolvimento. A experiência musical pré-natal contribui para formar as capacidades auditivas e desenvolver preferências por certos tipos de sons já ouvidos (Lecanuet, 1996). No entanto, não está provada uma relação de causa e efeito entre esta experiência e o futuro desenvolvimento musical da criança, dado que o

feto não possui linguagem nem uma consciência reflexiva para processar música. A investigação não demonstrou ainda o sucesso de uma educação musical pré-natal (Parncutt, 2006).

O recém-nascido responde à música, fazendo movimentos corporais e, com apenas três dias, o bebê reconhece e prefere a voz materna (Ilari, 2006). A presença do bebê tem efeitos emocionais na mãe, que se reflectem na expressividade da sua comunicação falada ou cantada (Trehub, 2006). Esta comunicação entre o bebê e os pais, o jogo vocal combinando a fala e a música, e o canto dirigido ao bebê, em voz aguda e expressiva, têm um papel importante no seu desenvolvimento emocional, social e musical (Trehub *et al*, 1997). A utilização da música com os bebês parece ser universal, existindo em diversas culturas e épocas, em situações de relaxamento e entretenimento (Trehub e Schellenberg, 1995). O facto de esta comunicação emocional através do canto ser tão importante, aponta para uma predisposição biológica (Peretz, 2006). Em todo o mundo, os cuidadores usam intuitivamente o canto para regular o estado do bebê, atrair a sua atenção e partilhar emoções. Os bebês são especialmente sensíveis às canções de embalar, que têm um centro tonal, um contorno melódico suave e descendente, ritmos simples e repetitivos e andamento lento (Hallam, 2006). As experiências musicais precoces, tendo benefícios a nível psicológico, fisiológico e educativo, podem constituir os primeiros passos do desenvolvimento musical (Ilari, 2006).

Desde o nascimento, os bebês possuem sistemas para processar música e têm a mesma capacidade que os adultos para processar os sons, sendo sensíveis à altura, à intensidade e ao ritmo. Conseguem distinguir mudanças de altura, intensidade, timbre e andamento, e preferem intervalos consonantes (Trehub, 2006). A partir dos 6 meses de idade, distinguem contornos melódicos, padrões rítmicos e estrutura musical. Aos 9 meses, balbuciam ou cantam sons espontaneamente e aos 18 meses, cantam pequenas melodias com uma forma perceptível. No primeiro ano de vida, os bebês demonstram percepção da emoção em música e preferências por estilos e cantores. Conseguem memorizar e reconhecer músicas, aprendendo através de processos de aculturação (Trehub *et al*, 1997). Segundo Trehub (2006), os bebês são *conhecedores* de música porque as suas competências precoces de audição musical e memória musical e o seu interesse por interpretações musicais expressivas compensam o seu óbvio desconhecimento das convenções musicais da sua cultura.

### **Desenvolvimento musical na infância**

As actividades musicais na infância têm um papel importante no desenvolvimento das capacidades de atenção e comunicação. Cantar rimas e canções com mímica, mover-se, fazer jogos musicais, desenvolve a linguagem e a coordenação motora. O potencial de aprendizagem da criança é muito elevado sendo, por isso, aconselhável promover experiências musicais ouvindo, cantando, dançando e criando música. As competências para compreender a música numa determinada cultura levam tempo a desenvolver-se, dependendo do tipo e da quantidade de exposição à música. Quanto maior for esta exposição, mais rapidamente as crianças se desenvolvem musicalmente (Gordon, 2000; Hallam, 2006). Alguns educadores propõem a exposição precoce e sistemática a actividades musicais, considerando que a aptidão musical deve ser estimulada. Muitos pais proporcionam aos filhos uma educação musical precoce, acreditando nos seus benefícios, mesmo não havendo evidência que o treino musical formal na infância seja indispensável para adquirir um elevado nível musical na adolescência (Trehub, 2006). Esta preocupação tem levado à imple-

mentação de programas de estimulação musical para bebês, realizados na companhia dos pais, que gozam de grande popularidade junto das famílias.

Segundo Gordon (2000), a aptidão musical é máxima à nascença e a experiência musical proporcionada pelo meio permite ou não à criança atingir o nível de aptidão que já possuía. Capacidades como cantar uma melodia, bater a pulsação ou responder à música progridem em resultado da maturação cognitiva, enquanto que o conhecimento específico e a interpretação musical requerem aprendizagem e prática (Gooding e Standley, 2011). Várias mudanças ocorrem com a *idade* em diversos domínios do desenvolvimento musical. O pensamento musical evolui com a aquisição dos conceitos de timbre, tempo, duração, altura, harmonia (Hargreaves e Zimmerman, 1992), e com a progressão da percepção e da produção rítmica e melódica. Por exemplo, aos dois anos, as crianças revelam um sentido de pulsação e, aos cinco, conseguem manter uma pulsação regular. Aos três anos, as suas canções ainda não têm coerência tonal, mas aos cinco, têm uma tonalidade estável. A capacidade de produção vocal sofre mudanças durante a infância e a adolescência, levando tempo a estabilizar (Welch, 2006). A composição musical também evolui, progredindo por fases cada vez mais complexas (Swanwick e Tillman, 1986), assim como evoluem a sensibilidade aos estilos musicais e o conceito de estilo (Hargreaves e North, 1999a). As crianças possuem uma capacidade notável de percepção de emoções em música, que aumenta com a idade (Terwogt e Van Grinsven, 1991) sendo, pelos 6 anos, semelhante à dos adultos (Peretz, 2006). A apreciação musical desenvolve-se na adolescência, e as preferências por estilos variam com a idade: a tolerância a estilos diferentes aumenta na infância, diminui no início da adolescência e volta mais tarde a aumentar (Boal-Palheiros *et al.*, 2006; LeBlanc *et al.*, 1996).

### **Desenvolvimento musical na idade escolar**

Certas facetas do desenvolvimento musical são inatas, mas são aceleradas pelo treino (Lamont, 2009). Em sociedades que valorizam a prática musical, a maioria dos indivíduos possuem elevadas capacidades musicais. Os instrumentistas virtuosos revelaram geralmente capacidades musicais enquanto crianças, mas o meio musical em que cresceram teve também um papel importante. A prática, adquirida através da educação formal ou informal, é essencial para a aquisição de competências musicais (Davidson *et al.*, 1997). A prática deliberada, que implica o envolvimento em actividades específicas para melhorar a *performance*, e a quantidade de tempo dedicado à prática, são relevantes no desenvolvimento da competência (Sloboda *et al.*, 1996). Num estudo que revelou diferenças na competência musical entre jovens instrumentistas, os que frequentavam uma escola de música praticavam quatro vezes mais do que os amadores.

Factores sociais, como o ambiente familiar, o apoio dos pais, as relações interpessoais e interações com os professores e os pares, têm grande influência na motivação da criança e no seu sucesso musical futuro. Por exemplo, na decisão de aprender a tocar um instrumento, intervêm factores intrínsecos, como o gosto pelo som ou pelo aspecto do instrumento, e factores extrínsecos, como o desejo de imitar um modelo, um músico famoso, a vontade de estar com amigos que tocam num grupo, ou o encorajamento de familiares e professores (McPherson e Davidson, 2006). Jovens músicos talentosos afirmaram que tinham começado a aprender um instrumento sobretudo por razões não-musicais, sendo decisiva a influência dos pais ou irmãos mais velhos (Sloboda e Howe, 1991). A participação social leva a relações emocionais significativas e à possibilidade de

aprendermos com os outros (Durkin, 1996). Segundo o modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, o desenvolvimento musical ocorre nas interações dinâmicas entre o indivíduo e o meio, e entre vários sistemas, do micro ao macro-sistema. As influências abrangem o meio próximo (família, amigos), mais alargado (pares, colegas, escola, grupo musical), e mais vasto (nacionalidade, cultura, com um conjunto de crenças, valores e tradições musicais) (Gaunt & Hallam, 2009).

Inúmeros estudos têm sugerido os benefícios da aprendizagem musical no aproveitamento escolar das crianças e no seu desenvolvimento cognitivo, nos domínios linguístico, matemático e espacial (Bilhartz *et al.*, 1999; Costa-Giommi, 1999; Gromko e Poorman, 1998; Piro e Ortiz, 2009; Rauscher, 2009; Schellenberg, 2003). A investigação neurológica explica a transferência de competências musicais para outras actividades semelhantes, evidenciando o seu impacto no desenvolvimento de múltiplas áreas: linguagem, coordenação motora, concentração, criatividade, sensibilidade emocional, auto-disciplina, auto-confiança, sociabilidade. A aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social, bem como para o desenvolvimento físico, a saúde e o bem-estar de crianças e jovens (Hallam, 2010).

### **Desenvolvimento musical na adolescência**

A música é hoje acessível à maioria das crianças e dos adolescentes, em diversos contextos. A exposição à música em casa e no jardim-de-infância ocorre cada vez mais através dos meios de comunicação social (televisão, rádio, internet). Na infância e na adolescência, as preferências musicais são influenciadas pela família, pelos pares e pelos *media*. Ouvir e fazer música é uma das principais actividades de lazer dos adolescentes, pelo menos nas sociedades ocidentais. Ouvem sozinhos ou com a família e os amigos, cantam em coros, tocam em grupos nas comunidades locais e aprendem a tocar instrumentos. Criam a sua própria música em bandas, imitam os cantores preferidos, e discutem música com os seus pares. A investigação revela a enorme importância da música na vida dos adolescentes e jovens, sendo as suas funções relacionadas sobretudo com a satisfação de necessidades emocionais e sociais, nomeadamente, aliviar a solidão ou desenvolver a identidade (Behne, 1997; Boal-Palheiros e Hargreaves, 2001; Larson, 1995; North *et al.*, 2000; Tarrant *et al.*, 2000; Zillman e Gan, 1997). Os adolescentes têm um grau considerável de auto-socialização, utilizando os *media* para o entretenimento e a identificação com a cultura jovem (Arnett, 1995; Souza, 2011). Usam a música para regular os seus estados emocionais, estabelecer relações interpessoais e desenvolver a sua identidade pessoal e social (Hargreaves e North, 1999b). Como uma ‘etiqueta’ de identidade (Frith, 1983), a música define com que grupos sociais se identificam e a que grupos pertencem (Zillmann e Gan, 1997). Em suma, se crianças, adolescentes e jovens dedicam tanto tempo a actividades musicais, é porque a música é realmente uma parte muito importante das duas vidas.

### **Educação musical na escola**

Esta importância da música para crianças, adolescentes e jovens contrasta, no entanto, com o reduzido impacto que a música parece ter na escola, sobretudo nos adolescentes. Uma das razões reside na ‘dissonância’ cultural entre o repertório musical ensinado na escola e a experiência

musical na vida 'real' (Gammon, 1996). Os alunos associam a música 'clássica' à escola e aos professores, e a 'sua' música, aos seus pares e aos *media* (North *et al*, 2000). A enorme diversidade de estilos musicais que as modernas tecnologias de reprodução tornaram disponíveis contribui para o pluralismo da vida musical contemporânea, resultante da coexistência de diferentes culturas musicais (Cook, 1998). A educação musical escolar tem proposto abordagens multiculturais, incluindo diversos estilos musicais (Campbell, 1998). No entanto, apesar de tentar ir ao encontro dos interesses dos alunos, a educação musical é ensinada sobretudo por professores formados na tradição 'clássica', que permanece uma referência, em relação à qual outros estilos são comparados (Cook, 1998; Green, 2001; Sloboda, 2001). A escola define o repertório musical a abordar, valorizando mais as escolhas dos professores e menos a música que os jovens ouvem e praticam fora da escola. Devem os professores usar a música sugerida por orientações curriculares, a sua música preferida, a música favorita das crianças, ou tentar um compromisso entre diferentes opções? A resposta a esta questão reside certamente numa atitude permanente de adaptação e flexibilidade por parte dos professores, face à diversidade das culturas musicais dos alunos.

A segunda razão para o desinteresse de muitos adolescentes pela música na escola tem a ver com questões inerentes ao seu desenvolvimento psicológico. A adolescência é um período crítico na motivação dos alunos para aprender e as suas atitudes negativas e baixa motivação face à escola podem resultar da mudança da percepção sobre as suas capacidades. Os adolescentes pensam que as suas capacidades são estáveis, em vez de maleáveis e preocupam-se mais com os seus pontos fracos, do que com os fortes (Austin e Vispoel, 1998; McPherson e Davidson, 2006). Muitos adolescentes desistem de tocar o instrumento que tinham começado a aprender quando eram crianças, sendo a falta de motivação uma das causas para o abandono do ensino da música.

A terceira razão tem a ver com as diferenças entre os contextos em que a experiência musical ocorre (Boal-Palheiros, 2006). Em casa, as crianças geralmente decidem porque, quando, quantas vezes e durante quanto tempo ouvem música. Também escolhem onde, como, e com quem ouvem: habitualmente, sozinhas, no quarto, ou com a família e os amigos, com quem têm interações significativas; e seleccionam os seus estilos, intérpretes e peças preferidos. Embora algumas situações de audição sejam condicionadas por factores alheios às crianças (por exemplo, música 'de fundo' em lugares públicos), ouvir música depende geralmente dos próprios ouvintes. Na escola, pelo contrário, a audição musical é uma actividade formal com frequência, duração, objectivos e conteúdos pré-determinados. As crianças ouvem música com colegas de turma que não escolheram, e o programa e os docentes definem os estilos e peças musicais a abordar. Estas diferenças contextuais poderão desenvolver diferentes atitudes nas crianças: ouvir música no dia-a-dia, enquanto actividade de lazer, pode ser uma actividade mais significativa do que ouvir música na escola, porque possui funções mais valorizadas pelas crianças (Boal-Palheiros e Hargreaves, 2001).

No mundo actual, em permanente mudança, são inúmeros os desafios que se colocam à educação musical e à formação de professores de música. A educação musical é influenciada pelos sistemas educativos e tradições musicais, e pelos contextos históricos, políticos, e sócio-culturais específicos de regiões e países (Hargreaves e North, 2001). As finalidades da educação musical na escola foram sofrendo transformações ao longo do séc. XX, a par de mudanças sociais, políticas e tecnológicas (Pitts, 2000). Factores recentes, como a evolução demográfica, a globalização, a acessibilidade a vários estilos musicais e as relações entre grupos sociais têm influenciado a música na sala de aula. Estes grupos de diferente classe social, raça, etnia ou género têm diferentes práticas

musicais e atribuem diferentes significados aos vários tipos de música, e o mesmo acontece com alunos e professores (Green, 2001). Para além de terem de ‘competir’ com outros agentes relevantes na socialização das crianças, como a família, os pares e os *media*, os professores precisam de gerir equilíbrios delicados entre diversas culturas musicais coexistentes na sala de aula.

### **O valor da música na educação e no currículo escolar**

A questão do valor da música na educação e da finalidade da educação musical no ensino genérico (não especializado) tem estado sempre presente, a nível internacional, sendo mais evidente em períodos de reformas educativas, quando é necessário justificar o papel da educação musical no currículo escolar, face a prioridades económicas, políticas e sociais (Elliott, 1995). A finalidade do ensino vocacional de música não tem sido tão questionada, talvez por ser mais específica e porque este ensino abrange uma parte menor da população escolar. A crença no potencial musical das crianças, no valor da música no seu desenvolvimento e na importância da acessibilidade da educação musical a todas as crianças, tem sido partilhada por pedagogos musicais (Mateiro e Ilari, 2011). Em Portugal, estas ideias são também afirmadas nos programas da disciplina de Educação Musical do Ministério da Educação, para o ensino genérico. O ensino especializado de música, à excepção de alguns projectos, tem sido menos acessível a crianças de meios sociais desfavorecidos, porque as suas famílias não têm meios para o financiar.

A importância atribuída à educação musical na escola depende das concepções de música e de educação que prevalecem na sociedade. As justificações para a inclusão da educação musical no currículo escolar inserem-se em duas categorias: *intrínsecas*, alicerçadas no valor da música em si mesmo, e *extrínsecas*, fundamentadas no potencial da música para promover o desenvolvimento de outras capacidades, através da transferência de aprendizagens (Plummeridge, 2001). Várias filosofias de educação musical realçam o seu valor intrínseco, baseado no carácter único das experiências musicais (Elliott, 1995; Swanwick, 1979), valor que é partilhado pelos profissionais e professores especialistas de música. Elliott destaca a prática musical (fazer e ouvir música) como uma forma de compreensão única. Se a música é uma forma de conhecimento e um modo de experiência únicos, nenhuma outra disciplina pode substituir a Educação Musical no currículo escolar, enquanto promotora do desenvolvimento musical. Se a música é tão importante na vida de crianças e jovens e tão benéfica para o seu desenvolvimento, a sua aprendizagem torna-se relevante.

O valor *extrínseco* da educação musical, baseado na crença no poder da música, parece ter dominado o pensamento educativo ao longo da história da civilização ocidental. Na Antiguidade Grega realçava-se o valor intelectual e moral da música, e no séc. XIX os educadores inspiraram-se nesse ideal de tornar as pessoas ‘melhores’ através da música (Plummeridge, 2001). Em Portugal, alguns programas de Educação Musical exaltam o seu valor, porque contribui para melhorar a concentração, a atenção e o comportamento dos alunos. A investigação tem sugerido os efeitos da aprendizagem musical no aumento das capacidades intelectuais e no sucesso escolar das crianças. Educadores, professores generalistas e pais defendem os benefícios da música, sobretudo para apoiar a aprendizagem de outras disciplinas. Os hábitos e competências de estudo adquiridos em educação musical podem transferir-se para outras áreas, mas isso acontece também com outras disciplinas. Assim, o facto de a música ser benéfica para as crianças talvez não constitua uma razão suficiente para a sua inclusão no currículo escolar, mas existe uma justificação incontornável, que é

o envolvimento das crianças em actividades musicais com empenho, dedicação, qualidade e prazer (Plummeridge, 2001).

### Oferta de música no currículo do ensino genérico

Ao longo do séc. XX, o ensino em Portugal sofreu mudanças significativas, reflectindo transformações políticas, ideológicas e sociais: a Primeira República em 1910, o Estado Novo a partir de 1926, e o restabelecimento da Democracia em 1974. A música integrou sempre o currículo do ensino genérico, tendo sido objecto de várias reformas e tendo diferentes designações, que reflectiram tendências educativas internacionais ou ideias dos seus autores: *Canto Coral, Educação Musical, Movimento, Música e Drama, Expressão e Educação Musical, Ensino da Música, Música*.

Embora tenha beneficiado de inovações trazidas por pedagogos musicais de outros países, que contribuíram para a formação contínua de professores e para a renovação de programas, a educação musical manteve um estatuto marginal no currículo escolar (Artiaga, 2001; Boal-Palheiros, 1993), tendo deixado memórias negativas em sucessivas gerações de alunos. Uma criança que não tenha a oportunidade de frequentar uma escola de música tem acesso a apenas dois anos de *Educação Musical*, no 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos de escolaridade), leccionada por docentes especialistas. Na maioria das escolas do 1º Ciclo, os professores generalistas possuem, geralmente, uma formação musical insuficiente e privilegiam outras disciplinas, consideradas essenciais. No 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos de escolaridade), a eliminação da disciplina de *Música* nos 7º e 8º anos, em 1975, e a sua inserção no 9º ano como disciplina de opção, viria a revelar-se uma medida muito negativa. Até ao presente, a *Música* manteve-se como disciplina optativa, e após a revisão da estrutura curricular do Ensino Básico, em 2011 (Ministério da Educação e Ciência, 2011), praticamente desapareceu do currículo do 3º Ciclo, nas escolas públicas.

Em 2006, o Ministério da Educação instituiu a ‘Escola a tempo inteiro’ nas escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico, determinando uma permanência mais longa dos alunos na escola, a fim de promover o seu sucesso escolar e apoiar as famílias (Ministério da Educação, 2006). Esta medida constituiu uma das maiores alterações na política educativa nacional desde a década de 1970 (Abrantes *et al*, 2009). O Programa inclui as *Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) Ensino do Inglês, Ensino da Música e Actividade Física e Desportiva*, leccionadas por professores especialistas, financiadas pelo Ministério da Educação e organizadas por entidades *promotoras* (autarquias locais, associações de pais e de encarregados de educação, Instituições Particulares de Solidariedade Social e Agrupamentos de escolas).

Um dos problemas principais na implementação das AEC tem sido a escassez de professores de música qualificados. A remuneração geralmente baixa dos professores, a sua não integração na carreira docente – os professores das AEC passaram a ter o estatuto de *técnicos* (Ministério da Educação, 2009), a inflexibilidade dos horários e a instabilidade dos empregos, não atrai docentes qualificados e leva à sua insatisfação (Matthews *et al*, 2008). A recente redução do número de horas semanais das AEC, de 10 para 5 a 7,5 horas (Ministério da Educação e Ciência, 2013), representa um retrocesso considerável. Apesar de inúmeras dificuldades na sua implementação, as AEC têm tido um impacto significativo na sociedade portuguesa, trazendo benefícios consideráveis à dinâmica das escolas e comunidades locais e tornando a educação musical acessível à maioria das crianças.

### **Reflexão final**

Durante a década de 1980, ocorreram mudanças significativas no ensino genérico e especializado de música e no ensino superior, que acompanharam marcos importantes da história de Portugal, como foi a entrada na então Comunidade Económica Europeia: expansão do sistema educativo; reforma do ensino artístico (música, dança, teatro e cinema), em 1983; promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, criando 9 anos de escolaridade obrigatória (universal e gratuita); novos currículos do ensino básico e criação de escolas profissionais, em 1989; criação de cursos de licenciatura e mestrado em música e ensino da música, em universidades e institutos politécnicos (Boal-Palheiros, 1993). O grande investimento realizado pelo ensino superior na formação dos seus docentes e dos professores dos outros graus do ensino terá sido decisivo para o aumento da qualidade do ensino da música, com efeitos visíveis, na escola actual.

Nas últimas décadas, o ensino da música leccionado por professores especialistas foi sendo implementado, em todo o país. Nas escolas privadas, a oferta da música, financiada pelas famílias, é bastante comum, integrada no currículo ou a par de outras actividades extra-curriculares. Nas escolas públicas, inúmeros projectos foram financiados e implementados por entidades locais, como autarquias, associações de pais, e associações musicais ou culturais. Também o ensino vocacional de música tem continuado a crescer, a avaliar pela grande oferta de escolas e pelo enorme interesse das crianças e suas famílias. A realização de estudos sobre estes projectos seria essencial para melhor compreendermos a sua dimensão e o seu impacto.

O ensino não pode ser eficaz sem docentes devidamente qualificados, e a formação de professores é um empreendimento de longo prazo. Decorridas quase três décadas sobre um investimento tão significativo na formação de professores de música para o ensino genérico e uma transformação tão positiva no modelo de formação, operada pelas Escolas Superiores de Educação, é gratificante observarmos a prática musical realizada hoje nas escolas, nas aulas, em clubes de música, grupos corais e instrumentais e outros projectos musicais e artísticos que, com grande criatividade e dedicação de professores e alunos, são realizados nas escolas e comunidades, em todo o país.

Considerando a enorme evolução da educação musical nas últimas décadas, num contexto de desenvolvimento geral da música e da educação no país, é desconcertante assistirmos à redução da educação musical no currículo do Ensino Básico, decretada pelo Ministério da Educação e Ciência. Os governantes não parecem ter ainda consciência do valor da música na educação e dos seus benefícios no desenvolvimento humano, apesar de este valor ter sido amplamente divulgado internacionalmente, por especialistas e investigadores em contextos académicos e ao público, em geral. Esperemos que os professores continuem a fazer-se ouvir e a dar a ouvir a música que se faz nas escolas, para justificar a pertinência da educação musical no currículo escolar. Pensar na educação a longo prazo é imprescindível para planear o futuro. Por isso, apesar das dificuldades existentes, é fundamental continuarmos a desenvolver a educação musical nas nossas escolas.

## Bibliografia

- ABRANTES, P., Campos, R. & Ribeiro, A. A. (2009). *Actividades de enriquecimento curricular. Casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- ARNETT, J. J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 519-533.
- ARTIAGA, M. J. (2001). A disciplina de Canto Coral e o seu reportório de 1918 a 1960. *Música, Psicologia e Educação*, 3, 45-56.
- AUSTIN, J. R. & Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- BEHNE, K.-E. (1997). The development of 'Musikerleben' in adolescence: How and why young people listen to music. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Perception and cognition of music*, (pp. 143-159). East Sussex: Psychology Press.
- BILHARTZ, T. D., Bruhn, R. A. & Olson, J. E. (1999). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 615-636.
- BLACKING, J. (1995). *Music, culture and experience*. London: University of Chicago Press.
- BOAL-PALHEIROS, G., Ilari, B. & Monteiro, F. (2006). Children's responses to 20<sup>th</sup> century 'art' music in Portugal and Brazil. In M. Baroni, A.R. Adessi, R. Caterina & M. Costa (Eds.), *Proceedings of the 9<sup>th</sup> Conference on Music Perception and Cognition*, 588-595. Bologna: University of Bologna.
- BOAL-PALHEIROS, G. & Hargreaves, D.J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 103-118.
- BOAL-PALHEIROS, G. (1993). *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- BOAL-PALHEIROS, G. (2006). Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In B. Ilari (Org.), *Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música. Da percepção à produção*, (pp. 303-349). Curitiba: Editora da UFPR.
- CAMPBELL, P. S. (1998). The musical cultures of children. *Research Studies in Music Education*, 11, 42-51.
- 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. 35-44. Oxford: Oxford University Press.
- COOK, N. (1998). *Music. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- COSTA-GIOMI, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, 47(5), 198-212.
- CROSS, I. (2006). Música, mente e evolução. *Cognição & Artes Musicais/ Cognition & Musical Arts*, 1, 22-29.
- CROSS, I. (2009). The nature of music and its evolution. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds), *The Oxford handbook of music psychology*, pp. 3-13. Oxford: Oxford University Press.
- DAVIDSON, J. W., Howe, M. J. A. & Sloboda, J. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In D. J. Hargreaves & A. C. North

- (Eds.), *The social psychology of music*, (pp. 188-206). Oxford: Oxford University Press.
- DURKIN, K. (1996). Developmental social psychology. In M. Hewstone, W. Stroebe & M. Stephenson (Eds.), *Introduction to social psychology. A European perspective*, (2th edition), (pp. 47-71). Oxford: Blackwell Publishers.
- ELLIOTT, D. (1995). *Music Matters. A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- FRITH, S. (1983). *Sound effects: Youth, leisure, and the politics of rock 'n' roll*. New York: Pantheon.
- FRITH, S. (1996). *Performing rites. Evaluating popular music*. Oxford: Oxford University Press.
- GAMMON, V. (1996). What is wrong with school music? A response to Malcolm Ross. *British Journal of Music Education*, 13, 101-122.
- GAUNT, H. & Hallam, S. (2009). Individuality in the learning of musical skills. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology*, (pp. 274-284). Oxford: Oxford University Press.
- GOODING, L. & Standley, J. M. (2011). Musical development and learning characteristics of students. A compilation of key points from the research literature organized by age. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(1), 32-45.
- GORDON, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. (Trad. M.F. Albuquerque). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GREEN, L. (2001). Music in society and education. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in music teaching*, (pp. 47-60). London: Routledge/Falmer.
- GREEN, L. (2009). Response to special issue of 'Action, criticism and theory for music education' concerning 'Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy'. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(2), 120-132. [http://act.maydaygroup.org/articles/Green8\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Green8_2.pdf)
- GREGORY, A.H. (1997). The roles of music in society. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music*, (pp. 123-140). Oxford: Oxford University Press.
- GROMKO, J. E. & Poorman, A. S. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 173-181.
- HALLAM, S. (2006). *Music psychology in education*. London: Institute of Education University of London: Bedford Way Papers.
- HALLAM, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- HARGREAVES, D. J. & North, A. C. (1999a). Developing concepts of musical style. *Musicae Scientiae*, 3, 193-216.
- HARGREAVES, D. J. & North, A. C. (1999b). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- HARGREAVES, D. J. & North, A. C. (2001). *Musical development and learning: The international perspective*. London: Continuum.
- HARGREAVES, D. J. & Zimmerman, M. P. (1992). Developmental theories of music learning. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*, (pp. 337-391). New York: Schirmer Books.

- ILARI, B. (2006). Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In B. Ilari (Org.), *Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música. Da percepção à produção*, (pp. 271-302). Curitiba: Editora da UFPR.
- LAMONT, A. (2009). Music in the school years. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology*, (pp. 235-243). Oxford: Oxford University Press.
- LARSON, R. (1995). Secrets in the bedroom. Adolescents private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 535-550.
- LEBLANC, A., Sims, W., Siivola, C., & Obert, M. (1996). Musical style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59.
- LECANUET, J.-P. (1996). Prenatal auditory experience. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*, (pp. 171-190). Oxford: Oxford University Press.
- MATEIRO, T. & Ilari, B. (2011). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora IPBex.
- MATTHEWS, P., Klaver, E., Lannert, J., Ó Conluain, G. & Ventura, A. (2008). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação.
- MCPHERSON, G. E., & Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*, (pp. 331-352). Oxford: Oxford University Press.
- MERRIAM, A.P. (1964). *The anthropology of music*. Chicago: Northwestern University Press.
- Ministério da Educação (2006). Despacho n.º 12.591/2006, de 16 de Junho. *Diário da República, II Série, N.º 115*, pp. 8783-8787. [Actividades de Enriquecimento Curricular].
- Ministério da Educação e Ciência (2011). Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de Agosto. *Diário da República, I Série, N.º 148*, pp. 4142-4150. [Revisão da organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico].
- Ministério da Educação e Ciência (2013). Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho. *Diário da República, I Série, N.º 131*, pp. 4013-4015. [Redução de horas das AEC].
- MITHEN, S. (2005). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind, and body*. London: Weidenfeld and Nicholson.
- NETTL, B. (1956). *Music in primitive cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- NORTH, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- PAPOUSEK, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*, (pp. 37-55). Oxford: Oxford University Press.
- PARNCUTT, R. (2006). Prenatal development. In G.E. McPherson (Ed), *The child as musician. A handbook of musical development*, (pp. 1-31). Oxford: Oxford University Press.
- PERETZ, I. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, 100(1), 1-32.
- PIRO, J. M. & Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music*, 37(3), 325-347.
- PITTS, S. (2000). *A century of change in music education. Historical perspectives on contemporary practice in British secondary school music*. Aldershot: Ashgate.
- PLUMMERIDGE, C. (2001). The justification for music education. In C. Philpott & C. Plumme-

- ridge (Eds.), *Issues in music teaching*, (pp. 21-31). London: Routledge/Falmer.
- RADOCY, R. E. & Boyle, J. D. (1997). *Psychological foundations of musical behavior*. (3th edition). Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- RAUSCHER, F. H. (2009). The impact of music instruction on other skills. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology*, (pp. 244-252). Oxford: Oxford University Press.
- RUSSELL, P. A. (1997). Musical tastes and society. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music*, (pp. 141-158). Oxford: Oxford University Press.
- SCHÄFER, T., Sedlmeier, P., Städtler, C. & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 511, 1-33.
- SHELLENBERG, E. G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music*, (pp. 430-448). Oxford: Oxford University Press.
- SCHUBERT, E. (2009). The fundamental function of music. *Musicae Scientiae*, 13, 63-81.
- SLOBODA, J. A. & Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music*, 19(1), 3-21.
- SLOBODA, J. A. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- SLOBODA, J. A. (2001). Emotion, functionality and the everyday experience of music: where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243-253.
- SLOBODA, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287-309.
- SMALL, C. (1999). Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1(1), 9-21.
- SOUZA, J. (2011). Youth, musical education and media: Singularities of learning mediated by technology. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 10(1), 94-113. [http://act.maydaygroup.org/articles/Souza10\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Souza10_1.pdf)
- SWANWICK, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3, 305-339.
- SWANWICK, K. (1979). *A basis for music education*. London: NFER-Nelson.
- TARRANT, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28(2), 166-173.
- TERWOGT, M. M., & Van Grinsven, F. (1991). Musical expression of moodstates. *Psychology of Music*, 19(2), 99-109.
- TREHUB, S. E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6(7), 669-673.
- TREHUB, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician*, (pp. 33-49). Oxford: Oxford University Press.
- TREHUB, S. E., & Schellenberg, E. G. (1995). Music: its relevance to infants. *Annals of Child Development*, 11, 1-24.
- TREHUB, S. E., Schellenberg, E. G. & Hill, G. (1997). The origins of music perception and cognition: a developmental perspective. In I. Deliège & J. Sloboda, (Eds.), *Perception and cognition of music*, (pp. 103-128). Hove: The Psychological Press.

- VIEIRA DE CARVALHO, M. (1990). Dia Mundial da Música. 1 de Outubro de 1990. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 67, 3-5.
- WALLIN, N., Merker, B., & Brown, S. (Eds.). (2000). *The origins of music*. Cambridge, MA: MIT press.
- WELCH, G. F. (2006). Singing and vocal development. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician. A handbook of musical development*, (pp. 311-329). Oxford: Oxford University Press.
- ZILLMANN, D. & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In D. J. Hargreaves & A. C. NORTH (Eds.), *The social psychology of music*, (pp. 161-187). Oxford: Oxford University Press.