

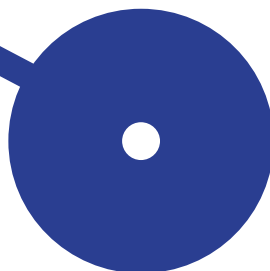
M

MESTRADO
Ensino de Educação Musical

Relatório de Estágio Influência do ambiente musical familiar na perceção musical das crianças de meios desfavorecidos

João Miguel da Silva Leite

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

João Miguel da Silva Leite

Relatório de Estágio

Influência do ambiente musical familiar na percepção musical das crianças de meios desfavorecidos

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Orientação: Prof.^a Doutora Graça Boal-Palheiros

Porto, julho de 2023

AGRADECIMENTOS

Esta conquista não é só minha, várias pessoas permitiram-me e encorajaram-me a atingir este objetivo.

À orientadora Prof.^a Doutora Graça Boal-Palheiros, pela paciência, tolerância e acompanhamento de excelência. Um pilar fundamental na construção do saber. Agradeço o suporte, as partilhas de experiências, a disponibilidade e as indicações que me permitiram adquirir um vasto conhecimento prático e teórico.

À professora cooperante, pela exemplar demonstração prática de uma profissional de excelência. As correções construtivas e os conselhos funcionais permitiram aguçar didáticas e estratégias pedagógicas.

Às colegas de estágio, Mariana Allen, Ana Pereira, Ana Brás e Verónica Pereira, pela cooperação, entreaajuda e flexibilidade. As ideias partilhadas e o contributo para apresentações públicas proporcionaram um ambiente fantástico de crescimento conjunto.

À Lara, porto de abrigo desta aventura académica. Pelo apoio nos momentos bons e menos bons deste percurso. Agradeço a força, compreensão e tolerância para manter o “barco” familiar em constante navegação, com duas bebés pequenas.

Aos meus alunos por me ajudarem a crescer enquanto professor e pessoa.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

O primeiro capítulo debruça-se sobre a importância da observação na formação de profissionais de ensino nos diferentes contextos da Educação Musical.

O segundo capítulo aborda a prática pedagógica desenvolvida, que terá uma explanação das escolhas, das dificuldades fundamentadas nas perspetivas de autores de referência no âmbito da didática e pedagogia musical bem como na experiência adquirida no decorrer das aulas lecionadas e supervisionadas.

O terceiro capítulo reporta-se ao Projeto de Investigação desenvolvido ao longo de dois anos, tendo como subtítulo “A influência do ambiente musical familiar na perceção rítmica e melódica de crianças de contextos socioeconómicos desfavorecidos”. Este projeto tem como objetivo esclarecer de que forma o ambiente musical familiar influencia a capacidade de perceção musical, especificamente no âmbito melódico e rítmico, em crianças do 1º Ciclo, em escolas inseridas no programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Palavras-chave: Educação Musical, Prática de Ensino Supervisionado, Crianças, Perceção musical (Rítmica-Melódica), Escolas TEIP.

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice, of the Master's in Music Teaching Education at the Porto Polytechnic School of Education.

The first chapter focuses on the importance of observation in the training of teaching professionals in different contexts of Music Education.

The second chapter presents the teaching practice developed, as well as an explanation of some choices, the difficulties faced based upon the perspectives of reference authors in the scope of didactics and musical pedagogy and on the experience acquired during the music lessons taught and supervised.

The third chapter discusses the Research Project developed throughout the last two years, entitled "Influence of the family musical environment on the musical perception of disadvantaged children". This project aims to understand how the family musical environment influences the ability to perceive music, specifically melodic and rhythmic perception, in children attending primary schools in Educational Territories of Priority Intervention (TEIP) program.

Keywords: Music Education, Supervised Teaching Practice, Musical (Rhythmic-Melodic) Perception, "TEIP" schools.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE TABELAS	8
LISTA DE GRÁFICOS.....	9
LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO.....	1
1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2º CEB	3
1.1. ESCOLA BÁSICA A.....	3
1.2. ESCOLA BÁSICA B.....	4
1.3. COLÉGIO C.....	5
1.4. IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO.....	6
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	7
2.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA A.....	7
2.1.1. RECURSOS	8
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	9
2.2.1. PERFIL MUSICAL	10
2.3. PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO.....	11
2.4. RELAÇÃO PEDAGÓGICA	13
2.5. INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA	15
2.6. TEMAS ABORDADOS E REPERTÓRIO	15
2.7. CONCERTOS E APRESENTAÇÕES.....	16
2.8. COMPOSIÇÃO, AUDIÇÃO E INTERPRETAÇÃO	17
2.9. PRÁTICA DE AVALIAÇÃO	19
2.10. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	20
2.11. REFLEXÃO SOBRE A PES	22
3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	25
3.1. INTRODUÇÃO.....	25
3.2. REVISÃO DE LITERATURA.....	27

3.2.1.	AMBIENTE MUSICAL FAMILIAR	27
3.2.2.	PERCEÇÃO MUSICAL DAS CRIANÇAS	28
3.2.1	O PAPEL DOS PAIS.....	29
3.2.3.	INFLUÊNCIA DA DIVERSIDADE MUSICAL NAS EMOÇÕES	30
3.2.4.	BENEFÍCIOS DO ENVOLVIMENTO MUSICAL FAMILIAR.....	31
3.3.	ESTUDO.....	32
3.4.	MÉTODO	33
3.4.1.	PARTICIPANTES.....	33
3.4.2.	ESTATUTO SOCIOECONÓMICO.....	34
3.4.3.	DESENHO EXPERIMENTAL	35
3.4.4.	PROCEDIMENTO	35
3.4.5.	RESULTADOS DA ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO MUSICAL	37
3.4.6.	PREFERÊNCIAS MUSICAIS	40
3.4.7.	QUESTÕES ABERTAS	41
3.5.	PERCEÇÃO MUSICAL (TESTE MBEMA)	42
3.6.	RESULTADOS DO TESTE MBEMA	42
3.7.	CORRELAÇÕES ENTRE O AMBIENTE MUSICAL FAMILIAR E O TESTE MBEMA.....	43
3.8.	DISCUSSÃO.....	45
3.9.	CONCLUSÃO.....	46
3.10.	AGRADECIMENTOS	47
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
	ANEXOS DIGITAIS.....	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Sala de Educação Musical da Escola A.....	8
Figura 2 Musicograma	19

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Instrumentos utilizados na PES	9
Tabela 2 Escalão do subsídio escolar atribuído aos alunos da turma 5ºG	10
Tabela 3 Grelha de avaliação utilizada	20
Tabela 4 Cronograma da PES no 2º CEB.....	23
Tabela 5 Perfil sociodemográfico familiar (n=168)	34
Tabela 6 Questionário musical, tema de pesquisa	36
Tabela 7 Escala do ambiente musical familiar (AMF) para inserção no SPSS.....	37
Tabela 8 Resultados Gerais do MBEMA.....	42
Tabela 9 Correlação em SPSS do AMF com o MBEMA (n=168)	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Participação de momentos musicais ao vivo.....	11
Gráfico 2 Questões sobre o treino, exposição atividade e utilização musical	38
Gráfico 3 Questões descritivas sobre o envolvimento familiar em casa	39
Gráfico 4 Questão descritiva sobre tecnologia mais utilizada	39
Gráfico 5 Questões descritivas sobre a instrumentação e qual concerto	40
Gráfico 6 Questões abertas sobre os géneros musicais preferidos	40
Gráfico 7 Questões abertas sobre o cantor e canções	41
Gráfico 8 Questões abertas sobre as razões de preferências	41

LISTA DE SIGLAS

AMF - Ambiente Musical Familiar

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EM - Educação Musical

MBEMA - Montreal Battery of Evaluation of Musical Abilities

PES - Prática de Ensino Supervisionada

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

INTRODUÇÃO

Este relatório propõe-se descrever a experiência durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical (EM) no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Além disso, inclui também o projeto de investigação que visa analisar o ambiente musical familiar de crianças de contextos socioeconómicos desfavorecidos em idade escolar e o impacto que pode ter na perceção melódica, rítmica e na memória musical das crianças.

O relatório está dividido em três capítulos. O primeiro apresenta reflexões sobre a observação de aulas de Educação Musical (EM) no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizada no início deste ano letivo. Essas observações foram realizadas em três escolas do distrito do Porto, uma das quais foi a escola onde realizei a minha PES. Realizo uma descrição dos recursos, as práticas pedagógicas e uma reflexão acerca das aulas de EM observadas.

O segundo capítulo apresenta informações pertinentes sobre o contexto em que foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Isso inclui uma descrição detalhada da escola e da turma, bem como uma análise dos recursos disponíveis durante o estágio. Além disso, compartilho as experiências vivenciadas durante a PES, abordando as principais dificuldades encontradas, os pontos fortes e as atividades realizadas com os alunos. Esse capítulo oferece uma visão geral abrangente da PES na minha perspectiva ao longo do ano letivo.

O terceiro capítulo é dedicado ao projeto de pesquisa, onde se abordou a relação entre a utilização da música e atividades musicais das crianças no ambiente familiar e o impacto na perceção rítmica, melódica e de memória musical. Tendo como ponto de partida a própria experiência das aulas de EM no 2º CEB, decidimos investigar esses efeitos no 1º CEB, com o objetivo de adquirir uma compreensão mais aprofundada dos alunos com os quais estarei a trabalhar no futuro.

Por fim, são apresentadas considerações finais, nas quais partilhamos reflexões abrangentes sobre o trabalho realizado neste mestrado, especialmente durante o estágio.

Todo o trabalho apresentado neste relatório é o resultado de três anos de intenso progresso e aprendizagem. Frequentar este mestrado permitiu tornar-me um professor melhor. Durante o curso, dediquei-me a absorver todo o conhecimento possível para me tornar um profissional mais focado no aluno à minha frente. O meu objetivo foi aprender ainda mais e, acima de tudo, aprender a aplicar tudo o que já tinha aprendido durante a minha formação. No segundo ano do mestrado, pude explorar a minha curiosidade e interesse em compreender tópicos relacionados com música e EM. O projeto de investigação permitiu-me aprofundar o meu conhecimento em áreas que me fascinam: a música, o desenvolvimento das crianças e o papel dos pais no processo educativo.

1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2º CEB

A observação da Prática Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, foi realizada em três escolas no distrito do Porto. Iniciou-se na Escola Básica A, observando aulas lecionadas pela professora A (cooperante). Observou-se também uma aula lecionada pelo Professor B, na Escola Básica B, e outra pelo Professor C no Colégio C. Após estas observações, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, iniciou-se a observação das aulas lecionadas pelos colegas estagiários, na Escola Básica A.

1.1. ESCOLA BÁSICA A

A professora cooperante, leciona no agrupamento da escola A desde 1995 e provém de uma família de músicos. O corpo docente da disciplina de Educação Musical é constituído por 4 professores e a escola não utiliza um manual escolar para a disciplina.

Nas primeiras semanas de observação assistiu-se a um total de seis aulas lecionadas pela professora A. Os principais domínios da aprendizagem musical que estiveram presentes foram o da audição e da interpretação. As atividades dinamizadas centraram-se, sobretudo, no desenvolvimento das competências musicais dos alunos. O facto de não haver um manual promove uma maior autonomia do grupo de professores de EM, fator decisivo para a mudança de paradigma na disciplina e quem sabe até influenciar os colegas docentes de outras disciplinas.

Durante as observações, destacaram-se algumas estratégias utilizadas pela professora cooperante que resultam numa prática efetiva de leção, tais como:

- a utilização de PowerPoint sucinto e direto com pouco texto;
- registo áudio da prestação musical no final da aula, uma estratégia cativante que aumenta o sentido de responsabilidade e a cooperação;
- ritmo ligeiramente acelerado de atividades, sem silêncios constrangedores nem tempos de espera para os alunos; e
- familiaridade face à música contemporânea com explicações concretas.

Durante o período de estágio, foram observadas aulas ministradas pelos colegas estagiários, seguida de reflexão em conjunto, crucial para um aprimoramento profissional como docente. O seminário semanal foi um excelente potencializador de ajustes às estratégias pedagógicas e à reflexão, através da avaliação e análise da implementação das atividades, a metodologia e estratégias de ensino utilizadas pelos colegas, permitindo ainda observar como foram superadas algumas dificuldades dos mesmos. Observar este progresso reforça a ideia de que um bom professor deve ensinar o conhecimento que tem dentro de si, aquilo que o próprio contém, ensinar a vida através da disciplina.

1.2. ESCOLA BÁSICA B

A Escola B pertence ao Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. O edifício é antigo, com quatro pisos e longas escadarias, que abrigaram anteriormente dois estabelecimentos de ensino privado: o Colégio de Nossa Senhora da Estrela e o Colégio João de Deus. Apesar de ter espaços exteriores pequenos para recreio, a escola possui uma biblioteca/centro de recursos bem equipada.

A escola disponibiliza vários clubes de música e dança, que proporcionam uma maior interação cultural. Além disso, conta com a Sala Museu, um espaço físico adequado para essas atividades acontecerem de forma regular. Apesar das instalações serem antigas, a sala está bem equipada, com clavinova, colunas, estante, quadro pautado, quadros com instrumentos, alguns armários com instrumental Orff guardado, além de equipamentos informáticos minimamente atualizados.

As atividades propostas pelo professor B incluem audição musical, visualização de vídeos (“Forte e Piano”), canto (“solmização”), imitação rítmica, improvisação e prática instrumental (flauta de bisel e percussão de instrumentação Orff). O repertório varia desde música celta até à 5ª Sinfonia de Beethoven e “Thunder” dos AC-DC num arranjo para dois violoncelos.

A escola adota o manual de EM da editora Santillana para o 2º CEB, mas o professor constrói atividades com vista a incluir os conteúdos programados por ele ou pelo manual.

Os alunos demonstram ser muito recetivos e bem-comportados, não havendo faltas de respeito e a grande maioria consegue acompanhar os desafios propostos pelo professor. Durante a aula observada, foi notável a segurança, dinâmica e experiência do docente no campo do ensino musical. A estrutura e as estratégias adotadas estão bem alinhadas com o conteúdo musical proposto, e o objetivo final fica claro para os alunos. Foi notório o envolvimento dos alunos, que já estavam familiarizados com alguns conceitos musicais, tais como andamento e pulsação, regras de audição (comentar só no fim e não durante) e responsório (pergunta-resposta). O docente demonstrou grandes competências ao nível pianístico e de harmonização durante o acompanhamento dos alunos.

1.3. COLÉGIO C

Esta escola privada oferece uma resposta educativa desde a creche até ao ensino médio, com quase 60 anos de experiência. É notório que acompanhou a evolução da educação e possui projetos pedagógicos, como Filosofia para Crianças, Programação, Robótica, Inglês, Música, Empreendedorismo, Política Monetária e Voluntariado. As instalações são modernas e acolhedoras, e as opções extras incluem academias de música, dança, ginástica e futsal.

O professor C domina os conteúdos e revelou grande facilidade em transmitir conhecimento musical, antecipando desafios e orientando os alunos nas práticas instrumentais. A meritocracia é utilizada para atribuição de instrumentos, motivando os alunos a empenharem-se e melhorarem. A atividade de harmonia com flautas foi um destaque, exigindo um grande conhecimento da performance dos alunos.

Nesta observação foi perceptível o conforto com que o docente passa os conteúdos, conhecendo de antemão as dificuldades que os alunos teriam, quase como se antecipasse os inesperados acontecimentos do processo normal de ensaio de um tema em instrumental Orff. A turma estava muito alinhada e demonstrava conter conhecimentos musicais ao nível da alfabetização musical, conceitos tais como: Cantautor; Regras da flauta; Comentar só no fim e não durante a audição musical; O nome das notas e a respetiva notação musical. Identifiquei-me com muitas das estratégias utilizadas, nomeadamente a atribuição dos

instrumentos pela meritocracia, observando o nível de empenho e performance demonstrada, sabendo que esse fenómeno motiva os colegas que estão à volta.

1.4. IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionado foi solicitada a observação de aulas de vários professores de EM. As primeiras impressões foram muito positivas e justificam a proposta de observação, não só pelo facto de ter várias referências de postura, métodos e estratégias em aula, mas também para se “construir” desde já algum conhecimento de material didático, atividades que “resultam” e o próprio portfólio de temas e objetivos pedagógicos inseridos no currículo de EM.

A minha expectativa é abraçar a profissão de docente, encontrar mais ferramentas pessoais e profissionais que me permitam crescer. No que diz respeito às diferentes turmas, foi importante ter a perspetiva dos alunos e observar a forma como estes respondem ao conteúdo, estratégia, atividades, repertório diversificado, tornando o conceito de aula com uma estrutura mais nítida sobre a didática apropriada às diferentes exigências de cada turma.

Nas primeiras observações apercebo-me que a faixa etária dos professores é elevada, mas a sua postura é bastante atual e as estratégias pedagógicas estão bastante alinhadas com a proposta das aprendizagens essenciais, recorrendo a metodologias mais dinâmicas, colocando o foco em atividades mais práticas deixando a teoria para 2º plano apenas como suporte explicativo da prática.

Por fim, posso afirmar que as observações são uma ferramenta muito importante no processo de formação uma vez que valida as competências já existentes. Tornou-se claro que o processo de observação tenta entender se a aprendizagem está a ser correspondida com o ensino transmitido, com a maior clareza possível e de que forma estimula o gosto, interesse e motivação do aluno.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Na Escola Básica A a disciplina de Educação Musical (EM) faz parte do Departamento de Expressões Artísticas e Tecnológicas. As aulas são de 50 minutos. O grupo de EM, tem como modelo curricular um conjunto de documentos orientadores: o Programa de EM no Ensino Básico do 2º Ciclo (ME, 1991) e o documento das Aprendizagens Essenciais: Articulação com o perfil dos alunos (ME, 2018), a partir dos quais formulou o documento: EM – Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos (ME, 2017) que incute uma abordagem flexível e recorrente no desenvolvimento de competências nas áreas da experimentação e criação, interpretação, comunicação, apropriação e reflexão.

A PES foi realizada numa turma do 5º ano de escolaridade (20 alunos) na Escola Básica A.

2.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA A

A Escola Básica A está localizada numa zona central e com bons acessos perto da estação de metro da Câmara Municipal da cidade a que pertence e é também a sede do Agrupamento de Escolas dessa cidade. O estabelecimento em causa é uma escola pública tutelada pelo Ministério da Educação. No 5º ano existem 8 turmas desde a turma A até à turma H, o grupo de docentes de EM é constituído por 4 professores, que optaram por não adotar nenhum manual escolar para esta disciplina, mantendo alguma liberdade e autonomia no direcionamento e cumprimento do plano curricular.

O Agrupamento tem em média 1500 alunos que se dividem em pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos. No 2º ciclo existem 2 turmas de Ensino Artístico Especializado. O agrupamento acolhe alunos de mais de 20 nacionalidades diferentes, correspondendo a 10% da população discente. Este agrupamento é também responsável pelo ensino do 1º e 2º ciclos no Estabelecimento Prisional do Porto (EPP), em Custóias. As escolas que constituem este agrupamento estão inseridas num contexto socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social, tais como o número elevado de alunos subsidiados pela Ação Social Escolar (A.S.E.) – em média, mais de 45%. A escola possui um gabinete de

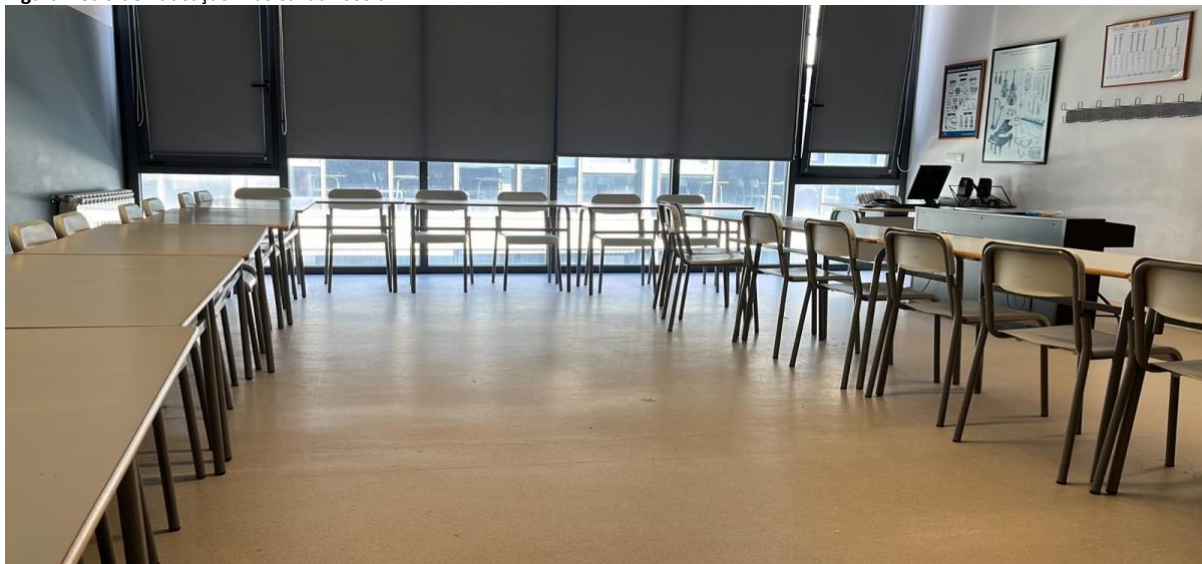
apoio psicológico e social, uma animadora para o 1º ciclo assim como vários projetos de apoio ao estudo de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Existem dificuldades na promoção do sucesso escolar em alguns alunos, assim como na procura de soluções para tais assimetrias, tendo a organização escolar de fazer um grande esforço para proporcionar a todos os alunos um igual acesso a um percurso de sucesso.

2.1.1. RECURSOS

As instalações dispõem de 4 salas para o ensino pré-escolar, 20 para o 1.º Ciclo, 44 salas para os 2.º e 3.º Ciclos e uma unidade de multideficiência. As instalações contam ainda com uma biblioteca, uma cantina, diversos bares, uma reprografia, espaços de lazer ao ar livre, campos de jogos e auditório. É frequentada por cerca de 1900 alunos distribuídos desde o Pré-escolar até ao 3º Ciclo.

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

Figura 1 Sala de Educação Musical da Escola A



Para além desta, a instituição conta com um auditório de grandes dimensões com bons recursos como mesa de mistura, aparelhagem, colunas, microfones, e projetor multimédia, habitualmente utilizado nos concertos de final de ano, e ainda um átrio amplo na entrada da escola utilizado para exposições de trabalhos e também apresentações públicas. As

instalações são relativamente modernas e bem equipadas, e a sala onde decorrem as aulas de EM é própria para a lecionação das aulas de música, dispondo de um quadro pautado. A disposição das mesas e cadeiras é em “U”, e são suficientes para todos os alunos. Existe ainda um computador (com internet) e vários quadros com imagens que ilustram instrumentos musicais Orff e de orquestra, um piano elétrico e alguns instrumentos de percussão de altura indefinida e de altura definida (como xilofones, metalofones, glockenspiel, pandeiretas, clavas, reco-recos, caixas chinesas, djembé e triângulos). Porém, estes não são suficientes para todos os alunos da turma em simultâneo. Para além destes, existem alguns instrumentos guardados em armários que passam de uma sala para a outra, de acordo com o que for mais conveniente. Finalmente, neste inventário incluem-se ainda dois teclados eletrónicos portáteis, uma guitarra e um baixo elétricos.

Tabela 1 Instrumentos utilizados na PES

Instrumentos harmónicos	Guitarra; Piano.
I. Percussão de A. indefinida	Tamborins; Pandeiretas; Clavas; Triângulos
I. Percussão de A. definida	Xilofone alto; Xilofone Baixo; Metalofone; Sopranos; Metalofone Alto; Glockenspiel.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma do 5ºG contém vinte alunos, seis raparigas e catorze rapazes. Caracterizar-se como multicultural pois apenas oito alunos são de nacionalidade portuguesa. No entanto, alguns já nasceram em Portugal, filhos de imigrantes. Nos últimos cinco anos alguns destes alunos chegaram ao nosso país, vindos do Brasil (n=9), Ucrânia (n=1), Sérvia (n=1) e França (n=1). Em alguns momentos, tive de adequar o discurso em explicações e até mesmo traduzir para inglês ou francês.

No que respeita a questões neuropsicológicas, existem três alunos diagnosticados. Destes, uma aluna beneficia de diferenciação pedagógica por dislexia, com medidas universais e apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens. Um outro está diagnosticado e medicado com perturbação de hiperatividade/défice de atenção. Finalmente o último destes três tem uma perturbação do espectro do autismo tipo 1 e beneficia igualmente de diferenciação pedagógica. Foi notório que o mesmo nunca falou em contexto

de sala de aula, mas realizou tarefas e cumpriu com algumas das propostas, manifestou progressos e fruição das aulas de EM.

Além disso, existem outros três alunos sem o suporte familiar “ideal” para a promoção de um bom desempenho escolar. No entanto, a turma em geral é boa e apresenta bons resultados nas várias disciplinas para além de EM.

No que diz respeito ao comportamento, foi evoluindo favoravelmente de forma gradual. Inicialmente recorde-me de ter observado ainda nas aulas da professora cooperante que a turma era um pouco dispersa e com muita distração. No entanto, revelou capacidades alargadas, com muita coesão e cooperação no desenvolvimento das atividades de EM.

Do ponto de vista socioeconómico, é de salientar que mais de metade dos alunos (55%) estão abrangidos pelo apoio económico da Ação Social Escolar.

Quanto à escolaridade dos Encarregados de Educação (EE), observa-se que doze (60%) destes possuem escolaridade inferior ao Ensino Secundário. Realça-se o fato “incomum” de haver oito EE (40%) do género masculino.

Tabela 2 Escalão do subsídio escolar atribuído aos alunos da turma 5ºG

Escalão ASE	Nº (%)
A	6 (30%)
B	5 (25%)
C	0
Sem escalão	9 (45%)

Foi atribuído um 2º prémio a uma aluna da minha turma num concurso de flauta realizado entre todas as turmas do 5º ano. Além disso, existem dois alunos a participar da oferta complementar de escola com aulas de piano.

2.2.1. PERFIL MUSICAL

Foi aplicado um questionário musical para averiguar qual o ambiente musical em casa e se a família proporcionava estímulos musicais ao aluno. Questionou-se se estes tinham atividades musicais além das aulas de EM, se costumavam cantar, se alguém em casa costuma cantar ou

tocar algum instrumento musical e finalmente se já foram a algum concerto de música ao vivo com a família. Doze crianças responderam que ninguém tocava instrumentos musicais, no entanto oito responderam afirmativamente. Cita-se as respostas:

R1: Sim, o meu irmão toca guitarra.

R2: Sim, o pai toca guitarra.

R3: Sim, o meu pai, guitarra.

R4: Sim, a minha tia toca piano.

R5: Sim, a minha avó, guitarra.

R6: Sim, o meu irmão, ukelele.

R7: Sim, a minha mãe, piano.

R8: Sim, a mãe toca saxofone.

Gráfico 1 Participação de momentos musicais ao vivo



2.3. PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO

O processo da criação das planificações foi sendo aprimorado e corrigido várias vezes ao longo do estágio, entre outros documentos que reuniam competências gerais e específicas que os alunos teriam de adquirir, estas contemplavam sempre três documentos do Ministério da educação: *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (ME, 2017); *Organização curricular e programas: Ensino Básico* (ME, 1991); e *Aprendizagens Essenciais* (ME, 2018). A professora cooperante sugeriu que eu criasse os meus próprios materiais, alinhados com os documentos supramencionados. Com liberdade para tal criação, planeei atividades para superar as dificuldades gerais identificadas na turma durante as duas primeiras semanas de observação. Priorizei conteúdos como ritmo, canto e improvisação, buscando estratégias originais para atender às necessidades da turma. Esse processo de planificação permitiu um melhor aproveitamento do tempo de aula e uma implementação mais eficaz das atividades

propostas. No entanto, confesso que houve uma curva de aprendizagem da minha parte que me permitiu lapidar e ajustar as minhas estratégias pedagógicas. Iniciei com demasiada ambição nas atividades propostas e fui chegando aos poucos ao nível musical dos alunos. Procurei ir ao encontro daquilo que considerei um balanço saudável que permitiu uma maior fruição, abertura para os conteúdos e atividades musicais por parte dos alunos.

Considerando o documento das Aprendizagens Essenciais (AE) (ME, 2018), e a minha experiência como aluno e professor de música, vejo de forma positiva a ênfase dada à experimentação e criação musical. Acredito que os conteúdos são mais facilmente assimilados quando apresentados nesse contexto, pois uma abordagem pedagógica baseada na experimentação, improvisação e criação proporciona uma vivência mais profunda dos conteúdos. Através de atividades que estimulem a experimentação e permitam uma maior liberdade para "brincar" com composição, instrumentos e fenómenos sonoros, é possível abordar de forma mais eficaz os tópicos específicos dos diferentes perfis dos alunos. No entanto, reconheço que essa adaptação nas competências essenciais pode não ter sido acompanhada completamente pelos profissionais e estudantes atuais, levantando a possibilidade de haver desafios na formação dos futuros professores de música.

Assumindo que a experimentação, criação e improvisação são consideradas competências essenciais para aprendizagens significativas de acordo com as AE (ME, 2018), surge a questão sobre o ajuste da formação dos professores de EM nesses domínios. É importante refletir sobre a abrangência da formação dos professores nesses aspetos de experimentação, criação e improvisação ao longo do seu curso. Levando em consideração que essas aptidões podem proporcionar aprendizagens mais significativas, surge a pergunta: "Os professores de EM estão preparados e sentem-se confortáveis para envolver os seus alunos em atividades de criação/composição em tempo real?" Na minha prática, a implementação da criação, composição e improvisação foi introduzida no segundo período. Senti-me minimamente confiante em relação aos meus conhecimentos, de harmonia para abordar esses conteúdos, no entanto, observei que alguns colegas optaram por deixar essa abordagem para o final do estágio, por não se sentirem totalmente seguros para ensiná-la, mesmo que seja enfatizada como a primeira competência no documento AE. Se a EM tem como objetivo proporcionar essas aprendizagens essenciais aos alunos, é necessário refletir primeiro se os professores

adquiriram essas competências durante a sua formação. Coloco a possibilidade de uma revisão do plano de estudos que incorpore um foco mais vincado na criação, composição e improvisação.

São necessárias competências de aplicação, defesa, colaboração e envolvimento político para transmutar os objetivos teóricos em abordagens práticas. Note-se o papel do apoio, da colaboração e do empenho político na promoção da mudança. Os professores devem saber como advogar os seus planos pedagógicos, como colaborar com aqueles que a eles se podem juntar na sua busca de mudança, e como se envolverem com agentes de poder educacional, musical e político para conseguirem o apoio para as mudanças que pretendem” (Jorgensen, 2020, p. 30).

2.4. RELAÇÃO PEDAGÓGICA

No que diz respeito à relação criada com os alunos, reconheço que é um processo constante e gratificante. Quando observo que, como alunos, nos desenvolvemos mais com quem nos identificamos, com quem tem um perfil próximo ou com quem tem as características que queremos atingir, fica a sensação de que a melhor forma de ensinar é através do exemplo e da demonstração, ensinar o que somos, ensinar a música pela música, e que os alunos aprendam a ser músicos, ensinados por músicos.

O desafio que se coloca ao professor de música é o de colocar a música ao serviço de propósitos positivos, que enriqueçam a cultura, que alimentem o desenvolvimento individual, que contribuam para sociedades decentes e que promovam a vida e a felicidade (Jorgensen, 2020, p. 27).

Considero também que a aprendizagem deve promover a investigação, “Investigar diferentes tipos de interpretações escutadas e observadas em espetáculos musicais” (ME, 2018). Nos dias de hoje a tecnologia é um potenciador do saber e que deve ser explorada, uma grande virtude será aprender a pesquisar e investigar em diferentes plataformas, o que pode ser bastante enriquecedor, tanto em questões musicais como num contexto não-musical.

Os maiores desafios que senti foi chegar aos alunos com medidas seletivas e apoio psicopedagógico. Um deles diagnosticado e medicado com perturbação de hiperatividade e défice de atenção, outro com perturbação do espectro do autismo tipo 1 e que beneficiava de diferenciação pedagógica. Por último uma criança sem contacto com os pais por problemas

com a justiça. Esta é a realidade muitas vezes observada e reforça a teoria de Ken Robinson¹: Os comportamentos percebidos como consequência da hiperatividade podem muitas vezes ser uma reação dos alunos à imposição de um sistema escolar “anacrônico” (Boal-Palheiros & Bóia, 2020).

Procurei dar primazia à questão da relação entre docente e alunos, mantive um ambiente descontraído, exigente e com um ritmo de aula enérgico para que não houvesse espaço para ocorrências comportamentais desadequadas ao bom funcionamento da aula. A relação foi sendo construída e foi um processo em constante transformação que, com a ajuda da professora cooperante e dos meus colegas estagiários me permitiu desafiar a encontrar formas de cativar a turma através de estratégias pedagógicas mais adequadas ao perfil dos diferentes alunos, sobretudo aqueles que evidenciavam dificuldades mais expressivas.

A participação nas reuniões de professores no final de cada período proporcionou-me um verdadeiro entendimento dos contextos familiares dos alunos, o que possibilitou a adaptação das minhas abordagens pedagógicas e, além disso, fomentou uma reflexão empática sobre as questões mais profundas relacionadas com o papel da escola e dos professores na comunidade. Essa reflexão fez-me perceber como podemos fazer a diferença na vida das crianças e dos respetivos pais.

Um estudo conduzido na Malásia por Ang e os seus colegas (2022) destacou a importância de uma relação saudável entre professores e pais na área da EM, bem como o impacto que essa relação pode ter no bem-estar e nos resultados de aprendizagem das crianças, assim como no seu desempenho escolar. As entrevistas realizadas envolveram três professores de EM e dez pais, revelando diferentes papéis que os pais podem desempenhar nesse contexto. Entre esses papéis, destacam-se os pais motivadores, os pais que supervisionam o estudo, os pais que servem como modelos ou exemplos para os seus filhos, e os pais que agem como clientes ou consumidores do processo educacional (Ang et al., 2022).

¹ RSA ANIMATE: Changing education paradigms. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>

2.5. INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA

Procurei desenvolver uma boa relação com os restantes docentes da turma do 5ºG. Particpei numa apresentação pública na semana das línguas promovida pela professora de Língua Portuguesa. Foi preparada uma peça de teatro que representava a própria evolução cronológica do teatro e foi proposto que cada turma interpretasse música da época em questão. Este projeto envolveu outros colegas estagiários com interpretações de cada turma. A minha turma apresentou a obra *“Orfeu”* do compositor Cláudio Monteverdi e também interpretou um tema de época contrastante intitulado *“PAZ” ou “Heal the World”* original de Michael Jackson e adaptado pela banda Roupas Nova. Este último tema foi uma sugestão do professor de Educação Física.

Concluo que a minha atitude perante a turma e os colegas procurou ser o mais profissional possível, mantendo a cordialidade, ética e respeito pelas diferenças individuais. A assiduidade manteve-se sólida nas observações a que me dizem respeito, pontualidade nas aulas lecionadas e nos seminários, a organização das planificações foram sempre enviadas a tempo de serem corrigidas antes das datas das aulas, tal como combinado previamente com a professora cooperante.

2.6. TEMAS ABORDADOS E REPERTÓRIO

Procurei utilizar um repertório que gosto, de acordo com a minha identidade musical e também ir ao encontro das preferências dos alunos. Na minha opinião é mais fácil ensinar quando gostamos daquilo que entregamos, é mais honesto e envolve mais o professor e os alunos. Uma das principais razões pela qual escolhi o repertório em causa, foi por ser algo do conhecimento de grande parte dos alunos, uma vez que já foram expostos a esse tema, mesmo que de forma passiva ou indireta (rádio, centro comercial, televisão). Normalmente são temas com melodias intuitivas, “orelhudas” e com uma forma simples de memorizar. Tal repertório permitiu ao professor e aos alunos vivenciar a música de forma ativa e em pleno. Sejam eles géneros musicais desde a música erudita do barroco à música contemporânea, ou do tradicional, rock, pop ou jazz. O que considero mais importante é a facilidade com que os

conteúdos são transmitidos, a aplicação efetiva das atividades e das estratégias pedagógicas e se os alunos compreendem e adquirem essa experiência musical.

Durante o ano letivo, a turma do 5ºG teve a oportunidade de participar numa variedade de atividades diversificadas nas aulas de EM. Durante as aulas, exploraram atividades de criação musical, interpretação e audição, utilizando a voz, o corpo, instrumental Orff de diferentes tipos, flauta de bisel, bateria e fontes sonoras não convencionais. A integração do corpo nas aulas envolveu movimentos corporais, dança e percussão corporal para atividades de audição e interpretação.

Após ensaiar cada tema musical, foi uma prática frequente registar o resultado para que pudessem ouvir-se a eles próprios e realizar uma reflexão crítica em grupo, apontando os pontos positivos e as áreas a serem melhoradas.

2.7. CONCERTOS E APRESENTAÇÕES

Além das atividades em sala de aula, a turma teve a oportunidade de se apresentar em várias ocasiões públicas, em espaços públicos da escola e no auditório. Essas apresentações foram enriquecedoras tanto para os alunos como para o professor estagiário. Para os alunos, foi uma oportunidade de assumir uma maior responsabilidade, reconhecendo a importância de uma boa performance no palco. As apresentações despertaram a necessidade de realizar diversas tarefas relacionadas com o planeamento, organização, realização e conceção do evento. Também houve criação de convites, programas e apresentações, decoração do espaço, solicitação aos alunos para se vestirem de forma específica, organização do repertório musical, preparação dos instrumentos e gravação sonora, bem como a preparação dos guiões de apresentação de cada tema musical.

O concerto de Natal, da Semana das Línguas e o Concerto Final ocorreram no auditório da escola. O grupo de estágio dedicou-se bastante para planear todos os detalhes e tornar esses momentos verdadeiramente especiais para os alunos. Detalhes como as entradas e saídas no palco e a disposição dos alunos e instrumentos também foram considerados cuidadosamente.

2.8. COMPOSIÇÃO, AUDIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Segundo a proposta de Swanwick (2003) existem três pilares principais pelos quais devem ser tidos em conta na utilização curricular da EM, são eles a composição, audição e interpretação.

No que diz respeito à **composição** apliquei a seguinte abordagem:

1. A criação de uma letra sobre o tema “*Tannenbaum*”, onde os alunos criaram e sugeriram em conjunto palavras e frases tendo em conta a métrica, o ritmo e a rima.
2. O segundo momento de criação foi abordado no âmbito das músicas do mundo dentro da polirritmia nigeriana. A atividade partiu de uma improvisação rítmica individual e em seguida cada aluno criou o seu ostinato rítmico que foi repetido por toda a turma. Estas atividades de improvisação continham regras e funcionaram em formato pergunta resposta (Wuytack & Boal- Palheiros, 2013).
3. O próximo passo foi através da técnica de improvisação “*Scat*” abordado durante a interpretação do tema “*On the sunny side of the street*”, que consistia num momento (4 compassos) de improvisação com sílabas à escolha procurando promover um diálogo com o próximo aluno a improvisar, mantendo uma atividade despreocupada de funções harmónicas, acordes ou notas certas. Procurando ir ao encontro da visão de MacDonald & Wilson (2020) “A improvisação oferece uma forma vital para o envolvimento criativo com a música; as pessoas podem sentir-se proprietárias da música que fazem sem se preocuparem se o estão a fazer “corretamente” (MacDonald, & Wilson, 2020).
4. Por último, recorrendo à plataforma *SongMaker* foi realizada uma composição individual pelos alunos com regras definidas e com limitação de compassos.

No que diz respeito à **audição** abordei os seguintes aspetos:

1. Promovi sempre uma audição reflexiva, procurando apelar previamente a atenção dos alunos para aspetos de instrumentação, a estética, o andamento ou características mais evidentes dentro dos conteúdos abordados.

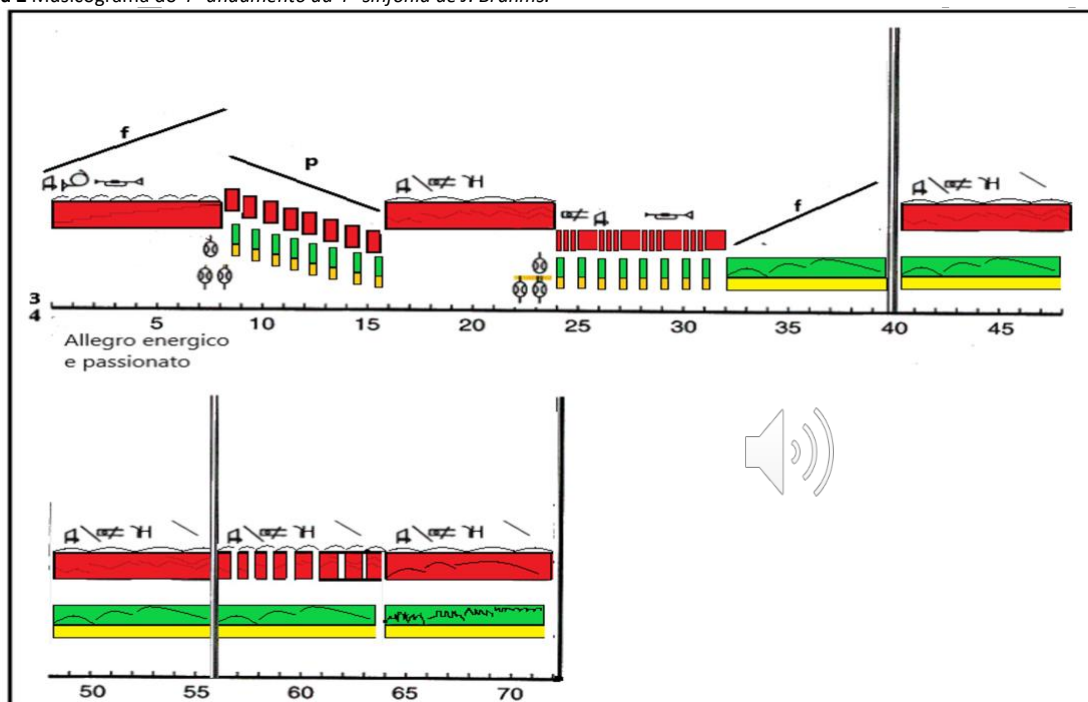
2. Uma prática frequente foi o registo das próprias interpretações sonoro e visual. Utilizei esses momentos para aprimoramento de atitudes, performance e discurso mental no momento da atuação.
3. A audição ativa foi implementada duas vezes ao longo do ano letivo, uma no 2º período e outra no 3º período.

Numa primeira fase procurei apresentar elementos dos temas musicais antes da primeira audição. Ao ouvir pela primeira vez, os alunos já reconhecem esses mesmos elementos e interagem com facilidade e acompanham a música com ritmos corporais, movimentos e vocalizações. Seguimos a ideia de que “a atividade, sendo a chave para a experiência musical, é um princípio determinante para o sistema. É por meio da atividade que a criança se envolve e participa do fazer musical, desenvolvendo capacidades de observação e atenção” (Boal-Palheiros & Bourscheidt, 2011).

Numa segunda audição os alunos acompanham visualmente a audição do excerto musical através de uma partitura simplificada, um “musicograma” (Wuytack, 1975). Este conceito foi desenvolvido por Jos Wuytack e consiste em apresentar visualmente as várias intervenções musicais das diferentes famílias de instrumentos da orquestra. O musicograma é um gráfico em que os elementos essenciais da obra ou excerto musical (forma, ritmo, melodia, timbre, instrumentação, orquestração) são representados através de cores, formas geométricas e símbolos. Wuytack criou símbolos próprios para os instrumentos da orquestra e as famílias de instrumentos (Boal-Palheiros & Bourscheidt, 2011), tal como demonstrado na **figura 2**.

Por fim, apresento uma terceira audição, onde os alunos voltam a realizar os exercícios propostos na 1ª fase, agora já com outro envolvimento na música.

Figura 2 Musicograma do 4º andamento da 4ª sinfonia de J. Brahms.



Por último, a **interpretação** foi a mais predominante das três abordagens. Influenciado pelas próprias características da turma (onze elementos de nacionalidade brasileira), procurei valorizar sempre o património musical de língua portuguesa, utilizando géneros musicais como o fado, o folclore português, o rock e o pop português, bem como a bossa nova. Os arranjos tornaram-se cada vez mais intuitivos e com uma fórmula eficaz que permitisse um maior desempenho por parte dos alunos seja ao nível vocal como instrumental.

2.9. PRÁTICA DE AVALIAÇÃO

No que diz respeito à avaliação, o método de testes individuais e teóricos não são prática adotada pela professora cooperante. No entanto, a avaliação existiu sempre de forma subtil e formativa, elogiando em grupo e fazendo reparos ou correções individualmente, sempre que possível. Procurei utilizar momentos de criação, interpretação e audição que se transformassem em momentos de melhoria e aprimoramento, ao invés de criar uma experiência traumática com uma exposição individualizada. Em cada aula, os alunos foram avaliados individualmente utilizando a tabela inserida em cada planificação (tabela 3).

Tabela 3 Grelha de avaliação utilizada

Data: xx/xx/2023		Competências Gerais			Competências específicas				Nota Final	
Nome	Responsabilidade	Autonomia/Participação	Cooperação/Sociabilidade	Interpretação		Audição	Experimental/Improvisar	Conhecimentos		
				Vocal	Instrumental			Aquisição		Aplicação
Xxx										

Todas as crianças são avaliadas (numa escala de 1 a 5) com base em critérios como responsabilidade, autonomia/participação, cooperação/sociabilidade, interpretação instrumental, performance vocal, audição crítica, experimentação/improvisação, empenho, concentração, sentido rítmico, aquisição e aplicação de conhecimentos. As reflexões e autoavaliações sobre a implementação das aulas foram feitas logo após a leção das aulas para incluir detalhes acerca da expectativa vs. realidade e algum pormenor acerca da sua implementação, ou até mesmo sobre o próprio arranjo musical, grau de dificuldade ou gralhas no PowerPoint. Concordamos que “a escolaridade, o pensamento sistemático e crítico e a reflexão sobre os objetivos e abordagens desta educação são formas óbvias do conhecimento que os professores e estudantes de música precisam de possuir” (Jorgensen, 2020, pp. 30).

Houve a possibilidade de participar das reuniões de avaliação de turma e conhecer melhor os alunos, os seus contextos familiares, bem como as suas dificuldades ou facilidades nas outras disciplinas. Realizou-se um concerto de Natal, apresentação pública durante a semana das línguas e um concerto de final de ano onde foi apresentado pelos alunos algum do repertório desenvolvido em aula. Estes foram, também, momentos de avaliação por observação direta.

2.10. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Notou-se o impacto que a disciplina de EM tem no estabelecimento de ensino da Escola Básica A. Todos os atores escolares foram envolvidos nas várias apresentações realizadas ao longo do ano (pelo menos uma por período), desde a direção, professores, alunos e pais reconhecem o papel que esta área do saber impacta no desenvolvimento dos alunos. Estas apresentações públicas promovem a exposição destas aprendizagens em público, e não ter somente uma

aprendizagem essencial para a avaliação curricular foi fundamental. Identifiquei, durante a minha humilde carreira de ensino (13 anos), que quando os alunos estão envolvidos com um propósito maior, existe uma maior predisposição e motivação para assimilar os conteúdos e fazer “boa figura” nos momentos de apresentação. Depreendo que a decisão de realizar uma performance musical, ou chamemos-lhe de “ritual artístico”, é sempre das escolas e dos professores, mas seria interessante colocar em foco o “porquê” de se aprender música, envolvendo ativa e passivamente todos os atores escolares, como um reforço da importância de se assimilar estas aprendizagens essenciais. Além disso, uma apresentação musical é uma boa ocasião para as crianças praticarem uma ampla gama de habilidades sociais e emocionais. Atuar na frente de outras pessoas oferece uma oportunidade de superar o medo do palco e o stress, enquanto eles também aprendem a lidar com o sucesso ou o possível fracasso (Ilari et al., 2013).

Talvez contrariar esta tendência, utilizando áreas complementares extramusicais e pedagógicas, possa vir a ser uma prioridade no futuro. Sou da opinião, que além de tudo é necessário fomentar um maior investimento na formação contínua, bem como exigir características pessoais fundamentais em qualquer profissional que lida com seres humanos, em particular, com a educação e a formação das crianças muito mais até do que ter qualificações académicas. Concordamos com a ideia de “Gostar de ensinar e de comunicar, ter curiosidade em aprender, estar motivado para motivar as crianças. Estas e outras características pessoais deveriam ser também consideradas no recrutamento dos professores” (Boal-Palheiros & Bóia, 2020).

Todos estes fatores, acrescentando o comportamento da sociedade e do governo em Portugal, têm contribuído para um fraco desenvolvimento musical das crianças nas escolas, que continua a ser vista como uma disciplina menor sem equiparação com a Matemática ou o Português (Boal-Palheiros & Encarnação, 2008).

2.11. REFLEXÃO SOBRE A PES

Considero muito enriquecedora a experiência desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que contemplou observação, planificação e lecionação com auxílio da professora cooperante e supervisores durante um ano (letivo) de estágio em EM. Existe, ainda uma componente de investigação que acompanha o estágio. Este seminário de investigação permite ao estagiário pesquisar sobre um tema à escolha dentro da sua área de interesse e com relevante pertinência para a profissão.

Apesar da minha área de investigação estar mais voltada para o ambiente musical familiar e o papel dos pais acerca dos efeitos da música no desenvolvimento das crianças, a pesquisa realizada permitiu-me adquirir mais conhecimento científico e debruçar-me na importância do papel de professor de EM como agente de formação de crianças na sua plenitude para que estas possam apreciar a grandiosidade da música mesmo sem se tornarem músicos profissionais. Ganhei uma nova visão acerca da função e dos efeitos musicais e não musicais no desenvolvimento das crianças (Hallam & Himonides, 2022; Schellenberg, 2015). Além disso, a investigação permitiu-me direcionar o meu crescimento como professor e refletir acerca do impacto que a música tem nas diferentes dimensões não musicais do desenvolvimento da criança, tais como: cognitivas (Jaschke et al., 2018b); sociais (Welch et al., 2014); emocionais (Schellenberg & Mankarious, 2012); escolares (Degé & Schwarzer, 2018; Santos-Luiz et al., 2016; Swaminathan & Schellenberg, 2020); e no bem-estar dos alunos que os respetivos pais conseguem observar (Choi et al., 2005; Ho et al., 2020).

Durante os seminários e até mesmo em conversas informais nos corredores e durante os almoços com a equipa de estagiários foram discutidas ideias, opiniões e desenvolveram-se práticas que permitiram uma evolução. De acordo com António Nóvoa (2007), é relevante focar nos primeiros anos de carreira e na integração dos jovens professores nas escolas, promovendo uma formação baseada em pesquisa e abordando as novas competências dos professores do século XXI. Além disso, destaca-se a importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do apoio, da supervisão e da avaliação dos professores (Nóvoa, 2007). Essas medidas propostas por Nóvoa abordam a questão da predominância da teoria em relação à prática na formação de professores. Mesmo após quase 16 anos, essas soluções

ainda parecem necessárias. O autor argumenta que é fundamental trazer a formação de professores para dentro da profissão (Nóvoa, 2007), mencionando o exemplo de Lee Shulman, que observou uma instituição escolar refletindo coletivamente sobre o trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e habilidades. Shulman ressalta que esse modelo não apenas promove um processo pedagógico importante, mas também exemplifica responsabilidade e compromisso (Schulman, 2005). Com base nessa perspectiva de um comprometimento mais profundo com as questões do estágio e levando em consideração a nossa responsabilidade em influenciar positivamente cerca de vinte crianças, tornou-se evidente o notável crescimento experimentado pelos estagiários envolvidos nesse processo. Esse crescimento foi facilitado por meio de uma troca de ideias enriquecedora entre os colegas e a professora cooperante, tanto durante os seminários quanto noutros momentos de interação. Conclui-se com a seguinte ideia: ²“*Education is no place for modest ambitions.*” (Schulman, 2005, p. 3).

A tabela 4 demonstra as atividades realizadas ao longo do estágio:

Tabela 4 Cronograma da PES no 2º CEB

Semana/D ata	Tipo de Aula	Tema	Conteúdos / Atividades Musicais	Outras atividades
1ª / 10 - 14 outubro	Observação	Pop	Percussão corporal, ritmos, sons do meio ambiente. Interpretação da peça "Chuva sem água" e acompanhamento da música de Sting "Heavy cloud but no rain".	
2ª / 17 - 21 outubro	Observação	Música Contemporânea	Partituras não convencionais: -Cathy Berberian e a sua peça "Stripsody". -Criação de sonoplastia para duas histórias. -Leitura embrulhada com folhas de revista.	
3ª / 24 - 28 outubro	Cooperação	Música Clássica	Prática da flauta de bisel: -Interpretação do 2º andamento da "Sinfonia dos brinquedos" de Leopold Mozart.	
4ª / 31 Out - 4 novembro	Cooperação	Blues	Interpretação do tema "C JAM Blues" de Duke Ellington.	Halloween coreografia "Skeleton dance"
5ª / 7 - 11 novembro	Lecionação	Fado	Aprendizagem de uma canção alusiva ao S. Martinho: "O homem das castanhas" de Carlos do Carmo. Arranjo para voz, flauta, clavias e pandeiretas.	
6ª / 14 - 18 novembro	Supervisão	Rock português	Interpretação: Canção: "Vou Viver", António Variações. -Interpretação vocal e instrumental.	
7ª / 21 - 25 novembro	Lecionação	Folclore português	Música tradicional portuguesa: "Cantiga da Burra" de Sebastião Antunes & Quadrilha. -Coreografia; -Interpretação vocal com percussão corporal.	
8ª / 28 nov - 2 dezembro	Lecionação	Pop	Interpretação do tema: "Traz o guarda-chuva", adaptação do tema "Watermelon sugar" de Harry Styles, arranjo para voz, flauta e lâminas.	
9ª / 5 - 9 dezembro	Lecionação	Composição:	Interpretação de um tema natalício: Criação de uma letra em português para a melodia do tema <i>Tannenbaum</i> .	
10ª / 12 - 16 dezembro	Apresentação	Canção de Natal	Música em conjunto com as turmas de todos os estagiários: "Queria ser Pai Natal" (Cantar Mais), mímica e voz.	Concerto de Natal

²“A educação não é lugar para ambições modestas.” (Schulman, 2005).

Férias Natal			Interrupção letiva	
2 - 6 Janeiro	Lecionação	Teste diagnóstico	MBEMA teste	
9 - 13 Janeiro	Lecionação	Música do Mundo	Japão: - Interpretação: Canção tradicional "Sakura": -Interpretação vocal e instrumental.	
16 - 20 Janeiro	Lecionação	Música do Mundo	Japão: - Interpretação: Canção tradicional "Sakura": -Arranjo para instrumental Orff e Flauta.	
23 - 27 Janeiro	Lecionação	Música do Mundo	Nigéria: Interpretação do tema "Calm Down" do autor Rema. -Polirritmia; -Improvisação rítmica.	
30 Jan. - 3 Fev.	Lecionação	Música do Mundo	Nigéria: Interpretação do tema "Calm Down" do autor Rema. -Interpretação vocal e instrumental.	
5 - 12 Fev	Lecionação	Espectáculo Teatro	Música do Renascimento "Orfeu". -Aprendizagem do arranjo para trompete e instrumentos de percussão de altura definida.	
13 - 17 Fev	Lecionação /Supervisão	Pop (dos anos 90)	Interpretação: "Paz/Heal the world", tema de Roupa velha, adaptação do tema original de Michael Jackson. Ensaio geral de preparação para o espetáculo de Teatro.	
20 - 24	Férias	Carnaval		
27 fev - 3 Mar	Lecionação	Espectáculo Teatro	Realização do espetáculo cronológico de teatro em homenagem à semana das Línguas.	Dia 27: Teatro
6 - 10 Mar	Lecionação	Música do Mundo Bossa Nova	Brasil: "Garota de Ipanema" de Tom Jobim e Vinícius de Moraes. -Interpretação vocal e instrumental.	
13 - 17 Mar	Lecionação	Música do Mundo Jazz	E.U.A.: "On the sunny side of the street" de Jimmy McHugh – Dixieland. -Interpretação vocal e instrumental. -Improvisação melódica (Scat);	
20 - 24 Mar	Lecionação	Audição Ativa:	Compositor erudito português: Viana da Mota. -Audição ativa.	
27 - 31 Mar	Lecionação	Composição	Composição com o Songmaker.	
Férias - Páscoa			Interrupção letiva	
17 - 21 abril	Lecionação	Rock	Preparação para concerto: -"If you tolerate this" da banda Manic Preachers. --Interpretação vocal e instrumental com percussão corporal.	
24 - 29 abril	Lecionação	Pop (2023)	Preparação para Concerto: - "Férias", adaptação do tema "Flowers" de Miley Cyrus. -Interpretação vocal e instrumental.	
1 - 5 Maio	Lecionação	Preparação para Concerto	Ensaio geral dos 4 temas apresentados. -Interpretação vocal e instrumental de "Garota de Ipanema", "If you tolerate this", "Férias" e "O mundo pode ser melhor" de Jos Wuytack.	
8 - 12 Maio	Lecionação	Concerto	Apresentação em público.	Dia 12: Concerto
15 - 18 maio	Lecionação /Supervisão	Música portuguesa	Interpretação: "Lote B" António Zambujo.	
22 - 26 maio	Lecionação	Música Tradicional	"O meu chapéu tem três bicos" (Peça obrigatória para o concurso de flauta): -Interpretação instrumental. -Seleção dos três candidatos a representar a turma 5ºG.	
29 - 2 junho	Lecionação	Música Contemporânea	Compositor contemporâneo: "Für Aline" de Arvo Pärt Avaliação: -Realização de um questionário acerca da exposição musical familiar.	
5 - 9 junho	Lecionação	Improvisação:	"Für Aline" de Arvo Pärt – improvisação. Autoavaliação.	Dia 5: Concurso de flauta
12 - 16 junho	Lecionação	Música Erudita	Audição ativa: -4º andamento da 4ª sinfonia em Mi menor de Brahms. Reflexão em conjunto sobre as aulas de Educação Musical ao longo do ano letivo. -Audição do concerto de piano no auditório da escola.	Dia 14: Concerto de piano.

3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. INTRODUÇÃO

A maioria dos estudos existentes sobre a influência dos pais na aprendizagem das crianças na escola está focada principalmente em disciplinas acadêmicas (McPherson, 2009). Além disso, em termos da literatura existente, há uma quantidade maior de estudos que investigam os efeitos do treino musical instrumental em crianças do que os efeitos da Educação Musical (EM) num ambiente de sala de aula (Hyde et al., 2009).

Muitos pais estão cientes do potencial das atividades musicais para fortalecer os vínculos familiares, promovendo confiança e apoio familiar. Eles reconhecem que ao incentivar o interesse das crianças em atividades musicais ao longo da vida, estão a contribuir para estabelecer laços familiares duradouros e positivos (Abad & Barrett, 2020; Barrett & Welch, 2020; Gaspar & Matos, 2017; Oliveira et al., 2021; Pitt & Hargreaves, 2017; Saccardi et al., 2021; Savage et al., 2022; Williams et al., 2015).

Um ambiente doméstico musicalmente enriquecedor é definido como um ambiente onde há mais do que apenas aulas de música padrão. Inclui assistir a concertos, ouvir música em casa durante a execução de certas tarefas e cantar enquanto se toca ou interage com os outros (Jaschke et al., 2018a).

Zdzinski (2013) investigou a estrutura do ambiente musical doméstico e identificou sete fatores relacionados com o envolvimento dos pais e o ambiente musical familiar. Uma escala de 99 itens foi desenvolvida e administrada a 523 alunos do 4º ao 12º ano nos Estados Unidos. Os fatores incluíam Estrutura Musical Doméstica, Atitudes em relação à Música, Ambiente Musical Doméstico, Apoio ao Programa de Música, Expectativas dos Pais, Participação Musical Familiar e Histórico Musical Familiar. Foram selecionados seis itens representativos para cada fator (Zdzinski, 2013). Um estudo realizado em Hong Kong, utilizou esses 42 itens para desenvolver um questionário³(PIMTQ) que permitisse medir o envolvimento dos pais no treino

³ PIMTQ = Parental Involvement in Music Training Questionnaire (Tai et al., 2018).

musical (Tai et al., 2018). Nesse mesmo ano, Politimou e colegas (2018) realizaram, também, um estudo com o objetivo de desenvolver uma ferramenta de avaliação do ambiente musical em casa. O instrumento criado - Music@Home, permite a avaliação sistemática de diversos aspectos do ambiente musical doméstico em famílias com crianças até aos 5 anos de idade. Além disso, as versões Infantil e Pré-Escolar do Music@Home mostraram associações com características musicais dos pais, abrindo novas possibilidades de pesquisa sobre como a exposição musical e a interação em casa podem variar em diferentes estádios de desenvolvimento (Politimou et al., 2018).

Segundo alguns autores o desenvolvimento musical pode, certamente, ser mais uma consequência do ambiente e da oportunidade do que a simples genética (McPherson et al., 2012). As crianças de famílias com baixo nível socioeconómico têm menos probabilidade de participar nas artes e eventos culturais (por exemplo, ir a concertos, visitar museus) fora da escola. O estatuto social dos pais é o indicador mais consistente desse envolvimento, mas outros fatores, como morar numa área mais rica ou morar em habitação social, também estão relacionados com a participação (Mak & Fancourt, 2021).

Alguns investigadores ao compararem grupos com e sem treino musical concluíram que traços de personalidade, assim como o nível económico, podem contribuir para o motivo pelo qual os participantes iniciam o estudo musical, implicando possíveis vantagens nas funções cognitivas e, portanto, na motivação para seguir aulas de música (Albert, 2006; Beveridge, 2022; Corrigan et al., 2013; Davis-Kean, 2005; Hoff, 2003; Mak & Fancourt, 2021). Obviamente, muitos aspectos do contexto afetam o desenvolvimento musical infantil, mas não há razão para duvidar quão importantes os pais são para o desenvolvimento musical dos seus filhos (McPherson, 2009).

3.2. REVISÃO DE LITERATURA

3.2.1. AMBIENTE MUSICAL FAMILIAR

Os pais incorporam regularmente a música na vida dos seus filhos pequenos (Custodero et al., 2003; Williams et al., 2015). Um estudo com mais de 2.000 pais de filhos com menos de três anos de idade nos Estados Unidos relatou que 60% dos pais cantavam ou tocavam música para os seus filhos diariamente, enquanto 92% fazia-o semanalmente (Custodero et al., 2003).

Mendoza e colegas (2019) procederam à análise de áudio de um dia inteiro de gravações de bebés e descobriram que a exposição à música representava cerca de 9% do dia. A música gravada (incluindo instrumentos e vocalizações) era mais comum do que música ao vivo (por exemplo, a cantoria do cuidador) (Mendoza & Fausey, 2019).

Existem divergências sobre a definição de atividades musicais e a interpretação dos pais sobre o que conta como uma atividade musical (Barnes et al., 2016). Por exemplo, os estudos podem variar em relação a incluir apenas atividades partilhadas entre pais e filhos ou atividades realizadas apenas pelas crianças, envolver atividades musicais ativas (como cantar e dançar) e/ou atividades musicais passivas (como ouvir um CD ou o rádio no carro), ou considerar o uso de brinquedos musicais, aplicações/vídeos ou de instrumentos musicais (Steinberg et al., 2021).

Alguns estudos indicam o uso diário de música em casa, tais como Blackburn (2017) que, através de entrevistas com pais realizadas em Inglaterra, com foco nas atividades musicais de crianças de 0 a 5 anos em casa, encontrou resultados que sugerem que as crianças participam diariamente numa variedade de atividades musicais espontâneas partilhadas em casa. Destacam-se os fatores que promovem e inibem atividades musicais em casa para crianças pequenas. O estudo também mostra que as crianças participam numa ampla gama de atividades musicais organizadas e estruturadas fora de casa (Blackburn, 2017).

3.2.2. PERCEÇÃO MUSICAL DAS CRIANÇAS

Putkinen e colegas (2013) exploraram a relação entre atividades musicais informais em casa e índices eletrofisiológicos de detecção de alterações auditivas neuronais em crianças de dois a três anos. Foram calculadas correlações entre essas respostas e a quantidade de atividade musical em casa relatada pelos pais. Os resultados neurológicos demonstraram que houve maior sensibilidade a mudanças acústicas temporais, detecção de mudanças auditivas mais maduras e menos distração em crianças quando havia atividades musicais informais no seu ambiente doméstico. Estes resultados mostraram não só o treino musical formal, mas também a aprendizagem musical doméstica pode ter efeitos importantes no desenvolvimento auditivo (Putkinen et al., 2013).

Um outro estudo realizado por Williams e colaboradores (2015) investigou o impacto da participação conjunta em atividades musicais entre pais e filhos no ambiente doméstico, envolvendo uma amostra de 3.031 crianças australianas. Utilizando uma abordagem longitudinal ao longo de 2 anos, por meio de análise de regressão, os investigadores demonstraram que a frequência das atividades musicais compartilhadas em casa estava positivamente associada ao desenvolvimento do vocabulário, capacidades numéricas, controle de atenção, regulação emocional e competências pró-sociais das crianças (Williams et al., 2015).

Jaschke e colegas (2018) examinaram a influência de um ambiente musicalmente enriquecedor na cognição das crianças. Um questionário foi aplicado a 176 crianças do ensino primário. Os autores investigaram se essa exposição musical, incluindo ouvir música em casa, durante as brincadeiras ou assistir a concertos, tinha alguma relação com capacidades cognitivas específicas, como inteligência verbal e funções executivas (como planejamento, memória de trabalho, inibição e memória de curto prazo). Os resultados mostraram que experimentar um ambiente musicalmente enriquecedor não previu um desempenho superior nessas habilidades cognitivas específicas. No entanto, essa exposição pode influenciar a inteligência verbal das crianças (Jaschke et al., 2018a).

3.2.1 O PAPEL DOS PAIS

Realça-se a elevada importância do impacto dos pais como principais agentes no ambiente musical familiar e como as suas práticas musicais afetam a percepção musical das crianças. O recém-nascido chega ao mundo com capacidades sofisticadas de percepção musical, e embora a musicalidade, ou a capacidade para a música, seja um traço humano universal com base biológica, os fatores culturais ou experienciais têm uma profunda influência na expressão desse traço (Trehub, 2003). Essa ideia vai ao encontro de uma das teorias que suporta a visão mais ampla do desenvolvimento, na qual atributos individuais (ou pessoais), processos proximais, contexto e tempo interagem de várias maneiras (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O desenvolvimento musical é claramente influenciado pelas interações entre esses fatores, pois as crianças envolvem-se com a música de várias formas. Tais contextos podem ser formais (como escolas de música), ou informais (como fazer música com amigos e familiares), ou relacionado a outra atividade (como viajar de carro, caminhar num centro comercial, assistir a um anúncio de televisão ou brincar com um brinquedo). No entanto, apesar dessa diversidade contextual, os contextos são educacionais no sentido de que as nossas miríades de experiências sonoras se acumulam desde os primeiros meses de vida para promover a nossa facilidade de dar sentido aos mundos sonoros em que vivemos (Welch & McPherson, 2018). O envolvimento das crianças nas artes e na escola não parece ser afetado por fatores socioeconómicos, mas a participação fora da escola é avaliada socialmente e depende das próprias experiências anteriores dos pais, enquanto crianças (Mak & Fancourt, 2021).

Ao estudar a relação entre práticas parentais específicas e práticas educacionais os resultados parecem lógicos (McPherson, 2009). As práticas parentais referem-se a comportamentos específicos, como estar presente nas aulas de música, ajudar no treino musical e assistir a concertos, que os pais adotam para alcançar os objetivos de socialização que têm para os seus filhos, como o sucesso na música e o usufruto da participação musical. A literatura já demonstrou que essas práticas parentais têm uma influência direta no desempenho educacional das crianças (Oliveira et al., 2021; Saccardi et al., 2021).

Um estudo realizado em Portugal durante o período pandémico da COVID explorou se o apoio dos pais, durante esse período, estava associado ao desempenho dos seus filhos, conforme

relatado pelos professores de instrumento. Participaram 39 pais e professores de alunos entre os 6 e os 7 anos do primeiro ano de um curso de música instrumental foram recrutados em dois conservatórios de música públicos. Os pais informaram sobre a frequência com que tinham atitudes e ações relacionadas com o apoio ao aluno num contexto doméstico. Os professores informaram sobre o desempenho do aluno durante a pandemia em comparação com o período anterior. As descobertas demonstram uma forte relação entre o apoio dos pais e o desempenho musical, com os alunos que receberam níveis mais altos de envolvimento dos pais a ter um desempenho melhor do que antes da crise pandémica. Os resultados realçam o envolvimento dos pais na educação musical instrumental de uma criança (Oliveira et al., 2021).

3.2.3. INFLUÊNCIA DA DIVERSIDADE MUSICAL NAS EMOÇÕES

Questiona-se a hipótese da exposição a diferentes géneros musicais poder moldar a perceção musical das crianças e influenciar as suas preferências musicais (Rucsanda, 2015). Os adolescentes sentem que a música é um recurso útil na supressão das suas necessidades emocionais, especialmente na ótica do ajuste emocional. Estes afirmam que ouvem música, a fim de não se sentirem sozinhos, ou para aliviar a tensão e para se distraírem das preocupações (North et al., 2000; Rucsanda, 2015; Saarikallio & Erkkilä, 2007).

Essa exposição musical pode influenciar a gestão de emoções (McFerran & Saarikallio, 2014) e promover o bem-estar psicológico, conseqüentemente, da saúde mental, que é, também em grande parte, embora não exclusivamente, promovida através das emoções (Sloboda & Juslin, 2001).

Num estudo realizado por Saarikallio e Erkkilä (2007), com a participação de 1.515 adolescentes, com uma idade média de quinze anos, foram identificados os estilos musicais preferidos em diversas faixas etárias. Os resultados revelaram que os estilos mais apreciados por ambos os sexos eram rock, pop, heavy metal e rap. Os rapazes demonstraram uma inclinação maior para o heavy metal e a música techno, enquanto as raparigas demonstraram preferência pela música clássica, pop e gospel. Estas preferências musicais por música clássica, rock, jazz, folk e gospel tendiam a aumentar conforme a idade avançava, enquanto a preferência pela música pop diminuía gradualmente. Verificou-se ainda que a tendência por

preferências musicais ecléticas estava associada à utilização mais frequente da música para regular o humor (Saarikallio & Erkkilä, 2007).

Em suma, Saarikallio e Erkkilä demonstraram como os fatores pessoais estão vinculados às diferenças no uso da música pelos adolescentes. Aqueles que preferem rock e heavy metal tendem a utilizar a música como meio para regular as emoções, possivelmente devido à intensidade, volume e caráter mais agressivo desses gêneros, que refletem as experiências emocionais intensas, características do período da adolescência (Saarikallio & Erkkilä, 2007).

3.2.4. BENEFÍCIOS DO ENVOLVIMENTO MUSICAL FAMILIAR

O envolvimento dos pais e o ambiente doméstico na música tem várias dimensões (Politimou et al., 2018; Putkinen et al., 2013; Tai et al., 2018; Zdzinski, 2013). Dada a predominância e riqueza das atividades musicais em ambientes familiares e o entusiasmo espontâneo que a maioria das crianças pequenas demonstram para a música, é surpreendente o quão pouco sabemos sobre os efeitos que esta dimensão das interações entre pais e filhos podem ter no desenvolvimento infantil (Politimou et al., 2018).

Vários autores encontraram algumas evidências de que o envolvimento dos pais pode ter um efeito positivo sobre o desenvolvimento das crianças em várias dimensões (Cirelli, et al., 2020b; Custodero et al., 2003; Feldhaus & Kreutz, 2021; Jaschke et al., 2018a; Lense & Camarata, 2020). O envolvimento musical está associado a resultados positivos nos aspectos sociais e emocionais tanto para as crianças como para os pais (Custodero et al., 2003; Feldhaus & Kreutz, 2021; Kreutz & Feldhaus, 2023). O envolvimento musical compartilhado também é associado ao comportamento pró-social, como cooperação em crianças em idade pré-escolar (Cirelli, et al., 2020b; Kirschner & Tomasello, 2010; Savage et al., 2022). Num estudo longitudinal, comparando os irmãos mais jovens com os mais velhos verificaram-se taxas de pró-socialidade dos dois irmãos a correlacionaram-se positivamente com o jogo musical dos irmãos mais velhos (Cirelli et al., 2020b). A frequência de atividades musicais compartilhadas entre crianças em idade pré-escolar e com os pais, incluindo tocar música, cantar e dançar, demonstraram resultados positivos na capacidade pró-social (Kirschner & Tomasello, 2010; Williams et al., 2015). O envolvimento musical entre pais e filhos também beneficia os próprios pais, o canto materno com bebês modula os níveis de excitação dos pais (Cirelli, et al., 2020a)

e as mães sorriem mais quando cantam para os seus filhos do que quando falam (Trehub et al., 2016). Num estudo transversal envolvendo pais de crianças com idades entre os 0 e os 3 anos, foram identificadas correlações entre níveis mais elevados de práticas parentais relacionadas ao canto e ao jogo musical e a redução da frustração parental em relação aos seus filhos, além de uma maior prontidão dos pais em responder rapidamente ao choro da criança (Custodero et al., 2003). As mães que participaram de um programa de música e movimento com o seu filho relataram maior vínculo afetivo ao filho e mostraram um maior envolvimento afetivo durante uma interação lúdica do que as mães que não participaram neste programa (Steinberg et al., 2021).

Kreutz & Feldhaus (2023) realizaram dois estudos com crianças entre os 8 e os 15 anos de idade e os pais. Foi encontrada uma relação positiva entre as percepções mútuas de confiança entre pais e filhos. Além disso, as mães percebem mais atividades musicais familiares do que os pais. Os níveis elevados de intimidade estavam associados ao aumento da atividade musical familiar contra a tendência geral de declínio. Estes resultados confirmam e estendem trabalhos anteriores para sugerir um papel da qualidade das relações familiares na busca de atividades musicais desde a infância até à adolescência (Kreutz & Feldhaus, 2023).

3.3. ESTUDO

Este estudo pretende investigar a influência do ambiente musical familiar na percepção musical de crianças desfavorecidas e qual o papel da música na vida escolar e familiar. Considerámos relevante a procura ativa de música, atividades musicais fora do contexto escolar, a utilização musical familiar (canto, tocar um instrumento musical, participar de concertos ao vivo), a idade das crianças, assim como o nível socioeconómico e a composição do agregado familiar.

Esta investigação procurou perceber de forma qualitativa quais as características e o tipo de ambiente musical da amostra recolhida (n=168 crianças) com oportunidades socioeconómicas desfavorecidas e para além disso procurou descobrir de que forma um bom ambiente musical familiar está associado a um bom desempenho na percepção musical através da bateria de testes (MBEMA) adaptada para crianças entre os 6 e 8 anos de idade (Peretz et al., 2013).

Procura-se contribuir para a literatura existente, respondendo às seguintes questões:

Q1: Qual o ambiente musical que têm as crianças desfavorecidas?

Q2: Estará um bom ambiente musical familiar associado a um bom desempenho na perceção musical?

3.4. MÉTODO

Esta investigação utilizou um método qualitativo através da aplicação de um questionário desenvolvido pela investigadora Dra. Boal-Palheiros. Procedeu-se à revisão de literatura e de seguida uma análise dos dados obtidos. Para além disso, procedeu-se à avaliação das habilidades de perceção musical das crianças através da bateria de testes do *Montreal Battery of Evaluation of Musical Abilities* (Peretz et al., 2013).

O estudo teve também uma vertente quantitativa através de uma correlação que permitiu encontrar associações entre a capacidade de perceção (MBEMA) e a classificação no questionário musical relativo ao ambiente musical familiar (AMF).

3.4.1. PARTICIPANTES

Os participantes são crianças de 6-8 anos de idade, a frequentarem o 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). As turmas não frequentavam aulas de música e foram escolhidas com base nas escolas de meios desfavorecidos abrangidas pelo programa (TEIP). O Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina e o abandono escolar mais se manifestam.

Neste estudo, inicialmente, a amostra contemplava 193 crianças, no entanto 25 foram excluídas por não corresponderem a critérios previamente estabelecidos. Contudo, participaram 168 alunos de 10 turmas de 3 agrupamentos de escolas diferentes do distrito do

Porto. A amostra contém 82 meninas (48,8%) e 86 (51,2%) meninos. Está assim dividida em 3 grupos – uma com aulas de Educação Musical, outra com aulas de Drama (controle ativo) e uma sem aulas artísticas (controle passivo).

3.4.2. ESTATUTO SOCIOECONÓMICO

Foram recolhidos dados sociodemográficos por meio de um questionário preenchido pelos pais, abordando informações como o escalão ASE (Apoio Social Escolar) da criança, o responsável pela educação, a escolaridade e a profissão dos pais, bem como o número de irmãos. A tabela 1 mostra as características gerais dos participantes.

Tabela 5 Perfil sociodemográfico familiar (n=168)

Dados Demográficos	Resultados
Idade das crianças entre 6-9	6,85
Crianças de género feminino	50,3%
Escolaridade da Mãe (acima do ensino secundário)	17,7%
Escolaridade do Pai (acima do ensino secundário)	11,6%
Rendimento Agregado Familiar (mais de 9.215€) sem ASE	56 (30,9%)
Composição Agregado entre 2-8 (média)	3 px/casa

Em suma, estas informações fornecem um panorama do perfil sociodemográfico das famílias participantes, incluindo a faixa etária das crianças, a distribuição de género, o nível de escolaridade dos pais, o rendimento familiar e a composição dos agregados familiares. Nota-se uma boa distribuição no que diz respeito à distribuição de género, aproximadamente metade das crianças são do sexo feminino.

Ao observar o nível de escolaridade dos pais, constata-se um nível relativamente baixo dentro das famílias participantes. Apenas 17,7% das mães e 11,6% dos pais possuem educação acima do ensino secundário. Isso pode ter implicações na maneira como os pais se envolvem nas atividades dos filhos e nas expectativas em relação à educação.

Apenas 30,9% dos participantes enquadram-se na categoria com rendimento superior a 9.215€, sem ASE. A média de 3 pessoas por agregado familiar indica uma composição familiar

relativamente pequena. No entanto as estatísticas podem não mostrar a realidade individual pois existem casos com oito pessoas a viver na mesma casa.

Estes fatores podem influenciar diversos aspetos do estudo, como as relações familiares, o envolvimento dos pais e as condições socioeconómicas, e devem ser considerados ao interpretar os resultados.

3.4.3. DESENHO EXPERIMENTAL

O presente estudo faz parte de um programa de aulas de EM e Drama (EDMUSE) que visa estudar os efeitos da EM no desenvolvimento cognitivo, social, emocional, académico e musical das crianças. Este programa adota uma abordagem multimodos. Na primeira fase, foram realizados pré-testes (t0) e pós-testes (t1) com medidas repetidas em três grupos diferentes: o grupo de Música, o grupo de Drama (controle ativo) e o grupo sem artes (controle passivo). Essas medidas foram realizadas em dois momentos distintos: antes do início do programa (setembro de 2021) e após a conclusão do programa (junho de 2022). O projeto EDMUSE já conta com duas publicações, apresentando resultados em áreas cognitivas, musicais e sociais (Boal-Palheiros et al., 2022; Boal-Palheiros & Ilari, 2023)

Esta investigação inclui dados de linha de base (t0) de um estudo conduzido por investigadores experientes, sendo que estes dados representam a primeira medida de todos os inquiridos, um retrato do ESE e do ambiente musical familiar, antes de administrar a intervenção de música e drama.

3.4.4. PROCEDIMENTO

Foi aplicado um **questionário** musical (QM) piloto, desenvolvido pela investigadora responsável pelo projeto EDMUSE Graça Boal-Palheiros, com a minha presença e da professora titular da respetiva turma. Os alunos preencheram de forma simultânea, em turmas de aproximadamente 20 alunos. Pontualmente, existiu algum auxílio, de forma individual, nas dificuldades de redação de alguns géneros musicais e nomes de artistas. Em média, o questionário tinha uma duração aproximada de 50 minutos, aplicado numa só sessão.

Tabela 6 Questionário musical, tema de pesquisa

Tema de Pesquisa	Resumo de perguntas
Treino Musical	1. Tens atividades musicais fora da escola? Sim Não 1.b. Se sim, indica quais?
	2. Se não, gostavas de ter atividades musicais fora da escola? 2.b. Quais?
Exposição musical	3. Costumas ouvir música, no dia-a-dia? Sim Não 3.b. Se respondeste sim, indica: Com quem costumas ouvir? 3.c. Como é que costumas ouvir música? Rádio, Televisão, Telemóvel?
Preferências Musicais	4. Que tipo de música preferes ouvir? 4.b. Porquê? 5. Qual é o teu (tua) cantor(a) ou grupo preferido? 5.b. Porquê?
Atividade Musical	6. Costumas cantar, no dia-a-dia? Sim Não 6.b. Se respondeste sim, indica: Com quem costumas cantar?
Preferência de atividade	7. Que canções preferes cantar? 7.b. Porquê?
Utilização Musical	8. Em tua casa, alguém canta? Sim Não Se respondeste sim, indica quem 9. Em tua casa, alguém toca um instrumento? Sim Não Se sim, indica: Quem? Que instrumento? 10. Alguma vez foste a um concerto? Sim Não Se sim: Que concerto? Com quem foste?

Q=Quantitativa (pontuação atribuída mediante resposta), D=Descritiva (sem pontuação, informação complementar) e * Excludentes.

Esta investigação contemplou um método **qualitativo**, analisando os dados obtidos nas respostas das crianças ao QM. Procedeu-se à realização de um inventário das respostas onde foram categorizadas por temas e subtemas baseados na frequência de aparição.

Foi aplicada a versão abreviada dos **testes** de perceção da investigadora Peretz e seus colegas (2013). O Montreal Battery of Evaluation of Musical Abilities (MBEMA) é uma ferramenta validada que permite avaliar a perceção musical em crianças. O MBEMA serve como teste objetivo, curto e atualizado de habilidades musicais em diversas situações, desde a identificação de crianças com dificuldades musicais até à avaliação dos efeitos do treino musical em crianças com desenvolvimento típico de diferentes culturas (Peretz et al. 2013).

A **quantificação** do QM, baseou-se na metodologia utilizada por Jaschke e os seus colegas (2018a), utilizou apenas as informações recolhidas referentes ao ambiente musical familiar (AMF) para avaliar a exposição dos participantes a um ambiente musical familiar enriquecido. Foram desconsideradas todas as perguntas de fim aberto e descritivas. A quantificação contempla quatro temas principais de pesquisa: treino musical, exposição musical, atividades musicais e a utilização da música. Foi criada uma subseção da utilização da música no ambiente familiar (representa o somatório das perguntas 8,9,10), engloba a utilização familiar dos momentos musicais ativos, tais como o canto, a prática de um instrumento musical e a procura

ativa de concertos musicais. Cada secção continha várias perguntas, que foram quantificadas com respostas "sim" (1) e "não" (0), conforme mostrado na Tabela 2.

Tabela 7 Escala do ambiente musical familiar (AMF) para inserção no SPSS

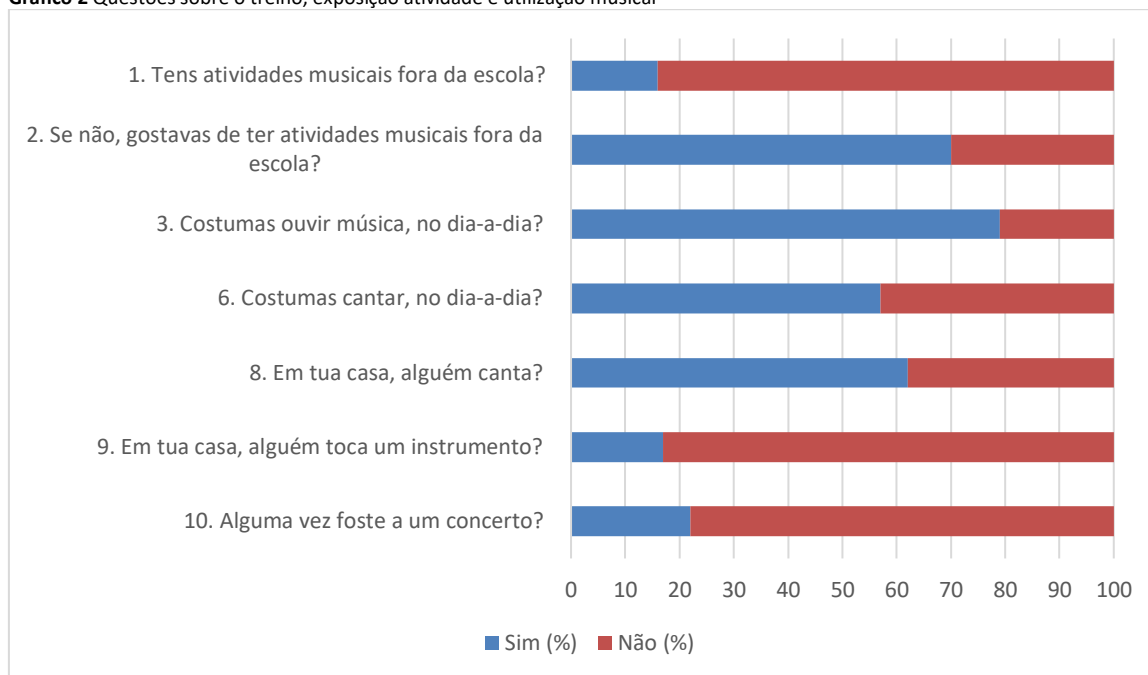
Tema de Pesquisa	Resumo de perguntas	Quantificação
Ensino/treino Musical	1. Tens atividades musicais fora da escola? Sim Não	Q (0 ou 1)
Exposição musical	3. Costumas ouvir música, no dia-a-dia? Sim Não	Q (0 ou 1)
Atividade Musical	6. Costumas cantar, no dia-a-dia? Sim Não	Q (0 ou 1)
Utilização da Música	8. Em tua casa, alguém canta? Sim Não	Q (0 ou 1)
	9. Em tua casa, alguém toca um instrumento? Sim Não	Q (0 ou 1)
	10. Alguma vez foste a um concerto? Sim Não	Q (0 ou 1)

Este estudo **correlacionou** ainda os resultados desta bateria de testes rítmicos, melódicos e de memória (MBEMA) com os resultados do ambiente musical familiar (AMF), de turma e por grupo de controlo.

3.4.5. RESULTADOS DA ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO MUSICAL

Foi realizado um levantamento de todos os dados das respostas do questionário. Procedeu-se à separação das questões do questionário em seis temas de pesquisa, tal como demonstrado na tabela 2. Contudo, para apresentação dos resultados, agruparam-se em questões fechadas, descritivas demográficas e de fim aberto. No gráfico seguinte demonstramos os resultados das respostas às questões fechadas (Sim ou Não). Estes resultados permitem caracterizar os hábitos musicais das crianças e das famílias de contextos socioeconómicos desfavorecidos. A primeira questão procura saber se as crianças têm atividades musicais fora da escola, tais como aulas de instrumento musical, em academias de música, bandas filarmónicas ou aulas de dança. A segunda pergunta está relacionada com a primeira, questionando se gostariam de ter atividades musicais, caso não tenham e quais seriam essas atividades. A terceira pergunta procura averiguar se as crianças costumam ouvir música no seu dia-a-dia. A questão número 6 refere-se à frequência do canto no dia-a-dia da criança. Quanto às questões 8, 9 e 10 procuram abordar a utilização e o envolvimento em atividades musicais por parte da família. Consultar a Gráfico 2.

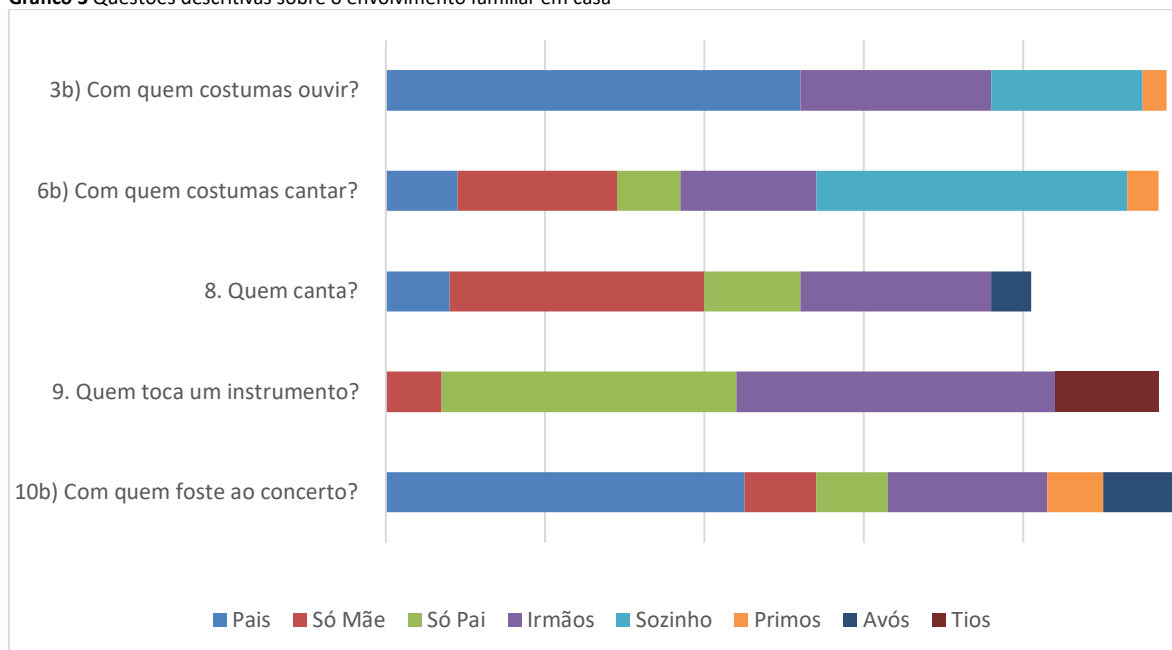
Gráfico 2 Questões sobre o treino, exposição atividade e utilização musical



Com base na análise dos dados do Gráfico 2, existem algumas questões pertinentes a serem salientadas:

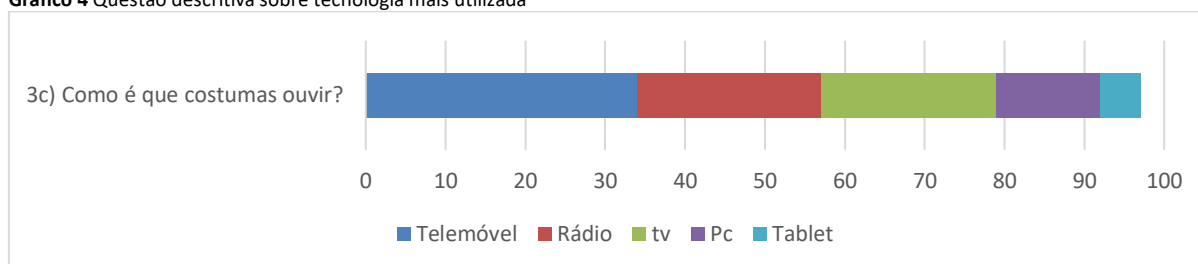
1. Sem grande espanto, apurou-se uma baixa participação em atividades musicais fora da escola: Apenas 16% das crianças afirmaram ter atividades musicais (Albert, 2006).
2. Aproximadamente 70% das crianças demonstrou interesse em atividades musicais fora da escola.
3. A grande maioria dos alunos (79%) relatou que costuma ouvir música diariamente, destacando a importância da música como parte integrante da sua vida.
4. Mais da metade da amostra (57%) afirma que costuma cantar no dia-a-dia, indicando o canto como uma atividade musical regular.
5. Aproximadamente 62% da amostra tem alguém em casa que canta, indicando uma presença significativa do canto no ambiente familiar (Custodero et al., 2003).
6. Apenas 17% das crianças têm alguém em casa que toca um instrumento (Albert, 2006; Beveridge, 2022).
7. A maioria dos alunos (78%) nunca foi a um concerto. Isto pode indicar uma possível dificuldade de acesso a eventos musicais ao vivo (Mak & Fancourt, 2021).

Gráfico 3 Questões descritivas sobre o envolvimento familiar em casa



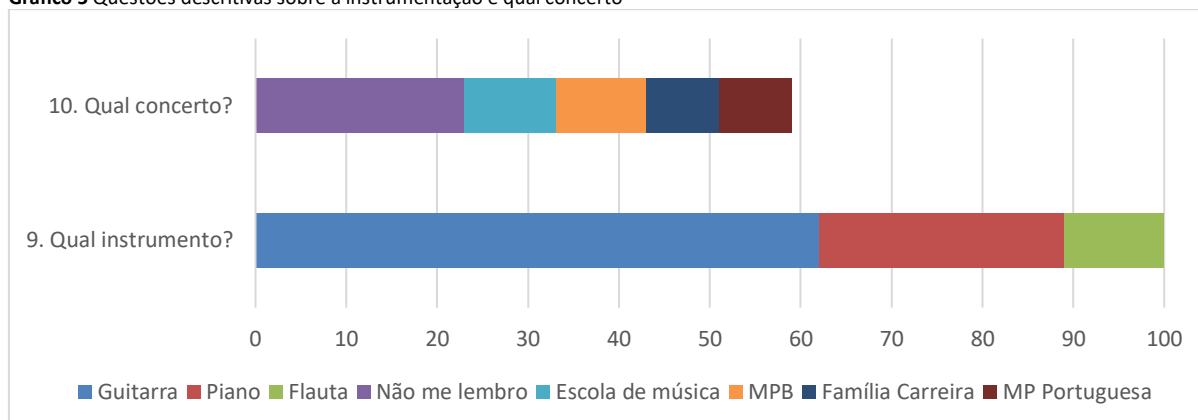
No que diz respeito aos resultados das questões sobre o envolvimento familiar, as crianças responderam que costumam cantar sozinhas (39%), em seguida costumam cantar só com a Mãe (20%), tal como verificado também num estudo realizado por Custodero e os seus colegas (2003). Colocamos a hipótese de ser uma atividade com uma função pessoal ou criativa, segundo as funções da música (McPherson et al., 2012) referidas anteriormente.

Gráfico 4 Questão descritiva sobre tecnologia mais utilizada



Através do gráfico 3, nota-se que o telemóvel é o meio mais predominante na busca de música gravada.

Gráfico 5 Questões descritivas sobre a instrumentação e qual concerto



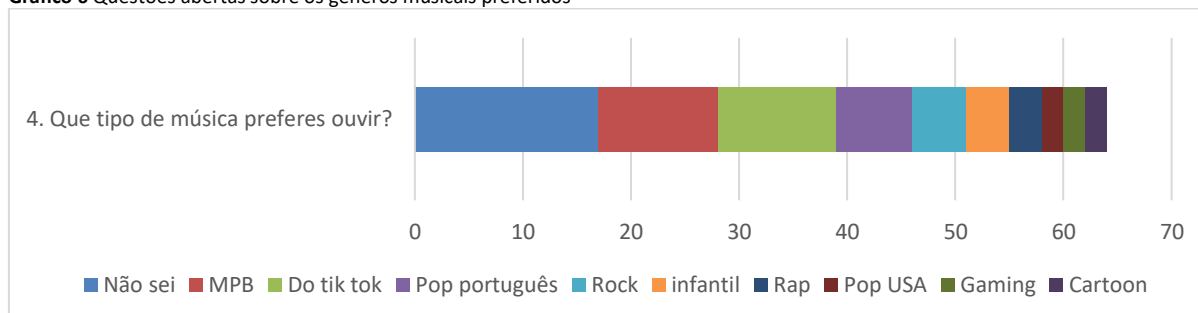
As questões descritivas procuram perceber com quem são realizadas as audições musicais, quais os aparelhos e instrumentos musicais utilizados, e quais os elementos do agregado familiar que participam ativamente no envolvimento musical (concertos).

Grande parte dos alunos (23%) não sabiam ou não se lembravam do nome do concerto a que assistiram, logo de seguida a segunda categoria com mais respostas foi a concertos feitos em escolas, ou por escolas de música provavelmente em épocas festivas e de final de ano.

O instrumento musical com maior referência de ser interpretado em casa foi a guitarra, logo de seguida foi referido o piano, que grande parte das vezes era referido como um piano de “brincar”.

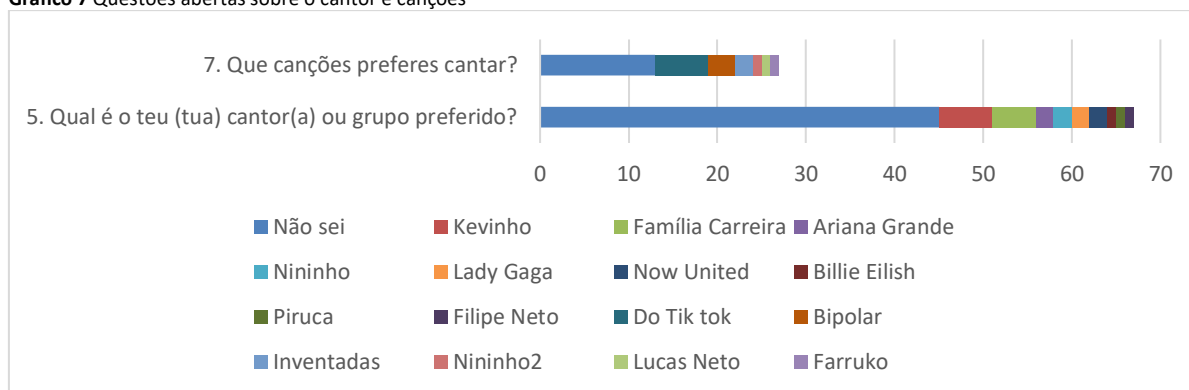
3.4.6. PREFERÊNCIAS MUSICAIS

Gráfico 6 Questões abertas sobre os géneros musicais preferidos



O género musical com maior referência de ser ouvido em casa foi a Música Popular Brasileira (MPB), em segundo lugar foi referida a utilização da plataforma *Tik Tok* para a reprodução de música mesmo não sendo este um género, mas sim uma aplicação.

Gráfico 7 Questões abertas sobre o cantor e canções



Tal como na questão anterior, nestas questões sobre as preferências musicais vê-se uma clara dificuldade para as crianças enumerarem as razões para as escolhas, sendo a resposta mais usual: “não sei”. No entanto as segundas respostas são artistas estrangeiros, o que demonstra o quão acessível e globalizada está a música nos dias de hoje.

3.4.7. QUESTÕES ABERTAS

Nas questões de fim aberto foi aplicado um sistema de categorização com base nas respostas das crianças. As categorias de resposta foram revistas e refinadas, e todas as respostas foram posteriormente codificadas e atribuídas a cada categoria.

Gráfico 8 Questões abertas sobre as razões de preferências



As quatro categorias dos motivos para gostar ou não gostar de estilos são mostradas no gráfico 7. Realça-se que muitos participantes não informaram o motivo da preferência (22,7%), provavelmente pela dificuldade em fornecer explicações verbais, talvez pelas dificuldades de escrita que as crianças apresentavam (Hoff, 2003). A categoria que teve maior referência foi o atributo estético da música (27,6%), elementos musicais (35,1%), humor emocional (25,8%), instrumentos e vozes (15,2%) e elementos extramusicais (12,6%).

3.5. PERCEÇÃO MUSICAL (TESTE MBEMA)

O MBEMA contém testes de intervalo, escala, ritmo e memória. Todos os testes usam as mesmas 20 melodias tonais desconhecidas, em 10 tonalidades diferentes (metade maior, metade menor). As melodias são versões mais curtas das frases musicais usadas no MBEMA (adulto). As melodias, que têm entre 5–9 tons de comprimento ($M = 7,1$ s) e 3–4 s ($M = 3,5$ s) de duração total, são geradas por computador, cada uma apresentada num timbre ou instrumento diferente. Dez timbres diferentes (por exemplo, piano, marimba, violão, flauta) são usados para tornar os testes o mais envolventes possível. Em 2013 foram aplicados a 245 crianças, que tinham entre seis e oito anos de idade, em Montreal e 91 em Pequim, e uma versão abreviada foi aplicada a outras 85 crianças em Montreal (em menos de 20 min). O resultado indicou que ambas as versões do MBEMA são sensíveis às diferenças individuais e ao treino musical. Em ambas as culturas e versões dos testes, a quantidade de prática musical prediz o desempenho (Peretz et al. 2013).

3.6. RESULTADOS DO TESTE MBEMA

Tabela 8 Resultados Gerais do MBEMA

Testes de 168 alunos	Resultados da média total (0-20)
Melodia	12,45
Rítmo	13,55
Memória	12,94
Total (0-60)	38,95

A tabela 8 fornece uma visão geral do desempenho médio de todos os alunos nos três aspetos avaliados (melodia, ritmo e memória) pelo teste MBEMA. No entanto, são apenas apresentadas as médias, e não informações sobre as variações individuais.

A melhor pontuação geral foi no teste de ritmo, os alunos obtiveram aproximadamente 68% do total de pontos possíveis na área de avaliação. No teste de melodia, os alunos alcançaram cerca de 62% do total de pontuação possível. Já no teste de memória, os alunos conseguiram cerca de 64% do total de pontos possíveis nessa categoria.

3.7. CORRELAÇÕES ENTRE O AMBIENTE MUSICAL FAMILIAR E O TESTE MBEMA

Este estudo também examinou as associações entre um ambiente musical enriquecedor e as variáveis individuais de percepção rítmica, melódica e de memória musical. Realizou-se uma correlação entre o AMF das crianças com os resultados dos testes de aptidão musical MBEMA. A investigação procurou perceber como a exposição a um ambiente musical ativo pode desenvolver uma influência positiva na melhoria da percepção musical em crianças desfavorecidas em idade escolar, num período crucial do seu desenvolvimento e compreender o que pode ser eficaz no processo de aprendizagem musical, que permita benefícios gerais quantificáveis.

Tabela 9 Correlação em SPSS do AMF com o MBEMA (n=168)

Correlações N=168											
		Ritmo	Mem	Total	QM1	QM3	QM6	QM8	QM9	QM10	Subsc
Melodia	P. Correlation	,479**	,238**	,742**	,044	,124	-,031	,082	-,004	,185*	,135
	Sig. (2-tailed)	<,001	,002	<,001	,575	,109	,692	,293	,955	,016	,081
Ritmo	P. Correlation		,380**	,819**	,130	,116	-,048	-,006	-,062	,154*	,045
	Sig. (2-tailed)		<,001	<,001	,093	,135	,540	,939	,427	,046	,558
Memória	P. Correlation			,717**	-,079	,082	-,068	-,052	,003	,067	,005
	Sig. (2-tailed)			<,001	,310	,294	,384	,500	,966	,389	,952
Total	P. Correlation			1	,041	,141	-,064	,008	-,028	,177*	,079
	Sig. (2-tailed)				,593	,069	,407	,914	,719	,022	,307
QM1	P. Correlation					-,077	-,071	,065	,029	,232**	,163*
	Sig. (2-tailed)					,324	,360	,406	,705	,002	,035
QM3	P. Correlation						,294**	,091	-,170*	,135	,044
	Sig. (2-tailed)						<,001	,239	,027	,080	,570
QM6	P. Correlation							,319**	,088	,083	,258**
	Sig. (2-tailed)							<,001	,258	,285	<,001
QM8	P. Correlation								,153*	,141	,698**

	Sig. (2-tailed)									,047	,068	<,001
QM9	P. Correlation										,246**	,639**
	Sig. (2-tailed)										,001	<,001
QM10	P. Correlation											,675**
	Sig. (2-tailed)											<,001
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).												
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).												

A correlação mostra uma interação significativa entre os resultados MBEMA e a QM10 (Alguma vez foste a um concerto?), esta associação existe no teste melódico ($r = .185$; $p = .016$) e no valor rítmico ($r = .154$; $p = .046$), bem como no total geral de grupo ($r = .177$; $p = .022$). No entanto não existe associação significativa entre a pergunta @10 (Alguma vez foste a um concerto?) com a memória do MBEMA.

A análise da matriz de correlações demonstra que o treino musical QM1 está associado à procura ativa de concertos musicais (QM10) ($r = .232$; $p = .002$), e também com a subescala da utilização ($r = .163$; $p = .035$). A análise demonstrou também uma correlação significativa entre a pergunta QM3 (Costumas ouvir música, no dia-a-dia?) e a pergunta QM6 (Costumas cantar, no dia-a-dia?) ($r = .294$; $p < .001$). Há também uma correlação negativa significativa entre as perguntas QM3 (ouvir música) e QM9 (Em tua casa, alguém toca um instrumento?) ($r = -.170$; $p = .027$), o que demonstra que o facto de haver alguém a tocar um instrumento musical em casa, faz com que os alunos não ouçam tanta música gravada.

Outra interação existente entre as perguntas QM6 (Costumas cantar, no dia-a-dia?) e QM8 (Em tua casa, alguém canta?) ($r = .319$; $p < .001$), indica que as crianças que costumam cantar diariamente são as que têm alguém em casa que também canta. Para além disso, a pergunta QM6 interage com a subescala da utilização familiar, ($r = .258$; $p < .001$), portanto, as crianças

que costumam cantar diariamente são as mesmas cujos pais realizam uma utilização musical ativa.

Os resultados da análise de correlação também evidenciam uma interação significativa entre as perguntas QM8 e a QM9 ($r = .153$; $p = .047$), o que significa que as crianças que vivem com alguém em casa que costuma cantar, também têm alguém a tocar um instrumento musical em casa. Existe, também, uma interação significativa entre as perguntas QM9 e a QM10 ($r = .246$; $p = .001$), o que significa que as crianças com alguém a tocar um instrumento musical em casa são as mesmas que já foram alguma vez a um concerto musical.

3.8. DISCUSSÃO

Este estudo examinou as correlações entre as perguntas específicas do questionário AMF e os resultados dos testes MBEMA que revelaram algumas associações interessantes. Por exemplo, a pergunta sobre ter ido a um concerto musical (QM10) mostrou associação positiva com o desempenho melódico, rítmico e geral nos testes MBEMA. Isso sugere que a experiência de assistir a concertos pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da perceção musical. Além disso, foram encontradas associações entre as perguntas relacionadas à prática musical, o canto, a presença de alguém que canta ou toca um instrumento em casa e o desempenho musical. Essas associações destacam a importância do AMF enriquecedor na formação das habilidades musicais das crianças (Jaschke et al., 2018a; Putkinen et al., 2013).

Os resultados da correlação demonstram que existe interação entre todos os resultados do MBEMA, significa em primeira mão, que o teste foi bem aplicado e reforça a sua própria validação. A correlação positiva com as variáveis do MBEMA concluem que um bom ambiente musical familiar está associado a um bom desempenho na perceção rítmica e melódica musical, mas não com a memória musical. Isto sugere que a experiência de ouvir música regularmente, seja num contexto individual ou em grupo, pode contribuir para o desenvolvimento da perceção musical (Putkinen et al., 2013).

Além disso existe uma correlação do treino musical (QM1) com a participação em concertos (QM10) e a subescala de utilização musical ativa do AMF.

As mães apresentaram resultados muito elevados no envolvimento vocal e na fomentação da utilização musical (Custodero et al., 2003; Kreutz & Feldhaus, 2023), nomeadamente o canto em casa, com 32% dos inquiridos, tal resultado pode ser explicado pela proximidade do canto materno desde os primeiros momentos de vida (Trehub et al., 2016). Logo em seguida os irmãos são os que representam a segunda melhor cotação (24%). Existe a possibilidade do papel do pai, nestas famílias carenciadas, ainda persistir na mentalidade do século passado, onde parece estar ausente das atividades de socialização familiar, mais propriamente nas atividades musicais e no envolvimento da educação dos filhos. Coloca-se também a hipótese de que muitas das tarefas domésticas ficam exclusivamente para a mãe, já que os resultados demonstram que as mães têm apenas 7% da utilização musical instrumental, ao contrário dos Irmãos (40%) e dos Pais (37%).

Os resultados do estudo mostraram que a quantidade de exposição musical estava relacionada ao desempenho nos testes de aptidão musical MBEMA. Esses resultados corroboram pesquisas anteriores que destacaram a importância do ambiente musical na formação e no desenvolvimento das capacidades musicais e não musicais.

3.9. CONCLUSÃO

Sem grande espanto, concluímos que crianças com Ambiente Musical Familiar (AMF) enriquecedor, apresentam uma correlação positiva com os resultados melódicos e rítmicos do MBEMA. Quanto maior a quantidade de exposição musical, melhor é o desempenho nas capacidades musicais avaliadas.

Além disso, as correlações encontradas sugerem que a participação em concertos musicais e a presença de alguém que toca um instrumento em casa também estão associadas a uma melhor percepção musical nas crianças. Porém, a utilização de um instrumento musical em casa, implica uma interação negativa na procura de música gravada.

Existe uma correlação positiva entre as crianças que têm alguma atividade musical fora da escola (por exemplo, banda filarmónica, rancho, dança) com a participação em concertos e a subescala de utilização ativa da música.

As crianças que cantam diariamente correlacionam-se positivamente à presença de alguém em casa que também canta. Além disso, a utilização ativa da música no ambiente familiar está positivamente correlacionada com o canto diário das crianças.

Com uma classificação útil e precisa da exposição musical de cada criança, o professor de EM poderá adaptar os ensinamentos para algo mais elementar ou mais complexo dependendo da pontuação atribuída ao ambiente musical familiar (AMF).

Estas descobertas podem ter implicações importantes no campo da EM, podendo até ser um indicador válido a ter em conta no aproveitamento escolar, mais precisamente nas aulas de música do ensino primário (1º ciclo) e básico (2º ciclo).

O estudo destaca ainda a importância de promover um AMF enriquecedor, com práticas musicais, idas a concertos e incentivo ao canto, para melhorar a capacidade musical.

Considera-se finalmente o papel musicalmente ativo dos pais fundamental para o desenvolvimento musical da criança (McPherson 2009).

A influência mais importante no desenvolvimento da criança é o professor. No entanto, recentemente, percebi como essa visão é limitada quando comecei a entender mais completamente como o clima emocional dentro das famílias influencia profundamente a educação musical das crianças. Obviamente, muitos aspetos contextuais afetam o desenvolvimento musical infantil, mas não há razão para duvidar, dada a extensa pesquisa agora disponível, o quão importante os pais são para o desenvolvimento musical de seus filhos.” (McPherson 2009, p. 110).

3.10. AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos intervenientes neste estudo, às crianças das escolas dos agrupamentos, professoras titulares, investigadores Pedro Regueiros, Mariana Allen e Carolina Cordeiro que

fizeram parte da equipa EDMUSE e um agradecimento especial à orientadora Dra. Graça Boal-Palheiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relacionando este estudo com a experiência pessoal da docência, concluímos que existem vários fatores que contribuem para que a eficácia da aprendizagem seja plena. Como as evidências sociodemográficas das famílias analisadas demonstram, os fatores sociais, os económicos ou até os emocionais pesam no momento da interação escolar.

Com base nos resultados apresentados, atrevemo-nos a tecer algumas considerações finais sobre a prática de ensino supervisionada e a relação desta com os respetivos alunos. Primeiramente, sobressai a qualidade do vínculo: os alunos apresentam melhores resultados com professores com quem se identificam ou que possuem características que eles desejam. Numa entrevista em janeiro de 2022 o professor e pedagogo José Pacheco, afirmou o seguinte:

Aprendemos uns com os outros. O Professor não ensina o que diz, transmite aquilo que é. A aprendizagem é antropofágica. (Pacheco, 2022).

Isto reforça a ideia de que a melhor forma de ensinar é através do exemplo, ou seja, ensinar o que se é, a música pela música e permitir que os alunos aprendam a ser músicos, ensinados por músicos.

A ideia de Jorgensen (2020), supracitada no segundo capítulo do presente relatório, de que a música deve estar ao serviço da sociedade, coloca em evidência o desafio do professor de música servir propósitos positivos maiores, enriquecendo os momentos culturais, contribuindo para o desenvolvimento individual, promovendo sociedades decentes e fomentando até a vida e a felicidade dos alunos (Jorgensen, 2020). Essa visão ampla do papel da música na educação, reforça a importância do trabalho realizado durante a minha prática de ensino supervisionada.

Por outro lado, a aprendizagem também deve promover a investigação. O uso da tecnologia como potenciador do saber é mencionado como uma virtude a ser explorada, permitindo aos alunos pesquisar e investigar em diferentes plataformas, tanto sobre questões musicais como

temas não-musicais. Tal atividade pode e deve enriquecer a experiência dos alunos e ampliar as capacidades de pesquisa.

Finalmente, a prática de ensino supervisionada também se revelou desafiante no tocante a alunos com necessidades educativas especiais, como: perturbação de hiperatividade e défice de atenção, perturbação do espectro do autismo e outros problemas familiares. Estes desafios demonstram a importância da diferenciação pedagógica e do apoio psicopedagógico, bem como da criação de um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo e respeitador das diferenças individuais de cada aluno.

A participação nas reuniões de professores e a compreensão dos contextos familiares dos alunos possibilitaram a adaptação das abordagens pedagógicas, levando em consideração as questões mais profundas relacionadas ao papel da escola e dos professores na comunidade. O estudo conduzido por Ang e os seus colegas (2022) destaca a importância de uma relação saudável entre professores e pais na área da EM, ressaltando o impacto positivo que essa relação pode ter no bem-estar e nos resultados de aprendizagem das crianças (Ang et al., 2022).

Realço ainda que quanto aos estilos musicais e preferências das crianças, este questionário musical permite analisar o repertório utilizado para os momentos musicais domésticos. Isso irá promover uma proximidade musical entre a proposta dos professores e o que normalmente as crianças ouvem. Por outro lado, crianças mais criativas, preferem inventar as próprias músicas até por considerarem demasiado difíceis ou complexas as existentes.

Uma última nota para o facto de que a formação de um professor reflexivo em início de carreira é (ou deveria ser) contínua e por isso, este deverá persistir no estudo e pesquisa de temas educacionais, o que permitirá desafiar e acompanhar melhor o universo dos alunos da sala de aula. Em resumo, a capacidade de autorreflexão e autoavaliação dos professores permitirá aprimorar constantemente o seu trabalho, adaptar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos e promover um desenvolvimento profissional contínuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, V., & Barrett, M. S. (2020). Laying the foundations for lifelong family music practices through Music Early Learning Programs. *Psychology of Music*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/0305735620937780>
- Albert, D. J. (2006). Socioeconomic status and instrumental music: What does the research say about the relationship and its implications? *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 39-45.
- Ang, K., Panebianco, C., & Odendaal, A. (2023). Parents and Group Music Lessons: A Role Theory Perspective for Music Teacher Educators. *Journal of Music Teacher Education*, 32(3), 12-25. <https://doi.org/10.1177/10570837221121334>
- Barnes, G. V., DeFreitas, A., & Grego, J. (2016). Parental involvement and home environment in music: Current and former students from selected community music programs in Brazil and the United States. *International Journal of Music Education*, 34(2), 208–218. <https://doi.org/10.1177/0255761415619057>
- Barrett, M. S., & Welch, G. F. (2020). Music Early Learning Programs: Enduring outcomes for children and their families. *Psychology of Music*, 49(5), 1226–1241.
- Beveridge, T. (2022). Does Music Education Have a Poverty Problem? *Update: Applications of Research in Music Education*, 40(2), 10–18. <https://doi.org/10.1177/87551233211036069>
- Blackburn, C. (2017). Young children's musical activities in the home. *Education 3-13*, 45(6), 674–688. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1342320>
- Boal-Palheiros, G., & Boia, P. S. (2020). Formação de professores de música e práticas de educação musical nas escolas. In Boal-Palheiros, G. & Boia, P. S. (Eds.). *Desafios em educação musical*, pp. 117-141, CIPEM/INET-md.
- Boal-Palheiros, G., & Bourscheidt, L. (2011). Jos Wuytack: a pedagogia musical ativa. In Mateiro, T., & Ilari, B. S. (2011). *Pedagogias em educação musical*, pp. 305-341, Editora Intersaberes.
- Boal-Palheiros, G., & Encarnação, M. (2008). Music education as extra-curricular activity in Portuguese primary schools. *Proceedings of the 22nd International Seminar on Research in Music Education*, 96–104. <http://hdl.handle.net/10400.22/11549>

- Boal-Palheiros, G., & Ilari, B. (2023). Music, drama, and social development in Portuguese children. *Frontiers in Psychology, 14*, 1093832.
- Boal-Palheiros, G., Figueira, P., & Castro, S. L. (2022). Musical and cognitive abilities in children from disadvantaged backgrounds. *Revista Electrónica de LEEME, 49*, 85-100.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In *Theoretical models of human development* (pp. 793–828). Wiley.
- Choi, A. L. Y., Tse, J. C. Y., So, C. S. N., & Yeung, A. S. (2005). Hong Kong Parents' Perceptions of Benefits of Music to Their Children. *New Horizons in Education, 51*, 111–123. www.yip.com.hk
- Cirelli, L. K., Jurewicz, Z. B., & Trehub, S. E. (2020). Effects of maternal singing style on mother–infant arousal and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience, 32*(7), 1213–1220. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01402
- Cirelli, L. K., Peiris, R., Tavassoli, N., Recchia, H., & Ross, H. (2020). It takes two to tango: Preschool siblings' musical play and prosociality in the home. *Social Development, 29*(4), 964–975. <https://doi.org/10.1111/sode.12439>
- Corrigall, K. A., Schellenberg, E. G., & Misura, N. M. (2013). Music Training, Cognition, and Personality. *Frontiers in Psychology, 4*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00222>
- Custodero, L. A., Rebello Britto, P., & Brooks-Gunn, J. (2003). Musical lives: A collective portrait of American parents and their young children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(5), 553–572. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.08.005>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Degé, F., & Schwarzer, G. (2018). The influence of an extended music curriculum at school on academic self-concept in 9- to 11-year-old children. *Musicae Scientiae, 22*(3), 305–321. <https://doi.org/10.1177/1029864916688508>
- Feldhaus, M., & Kreutz, G. (2021). Familial cultural activities and child development—Findings from a longitudinal panel study. *Leisure Studies, 40*(3), 291–305. <https://doi.org/10.1080/02614367.2020.1843690>

- Frias, R. (2022). *José Pacheco: “A Escola atual está fora da lei e à margem das ciências da educação.”* Diário de Notícias.
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2017). Parenting Practices: Parent’s Perception of the Impact in Children Psychological Wellbeing. *SM Journal of Family Medicine*, 1(1), 1008, 1-13.
- Hallam, S., & Himonides, E. (2022). The power of music: an exploration of the evidence. *International Music Education Research Centre*.
- Ho, L. L. K., Li, W. H. C., Cheung, A. T., Xia, W., Ho, K. Y., & Chung, J. O. K. (2020). Low-income parents’ perceptions of the importance of a musical training programme for their children: A qualitative study. *BMC Public Health*, 20(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09568-7>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019–3025. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009>
- Ilari, B., Chen-Hafteck, L., & Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202-216. <https://doi.org/10.1177/0255761413487281>
- Jaschke, A. C., Honing, H., & Scherder, E. J. A. (2018a). Exposure to a musically-enriched environment; Its relationship with executive functions, short-term memory and verbal IQ in primary school children. *PLoS ONE*, 13(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207265>
- Jaschke, A. C., Honing, H., & Scherder, E. J. A. (2018b). Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. *Frontiers in Neuroscience*, 12. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00103>
- Jorgensen, E. R. (2020). Alguns desafios para a educação musical: o que podem fazer os professores de música. In Boal-Palheiros, G. & Boia, P. S. (Eds.). *Desafios em educação musical*. CIPEM/INET-md, 17-36.

- Kirschner, S. S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Kreutz, G., & Feldhaus, M. (2023). The Influence of Parent–Child Relationships on Musical Activity in the Family: Findings from a Longitudinal Panel Study. *Music and Science*, 6. <https://doi.org/10.1177/20592043221149351>
- Lense, M. D., & Camarata, S. (2020). PRESS-Play: Musical Engagement as a Motivating Platform for Social Interaction and Social Play in Young Children with ASD. *Music and Science*, 3, 1–13. <https://doi.org/10.1177/2059204320933080>
- Mak, H. W., & Fancourt, D. (2021). Do socio-demographic factors predict children’s engagement in arts and culture? Comparisons of in-school and out-of-school participation in the Taking Part Survey. *PloS one*, 16(2), e0246936. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246936>
- MacDonald, R., & Wilson, G. (2020). Improvisação, criatividade distribuída e processos sociais. Ao encontro dos desafios contemporâneos em Educação Musical. In Boal-Palheiros, G. & Boia, P. S. (Eds.). *Desafios em educação musical*, pp. 99-116, CIPEM/INET-md.
- McFerran, K. S., & Saarikallio, S. (2014). Depending on music to feel better: Being conscious of responsibility when appropriating the power of music. *The Arts in Psychotherapy*, 41(1), 89–97. <https://doi.org/10.1016/J.AIP.2013.11.007>
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children-s musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- McPherson, G. E., Davidson, J. W., & Faulkner, R. (2012). *Music In Our Lives: Rethinking Musical Ability, Development, and Identity*. Oxford.
- Mendoza, J. K., & Fausey, C. M. (2021). Everyday music in infancy. *Developmental Science*, 24(6), 1–25. <https://doi.org/10.21415/T5JM4R>
- ME - Ministério da Educação (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação.
- ME - Ministério da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais – 2.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Musical. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME - Ministério da Educação. (1991). *Organização curricular e programas: Ensino Básico – 2.º Ciclo* (vol. I). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-geral do Ensino Básico e Secundário.

- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272. <https://doi.org/10.1348/000709900158083>
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning, Lisboa, Portugal.
- Oliveira, A., McPherson, G., Mota Ribeiro, L., & Oliveira-Silva, P. (2023). Musical achievement during a lockdown: The parental support miracle. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 211-226. <https://doi.org/10.1177/1321103X211033794>
- Peretz, I., Gosselin, N., Nan, Y., Caron-Caplette, E., Trehub, S. E., & Beland, R. (2013). A novel tool for evaluating children's musical abilities across age and culture. *Frontiers in Systems Neuroscience*, JUNE. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2013.00030>
- Pitt, J., & Hargreaves, D. J. (2017). Attitudes towards and perceptions of the rationale for parent-child group music making with young children. *Music Education Research*, 19(3), 292–308. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1145644>
- Politimou, N., Stewart, L., Müllensiefen, D., & Franco, F. (2018). Music@Home: A novel instrument to assess the home musical environment in the early years. *PLoS ONE*, 13(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193819>
- Putkinen, V., Tervaniemi, M., & Huotilainen, M. (2013). Informal musical activities are linked to auditory discrimination and attention in 2-3-year-old children: An event-related potential study. *European Journal of Neuroscience*, 37(4), 654–661. <https://doi.org/10.1111/ejn.12049>
- Rucsanda, M. (2015). The effect of various music genres on the adolescents' emotional state. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VIII: Performing Arts*, 8(2-Suppl.), 167-176.
- Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88–109. <https://doi.org/10.1177/0305735607068889>
- Saccardi, D., Scott, L., McKeeman, J., & Lader, J. (2021). Parent Perceptions of Their Children's Musical Growth and Commitment in a University String Project. *Texas Music Education Research*, 3, 16, 3-16.

- Santos-Luiz, C., Mónico, L. S., Almeida, L. S., & Coimbra, D. (2016). Exploring the long-term associations between adolescents' music training and academic achievement. *Musicae Scientiae*, 20(4), 512-527. <https://doi.org/10.1177/1029864915623613>
- Savage, S., Williams, K. E., Berry, L., & Oreopoulos, J. (2022). Parental perceptions of the Sing&Grow programme: group music therapy building knowledge, confidence and social support. *Journal of Family Studies*, 28(3), 1005–1022. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1776755>
- Schellenberg, E. G. (2015). Music and nonmusical abilities. In *The Child as Musician* (pp. 149–176). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0008>
- Schellenberg, E. G., & Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 12(5), 887–891. <https://doi.org/10.1037/a0027971>
- Schulman, L. (2005). Excellence: An Inmodest proposal. *Carnegie Perspectives*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 51.
- Sloboda, J. A., & Juslin, P. N. (2001). Psychological Perspectives on Music and Emotion. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 71–104). Oxford University Press.
- Steinberg, S., Shivers, C. M., Liu, T., Cirelli, L. K., & Lense, M. D. (2021). Survey of the home music environment of children with various developmental profiles. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 75, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101296>
- Swaminathan, S., & Schellenberg, E. G. (2020). Musical ability, music training, and language ability in childhood. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 46(12), 2340. <https://doi.org/10.1037/xlm0000798.supp>
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando Musica Musicalmente (Portuguese Translation of Teaching Music Musically)*. Moderna
- Tai, D. M., Phillipson, S. N., & Phillipson, S. (2018). Hong Kong parents and their children's music training: measurement properties of the Parental Involvement in Music Training Questionnaire. *Educational Psychology*, 38(5), 633–647. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1280129>
- Trehub, S. E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature neuroscience*, 6(7), 669-673. <https://doi.org/10.1038/nn1084>

- Trehub, S. E., Plantinga, J., & Russo, F. A. (2016). Maternal Vocal Interactions with Infants: Reciprocal Visual Influences. *Social Development, 25*(3), 665–683. <https://doi.org/10.1111/sode.12164>
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology, 5*, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803>
- Welch, G. F., & McPherson, G. E. (2018). Commentary: Music education and the role of music in people's lives. *Music and Music Education in People's Lives: An Oxford Handbook of Music Education, Volume 1, 1, 1*.
- Williams, K. E., Barrett, M. S., Welch, G. F., Abad, V., & Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly, 31*, 113–124. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004>
- Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (2013). *Pedagogia Musical 1*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Zdzinski, S. (2013). The underlying structure of parental involvement-home environment in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 198*, 69–88. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.198.0069>

ANEXOS DIGITAIS

Pasta 1 – Observações

Pasta 2 – Planificações

Pasta 3 – Investigação

**Influência do ambiente musical familiar
na perceção musical das crianças de meios
desfavorecidos**

