

DESAFIOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

GRAÇA BOAL-PALHEIROS

PEDRO S. BOIA

Organizadores

EDIÇÃO

CIPEM/INET-md

ESE — P.PORTO



Título

Desafios em Educação Musical

Organizadores

Graça Boal-Palheiros e Pedro S. Boia

Tradução

Maria do Rosário Figueiredo e Filipe Silva

Revisão científica

Beatriz Ilari e Graça Mota

Design

Gabinete Imagem-ESE

Edição

CIPEM/INET-md

Escola Superior de Educação

Politécnico do Porto

Rua Dr. Roberto Frias, 602

4200-465 Porto, Portugal

Impressão

Multiponto S.A.

Depósito Legal

465527/19

ISBN

978-972-8969-38-7

Setembro 2020

© Os autores

DESAFIOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

GRAÇA BOAL-PALHEIROS
PEDRO S. BOIA
(ORGANIZADORES)

ÍNDICE

Prefácio	7
Nota Introdutória	9
Notas Biográficas	13
Alguns desafios para a educação musical. O que podem fazer os professores de música?	17
Estelle R. Jorgensen	
O desafio de assegurar uma educação musical eficaz na infância por educadores generalistas	37
Graham F. Welch	
O ensino da música e os comportamentos pró-sociais na infância	63
Beatriz Ilari	
Romper com o <i>status quo</i>. Jovens músicos em ações geradoras de mudança	85
Susan A. O'Neill	
Improvisação, criatividade distribuída e processos sociais. Ao encontro dos desafios contemporâneos em educação musical	99
Raymond MacDonald e Graeme Wilson	
Formação de professores de música e práticas de Educação Musical nas escolas	117
Graça Boal-Palheiros e Pedro S. Boia	
Práticas de investigação partilhada ou como interpelar as fronteiras disciplinares em música. Perspetivas a partir de (uma) etnomusicologia	143
Susana Sardo	

PREFÁCIO

O presente livro responde a dois desafios que se completam: o primeiro, relembrar o significado da criação do CIPEM em 1998, o segundo e decorrente do primeiro, mostrar como a investigação em Psicologia da Música e Educação Musical está na ordem do dia e é algo absolutamente necessário à compreensão do fenómeno musical nas suas múltiplas expressões e com uma especial ênfase na Educação.

Em 1998 as nossas portas estavam abertas para todos os que queriam desenvolver investigação em música de forma sistemática e nos domínios do seu interesse. Passados mais de vinte anos continuamos a revelar a coerência do nosso percurso, não só através dos múltiplos projetos em que nos envolvemos, como também no contacto tão próximo quanto possível com uma comunidade que nos vem seguindo e apoiando e com quem também muito aprendemos.

Este livro é, pois, uma direta consequência do empenho dos seus editores e a demonstrá-lo está a qualidade dos artigos propostos. Um conjunto de temas da máxima pertinência para quem hoje se preocupa com o papel das artes e, em particular da música, num mundo cada vez mais perturbado por fenómenos que diariamente nos interpelam e sobre os quais não podemos deixar de nos posicionar. E, em particular, temas que estabelecem a necessária ligação entre a música e a comunidade, a educação formal e a não formal, colocando os jovens no centro do acontecimento musical.

António Sampaio da Nóvoa num artigo publicado na revista *Manifesto*, refere que agora o que é necessário é “trabalhar em conjunto para a constituição de um espaço público que junte a escola com outras instituições, professores com pais e outros atores sociais.” Ou seja, “não se educa apenas no interior do recinto escolar.” E afirma que a educação não pode fazer tudo. “Mas não temos o direito de desperdiçar nenhuma oportunidade para combater a barbárie e a fragmentação do mundo. Se não for através da educação e do conhecimento como será?”

Queremos acreditar que o conteúdo dos textos deste livro contribui para esta causa e que esta é uma das formas através da qual o livro procura responder aos desafios.

Graça Mota

NOTA INTRODUTÓRIA

A ideia deste livro surgiu do nosso desejo de partilhar com os colegas investigadores, professores e estudantes de música e outros leitores de língua portuguesa, questões de investigação e desafios em educação musical, relacionando a investigação com a prática da educação musical nas escolas.

O ponto de partida foi a Conferência Internacional IC CIPEM 2019 *Desafios em Educação Musical*, organizada pelo CIPEM/INET-md – Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, polo do INET-md no Politécnico do Porto. O evento reuniu investigadores, professores e músicos envolvidos no ensino, na interpretação e na composição musical, focados nos desafios da educação musical num mundo em mudança. O Livro de Resumos das comunicações apresentadas está publicado *online* (<https://bit.ly/374UfcY>), contribuindo, assim, para o acesso aberto à informação.

Este volume inclui os textos dos oradores convidados para a IC CIPEM 2019 e para os seminários realizados em 2018 – *CIPEM, 20 Anos de Investigação e Prática*, e *3rd SIMM, Social Impact of Making Music*. Inclui ainda um estudo realizado recentemente pelos organizadores deste livro. Com esta publicação, esperamos ir ao encontro do interesse dos leitores, concretizando a vontade de disseminar novas ideias a um público mais vasto, abrangendo não apenas os contextos académicos, mas também as comunidades educativas e o público em geral.

O livro tem início com o convite de Estelle Jorgensen – *Alguns desafios para a educação musical: o que podem fazer os professores de música?* – para repensarmos questões atuais da educação musical através de uma perspetiva filosófica. A partir da sua própria experiência de várias décadas como professora, e perante as dificuldades colocadas por transformações recentes nas nossas sociedades, a autora reflete sobre temas como as competências e as tradições musicais, incitando-nos a tornarmos a humanidade um elemento central no ensino e na aprendizagem de música.

Seguidamente, em *O desafio de assegurar uma educação musical eficaz na infância por educadores generalistas*, Graham Welch aborda a educação musical das crianças pequenas. De modo a aumentar os benefícios da aprendizagem musical precoce, o autor realça a importância de respondermos às necessidades de formação em educação

musical sentidas pelos professores generalistas e educadores de infância. Neste sentido, relata e valoriza programas de acompanhamento, bem como a supervisão pedagógica nos locais de trabalho – as escolas e os jardins de infância.

Beatriz Ilari investiga *O ensino da música e os comportamentos pró-sociais na infância* discutindo a literatura existente sobre o tema. Apresenta os resultados dos seus estudos sobre o papel da educação musical nos comportamentos pró-sociais em crianças dos 3 aos 10 anos de idade, em três programas musicais diferentes. A autora problematiza a relação entre a aprendizagem e a prática musical e o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na infância, propondo também questões a considerar em investigações futuras.

Em *Romper com o status quo: jovens músicos em ações geradoras de mudança*, Susan O'Neill salienta as rápidas transformações sociais desencadeadas pela globalização e pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, incitando os professores a considerarem as novas ecologias da aprendizagem marcadas pelo uso das novas tecnologias pelos mais jovens, como forma de fomentar a sua criatividade e o seu sentimento de pertença. Para que tal objetivo possa ser alcançado, a autora salienta a necessidade de se considerarem as perspetivas dos próprios alunos.

Raymond McDonald e Graeme Wilson, em *Improvisação, criatividade distribuída e processos sociais: ao encontro dos desafios contemporâneos em educação musical*, enfatizam o carácter universal da improvisação como prática acessível a todos e não apenas a especialistas. Propondo um modelo para melhor compreendermos a improvisação, ambicionam contribuir para que improvisar se torne um desafio menos intimidante para os inexperientes. Os autores refletem ainda sobre as implicações desta proposta em relação a conceitos educacionais, questões sociais e mudanças culturais.

Graça Boal-Palheiros e Pedro S. Boia em *Formação de Professores de música e práticas de Educação Musical nas escolas* investigam as perspetivas, as práticas e as dificuldades sentidas pelos professores de Educação Musical formados na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, como estudo de caso das alterações ocorridas em Portugal na formação de professores para esta disciplina, durante a década de 1980. Na relação com o olhar empírico sobre a realidade da Educação Musical nas escolas, são problematizados os desafios colocados pelas recentes transformações nas sociedades contemporâneas.

No último capítulo, Susana Sardo reflete sobre *Práticas de investigação partilhada ou como interpelar as fronteiras disciplinares em música. Perspetivas a partir de (uma) etnomusicologia*. A autora revela os processos de inclusão e exclusão – bem como as respetivas implicações de poder – que advêm de um espartilhamento do campo disciplinar dos estudos musicais. Salientando a importância das práticas partilhadas, encoraja-nos a “desobedecer para investigar” e incita-nos ao indisciplinamento. A partilha é a via proposta para conseguirmos (re)agregar o nosso objeto de estudo.

Concluimos esta nota introdutória com um agradecimento reconhecido a todos os autores que contribuíram para este livro.

Graça Boal-Palheiros e Pedro S. Boia

NOTAS BIOGRÁFICAS

Beatriz Ilari é Professora Associada de Educação Musical na University of Southern California, onde leciona Psicologia da Música, Sociologia da Educação Musical e Métodos de Investigação em Educação Musical. Lecionou na U. Federal do Paraná, Brasil. É doutorada em Música pela McGill University, Montreal, Canadá. Realizou diversos estudos com bebés, crianças e jovens nos EUA, Brasil, Canadá, Japão e México, sempre com um foco interdisciplinar. Entre os seus livros mais recentes estão as coletâneas coeditadas *Children's home musical experiences across the world* (2016), *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges* (2019), e *Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing, Vol.1 Development* (2020).

Estelle R. Jorgensen é Professora Emérita de Música (Educação Musical) na Indiana University Jacobs School of Music, EUA, e membro do corpo docente na Richard W. Riley College of Education and Leadership, Walden University, EUA. É editora da revista *Philosophy of Music Education Review* e da série de livros *Counterpoints: Music and Education*, publicada pela Indiana University Press. É autora de *In Search of Music Education*, *Transforming Music Education*, *The Art of Teaching Music*, *Pictures of Music Education*, *Values and Music Education* (no prelo, previsto para 2021). É autora de artigos e capítulos publicados nas principais revistas e livros internacionais de educação musical.

Graça Boal-Palheiros é Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, onde leciona Psicologia da Música e Pedagogia Musical, coordena o Mestrado em Educação Musical e é diretora do CIPEM/ INET-md. É doutorada em Psicologia da Música pela U. of Surrey Roehampton e mestre em Educação Musical pela U. of London. Foi membro da Direção da ISME, copresidente da ISME Research Commission e presidente da APEM e da Associação Wuytack de Pedagogia Musical. Autora do primeiro estudo sobre educação musical em Portugal (APEM, 1993), investiga sobre audição, educação musical de crianças e formação de professores. Tem publicado e lecionado em vários países, como o Brasil e o Japão.

Graeme Wilson é Investigador Visitante na Universidade de Edimburgo. Os seus interesses de investigação são a teoria e a prática da improvisação em grupo, especialmente em contextos interdisciplinares, e a participação musical para melhorar o bem-estar. Tem publicado e lecionado regularmente como psicólogo em improvisação, bem como em saúde, identidades e discurso. O seu trabalho de composição musical tem sido apresentado internacionalmente e as suas performances em saxofone estão gravadas em várias edições, incluindo os álbuns do seu próprio quarteto. É coautor, com Raymond MacDonald, do livro *The Art of Becoming: How Improvisation Works* (2020), publicado pela Oxford University Press.

Graham F. Welch é Professor Catedrático de Educação Musical no Instituto de Educação da University College London. Completou o mestrado e o doutoramento no Froebel Institute e na U. of London. Foi cantor profissional e professor em escolas primárias. É presidente da SEMPRES - *Society for Education, Music and Psychology Research* e foi presidente da ISME - *International Society for Music Education* e membro do *UK Arts and Humanities Research Council Review College for Music*. É professor visitante em várias universidades no Reino Unido e no estrangeiro. Publicou cerca de 350 artigos sobre desenvolvimento musical, educação musical, formação de professores, psicologia da música, canto, ciências da voz e música na educação especial.

Pedro S. Boia é doutorado em Sociologia pela Universidade de Exeter, Reino Unido. Estudou Música no Conservatório Real de Haia e no Conservatório de Música do Porto, é mestre pela U. de Coimbra e licenciado pela U. do Porto. Foi Investigador Visitante na Universidade de Cambridge e Bolseiro de Pós-Doutoramento do CIPEM/INET-md. Tem investigado temas como história, estética e técnicas da viola de arco; *flow* na performance musical; atribuição causal na relação entre instrumentista e instrumento; género e música eletrónica de dança; Orquestra Geração e inclusão social; representações e práticas de professores de Educação Musical. É editor da revista *Music and Arts in Action*.

Raymond MacDonald é Professor de Psicologia da Música e Improvisação na Escola de Música da Universidade de Edimburgo. Coeditou cinco livros e publicou mais de 70 artigos académicos. A sua investigação em curso centra-se em questões relacionadas com improvisação, psicologia da música, saúde e bem-estar musical, identidades musicais e educação musical. O seu livro mais recente, em coautoria com Graeme Wilson, intitula-se *The Art of The Becoming: How Group Improvisation works*. Como saxofonista, lançou mais de 60 CDs e fez digressões, transmitidas internacionalmente. Como compositor, escreveu música para filmes, televisão, teatro, rádio e instalações artísticas.

Susan A. O'Neill é Professora e Diretora de Educação na Simon Fraser University em Vancouver, Canadá. Foi presidente da ISME - *International Society for Music Education* de 2018 a 2020. Tem sido professora visitante na University of Michigan (2001-2003), University of Melbourne (2012), e Trinity College Dublin (2015). Tem publicado extensamente nas áreas de psicologia da música e educação musical, e tem obtido financiamento para a realização de projetos internacionais de investigação colaborativa. A sua investigação atual estuda o envolvimento dos jovens com as tecnologias criativas, as abordagens criativas e colaborativas da aprendizagem musical, bem como o impacto social da música nas vidas dos jovens.

Susana Sardo é etnomusicóloga, Professora Associada na Universidade de Aveiro e Professora Visitante na Cátedra Cunha Rivara da Universidade de Goa. Os seus interesses de investigação incluem música e pós-colonialismo e música no espaço lusófono, processos de folclorização, música e pós-ditadura. Tem investigado a música e a memória social a partir dos arquivos de som e da aplicação de práticas de investigação partilhada numa perspetiva decolonial. É autora do livro *Guerras de Jasmim e Mogarim: Música, Identidade e Emoções em Goa* (Leya, 2011), e coordenadora da coleção *Viagem dos Sons*. É copresidente do *Study Group on Historical Sources* do *International Council for Traditional Music*. Coordena o Polo do INET-md na Universidade de Aveiro.

ALGUNS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL. O QUE PODEM FAZER OS PROFESSORES DE MÚSICA?

ESTELLE R. JORGENSEN

INTRODUÇÃO

As sociedades ocidentais vivem um período de mudança, desassossego, escuridão e medo. Embora as causas específicas das dificuldades atuais possam ser diferentes das do passado, houve vários momentos semelhantes ao longo da História, em que sociedades e culturas enfrentaram mudanças colossais que mudaram radicalmente a tradição e deslocaram pessoas.¹ Hoje em dia, normas que antes tomávamos por garantidas estão sob ameaça, pressupostos comuns são postos em causa e há uma crescente inquietação entre aqueles que não usufruem das promessas de paz, prosperidade, saúde, segurança, emprego e justiça, direitos que deveriam ser seus enquanto seres humanos. A *Pax Americana*, que desde meados do século XX tem sustentado a governação democrática e abraçado valores do Iluminismo como a vida, a liberdade e a busca da felicidade no Ocidente, é atacada tanto por forças interiores como exteriores. Os avanços tecnológicos retiram oportunidades de trabalho às pessoas através da automatização, ao mesmo tempo que criam outros tipos de trabalhos, muitas vezes altamente qualificados e criativos. Abordagens acríticas ao globalismo enfraquecem os interesses locais, regionais e nacionais e contribuem para a deslocação por razões económicas ao nível internacional. Os efeitos a longo-prazo do colonialismo europeu e da supremacia branca são sentidos em todo o mundo. O capitalismo desenfreado e a corrupção têm impacto em todos os aspetos da vida pública, enquanto a riqueza flui para os mais ricos. Muitas pessoas vivem na pobreza, com trabalhos servis sem perspectivas de evolução, ressentindo face aos ricos e aos governos por serem

incapazes de melhorar a sua situação. O aventureirismo militar, as guerras entre as grandes potências, o tribalismo e os velhos ódios étnicos, religiosos e raciais, a exploração comercial dos trabalhadores por corporações multinacionais e governos, a explosão de extremismos religiosos virulentos, o comércio internacional de drogas e de armas de destruição maciça, o tráfico de seres humanos, particularmente de mulheres e raparigas, e as alterações climáticas disruptivas contribuem para o terrorismo, a violência, a guerra e as migrações populacionais em massa à escala global. As tensões entre Ocidente e Oriente são exacerbadas por conflitos entre Norte e Sul. Nas democracias ocidentais, figuras autocráticas e autoritárias posam como salvadores do povo enquanto alimentam movimentos políticos divisórios, populistas e extremadamente nacionalistas, permitindo a indivíduos racistas, homofóbicos, misóginos e preconceituosos espalharem o ódio, com objetivos violentos e desumanos. Os meios de comunicação de massas fazem com que estes desenvolvimentos sejam instantaneamente visíveis à escala mundial. As redes sociais amplificam movimentos extremistas e os espaços públicos encolhem à medida que as pessoas se isolam cada vez mais dentro de grupos com visões semelhantes às suas. Mesmo admitindo a possibilidade e até a inevitabilidade de resistência e de reação contra estas forças, a liberdade, a igualdade, a decência e a humanidade estão em risco.

Estas forças sociais e culturais, de cariz global, nacional e local atuam, até certo ponto, na educação a nível internacional. Nas democracias ocidentais, os compromissos de longa data com a educação pública desde a idade pré-escolar até ao ensino superior mais avançado estão a desfazer-se. As sociedades livres e decentes dependem da educação para a promoção de ideais humanos e, no entanto, a educação é impulsionada por valores corporativos, pela ganância e pelo desejo de poder e supremacia pessoais. Escolas dos mais diversos níveis de ensino sentem-se sufocadas pela falta de apoio financeiro, sendo o seu desempenho medido, demasiadas vezes, por critérios materiais suscetíveis de serem vistos, contabilizados e avaliados em termos económicos. Poucos sistemas educativos são governados democraticamente e os professores são muitas vezes impotentes para mudar uma realidade marcada pela insuficiência de recursos e apoio necessários para realizarem um trabalho eficaz. Os acordos internacionais de cooperação entre organizações educativas são minados por objetivos políticos de cariz nacionalista e tribal. Quando a educação é financiada a nível local, como nos Estados Unidos, aumentam as desigualdades no apoio financeiro a escolas, professores e recursos educativos. Existem graves desigualdades entre as escolas localizadas em áreas abastadas e em zonas empobrecidas, ao mesmo tempo que a frequência no ensino superior continua fora do alcance dos estudantes desfavorecidos. A falta de

financiamento público para o ensino superior nos Estados Unidos e o custo deste tipo de ensino geram, cada vez mais, pesados endividamentos que se arrastam ao longo de toda a vida das pessoas. Em alguns países com menos meios, o número de refugiados e imigrantes é tão elevado que torna difícil a sua absorção pelos países de acolhimento sem que se criem graves disrupções sociais. Estes recém-chegados desgastam os sistemas sociais, de educação e de saúde dos países de acolhimento, já de si fragilizados por mudanças nas suas realidades demográficas, ideológicas e políticas. As constantes avaliações do desempenho de professores e estudantes alargam o leque de expectativas de instrução e reduzem o tempo disponível para o ensino e aprendizagem. Frequentemente, os modestos salários dos professores deixam-nos empobrecidos forçando-os a aceitar outros trabalhos a tempo parcial para poderem subsistir. A pressão de ensinar como ato de cuidar dos outros implica um desgaste psicológico a longo prazo e gera turbulência, à medida que novos professores partem para trabalhos mais lucrativos e valorizados pelo público. Alguns dos melhores docentes progridem dentro do sistema para patamares superiores, tanto no ensino primário e secundário como nas universidades, deixando num nível inferior os elementos mais dedicados ou que não têm a possibilidade de abraçar outra carreira. As multiplicidades e pluralidades culturais necessitam de professores de música que sejam capazes de incluir uma vasta panóplia de perspetivas culturais nos seus currículos, expandindo-se assim as exigências pedagógicas e musicais sobre eles.

Face a estas e outras realidades, o que cabe ao professor de música fazer? Num mundo de práticas em que estes desafios se manifestam de formas diferentes em tempos, espaços e modos específicos, o docente precisa de traduzir ideias gerais para as situações de instrução em que o ensino e a aprendizagem ocorrem. Joseph Schwab refere-se a este desafio pedagógico como a “arte do eclético”.² Com este termo, ele afirma que há ambiguidade na transição entre a generalidade e a realidade específica, e vice-versa. As teorias não se comportam de forma infalível no mundo onde vivo, não mais do que consigo seguir o rasto das minhas práticas até às teorias que as influenciam.

Aqui reside a questão. Se é suposto que eu ensine e aprenda eficazmente, tenho de negociar este terreno ambíguo e eclético entre o geral e o específico, entre os princípios e a prática. Atualmente, o meu foco incide na sugestão de quatro princípios práticos que podem auxiliar os professores de música a responderem aos desafios colocados à sociedade e à educação. Estes princípios – que explicarei de seguida – são coerentes com o que tenho vindo a propor ao longo de toda uma vida de trabalho.

TORNAR A HUMANIDADE UM ELEMENTO CENTRAL DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA MÚSICA

Numa época de desenfreada desumanidade, a reprimenda mais poderosa que posso oferecer a essa mesma desumanidade é incorporar a humanidade na minha vida e trabalho enquanto música, docente e estudante. O que significa isto? Ser humana implica colocar as pessoas e as suas necessidades, preocupações e interesses individuais no centro do meu ensino, tratar os outros como sendo igualmente merecedores de honra, respeito mútuo, dignidade e afeto. Martin Buber refere-se a esta reciprocidade e integridade como uma relação de Eu e Tu (*I and Thou*).³ Posso apontar como exemplo desta relação mútua, uma *masterclass* que presenciei, em que um mestre músico japonês, ao instruir o aluno cara-a-cara, se curva perante este, tal como o aluno perante o mestre, tanto no início como no final da aula. Esta entrega à nossa humanidade comum sugere que todos os meus estudantes e professores são preciosos, infinitamente valiosos, e que necessito começar o meu processo pedagógico colocando estas pessoas específicas no centro nevrálgico da nossa ação comum. Preciso de ser honesta acerca do que sei e do que não sei, de confiar nos meus alunos tal como eles precisam de confiar em mim, bem como de ensinar e aprender com eles e a partir deles numa comunidade recíproca de aprendizagem, reunida na presença do que Parker Palmer chama “um assunto de grande valor”.⁴ Para Iris Yob, neste tipo de educação “não existe um Outro”.⁵ Todos estão incluídos neste processo instrutivo e ninguém está fora do seu alcance. É como se tanto professores como alunos habitassem o mesmo chão sagrado, o mesmo espaço sagrado, o mesmo tempo sagrado. Ou, nas palavras de Alfred North Whitehead, “A essência da educação é ser religiosa”, ou seja, “que possa cultivar um sentido de dever e reverência”.⁶ Quando os músicos entendem as tradições de que são herdeiros e expoentes como cruciais, surge a noção de que essas músicas são igualmente expressões preciosas de seres humanos que têm muito a oferecer às nossas vidas individuais e coletivas.

Descobrir este assunto de grande valor, à volta do qual os meus alunos e eu nos reunimos, é a minha tarefa pedagógica fundamental. Sendo-me confiado o cuidado por estes alunos, recai sobre mim o ónus de exercer uma liderança em relação ao que ensino e ao que os meus alunos e eu estudamos juntos. No entanto, em muitas situações, o professor recebe um currículo obrigatório a seguir e os conteúdos são ditados por outros. Enquanto jovem professora, acreditava que devia seguir escrupulosamente esse currículo, independentemente de este satisfazer as necessidades, aspirações ou interesses dos meus alunos. Depois de descobrir que esta abordagem não os tinha

conseguido envolver como eu esperava, a experiência ensinou-me a sabedoria da subversão construtiva. Reorientar o meu ensino de maneira a começar com os meus alunos em vez de seguir um currículo prescrito significou uma mudança radical na minha abordagem aos conteúdos e de toda a minha forma de ensino. Descobri que uma forma de satisfazer os seus interesses, aptidões e desejos era começar com as suas perguntas. Numa abordagem dialogante ao ensino, eu poderia honrar a matéria, honrando em primeiro lugar os meus alunos. Os meus alunos iam frequentemente além da matéria prescrita e por vezes desejavam concentrar-se sobre assuntos que, à primeira vista, poderiam parecer irrelevantes para esse currículo, mas que, para eles, eram importantes. Muitas vezes, eles foram meus professores. Embora muitas vezes nos desviássemos do que eu deveria ter ensinado, fiquei surpreendida quando passámos a ver as disciplinas que estávamos a estudar como imediatas, vibrantes, agradáveis, por vezes entusiasmantes, e a intuí-las como inerentemente importantes. Descobri que o que eu poderia ensinar como “disciplina de grande valor” era sobre o “resto” – aquilo que poderia ficar com estes estudantes durante uma vida inteira depois de se terem esquecido da maior parte dos detalhes da nossa instrução. Num mundo cheio de instrução demasiado didática e de incessante conversa e barulho, em que os jovens se sentem demasiadas vezes como peças numa grande máquina, tal instrução centrada no estudante que abraça os silêncios e a música é humana e profundamente espiritual. Começa com um reconhecimento do significado das questões existenciais colocadas por jovens e idosos - “Porque estou aqui?”, “O que deveria estar a fazer?” “Para onde vou?”. Quando comecei a explorar musicalmente estas questões, percebi que uma abordagem centrada no estudante, que desafia e muitas vezes subverte os currículos e se baseia nos impulsos, interesses e perguntas dos próprios estudantes é muito mais capaz de cativar jovens e velhos. Assim sendo, para que um professor de música e os seus alunos possam descobrir um assunto de grande valor, o professor terá de confiar mais nos seus alunos do que lhe foi ensinado a fazer e praticar a arte do questionamento musical e pedagógico, em vez de ser sempre ele a falar. O professor pode precisar de adaptar os currículos obrigatórios aos seus desejos, interesses e necessidades, bem como aos dos seus alunos.

Dar ênfase à nossa humanidade comum é uma tarefa não apenas educativa, mas também profundamente musical. Platão disse, n’*A República*, que “o ritmo e a harmonia penetram mais profundamente na mente que qualquer outra coisa”.⁷ Os Antigos compreenderam que é possível assimilar certas crenças e atitudes cantando. Por isso, ensinavam preceitos através de canções. Desde o início do ensino musical em escolas públicas, os professores de música acreditaram que os textos das canções

que são ensinadas têm consequências. No período da revolução industrial, cheio de miséria e desumanidade, os professores de música do século XIX ensinaram canções cujos textos estavam repletos de esperança, de luz e da beleza do mundo natural.⁸ Josef Neef, professor de música de Johann Pestalozzi, ensinava enquanto ele e os seus alunos percorriam áreas rurais da Suíça, cantando enquanto caminhavam.⁹ Cantando, as crianças tinham a possibilidade de imaginar um mundo diferente e mais maravilhoso do que a pobreza, miséria e doença com que frequentemente eram confrontadas. Em meados do século XX, Zoltán Kodály defendia que apenas as melhores músicas e canções eram adequadas para os mais jovens, e que os seus textos deveriam honrar a cultura e canções tradicionais da sua nação. Na sua perspetiva, é possível ensinar as bases da música e o seu papel central na expressão da alegria, tristeza, encorajamento e consolo, entre todos os aspetos da vida, através de 54 canções bem escolhidas.¹⁰ Em tempos de mal-estar, medo e escuridão como aquele em que vivemos, os professores podem selecionar textos cheios de inspiração, inclusão, respeito mútuo, decência e curiosidade. Jane Roland Martin escreve sobre a sua experiência como criança em crescimento, numa escola em que os textos musicais referiam assuntos intrigantes, imaginativos e cheios de esperança, e que se colaram à sua memória como “melaço”.¹¹ Setenta anos volvidos, os seus colegas de turma ainda recordam estas canções, bem como a humanidade e decência que permeavam a escola. A abertura à diferença dos outros, a peculiaridade de grande parte da vida e o humor que suscita o prazer nas canções e poemas que aprenderam na escola fomentaram valores de humanidade que tiveram um impacto profundo em Martin e nos seus companheiros. Em vez de uma redução da música a conceitos apreendidos ou a “música para escolas” – frequentemente repertório pouco inspirador e de segunda categoria, criado apenas para a transmissão de certos conceitos –, a música falava por si.¹² Martin recorda-se de tocar piano para os seus colegas enquanto estes cantavam. Vejo ainda um piano na sala de convívio do centro de repouso onde vive atualmente, uma testemunha de uma vida inteira a fazer música. Tal como muitos músicos e professores de música ao longo da história, Martin compreende a verdade integral de que obras e práticas musicais inspiradoras e aprazíveis podem desafiar a desumanidade do nosso tempo, abrindo toda uma vida de experiência musical aos nossos estudantes. Este é um processo que pode mudar uma vida.

Ao pensar sobre a música e a humanidade, tenho de enfatizar um outro aspeto que poderia parecer tão evidente ao ponto de nem sequer ser preciso mencionar. Porém, é importante lembrar este poderoso princípio: um professor de música tem de ser, primeiramente, um músico. Se estivesse entre nós, imagine que Martinho Lutero

fosse ainda mais longe e dissesse, “Os professores das escolas têm de ser capazes de cantar, ou não quereirei ouvi-los.”¹³ Face aos desafios da atualidade, posso estudar a arte da criação musical no contexto das tradições de que sou herdeira, de forma a ser uma praticante exemplar destas. É significativo que muitos cursos educativos e conferências sobre música se baseiem no discurso e não na criação musical: por vezes, mal ouço uma nota de música e é memorável quando músicos-professores cantam ou tocam juntos. Porém, nada seria mais útil para os professores de música do que práticas coletivas de canto, improvisação, interpretação e audição. Alguns dos mais destacados professores de música que conheço são, antes de tudo, músicos. As suas competências musicais permitem-lhes inspirar e encantar os seus alunos com o poder e o profundo sentido comunitário que deriva da prática vocal ou instrumental em conjunto. São capazes de fazer música requintada e comovente tanto para os músicos como para o público. Em tempos como o nosso, um professor de música pode aspirar à criação de música que toque a alma, que tenha impacto no próprio ser e que transcenda as preocupações da vida. Pelo menos por algum tempo, podemos esquecer-nos de nós próprios e focar-nos na experiência desta música tão preciosa. Em tais momentos, tocamos, simplesmente. Abraham Maslow chamaria a este estado de alma “auto atualização” e Mihaly Csikszentmihalyi poderia designá-lo como “fluxo” (*flow*).¹⁴ Independentemente do que possamos chamar a estas experiências musicais, como Martin demonstra, elas vivem na nossa memória para sempre. Enquanto música-professora, anseio por ser capaz de inspirar este “musicar” e de trazê-lo à existência.

A PRESERVAÇÃO DO MELHOR DAS TRADIÇÕES MUSICAIS NUM MUNDO EM MUDANÇA

As mudanças tecnológicas tiveram um profundo impacto sobre a experiência musical. Alguns futuristas musicais, como o magnata tecnológico indiano Vinod Khosla, sugerem que aproximadamente dentro de uma década a música já não será escutada, sendo substituída por ambientes sonoros individualizados, gerados eletronicamente. Também é possível imaginar experiências multimédia em tempo real com imagens e sons produzidos eletronicamente e por computador, nas quais as pessoas podem participar, juntamente com hologramas, robôs e outras manifestações de inteligência artificial. Segundo Anya Wassenberg, se não enfatizarmos o sentido de comunidade gerado pelos eventos musicais, não existe uma razão para a prática musical ao vivo.¹⁵

Essa visão particularmente tecnológica da música parece subestimar a resiliência das tradições musicais e o poder da prática musical acústica e ao vivo, mesmo que estejamos numa época em que as máquinas cada vez mais assumem os papéis que desde a Antiguidade eram desempenhados pelas pessoas. Ainda assim, a possibilidade de máquinas e algoritmos informáticos suplantarem os músicos (que já se concretiza, por exemplo, através do *sampling* de instrumentos que torna desnecessária a intervenção acústica de músicos em certas gravações ou filmes) alerta-nos para a importância de repensarmos o peso dos aspetos sociais da música, bem como a natureza comunitária da experiência musical desde a Antiguidade.

Manter a humanidade no cerne da música implica preservar as diferentes tradições musicais que têm enriquecido a existência humana desde o início dos tempos e têm permitido a sua transformação em direção ao futuro. O meu argumento para esta prática é de natureza ecológica.¹⁶ Numerosas espécies de flora e fauna extinguiram-se durante o Antropoceno – a era geológica em que vivemos atualmente – e agora despertamos para o perigo de destruímos o ambiente do qual dependemos para sobreviver e prosperar.¹⁷ O desafio que nos é colocado hoje é o de preservar esta diversidade de formas de vida no planeta, de modo a que a Terra providencie um meio ambiente sustentável para que a vida, incluindo a vida humana, floresça no futuro. Do mesmo modo, várias músicas estão em perigo de desaparecer devido a interesses comerciais e tecnológicos massificados na cultura popular. Kodály inquietou-se acerca do impacto da música comercializada e massificada na formação do gosto musical e nas formas musicais tradicionais, indígenas e eruditas da sua época e, atualmente, essas forças disruptivas são ainda mais poderosas.¹⁸ Se ele estivesse vivo, imagino que protestasse ainda mais veementemente contra o poder da música massificada e gerada eletronicamente com o objetivo do lucro; consigo imaginá-lo a incitar os educadores musicais a abraçarem a criação musical ao vivo com instrumentos acústicos, a conservar as tradições musicais do passado ao mesmo tempo que estas se transformam e a acolher o poder da prática musical comunitária através do estímulo à criação de coros, bandas e orquestras, entre outros agrupamentos. Esse tipo de prática musical oferece um contraponto à atual música gerada eletronicamente, numa abordagem que Neil Postman designaria como “isomórfica”, na medida em que a educação oferece algo que, de outra forma, está em falta na sociedade.¹⁹

Ainda assim, não quero desprezar o potencial da tecnologia e dos meios de comunicação em massa para a educação musical. No confuso meio-termo entre, por um lado, uma adoção sem reservas e acrítica das músicas massificadas e, por outro lado,

a sua recusa, sinto que os educadores musicais podem focar-se na prática musical ao vivo em culturas diversificadas ao mesmo tempo que incorporam também aspetos musicais massificados na sua prática pedagógica. Para mim, é importante criticar e até subverter tanto as tradições musicais quanto as tecnologias que podem vir a suplantá-las. Os professores de música podem agir como contrapesos contra os piores excessos de uma indústria musical movida pelo lucro e dominada por corporações multinacionais, ao apresentarem aos seus alunos tradições musicais com uma rica herança e que lhes seriam inacessíveis de outra forma. Conhecer músicas do passado, bem como mundos diferentes do meu, dota-me de meios para construir a comunidade e compreender diferentes Outros. Uma maior compreensão destas diferenças abre a possibilidade da simpatia e empatia com estes Outros, fazendo chegar-lhes a minha compaixão e aprendendo com eles. Tal criação de pontes musicais pode ser a base da construção da paz num mundo agitado e um corretivo contra forças hegemónicas que, de outra forma, podem suprimir, abafar e silenciar a imaginação, a individualidade e a diferença.²⁰

Para mim, as tradições clássicas que estão fora do alcance de demasiados jovens – e que os encheriam de espanto se a elas tivessem acesso – devem ser um foco da educação musical.²¹ Recentemente, tenho escrito e falado sobre a música “clássica” porque sinto que esta tem sido demasiadas vezes marginalizada na educação musical. Por “música clássica” entendo as tradições eruditas tanto do Ocidente como do Oriente. Vou ainda mais longe no sentido de reconhecer que este termo também pode ser usado para outras tradições como o *jazz* e o *rock*. É comum que músicos que desde há várias gerações se movem nestas tradições se refiram a obras exemplares e seminais como “clássicos”. A definição ecuménica e elástica de “clássico” refere-se a todas as peças e interpretações que constituem o cânone de obras exemplares que se acumularam durante o passado, que são praticadas com um elevado grau de perícia e que são entendidas como expressões cabais de uma tradição musical. Estes casos exemplares merecem um estudo musical que almeje compreender as características da tradição em causa bem como as suas regras, expectativas e valores. Para mim, dignificar a música, seja ela popular, vernácula ou erudita, através do seu estudo cuidadoso, com o intuito de compreender e experienciar as suas ideias e práticas de uma forma contextualizada, sistemática e profunda, de acordo com os seus próprios parâmetros e valores, é uma abordagem pedagógica comparativa que os professores de música podem empregar para valorizar cada tipo de música e todos aqueles que as produzem e experienciam. O professor poderá recear que, ao esforçar-se para tornar o seu ensino acessível e chamativo mas também desafiante para os seus

alunos, esteja a criar expectativas demasiado ambiciosas ou demasiado modestas. Este receio advém do facto de que ninguém está dotado de uma antevisão perfeita. Ao longo da minha vida de professora, fui frequentemente surpreendida por alunos que, quando confrontados com o desafio de dominar uma peça exigente, um género ou uma tradição de grande complexidade, ficavam aquém ou além do que tanto eu como eles tínhamos previsto. Porém, no fim de contas, se pretendo abordar todas as músicas que preciso de ensinar de uma forma comparativa e cuidadosa, tenho de reconhecer a minha falibilidade e os limites do que posso e devo ensinar, tentar dar o meu melhor e, quando as minhas expectativas não se concretizam, reajustar o meu rumo. Por isso, ao procurar o melhor de, e para, os meus alunos e eu própria, também preciso de humildade e da companhia de outros professores de música que fazem as coisas de forma diferente de mim e que representam tradições musicais diferentes. Com esta mentalidade poderei contribuir para fomentar as comunidades musicais de que faço parte. Em conjunto, os professores de música podem preservar, enriquecer e transformar práticas musicais num contexto de mudanças tecnológicas invasivas, contribuindo para a manutenção da diversidade de práticas musicais e culturais nos próprios locais e países que habitamos no Mundo. Fazendo-o, poderemos sentir-nos surpreendidos e frequentemente rejubilantes perante os sucessos inesperados do nosso trabalho.

A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS PARA A AÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA, PARA O BEM COMUM

Desde tempos imemoriais que a música tem sido um agente de poder. Na sua curta história das várias formas como a música tem servido propósitos de poder, Jacques Attali demonstra que a música é algo de político e económico – um meio pelo qual são servidos poderosos interesses religiosos, estatais e comerciais.²² A música pode canalizar a violência ou o silêncio, pelo contrário oprimir aqueles que não têm a capacidade ou a vontade de a criar, ou, ainda, dar voz aos que desejam exprimir-se musicalmente e transformar a música, a cultura e a sociedade. Como salienta Attali, a música tem servido como um simulacro do sacrifício, como uma representação de uma ordem mundial desejável; a sua repetição tem sido um meio para a sua mercantilização e desvalorização, e a sua composição permite novas possibilidades que subvertem ou derrubam práticas e valores anteriores. Vista sob um prisma político

e económico e não, como fez Martinho Lutero, como um bem absoluto, a música pode servir, potencialmente, tanto o bem como o mal.²³

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. A educação musical não pode ser ética e politicamente neutra, mas exprime e alimenta necessariamente valores de um ou outro tipo. A minha tarefa enquanto professora de música é a de criar espaços para atividades que tendam para o bem. Uma vez que não consigo conceber um único bem que se sobreponha a todos os outros, como no mito do Anel de Giges, preciso de confiar em mim própria e nos outros de forma a chegarmos aos nossos próprios conceitos do que é bom para nós, para os nossos alunos, para as situações em que ensinamos e aprendemos, para as tradições musicais de que somos representantes e para as sociedades de que fazemos parte.²⁴

Como é que a música adquire e exerce este poder? Enquanto forma de expressão humana, aqueles com quem e para quem a música é feita e recebida reconhecem esta expressão nas imagens e sons que contemplam aquilo que é entendido como música. Expressões privadas, subjetivas e pessoais são manifestadas publicamente e comunicadas a outros que são afetados intelectual, emocional e fisicamente ao experienciarem essa música. Tanto assim é que Kodály pergunta retoricamente “Haverá alguma demonstração mais cabal de solidariedade social do que um coro?”²⁵ Nos eventos musicais ao vivo, que têm estado na base de todas as tradições musicais desde a Antiguidade, esta experiência musical é simultaneamente pessoal e comunitária. Ao longo da História documentada, a crença no poder espiritual e social da música foi tão resiliente e persuasiva que levou a que esta fosse censurada, controlada e restringida de outras maneiras. Para Platão, apenas dois modos musicais levavam ao bem e era essencial que a república censurasse a música e os músicos para garantir que o bem continuasse a ser o objetivo da sociedade.²⁶ Os músicos eruditos da tradição do Norte da Índia possuem noções teóricas, morais e práticas extremamente sofisticadas sobre a prática e a interpretação da sua música. Tradicionalmente, certas “ragas” são associadas com determinados mitos e quem as interpreta e ouve crê que elas carregam um poder espiritual que pode influenciar o curso dos acontecimentos.²⁷ O poder da música é não só inerente aos seus efeitos psicológicos sobre os intérpretes e ouvintes, mas também à sua expressão através de sons, imagens e eventos que têm significados construídos socialmente. Por estas razões, Lucy Green distingue entre o poder inerente da música (*inherent power*) e o seu poder delineado (*delineated*

power).²⁸ Em todas as sociedades que me são familiares, a música está associada a eventos comunitários que assinalam rituais da vida, cerimónias religiosas ou políticas. O poder das emoções e ideias veiculadas pela música é evocativo no seu carácter imaginativo, a sua expressão alegre e o seu valor inspirador.

Quero também visar especificamente as trevas que alguns veem como uma característica da nossa época, o receio de que as antigas certezas estejam a colapsar, a violência aumente e as liberdades individuais e sociais estejam sob ameaça. No XII Simpósio Internacional de Filosofia da Educação Musical em Londres, Ontário, Canadá, em junho de 2019, presenciei apresentações de comunicações e painéis sobre estas trevas e sobre as formas como os professores de música lhes podem responder, bem como ao trauma dos imigrantes, dos que buscam asilo, das vítimas de violência sexual e das deslocações causadas por conflitos armados e guerras.²⁹ Muitos músicos exprimem a sua raiva através do *rap*, resistindo nos seus textos a uma avassaladora pobreza e desigualdade social, bem como a regimes autoritários e ditatoriais, cantando e tocando os seus instrumentos na esperança de ultrapassarem a opressão a que estão atualmente sujeitos, e evocando a solidariedade junto dos que os acompanham no seu protesto. Um exemplo disto são as celebrações vocais Estónias (*Laulupidu*) e os festivais de dança que transmitiam um sentimento de identidade e consolo quando a população local resistia à ocupação Soviética.³⁰ A música está sempre repleta da sensação de perda, solidão, dor e desespero, que vem do abandono. Por outro lado, ela pode ser terapêutica graças à coragem, catarse e conforto que oferece aos que sofrem.³¹ Por um lado, a música pode ser usada em contextos revolucionários para agitar os ânimos, levando ao ódio em relação aos outros, e pode eventualmente resultar no assassinio e genocídio dos alvos de tal ódio.³² Por outro lado, pode evocar a solidariedade, a inclusão, a paz, a esperança, o amor, a coragem e a alegria. A ambiguidade intrínseca desses propósitos requer que os músicos-professores os avaliem consciente e deliberadamente, escolhendo repertórios específicos e que encontrem um equilíbrio na multiplicidade de fins para os quais a música serve. A conceção de formas pelas quais os professores de música podem criar espaços seguros para a expressão musical de traumas, permitindo aos alunos enfrentar a sua angústia e raiva através da música e proporcionando a cura e o bem-estar através expressão musical, como defendido por June Boyce-Tillman, fomenta a humanidade, tão importante num mundo desumano.³³

A criação de espaços para a ação individual ou coletiva a favor do bem comum é o intuito dos autores da coletânea de ensaios *Humane Music Education for the Common*

Good, que constitui uma resposta ao relatório da UNESCO *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*.³⁴ Em vez de um conceito monolítico do bem, os autores da publicação buscam noções de bem mais modestas enquanto meios e fins de uma educação musical humana. São sugeridas várias abordagens teóricas e práticas que exemplificam como os educadores musicais podem procurar o bem comum e uma abordagem humana à música e à educação. Os autores atentam nos desafios de despertar os professores de música para as suas responsabilidades, bem como a necessidade de humildade e moderação na antevisão do que a educação musical pode alcançar, e a importância do equilíbrio entre as exigências da preparação individual dos professores de música e o carácter coletivo e comunitário da educação musical. Fornecem exemplos práticos e internacionais de abordagens pelas quais os educadores musicais podem trabalhar de forma humana em prol do bem comum, incluindo: o uso da música como meio de resistência; a aprendizagem baseada na pesquisa enquanto meio de alimentar valores humanistas; aulas de instrumento individuais que exemplificam abordagens psicológicas humanas; exemplos de pedagogias direcionadas para o bem comum; princípios de uma formação humana dos professores de música; o uso da música como um veículo para a amizade, a solidariedade, a reciprocidade e o desenvolvimento identitário positivo; abordagens ecológicas à educação musical em comunidades sagradas; hospitalidade para com estudantes transgênero. Outras possibilidades para o que os educadores musicais podem fazer de modo a criarem espaços para uma busca individual e coletiva da humanidade na música e na educação incluem: responder à ansia por experiências musicais sentida pelos alunos do ensino superior; a dissociação e reintegração de sensibilidades musicais e literárias; a exploração de perspectivas críticas internacionais em relação à educação musical; e a valorização da confiança e intimidade na educação musical.³⁵ Ao fornecerem estas perspectivas, os autores desta série abrem caminhos para que os professores de música procurem meios e fins humanos na sua atividade pedagógica.

DESENVOLVER COMPETÊNCIAS PARA MELHORAR A CULTURA E A SOCIEDADE

Quais as competências necessárias para um desenvolvimento da cultura e da sociedade rumo ao bem comum? Iris Yob desenvolveu um modelo conceptual das disposições necessárias para uma mudança social em prol do bem comum.³⁶ A autora classifica estas disposições em três domínios: o do *conhecimento*, que inclui a escolaridade, o

pensamento sistemático e a reflexão; o das *competências*, que inclui o empenho, o apoio, a colaboração e a atividade política; e o *afetivo*, que inclui a ética, o compromisso e a coragem. Na aplicação deste modelo a uma educação musical que aja em prol da mudança social, cultural e societal, os educadores musicais necessitam pelo menos destes conjuntos de disposições. Esta taxonomia possibilita que os educadores musicais delineiem planos de estudo que gerem sistematicamente competências em todos estes domínios e conjuntos de competências. Resumidamente, Yob argumenta que logo que os educadores identifiquem as mudanças específicas de que a sociedade necessita, torna-se possível preparar professores e alunos para levarem a cabo estas mudanças. Por exemplo, se o objetivo for o de agir em prol do bem comum e proceder de forma humana, os professores de música podem ser preparados e apoiados para poderem assumir uma abordagem multifacetada na implementação de tais mudanças. 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. Além disso, 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. Lowell Mason, um dos fundadores do sistema de ensino musical em Boston no início do século XIX, compreendeu como advogar, colaborar e envolver-se com os arquitetos políticos do sistema de ensino comum então emergente. Mason utilizou palestras de William Woodbridge sobre a importância do canto na educação geral, acompanhadas por atuações corais *a capella* por crianças.³⁷ As palavras e a música combinaram-se para influenciar o público da época a favor da ideia de que a música vocal deveria ser uma parte importante da educação geral. A estas abordagens, Yob junta as competências afetivas da ética, do compromisso e da coragem, que ajudam a direcionar as restantes competências para a mudança. Valores como a igualdade, a reciprocidade, a devoção, a persistência e a coragem ajudam a orientar o processo de transformação social para o bem comum. Cultivar essas disposições dá o impulso para a concretização destes ideais. Para Yob, se estes conjuntos de competências forem exemplificados em cada momento do processo pedagógico, é mais provável que tanto professores como alunos não se limitem a concordar com princípios, mas que deem o passo em frente necessário para a sua implementação prática. Desta e de outras formas, esse modelo conceptual pode ser

útil para os professores na construção e avaliação de programas e cursos que possam cultivar as várias competências envolvidas na transformação social.³⁸

É também importante que os professores de música e os seus alunos cultivem e pratiquem as competências necessárias para sustentarem o pensamento e a prática democrática. As democracias fornecem oportunidades para que perspectivas discordantes sejam discutidas e para que essas discórdias sejam resolvidas de forma civilizada. Se as sociedades democráticas pretendem manter-se face ao autoritarismo e extremismo, devem ser preservadas pela educação democrática.³⁹ Hoje em dia, principalmente tendo em conta o discurso socialmente mediado que, no seu anonimato e impulsividade, pode ter um impacto desumano e devastador, é necessário enfatizar e pôr em prática os tipos de discurso e ação necessários para enfrentar estes desafios. Enquanto professores de música, as nossas palavras devem ser calculadas e ponderadas, a nossa conduta deve ser comedida e, nas nossas aulas é essencial que desmascaremos os problemas dos meios de comunicação (*social media*), ao mesmo tempo que usamos a tecnologia a nosso favor. As democracias apoiam-se em factos, em informações que são testadas e validadas, na propensão para o pensamento crítico, na capacidade de perceber inverdades e mentiras e de as repudiar, e na capacidade de dialogar com outros que apresentam perspectivas divergentes. O debate sobre valores diferentes, que com frequência estão profundamente arraigados, tem de ser conduzido de forma civilizada, na esperança da persuasão daqueles que se agarram a tais valores. Por vezes, o debate civilizado e o diálogo não são suficientes, especialmente quando as forças do localismo entram em conflito com as do globalismo, tornando-se necessárias leis para impor as regras de conduta apropriadas.⁴⁰ Tensões entre tradições musicais que competem entre si, bem como entre os valores que as sustentam, são basilares na educação musical e os professores de música podem cultivar as competências que permitem aos estudantes compreender a complexidade de se compararem tradições musicais diversas e lhes deem a sabedoria para repudiarem ideologias extremistas. Para o fazer, considero útil a noção de “meio”, de Aristóteles, que evita algo de mais ou de menos, mas antes encontra um meio-termo entre extremos.⁴¹ A educação musical oferece um ambiente importante para potenciar as competências cooperativas que são essenciais para um trabalho conjunto em democracia, para tratar todos com respeito e valorizar as diferenças entre as pessoas e as suas músicas. É baseada em regras que sustentam a sua prática, e a prática musical pode cultivar o respeito por regras, musicais ou de outra natureza. Oferece ainda um espaço para o desenvolvimento de um amor por experiências espirituais em vez de materiais e para a consciencialização de como as

artes são manifestações preciosas da criatividade humana na profusão da sua diversidade. Estas competências são profundamente conservadoras, ao mesmo tempo que são potencialmente transformadoras da cultura e da sociedade.

Concluindo, face aos desafios contemporâneos, há muito que os professores de música podem fazer para tornarem a humanidade central no ensino e na aprendizagem, para preservarem o melhor das tradições musicais num mundo em transformação, para criarem espaços para a ação individual e coletiva em prol do bem comum e para cultivarem competências para o melhoramento da cultura e da sociedade. Nem todas as mudanças são dramáticas. Frequentemente, os seus efeitos transbordam para as vidas dos nossos colegas, alunos e suas famílias. Como músicos e professores, vivemos na esperança de que o mundo se torne melhor devido à nossa passagem por ele.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 A ideia de que as sociedades alternam ciclicamente entre a tradição e a mudança (respetivamente, as fases ideacional e sensorial) é avançada, por exemplo, por Sorokin, P. (1937). *Social and Cultural Dynamics*, vol. 1. New York: Bedminster.
- 2 Schwab, J. J. (1971). The Practical: Arts of Eclectic. *The School Review*, 79(4), 493-542. <http://dx.doi.org/10.1086/442998>.
- 3 Buber, M. (1970). *I and Thou*. New York: Charles Scribner's Sons.
- 4 Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of A Teacher's Life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 5 Yob, I. M. (in press). There is No Other. In I. M. Yob & E. R. Jorgensen (Eds.), *Humane Music Education for the Common Good*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- 6 Whitehead, A. N. (1929). *The Aims of Education and Other Essays*. New York: Macmillan.
- 7 Plato, (1993). *Republic*. Oxford, UK: Oxford University Press. Book 3, §401d, 100.
- 8 Para um estudo inicial de livros de canções Americanos ver John, R. W. (1953). *A History of School Vocal Instruction Books in the United States*, Dissertação, Indiana University. Sobre as canções usadas por Lowell Mason como forma de convencer o público a incluir a música vocal no ensino comum, ver Jorgensen, E. J. (1984). William Channing Woodbridge's Lecture, 'On Vocal Music as a Branch of Common Education', Revisited. *Studies in Music*, 18, 1-32. Reimpresso em *Visions of Music Education* e disponível em <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>.

- 9 Sobre Joseph Neef, ver Jorgensen, E. J. (1984). William Channing Woodbridge's Lecture, 'On Vocal Music as a Branch of Common Education', Revisited. *Studies in Music*, 18, 1-32.
- 10 Kodály, Z. (1964). *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. London: Boosey and Hawkes.
- 11 Martin, J. M. (2018). *School Was Our Life: Remembering Progressive Education*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- 12 Sobre as "canções sem melodia" e a ênfase no solfejo que ela almejou subverter enquanto professora de música: Martin, J. M. (2018). *School Was Our Life: Remembering Progressive Education*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- 13 Luther, M. (2008). Luther on Education: Studies and Methods. In Michael L. Mark (Ed.), *Music Education Source Readings from Ancient Greece to Today*. New York: Routledge.
- 14 Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: D. Van Nostrand.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- 15 Wassenberg, A. (2019). Feature: Tech Mogul Predicts People Will No Longer Listen to Music in 10 Years. https://www.ludwig-van.com/toronto/2019/06/15/feature-tech-mogul-predicts-people-will-no-longer-listen-to-music-in-10-years/?utm_source=LUDWIG+VAN+TORONTO+Email+Subscribers&utm_campaign=1c2d5b04d6-RSS_EMAIL_CAMPAIGN&utm_medium=email&utm_term=0_57cdb68eac-1c2d5b04d6-186573881 discute as ideias de Vinod Khosla sobre o impacto da tecnologia sobre a música.
- 16 Este argumento ecoa os trabalhos de Schippers, H. & Grant, C. (Eds.). (2016). *Sustainable Futures for Musical Cultures: An Ecological Perspective*. New York: Oxford University Press.
- 17 Sobre o Antropoceno, ver Kolbert, E. (2014). *The Sixth Extinction: An Unnatural History*. New York: Henry Holt.
- 18 Sobre Kodály: "bad taste in art is a veritable sickness of the soul," Kodály, Z. (1964). *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. London: Boosey and Hawkes.
- 19 Postman, N. (1979). *Teaching as a Conservative Activity*. New York: Dell. Especialmente o capítulo 1.
- 20 Postman, N. (1999). *Building a Bridge to the 18th Century: How the Past Can Improve Our Future*. New York: Vintage Books. O capítulo 1 utiliza a metáfora da construção de pontes educacionais.

- 21 “Child Who Yelled ‘Wow’ at Mozart Concert Charms Boston Audience”, *Morning Edition*, NPR, 9 de maio de 2019, 6:57 AM ET, <https://www.npr.org/2019/05/09/721685232/child-who-yelled-wow-at-mozart-concert-charms-boston-audience>; Steve Annear, “We Have Found the ‘Wow’ Child!” Handel and Haydn Society Tracks Down Enthusiastic Concertgoer”, 10 de maio de 2019, em <https://www.bostonglobe.com/metro/2019/05/10/boy-who-captured-hearts-for-saying-wow-after-boston-symphony-hall-performance-identified/kIaLugQTDN2LJ9KVtb930L/story.html>.
- 22 Attali, J. (1985). *Noise: The Political Economy of Music*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- 23 Luther, M. (2008). Preface to Georg Rhau’s *Symphoniae incundae*. In Michael L. Mark (Ed.), *Music Education Source Readings from Ancient Greece to Today*, (36-37). New York: Routledge.
- 24 Plato, (1993). *Republic*. Oxford, UK: Oxford University Press. Book 2, §§359d—360b, pp: 47. Conta a história de um antepassado de Gyges da Lídia, que tomou posse de um anel que o tornava invisível e o levou ao poder.
- 25 Kodály, Z. (1964). *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. London: Boosey and Hawkes.
- 26 Ver Plato [Platão], *Republic*, livro 3, §§398—403, sobre a sua teoria do papel da música na educação.
- 27 Para uma visão comparada da estética musical indiana, ver Rowell, L. (1983). *Thinking About Music: An Introduction to the Philosophy of Music*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Neuman, D. M. (1980). *The Life of Music in North India: The Organization of an Artistic Tradition*. Detroit: Wayne State University Press. O autor nota que algumas “ragas” têm regras mais restritas do que outras em relação à sua interpretação, embora mudanças nas tradições, algumas em períodos de poucas décadas, impliquem que fossem talvez tocadas de forma menos rigorosa que no passado.
- 28 Green, L. (1988). *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology, Education*. Manchester: Manchester University Press. Capítulos 2 e 3.
- 29 Programa do 12th International Symposium on the Philosophy of Music Education in London, Ontario, June 2019.

- 30 *Laulupidu* é uma cerimônia na Estônia associada à prática do canto, realizada a cada cinco anos, com coros que atingem um total de 20 000 participantes, e vastos públicos. Estas celebrações estiveram na base da identidade nacional Estônia, e foram ainda um importante meio de consolo e resistência à ocupação estrangeira, uma “revolução cantante” que ajudou a Estônia a libertar-se do domínio Soviético. Ver Associated Press, “Massive Choir a Place for Estonians to Find Identity, Solace”, *New York Times* 7 de julho de 2019, <https://www.nytimes.com/aponline/2019/07/07/world/europe/ap-eu-estonia-music-celebration.html>; Maris Hellrand, “Estonian Song Celebration timeline,” *Estonian World* at <https://estonianworld.com/culture/estonian-song-celebration-timeline/> Estonian Song Celebration timeline, 5 de julho de 2019, consultado a 11 de julho de 2019; <https://www.apnews.com/96487d4eb1f54530b722a65892dfa230/gallery/2f7c67fae4d947fd8704465e48b8dd17>; <https://estonianworld.com/culture/gallery-more-than-10000-dancers-participate-in-estonian-dance-celebration-2019/>.
- 31 Recordo-me da análise sobre como quatro compositores lidam com a morte através da música. Minear, P. S. (1987). *Death Set to Music: Masterworks by Bach, Brahms, Penderecki, Bernstein*. Atlanta: John Knox Press.
- 32 O uso da música como agente de poder internacional em processos sociais é discutido em Jorgensen, E. R. (1990). Music and International Relations. In J. Chay (Coord.), *Culture and International Relations* (56-71). New York: Praeger.
- 33 Ver Boyce-Tillman, J. (2000). *Constructing Musical Healing: The Wounds that Sing*. London: Jessica Kingsley. Boyce-Tillman, J. (2016). *Experiencing Music. Restoring the Spiritual: Music as Well-being*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- 34 Ver Yob, I. M. & Jorgensen, E. R. (Eds.). (2015). *Humane Music Education for the Common Good; Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*. New York: UNESCO Publishing.
- 35 Jorgensen, E. R. (2015). On Making Music Education Humane and Good: Gathering Threads. In I. M. Yob, & E. R. Jorgensen (Eds.). (2015). *Humane Music Education for the Common Good; Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*. New York: UNESCO Publishing.
- 36 Yob, I. M., Danver, S. L., Kristensen, S., Schulz, W., Simmons, K., Brashen, H. M., Krysiak, R. S., Kiltz, L., Gatlin, L., Wesson, S., Penland, D. R. (2016). Curriculum Alignment with a Mission of Social Change in Higher Education. *Innovative High Education*, 41, 203-219. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9344-5>.

- 37 Ver Jorgensen, E. J. (1984). William Channing Woodbridge's Lecture, 'On Vocal Music as a Branch of Common Education', Revisited. *Studies in Music*, 18, 1-32. O trabalho de Mason e Woodbridge foi desenvolvido como estratégia política para a introdução da música vocal no programa de ensino comum. Ver Jorgensen, E. R. (1983). Engineering Change in Music Education: A Model of the Political Process Underlying the Boston School Music Movement (1829-1838). *Journal of Research in Music Education*, 31, 67-75.
- 38 Yob, I. M., Danver, S. L., Kristensen, S., Schulz, W., Simmons, K., Brashen, H. M., Krysiak, R. S., Kiltz, L., Gatlin, L., Wesson, S., Penland, D. R. (2016). Curriculum Alignment with a Mission of Social Change in Higher Education. *Innovative High Education*, 41, 203-219. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9344-5>.
- 39 Dewey, J. (1944). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Music Education* [1916]. New York: Free Press. O autor procurou impregnar a educação geral com princípios democráticos.
- 40 Ver Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press.
- 41 Ver Aristóteles, (2000). *Nicomachean Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press. §§1106a-1107a, 1108b-1109a, 1127a, pp. 29-31, 34-35, 76. Sigo a deiza de Aristóteles em Jorgensen, E. R. (2020). *Values, Music, and Education*. Bloomington: Indiana University Press.

O DESAFIO DE ASSEGURAR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL EFICAZ NA INFÂNCIA POR EDUCADORES GENERALISTAS

GRAHAM F. WELCH

INTRODUÇÃO

Um dos desafios perenes na educação musical, quer na educação pré-escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é a relativa inadequação entre os requisitos para que o professor tenha um conhecimento “generalista” abrangendo diversas disciplinas, em comparação com um conhecimento mais “especializado” e profundo considerado necessário para ensinar música. Este desfasamento conceptual foi salientado em Inglaterra quando, pouco depois da aprovação da Lei de Reforma da Educação em 1988 e a introdução de um “Currículo Nacional” para as escolas, o então Secretário de Estado da Educação, Kenneth Clarke, solicitou um relatório a três figuras do ensino superior. Robin Alexander (Professor do Ensino Primário), Jim Rose (Inspetor-Chefe, Inspeção de Sua Majestade [HMI]) e Chris Woodhead (Diretor Executivo, Conselho Nacional de Currículos) foram incumbidos de proporcionar um desafio contemporâneo especializado ao que era visto como a preocupação dominante da década de 1960 com as abordagens à aprendizagem “centradas na criança”, especialmente tal como caracterizada no influente Relatório Plowden (CACE, 1967). O Secretário de Estado (do Partido Conservador) esperava ter apoio para uma visão mais “tradicional” dos métodos de ensino, em maior “sintonia” com a nova ênfase política no conteúdo curricular, dando ao mesmo tempo uma resposta à percepção da necessidade nacional de melhorar a literacia e a numeracia das crianças. O relatório subsequente de Alexander, Rose e Woodhead (DES, 1992) sugeria que “a resistência às disciplinas na fase primária já não é defensável” (p. 1). Especificamente, escreveram (p. 22):

Consideramos que um Currículo Nacional concebido em termos de disciplinas distintas torna impossível a defesa de um currículo não-diferenciado. Isto não significa que todas as disciplinas do Currículo Nacional devam necessariamente ser ensinadas separadamente: a conceção curricular e os modos de organização do currículo não devem ser confundidos. Mas, independentemente do modo de organização, os alunos devem ser capazes de compreender os princípios e procedimentos específicos de cada disciplina e, igualmente importante, devem ser capazes de progredir de um nível de conhecimento, compreensão e competência para outro dentro de uma mesma disciplina.

Além disso, estes três autores consideraram que um professor do ensino primário eficaz deveria ter três tipos de conhecimentos especializados: (i) conhecimento da matéria (conteúdos), (ii) pedagogia (saber como as crianças aprendem) e (iii) gestão da aprendizagem (saber organizar o ambiente de aprendizagem, por exemplo, em termos de tempo, espaço físico e recursos) (p. 50).

Esta visão tridimensional do papel do professor persiste até hoje, apesar da controvérsia inerente às definições de “música”, “desenvolvimento” e “pedagogia”. Até porque cada iteração subsequente do Currículo Nacional em Inglaterra, desde 1989, tem continuado a colocar uma forte ênfase no conhecimento dos conteúdos disciplinares,¹ embora favoreça tendenciosamente certas disciplinas como constituindo o “núcleo” – como o inglês, a matemática e as ciências – e sendo outras, como as artes, algo mais periféricas.

Não surpreende, portanto, que – dada esta tendência curricular para um “currículo central” – a formação inicial e em serviço dos professores da educação pré-escolar e do ensino primário ofereça, frequentemente, oportunidades limitadas para um

¹ Em Inglaterra, os políticos têm continuado a ajustar o conteúdo do currículo escolar oficial do Estado desde a sua iteração original, em 1989. Com a mudança de políticas, surgiram diferentes versões de um Currículo Nacional que tiveram de ser lecionadas em 1995, 2000, 2008 (apenas para as escolas secundárias - as alterações do currículo do ensino básico nesta altura foram posteriormente arquivadas) e, mais recentemente, 2015 - a versão atual ainda em uso em 2019. Esta especialização no conteúdo curricular é também um requisito das “Normas dos Professores” do Secretário de Estado (DFE, 2011), que se aplicam (praticamente) a todos os que ensinam nas escolas e que especificam que os professores devem ter “sólidos conhecimentos das disciplinas” (p. 10).

envolvimento na pedagogia artística, incluindo a música. Esta insuficiência na experiência profissional é relatada em Inglaterra (cf. Hennessy, 2010; Welch & Henley, 2014), bem como noutras partes do mundo, como a Escócia (Bhachu, 2019), a Austrália (Letts, 2015; Barrett et al., 2019) e Singapura (Chua & Welch, 2019).

OS POTENCIAIS BENEFÍCIOS MAIS ABRANGENTES DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Paradoxalmente, apesar desta marginalização das artes na política educativa, existe uma crescente literatura, resultante de investigação, sobre os benefícios do envolvimento artístico no desenvolvimento geral das crianças, na literacia e na numeracia, bem como no seu desenvolvimento físico, psicológico (incluindo o emocional) e social. Entre os exemplos de benefícios artísticos com crianças pequenas contam-se os dados de um estudo longitudinal na Finlândia (Linnavelli et al., 2018) relativos a crianças de 5-6 anos de idade que frequentam uma escola comunitária de música de baixo custo. Ao longo de dois anos letivos, verificou-se que estas crianças de tenra idade registaram melhorias significativas no desenvolvimento do processamento fonológico e das competências de vocabulário, em comparação com os seus pares que não tinham frequentado esse contexto. Este resultado está de acordo com outras pesquisas recentes no campo da neurociência sobre o processamento fonológico de crianças (Zuk et al., 2018), relacionando-se também com os benefícios cognitivos mais abrangentes que têm sido relatados como decorrentes de tocar um instrumento musical durante 0,5 horas por semana ou mais (Loui et al., 2019). Neste último estudo, os alunos de instrumentos entre os 8 e os 9 anos de idade tendem a desenvolver uma maior capacidade verbal mensurável e estatisticamente significativa, e uma melhor capacidade intelectual geral do que os seus pares que não aprendem instrumentos.

Uma razão subjacente a essa melhoria é o facto de a experiência musical estruturada ter a capacidade de promover uma maior discriminação e codificação do som e de melhorar o processamento fonológico e a capacidade de leitura (Putkinen et al., 2019). Esta constatação é corroborada por outro estudo empírico recente com crianças de 3 e 4 anos que reportou “provas convincentes de que tanto os aspetos melódicos como temporais do processamento musical estão associados a medidas de consciência fonológica e de gramática” (Politimou et al., 2019, p. 10). De igual modo, intervenções musicais/rítmicas foram consideradas úteis para ajudar a resolver anormalidades na

sincronização (*entrainment*) rítmica em padrões de sílabas na fala encontrados em pessoas com dislexia (Bishop-Liebler et al., 2014; Leong & Goswami, 2014; Zuk et al., 2017). Isto acontece, porque

...os indivíduos com dificuldades de leitura (tanto crianças como adultos) mostram uma sensibilidade reduzida ao ritmo da fala e à prosódia, especificamente a padrões de sílabas tónicas-átonas. Além disso, a fraca sensibilidade prosódica é tipicamente um forte indicador ou correlato de má leitura e fonologia (Leong & Goswami, 2014, p. 143).

Por conseguinte, é plausível que as atividades musicais que envolvem uma manipulação ativa do ritmo e de variações da altura do som sejam suscetíveis de fomentar o desenvolvimento perceptivo das características prosódicas da linguagem. Esta hipótese é fundamentada por descobertas realizadas na investigação neurocientífica relacionadas com características comuns na (a) codificação sensorial do som, (b) melodias musicais e contornos de entoação linguística, bem como (c) as interações entre os processamentos sintáticos linguístico e musical (Patel, 2008). Um conjunto recente de estudos com dois grupos etários diferentes (crianças de 5 e 8 anos) na Alemanha investigou as capacidades de processamento auditivo temporal e espectral em crianças (Steinbrink et al., 2019). Em ambos os estudos, as capacidades de reprodução rítmica e de perceção do tom foram preditores significativos da consciência fonológica. Os autores relatam que:

...capacidades musicais temporais (isto é, reprodução rítmica) e espectrais/tonais (isto é, perceção da altura do som) estão distinta e unicamente relacionadas com a consciência fonológica em crianças de diferentes grupos etários (pré-escolar versus 3.º ano de escolaridade). (p. 805)

Pensa-se que as bases para estas semelhanças entre a música e a linguagem estão relacionadas com um contexto evolutivo comum, a aquisição de conhecimentos e regras em ambos os domínios e o significado dos parâmetros musicais nas primeiras fases de aquisição da língua (Jentschke, 2016; Brandt, Gebrian & Slevc, 2012, 2019). Apesar da evidência de uma maior especialização neural (diferenciada) entre a linguagem e a música em níveis mais elevados do córtex, os dados da investigação apontam para a existência de:

Semelhanças fundamentais nas fases iniciais do processamento [do córtex auditivo] que fornecem uma base para a modulação que cruza ambos os domínios, através da experiência musical e linguística a longo prazo (Ogg & Slevc, 2019, p. 937).

No que diz respeito à música e à linguagem em casa, os dados de estudos de coorte da Austrália de n=3.031 crianças (Williams et al., 2015) constataram que, para além do impacto da leitura partilhada de livros, a frequência de atividades musicais em casa partilhadas aos 2-3 anos de idade estava associada a melhorias significativas nas competências pró-sociais, na regulação da atenção e na numeracia. Verificou-se também que tanto as artes da linguagem, como a música têm benefícios em termos de medidas de vocabulário e de regulação emocional das crianças. Numa iniciativa anterior no Reino Unido, um projeto de quinze meses na Ilha de Wight, *Music Start*, procurou integrar a prática musical e o canto como parte da vida criativa quotidiana de cada família da ilha com crianças com menos de 5 anos. Os visitantes formados em saúde comunitária distribuíram um pacote musical especialmente concebido para famílias com crianças dos 0 aos 2 anos, apoiado por uma formação dada aos profissionais da primeira infância e por intervenções musicais para grupos de mães e bebés. Como resultado, houve mais canto e música nos contextos familiares, a produção musical foi vista como uma atividade divertida e os pais relataram que o desenvolvimento da linguagem dos seus filhos melhorou (Clift, Mackenzie e Bushell, 2007).

Para além disso, uma avaliação em larga escala do Programa Nacional de Canto *Sing Up* nas escolas primárias inglesas concluiu que era possível comparar os dados de n=6.087 participantes em termos da capacidade de canto de cada criança avaliada individualmente (com base no seu comportamento ao cantar duas canções conhecidas para criar um “canto normalizado”) e das suas respostas escritas a um questionário especialmente concebido para o efeito, que incluiu um conjunto de afirmações relacionadas com o sentimento de inclusão social por parte dessas mesmas crianças. As análises de dados sugerem que quanto mais elevada for a classificação de desenvolvimento do canto normalizado, mais positivo é o autoconceito e o sentimento de inclusão social da criança, independentemente de idade, sexo e etnia (Welch et al., 2014). Foram relatados benefícios de identidade social semelhantes na América Latina onde, numa avaliação do impacto do Sistema Nacional de Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela *El Sistema*, n=2.914 crianças entre os 6 e os 14 anos relataram níveis mais baixos de comportamento agressivo, melhor autocontrolo e redução de

dificuldades comportamentais. Estes benefícios foram particularmente acentuados em crianças consideradas mais vulneráveis (Alemán et al., 2017).

De um modo geral, há muitos estudos que sugerem que o envolvimento bem-sucedido em atividades musicais pode apoiar o desenvolvimento das crianças a um nível abrangente, incluindo o funcionamento intelectual geral (Schellenberg, 2004; 2016), competências espaciais e verbais (Forgeard et al, 2008; Rauscher & Hinton, 2011), competências matemáticas (Haimson et al. 2011), aspetos da função executiva (Bowmer et al., 2018) e linguagem e literacia (Anvari et al., 2002), incluindo o desenvolvimento de competências pré-literárias em crianças nos primeiros anos de vida (Moreno, Friesen & Bialystok, 2011). Além disso, o comportamento geral das crianças também pode melhorar, como exemplificou um programa orquestral inovador de três meses em Itália, com n=113 crianças dos 8 aos 10 anos de idade, que foi considerado particularmente benéfico na redução da hiperatividade, desatenção e impulsividade, ao mesmo tempo que aumentou o controlo inibitório (Fasano et al., 2019). Estes benefícios estão de acordo com os resultados da investigação sobre o sucesso da educação musical com casos específicos de jovens com Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), cujo comportamento se caracteriza por tais sintomas disruptivos (hiperatividade, desatenção e impulsividade). Em cada um dos casos, as análises de dados revelaram que não foram observados sintomas de TDAH enquanto tocavam ou interpretavam música (Wilde, 2019).

Estes potenciais benefícios do envolvimento em atividades musicais situam-se num contexto em que os últimos dados do censo escolar em Inglaterra (2019) indicam que a insuficiência nas competências da fala, linguagem e comunicação (FLC)² constituem a maior categoria de necessidades especiais para as crianças das escolas primárias em Inglaterra, abrangendo n=173.401 crianças, ou seja 22% de todos os alunos. Talvez ainda mais significativamente, nas idades mais tenras para as quais existem dados disponíveis, essas necessidades FLC manifestam-se em cerca de 60% das crianças com 4 anos de idade.

Apesar de tudo isto, dadas as fragilidades da educação artística na sua preparação profissional, nem sempre os profissionais e professores de crianças nos primeiros anos de vida e no ensino primário conhecem formas de implementar atividades musicais adequadas; do mesmo modo, é pouco provável que esses profissionais

² *Speech, language and communication (SLC) skills*, no original.

estejam plenamente conscientes dos resultados da investigação sobre o valor prático da música para o apoio ao desenvolvimento académico mais amplo das crianças (*cf.* Barrett et al., 2019).

RESponder ÀS NECESSIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL DOS PROFESSORES GENERALISTAS E DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Várias pesquisas feitas ao longo das últimas três décadas comentaram a “falta de confiança” dos professores generalistas para ensinar música no ensino básico. Esses relatórios são evidenciados em vários países do mundo, incluindo a Inglaterra (Hennessy, 2000; Holden & Button, 2006; McCullough, 2006; Mills, 1989; Seddon & Biasutti, 2008; Stunell, 2010; Welch & Henley, 2014); Austrália (Auh, 2004; Ballantyne, 2006; de Vries, 2013; Jeanneret, 1997); Irlanda (Stakelum, 2008); Escócia (Bhachu, 2019); Brasil (Figueiredo, Soares & Schambeck, 2015); Portugal (Mota, 2015) e também em estudos comparativos entre vários países, incluindo Austrália/EUA/Namíbia/África do Sul/Irlanda (Russell-Bowie, 2009).

Essa “falta de confiança”, derivada de um sentimento de inadequação musical em termos pessoais, foi também relatada por educadores de infância, em países como a Noruega (Kulset & Halle, 2019) e Inglaterra (Digby, 2020), bem como por alunos estagiários, que estudam para se tornarem professores do ensino básico (Hallam et al., 2009). Uma notícia recente na revista semanal profissional para professores, a *TES* de 5 de outubro de 2018, noticiou uma conferência de Diretores (NAHT) na qual a Diretora-Adjunta da Ofsted (órgão estatutário responsável pela supervisão da qualidade do ensino nas creches e escolas inglesas, ela própria ex-professora de uma turma de ensino básico) comentou que “as crianças pequenas precisam de cantar”. Sugeriu ainda que os educadores de infância se sentem demasiado envergonhados para cantar diante de outras pessoas, em parte porque tendem a comparar-se negativamente com as performances vocais de alta qualidade facilmente disponíveis através das novas tecnologias, tais como os seus telemóveis. Pensa-se que esta “falta de confiança” resulta de várias e persistentes distorções e preconceitos socioculturais e educativos:

- Em primeiro lugar, existe um equívoco generalizado e contínuo de que a musicalidade é definida pelo sucesso na música erudita ocidental.

- Utilizando-se tal definição, a musicalidade está, portanto, confinada a um pequeno subgrupo da população (cf. por exemplo Ruddock & Leong, 2005). Isto acontece apesar do grande número de provas neurológicas que mostram o contrário, ou seja, que todos nós somos musicais por natureza (cf. Blacking, 1976; Hodges, 2019; Schlaug, 2015; Welch & McPherson, 2018).
- Em terceiro lugar, a relativa marginalização das artes e da música no currículo do ensino secundário inglês (a partir dos 14 anos de idade) é caracterizada pela sua ausência do Baccalaureate Inglês (2019) introduzido em Inglaterra em 2011.³ As análises dos dados de entrada nestes exames indicam que menos de 10% da população do ensino secundário continua a estudar música até ao Certificado Geral do Ensino Secundário (GCSE)⁴ aos 16 anos de idade e depois desta idade (Welch, 2020). Uma consequência inerente é a baixa proporção de músicos competentes e confiantes na população geral a partir da qual se recrutarão os futuros professores-generalistas para o ensino básico (Welch, 2012).
- Em quarto lugar, a Formação Inicial de Professores para professores do ensino básico abrange normalmente dez áreas disciplinares do Currículo Nacional e a educação religiosa. Consequentemente, há relativamente pouco tempo atribuído ao ensino artístico, incluindo a música, devido às pressões para que os novos professores sejam comprovadamente especialistas nas áreas principais (e subáreas associadas) do inglês, da matemática e das ciências.
- Estes preconceitos e distorções na preparação profissional são agravados nos contextos da infância e de prestação de cuidados, onde a mão-de-obra tende a ser jovem e feminina, com experiência e qualificações formais relativamente limitadas na área da educação (Barrett et al., 2019; Peeters et al., 2015), bem como na música.

3 Cf. <https://www.gov.uk/government/publications/english-baccalaureate-ebacc>

4 *General Certificate of Secondary Education* (GCSE).

Uma consequência destes desafios à oferta de uma educação musical eficaz nos jardins de infância e nas escolas básicas tem sido o aparecimento de várias iniciativas para a melhoria da qualidade da preparação dos professores (e dos assistentes pedagógicos) estagiários e em serviço. A intenção tem sido assegurar que os professores tenham pelo menos um conhecimento básico sobre atividades musicais adequadas e abordagens pedagógicas em música, com crianças pequenas. Em Inglaterra, o Governo iniciou um Plano Nacional para a Música (DFE, 2011) para todas as crianças e jovens. Uma chave para o sucesso desta política nacional seria assegurar que um número crescente de professores do ensino básico fosse capaz de ensinar música (refira-se, contudo, que o plano não abrangia crianças com menos de 5 anos, a idade legal para o início da educação formal das crianças).

Um resultado semelhante, em 2011, foi uma iniciativa da Agência de Formação e Desenvolvimento (AFD) para as Escolas,⁵ a entidade oficial do Governo do Reino Unido responsável pela oferta e qualidade dos professores em Inglaterra na altura. A AFD financiou investigação sobre a conceção, ensino e avaliação de módulos-piloto de música como parte dos cursos de Formação Inicial de Professores (FIP) (ver Hennessy, 2017 para uma visão geral). O objetivo era aumentar a confiança e a competência em educação musical dos novos professores do ensino básico. Vinte e um módulos-piloto foram financiados e ensaiados em todo o sector do ensino superior por prestadores individuais de FIP em 2012-2013. Um requisito básico na conceção dos cursos era que os professores estudantes passassem algum tempo do módulo (curso) nas escolas, observassem professores de música experientes, adotassem as suas próprias atividades curriculares de música adequadas e dispusessem de tempo para a conceção e reflexão respetivas (ver Welch & Henley, 2014 como um exemplo de conceção e avaliação de módulos). As avaliações efetuadas pelos fornecedores de FIP sugeriram que estas iniciativas locais de curto-prazo foram relativamente bem-sucedidas e, nalguns casos, foram integradas nos currículos da FIP do ensino básico (Hennessy, 2017).

5 *Training and Development Agency (TDA) for Schools.*

O VALOR DA SUPERVISÃO NO LOCAL DE TRABALHO PARA PROFESSORES GENERALISTAS E EDUCADORES DE INFÂNCIA

Um desafio comum na procura de melhores resultados a longo-prazo de iniciativas como as referidas anteriormente é a forma de alicerçar o desenvolvimento profissional (pré e em serviço) em educação musical nas próprias realidades do ensino pré-escolar e básico. Uma solução tem sido colocar músicos devidamente preparados e habilitados para orientarem e trabalharem com os professores generalistas menos confiantes em termos musicais, juntamente com os seus alunos, apoiados com tempo suficiente para uma planificação e reflexão partilhadas. A supervisão no local de trabalho tem sido descrita como a relação entre um indivíduo experiente (o supervisor) e um indivíduo menos experiente (o formando) no local de trabalho, visando auxiliar o crescimento pessoal e profissional do formando (Kram, 1985). O programa de supervisão no local de trabalho ocorre normalmente durante períodos de tempo longos e é de natureza multifacetada (Eraut, 2011).

Entre os fatores positivos da supervisão como abordagem de apoio ao desenvolvimento profissional incluem-se o facto de o supervisor não estar numa relação de poder com o formando e de haver uma abordagem facilitadora da aquisição de competências relevantes in situ, conduzindo à aprendizagem situada (Kemmis et al., 2014; Lave & Wegner, 1991). Nas abordagens de autodesenvolvimento colaborativo, o supervisor e o formando têm discussões profissionais como iguais, o que leva a um crescimento mútuo (Barrett, Zhukov & Welch, 2019).

Um recente exemplo australiano relatou o impacto positivo que um programa-piloto de música dirigido por professores generalistas teve nas competências para o canto e nas atitudes de crianças em idade escolar relativamente à música (Barrett, Zhukov & Welch, 2019; Barrett et al., 2020). O programa visava colmatar a falta de treino musical durante a preparação dos futuros professores ao longo da licenciatura, bem como a perceção de falta de confiança, por parte dos professores generalistas (não-especialistas em música), no ensino da música e no canto. Os supervisores participaram num *workshop* de dois dias que abordou as competências tutoriais e o conteúdo do programa de música. Durante o *workshop*, os supervisores foram orientados sobre os fundamentos da supervisão e partilharam estratégias, práticas e recursos simples para envolver os professores e as crianças numa educação musical eficaz. Uma abordagem semelhante à formação de supervisores tinha sido já antes

implementada nos Estados Unidos (Berg & Conway, 2016). Subsequentemente, os supervisores australianos trabalharam com professores generalistas numa relação de supervisão individual durante um longo período de tempo, nomeadamente dois períodos escolares em Nova Gales do Sul (20 semanas) e um período escolar em Vitória (10 semanas).

Os supervisores visitaram as escolas atribuídas e avaliaram os recursos locais; convidaram os [professores] orientandos a observar o ensino musical dos supervisores; colaboraram no desenvolvimento de planos de aulas de música e atividades que abordaram objetivos, necessidades e contextos individuais dos professores; ensinaram música juntamente com os professores orientandos na sala de aula; e observaram e deram feedback aos professores orientandos sobre o ensino musical que estes faziam. O conteúdo curricular musical foi essencialmente baseado na voz, com foco na literacia, e incluiu um trabalho instrumental simples, informado pelos princípios de Kodaly e Orff (Barrett, Zhukov & Welch, 2019, p. 5).

Realizaram-se testes de canto e inquéritos de turma aos alunos das escolas primárias (n=11) australianas participantes, antes e depois do programa de supervisão. Os resultados mostraram que, além de ter um impacto positivo nos conhecimentos musicais e na confiança dos participantes adultos, a implementação destas atividades musicais em contextos educativos precoces teve um impacto positivo nas competências para o canto e nas atitudes das crianças pequenas perante a música, independentemente do género, etnia e posição socioeconómica da escola (Barrett et al., 2020).

Numa iniciativa semelhante, de menor escala, em Inglaterra, os supervisores da Fundação VOCES8 trabalharam com professores generalistas (não-especialistas em música) e respetivos alunos em duas escolas primárias de Hackney, no interior de Londres. As sessões iniciais com supervisores, apenas para os professores, foram seguidas por um processo de supervisão na sala de aula durante dois períodos escolares, totalizando oito sessões de uma hora ao longo de aproximadamente seis meses. Os dados resultantes da avaliação incluíram provas de benefícios significativos ocorridos no canto das crianças participantes, bem como de desenvolvimento não-musical na leitura das crianças e em aspetos da sua função executiva (Welch et al., 2020). As observações tiveram lugar em aulas de música lideradas pelos professores da turma quando os supervisores estavam ausentes. Essas mesmas observações indicaram que

os professores participantes tinham desenvolvido conhecimentos e competências em educação musical, bem como confiança para liderar atividades de canto com os alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

Um tipo particular de supervisão musical no Reino Unido centrou-se no apoio ao desenvolvimento da fala, linguagem e comunicação (FLC) em crianças de tenra idade, através da música. Em Londres, por exemplo, o projeto *Music for Change* procurou explorar o impacto de um programa especialmente concebido de sessões semanais de música no desenvolvimento integral de crianças em idade pré-escolar no noroeste de Westminster, uma área urbana sujeita a múltiplas privações (Knight, et al., 2018). O projeto foi elaborado pela instituição de caridade londrina *Creative Futures* com o objetivo de melhorar a preparação escolar das crianças através do apoio ao desenvolvimento de um elevado número de crianças com necessidades de FLC. Nesta parte de Londres, quase um terço das crianças estão registadas como tendo alguma forma de necessidades educativas especiais ou incapacidade (NEE) e estima-se que 50% das crianças têm algum tipo de atraso na fala e na linguagem. Mais de 60% têm o Inglês como Língua Adicional (ILA) e, em algumas escolas, esta proporção sobe para quase 100%.

Assim, *Music for Change* reuniu um terapeuta da fala e da linguagem (TFL), financiado pelo Serviço Nacional de Saúde local, e um músico especializado no trabalho com crianças nos primeiros anos de vida para trabalharem colaborativamente em creches comunitárias locais durante um período de dez semanas. Os dois especialistas lideraram um ciclo semanal de investigação-ação, que lhes permitiu apoiar os educadores de infância em atividades musicais com um foco partilhado entre a linguagem e a comunicação. Ao longo das dez semanas, os profissionais da creche começaram por observar os especialistas que trabalhavam com as crianças, assumindo depois gradualmente e, cada vez mais, a responsabilidade de liderar as sessões semanais (de uma hora) de música. As práticas baseavam-se em jogos vocais, canto, utilização de objetos sonoros, jogos musicais, discriminação auditiva e auricular, movimento, canções e histórias. A inclusão de atividades musicais lúdicas livres, lideradas pelas crianças, permitiu também o aparecimento de canções improvisadas por parte das próprias crianças. Além disso, a narração das brincadeiras em forma de canção foi considerada útil para se introduzir linguagem e melhorar as interações entre os adultos e as crianças ao apoiar a reflexão dos adultos sobre o que as crianças estavam a fazer.

Ao longo dos dois anos (2015-2017), o projeto *Music for Change* envolveu o trabalho em n=11 creches diferentes com n=1.320 crianças dos 0 aos 4 anos de idade e incluiu n=871 sessões de *workshops*. Entre os resultados do impacto contam-se provas empíricas do desenvolvimento das crianças *na* música, bem como *através da* música – incluindo o desenvolvimento pessoal, social e emocional, tal como o aumento das capacidades de audição, atenção e comunicação. Além disso, houve impactos positivos no desenvolvimento profissional e nos comportamentos dos profissionais da creche, tanto em termos de confiança como de competência na utilização de atividades musicais para apoiar o desenvolvimento da fala e da linguagem das crianças (Knight et al., 2018). Adicionalmente, a estruturação pedagógica das atividades pelos peritos visitantes, em que tanto as crianças como o pessoal das creches [educadores de infância] tiveram a oportunidade de liderar em diferentes momentos, capacitou e permitiu que tanto as crianças como os educadores tivessem um sentido de poder (capacidade de agir)⁶ e de propriedade dentro e fora do programa (Welch & Bowmer, 2017).

Um programa semelhante de desenvolvimento profissional para o ensino pré-escolar foi levado a cabo em Norfolk, uma zona a leste de Londres. A conceção da investigação-ação do projeto *SALTMusic* reuniu terapeutas da fala e da linguagem e profissionais de música na infância para desenvolverem novas abordagens pedagógicas no seu trabalho com famílias cujas crianças (entre os 24 e os 36 meses de idade) tinham dificuldades de comunicação. As crianças e as suas famílias participaram em sessões regulares entre 12 semanas e um ano e foram relatados benefícios semelhantes aos encontrados em Londres, com 90% dos pais a referirem que a linguagem dos seus filhos tinha melhorado e os profissionais a afirmar que se tinham tornado mais confiantes na utilização de abordagens musicais para a terapia da fala e a linguagem (TFL) (Pitt & Arculus, 2018).

Na sequência do sucesso do programa *Music for Change* em Londres (2015-2018), centrado nas crianças em idade pré-escolar com necessidades de Fala, Linguagem e Comunicação (FLC) (ver acima), foi concebido um programa de acompanhamento – *Sound Communities* (financiado pela Fundação Paul Hamlyn) – para proporcionar desenvolvimento profissional gratuito, centrado na música, aos profissionais das creches em localidades do Sudeste de Inglaterra, onde existem proporções acima da média de crianças com necessidades de FLC em Inglês como Língua Adicional (ILA),

⁶ *Agency*, no original.

ou que têm necessidades de FLC. O objetivo geral tem sido permitir aos educadores acrescentar e enriquecer as oportunidades e atividades musicais na sua rotina diária na escola com crianças pequenas (ver Anexo no final do capítulo).

Durante o período escolar do Outono (setembro a dezembro de 2019), os profissionais de sete creches em Hastings e St. Leonards, no East Sussex, participaram em três seminários de duas horas no âmbito do segundo ano do programa *Sound Communities*. Pude assistir a cada sessão e observar os dois supervisores musicais (especializados em crianças nos primeiros anos de vida) a trabalhar com os participantes.⁷ Os dois primeiros *workshops* ocorreram no final do dia letivo, num dos locais da parceria. A sessão de abertura foi concebida para proporcionar uma introdução à “música e comunicação” sendo seguida, na sessão dois, por um enfoque mais específico nos “elementos de construção da música”. A terceira sessão, “observação e documentação de brincadeiras musicais”, teve lugar na escola anfitriã após a hora do almoço e envolveu discussões de grupo de ambos os lados de uma visita ao infantário no local. A visita proporcionou aos participantes do curso a oportunidade de observar *in situ* as crianças pequenas e os respetivos profissionais. Esta foi uma forma de “observação participante” (Kawulich, 2005) em que os visitantes foram encorajados a tomar notas e também a interagir com as crianças pequenas. As minhas próprias notas desta visita foram sintetizadas da seguinte forma:

Como músico, pelo menos numa “vida anterior”, notei também como as crianças pequenas se envolviam com o som e o material sonoro, como por exemplo num trio (duas meninas e um menino) a tocar tambores com as mãos em cima de um aquecedor para estabelecer um ritmo forte e uniforme, enquanto outra criança (menina), num “canto”, colocava objetos num saco de maquilhagem a fingir, fazendo uma pausa entre cada objeto para abanar e ouvir os sons coletivos; um menino estava a embalar cuidadosamente uma boneca enquanto improvisava uma canção de embalar; outra menina estava a cantar para si própria enquanto explorava a caixa de adornos; duas outras meninas estavam sentadas no chão a brincar com as abelhas programáveis que emitiam ruídos eletrónicos diferentes à medida que se moviam em determinadas direções. De vez em quando, estas atividades centradas nas crianças eram sobrepostas a um tipo particular de discurso exagerado dos adultos que organizavam a

7 A sessão final contou apenas com a presença do supervisor dirigente.

sua tarde, como “Que desenho maravilhoso!”, “Muito bem, John” e “Está na hora de vestir os casacos às crianças!”. Estas afirmações dos adultos eram uma forma de linguagem dirigida à infância (cf. Saint-Georges et al., 2013), com as fortes características prosódicas a serem infundidas com elementos musicais reconhecíveis, tais como o contorno melódico exagerado, as alterações no volume sonoro e no padrão rítmico, uma altura do som vocal mais elevada do que o normal e com uma amplitude vocal mais ampla, bem como timbres vocais contrastantes (Welch, 2020).

A instituição de caridade que lidera a iniciativa *Sound Communities’ initiative – Creative Futures* – estava interessada na qualidade do supervisor especializado e na conceção do curso. Ao rever as minhas notas de campo das três sessões, destacam-se vários traços distintivos. A supervisão abrangeu sete vertentes principais, algumas das quais sobrepostas:

1. Houve um **contributo especializado do(s) supervisor(es)**, incluindo a utilização de estímulos sonoros e visuais para sensibilizar os participantes para os focos específicos da sessão, como por exemplo, experienciando vídeos de exemplos musicais reais com crianças pequenas;
2. **Conteúdos progressivos**, em que as três sessões de supervisão alargaram os conhecimentos introduzidos nas sessões anteriores;
3. Foi necessário fazer **observações específicas** no local de trabalho de origem dos profissionais [professores e educadores], bem como no infantário de acolhimento;
4. Houve oportunidades de **reflexão sobre a experiência pessoal e profissional**. Este aspeto foi-se tornando mais marcante ao longo das três sessões porque os participantes foram encorajados a trazerem exemplos do que tinham observado musicalmente com os seus próprios filhos, bem como experiências que tiveram ao experimentarem algumas das atividades musicais simples;

5. Foi atribuído tempo para **discussões de grupo** dentro da sessão, bem como para a **partilha** das suas próprias experiências; tais discussões constituíram a base para o **estabelecimento de redes** (*networking*), tanto dentro de cada infantário como entre infantários;
6. Foram proporcionadas oportunidades de experienciar **atividades musicais simples**, incluindo a utilização de instrumentos de não-percussão, percussão afinada, instrumentos encontrados e instrumentos indígenas; isso teve também o benefício de alargar o desenvolvimento musical dos participantes, bem como de proporcionar um reportório simples para que estes pudessem interagir com as suas crianças; e
7. A necessidade de “**apropriação**” ou **sentido de posse** do programa pelos próprios participantes foi desencadeada, garantindo-se que cada um tivesse uma “**voz**” ao longo das três sessões e em cada uma destas. Todos foram encorajados e habilitados a contribuir. Foram também encorajados a explicitar o seu conhecimento e comportamento musical tácito.

Em cada sessão, os participantes tiveram de agir musicalmente, manipulando o som e fazendo música (inclusive com as mãos, vozes, instrumentos simples). Também lhes foi dada a oportunidade de utilizarem outros meios para fazer o acompanhamento sonoro, nomeadamente materiais de desenho e lenços de papel. A audição focalizada foi uma atividade-chave comum, tal como a conversa após a audição. Os jogos sonoros foram outra componente essencial, gerando frequentemente momentos de muito bom humor.

Ao longo das sessões, os comportamentos dos participantes sugeriram que estavam intelectual e emocionalmente envolvidos no conteúdo das sessões e dispostos a partilhar, discutir e fazer música. Dos seus comentários, exemplos pessoais e linguagem corporal, ficou claro que os participantes estavam positivamente envolvidos com os elementos do programa. Os participantes aproveitaram a oportunidade oferecida pelo(s) supervisor(es) para darem exemplos ilustrativos de como aplicaram pessoalmente o conteúdo da sessão anterior no seu próprio infantário ganhando experiência prática com as suas próprias crianças. Exemplos dados incluíram a utilização de instrumentos encontrados, a observação do som e da criação musical das próprias crianças, bem como cantar enquanto faziam outras coisas.

Das três sessões de *Sound Communities*, talvez a segunda tenha sido a mais desafiante, uma vez que se centrou no envolvimento com os elementos de construção do som – os elementos da música, tais como pulsação, ritmo, altura do som, timbre, estrutura e dinâmica. Houve muitos conteúdos e teria valido a pena voltar a eles, abordá-los de um modo mais específico em sessões futuras durante o resto do ano, particularmente em termos de pulsação e ritmo, dadas as suas sinergias próximas aos elementos constitutivos da linguagem.

Sobre a supervisão e a qualidade da mesma, a literatura sobre o assunto sugere que a sua eficácia resulta, geralmente, “de esforços de boa-fé por todas as partes” que permitem fomentar novas relações pessoais e profissionais (Langdon et al., 2016, p. 159) e têm efeitos benéficos tanto para supervisores como para orientandos (Ehrich et al., 2004). Resultados positivos devem incluir uma colegialidade demonstrável (colaboração, estabelecimento de redes – *networking*, partilha de ideias e conhecimentos), reflexão, desenvolvimento profissional e satisfação pessoal (recompensa, crescimento) (Powell, 2018). Apesar de evidências detalhadas sobre cada um destes atributos não se terem manifestado de um modo necessariamente explícito ao longo destas três sessões – em virtude de o programa ter tido, em 2019, apenas três sessões de duas horas (continuando em 2020) – o trabalho de base foi feito e as relações já estabelecidas entre supervisores e orientandos (e entre estes) foram positivas.

A propósito dos orientandos, a literatura sugere que os impactos benéficos devem incluir apoio (empatia, encorajamento, aconselhamento, amizade), ajuda (com estratégias de ensino, conhecimento dos conteúdos e recursos), discussão (partilha de ideias, informação, problemas, conselhos dos pares) e *feedback* (reforço positivo, crítica construtiva) (Ehrich et al., 2004). Muitos destes ingredientes foram observados em diferentes graus ao longo das três sessões de orientação *Sound Communities*.

Dada a natureza, essencialmente fora do local, deste programa (separadamente dos profissionais da escola anfitriã), esta forma de supervisão coloca exigências particulares aos supervisores, a menos que estes possam visitar cada participante e observar e partilhar a sua produção musical em primeira mão.⁸ Especificamente, a literatura sobre o assunto (por ex. Conway & Hodgman, 2006) sugere que as qualidades eficazes do supervisor de música incluem: (i) um forte conhecimento da

⁸ Esta ajuda pessoal alargada é possível com a extensão *Sound Communities Plus* que as escolas e os infantários podem adquirir, para além do programa de base gratuito.

matéria – claramente evidenciado neste programa; (ii) uma filosofia de educação musical compatível – os supervisores demonstraram um excelente conhecimento prático dos comportamentos musicais, desenvolvimento e repertório nos primeiros anos de vida das crianças, que terá encontrado eco nos participantes; (iii) excelentes capacidades musicais e de ensino – também evidenciadas; bem como (iv) ser um bom ouvinte, organizado, agradável no trato pessoal e profissional – qualidades que foram igualmente observadas. A capacidade de nutrir e afirmar (Smith, 2005) foi também identificada como um elemento-chave para uma supervisão eficaz em música, o que também foi evidenciado, não obstante a concepção da experiência ter sido pensada tendo o grupo como base.

Uma forma de fortalecer o programa – para lá de uma concepção em espiral em que os elementos-chave se vão repetindo ao longo do ano – seria encorajando os participantes individuais a trazerem para as sessões exemplos áudio e/ou vídeo de criação sonora e musical, a fim de os partilharem com os supervisores e outros elementos do grupo. Tal forneceria uma base sólida de provas de que estariam realmente a entrar no interior da filosofia e do conteúdo do programa *Sound Communities*.

Globalmente, os dados empíricos destas iniciativas no Reino Unido e na Austrália sugerem que uma supervisão eficaz poderá enfrentar o desafio de assegurar que especialistas não-músicos que trabalham com crianças nos primeiros anos de vida possam aprofundar e desenvolver os seus conhecimentos, compreensão e competências em educação musical. Estas parcerias entre especialistas (que têm uma especialização em música) e generalistas (que têm um conhecimento profundo das suas crianças de tenra idade) podem ser enriquecedoras para todos os agentes envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Munoz, R., Stampini, M., & Williamson, A. A. (2017). The effects of musical training on child development: a randomized trial of *El Sistema* in Venezuela. *Prevention Science*, 18(7), 865-878. doi: 10.1007/s11121-016-0727-3.
- Anvari, S. H., Trainor, B. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing and early reading abilities in pre-school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111-130.

- Auh, M. S. (2004). Changes in perceptions of confidence in teaching music by preservice students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161-162, 11-18.
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising preservice teacher education courses for music teachers: the importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26, 37-50. doi: 10.1177/1321103X060260010101.
- Barrett, M., Zhukov, K., Brown, J. E., & Welch, G. F. (2020). Evaluating the impact of a generalist teacher-led music program on early childhood school children's singing skills and attitudes to music. *Psychology of Music*, 48(1), 120-136.
- Barrett, M. S., Zhukov, K., & Welch, G. F. (2019). Strengthening music provision in early childhood education: a collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. *Music Education Research*, 21(5), 529-548. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1647154>.
- Berg, M. H., & Conway, C. (2016). The design and implementation of the ASTA Mentor Program: perceptions of program developers and mentor preparation workshop participants. *String Research Journal*, 7, 63-81.
- Bhachu, D. K. (2019). *Facilitating musical learning in Scottish Primary Schools: An interview-based study of generalist primary teachers', primary music specialists' and community music practitioners' views and experiences*. Unpublished PhD Thesis, University of Edinburgh.
- Biasutti, M., & Seddon, F. (2008). Non-music specialist trainee Primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403-421.
- Bishop-Liebler, P., Welch, G., Huss, M., Thomson, J. M., & Goswami, U. (2014). Auditory temporal processing skills in musicians with dyslexia. *Dyslexia*, 20, 261-279. doi: 10.1002/dys.1479.
- Blacking, J. (1976). *How musical is man?* London: Faber & Faber.
- Bowmer, A. R., Mason, K. C., Knight, J., & Welch, G. F. (2018). Investigating the impact of a musical intervention on preschool children's executive function. *Frontiers in Psychology (Developmental Psychology)*. 9:2389. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02389.
- Brandt, A., Gebrian, M., & Slevc, L. R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 3:327 doi: 10.3389/fpsyg.2012.00327.
- Brandt, A., Slevc, L. R., & Gebrian, M. (2019). The role of musical development in early language acquisition. In M. H. Thaut & D. A. Hodges (Eds.), *The Oxford Handbook of Music and the Brain*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780198804123.013.23.

- CASE (1967). *Children and their primary schools: a report of the Central Advisory Council for Education (England)*. Vol. 1. London: HMSO. <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>.
- Chua, S. L., & Welch, G. F. (2019). A quantitative study of experiences impacting music teacher development. *Psychology of Music*. doi: 10.1177/0305735619873387.
- Clift, S., Mackenzie, K., & Bushell, F. (2007). *The MusicStart Project. An evaluation of an Isle of Wight Early Years Music Initiative*. Canterbury: Canterbury Christ Church University.
- Conway, C. M., & Hodgman, T. M. (2006). Mentoring. In C. M. Conway & T. M. Hodgman (Eds.). *Handbook for the Beginning Music Teacher*, (pp. 201-209). Chicago, IL: GIA Publications.
- DES (1992). *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools*. London: Department of Education and Science.
- de Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375-391.
- Digby, J. (2020). *Teacher confidence to facilitate children's musical learning and development in the Reception Year at school*. Unpublished PhD Thesis, University College London.
- DFE (2011). *Teachers' Standards*. London: Department for Education.
- DFE (2011). *The Importance of Music. A National Plan for Music Education*. London: Department for Education & Department for Culture, Media and Sport.
- DFE (2019). *English Baccalaureate (EBacc)*. London: Department for Education.
- Eraut, M. (2011). Informal Learning in the workplace: evidence on the real value of Work-based Learning (WBL). *Development and Learning in Organizations*, 25(5), 8-12.
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: a review of literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- Fasano, M. C., Semeraro, C., Cassibba, R., Kringelbach, M. L., Monacis, L., de Palo, V., Vuust, P., & Brattico, E. (2019). Short-term orchestral music training modulates hyperactivity and inhibitory control in school-age children: a longitudinal behavioural study. *Frontiers in Psychology*, 10:750. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00750>
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A. & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PLoS One*, 3(10), e3566. doi:10.1371/journal.pone.0003566.
- Figueiredo, S., Soares, J. & Schambeck, R. F. (2014). Current perspectives and challenges for the preparation of music teachers in Brazil. In S. Figueiredo, J. Soares, & R. F. Schambeck (Eds.) *The preparation of music teachers: A global perspective* (pp. 45-66). Porto Alegre, Brazil: ANPPOM.
- HMSO (1988). *Education Reform Act 1988*. London: HMSO.

- Haimson, J., Swain, D., & Winner, E. (2011). Are mathematicians more musical than the rest of us? *Music Perception*, 29, 203-213.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221-240. doi: 10.1080/14613800902924508.
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red Feeling: The development of confidence to teach music in Primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196.
- Hennessy, S. (2010). La formazione musicale degli insegnanti della scuola primaria [The music education of primary school teachers]. In M. Biasutti (Ed.), *Educare a educare. Ricerche sulla formazione degli insegnanti di musica [Educating to educating: research in educating music teachers]* (pp. 23-66). Lecce (Italy): Pensa Multimedia.
- Hennessy, S. (2017). Approaches to increasing the competence and confidence of student teachers to teach music in primary schools. *Education*, 3-13, 45(6), 689-700.
- Hodges, D. (2019). Music through the lens of cultural neuroscience. In M. Thaut & D. Hodges, (Eds.) *The Oxford Handbook of Music and the Brain* (pp. 18-40). New York: Oxford University Press.
- Holden, H., & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38.
- Jeanneret, N. (1997). Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37-44.
- Jentschke, S. (2016). The relationship between music and language. In S. Hallam., I. Cross, & M. Thaut (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology (2nd Edition)*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.24.
- Knight, J., Stansall, V., Bowmer, A., Mason, K., Voyajolu, A., Ockelford, A., & Welch, G. (2018). *'Music for Change' 2015-2018: Enhancing the school readiness of children in challenging circumstances*. London: Creative Futures. https://e2c1a00c-fac6-4afb-ace7-4b7f5f2393f0.filesusr.com/ugd/b407e0_c9879690b9444f81ba6641ce10fd515f.pdf.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships at work*. Glenview, IL: Scoot, Foresman & Company.
- Kulset, N. B., & Halle, K. (2019). 'Fake it till you make it'. How do kindergarten staff in kindergartens with a music profile talk about their musical identity? *Proceedings of the 9th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children (MERYC)*, 2019.
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Farquhar, S., Tesar, M., Courtney, M. G. R., & Palmer, M. (2016). Induction and mentoring in early childhood educational organizations: embracing the complexity of teacher learning in contexts. *Teaching and Teacher Education*, 57, 150-160.

- Letts, R. (2015). Tertiary pre-service courses for primary school specialist music teachers. *Music Trust of Australia*. http://musicinaustralia.org.au/index.php?title=Tertiary_Pre-service_Courses_for_Primary_School_Specialist_Music_Teachers.
- Leong, V., & Goswami, U. (2014). Assessment of rhythmic entrainment at multiple timescales in dyslexia: evidence for disruption to syllable timing. *Hearing research*, 308, 141-161.
- Linnavelli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M., & Tervaniemi, M. (2018). Music playschool enhances children's linguistic skills. *Nature Scientific Reports*, 8: 8767. doi:10.1038/s41598-018-27126-5
- Loui, P., Raine, L. B., Chaddock-Heyman, L., Kramer, A. F. & Hillman, C. H. (2019). Musical instrument practice predicts white matter microstructure and cognitive abilities in childhood. *Frontiers in Psychology*, 10:1198. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01198.
- McCullough, L. (2006). *"I don't know anything about music": an exploration of primary teachers' knowledge about music in education*. Tese de Doutoramento, Northumbria University, UK.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6, 125-138. doi: 10.1017/S0265051700007002.
- Mota, G. (2015). Twenty five years of music teachers' education in Portugal: Revisiting history. In S. Figueiredo, J. Soares, & R. F. Schambeck (Eds.) *The preparation of music teachers: a global perspective* (pp. 241-264). Porto Alegre, Brazil: ANPPOM.
- Moreno, S., Friesen, D., & Bialystok, E. (2011). Effect of music training on promoting preliteracy skills: Preliminary causal evidence. *Music Perception*, 29, 165-172.
- Ogg, M., & Slevc, L. R. (2019). Neural mechanisms of music and language. In M. Thaut & D. A. Hodges (Eds.), *The Oxford Handbook of Music and the Brain*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780190672027.013.35
- Patel, A. D. (2008). *Music, language and the brain*. New York: Oxford University Press.
- Peeters, J., Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC: why is there so little progress? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, 302-314. doi: 10.1080/1350293X.2015.1043805
- Pitt, J. & Arculus, C. (2018). *SALTMusic Research Project: Youth Music Report*. Great Yarmouth: Great Yarmouth Community Trust.
- Politimou, N., Dalla Bella, S., Farrugia, N. & Franco, F. (2019). Born to speak and sing: musical predictors of language development in pre-schoolers. *Frontiers in Psychology*, 10:948. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00948.
- Powell, S. R. (2018). Structure and agency in novice music teaching. *Research Studies in Music Education*, 41, 206-218. doi:10.1177/1321103X18794514.

- Putkinen, V., Huottilainen, M., & Tervaniemi, M. (2019). Neural encoding of pitch direction is enhanced in musically trained children and is related to reading skills. *Frontiers in Psychology*, 10:1475. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01475.
- Rauscher, F. H., & Hinton, S. C. (2011). Music instruction and its diverse extra-musical benefits. *Music Perception*, 29, 215-226
- Ruddock, E., & Leong, S. (2005). 'I am unmusical!': the verdict of self-judgement. *International Journal of Music Education*, 23(1), 9-22.
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11, 23-36. doi: 10.1080/14613800802699549.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511-514.
- Schellenberg, E. G. (2016). Music training and nonmusical abilities. In S. Hallam., I. Cross, & M. Thaut (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology (2nd Edition)*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.28.
- Schlaug, G. (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in Brain Research*, 217, 37-55. <http://dx.doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.020>
- Seddon, F., & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10, 403-421. doi: 10.1080/14613800802280159.
- Smith, M. V. (2005). Modern mentoring: ancient lessons for today. *Music Educators Journal*, 92(2): 62-67.
- Stakelum, M. (2008). Creating a musical world in the classroom: application of a Bourdieuan approach towards understanding teacher practice. *British Journal of Music Education*, 25, 91-102. doi: 10.1017/S0265051707007747.
- Steinbrink, C., Knigge, J., Mannhaupt, G., Sallat, S., & Werkle, A. (2019). Are temporal and tonal musical skills related to phonological awareness and literacy skills? Evidence from two cross-sectional studies with children from different age groups. *Frontiers in Psychology*. 10:805. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00805
- Stunell, G. (2010). Not musical? Identity perceptions of generalist primary school teachers in relation to classroom music teaching in England. *Action Criticism, and Theory for Music Education* 9, 79-107. http://act.maydaygroup.org/articles/Stunell9_2.pdf.
- Welch, G. F. (2012). Musical creativity, biography, genre and learning. In D. J. Hargreaves, D. E. Miell., & R. A. R. MacDonald (Eds.), *Musical Imaginations. Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp. 385-398). Oxford: Oxford University Press.
- Welch, G. F. (2020). Why the arts and artists are important. In H. Phelan & G. F. Welch (Eds.), *The Artist and Academia*. London: Routledge.

- Welch, G. F., & Henley, J. (2014). Addressing the challenges of teaching music by generalist Primary school teachers. *Revista da ABEM*, 22(32), 12-28. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/459>
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5:803. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00803.
- Welch, G. F., & McPherson, G. (2018). Commentary: music education and the role of music in people's lives. In G. McPherson, & G. F. Welch, (Eds.), *Music and music education in people's lives: An Oxford Handbook of Music Education* (pp. 3-18). New York: Oxford University Press.
- Welch, G. F., Purves, R., Saunders, J., Mason, K., & Bowmer, A. (2020). 'Sing Every Day': An evaluation of a VOCES8 Foundation school-based singing project in Hackney, London 2019. London: VOCES8 Foundation.
- Wilde, E. (2019). *Music, Education and ADHD: An exploratory multiple case study*. Unpublished PhD Thesis, University College London.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004>
- Zuk, J., Perdue, M. V., Becker, B., Yu, X., Chang, M., Raschle, N. M., & Gabb, N. (2018). Neural correlates of phonological processing: disrupted in children with dyslexia and enhanced in musically trained children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 34, 82-91.

ANEXO

Objetivos principais do projeto *Sound Communities*:

- Dar aos professores e profissionais que lidam com crianças nos primeiros anos de vida, novas ferramentas, abordagens e métodos que apoiem a comunicação e as competências linguísticas das crianças através da música.
- Criar redes locais de prática reflexiva entre os profissionais em Crianças nos Primeiros Anos de Vida (CPAV).
- Melhorar a comunicação e as competências linguísticas das crianças, bem como outras áreas da Etapa Fundacional dos Primeiros Anos de Vida (EFPV),⁹ especialmente o desenvolvimento social e emocional, a fim de reduzir as desigualdades na realização dos objetivos.
- **Objetivos do projeto:**
 1. Desenvolvimento organizacional
 - 1.1. Crescimento nos programas dedicados às Crianças nos Primeiros Anos de Vida; desenvolvimento do modelo *Sound Communities*.
 - 1.2. Reforço das parcerias existentes e construção de novas parcerias nos sectores das artes/Crianças nos Primeiros Anos de Vida
 - 1.3. Posicionamento e influência nos sectores das artes, da educação e dos CPAV: divulgação e disseminação
 2. Modelo de projeto
 - 2.1. Compreender a eficácia das duas variantes dos projetos (*Sound Communities* e *Sound Communities Plus*)
 - 2.2. Exploração dos modelos mais eficazes de evidenciar o impacto nas crianças
 3. Sustentabilidade
 - 3.1. Autonomizar os professores
 - 3.2. Configurações completas: abordagens & incorporação do *ethos* do projecto *Sound Communities* (especialmente à luz das mudanças no âmbito CPAV)
 - 3.3. Líderes musicais: formação de uma força de trabalho reflexiva

(Knight, correspondência privada, 20 de agosto de 2019)

⁹ EYFS, no original, referente ao *Early Years Foundation Stage Statutory Framework*, que estabelece os critérios de referência para a “aprendizagem, desenvolvimento e cuidado de crianças desde o nascimento até aos 5 anos de idade”, in <https://foundationyears.org.uk/eyfs-statutory-framework/>. Para mais informação ver também <https://www.early-education.org.uk/sites/default/files/Development%20Matters%20in%20the%20Early%20Years%20Foundation%20Stage%20-%20FINAL.pdf>

O ENSINO DA MÚSICA E OS COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS NA INFÂNCIA

BEATRIZ ILARI

INTRODUÇÃO

Venho estudando há vários anos as relações entre a participação ativa na música e o universo social das crianças e jovens. Comecei a estudar música formalmente aos 9 anos de idade, na escola, e desde então, minha experiência de fazer música sempre esteve associada a grupos de pessoas que, ao longo dos anos, se tornariam referências em minha vida. Comecei a tocar em orquestras infanto-juvenis muito cedo, e sempre me lembro de conversas que tive com meu pai sobre a ideia de uma orquestra como um espaço em que várias pessoas diferentes se juntam para realizar um projeto comum. Com o passar dos anos, descobri que as orquestras e outros conjuntos tinham hierarquias e relações de poder próprias e que muitos dos meus colegas tinham outras formas de estar no mundo, mas essas diferenças eram rapidamente esquecidas diante da sensação de fazer parte de uma espécie de “mar sonoro temporal”, em que as diferentes combinações timbrísticas davam origem a novas experiências sonoras. Em outras palavras, através dessas experiências o “eu” sumia momentaneamente, dando lugar ao “nós”. Mal sabia eu, naquela época, que aquelas experiências musicais coletivas teriam relação com minhas investigações acadêmicas acerca do papel da música no desenvolvimento social das crianças.

Hoje os tempos são outros. Atravessamos um momento de incerteza, marcado por mudanças climáticas e políticas, e pelo aumento da pobreza, das migrações forçadas e da intolerância. Entre os muitos desafios que a espécie humana enfrenta neste período está o convívio social. As perguntas que se colocam são: “como podemos conviver

de forma harmoniosa e pacífica diante de um futuro incerto?” e logo em seguida “pode a educação musical¹ contribuir, de alguma maneira, para o desenvolvimento de uma sociedade que seja mais coesa, harmoniosa e solidária?”

Atualmente, muito se fala a respeito da relação entre a participação em atividades musicais e os comportamentos pró-sociais, isto é, aquelas ações voluntárias que visam a beneficiar “o outro”, tais como ajudar, compartilhar, confortar e cooperar (Eisenberg, Spinrad, & Morris, 2013; Padilla-Walker & DeCarlo, 2014). Os comportamentos pró-sociais emergem no início da vida e ganham forma nas interações entre a criança, a família, a escola e a comunidade (Padilla-Walker & DeCarlo, 2014). São considerados “marcos” da competência social humana, e estão diretamente ligados ao funcionamento da mente, à auto-regulação, ao controle executivo, e ao desenvolvimento da consciência moral (Caputi, Lecce, Pagnin, & Banerjee, 2012; Dunfield, 2014; Eisenberg, Spinrad, & Morris, 2013; Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015; Imuta et al, 2016; Moriguchi, Zelazo, & Chevalier, 2016; O’Toole, Monks, & Tsermentseli, 2016; Yagmurlu, 2014). Ou seja, a relação entre os comportamentos pró-sociais e a música têm implicações para áreas tão distintas entre si como a educação musical, a musicoterapia, a psicologia do desenvolvimento, e a psicologia evolutiva, entre outras.

Mas antes de falarmos a respeito das relações entre a educação musical e os comportamentos pró-sociais propriamente ditos, é importante que olhemos para aquilo que nos dizem as teorias que tratam do papel social da música. É verdade que a música causa efeitos sociais e pró-sociais nos indivíduos? Qual a origem dessa hipótese?

TEORIAS SOBRE O PAPEL SOCIAL DA MÚSICA

A ideia de considerar a música como uma ferramenta de engenharia social não é nova. Estudos realizados por pesquisadores de áreas de conhecimento distintas como a educação musical, a etnomusicologia, a psicologia e a sociologia, apontam a participação em atividades musicais como um entre muitos caminhos possíveis

¹ Quando me refiro à educação musical, adoto uma definição ampla da área, incluindo oportunidades de participação em atividades musicais em escolas e fora delas, como em projetos comunitários, em festivais de música, e também em família.

para o desenvolvimento de capacidades sócio-emocionais importantes. Conforme resumiu Saarikallio (2019), a música está intimamente ligada aos comportamentos sociais e emocionais, dada a sua relação direta com as emoções humanas, com a cognição corporificada (*embodied cognition*) e com as interações sociais.

Do ponto de vista filosófico, as artes têm funções cognitivas importantes como permitir que possamos ler o mundo de diversas maneiras distintas, bem como engajar nossa imaginação. Como sugeriu o filósofo norte-americano Elliott Eisner (2002), “O trabalho com as artes nos convida a desenvolvermos uma disposição para tolerar a ambiguidade, para explorarmos aquilo que é incerto, para exercitarmos nossa capacidade de julgar livres de regras e procedimentos prescritivos” (p. 10). Eisner ainda sugeriu que as artes nos ajudam a “descobrir os contornos de nosso eu emocional” (p. 11), algo que é quase um consenso na psicologia da música.

O musicólogo neozelandês Christopher Small (1998) enfatizou a ideia da música enquanto forma de ação, e não apenas como “algo a ser aprendido”. Em sua obra, ele apresentou o conceito de *musicking* (um termo que acabou sendo traduzido para o português como “musicar”). Segundo Small, o ato de “musicar” dá origem a uma série de relações, e é nelas que podemos encontrar seu sentido. Nas palavras do próprio Small, esse significado não está apenas nos sons organizados por meio de convenções musicais, mas sobretudo na interação das pessoas que participam do ato de “musicar” no papel de ouvintes, improvisadores, *performers*, compositores, dançarinos, cantores, etc. De forma análoga, a socióloga inglesa Tia De Nora (2000) sugeriu que a música é uma tecnologia do eu (*self*); que, através da música, os indivíduos regulam suas emoções e dão sentido às suas maneiras de estar no mundo.

Combinando essas duas funções: social e pessoal, o etnomusicólogo inglês Martin Clayton propôs quatro funções para a música: (1) regulação dos estados emocionais, cognitivos e fisiológicos; (2) mediação entre o eu e o outro; (3) representação simbólica, e (4) coordenação da ação. Seu trabalho teve como base a classificação das funções da música na sociedade, trabalho seminal do antropólogo americano Alan Merriam (1964). Mais recentemente, o neurocientista alemão Stefan Koelsch (2010) propôs sete funções sociais da música: (1) contato; (2) cognição social; (3) co-patia – o aspecto social da empatia; (4) comunicação; (5) coordenação; (6) cooperação; e (7) coesão social.

Apesar de muito importantes, essas teorias, por si, não oferecem explicações acerca dos mecanismos que possam estar envolvidos em uma possível transferência entre a educação musical e os comportamentos pró-sociais. Mas os trabalhos do musicólogo inglês Ian Cross e da psicóloga finlandesa Suvi Saarikkalio oferecem algumas pistas. Ian Cross (2005) sugeriu que a atividade de musicar pode reforçar a flexibilidade social de seus participantes, “cujos comportamentos individuais são coordenados por meio da sincronização rítmica (*entrainment*) em uma espécie de armação temporal, na qual se estabelecem relações interpessoais mais ou menos previsíveis” (p. 123). Segundo Cross, isso faz com que atividade musical coletiva ganhe coerência, reforçando assim as relações interpessoais de forma positiva, e fortalecendo a identidade dos grupos. Em outras palavras, para Cross, um elemento importante é o fato de haver sincronização rítmica; de estarem todos os indivíduos juntos no tempo, no ato de musicar. Vale notar que vários estudos recentes sugerem que a sincronização rítmica promove comportamentos pro-sociais em bebês, crianças e adultos (Cirelli, Einarson, & Trainor, 2014; Rabinowitch & Meltzoff, 2017). Suvi Saarikkalio (2019), por sua vez, propôs recentemente o modelo MuSEC de competências socio-emocionais baseadas em música, que tem três pilares básicos: acesso, consciência e agenciamento.

Vistas em conjunto, essas teorias oferecem pistas importantes sobre o papel social da música, que passa pelo desenvolvimento sócio-emocional dos indivíduos (como a “tecnologia do eu” apontada por De Nora, 2000) e pelas interações sociais que, por sua vez, formam a base das sociedades humanas. Os comportamentos pró-sociais constituem formas distintas de interações pessoais. O que diz a pesquisa recente acerca das relações entre o ato de musicar e os comportamentos sociais, em particular, os comportamentos pró-sociais?

MÚSICA E COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS NA INFÂNCIA: ESTUDOS EMPÍRICOS

Diversos estudos reforçam a existência de uma relação estreita entre a participação em atividades musicais coletivas e os comportamentos pró-sociais em crianças e adultos. Uma distinção importante a ser feita aqui é entre os estudos que tiveram como foco atividades musicais esporádicas, como participar uma única vez de jogos musicais no contexto de um estudo de laboratório (Kirschner & Tomasello, 2010; Rabinowitch & Meltzoff, 2017), e aqueles que examinaram a participação de crianças

e adultos em atividades musicais regulares como por exemplo em aulas sequenciais de música (Ilari, Fesjian & Habibi, 2018).

Os estudos que tiveram como foco atividades musicais esporádicas sugerem a existência de uma relação entre essas atividades e os comportamentos pró-sociais em bebês e crianças pequenas. Kirschner e Tomasello (2010) realizaram um estudo com crianças em idade pré-escolar na Alemanha a fim de investigar o papel das atividades musicais compartilhadas e os comportamentos pró-sociais. Nesse estudo, os autores compararam os gestos cooperativos de dois grupos de crianças de 4 anos: um grupo que participou em brincadeiras musicais (como brincadeiras de roda) e um segundo grupo que apenas brincou junto (na ausência da música). Os resultados sugeriram que as crianças que tinham participado de brincadeiras musicadas cooperavam mais entre si do que as crianças que apenas tinham brincado juntas. Beck e Rieser (2016) encontraram resultados semelhantes em um grupo de crianças americanas de 3 a 5 anos de idade que brincaram de jogos cantados com a pesquisadora e se tornaram mais prestativas em uma tarefa de ajuda, o que não ocorreu com crianças que apenas brincaram com a mesma pesquisadora. Cirelli, Einarson & Trainor (2014) investigaram comportamentos altruístas em bebês canadenses de 14 meses de idade. Os bebês participantes deste estudo foram divididos em dois grupos. Cada bebê do primeiro grupo foi carregado por uma das pesquisadoras em um carregador *sling-canguru* e balançado ao som de música, em sincronia com uma das outras pesquisadoras. Já os bebês do segundo grupo foram igualmente colocados em um *sling*, porém embalados de forma assíncrona com os gestos da pesquisadora. Após serem embalados, cada bebê participou de uma tarefa de ajuda, em que a pesquisadora “acidentalmente” derrubava um objeto como um prendedor de roupa, e sinalizava para o bebê um pedido de ajuda para apanhá-lo. Os resultados indicaram que os bebês que haviam sido embalados de forma sincronizada ajudavam mais. As autoras sugeriram que a sincronização motora interpessoal possa ser um elemento chave do engajamento musical, podendo promover comportamentos pró-sociais. Enquanto nesse último estudo o papel da sincronização motora/rítmica parece claro, nos dois estudos anteriores, não é possível dizer se os resultados pró-sociais provêm da sincronização rítmica interpessoal, da alegria associada ao fazer musical coletivo, ou de uma combinação dos dois fatores. Os trabalhos mais recentes, porém, corroboram a explicação proposta por Cirelli, Einarson e Trainor (2014), de que a sincronização rítmica interpessoal possa ser o elemento catalizador dos comportamentos pró-sociais em bebês e crianças pequenas (Cirelli, Wan, Spinelli, & Trainor, 2017; Rabinowitch & Meltzoff, 2017b; Tunçgenç & Cohen, 2016).

Já os estudos sobre os programas formais de educação musical apresentaram resultados distintos (Schellenberg, Corrigan, Dys, & Malti, 2015; Good & Russo, 2016; Ilari, Fesjian, & Habibi, 2018). Good e Russo (2016) estudaram a cooperação em crianças de 8 a 10 anos durante a participação num curso de verão no Canadá, que oferecia três alternativas de atividades diárias com duração de 30 minutos: canto coral, jogos competitivos, e artes visuais (pintura de um mural coletivo). As crianças do coral obtiveram pontuações mais elevadas em uma versão adaptada do “jogo do ditador”, uma tarefa que requer tomada de decisão (Benenson et al, 2006).

Num outro estudo, Schellenberg e seus colegas (2015) investigaram os efeitos pró-sociais de um programa musical de ukulele (instrumento havaiano de cordas dedilhadas) para crianças com média de idade de 8,5 anos durante um ano inteiro. Dois grupos de crianças participaram do estudo (as crianças do programa de música e um grupo de controle), e os autores compararam suas pontuações em testes de pró-socialidade aplicados antes do início e ao final do programa. De acordo com os resultados, as crianças que haviam participado do programa de música obtiveram no final do estudo pontuações mais elevadas em testes de pró-socialidade do que as crianças do grupo de controle, mas esse “efeito” só foi observado em crianças que haviam começado o programa com pontuações muito baixas.

Num outro estudo, realizado por sua vez na Venezuela, com crianças e jovens participantes do renomado programa *El Sistema*, não foram encontrados efeitos pró-sociais (Alemán et al, 2016). Resumindo, fica difícil chegarmos a qualquer conclusão tendo por base os resultados desses estudos, pois esses resultados são contraditórios. É possível que esses resultados contrastantes decorram das diferentes metodologias utilizadas em cada estudo, dos programas de música estudados, e da complexidade inerente ao desenvolvimento dos comportamentos pró-sociais na infância (Eisenberg, Spinrad, & Morris, 2013). Para tentar responder a essas dúvidas, seria preciso conduzir uma série de estudos que aplicassem uma mesma metodologia a populações distintas. Foi exatamente isso que fizemos em três estudos empíricos.

OBJETIVO DOS ESTUDOS

O objetivo dos três estudos que descrevo sucintamente² a seguir foi o de investigar o papel da educação musical nos comportamentos pró-sociais em crianças de 3 a 10 anos de idade em três programas musicais em dois estados americanos. O primeiro estudo, de caráter experimental, foi realizado em um programa de cordas friccionadas destinado a crianças de baixa renda [baixos rendimentos económicos]³ inspirado no *El Sistema* venezuelano, e teve duração de 5 anos. O segundo seguiu um desenho correlacional e foi realizado com crianças de 3 a 4 anos de idade, de classe média e média-alta, que participavam de um programa particular de musicalização infantil em Nova Jersey. Já o terceiro estudo foi realizado junto a um programa especial de cinco semanas de musicalização infantil para crianças de baixa renda aplicado em duas escolas da rede pública da Califórnia.

Estudo Número 1

O primeiro estudo foi realizado no contexto de uma pesquisa longitudinal⁴ com 5 anos de duração sobre os efeitos da aprendizagem musical no desenvolvimento cerebral, musical, motor, cognitivo e social de crianças que participavam de um programa de cordas friccionadas (ver Habibi et al, 2014; Ilari et al, 2016).

Setenta e cinco crianças oriundas de comunidades de baixa renda da região central de Los Angeles participaram da pesquisa no primeiro ano do estudo. As crianças, que tinham entre 6 e 7 anos de idade no início do estudo, se dividiam em dois grupos principais, tendo por base suas atividades extracurriculares: música ou esportes [desportos], além de um terceiro grupo de controle. As crianças do grupo de música estavam prestes a iniciar sua participação num programa inspirado no *El Sistema*

2 Relatos detalhados desses estudos aparecem nas seguintes publicações: Estudo 1 – Ilari, Fesjian, & Habibi (2018) e Ilari, Perez, Wood, & Habibi (2018); Estudo 2 – Ilari et al (em preparação); e Estudo 3 – Ilari, Helfter & Huynh (no prelo).

3 Nota editorial: sendo este capítulo escrito em Português do Brasil, acrescentaram-se entre [] termos equivalentes em Português de Portugal, quando se considerou que os termos originais poderiam ser de difícil compreensão para leitores de Português de Portugal.

4 Esta pesquisa longitudinal é conhecida nos Estados Unidos como “Brain and Music Study”, e foi realizada juntamente ao Brain & Creativity Institute da University of Southern California (<https://dornsife.usc.edu/bci/brain-and-music/>).

venezuelano, que oferecia introdução aos instrumentos de cordas (violino, viola e violoncelo) por meio de aulas coletivas, totalizando cerca de 6 horas semanais que incluíam ensaios e auxílio acadêmico. As aulas de música ocorriam no contra-turno num centro comunitário, e eram gratuitas. As crianças do grupo de esportes participavam de um programa gratuito de futebol ou de natação em times [equipas], também no contra-turno, com duas horas semanais de aulas e jogos recreativos aos finais de semana. As crianças do grupo de controle pertenciam à mesma comunidade das demais, porém não participavam de nenhum programa extracurricular de música ou esporte.

Todas as crianças passaram por uma bateria de testes no primeiro ano do estudo em áreas diversas (sócio-emocional, cognitiva, motora, musical) além de serem submetidas a eletroencefalograma e ressonância magnética. Conforme descrito por Habibi e colegas (2014), as crianças responderam a todos os testes e tarefas de forma semelhante no pré-teste. Entre as tarefas sociais que realizamos com as crianças, constavam um questionário padrão a respeito dos comportamentos sócio-emocionais das crianças que os pais completaram em anos alternados (pré-teste, quarto ano e quinto ano), e o jogo pró-social. Descrevo cada tarefa, bem como seus resultados principais em separado.

Teste de comportamentos sócio-emocionais. Os pais/responsáveis legais pelas crianças completaram o questionário padrão intitulado *Behavioral and Emotional Screening System - BESS-BASC II* (Kamphaus & Reynolds, 2007). Esse instrumento tem como finalidade avaliar os comportamentos sociais e emocionais de crianças por meio de construtos relativos ao ajuste social, quer dizer, problemas internos e externos, problemas na escola, e capacidades de adaptação. O instrumento continha 30 afirmações (por exemplo, “Se preocupa com coisas que não podem ser mudadas; ou, “Diz, ninguém gosta de mim!”), e pedia que os pais/responsáveis avaliassem o comportamento de seus filhos usando uma escala nominal de quatro pontos (quase nunca / às vezes/ frequentemente / quase sempre).

É interessante que os dados oriundos do instrumento podem ser computados em uma pontuação geral, e em pontuações mais específicas, que dizem respeito a combinações de questões que dão origem a subescalas diferentes que medem ansiedade, problemas de atenção, depressão e hiperatividade, entre outros. Quanto mais altas as pontuações, maior o risco da criança apresentar problemas sócio-emocionais.

Em nosso estudo, os pais/responsáveis pelas crianças completaram o instrumento no pré-teste, e também três e quatro anos depois.

A análise dos dados deu origem a alguns resultados interessantes. Apesar de não encontrarmos diferenças significativas entre as pontuações gerais dos grupos no decorrer do tempo, ficou evidente que as pontuações das crianças como um todo diminuíram ao longo dos anos. Isso, por si só, já é positivo. No entanto, quando analisamos as pontuações das crianças nas diferentes subescalas do instrumento, encontramos diferenças acima da média estatística para as escalas de agressão e hiperatividade. As crianças do grupo de controle foram avaliadas como mais agressivas do que as crianças dos grupos de música e esporte após 3 anos de participação em seus respectivos programas. Com relação à escala de hiperatividade, novamente, após 4 anos de participação no programa musical, as crianças do grupo de música foram avaliadas por seus pais como sendo menos hiperativas do que as crianças do grupo de controle (Ilari, Perez, Wood, & Habibi, 2018). Esses resultados estão de acordo com estudos anteriores sobre os efeitos dos programas extracurriculares de ensino (no contra-turno) sobre as capacidades sócio-emocionais das crianças (Denault & Déry, 2015; Possner & Vandell, 1999).

O jogo pró-social. Todas as crianças completaram o *jogo pró-social* (ver Ilari, Fesjian, & Habibi, 2018). Implementando uma sugestão apresentada em trabalho anterior (Kirschner & Ilari, 2014), convidamos as crianças a construir uma casa para um personagem imaginário, usando blocos de madeira. Esses blocos foram divididos em seis bolsas numeradas de um a três (três verdes para a criança, três vermelhas para o pesquisador), que estavam em uma mesa situada num canto da sala. No outro canto, havia uma segunda mesa, onde seria construída a casa, e duas cadeiras: uma para a criança e a outra para o pesquisador. A criança e o pesquisador caminharam juntos em direção à mesa com as bolsas, cada qual pegando sua bolsa e foram em seguida juntos à mesa da construção. De modo alternado, criança e pesquisador colocavam um bloco por vez, até que terminassem os blocos da bolsa. Em seguida, criança e pesquisador caminhavam juntos em direção à mesa distante para pegar as bolsas de número dois. Sem que a criança soubesse, a bolsa dois do pesquisador possuía um rasgo; ao caminhar em direção à “construção”, os blocos “acidentalmente” caíam sobre o chão. O pesquisador lamentava o “acidente” (Ai não!) e aguardava alguns segundos para ver a reação da criança diante do problema. A criança poderia recolher alguns blocos, não recolher nenhum mas aguardar até que o pesquisador recolhesse os blocos, não ajudar mas dar alguma desculpa, ou simplesmente ignorar

o acidente e ir diretamente até a mesa da construção. Após colocar os blocos das bolsas dois na construção, a criança e o pesquisador caminhavam até a primeira mesa para pegar a última bolsa, a de número três. Ao retornarem para o local da construção, o pesquisador tinha três blocos a menos do que a criança. Assim que seus blocos terminaram, o pesquisador se lamentou, “puxa, acabou”! A criança poderia compartilhar um bloco, dar uma desculpa ou simplesmente ignorar o problema. Se a criança desse um bloco para o pesquisador, o jogo prosseguia até que a criança não tivesse mais nenhum bloco. Caso contrário, o pesquisador fazia outra reclamação, “Puxa, que pena. Não tenho mais nenhum! Novamente, caso a criança compartilhasse um ou mais blocos, o jogo prosseguia até que acabassem os blocos da criança. Se a criança não compartilhasse, o pesquisador fazia um último apelo, “Puxa, eu queria mais um bloco”. A reação da criança foi anotada pelo pesquisador e registrada em vídeo. No primeiro ano, não houve nenhuma diferença entre as crianças dos três grupos. Algumas crianças dos três grupos ajudaram o pesquisador a recolher blocos caídos no chão, mas poucas crianças compartilharam blocos quando o pesquisador já não tinha mais nenhum. Esses resultados estão de acordo com a literatura sobre o desenvolvimento dos comportamentos pró-sociais, que sugerem que tarefas de ajuda são geralmente mais simples do que tarefas de compartilhamento (Eisenberg, Spinrad, & Morris, 2013). O ato de compartilhar coisas também é visto como sendo mais complexo do que ajudar alguém a pegar um objeto do chão (o que em inglês se chama *instrumental helping*), porque ele gera custos/perdas.

Dois anos depois, as crianças, agora com 8-9 anos, não tinham mais interesse em brincar com blocos de madeira. Sendo assim, utilizamos uma variante do jogo do ditador, sendo que 45 crianças completaram a tarefa. Cada criança escolheu 15 adesivos durante sua visita ao laboratório de pesquisa, enquanto realizava outras tarefas de ordem musical ou cognitiva. Em seguida, o pesquisador pediu que ela nomeasse o seu/sua melhor amigo(a), e que olhasse a foto de uma criança desconhecida. O pesquisador deu à criança que estava sendo testada três sacolas de papel, e pediu a ela que dividisse os adesivos nas sacolas (uma para si, uma para o/a melhor amigo(a), uma para a criança desconhecida). O pesquisador explicou que a criança poderia dividir da maneira que bem entendesse, e que ninguém saberia nada sobre a divisão. Em seguida, o pesquisador saía da sala, retornando após 5 minutos, quando a criança deveria levar consigo a sua sacola e deixar as demais sobre a mesa. Os adesivos das sacolas restantes eram então contados. Quando analisamos os dados, percebemos que não houve diferenças entre os grupos na divisão de adesivos. As crianças que participavam dos programas coletivos de música e de esporte não compartilhavam

mais adesivos com outras crianças do que as crianças do grupo de controle (ver Ilari, Fesjian, & Habibi, 2018).

Uma crítica importante ao nosso estudo diz respeito ao uso de duas tarefas diferentes para medir os comportamentos pró-sociais. Ainda assim, os resultados desse primeiro estudo corroboram os resultados encontrados por outros pesquisadores (Alemán et al, 2016; Schellenberg et al, 2015). Uma outra questão a se considerar é o fato de que a orquestra é uma entidade hierárquica, marcada não apenas por relações harmônicas, mas também por competição. Aprender a tocar um instrumento musical é trabalhoso e leva tempo. Talvez os jovens instrumentistas necessitem de dominar a técnica musical primeiro, para então desenvolverem a pró-socialidade num contexto de ensino coletivo de música (Ilari, Fesjian & Habibi, 2018). Sendo assim, seria importante avaliar as associações entre o aprendizado musical e os comportamentos pró-sociais em crianças que participam de programas de musicalização, em que a comparação de habilidades musicais é possivelmente menos acirrada. Além disso, consideramos importante realizar uma avaliação com crianças pequenas, tendo em vista a ideia de que efeitos da educação musical podem ser maiores na etapa infantil, quando o cérebro humano está em pleno desenvolvimento (Immordino-Yang, Darling-Hammond, & Krone, 2018).

Estudo Número 2

O objetivo deste segundo estudo foi investigar se a participação regular e continuada em um programa de musicalização infantil com professores muito experientes, poderia resultar no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em crianças em idade pré-escolar. Aqui, queríamos simplesmente compreender se havia qualquer correlação entre o tempo de participação em programas de musicalização infantil e os comportamentos sociais das crianças de 3 a 4 anos. O estudo foi realizado em um programa de musicalização infantil muito conhecido nos Estados Unidos. Este programa foi escolhido para fins do estudo por dispor de um currículo estabelecido e bem fundamentado, possuir um espaço apropriado para a realização das aulas de música com instrumentos e, sobretudo, por dispor de excelentes professores que seguiam um mesmo programa de ensino.

Trinta e seis crianças de 3 a 4 anos de idade participaram do estudo, que incluiu o jogo pró-social descrito anteriormente e um questionário que foi desenvolvido especialmente para o estudo, em que os pais deviam indicar, usando uma escala

de um a cinco (pouco – muito), os comportamentos pró-sociais das crianças, o interesse das crianças pela música, e a participação ativa das crianças em atividades musicais espontâneas e guiadas pelos pais e membros da família. De acordo com o relato dos pais, as crianças que participaram do estudo tinham entre 1 e 54 meses de participação no programa de musicalização (média = 29 meses), eram caucasianas e de classe média ou média alta, e a maioria (76%) estava matriculada no ensino infantil em tempo parcial.

Neste estudo, adaptamos o jogo pró-social do primeiro estudo para que ele pudesse ser utilizado com crianças de 3 a 4 anos. Convidamos as crianças a ouvir uma história inspirada no famoso conto “Os músicos de Bremen” dos irmãos Grimm sobre três bichos (Mimo, Timo, Simo) que, na nova versão do conto, precisavam construir suas casas. A criança conhecia o primeiro bicho, uma girafa chamada Mimo, e recebia do pesquisador uma sacola com blocos. Como no jogo descrito no primeiro estudo, a criança e o pesquisador alternavam na construção até que não tivessem mais nenhum bloco. Em seguida, o pesquisador prosseguia com a história e explicava que Mimo estava muito feliz em sua casa, mas que se sentia muito só. O pesquisador convidava a criança para procurar por um novo amigo, que estava escondido em uma das torres dispostas em cantos opostos da sala. O pesquisador explicava que, ao visitar uma das torres para acordar o amigo (Timo ou Simo), a criança deveria cantar uma canção para alegrar esse amigo. A criança e o pesquisador escolhiam então uma canção conhecida e cantavam. Ao término da canção, sem que a criança percebesse, o pesquisador puxava um barbante na parte de trás da torre, fazendo “cair o amigo”. E assim, a criança e o pesquisador construíam uma nova torre para o novo amigo. No caminho em direção ao local da construção, ocorria o “acidente” em que o pesquisador derrubava os blocos. Finalmente, o pesquisador e a criança acordavam o último amigo e, no decorrer da construção da casa, ocorria o incidente em que o pesquisador “descobria que tinha” um número menor de blocos do que a criança. Além do jogo pró-social, os pais preencheram um questionário sobre as características da família e suas atividades musicais, o interesse geral da criança pela música, o tempo de participação no programa de musicalização e impressões sobre o mesmo, bem como avaliaram a pró-socialidade de seus filhos.

A análise de dados revelou que as crianças ajudavam e compartilhavam blocos de madeira com o pesquisador em uma mesma medida; isto é, um comportamento pró-social não teve predominância sobre o outro. No entanto, algumas correlações interessantes emergiram como uma correlação moderada entre o tempo passado

no programa de musicalização e o gesto de ajudar o pesquisador, e outra correlação moderada entre o grau de interesse das crianças pela música (conforme avaliado por seus pais) e o gesto de ajudar o pesquisador. Ainda encontramos uma terceira correlação moderada entre a participação musical ativa das crianças e o ato de compartilhar peças com o pesquisador no jogo pró-social.

É importante ressaltar que os resultados desse estudo não sugerem efeitos causais, posto se tratar de um estudo correlacional. Ou seja, não é possível afirmar, tendo por base os resultados desse terceiro estudo, que a música causou efeitos pró-sociais nas crianças. É possível que as crianças com maiores propensões para os comportamentos pró-sociais, também fossem aquelas que se interessavam mais por música ou que permaneciam por mais tempo no programa de musicalização. No entanto, os resultados desse segundo estudo são promissores e se alinham com as teorias apresentadas anteriormente. Com base nos resultados deste estudo, realizamos um terceiro estudo, usando o mesmo jogo pró-social, mas agora com um desenho experimental.

Estudo Número 3

Neste terceiro estudo, utilizamos a mesma variante do jogo pró-social utilizado no Estudo Número 2 para investigarmos se a participação em cinco semanas de aula de musicalização infantil no contexto escolar poderia fomentar o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em crianças de 5 anos.

Participaram do estudo 103 crianças matriculadas em duas escolas públicas de Los Angeles, localizadas em uma região com índices elevados de pobreza. A maioria das crianças estava aprendendo o inglês como segunda língua. As crianças foram divididas ao acaso em dois grupos: música e controle. O grupo da música participou de dez aulas de música (40 minutos cada) por cinco semanas consecutivas (duas vezes por semana) no horário regular da escola. As aulas foram ministradas por dois professores de música especialistas, e incluíam canções infantis em espanhol e inglês, canções de roda, jogos vocais, movimento corporal, introdução aos instrumentos musicais, e jogos de memória musical. Durante as aulas de música, as crianças do grupo de controle permaneciam em sala com suas professoras. Ao término da coleta de dados, as crianças do grupo de controle passaram a participar do mesmo programa de música, com cinco semanas de aulas de música.

Conforme ficou dito, as crianças foram testadas com uma variante do jogo pró-social descrito acima (ver Estudo 2), em duas ocasiões, antes do início das aulas de música e após cinco semanas. Tendo em vista o número elevado de crianças bilíngues, aplicamos também um teste de vocabulário receptivo em inglês chamado *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT). Neste teste padrão de múltipla escolha, o pesquisador pronuncia uma palavra e pede que a criança a aponte o objeto correspondente em uma página de caderno que contém quatro figuras diferentes. Uma das hipóteses que levantamos é que a falta de conhecimento da língua inglesa em algumas crianças poderia interferir na compreensão das tarefas pró-sociais. Por essa razão, incluímos o PPVT no estudo.

Ao compararmos os resultados das tarefas relativas ao ato de ajudar a recolher blocos de madeira e compartilhar blocos com o pesquisador, percebemos que todas as crianças passaram a ajudar e a compartilhar mais no pós-teste (após o término das aulas de música). Embora as crianças de música tenham ajudado mais no pós-teste do que as crianças do grupo de controle, suas pontuações não atingiram a média estatística. Considerando que as crianças eram bilíngues, e que muitas tinham recém-começado a aprender o inglês na escola, analisamos se os comportamentos pró-sociais das crianças poderiam estar correlacionados com os resultados do teste de vocabulário. Não encontramos correlações significativas entre essas variáveis.

Ao contrastarmos os resultados dos Estudos 2 e 3, questionamos se o tempo em um programa de musicalização poderia ter sido um fator determinante. Seriam cinco semanas de aula de música suficientes para que as crianças desenvolvessem habilidades pró-sociais? Afinal de contas, os professores de música que atuaram na escola passavam pouco tempo com as crianças além do momento das aulas, dispondo de pouco tempo para desenvolver laços afetivos com as crianças através da música. Ao contrário do programa de musicalização de Nova Jérsei (estudo 2), as escolas não contavam com salas de música, sendo as aulas ministradas em salas regulares de aula, onde o espaço era pouco adequado. Os professores de música que atuaram no programa, por sua vez, tinham recebido treinamento específico em musicalização infantil e ministravam suas aulas em duplas. Apesar de todos os professores serem excelentes músicos e terem bastante experiência na docência musical com crianças, apenas uma professora tinha experiência de musicalização infantil com crianças menores de 5 anos de idade. Além disso, apesar de haver um currículo pré-determinado, os professores tinham uma certa liberdade para escolher canções e atividades, o que fez com que

os conteúdos das aulas de música apresentassem algumas diferenças de uma turma para outra. É possível que estas questões contextuais tenham afetado os resultados.

INTEGRANDO OS TRÊS ESTUDOS: DISCUSSÃO

Ao nos depararmos com os resultados dos três estudos aqui apresentados, alguns dados interessantes emergiram. Notamos, por exemplo, que as crianças do Estudo 3 obtiveram pontuações mais elevadas do que seus pares mais abastados do Estudo 2. Vale lembrar que as crianças de classe média alta do Estudo 2 eram, em sua maioria, caucasianas, e as crianças dos Estudos 1 e 3, eram, em sua maioria, de origem latino-americana e de baixa renda. Diversos estudiosos já apontaram características distintas entre a socialização das crianças e os estilos parentais em famílias de classes sociais distintas (Lareau, 2003). Além disso, há diferenças culturais importantes a serem consideradas. Os estudiosos sugerem duas características principais da cultura latina nos EUA: *familismo* (grande importância aos membros da família nas decisões, atitudes e experiências cotidianas) e orientação coletivista. Poder ser que a ausência de resultados pró-sociais nos dois estudos aqui descritos esteja relacionada a essas características culturais. Ou seja, é possível que ajudar e compartilhar sejam expectativas que as crianças aprendem desde cedo em casa, o que poderia explicar os resultados elevados nos pré-testes dos Estudos 1 e 3.

Uma outra explicação para a ausência de efeitos pró-sociais nos Estudos 1 e 3 pode estar relacionada à natureza das tarefas que utilizamos. Apesar do engajamento e entusiasmo das crianças no jogo pró-social, por exemplo, as tarefas de ajudar e compartilhar foram direcionadas a uma figura de autoridade (um adulto), e não a seus pares (outra criança). Quando realizamos um estudo subsequente com a mesma população do Estudo 3 usando uma outra variante do jogo pró-social em que a criança deveria compartilhar blocos com outra criança, notamos uma queda no compartilhamento; isto é, poucas crianças compartilhavam blocos. Nesse estudo, as poucas crianças que compartilhavam blocos foram aquelas que desenvolviam estratégias conjuntas de construção da casa, dizendo coisas como “vamos montar assim, aqui vai ser a sala e aqui a cozinha; você coloca o telhado”. Essa é uma área que estamos investigando no momento.

Uma terceira explicação possível para a falta de efeitos pró-sociais nos Estudos experimentais (1 e 3) diz respeito ao momento em que as crianças foram testadas. Em estudos anteriores em que efeitos pró-sociais foram encontrados não apenas com crianças (Kirschner & Tomasello, 2010) mas também com adultos (Greitemeyer, 2009), os participantes foram testados imediatamente após a atividade musical. Já nos estudos aqui relatados, os testes ocorreram em momentos distintos, e nem sempre imediatamente após a aula de música. A questão que se coloca aqui é a seguinte: supondo que a música causa de fato efeitos pró-sociais nas crianças é possível que tais efeitos ocorram apenas em curto prazo. Para que ocorram em longo prazo seria necessário participar de um programa musical por um tempo maior, e se esse programa for baseado na performance musical em instrumentos e voz, o aprendizado da técnica e da prática de conjunto pode preceder o desenvolvimento da pró-socialidade (ver Ilari, Fesjian, & Habibi, 2018). Essa é apenas uma especulação, e algo que merece ser estudado mais a fundo.

Finalmente, é importante lembrar que a participação em aulas de música regulares pressupõe a existência de uma rotina e de expectativas em termos de progresso e aprendizado, inclusive em termos de estudo deliberado e prática musical diária (ver Ericsson & Pool, 2017). Isso ficou evidente no primeiro estudo, e já foi bem documentado em estudos anteriores, que relataram variações na motivação das crianças em relação ao aprendizado musical, sobretudo nos meses subsequentes à iniciação ao ensino instrumental, por exemplo, quando o entusiasmo inicial com o instrumento diminui, e começam a surgir as dificuldades técnicas e musicais (McPherson, 2009). As variações na motivação das crianças em relação ao aprendizado musical no decorrer do tempo podem afetar os efeitos pró-sociais da atividade musical, e isso merece ser estudado mais a fundo no futuro.

CONCLUSÃO

Os estudos sobre o papel da música, e mais precisamente da educação musical, nos comportamentos pró-sociais em crianças ainda são recentes. Assim sendo, não podemos afirmar, com base nos três estudos que relatei aqui, que a participação em aulas de música reforça, necessariamente, os comportamentos pró-sociais dos nossos alunos. Como ficou dito, uma das dificuldades em estudarmos a relação entre a pró-socialidade e a educação musical é o fato de que ambos são construtos

multidimensionais complexos (Padilla-Walker & DeCarlo, 2014; Ilari, Keller, Damasio, & Habibi, 2016). Como já ficou dito, a pró-socialidade se manifesta de diversas formas como ajudar, compartilhar e cuidar. Além disso, em vários estudos sobre transferência de aprendizado, os programas de ensino de música e seus professores são descritos de maneira sumária e em bloco, como se não houvesse diferenças entre eles, quando não são tratados como meras variáveis independentes (Ilari, Keller, Damasio, & Habibi, 2016; Saarikallio, 2019). No entanto, como é de conhecimento dos educadores musicais, cada programa de ensino de música possui uma identidade própria, sendo fortemente influenciado por inúmeros fatores que vão das características físicas do ambiente às habilidades musicais dos envolvidos e às relações entre eles. Isso possivelmente explica os resultados promissores do segundo estudo, realizado em um programa de musicalização infantil que é muito bem-conceituado.

Gostaria de sugerir que qualquer estudo sobre a educação musical e os comportamentos pró-sociais precisa levar em conta as qualidades dos programas musicais, as características e filosofias educacionais de seus professores, e as experiências musicais e sociais das crianças dentro e fora da escola. Em outras palavras, é preciso documentar tanto as atividades cotidianas e os contextos em que as crianças estão inseridas quanto os resultados obtidos em tarefas individuais específicas, para que possamos compreender melhor as relações entre o indivíduo e a comunidade à qual ele pertence. Na minha opinião, isso só pode ser feito por meio de estudos com métodos mistos, que fazem uso de dados quantitativos e qualitativos. Lembro a esse propósito que diversos estudos narrativos e etnográficos já descreveram o papel da educação musical na formação de vínculos afetivos entre alunos e entre alunos e professores, no desenvolvimento de atividades colaborativas que são fundamentais na nossa sociedade, no estreitamento e laços sociais, na criação de espaços seguros, e no bem-estar de alunos, professores e comunidades (Hikiji, 2005; Ilari, 2005). Com relação aos comportamentos pró-sociais, estamos apenas começando a estudar esse fenômeno. Tenho certeza de que muitos estudos interessantes irão surgir nos próximos anos.

Para concluir: gosto de pensar nos programas de educação musical como se fossem constelações musicais. A partir de estudos aprofundados em diferentes “constelações”, e com métodos diversos, poderemos chegar a alguma conclusão acerca da relação entre a educação musical e os comportamentos pró-sociais. A meu ver, essas questões são de suma importância, sobretudo nos tempos em que vivemos. Não quero dizer com isso que acredito no poder da música para solucionar todos os problemas ao

nosso redor. Mas quero dizer que acredito que a música possa estar entre as muitas ferramentas “agregadoras” em nossa sociedade, podendo auxiliar na construção de comunidades mais coesas, harmônicas e solidárias.

AGRADECIMENTO

Agradeço à amiga Graça Boal Palheiros pelo incentivo para escrever esse capítulo e pela amizade, que é muito preciosa. Agradeço também a meu pai, Rodolfo Ilari, pelas conversas sobre música que sempre tivemos e pela revisão do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N.G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M., & Williamson, A. (2017). The effects of musical training on child development: A randomized trial of El Sistema in Venezuela. *Prevention Science*. doi: 10.1007/s11121-016-0727-3
- Beck, S. & Rieser, J. (2016). Joint music making makes preschoolers more likely to help a previously unknown adult: Examining the role of lyrics, joint movement, and synchrony. Poster Session at SMPC. San Diego: University of California, San Diego.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 48(1), 257-270. doi: 10.1037/a0025402
- Cirelli, L., Einarson, K. M., & Trainor, L. J. (2014). Interpersonal synchrony increases prosocial behaviors in infants. *Developmental Science*, 17(6), 1003-1011.
- Clayton, M. (2016). The social and personal functions of music in cross-cultural perspective. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology*. Doi: 10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.8
- Cross, I. (2005). Music and social being. *Musiology Australia*, 28(1), 114-126. Doi: 10.1080/08145857.2005.10415281
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunfield, K. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, article 958. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00958

- Eisenberg, N., & Spinrad, T. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior. In L.M. Padilla-Walker and G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 17-42). New York, NY: Oxford University Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Morris, A. (2013). Prosocial development. In P. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology – Volume 2* (pp. 184-207). New York, NY: Oxford University Press.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Ericsson, A., & Pool, R. (2017). *Peak: How all of us can achieve extraordinary things*. London: Vintage.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., & Davidson, R. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. Doi: 10.1037/a0038256
- Good, A., & Russo, F. (2016, October 4). Singing promotes cooperation in a diverse group of children. *Social Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1027/1864-9335/a000282>
- Greitemeyer, T. (2011). Exposure to music with prosocial lyrics reduces aggression: First evidence and test of the underlying mechanism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(1), 28-36.
- Habibi, A., Ilari, B., Crimi, K., Metke, M., Kaplan, J. T., Jos, H. A. A., Leahy, R. M., Shattuck, D. W., Choi, S. Y., Haldar, J., Ficek, B., Damasio, A. & Damasio, H. (2014). An equal start: Absence of group differences in cognitive, social and neural measures prior to music or sports training in children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, article 690, 1-11.
- Hikiji, R. (2005). *A música e o risco*. São Paulo: Edusp.
- Ilari, B. (2005). Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: Implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, 15(18), 35-44.
- Ilari, B., Fesjian, C., & Habibi, A. (2018). Entrainment, theory of mind, and prosociality in child musicians. *Music and Science*, 1, 1-11. doi: 10.1177/2059204317753153
- Ilari, B., Huynh, T., & Helfter, S. (2020). Associations between musical participation and young children's prosocial behaviors. *Journal of Research in Music Education*, 67(4), 399-412. doi: 10.1177/0022429419878169
- Ilari, B., Huynh, T., Helfter, S., Bowmer, A., Mason, K., Knight, J., & Welch, G. (manuscrito em preparação). Music learning, prosocial behaviors, and executive function skills in kindergarten children.
- Ilari, B., Keller, P., Damasio, H., & Habibi, A. (2016). The development of musical skills of underprivileged children over the course of one year: A study in the context of an El Sistema-inspired program. *Frontiers in Psychology*, 7 (62).

- Ilari, B., Perez, P., Wood, A., & Habibi, A. (2019). The role of community-based music and sports programs on parental views of children's social skills and personality. *International Journal of Community Music*, 12(1), 35-56.
- Immordino-Yang, M. H., Hammond-Darling, L., & Krone, C. (2018). *The brain basis for integrated social, emotional and academic development: How emotions and social relationships drive learning*. Aspen: The Aspen Institute.
- Imuta, K., Henry, J. D., Sluaghter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52(8), 1192-1205. doi: 0.1037/dev0000140
- Kirschner, S., & Ilari, B. (2014). Joint drumming in Brazilian and German preschoolers: Cultural differences in synchronization skills, but no prosocial effects. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(1), 137-166. doi: 10.1177/0022022113493139
- Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution & Human Behavior*, 31, 354-364. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2010.004.004
- Koelsch, S. (2013). From social contact to social cohesion. *The 7Cs. Music and Medicine*, 5(4), 204-209.
- Lareau, A. (2003/2011). *Unequal childhoods*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- McPherson, G. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110. doi: 10.1177/0305735607086049
- Merriam, A. (1964). *The anthropology of music*. Chicago: Chicago University Press.
- Moriguchi, Y., Chevalier, N., & Zelazo, P. D. (2016). Editorial: Development of executive function during childhood. *Frontiers in Psychology*, 7, article 6. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00006
- O'Toole, S., Monk, C. P., Tsermentseli, S. (2017). Executive function and theory of mind as predictors of aggressive and prosocial behavior and peer acceptance in early childhood. *Social Development*, 26, 907-920. doi: 10.1111/sode.12231
- Padilla-Walker, L., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial development: Past, present and future. In L. Padilla-Walker and G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 3-16). New York, NY: Oxford University Press.
- Rabinowitch, T-C., Cross, I., & Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498. doi: 10.1177/0305735612440609
- Rabinowitch, T-C., & Knafo-Noam, A. (2015). Synchronous rhythmic interaction enhances children's perceived similarity and closeness towards each other. *PLoS One*, 10(4), e0120878.

- Rabinowitch, T-C., & Meltzoff, A. (2017). Synchronized movement experience enhances peer cooperation in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, 21-32. doi: 10.1016/j.jecp.2017.03.001
- Saarikallio, S. (2019). Access-awareness-agency (AAA) model of music-based social-emotional competence (MuSEC). *Music & Science*, 2, 1-16.
- Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P., & Malti, T. (2015). Group music training and children's prosocial skills. *PLoS ONE*, 10(10). doi: 10.1371/journal.pone.0141449
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Tunçgenç, B. & Cohen, E. (2016). Interpersonal movement synchrony facilitates prosocial behavior in children's peer-play. Advance online publication. *Developmental Science*. doi:10.1111/desc.12505
- Yagmurlu, B. (2014). Relations among sociocognitive abilities and prosocial behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 591-603.

ROMPER COM O *STATUS QUO*. JOVENS MÚSICOS EM AÇÕES GERADORAS DE MUDANÇA

SUSAN A. O'NEILL

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios que a formação de professores enfrenta no século XXI é como ajudar os professores a estabelecer uma relação significativa com os seus alunos, de forma que encoraje a sua criatividade, inovação tecnológica e empenho na aprendizagem. No atual clima educacional, em que muitos países reconhecem a necessidade de reformas que respondam às rápidas mudanças que ocorrem na globalização e nas tecnologias digitais, é necessário encontrar soluções que envolvam os jovens como aprendizes da vida (Barnett, 2012, p. 12). À medida que os dispositivos móveis e os computadores pessoais se tornam cada vez mais económicos, acessíveis, portáteis e interativos, a sua utilização continua a crescer e a evoluir, muitas vezes de forma acelerada, inesperada e inovadora. Sem dúvida, as tecnologias e os meios digitais possibilitaram novas abordagens à aprendizagem, facilitando a comunicação, a colaboração, a expressão criativa, experiências de aprendizagem individualizadas e personalizadas, e conteúdos gerados pelos estudantes (Futurelab, 2008). As tecnologias e os meios digitais também agradam aos jovens, que estão orientados para a utilização dessas tecnologias e ansiosos por explorarem as suas possibilidades (Crook, 2012).

Como a aprendizagem no século XXI se tornou *desagregada* (Sefton-Green, 2008) e “liberta das fronteiras das instituições educativas” (Coleman, 2012, p. 2), muitos jovens estão empenhados em aprender nos espaços físicos e virtuais em casa, na escola e nas comunidades *online* do mundo mais vasto. Os jovens nos países desenvolvidos estão, muitas vezes, profundamente envolvidos na utilização das tecnologias

digitais na sua vida quotidiana. Muito antes de começarem a ir à escola, as crianças já acumularam muitos conhecimentos e “crescem sabendo, ou sendo capazes de descobrir, praticamente tudo o que lhes interessa do passado ou do presente” (p. 41). Podem estabelecer muitas conexões com o mundo à sua volta e, muitas vezes, ensinar a si próprias novas competências através de um computador, jogo eletrónico, ou dispositivo digital. Prensky (2008) afirma que “em comparação com as vidas cheias de tecnologias dos estudantes fora da escola, a sala de aula tradicional é um lugar sombrio” (p. 40).

Estas mudanças rápidas na tecnologia e a crescente globalização criaram desafios para os professores, em termos de conhecerem e compreenderem os seus alunos como seres situados no seu próprio mundo. É necessário encontrar formas de ajudar os professores a conhecerem os pontos fortes e as paixões individuais dos seus alunos para que estes possam evoluir através de experiências de aprendizagem personalizadas e experimentais. Este capítulo considera que o enfoque nas ecologias de aprendizagem dos estudantes pode fomentar a criatividade e a conexão entre professor e aluno, estimulando a aprendizagem e o envolvimento dos alunos na sala de aula do século XXI.

A APRENDIZAGEM DO SÉCULO XXI

Nos últimos anos, no Canadá, no Reino Unido, nos EUA e em alguns países da Europa tem havido um aumento de equipamento nas salas de aula com recursos digitais e tecnologias em rede, tais como quadros brancos interativos, ambientes virtuais de aprendizagem, jogos de computador educativos, e acesso a aplicações *online*, incluindo correio eletrónico e plataformas de e-learning (Livingstone, 2012). Um dos desenvolvimentos mais significativos da vida dos jovens envolvidos nos meios de comunicação social são as ferramentas, atitudes e aspirações participativas como a “Web 2.0” ou a “participatory web” (Crook, 2011) e a “participatory turn” (Uricchio, 2004), que contribuiram através de protocolos inovadores e formas de conectividade associadas à Internet. As oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela Web 2.0 enquadram-se bem nas ideias contemporâneas em educação (Crook, 2008), tais como a aprendizagem baseada em inquéritos (através da criação de novas estruturas de organização de dados, acesso e partilha de conhecimentos e da interrogação de informação), literacias multimodais (através de novos modos de representação,

comunicação, e autoexpressão), colaboração (através de atividade conjunta e participação em rede), e publicação (através de estruturas de apoio à criação de material original e de divulgação, fornecendo as ferramentas e um público-alvo potencial). Não é, portanto, surpreendente que as oportunidades e possibilidades tecnológicas da Web 2.0 tenham sido integradas no âmbito de novas visões e estruturas educativas para a aprendizagem do século XXI, que abraçam o seu potencial para mudanças radicais e transformadoras na prática educativa (Grant, Owen, Sayers & Facer, 2006).

No entanto, tal como Crook (2012) e Livingstone (2012) salientam, a investigação indica que até agora parece haver mais tensões do que transformações relativamente à implementação das oportunidades da Web 2.0 em contextos educativos. Uma preocupação tem sido “com as escolas a mostrarem-se mais lentas a mudar os seus planos de aula do que a instalar computadores na sala de aula” (Livingstone, 2012, p. 9). As razões para a falta de aceitação por parte dos educadores, são várias: recursos insuficientes ou falta de disponibilidade de novas tecnologias, falta de conhecimentos e formação contínua insuficiente para utilizar a tecnologia quando esta está disponível, e a ideia popular, embora controversa, apresentada por Prensky (2001) de que os jovens são “nativos digitais” (os nascidos durante ou depois das tecnologias digitais) e são, portanto, capazes de abraçar as novas tecnologias de uma forma que os “imigrantes digitais” (nascidos antes das tecnologias digitais se tornarem omnipresentes na vida quotidiana) acham estranha ou desconhecida e são, portanto, incapazes de maximizar o seu potencial.

No início dos anos 1990, Green e Bigum (1993) argumentaram que devido ao facto de os jovens de hoje terem crescido num mundo ligado aos computadores, o que alterou o seu conjunto de conhecimentos a um nível elevado, é como ter “alienígenas na sala de aula”. Argumentei de forma semelhante que, na era da informação atual, professores e investigadores podem sentir-se como extraterrestres na sala de aula (O’Neill, 2010, 2012). Isto pode ocorrer a muitos níveis, e nem sempre é fácil desfazer as camadas de complexidade que resultam da interconectividade da tecnologia, experiências pessoais, meios de comunicação e cultura popular, valores e outras conceções culturais. Contudo, existe frequentemente a sensação de que os nossos conhecimentos e valores diferem entre gerações e entre grupos culturais, o que aliena estudantes, professores e investigadores uns dos outros. Superar estas limitações é um desafio e requer um esforço concertado para assegurar que a utilização da tecnologia na sala de aula não se reduz a um mero gesto simbólico. É necessário traçar um conjunto claro de objetivos, funções, responsabilidades e recursos, bem como

proporcionar oportunidades de aprendizagem para os estudantes (Fielding, 2004). Isto requer frequentemente a mudança do papel do educador como fornecedor de informação para um “profissional que produz conhecimento” (Kincheloe, 2008, p. 29). Também implica esforços para assegurar a inclusão de todas as vozes na sala de aula (Rudduck, 2007).

Com base em quadros de identificação de “competências do século XXI” de Dede (2010) e outros, a aprendizagem do século XXI tornou-se um termo de referência para as abordagens à educação que se considera responderem às necessidades dos alunos no novo milénio. Em 2012, um relatório intitulado *Shifting Minds: A 21st century vision for public education in Canada*,¹ afirma que a educação precisa de proporcionar “oportunidades de aprendizagem que sejam relevantes para os estudantes de hoje” e que “reconheçam a importância da literacia, da numeracia e das ciências como pilares para toda a aprendizagem”, bem como “competências adicionais” que a juventude canadiana “necessitará para o sucesso no mundo moderno, de mudanças crescentes” (p. 3).

Este capítulo realça o papel das ecologias de aprendizagem no apoio aos professores, no reconhecimento de oportunidades de aprendizagem relevantes para os alunos e o modo como podem fomentar a criatividade e as relações significativas com a aprendizagem ao longo da vida, que os seus alunos fazem na sua vida quotidiana.

ECOLOGIAS DE APRENDIZAGEM

O termo *learning ecologies* (ecologias de aprendizagem) tem sido descrito como um conceito denso (Williams, 2008/1985), multifacetado e multidimensional. As ecologias de aprendizagem são fluidas e frágeis no sentido em que são dinâmicas, flexíveis e em constante mudança à medida que os jovens se movimentam dentro e através delas. E, ainda assim, experienciamos as ecologias de aprendizagem como sendo relativamente coerentes – identificamo-nos com características e eventos particulares (por exemplo, “É assim que fazemos as coisas neste ambiente de aprendizagem”). Desta forma, criamos uma história que separa um ambiente de aprendizagem de outro, como por exemplo quando nos referimos ao facto de a aprendizagem ser diferente na escola

1 *Mudança de Mentalidades: Uma Visão do Século XXI para a Educação no Canadá*

ou em casa. Em vez de vermos espaços de aprendizagem diferentes como mundos separados, Erstad (2012) sugere que adotemos uma abordagem de experiência de vida para compreender melhor as interligações entre os ambientes de aprendizagem que os jovens experimentam como aprendizes de vida.

Ajudar os professores a adotar uma abordagem de experiência de vida na sua sala de aula é possível através do reconhecimento das ecologias de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, um enfoque nas ecologias de aprendizagem ajuda-nos a reconhecer que a aprendizagem se situa e é constituída por experiências que envolvem diferentes transações, trajetórias e grupos sociais através da vivência dos alunos. As ecologias de aprendizagem oferecem também descrições da aprendizagem ao longo da vida que são mediadas por uma série de tecnologias à medida que os jovens se preparam para lidar com as mudanças de caminhos e transições ao longo do tempo (Erstad & Sefton-Green, 2012). As ecologias de aprendizagem ajudam-nos a reconhecer que as fronteiras entre diferentes ambientes de aprendizagem são frequentemente mais permeáveis à medida que os jovens “recorrem a múltiplas formas culturais” na sua vida quotidiana de aprendizagem (Barron, 2006, p. 200). Finalmente, as ecologias de aprendizagem ajudam-nos a ir além da noção de ambientes de aprendizagem como meros contextos e, em vez disso, chamam a nossa atenção para as suas possibilidades e limitações de construção e promoção de atividades, práticas e identidades que criam oportunidades de criatividade, ligação e envolvimento significativo dos estudantes.

CRIATIVIDADE E COMUNICAÇÃO MULTIMODAL

Uma forma fundamental de fomentar a criatividade dos jovens através das atividades *online* está relacionada com o seu envolvimento na comunicação multimodal. Os jovens relatam cada vez mais que, através da sua própria exploração e consumo de oportunidades Web 2.0, estão envolvidos em formas mais multimodais de comunicação (Crook, 2012). Albers e Sanders (2010) reconhecem o trabalho de Halliday (1985), Hodge e Kress (1988), e Kress e van Leeuwen (2006) ao definir a comunicação multimodal como “composta por múltiplos ‘modos’ ou formas comunicativas (ou seja, digitais, visuais, espaciais, musicais, etc.) dentro de vários sistemas de sinais que transportam significados reconhecidos e compreendidos por um coletivo social” (Albers & Sanders, 2010, p. 8). De acordo com Stein (2003), “as pedagogias multimodais libertam a criatividade de formas inesperadas e imprevisíveis, e produzem

criatividade” (p. 134). Nelson e Johnson (2014) argumentam que a criatividade “não é uma qualidade especial possuída por artistas e *designers*, mas sim um evento produtivo, um momento de gestação” (p. 1). Os autores salientam que a interligação entre capacidades comunicativas e criativas tem sido teorizada há muito tempo como “processos inerentemente sociais, integradores e transformadores de criação de sentido” (p. 1).

Ajudar os professores a explorar a intersecção entre as experiências de multimodalidade, criatividade e comunicação dos alunos tem um grande potencial para os envolver na aprendizagem na sala de aula do século XXI (Miller, 2010). Os jovens sabem muito sobre textos multimodais a partir das suas experiências *online*. Os professores têm a responsabilidade de aproveitar essas experiências e os conhecimentos dos jovens sobre a multimodalidade, aprendendo a reconhecer o potencial criativo e comunicativo de diferentes modos (por exemplo, texto, imagem, som, gesto) e a utilizá-los no seu ensino.

CONEXÃO

Uma das metáforas mais proeminentes da aprendizagem do século XXI é a conexão ou conectividade. O relatório da OCDE (2012) *Connected Minds* define a conexão como “a capacidade de beneficiar da conectividade para fins pessoais, sociais, laborais ou económicos” e prossegue dizendo que este conceito “tem um impacto em todas as esferas da atividade humana” (p. 15). Quando combinada com a tecnologia digital, a conectividade é um estado duplo (apesar das limitações óbvias desta conceptualização) em que “pessoas, instituições, empresas ou governos estão conectados (ligados) ou não (desligados)” (p. 17). O argumento é que a tecnologia cria conectividade, mas que isto não se traduz necessariamente em conectividade real. O que é necessário é uma melhor compreensão de como a ligação dos jovens aos meios digitais “pode ser utilizada para promover a conectividade” (p. 19). O relatório conclui com o apelo de Dede (2007) à investigação para observar como os jovens estão a utilizar a tecnologia noutros aspetos das suas vidas.

Se digitarmos “*network*” numa pesquisa de imagens Google encontraremos muitos exemplos de nós ou estruturas interligadas que compõem um conjunto de atores sociais (tais como indivíduos ou organizações), que se juntam através da intersecção

de linhas. Esta noção de *networking* é frequentemente referida como uma “teia de afiliações”. Ao pensar nas *networks* ou redes como uma forma de ligar atores humanos e não humanos, Bruno Latour (2005) refere-se à teoria Actor-Rede (TAR) como uma rede de relações sociais onde não existe uma distinção clara entre humanos e tecnologias, e a agência é vista como distribuída uniformemente entre todas as entidades que estão ligadas. No entanto, esta visão de rede tende a ignorar a importância dos espaços entre os nós de interligação – os caminhos e processos que constituem as próprias relações. Na sua crítica à noção de “conectividade” da TAR, Tim Ingold (2011) argumenta que “o estabelecimento de relações entre elementos – sejam eles organismos, pessoas ou coisas de qualquer outro tipo – requer necessariamente que cada um se volte sobre si mesmo antes da sua integração na rede” (p. 70). A premissa de Ingold é que a imagem da “rede” como um conjunto de pontos interligados, que temos vindo a associar à tecnologia da informação, transporte e comunicações, não é exata; pelo contrário, uma rede assemelha-se a uma “teia” que é uma “rede emaranhada de fios entrelaçados e complexamente atados” (p. 151). Ingold refere-se a isto como “malha” com um emaranhado de linhas ao longo das quais a vida é vivida e “é na junção de linhas, e não na ligação de pontos, que a malha é constituída” (p. 152).

Nesta representação não há nenhum interior ou exterior, nem nenhum limite que separe os dois domínios. Existe antes um rasto de movimento ou crescimento. Cada um destes movimentos revela uma relação. Mas a relação não é entre uma coisa e outra – entre o organismo “aqui” e o ambiente “ali”. É antes um trilho ao longo do qual a vida é vivida. Nem começou aqui e terminou ali, nem vice-versa. O trilho serpenteia através ou no meio como a raiz de uma planta ou um riacho entre as suas margens. Cada um destes trilhos está apenas encajado num tecido de trilhos que, em conjunto, compreendem a textura do mundo da vida. Esta textura é o que quero dizer quando falo de organismos que se constituem dentro de um campo relacional. É um campo não de pontos interligados, mas de linhas entrelaçadas; não uma rede, mas uma malha (Ingold, 2011, p. 69-70).

De forma mais simples, para Ingold, as linhas numa rede não são propriamente linhas de interação ou conectividade; estabelecem, no entanto, as “condições de possibilidade” de ligação e interação. Este é um ponto valioso para pensar em redes (ou *networks*) nas vidas de aprendizagem musical. As linhas entre as diferentes formas de interação com e através da música não são linhas de interação e conectividade;

em vez disso, proporcionam “condições de possibilidade” para a ligação e interação. É apenas através de uma abordagem pedagógica deliberada que podemos ajudar os estudantes a seguirem estas linhas para encontrar aberturas e formas de ligação. O estabelecimento destas ligações pode levar a formas mais profundas e significativas de envolvimento, aprendizagem e compreensão musical.

Comecei a questionar-me se esta forma de conceptualizar a conexão como uma malha poderia proporcionar oportunidades para os educadores musicais aprofundarem, a níveis muito diferentes, a noção de conexão com os seus alunos. Poderá isto proporcionar uma abordagem mais inclusiva, não dualista da aprendizagem musical, que não separa ou cria atividades musicais, limitadas ou agrupadas, que carecem de um sentido de coerência ou ligação à vida dos jovens? Será que esta malha oferece oportunidades para o surgimento de formas sociais de participação que proporcionem o que Ingold (2011) descreveu como “não ter interiores ou exteriores, apenas aberturas e caminhos de passagem”? Possivelmente. E, no entanto, as malhas, tal como as redes, são inerentemente frágeis. As pessoas dentro delas são parcialmente responsáveis pela sua manutenção, o que é feito, em parte, por termos noção de quem somos e não somos. Por outras palavras, à medida que as pessoas tentam entrelaçar-se umas nas outras, criam, ao mesmo tempo, uma contra-história de separação. À medida que reforçam a sua ligação, criam cada vez menos possibilidades de ligação com outros fora da rede. É necessário que os educadores façam um esforço coordenado para evitar este sentido restrito e limitado da aprendizagem musical e que pressionem os estudantes a ultrapassar os limites, limites estes que geram uma falsa sensação de separação dentro das suas vidas de aprendizagem musical.

Crook (2012) argumenta que existe frequentemente um desencontro entre a forma como os jovens estão a experienciar as tecnologias digitais na sala de aula e em casa. Num estudo britânico sobre as perceções dos jovens em relação à utilização das redes sociais, da Internet e das tecnologias digitais na escola e fora do contexto escolar, o autor descobriu que, embora estejam muitas vezes profundamente imersos na utilização desta tecnologia, que consideram globalmente positiva, estes jovens “identificaram também um conjunto comum de circunstâncias associadas à sua utilização (ou potencial utilização) na escola, que poderiam ser stressantes, frustrantes, ameaçadoras ou desonestas” (p. 63). O estudo envolveu 53 jovens dos dois sexos entre os 12-13 anos e os 14-15 anos em grupos focais. Os resultados são interessantes e levantam questões sobre as perceções dos jovens relativamente a várias características da cultura escolar que “não se encaixam facilmente” nas oportunidades oferecidas pela

Web 2.0. Por exemplo, Crook descobriu que enquanto o conhecimento escolar tende a ser organizado em torno de “formas mais integradas ou esquemáticas” e “estruturas taxonômicas” que podem “ser reproduzidas em versões ou artefactos de construção pessoal”, as oportunidades de pesquisa na Web 2.0 conduzem a “conhecimentos relativamente fragmentados que são organizados de uma forma mais narrativa” sem “pressão para os reconstruir em alguma forma de documentação” (p. 78). Talvez mais relevante para a aprendizagem musical, descobriu que os jovens preferiam as formas de colaboração que experimentavam utilizando a Web 2.0, que envolviam “uma coordenação evolutiva entre pares, através da qual uma perspectiva cumulativa partilhada pode crescer”. Isto contrasta com as colaborações escolares, que eram vistas como “mais episódicas e contidas” e que tendem a procurar resultados que exigem “alguma forma de consenso negociado” (p. 78).

Para examinar isto mais a fundo, recorro ao trabalho de Karen Barad no seu livro *Meeting the Universe Halfway: A Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*.² Barad parte da posição de que a matéria e o significado não estão separados; pelo contrário, estão “inextricavelmente fundidos, e nenhum acontecimento, por mais enérgico que seja, os pode separar” (p. 3). Barad quer que reconheçamos que a física contemporânea é um “emaranhado de questões de ser, saber, e fazer, de ontologia, epistemologia, e ética, de facto e valor” (p. 3). Sugiro que quando este entendimento é aplicado ao envolvimento dos jovens na criação musical na era digital atual, com as suas ligações integrais às novas tecnologias e à criação de sentido multimodal, há uma oportunidade de reconhecer a natureza da criação musical como sendo simultaneamente sobre substância e significado e de procurar formas holísticas ou maneiras de explorar estas componentes para dar sentido às suas possibilidades de ligação e de ações que criam mudança.

2 *Física Quântica e o Entrelaçamento da Matéria e do Significado*

CONCLUSÃO

Os benefícios e os constrangimentos na aprendizagem dos jovens variam em função das rápidas mudanças que ocorrem nas ferramentas e práticas em evolução e na forma como os jovens estão a responder e a envolver-se com as tecnologias dos meios digitais. Tapscott (2008) argumenta que para muitos jovens utilizar os media digitais é “tão natural como respirar” e é o meio para o seu empoderamento, particularmente se se envolverem voluntariamente em atividades musicais ou em conteúdos criados pelos utilizadores dentro de grupos de afinidade *online* (Gee, 2000) e culturas participativas (Jenkins, 2009). É necessário compreender melhor como é que os jovens se envolvem com as tecnologias dos *media* digitais e como aproveitar melhor o seu potencial educativo numa grande variedade de contextos. A compreensão das diversas ecologias de aprendizagem, particularmente através dos relatos dos próprios jovens sobre as suas experiências, proporciona uma compreensão sobre a melhor forma de os investigadores e profissionais encorajarem e melhorarem a aprendizagem no século XXI.

As ecologias de aprendizagem e a abordagem de vidas de aprendizagem ajuda-nos a reconhecer que, para os jovens, as fronteiras em torno do seu mundo podem não ser entendidas como limitadas, mas sim rodeadas por uma zona de caminhos enredados ou entrelaçados. Consideremos, por exemplo, que quando as crianças começam a frequentar a escola, podem perceber a sala de aula como estando ligada de múltiplas e diversas formas às suas vidas fora da escola. Isto pode contrastar com a forma como mais tarde passam a ver a sala de aula como um espaço estanque e, portanto, desligada das suas vidas fora da escola. Este é um exemplo de como as ecologias de aprendizagem oferecem uma abordagem dinâmica, culturalmente responsável e sensível ao contexto para conceptualizar e interpretar o próprio significado dos jovens em relação às oportunidades de aprendizagem, que são uma parte integral das suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albers, P., & Sanders, J. (2010). Multimodal literacies: an introduction. In P. Albers & J. Sanders (Eds.), *Literacies, the Arts, and Multimodality* (pp. 1-25). Urbana: National Council of Teachers of English.

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barnett, R. (2012). The coming of the ecological learner. In P. Tynjälä, M-L. Stenström, & M. Saarnivaara (Eds.), *Transitions and transformations in learning and education* (pp. 9-20). New York: Springer. doi 10.1007/978-94-007-2312-2_2.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts for development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193-224. doi 10.1159/000094368.
- C21 Canada. (2012). Shifting minds: A 21st century vision for public education in Canada. <http://www.c21canada.org/c21-research/>
- Coleman, J. (2012). Introduction: Digital technologies in the lives of young people. *Oxford Review of Education*, 38, 1-8. doi: 10.1080/03054985.2011.577937
- Crook, C. K. (2008). Web 2.0 technologies for learning: The current landscape - opportunities, challenges and tensions. Coventry: Becta. http://research.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/Web2.0_technologies_learning.pdf.
- Crook, C. K. (2012). The 'digital native' in context: tensions associated with importing web 2.0 practices into the school setting. *Oxford Review of Education*, 38, 63-80. doi: 10.1080/03054985.2011.577946
- Dede, C. (2007). Foreword. In G. Salaway, J. B. Caruso & M. R. Nelson (Eds.), *The ECAR study of undergraduate students and information technology*, vol. 6. Boulder, CO: Educause.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-74). Bloomington: Solution Tree.
- Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth—beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38, 25-43. doi: 10.1080/03054985.2011.577940.
- Erstad, O., & Sefton-Green, J. (2012). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30, 295-311.
- Futurelab (2008). *Designing educational technologies for social justice: A Futurelab handbook*. Bristol, UK: CfBT Education Trust. http://preview.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/designing_for_social_justice2.pdf#page=83
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. doi: 10.3102/0091732x025001099.
- Green, B., & Bigum, C. (1993). Aliens in the classroom. *Australian Journal of Education*, 37, 119-141.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity.

- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. New York: Routledge.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of a participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer*. New York: Peter Lang.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading image*. London: Routledge.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38, 9-24. doi: 10.1080/03054985.2011.577938.
- Miller, S. M. (2010). Towards a multimodal literacy pedagogy: Digital video composing as 21st century literacy. In P. Albers & J. Sanders (Eds.), *Literacies, the Arts, and Multimodality* (pp. 254-281). Urbana-Champaign: National Council of Teachers of English.
- Nelson, M. E., & Johnson, N. H. (2014). Editors' introduction: Multimodality, creativity and language and literacy education. *Pedagogies: An International Journal*, 9, 1-6.
- O'Neill, S. A. (2010). Aliens in the music classroom? Promoting effective knowledge exchange. *Canadian Music Educator*, 52, 26-28.
- O'Neill, S. A. (2012). Becoming a music learner: Towards a theory of transformative music engagement. In G. E. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education. Vol. 1* (pp. 163-186). New York: Oxford University Press.
- OECD. (2012). *Connected minds: Technology and today's learners*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264111011-en>.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, 9, 1-6. <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>.
- Prensky, M. (2008). Turning on the lights. *Educational Leadership*, 3, 40-45.
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587-610). Dordrecht: Springer.
- Sefton-Green, J. (2008). Informal learning; A solution in search of a problem. In K. Drotner, H. S. Jensen, & K. C. Schroder (Eds.), *Informal learning and digital media* (pp. 238-255). Newcastle: Cambridge Scholars Press.
- Stein, P. (2003). The Olifantsvlei fresh stories project: Multimodality, creativity and fixing in the semiotic chain. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal literacy* (pp. 123-138). New York: Peter Lang.
- Tapscott, D. (2008). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.

- Uricchio, W. (2004). Cultural citizenship in the age of P2P networks. In L. Bondebjerg & P. Golding (Eds.), *European culture and the media* (pp. 139-163). Bristol: Intellect Books.
- Williams, B. (2008/1985). *Ethics and the limits of philosophy*. Abingdon: Routledge.

IMPROVISACÃO, CRIATIVIDADE DISTRIBUÍDA E PROCESSOS SOCIAIS. AO ENCONTRO DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

RAYMOND MACDONALD E GRAEME WILSON

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se assistido a um crescimento significativo do interesse pela improvisação, não apenas enquanto elemento característico do jazz, mas como um processo social e criativo acessível, único e espontâneo, com a capacidade de facilitar a colaboração entre diversos géneros musicais, bem como entre diferentes disciplinas (MacDonald & Wilson, 2016). Este capítulo demonstra como a improvisação pode ser utilizada como uma abordagem contemporânea ao envolvimento criativo em contextos pedagógicos, de forma a facilitar o desenvolvimento da musicalidade e da criatividade. Neste capítulo discutem-se vários desafios fundamentais da Educação Musical na atualidade, bem como formas como a improvisação pode ajudar a lidar com tais desafios. São evidenciadas áreas em que a improvisação poderá desempenhar um papel central, tais como a aquisição de competências, o desenvolvimento conceptual e o fortalecimento do pensamento crítico.

Este capítulo apresenta também um modelo, baseado em conclusões de natureza psicológica, para a compreensão da improvisação como uma capacidade universal e um comportamento essencialmente social, com implicações na educação, na prática artística contemporânea, aos níveis terapêutico e da psicologia do comportamento social. Serão descritos vários projetos de investigação que abordam os elementos

fundamentais da improvisação. Serão debatidas críticas por parte de músicos aos seus próprios processos de improvisação, estabelecendo-se ligações essenciais com a educação musical (Wilson & MacDonald, 2012).

Será debatido um modelo dos processos de escolha que os indivíduos fazem durante a improvisação, dando-se exemplos para ilustrar o seu funcionamento. Será apontado um conjunto abrangente de opções que tanto crianças como qualquer outro improvisador poderão tomar no decurso de uma colaboração musical através da qual um grupo gera música. A abordagem conceptual à improvisação aqui proposta pretende ser útil em todos os géneros musicais e através de diferentes formas artísticas. Ambiciona oferecer um desafio menos intimidante para improvisadores inexperientes e uma possível forma de superar os seus “bloqueios”. Finalmente, as implicações desta proposta serão discutidas em relação a conceitos educacionais mais alargados, questões sociais e mudanças culturais.

O AUMENTO DO INTERESSE PELA IMPROVISAÇÃO

A improvisação em grupo envolve a geração espontânea de nova música, dança ou arte, feitas por duas ou mais pessoas. Já não se tratando apenas de um elemento específico a géneros musicais de nicho, nos últimos anos a improvisação – como um fim em si mesmo – tem vindo a despertar o interesse de todas as artes, com a existência de artistas, festivais e centros de eventos dedicados a levar esta abordagem criativa além das fronteiras entre géneros artísticos. A improvisação é uma capacidade humana fundamental, central tanto na interação dos bebés com os seus pais, como dos musicoterapeutas com os seus clientes. No entanto, continua a não ser clara a forma como conseguimos este feito notável, particularmente através dos meios predominantemente não-verbais da música e da dança: um desafio fundamental para os psicólogos é compreender como somos capazes de cooperar sem palavras, em tempo real, para chegarmos a uma nova música, dança ou arte (Alluri et al, 2012). A improvisação é um elemento-chave de muitas tradições musicais e, numa perspetiva mais ampla, pode ser vista como fundamental para as interações sociais (Namanochuck, 2019). Como parte de uma recente mudança profunda na arte contemporânea, na música popular e noutras disciplinas performativas, a improvisação tornou-se central para uma nova prática criativa que vai além dos géneros e das disciplinas (Toop, 2016). Cursos de estudo específicos em instituições de ensino superior de todo o mundo

ênfatisam agora a improvisação como uma atividade que pode fomentar a colaboração e a criatividade de grupo além das fronteiras entre gêneros artísticos mas, apesar disso, as perspectivas popular e acadêmica sobre como somos capazes de improvisar permanecem tipicamente centradas na produção de músicos de jazz individuais prodigiosos dentro de um espectro restrito da linguagem do jazz. A improvisação pode ser vista como uma capacidade universal e um comportamento essencialmente social, com importantes implicações para as práticas artísticas contemporâneas, a pedagogia, a musicoterapia e a psicologia do comportamento social (Wigram, 2004).

Os recentes avanços transversais aos campos musicais enquadram a improvisação como uma forma inovadora e vibrante de fazer prática criativa a nível profissional e na vida quotidiana. O trabalho interdisciplinar é uma tendência na vanguarda das artes performativas, e as implicações da improvisação musical para outras formas de arte são consideradas em relação a novos trabalhos que emergem de uma rede de improvisadores nas áreas da música, dança, arte visual e terapias artísticas. Estes desenvolvimentos criam oportunidades para que a educação musical utilize práticas de improvisação para desenvolver tanto as competências musicais básicas como o pensamento crítico.

A improvisação na música pode ser interpretada de várias maneiras: como um talento deslumbrante, um pináculo de uma “arte” ou um “saber fazer”,¹ ou como alguém que “brinca”. Tais crenças contrastantes refletem um comportamento altamente complexo e diversificado, que tem a capacidade de cativar ou enfurecer e, por conseguinte, algo que vale a pena compreender. Psicólogos e neurocientistas propuseram vários parâmetros para explicar como as exigências cognitivas dos feitos individuais de improviso prodigioso são satisfeitas; e descobrir um modelo da função de um improvisador é cada vez mais um desafio-chave na investigação da inteligência artificial (Berkowitz, 2010). Entretanto, aqueles que estão envolvidos na improvisação moldam as suas próprias teorias para explicar a sua prática e um número de importantes estudos etnomusicológicos de músicos de jazz profissionais mostrou como estes enquadram o que tocam juntos em termos de utilização da linguagem, ou suportam o constructo psicológico do *flow* (“fluxo”). No entanto, a improvisação é também fundamental para as formas como a música é praticada em ambientes comunitários e na vida quotidiana, bem como para as interações dos terapeutas musicais com os seus clientes. A improvisação não é apenas uma característica que define a música

1 *Craftsmanship*, no original.

jazz e uma componente-chave da identidade musical dos músicos de jazz, mas um processo criativo único, espontâneo, social e não-verbal; um processo que facilita a colaboração entre gêneros e entre disciplinas, musicais ou outras, e proporciona um fórum crucial para um envolvimento com identidades de todos os tipos (Schober & Spiro, 2014).

Nos últimos vinte anos, a visibilidade da música improvisada como forma inovadora e vibrante de criar novos trabalhos tem crescido imensamente em festivais e locais em todo o mundo (Borgo, 2006). Muitos eventos têm agora a improvisação como sua característica definidora. Isto permite que programadores, músicos e outros profissionais apresentem novos trabalhos não ligados a um gênero musical específico ou mesmo a uma determinada forma de arte, mas antes utilizando a interação artística espontânea e colaborativa como forma de desenvolver novos trabalhos e de se envolverem com o público a muitos níveis (Born, Lewis & Straw, 2017). A improvisação também ressoa fortemente com o conceito de fazer música *pós-gênero*, onde as fronteiras entre os diferentes tipos de música se tornam indefinidas, propositadamente ignoradas ou completamente removidas. A improvisação intersecta-se com abordagens experimentais à prática artística para fomentar novos trabalhos que frequentemente abordam questões de política, gênero, raça, economia, comunidade ambiental, etc. A proliferação e crescimento destes festivais é prova de que a improvisação, como prática criativa que fomenta a colaboração e o trabalho transdisciplinar, ganha cada vez mais força.

Além dos festivais, há várias associações internacionais que exploram a improvisação em contextos contemporâneos transdisciplinares. A *The International Society for Improvised Music*² foca-se na forma como a improvisação pode fomentar novos conhecimentos sobre a criatividade através de diferentes campos, incluindo a música, a dança, o cinema e a arte visual. Tais associações têm interesses específicos na investigação, educação e abordagens transculturais à improvisação.³

O crescimento de cursos de improvisação em universidades e conservatórios em todo o mundo significa que os estudantes podem completar o ensino superior com um conjunto bem desenvolvido de competências e experiências de improvisação. Estas competências podem ser utilizadas para ajudar a construir carreiras, fomentar relações

2 Associação Internacional de Música Improvisada.

3 <http://www.improvisedmusic.org>

artísticas colaborativas e facilitar o desenvolvimento criativo. Muitas instituições de prestígio como a Academia de Música da Estónia e o *Mills College* em São Francisco combinam o ensino da improvisação com técnicas experimentais de composição e performance para oferecer qualificações que têm a improvisação como característica determinante. Todos estes músicos trabalham extensivamente na improvisação.⁴ Estes exemplos demonstram um nível crescente de reconhecimento institucional da improvisação e provas de como esta se tornou aceite como um campo de estudo legítimo dentro do ensino superior e um possível foco para a construção de uma carreira. Há sinais claros de que a improvisação está a passar das margens da música para a corrente dominante da cultura contemporânea.

O QUE É A IMPROVISACÃO

Muitas pessoas são dissuadidas de improvisar porque sentem que não sabem o que é suposto fazer, ou que não têm suficientes conhecimentos de música. Algumas teorias psicológicas e dos próprios praticantes reforçam esta ideia, sugerindo que para improvisar eficazmente é necessário estar-se familiarizado com obras fundamentais ou possuir facilidade e perícia em habilidades musicais, tais como o reconhecimento de acordes ou a execução de ritmos complexos. No entanto, as crianças improvisam interações musicais com os seus pais e uns com os outros; e apesar de a remontagem de componentes da música canónica explicar como é que géneros musicais, tais como o flamenco ou o bebop, se perpetuam, tal não explica como surgem novas formas de música. A nossa investigação sugere que as ideias sobre a necessidade de determinados conhecimentos ou capacidades prévias para se improvisar são fortemente subjetivas e podem refletir identidades associadas à prática profissional (Wilson & MacDonald 2012). Em contraste, experimentar o que não se experimentou antes permite ao improvisador descobrir novas práticas musicais. A centralidade da improvisação na musicoterapia, onde os clientes não necessitam de conhecimentos musicais prévios, sublinha que a improvisação é um processo fundamental que pode ser empreendido a qualquer nível e está alinhado com outros comportamentos humanos (Trevarthen, 2002). Se abordada desta forma, 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”.

4 <https://www.macfound.org/programs/fellows/strategy/>

A IMPROVISAÇÃO É CRIATIVA

Embora a definição de criatividade possa ser difícil, a maioria das definições enfatiza o ato de criar algo novo usando ideias originais (Amabile, 1996). Usando esta definição alargada, ambos os casos – Miles Davis e um bebé recém-nascido – envolvem a criatividade. Muito se tem escrito sobre a importância das improvisações de Miles Davis em *Kind of Blue* e estas representam claramente um bom exemplo de criatividade musical. Contudo, as improvisações e interações musicais de um bebé recém-nascido são talvez criativas de uma maneira menos óbvia. A vontade de comunicar, de alcançar e de se conectar emocional e fisicamente com os outros é uma capacidade humana básica. Este desejo de comunicar não é apenas uma atividade que queremos fazer, mas uma atividade que precisamos de fazer. A comunicação é um imperativo biológico e social e a improvisação facilita esta necessidade de comunicar que existe desde o nascimento. A improvisação manifesta-se em gestos musicais inconscientes e conscientes que são criativos. Uma investigação inovadora mostrou como os pais comunicam com os recém-nascidos utilizando interações musicais criativas e improvisadas que são fundamentais para o processo de ligação humana (Trevorthen, 2002). A criatividade é inquestionavelmente uma palavra difícil de definir, mas continua a ser uma atividade crucial estudada, discutida e pesquisada (Hargreaves, MacDonald, & Miell, 2005). Existe uma forte predisposição para se ver a criatividade como um ato e uma realização individuais, mas, como salientaremos adiante, os atos criativos também podem ser atos colaborativos.

A IMPROVISAÇÃO É SOCIAL

O principal impulso do gesto comunicativo do bebé no exemplo descrito acima é estabelecer uma ligação com outra pessoa e as respostas unem duas ou mais pessoas num momento de improviso. Da mesma forma, embora o solo de um músico de jazz possa chamar a atenção para as características musicais individuais do intérprete (conteúdo melódico, técnica instrumental, estilo harmónico, etc.), tudo isso tem lugar dentro de um ambiente de grupo. Os outros intérpretes, membros do público e ouvintes dão sentido à improvisação e ajudam a moldar a sua execução. Por exemplo, um acorde inesperado tocado no piano pode influenciar um solista a tocar imediatamente uma determinada nota ou frase. Os aplausos de um grande público podem ter um efeito drasticamente diferente sobre um solista em comparação com o aceno silencioso de apreciação de um só membro do público num ambiente de pequeno clube com pouca gente. Por conseguinte, toda a improvisação é social.

Não só o significado de uma improvisação é moldado pelo contexto social, mas o progresso da improvisação, a sua estrutura e conteúdo são também influenciados pelo contexto em que está a ser executada. Isto também se aplica à interação entre o bebé e os pais. Fatores como a presença de outros e a localização irão influenciar a forma como pais e bebé se envolvem uns com os outros. Assim, todas as interações improvisadas e o seu significado são sociais e moldadas pelo contexto.

A IMPROVISÇÃO É UNIVERSALMENTE ACESSÍVEL

Todos somos improvisadores. A capacidade de nos expressarmos e interagirmos através da música, de nos ligarmos de forma improvisada com os outros, está ao alcance de todos independentemente do contexto social, cultural, educacional ou de qualquer tipo de doença física ou mental. Todos somos musicais e todos somos improvisadores. Um bebé recém-nascido pode conectar-se com os outros através da improvisação, tal como um trompetista virtuoso pode usar a improvisação para estabelecer ligações emocionais fortes com um público ou com outros músicos. As pessoas dedicam-se à improvisação das mais variadas maneiras. Além disso, há diferentes tipos de objetivos e resultados. A improvisação de um pai e uma criança pode não ter objetivos explícitos, mas há nela um desejo de intimidade e conectividade. Um dançarino que improvisa com um guitarrista poderá procurar transmitir ideias conceptuais relacionadas com movimentos específicos e, daí, os objetivos destas duas improvisações são diferentes. Uma questão-chave para nós é *“Como podem estes ser vistos como o mesmo processo se os objetivos e resultados são diferentes?”*

A IMPROVISÇÃO É ESPONTÂNEA

Interações musicais, sociais, gestuais, artísticas ou outras, acontecem frequentemente em tempo-real e aqueles que nelas estão envolvidos tomam decisões em cada momento sobre como essas interações se irão desenrolar. Decisões tomadas instantaneamente sobre que notas tocar, que movimentos de dança fazer, quando deixar uma conversa, ocorrem em tempo-real e estão dependentes de uma série de variáveis em constante mudança. Assim, a improvisação é, por definição, espontânea. O trabalho improvisado impressiona-nos e por vezes surpreende-nos, em parte, porque o entendemos como algo criado espontaneamente, sem premeditação, no decurso de uma atuação.

A IMPROVISAZÃO É AMBÍGUA

Os ouvintes interpretam todas as improvisações, toda a música, toda a arte através da sua própria história de audição e das suas experiências culturais, independentemente da emoção particular ou do significado que um compositor ou intérpretes desejem transmitir. Os significados são construídos pelos ouvintes e toda a música é, portanto, ambígua. O significado musical está no ouvido de quem o ouve. Isto dá à música uma ressonância particularmente forte e é uma das principais razões pelas quais a música é um poderoso meio de comunicação. Na maioria das atividades sociais, explicamos, discutimos e negociamos o que estamos a fazer verbalmente; mesmo nos desportos de equipa, podemos gritar instruções explícitas uns para os outros. No entanto, na música improvisada tal *não é possível*, logo, como podemos participar num mesmo evento musical imprevisível sem explicarmos ou verificarmos entre nós?

O CONTEXTO SOCIAL

A música é sempre mais do que música. A ligação inextricável que a música tem com a nossa cultura, as nossas personalidades, educação, famílias e amigos dá-lhe significado e importância para além de eventos sonoros ou notações numa página. A música ajuda a definir-nos, a moldar o nosso sentido de identidade e a construir as nossas personalidades. Além disso, a linguagem que usamos para discutir música é crucial para os processos musicais e psicológicos envolvidos na formação e manutenção das identidades (MacDonald, Miell & Hargreaves, 2017).

Nas suas palestras sobre música, o pianista e maestro Daniel Barenboim descreveu a improvisação como “a mais elevada forma de arte” (MacDonald & Wilson, 2016). Ao fazê-lo, reconhece a habilidade, dedicação e virtuosismo dos músicos envolvidos na improvisação, situando os improvisadores num pico particular de proeza artística e alinhando-os com um grupo de músicos de elite que Barenboim acabava de mencionar, durante uma palestra pública. Por outro lado, no filme *Charlie e a Fábrica de Chocolate*, de 2005, a personagem de Willy Wonka descreve a canção improvisada dos trabalhadores de *Oompa Loompa* como um “truque de salão” que “qualquer um pode fazer”; o tipo de passatempo frívolo a que Bailey alude quando descreve a improvisação como um “expediente duvidoso” ou um “hábito vulgar” (Bailey, 1993). Quando descrevi a minha música improvisada ao comediante escocês

Billy Connolly como “música inaudível de que ninguém gostava”, ele respondeu que “se esses sacanas do jazz não gostam de ti, é porque debes estar a fazer algo certo”. Neste último episódio, a improvisação é construída como uma prática em torno da qual são mantidas fortes expectativas, por exemplo em relação ao jazz, mas em que abordagens opostas podem dar frutos e desenvolver novas ideias positivas. Pode-se argumentar que todas estas construções da improvisação são válidas, apesar de parecerem mutuamente exclusivas.

FALAR SOBRE IMPROVISACÃO

Compreendemos a improvisação, em parte ou mesmo em grande parte, ao falarmos sobre ela (Wilson & MacDonald, 2005). Falar de música é uma parte fundamental de como a entendemos; através da conversa, posicionamo-nos a nós próprios, bem como as opiniões que temos sobre a própria música. Isto é especialmente verdade para músicos profissionais cuja identidade como músico é algo fulcral. Falar sobre música descreve situações, mas fá-lo através da negociação. Dois músicos que discutem um concerto que ambos acabaram de realizar podem trocar ideias sobre os pontos bons e os pontos maus. Podem chegar a um acordo, as suas opiniões podem divergir, mas as opiniões negociadas que são trocadas entre eles ajudarão a construir a forma como o evento será recordado futuramente. Além disso, a versão do concerto que emerge de tal discussão poderá influenciar a música tocada em concertos futuros. Nos três exemplos acima, cada orador cria uma versão separada de improvisação. Em vez de cada versão oferecer verdades alternativas e antagónicas sobre o que é improvisar, cada uma delas pode ser vista como construindo a improvisação de uma forma particular que reflete os interesses daqueles que a falam. Será a improvisação realmente a forma mais elevada de arte ou apenas um truque de salão? Numa única realidade objetiva, não poderia ser ambas. O que este capítulo argumenta, como alternativa, é que as definições de improvisação oferecidas nas conversas servem objetivos psicológicos específicos para o orador que as diz, ao criar, negociar e manter uma determinada linha de argumentação, e essa linha de argumentação está ligada às identidades musicais e às identidades psicológicas mais gerais do próprio orador. Falar de improvisação é importante não só porque descreve a improvisação, mas também porque constrói realidades musicais e sociais para aqueles que estão envolvidos no diálogo. Eis alguns pontos-chave:

- A forma como os improvisadores falam sobre música molda a forma como se envolvem com a mesma.
- As identidades musicais são um aspeto importante da criação musical.
- Treinar os improvisadores para que compreendam e articulem a razão pela qual valorizam a música de que gostam deve ser uma parte importante da pedagogia da improvisação.
- As identidades musicais podem ser mais importantes para os improvisadores do que para outros tipos de músicos.

Estudos psicológicos têm explorado a ideia de compreensão partilhada no seio de uma tradição. Investigadores analisaram os materiais executados por solistas individuais (por exemplo, Schütz, 2012) ou improvisadores a solo (por exemplo, Norgaard, 2011, 2014), para detetarem elementos recorrentes consistentes com a tradição do jazz. Argumenta-se que tais elementos recorrentes são reconhecíveis por outros agentes ativos no mesmo campo. Apesar disso, a interação improvisada é possível para bebés ou para clientes de musicoterapia que não trazem para essa tarefa qualquer aprendizagem musical prévia. A improvisação com um estranho é, portanto, possível sem que se tenha passado tempo a adquirir proficiência musical ou controlo preciso de um instrumento. De facto, até mesmo indivíduos com conhecimentos e competências especializadas num mesmo campo musical podem ter perspetivas divergentes sobre o que é tocarem juntos.

UM NOVO MODELO PARA A IMPROVISAÇÃO

No Ocidente a criatividade é muito apreciada pelos artistas, mas é geralmente considerada como implicando um processo de inspiração, seleção e aperfeiçoamento ao longo de um período de tempo. Inicialmente, a improvisação atraiu a atenção de psicólogos interessados na criatividade e na forma como as ideias são geradas, uma vez que representa um processo composicional alternativo pelo qual música nova pode surgir em tempo-real, sem reflexão ou a possibilidade de se alterar o que já foi tocado. Crucialmente, as decisões sobre o que e como tocar são, em parte ou na totalidade, tomadas pelos próprios intérpretes. Tal sugere que os participantes têm

uma série de experiências enquanto improvisam, desde escolhas criativas conscientes até à participação instintiva na música à medida que esta emerge. Com base em provas qualitativas empíricas por parte de improvisadores pós-idiomáticos livres, nós (o meu colega Graeme Wilson e eu) desenvolvemos um conjunto abrangente de opções em todo este espectro e que qualquer improvisador individual pode assumir no decurso de uma peça para permitir ao grupo gerar música. Este modelo para a improvisação como prática criativa implica que nem sempre somos criativos quando participamos numa improvisação, mesmo que essa improvisação esteja a criar nova música. Esta forma inovadora de conceptualizar a improvisação tem utilidade em todas as formas de música e através de diferentes formas de arte. Oferece também um desafio menos assustador ao improvisador novato, e uma potencial forma de os praticantes criativos superarem obstáculos.

CRIATIVIDADE DISTRIBUÍDA E IMPROVISACÃO

Uma suposição comum é que os improvisadores têm de partilhar uma mesma compreensão daquilo que estão a tentar alcançar e de como o pensam fazer. Estudos recentes na psicologia sugerem que os improvisadores podem convergir ou divergir na sua compreensão uns dos outros e nos seus objetivos musicais imediatos, mas ainda assim produzir música em conjunto.

A improvisação é, antes de mais, uma atividade social. Quando as pessoas improvisam em conjunto, estão a antecipar e a reagir às outras pessoas com quem estão a fazer música, em vez de simplesmente aos sons (MacDonald & Wilson, 2006). A interação musical através da improvisação é amplamente comparada à prática social da “conversa”: é assim que, frequentemente, os improvisadores descrevem o ato de tocarem juntos. No entanto, a improvisação expandiu-se para englobar uma diversidade espantosa de música reunindo improvisadores de diferentes origens e trajetórias, onde não é claro se os membros de um grupo podem ou devem “falar a mesma linguagem”. As identidades que eles constroem para si próprios e para os outros podem ser mais centrais na forma como se definem em relação a outros improvisadores. Estudos qualitativos recentes, em que improvisadores livres de origens variadas foram entrevistados separadamente sobre peças em que todos tinham participado, descobriram que diferentes indivíduos deram sentidos muito diferentes a determinados eventos musicais, ao mesmo tempo que tratavam a sua versão dos

acontecimentos como se tivesse sido partilhada por todo o grupo, e que os membros de um grupo mostraram entendimentos divergentes sobre quando a mudança é iniciada e por quem (MacDonald & Wilson, 2014). Embora os improvisadores possam sentir que partilham de uma mesma compreensão, isso pode não ser tão importante quanto a crença de que a compreensão partilhada existe; desde que cada pessoa pense que está a trabalhar em conjunto, a sua interação com outros evidenciará qualidades musicais. Para que os indivíduos tenham o potencial de se tornarem improvisadores virtuosos neste sentido, várias propostas surgem em relação à improvisação:

1. *Podem desenvolver-se capacidades enquanto improvisador que são distintas de outros aspetos da musicalidade.* As longas horas que um guitarrista ou baixista pode passar a improvisar com amigos dificilmente serão gratificantes se não houver a sensação de que está a adquirir algo diferente da simples aprendizagem de sequências de acordes ou padrões de dedilhação. Aprendem a interagir de novas formas com colegas músicos, ao alterarem o que estão a tocar enquanto tocam com outros, bem como a confiar no seu próprio ouvido e uns nos outros para experimentarem algo novo durante o processo. Por outras palavras, aprendem a alcançar um sentido de colaboração artística.
2. *Os atributos desenvolvidos enquanto improvisador são transferíveis através de géneros musicais ou contextos de uma forma que outros atributos musicais não são.* Se improvisar é, como a sincronização⁵ com uma batida ou ritmo, um dos elementos universais da música através das sociedades e história humanas, então o desenvolvimento enquanto improvisador deve ser aplicável em diferentes formas de música.
3. *Todo o desenvolvimento enquanto improvisador, seja este uma criança, um estudante, um profissional ou alguém no seio de um grupo, tem lugar ao longo de um espectro comum, podendo por isso ser fomentado e influenciado.* Se todo o desenvolvimento como improvisador se desenrola ao longo de um processo contínuo, então talvez possamos fazer mais para compreender como isto ocorre em todos os contextos, seja através de aprendizagem com músicos experientes, na prática profissional, dentro de um grupo musical comunitário, ou tocando com

5 *Entrainment*, no original.

amigos depois da escola. Mais importante ainda, faz menos sentido vermos a música comunitária como algo separado do profissionalismo virtuosístico; ao seguir a sua paixão pela improvisação, o músico da comunidade caminha em direção ao virtuosismo, quer opte por levá-lo mais longe ou não.

4. *As direções e os objetivos do desenvolvimento em todo esse espectro são determinados individualmente.* Esta quarta proposta levanta muitas questões para a avaliação da improvisação e para a melhor forma de ensinar e promover. Na prática criativa, qualquer indivíduo trabalhará no sentido de definir o seu próprio estilo e critérios. A autoexpressão é fundamental no impulso para a improvisação, daí que quaisquer idiossincrasias sejam valiosas na improvisação. Este é um valor central na educação no âmbito das artes visuais, mas parece mais difícil aceitar-se que quando alguém se esforça por alcançar o virtuosismo como improvisador musical poderá fazê-lo nos seus próprios termos.

5. *Se improvisarmos em grupos, o desenvolvimento como improvisador está na capacidade de colaborar no esforço criativo.* Esta última proposta destaca a importância das relações para a mudança como improvisador, de acordo com a compreensão de Vygotsky sobre os mecanismos sociais do desenvolvimento. As diferenças entre os improvisadores moldam as relações entre eles, da mesma forma que quaisquer diferenças individuais determinam com quem e como nos relacionamos. Em todas as áreas das nossas vidas, interagimos com certas pessoas com mais frequência, com algumas ocasionalmente, e evitamos a interação com outras. Os improvisadores formam relações musicais ao longo do tempo com determinados indivíduos; as entrevistas mediáticas com improvisadores tendem a incluir perguntas sobre aqueles com quem colaboram regularmente. Nas respostas, os improvisadores tendem a afirmar colaborações particulares, a ver certas parcerias de longo-prazo como implicando uma categoria distinta da prática e a sentir-se de forma diferente sobre improvisar com pessoas que conhecem em comparação com pessoas que não conhecem (Wilson & MacDonald, 2017).

IMPROVISACÃO, SAÚDE E BEM-ESTAR

A improvisação musical pode influenciar a saúde ou o bem-estar das pessoas envolvidas, independentemente de benefícios gerais da criação musical (Trondalen & Bonde, 2012). A improvisação é utilizada em muitas vertentes da musicoterapia para fins explicitamente terapêuticos, mas também têm surgido provas de benefícios para o bem-estar, por exemplo, do canto comunitário com improvisação. A improvisação terapêutica oferece, potencialmente, benefícios específicos a determinadas populações, incluindo a melhoria em casos de danos neurológicos, melhorias na saúde mental, redução do stress e da ansiedade, e melhor comunicação e comportamentos de atenção conjunta em crianças com perturbações dentro do espectro do autismo. Sendo um processo espontâneo, social e criativo não-verbal que se desenrola em tempo-real, a improvisação musical entre indivíduos é um fenómeno psicológico único distinto de outras áreas de atividade musical, sugerindo-se aqui a existência de quatro características únicas da improvisação musical subjacentes aos seus efeitos na saúde: (i) o seu potencial para ligar processos conscientes com processos inconscientes; (ii) as exigências de atenção e absorção num processo criativo; (iii) a interação social e criativa não-verbal experienciada; e (iv) a capacidade de expressar emoções difíceis ou reprimidas sem se ter de as articular verbalmente. Embora a improvisação seja utilizada em terapias artísticas para fins distintos da improvisação noutros contextos, os seus processos podem ser vistos como substancialmente semelhantes, sugerindo que a improvisação em si mesma pode oferecer benefícios intrínsecos à saúde ou ao bem-estar de populações mais vastas além do contexto terapêutico. Além disso, o entusiasmo que a improvisação proporciona aos músicos contemporâneos mostra o seu potencial para envolver populações mais vastas no acesso aos benefícios conhecidos da música sobre a saúde.

A capacitação⁶ dos artistas através de um campo de prática expandido oferece um leque de escolhas cujo potencial para os artistas de amanhã ainda não é totalmente claro. O novo pensamento sobre instrumentos e instrumentação e como estes devem ou não ser abordados exige que reconsideremos a forma como avaliamos os sons que tratamos como estéticos. A acessibilidade de uma prática artística que oferece um envolvimento criativo em qualquer nível de virtuosismo pode ter um efeito transformador na educação musical e nas formas como nos sentimos ao criarmos música na nossa vida quotidiana. A localização de uma capacidade de agir⁷ criativa

⁶ *Empowerment*, no original.

⁷ *Agency*, no original.

com um grupo em vez de um indivíduo exige uma nova psicologia e musicologia da improvisação. Estas questões e outros aspetos do caminho que deverá ser seguido nos anos vindouros são aqui discutidos, dando-se sugestões para novas direções no estudo, na prática musical ou investigação sobre música e outras artes com improvisação.

Crenças sobre o que é necessário para improvisar são apenas crenças, isto é, construídas na e através da conversa. O dualismo mestria/mistério demonstra haver negociação e fluidez nas ideias sobre a improvisação. Muitas pessoas sentem que não são musicais ou incapazes de improvisar porque acham que não têm as capacidades ou os conhecimentos necessários; mas as afirmações de que estes são necessários são generalizações feitas a partir do que é preciso para se replicar um determinado género musical ou para impressionar um certo público. Não têm em conta que a improvisação pode ocorrer sem um género ou sem um público.

A adoção de um discurso de acessibilidade, por sua vez, leva a uma crença no envolvimento criativo universal. Refira-se as primeiras experiências musicais das crianças ou a musicoterapia que não exige experiência musical prévia. Falar sobre improvisação é uma parte importante do processo de improvisação, ou altamente influente na forma como nele nos envolvemos. É importante reconhecer que o mesmo mecanismo de experimentação espontânea está implicado na improvisação ao longo de um vasto espectro de objetivos e habilidades dos participantes: apesar de se poderem gerar músicas extremamente diferentes, tudo se processa da mesma forma.

Independentemente da ideia ou emoção específica que um improvisador deseja transmitir, os ouvintes interpretam o significado dentro de um fluxo dinâmico e em permanente mutação da influência da cultura, da personalidade, ou das expectativas e experiências anteriores, entre outros fatores. A ambiguidade é celebrada dentro da arte e tanto a beleza como o significado são construídos num número infinito de dimensões. Gostamos de pensar que a improvisação é, portanto, um processo poderoso e único de interação e que, dadas estas características, as suas potenciais ligações à saúde e ao bem-estar são enfáticas e claras.

Se somos todos improvisadores, como podemos diferenciar-nos uns dos outros? As conceções atuais de virtuosidade são estreitas, delimitando assim o envolvimento das pessoas.

As questões relacionadas com a técnica, o saber prático e o virtuosismo são controversas nos contextos artísticos. O virtuosismo pode bem ser uma virtude sobrevalorizada. Em nenhum outro contexto as expectativas debilitantes da virtuosidade podem ser mais sufocantes do que na música ou nas artes. A sociedade estabelece padrões elevados para os modos de expressão em todas as formas artísticas, mas é na música que essas expectativas podem ser mais delimitadoras.

Uma nova concepção do virtuosismo é o que aqui se propõe. Quando um bebé explora pela primeira vez um instrumento musical ou responde através da dança ou movimento à música, o seu objetivo é a aventura, a exploração e a busca de novidade, de expressão criativa, de ligação humana. Comunicação e conectividade – para estarem juntos na música e no movimento. O sentido de colaboração artística comunicativa está no coração da improvisação. A autoexpressão através da improvisação não é apenas uma busca de si próprio e um desejo de expressão, mas uma necessidade de estar ligado para ser e sentir-se parte de algo para além das fronteiras do nosso corpo.

A discussão precedente definiu o contexto para o potencial universal da improvisação, sendo também importante salientar que a improvisação apresenta maravilhosas e complexas ambiguidades. Gostamos de pensar na improvisação como um modo de expressão que tem o potencial de comunicar ideias e emoções que são profundas e universalmente reconhecíveis. Mas se a música improvisada, sem palavras, pode ser interpretada de inúmeras formas, esta ambiguidade de significado é uma das principais razões pelas quais é mais fácil associar emoções (sendo estas altamente complexas e mutáveis) à música espontânea. As práticas criativas são entendidas como centrais para a nossa capacidade de lidar com eventos imprevisíveis e de nos adaptarmos (Sawyer, 2006). Como um processo criativo único, a improvisação é prontamente vista como um meio para lidar com ou superar problemas de saúde. A manifestação mais clara disso mesmo é a musicoterapia, mas há cada vez mais formas pelas quais os benefícios para a saúde proporcionados pela musicoterapia podem, até certo ponto, ser aplicados ou acedidos mais amplamente. As observações aqui propostas podem ser utilizadas com grandes efeitos em variados contextos de educação musical: quer dentro de escolas infantis, quando as crianças têm as suas primeiras experiências formais de fazer música, quer em conservatórios, onde músicos altamente treinados exploram pela primeira vez a improvisação forjando ligações com os seus colegas músicos. Somos todos musicais, somos todos improvisadores e a improvisação pode estar no centro da educação musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alluri, V., Toiviainen, P., Jääskeläinen, I., Glerean, E., Sams, M., & Brattico, E. (2012). Large-scale brain networks emerge from dynamic processing of musical timbre, key and rhythm. *Neuroimage*, 59, 3677-3689. doi:10.1016/j.neuroimage.2011.11.019.
- Bailey, D. (1993). *Improvisation: Its nature and practice in music*. Boston: Da Capo.
- Berkowitz, A. L. (2010). *The improvising mind: Cognition and creativity in the musical moment*. Oxford: Oxford University Press.
- Borgo, D. (2006). *Sync or swarm: Improvising music in a complex age*. New York: Bloomsbury.
- Born, G., Lewis, E., & Straw, W. (2017). *Improvisation and social aesthetics: Improvisation, community, and social practice*. Durham: Duke University Press.
- MacDonald, R. A., & Wilson, G. B. (2006). Constructions of jazz: How jazz musicians present their collaborative musical practice. *Musicae Scientiae*, 10(1), 59-83. doi:10.1177/102986490601000104.
- MacDonald, R. A., & Wilson, G. B. (2014). Musical improvisation and health: A review. *Psychology of Well-Being*, 4(1), 20.
- MacDonald, R. A., & Wilson, G. B. (2016). Billy Connolly, Daniel Barenboim, Willie Wonka, Jazz Bastards, and the Universality of Improvisation. In B. Piekut & G. Lewis (Eds.). *The Oxford handbook of critical improvisation studies*. Oxford: Oxford University Press.
- MacDonald, R. A., Wilson, G. B., & Miell, D. (2012). Improvisation as a creative process within contemporary music. In D. J. Hargreaves, D. Miell & R. A. R. MacDonald (Eds.). *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception* (242-255). Oxford: Oxford University Press.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (Eds.). (2017). *The Oxford handbook of musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Nachmanovitch, S. (2019). *The Art of Is: Improvising as a Way of Life*. Novato: New World Library.
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165. doi:10.1177/0305735606061850.
- Schober, M. F., & Spiro, N. (2014). Jazz improvisers' shared understanding: A case study. *Frontiers in Psychology*, 5. doi:10.3389/fpsyg.2014.00808.
- Toop, D. (2016). *Into the maelstrom: Music, improvisation, and the dream of freedom, before 1970*. London: Bloomsbury.
- Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness. In R. MacDonald, D. Miell & D. Hargreaves (Eds.). *Musical identities* (21-38). Oxford: Oxford University Press.

- Trondalen, G., & Bonde, L. O. (2012). Music therapy: Models and interventions. In R. MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (Eds.). *Music, health, and well-being* (40-64). New York: Oxford University Press.
- Wigram, T. (2004). *Improvisation: Methods and techniques for music therapy clinicians, educators, and students*. London: Jessica Kingsley.
- Wilson, G. B., & MacDonald, R. A. (2005). The meaning of the blues: Musical identities in talk about jazz. *Qualitative Research in Psychology*, 2(4), 341-363. doi:10.1191/1478088705qp044oa.
- Wilson, G. B., & MacDonald, R. A. R. (2012). The sign of silence: Negotiating musical identities in an improvising ensemble. *Psychology of Music*, 40(5), 558-573. doi:10.1177/0305735612449506.
- Wilson, G. B., & MacDonald, R. A. R. (2016). Musical choices during group free improvisation: A qualitative psychological investigation. *Psychology of Music*, 44(5), 1029-1043. doi:10.1177/0305735615606527.
- Wilson, G. B., & MacDonald, R. A. R. (2017). The construction of meaning within free improvising groups: A qualitative psychological investigation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(2), 136-146. doi:10.1037/aca0000075.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS

GRAÇA BOAL-PALHEIROS E PEDRO S. BOIA

INTRODUÇÃO

Após a revolução de 1974, que restaurou a democracia em Portugal, seguiu-se um período fascinante de rápidas e profundas transformações, debates de ideias e novas formas de pensar, que atravessou vários setores da sociedade, incluindo a educação e o ensino. Na década de 1980, um evento marcante foi a adesão de Portugal à então designada Comunidade Económica Europeia (atualmente, União Europeia), que contribuiu para o desenvolvimento do país (Ferreira & Dias, 2016). As grandes transformações políticas, sociais, culturais e educativas ocorridas durante esta década, incluíram reformas relevantes nos vários níveis do ensino genérico (educação de infância, ensinos básico, secundário e superior) e no ensino especializado de música. Destacam-se a reforma do ensino artístico, em 1983, a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, alargando a escolaridade obrigatória para 9 anos, a criação de escolas profissionais, em 1989, e a criação de cursos de licenciatura e mestrado em música e ensino de música, em universidades e politécnicos, dos quais foi pioneira, em 1980, a licenciatura em Ciências Musicais, na Universidade Nova de Lisboa (Boal-Palheiros, 1993; 2014).

A formação inicial de professores de música foi implementada pela primeira vez no ensino superior em 1986, na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto e mais tarde, em outras ESE. Os cursos oferecidos pelas várias instituições tinham diferentes objetivos, modelos e currículos, com a finalidade de formarem professores generalistas especializados em educação musical (Professores

do Ensino Básico – Variante de Educação Musical), ou professores especialistas em educação musical (Professores de Educação Musical do Ensino Básico).

Decorridos mais de trinta anos após este marco na formação de professores de música (Mota, 2015b), é pertinente investigar as práticas atuais dos professores de Educação Musical licenciados pela ESE do Porto nas escolas do ensino genérico e compreender até que ponto o curso que frequentaram tem moldado as suas práticas. O que podemos aprender com as perceções e as experiências de ensino destes licenciados? Investigá-las é relevante, considerando as contínuas transformações que ocorrem nas sociedades, na educação e nos jovens, bem como os desafios da educação musical nas sociedades contemporâneas.

ALGUNS DESAFIOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Num mundo em rápidas mudanças, a educação musical enfrenta complexos desafios sociais, culturais e políticos, tais como a evolução tecnológica, a crescente acessibilidade à música, as mudanças demográficas devidas a grandes migrações das populações, a inclusão social, a globalização e a diversidade cultural, mas também a hegemonia cultural (Green, 2008; Jorgensen, 2019; McPherson & Welch, 2012). Os professores de música precisam de estar preparados para responder a estes desafios (Teachout, 2012). À medida que o mundo muda, a educação musical deve estar “preocupada com mudar-se a si própria”¹ (Bowman, 2018, p. 35). O desafio é conseguir que as nossas práticas de ensino tornem evidentes os benefícios educativos da educação musical e do envolvimento com a música (Bowman, 2018).

Outro desafio que os professores enfrentam é a crescente diversidade cultural nas escolas e a grande diversidade de músicas, acessíveis através das tecnologias, que contribui para o pluralismo da vida musical contemporânea (Cook, 1998). Embora tenha tentado ir ao encontro dos alunos no que diz respeito ao repertório musical, a educação musical na escola é ensinada sobretudo por professores formados na tradição “clássica”. Os programas e os professores definem que repertório musical deve ser aprendido, valorizando assim mais as suas próprias opções do que as dos alunos (Boal-Palheiros, 2014). Ora, o pluralismo cultural exige que os professores

1 A tradução das citações em língua inglesa é da responsabilidade dos autores.

de música tenham perspectivas pedagógicas e musicais variadas (Jorgensen, 2019) e que estejam atentos à diversidade de culturas musicais na sala de aula, para que estas possam ser partilhadas e aprendidas por todos.

Uma grande mudança na educação musical desde a década de 1980 tem sido a incorporação de uma perspectiva social (Hargreaves, Marshall, & North, 2003). O conceito atual de educação musical extravasa a sala de aula de música, abrangendo atividades de música na comunidade, em diversos contextos informais e não-formais. Richardson (2007) apela aos educadores musicais para porem em prática questões democráticas, utilizando as artes “para envolver as comunidades locais em parcerias recíprocas sustentáveis, focadas em questões sociais” e usando abordagens para democratizar as interações na sala de aula (Richardson, 2007, p. 205).

O valor da música na educação e as finalidades da educação musical no ensino genérico são questões sempre presentes, sobretudo em períodos de crise e de reformas curriculares (Boal-Palheiros, 2014), exigindo-se aos professores que justifiquem a educação musical no currículo escolar (Philpott & Plummeridge, 2001). Os professores de música têm defendido a importância da educação musical na escola com base no valor intrínseco da música na vida das crianças e dos jovens, mas também no seu valor extrínseco. Os resultados de estudos realizados durante as últimas décadas, embora inconclusivos, sugerem que a aprendizagem da música, além de desenvolver as competências musicais de crianças e jovens, também desenvolve as suas competências cognitivas, emocionais, sociais e académicas (Costa-Giomi 2015; Hallam 2010; 2015; Rauscher 2009; Schellenberg, 2016).

Assim, em vez de permanecer uma disciplina menor no currículo escolar, a educação musical pode ter um papel central nas escolas e nas comunidades (Elliott, 2012), estabelecendo elos de ligação entre a escola e a música comunitária (Pitts, 2017), promovendo o diálogo intercultural (Côrte-Real, 2011), motivando as crianças e desenvolvendo nelas sentimentos de pertença. Considerando que “as abordagens tradicionais do currículo escolar podem não ser a melhor maneira de envolver os alunos de hoje na educação musical”, Barrett propõe uma visão do currículo com uma abordagem mais aberta, em que a compreensão musical dos alunos é o foco central (Barrett, 2005, p. 21).

RELEVÂNCIA DOS PROFESSORES

Durante décadas, as questões educativas focaram-se nas reformas dos currículos escolares. Recentemente, as preocupações têm-se voltado para os professores, como elementos-chave na promoção da aprendizagem (Nóvoa, 2007) e como agentes ativos na análise do progresso dos alunos e do seu próprio progresso (OCDE, 2005). Os professores são o fator escolar mais importante que influencia a aprendizagem dos alunos (OCDE, 2018). O Relatório da OCDE *Teachers Matter* destaca a qualidade docente como uma grande influência na aprendizagem e nos resultados dos estudantes. Para além das qualificações académicas e da experiência, as características pessoais (por exemplo, entusiasmo e criatividade) merecem mais atenção na formação e no recrutamento dos professores (OCDE, 2005).

As perspetivas teóricas e a investigação sobre o ensino de música são relevantes para se analisarem as práticas dos professores de música. O ensino exige conhecimento sobre o conteúdo, domínio de técnicas educativas (modelos, estratégias, procedimentos) e atitudes reflexivas sobre a própria prática, que consideram o ensino como um processo de aprendizagem contínua, reflexão e transformação (Arends, 2012; Shulman, 1987). Estudos sobre professores de música recém-formados e experientes indicam que o ensino de música eficaz implica o domínio de um conjunto complexo de competências, que envolvem não apenas competências pedagógicas e musicais, mas também características pessoais como liderança, comunicação ou adaptabilidade (Brand, 2009; Colwell, 2011).

A qualidade dos professores é uma questão crucial em qualquer sistema educativo, e por isso a formação e o desenvolvimento profissional dos professores devem ser uma prioridade. De facto, “o ensino não pode ser eficaz sem professores qualificados e a formação de professores é um empreendimento de longo prazo” (Boal-Palheiros, 2014, p. 178). O sucesso das reformas exige o envolvimento ativo dos professores para manterem a sua qualidade e se envolverem na aprendizagem profissional ao longo da vida (Marcelo, 2009).

Um dos desafios atuais da formação de professores é como ajudar os professores a estabelecerem uma relação significativa com os seus alunos, que encoraje o seu empenho na aprendizagem (O’Neill, 2018). Quer a formação inicial quer a formação contínua devem ser objeto de reflexão, para preparar os professores de música para

a missão exigente de serem inovadores e criativos, face aos vários desafios colocados à educação musical.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL

Em Portugal, a Educação Musical no ensino genérico e a respetiva formação de professores tiveram progressos significativos nas últimas décadas, considerando que na década de 1960, esta disciplina tinha um estatuto marginal no currículo escolar (Boal-Palheiros, 1993). Até à reestruturação do ensino especializado de Música (DR, 1983), os profissionais do ensino de música eram formados nos Conservatórios e Academias de Música, adquirindo treino musical em Instrumento, Canto ou Composição, mas sem qualquer formação pedagógica. Paradoxalmente, a maioria dos diplomados enveredava pela carreira do ensino (Boal-Palheiros, 1993). Estas instituições não estavam integradas no ensino superior, não podendo oferecer graus académicos. Os professores adquiriam uma qualificação profissional para o ensino da Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico após realizarem uma formação em serviço nas escolas, com colegas mais experientes. Muitos professores frequentaram também cursos de Formação Contínua orientados por pedagogos estrangeiros, que trouxeram ideias e abordagens novas. Estes cursos foram promovidos sobretudo por instituições privadas, destacando-se o papel da Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa (Boal-Palheiros, 1993).

A partir de meados da década de 1980, a formação de músicos e professores de música é realizada em instituições de ensino superior: a formação de professores para o ensino especializado de música, nas Escolas Superiores de Música dos Institutos Politécnicos e nas Universidades e a formação de professores de Educação Musical e das restantes disciplinas do ensino genérico, nas Escolas Superiores de Educação (ESE) dos Institutos Politécnicos e nas Universidades.

A criação das ESE trouxe mudanças importantes na formação de professores (Luiz & Faria, 2002) para a Educação Pré-Escolar (dos três aos cinco anos de idade) e para o 1º Ciclo (do 1º ao 4º ano de escolaridade) e o 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos) (DR 1986; DR 1986b). A formação inicial de professores de música foi implementada pela primeira vez no ensino superior em 1986, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O modelo integrado então adotado consistia num

curso com a duração de 4 anos (3 anos de bacharelato + 1 de licenciatura). Nos três primeiros anos, o currículo oferecia sobretudo as componentes de Ciências da Educação, Educação Generalista (Línguas, Matemática, Ciências, Artes e Educação Física) e uma componente especializada (neste caso, Educação Musical). A Prática Pedagógica preparava os estudantes para se tornarem professores generalistas do 1º Ciclo. O quarto ano do curso focava-se na componente especializada e a Prática Pedagógica preparava os estudantes para ensinarem uma (por exemplo, Educação Musical) ou duas disciplinas no 2º Ciclo (DR 1986c).

O curso Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Musical disseminou conceitos e práticas inovadores em educação musical, baseados em atividades de audição, composição e interpretação (Swanwick, 1979; 1999) e enfatizou a prática pedagógica articulada com a investigação e a reflexão, como componentes essenciais da formação de professores (Schön, 1987). A prática pedagógica era oferecida ao longo de todo o curso, em etapas progressivas de observação, cooperação e lecionação. Durante três anos, os estudantes estagiavam como professores generalistas em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e, no quarto ano, estagiavam como professores especialistas de música na disciplina de Educação Musical no 2º Ciclo.

O compromisso entre as componentes generalista e especialista do curso foi talvez o maior constrangimento da implementação deste modelo “misto” de formação inicial de professores, especialmente para os estudantes, que já tinham investido o seu tempo e esforço a estudar um instrumento musical, e tinham tido acesso ao curso através de um exame de competências e conhecimentos musicais. Quer os docentes de música do curso quer os estudantes sentiam-se dececionados com a pequena proporção de disciplinas de música no currículo do curso. No entanto, foi dada uma grande ênfase às pedagogias musicais ativas e à prática pedagógica em educação musical orientada para a prática musical das crianças, a criatividade, a inovação e a transformação. Esperava-se que estas ideias e práticas desenvolvessem a formação de professores de música, quando comparadas com o currículo menos abrangente da formação anterior nos Conservatórios de Música, baseado sobretudo na interpretação de música erudita.

Este modelo de formação viria a ser substituído em 2007 por novos cursos de Licenciatura e de Mestrado em Ensino de Educação Musical (com a duração de 3 e 2 anos, respetivamente), em resultado do Processo de Bolonha, que teve como finalidade a harmonização dos cursos de ensino superior na União Europeia.

REPENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Parece haver uma relação direta entre a eficácia dos professores em início de carreira e a qualidade da sua formação inicial (Ballantyne, 2006). Revisitando o modelo de formação inicial de professores de Educação Musical na ESE do Porto, Mota (2015b) advoga uma formação baseada em três eixos: 1) um currículo centrado na atividade musical; 2) a integração da ação e do seu significado e a articulação entre teoria e prática; 3) a autonomia dos estudantes estagiários para construírem os seus próprios projetos. Na mesma linha, Wiggins (2007) defende que os cursos de professores de música devem focar-se numa prática musical e em processos de aprendizagem autênticos, para desenvolverem nos estudantes a capacidade de os relacionarem com a sua própria aprendizagem. Froehlich (2007) sugere que em situações de aprendizagem musical os professores supervisores devem partilhar com os seus estudantes a competência de escolherem uma determinada ação, entre várias opções. Um estudo recente indica que a aprendizagem de novas abordagens de ensino e as interações com outros professores parecem ter um impacto positivo nos professores de música. A percepção dos professores sobre a sua capacidade de ensino é influenciada pela sua capacidade de expandirem a cultura musical na sua escola, promoverem a interpretação musical dos alunos e darem a conhecer diferentes tipos de música (Chua & Welch, 2019).

Froehlich (2007, p. 8) coloca a questão se os formadores dos professores de música podem ser “transformadores” de valores e tradições culturais dado que têm o papel de transmitir os valores educacionais e musicais das suas próprias instituições. A autora aponta alguns “paradoxos com impacto na mudança curricular em educação musical”: as práticas inclusivas *são* possíveis, mas a própria música conduz frequentemente a práticas exclusivas, devidas aos procedimentos da performance musical; outro paradoxo é o de que “as políticas em educação musical apelam a que se alcancem todos os alunos [...] mas as práticas da educação musical na escola não seguem necessariamente estas políticas”. Bowman (2007) argumenta que nos programas de formação de professores as questões de justiça social são marginais. Para mudar esta situação, precisamos de mudar as nossas crenças sobre que música conta ou tem valor educativo e temos de adotar uma “noção mais alargada de musicalidade (Bowman, 2007, pp. 122-123).

O que deve ser ensinado e aprendido em educação musical na escola? Como a formação inicial tem preparado os futuros professores para as realidades da educação

musical de hoje nas escolas do ensino genérico? Estas são questões pertinentes, considerando que as realidades estão em constante mudança.

Considerando os desafios referidos e a relevância dos professores e da sua formação, este estudo investigou até que ponto o curso implementado em 1986 na ESE do Porto – o primeiro curso de formação de professores de Educação Musical no ensino superior em Portugal – preparou os seus licenciados para a profissão e tem moldado a sua prática letiva. O estudo analisou os perfis dos professores de Educação Musical e as suas perceções sobre a formação inicial e as suas práticas letivas nas escolas do ensino genérico e, em particular, as dificuldades que sentem quando ensinam música.

METODOLOGIA

O foco da investigação são os licenciados com o curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Musical da ESE do Porto. Estes profissionais são abordados como estudo de caso (Flyvbjerg, 2011; Stake, 2008) das reformas ocorridas na década de 1980 na formação de professores de música em Portugal. Os professores licenciados entre 1990 e 2010 foram inicialmente mapeados através da recolha dos registos da Coordenação do Curso e os seus contactos foram atualizados, através das redes sociais. Posteriormente, foi possível aumentar o número de participantes através da amostragem por “bola de neve” (Atkinson & Flint, 2004). Pedir aos participantes contactos dos seus colegas foi, nesta fase, a única forma possível de se aumentar a amostra.

Elaborou-se um questionário incluindo questões fechadas, de tipo Likert, e questões abertas, sobre 1) qualificações e experiência docente; 2) opiniões acerca da relevância do curso para a formação profissional; 3) prática letiva: atividades musicais, repertório e recursos mais utilizados nas aulas de Educação Musical; 4) dificuldades na prática letiva. Após um estudo-piloto realizado com oito licenciados, algumas questões foram refinadas. Enviou-se o questionário *online* a 138 licenciados, dos quais 83 responderam. Garantiu-se o anonimato dos respondentes, dado que estes não tinham de indicar os seus contactos para submeterem as respostas, embora pudessem fazê-lo.

As respostas às questões fechadas foram analisadas quantitativamente e as respostas às questões abertas foram categorizadas e sujeitas a análise qualitativa bem como

sujeitas a contagem de frequências, sempre que considerado relevante. As categorias de respostas foram discutidas entre os autores, tendo sido elaboradas com base nos dados, no conhecimento da estrutura curricular do curso e em aspetos relevantes das práticas de educação musical, de acordo com a literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PERFIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL: QUALIFICAÇÕES E EXPERIÊNCIA DOCENTE

Participaram neste estudo 83 professores, 59% do sexo feminino e 41% do sexo masculino, a maioria dos quais (43,4%) com idades entre 36 e 45 anos, e com uma experiência docente no 2º Ciclo do Ensino Básico entre 7 e 29 anos. Os seus estudos musicais anteriores à frequência no ensino superior na ESE do Porto foram sobretudo o Curso Geral ou o Curso Superior obtidos no Conservatório de Música (72,3%). Alguns participantes (15,7%) tinham estudado em escolas profissionais de música e os restantes (13,2%) tinham realizado outros estudos (por exemplo, em escolas de música locais ou escolas de Jazz). Após a licenciatura em Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Musical, muitos participantes (53%) obtiveram mais qualificações académicas: Pós-Graduação, Mestrado em Educação Musical, e Doutoramento.

A maioria dos participantes são professores no Ensino Básico (75,8%) e lecionam sobretudo no 2º Ciclo – 5º e 6º anos de escolaridade (53%);² alguns lecionam Música como atividade extracurricular em escolas do 1º Ciclo (15,7%); outros ensinam instrumento ou Formação Musical em escolas especializadas de música (13,2%) e os restantes têm outras profissões.

Quanto à sua prática musical, a maioria dos respondentes (75,9%) disse tocar em grupos musicais. Muitos deles realizam projetos extracurriculares ou fora da escola, com os seus alunos (73,5%). Cinco professores têm outras experiências, como diretores artísticos de orquestras, promotores musicais ou diretores pedagógicos de escolas.

² Em Portugal, o 2º Ciclo do Ensino Básico é o único ciclo do sistema educativo em que a Educação Musical é uma disciplina obrigatória ensinada por professores especialistas de música.

SATISFAÇÃO COM O CURSO E A SUA RELEVÂNCIA PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

Sobre a relação do curso com a prática docente, os licenciados indicaram numa escala de Likert de 1 a 5, o seu grau de satisfação com o curso que frequentaram. A maioria deles revelam estar “muito satisfeitos” (61,4% do número total de respostas) ou “extremamente satisfeitos” (14,5%) com o curso, e alguns (16,9%) estão “razoavelmente satisfeitos”. Poucos (6%) estão “insatisfeitos” e apenas um disse estar “muito insatisfeito”. Da mesma forma, muitos respondentes consideram que o curso os preparou “extremamente bem” (21,7%) ou “muito bem” (63,0%) para a sua prática profissional e alguns (21,7%) pensam que o curso os preparou “razoavelmente bem”.

As disciplinas e os conteúdos do curso que os professores consideram mais relevantes para a sua formação profissional são indicadores da influência que o curso exerceu sobre eles e as suas práticas. As respostas a esta questão aberta foram categorizadas. A mais valorizada é a **Prática Pedagógica** (28,9% do total de respostas), pelas seguintes razões: “*Ensina a ensinar*”; dá “*experiência profissional*”; “*a disciplina prática, onde se aplica tudo o que aprendemos nas outras*”; “*As disciplinas práticas foram as que mais me ensinaram sobre como trabalhar com crianças*”.

Em segundo lugar, os respondentes assinalam a importância da **Prática Vocal e Instrumental** (24,5%), enfatizando claramente a performance musical: “*Eu sou apologista da prática musical a cem por cento. Para mim, na música, primeiro vem a prática e só depois as teorias, para fundamentar o que já vivenciámos*”. Alguns professores destacam os grupos musicais, porque permitem relações entre a teoria e a prática, e também pela importância de “*motivar e dirigir um grupo*”.

Ciências da Educação (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Desenvolvimento Curricular) foi a terceira categoria mais mencionada (17,0% do total de respostas). Alguns professores salientam terem aprendido estratégias de ensino e a importância de aprenderem a ensinar.

Ciências Musicais (Educação Auditiva, Leitura, Composição, Análise) (9,6%) e as disciplinas de música em geral (7,4%) também são relevantes. Pedagogia e Didática Musical (5,2%) relacionadas com a Prática Pedagógica são referidas “*porque os docentes do curso sabiam ensinar e os conteúdos abordados foram muito significativos para a minha prática docente*” e por mostrarem “*outras maneiras de ensinar*”. Os projetos

multidisciplinares são valorizados por alguns professores (2,2%) porque permitem espaço para “realizar experiências de grupo”. Na categoria “Outros” uma resposta menciona os resultados de aprendizagem de “fazer música com os colegas durante os intervalos das aulas”, destacando a importância da aprendizagem com os pares e da aprendizagem informal em contextos formais, em linha com o que defende Green (2008). A aprendizagem com os pares é um recurso que os professores podem usar para envolver os estudantes em tarefas colaborativas.

PRÁTICA MUSICAL LETIVA

Atividades musicais

As atividades musicais que os professores realizam habitualmente nas suas aulas de Educação Musical são indicadores essenciais da sua prática letiva. As respostas a esta questão aberta foram categorizadas como se indica na Tabela 1. As palavras de um participante resumem a abordagem dominante no ensino da música: “*Tento sempre aliar a teoria à prática, predominando sempre a prática*”. Os participantes realçam atividades práticas e a maioria deles utiliza frequentemente instrumentos musicais.

Tabela 1. Atividades musicais nas aulas de Educação Musical

Atividades musicais	Frequência
Interpretação (Tocar, Cantar)	105 (59,3%)
Audição	33 (18,7%)
Composição e Improvisação	25 (14,1%)
Dança e Movimento	5 (2,8%)
Exercícios práticos	5 (2,8%)
Teoria e Notação musical	4 (2,3%)
Total de respostas	177 (100%)

Interpretação, a atividade mais frequente, inclui tocar flauta de bisel e instrumentos Orff, cantar canções, coro, bem como tocar em concertos e projetos na escola (por exemplo, ‘Rockschool’, ‘Banda de Garagem’). Nas atividades de *Audição*, 7 de 33 respostas especificam a “audição musical activa”, uma abordagem pedagógica para ensinar as crianças a ouvirem música erudita (Wuytack & Schollaert, 1972; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995). *Compor e improvisar* são indicadas em terceiro lugar, seguidas de *Dança e movimento* e *Exercícios práticos*, incluindo jogos musicais. As

atividades menos indicadas são as relacionadas com teoria e notação. A proporção destas atividades sugere a influência das orientações do curso, que destacavam a performance, a audição e a composição, tal como proposto por Swanwick (1979).

Recursos pedagógicos

As categorias de recursos pedagógicos foram pré-definidas no questionário e os respondentes selecionaram os que utilizam. A maioria deles usa, nas suas aulas, a maior parte dos recursos indicados. Frequentemente usam instrumentos musicais (96,4%), equipamento áudio (91,6%), e TIC (74,7%). Muitos participantes usam vídeo (67,5%), assim como livros, CD e DVD (65,1%), seguidos de manuais escolares (51,8%).

Repertório musical

O repertório utilizado pelos professores nas suas aulas (Tabela 2) foi categorizado de acordo com as designações de estilos e géneros musicais nas respostas dos participantes a esta questão aberta. A música tradicional (incluindo música Portuguesa) é o estilo mais utilizado, seguido de música erudita e Pop/Rock. Outro repertório é menos usado: música dos manuais escolares, música para crianças, Jazz e Músicas do mundo. Rap e Fado são referidos por poucos professores.

Tabela 2. Repertório usado nas aulas de Educação Musical

Repertório	Frequência	
Tradicional	23	(16,2%)
Erudita (orquestral)	18	(12,7%)
Pop/Rock	17	(12,0%)
Música dos manuais escolares	11	(7,8%)
Música para crianças	8	(5,6%)
Jazz	5	(3,5%)
Músicas do Mundo	3	(2,1%)
Inespecífico	52	(36,6%)
Outra (e.g. Rap, Fado)	5	(3,5%)
Total	142	(100%)

É interessante notar que a maioria das respostas não especificam estilos musicais, sendo algo vagas (“diverso”, “variado”, “de tudo um pouco”; “um pouco de tudo, de Bach a Cage”). Como interpretar a prevalência de respostas inespecíficas? Os participantes

não quiseram indicar o tipo de repertório musical que geralmente usam nas suas aulas? Não se lembravam do repertório que trabalham com os alunos? O repertório não é muito relevante para eles? Ou estas respostas indicam simplesmente que os participantes não dedicaram muito tempo a responder a esta questão? Vale a pena considerar estas hipóteses, mas para conhecermos as razões destas respostas seria necessário recolher dados adicionais.

Refira-se, contudo, que parte destas respostas inespecíficas (12 de 52) revela um desejo de os professores corresponderem às preferências musicais dos alunos: “*Uso repertório o mais atual possível. Tento sempre ir ao encontro dos gostos dos alunos*”, ou “*Escolho músicas que os alunos pedem*”. Alguns professores explicaram que usam música de que os alunos gostam, desde que tenha “qualidade”. A preocupação com a “qualidade” musical surge várias vezes, por exemplo, “*Uso música diversa, de acordo com critérios de qualidade. O repertório pode ser de qualquer estilo, período ou país*”. Um participante considera a variedade de repertório necessária para “*promover o contacto dos alunos com diferentes estilos musicais*”. Alguns professores selecionam repertório adequado para a época do ano, a idade dos alunos ou o seu desenvolvimento musical. Por exemplo, “*canções adaptadas à idade e ao nível de aprendizagem dos alunos*”; “*canções temáticas alusivas a temas do quotidiano*”. Um professor considera que “*podemos criar o nosso próprio repertório*”, exprimindo uma posição menos comum.

A utilização da música erudita está alinhada com o repertório que os participantes praticaram no curso. Embora os manuais escolares não tivessem sido utilizados durante o curso, muitos professores tendem a usá-los, talvez porque estes recursos pedagógicos tornam mais fáceis a planificação e a lecionação das suas aulas e, em alguns casos, vão ao encontro das decisões da escola quanto à adoção de manuais. É algo dececionante que os participantes não mencionem a música erudita do séc. XX e a música contemporânea, dado que este repertório, apesar de ser pouco interpretado e ensinado nos conservatórios de música, foi claramente realçado durante o curso. Talvez os professores tendam a escolher música que aprenderam anteriormente e lhes é mais familiar. Ou as experiências que tiveram em música contemporânea durante um curso de quatro anos podem não ter sido suficientes para os motivar a incluírem música contemporânea na sua prática letiva.

DIFICULDADES SENTIDAS NA PRÁTICA LETIVA

As dificuldades que os professores sentem afetar a sua prática letiva foram inquiridas através de uma questão aberta, e organizadas em cinco categorias (Tabela 3): recursos insuficientes; comportamento dos alunos; desvalorização da Educação Musical; necessidade de formação contínua; outras.

Tabela 3. Dificuldades sentidas na prática letiva

Dificuldades	Frequência	
Recursos insuficientes	31	(31,3%)
Comportamento dos alunos	23	(23,2%)
Indisciplina	15	(15,1%)
Falta de motivação	6	(6,1%)
Outros aspetos	2	(2,0%)
Desvalorização da Educação Musical	28	(28,2%)
Tempo curricular insuficiente	14	(14,1%)
Baixo estatuto	9	(9,1%)
Políticas educativas inadequadas	3	(3,0%)
Programa desatualizado	2	(2,0%)
Necessidade de formação contínua	10	(10,2%)
Pouca articulação com os colegas	5	(5,1%)
Necessidade de melhorar	4	(4,1%)
Formação contínua insuficiente	1	(1,0%)
Outras	7	(7,1%)
Total	99	(100%)

1) *Recursos insuficientes* para ensinar foi a dificuldade mais indicada. Os participantes referem a falta de instrumentos musicais (incluindo conjuntos de instrumental Orff) e equipamento de som, o espaço inadequado para movimento e dança (*“as salas de aulas de música não estão preparadas para envolver o corpo. A música precisa de espaço”*), o número excessivo de alunos por turma, e o número insuficiente de professores de música nas escolas. Estes resultados são semelhantes aos de outro estudo, em que os professores relataram a ausência de espaço nas salas de aula, que têm de partilhar com outros colegas, o difícil acesso a materiais, e o facto de estes serem obsoletos (Peters, 2016). Enquanto a insuficiência de recursos musicais é um problema real nas escolas Portuguesas do 1º Ciclo, relacionado com uma prática musical escassa (Boal-Palheiros & Encarnação, 2008), as escolas do 2º Ciclo possuem geralmente recursos musicais e tecnológicos suficientes, tendo estes até aumentado nas últimas décadas (Melo, 2010). Assim, será necessária mais investigação para clarificar esta questão.

2) A percepção do *comportamento negativo dos alunos* é também uma queixa relevante dos professores. A *indisciplina* é a subcategoria mais importante, seguida de *falta de motivação*, e de *outros aspetos*. Um professor queixa-se da “*crescente indisciplina dos alunos ao longo dos anos*” e outro refere que muitas vezes é difícil “*fazer com que os alunos respeitem as regras de comportamento da sala de aula*”. Outra resposta realça a “*hiperatividade*” dos alunos. É importante questionarmos até que ponto a “*hiperatividade*” é, por vezes, um rótulo socialmente construído, em vez de uma patologia psicológica individual. Como Ken Robinson³ argumenta, os comportamentos percebidos como consequência da hiperatividade podem muitas vezes ser uma reação dos alunos à imposição de um sistema escolar “anacrónico”. Apesar da ênfase dada nas respostas à prática musical com os alunos, seria necessário observar aulas de Educação Musical para se obterem e triangularem mais dados.

A indisciplina é uma questão complexa. As percepções de professores, alunos e famílias sobre a indisciplina são diversas e têm mudado ao longo dos anos. Alguns fatores explicativos são: a alteração progressiva das relações entre adultos e crianças; os ritmos diferentes de aprendizagem dos alunos e o seu rendimento académico; a centralização do modelo de gestão escolar, e a impreparação dos professores na gestão da sala de aula (Espelage & Lopes, 2013). Alguns problemas de indisciplina são reais e devem ser abordados com sensatez. Outros podem estar relacionados com a incapacidade de a escola se adaptar aos jovens. Um desafio da educação musical contemporânea é o de responder às crianças com necessidades muito diferentes das que, há um século, frequentavam uma escola muito mais elitista. Como Burnard et al. (2008, p. 109) argumentam, “os desafios sociais criam expectativas irrazoáveis de que as escolas nivelem os resultados dos alunos”. Muitos professores não foram treinados profissionalmente para trabalharem em situações difíceis, como em áreas de risco de exclusão social (Burnard et al., 2008). Como poderão os professores “trabalhar *com*, em vez de *contra*, as tendências dos adolescentes? (McAnally, 2011:5). Em vez de se estar sentado a ouvir matérias teóricas, fazer música em conjunto pode aumentar a disciplina (Boia & Boal-Palheiros, 2017). Estratégias eficazes para apoiar o comportamento positivo dos alunos podem desenvolver competências sociais adequadas (Caldarella et al, 2017). As percepções dos professores sobre o comportamento dos alunos e sobre as interações que ocorrem em cada momento dependem da relação que estabelecem com os alunos ao longo do tempo (Claessens et al, 2017).

3 RSA ANIMATE: Changing Education Paradigms: <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>

Assim, é necessário conhecermos melhor as interações professores-alunos, como as dificuldades surgem e como os professores respondem a estas dificuldades.

Quando referiram a *falta de motivação* dos alunos, os professores mencionaram, por exemplo, a “*indiferença*”, a “*pouca recetividade ao canto*”, e o facto de alguns alunos não levarem os seus manuais para as aulas. A expressividade de algumas respostas sugere que estas atribuições sobre o comportamento dos alunos são uma grande fonte de frustração para os professores. Duas respostas indicam um desinteresse dos alunos relativamente à disciplina de Educação Musical, apesar de eles gostarem de música fora da escola: “*eles gostam de música, mas não da Educação Musical*”; “*os interesses dos alunos são divergentes dos interesses da escola*”. Esta divergência entre a música na vida quotidiana das crianças e a educação musical na escola foi apontada por Boal-Palheiros e Hargreaves (2001), como resultado das diferenças percecionadas entre as funções da música nos dois diferentes contextos, e de um certo desinteresse pela escola que se manifesta no início da adolescência, uma fase crucial do desenvolvimento.

Outra dificuldade é atribuída à preparação e às competências musicais insuficientes dos alunos: “*Como os alunos não têm Música no 1º Ciclo, chegam ao 5º ano (no 2º Ciclo) sem quaisquer referências musicais, sem noção de ritmo, pouco cantam!*”. Este comentário sugere que a professora acredita que as crianças começam a aprender música quando iniciam a Educação Musical no 5º ano de escolaridade, não considerando a quantidade e variedade de experiências e aprendizagens musicais que as crianças têm desde tenra idade, em vários contextos (Ilari & Young, 2016; Trehub, 2006). Será útil refletirmos mais sobre os diversos conteúdos e maneiras de aprender que estão hoje acessíveis às crianças.

As queixas sobre o comportamento dos alunos e outras semelhantes são comuns entre os professores em formação, que tendem a atribuir a causa das suas dificuldades a fatores externos, e raramente à sua própria responsabilidade, por exemplo, preparação insuficiente das aulas ou seleção inadequada do repertório musical. A atribuição causal é um processo psicológico cognitivo e sociocultural que ocorre na vida quotidiana (ver Heider, 1958). Atribuir dificuldades a causas externas pode ter a função tácita de proteger a reputação individual. Seria necessário observar aulas para explorar se algumas destas atribuições podem ser justificadas pelos comportamentos reais ou, como uma maneira de os professores declinarem a sua responsabilidade pela indiferença dos alunos devida, por exemplo, ao uso de estratégias de ensino inadequadas.

Um dado sobre o qual vale a pena refletir é o de que apesar das percepções de alguns professores (23,2%) de que o comportamento dos alunos é uma grande dificuldade, a maioria deles (91,6%) consideram que a receptividade dos alunos à disciplina de Educação Musical é “elevada” ou “muito elevada”.

3) A terceira categoria de dificuldades diz respeito à *desvalorização da Educação Musical*. O *tempo curricular insuficiente* desta disciplina no currículo escolar é uma queixa importante. Os professores argumentam que “há pouco tempo letivo para cada turma”. O tempo não é suficiente para “utilizar os instrumentos da sala de aula”, “desenvolver projetos musicais mais ambiciosos”, “organizar todas as atividades musicais” ou “responder a todos os pedidos e atividades da escola”. O pouco tempo para a Educação Musical, comparado com o de outras disciplinas, relaciona-se com outra dificuldade apontada pelos professores: o *baixo estatuto da Educação Musical* entre a comunidade educativa, os alunos, as famílias e na sociedade. Um participante refere as representações dominantes sobre a Educação Musical, nomeadamente “a visão de que a Educação Musical é avaliada apenas pelos conhecimentos sobre a notação musical e os conceitos teóricos”.

É também referida a pouca importância atribuída à Educação Musical pelas políticas educativas. Segundo Mota (2015a), os sucessivos Ministérios da Educação impediram que a Educação Musical se estabelecesse em paridade com outras disciplinas curriculares. Alguns participantes queixaram-se explicitamente das *políticas educativas* inadequadas, exprimindo desilusão e frustração: “O modo pouco gratificante como os professores são tratados pelo Ministério da Educação é um fator desmotivador de uma ação mais enérgica e adequada que, cada vez mais, se exige”. Um professor questiona o sistema educativo: “A inadequação da escola ao nosso tempo é tal que os professores, os seus métodos e rotinas, bem como as respostas da escola são totalmente anacrónicos”. No estudo atrás referido, os professores relataram sentimentos de frustração por a Música não ser valorizada, bem como dificuldades de ensino, nas escolas em que a disciplina não é apreciada pela direção da escola (Peters, 2016). Ora, a necessidade de respeito e reconhecimento é fundamental: “em educação, um círculo positivo de reconhecimento pode promover uma performance extraordinária de alunos e professores” (Huttunen & Heikinen, 2004, p. 163).

Dois professores afirmaram que “o Programa de Educação Musical do 2º Ciclo está desatualizado e “já poderia ter sido revisto”. Este Programa, implementado em 1991 (DEB, 1991) foi inovador na época, sobretudo quando comparado com o Programa

anterior, de 1978 (Boal-Palheiros, 1993). Uma base teórica sustentava a prática, nomeadamente, a aquisição de “conceitos musicais” e o “modelo em espiral” da aprendizagem musical (Bruner, 1960; Thomas, 1979). Os alunos eram vistos como músicos, e a Educação Musical estava baseada em atividades de audição, composição e performance (Swanwick, 1979). No entanto, a organização dos tópicos de aprendizagem em torno de elementos da música (timbre, dinâmica, ritmo, altura e forma) pode, por vezes, limitar o modo como os professores planificam e lecionam. Por exemplo, os professores escolhem repertório mais para desenvolverem conceitos de elementos da música do que pelo seu próprio valor musical. As Orientações Curriculares para a Música no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME, 2001), focando o desenvolvimento de competências musicais e gerais dos alunos, têm sido um documento de apoio útil para o ensino. Porém, foram abolidas pelo Ministério da Educação em 2011 (DR, 2011), mantendo-se em vigor apenas o Programa de 1991. Este é um exemplo de como um retrocesso nas políticas educativas afeta o ensino e a aprendizagem nas escolas.

4) *Necessidade de formação contínua* é a quarta categoria de dificuldades mencionadas. Os participantes referem a *necessidade de aumentarem o seu conhecimento e as suas competências e abordagens*. Alguns pretendem alargar o seu “*conhecimento musical e pedagógico*” e aprender a usar tecnologias e *software* musicais, sobretudo para ensinar os alunos mais velhos, porque “*estes são mais exigentes e é mais difícil satisfazê-los*”. Também querem estar mais a par de repertório novo (música contemporânea) e aumentar as suas capacidades de relacionamento (“*conseguir passar uma boa mensagem aos alunos*”; “*adaptar a comunicação e os conteúdos às diferentes capacidades de aprendizagem e motivações dos diferentes alunos*”). É interessante notar a menor referência dos professores à necessidade de formação, quando comparada com o elevado número de respostas sobre o comportamento dos alunos.

Um participante apontou como dificuldade a *oferta insuficiente de formação contínua*. A formação contínua de professores de música, que é crucial para o seu desenvolvimento profissional, tem sido oferecida regularmente por associações de professores de música, mas menos frequentemente pelo Ministério da Educação ou por instituições de ensino superior (Boal-Palheiros, 2014).

A dificuldade referida de *pouca articulação com outros professores e atividades* reflete uma colaboração insuficiente entre os professores de música e os seus colegas de outras disciplinas. Por exemplo, alguns respondentes que lecionam música no 1º

Ciclo sentem uma falta de apoio dos professores generalistas deste Ciclo. Como Arends (2012) refere, os professores geralmente não observam os seus colegas a ensinar nem discutem conteúdos e práticas de ensino. O isolamento dos professores de música, que são em menor número do que os professores de outras disciplinas, é um problema identificado em estudos anteriores (Sindberg & Lipscomb, 2005). Alguns deles sentem um isolamento profissional, devido também ao seu estatuto de menoridade (Sindberg, 2011).

As respostas na categoria “Outras” incluem outros aspetos: o desemprego dos professores de Educação Musical (“*Cada ano que passa, é mais difícil obter trabalho*”); e a escassa oferta da opção Música no 3º Ciclo, que não permite aos alunos continuarem a estudar música no ensino genérico, após terem frequentado a Educação Musical como disciplina obrigatória no 2º Ciclo.

REFLEXÕES FINAIS

Este estudo explorou as perceções dos professores licenciados com o curso de PEB – Variante de Educação Musical pela ESE do Porto sobre o curso e a relevância deste para a sua formação profissional, bem como as dificuldades que encontram na sua prática letiva. A maioria dos professores salientam a Prática Pedagógica e a prática musical como os conteúdos mais relevantes do curso, o que sugere um maior impacto das disciplinas práticas relativamente às teóricas na formação de professores e na aprendizagem dos alunos. A predominância de fazer música com os alunos, em concordância com os fundamentos conceptuais do curso, sugere que o curso tem moldado a prática profissional dos seus licenciados.

No entanto, as dificuldades no seu ensino quotidiano parecem revelar alguma decepção com a profissão, o que pode indicar algum perigo de rotina na sua vida profissional, mas reflete sobretudo as suas preocupações com a situação real da Educação Musical na escola. Pequenas contradições emergem das dificuldades que os participantes sentem. Enquanto a maioria deles afirmam usar recursos pedagógicos nas suas aulas de Educação Musical, muitos lamentam a insuficiência de recursos. Alguns participantes queixam-se do comportamento negativo dos alunos, mas a maioria considera que os alunos são muito recetivos à Educação Musical.

Alguns fatores que contribuíram para o estatuto da Educação Musical como disciplina menor no currículo escolar, para além dos já referidos, poderão ser o estatuto pouco elevado dos professores, por não possuírem uma habilitação académica conferida por uma universidade, sabendo-se que os graus universitários são muito valorizados na sociedade portuguesa; e ainda a habilitação insuficiente de um grande número de professores de Educação Musical na década de 1980, que foram admitidos pelo Ministério da Educação, devido à enorme carência de professores qualificados (Boal-Palheiros, 1993).

No âmbito do desempenho de funções de supervisão na formação de professores de Educação Musical, a primeira autora deste texto tem realizado a observação regular de aulas de Educação Musical no 2º Ciclo. Esta observação tem revelado mudanças positivas ocorridas durante as últimas décadas nas práticas da Educação Musical, para as quais a formação inicial dos professores terá contribuído. Muitas crianças têm ficado motivadas para prosseguirem a sua aprendizagem musical no ensino especializado de música, mas muitas outras guardam memórias negativas das aulas.

Para desenvolver e melhorar a Educação Musical, considerando os desafios adicionais que hoje se colocam à disciplina e ao ensino em geral, serão necessários um maior rigor no recrutamento de professores e na definição do perfil dos candidatos a cursos de formação de professores, bem como um maior investimento na formação contínua. Para além das qualificações académicas e da experiência, as características pessoais são fundamentais em qualquer profissional que lida com seres humanos, em particular, com a educação e a formação das crianças, por exemplo: 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.

Compreender as razões das dificuldades sentidas pelos professores de Educação Musical é essencial para planear a formação contínua e ajustar a formação inicial. A formação contínua, realizada em fases da profissão em que os professores já têm experiência letiva, deverá ir ao encontro das suas necessidades. Para além de cursos específicos em determinadas áreas musicais, a promoção de encontros, em que os professores possam partilhar ideias, recursos e práticas, poderá diminuir o isolamento que frequentemente sentem, sendo certamente útil para o seu desenvolvimento profissional.

AGRADECIMENTO

Os autores agradecem aos licenciados em Educação Musical que participaram neste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (2012). *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill.
- Atkinson, R. & Flint, J. (2004). Snowball sampling. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Liao (Eds.) *The Sage Encyclopaedia of Social Science Research Methods*. <http://methods.sagepub.com/reference/the-sage-encyclopedia-of-social-science-research-methods/n931.xml>.
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising pre-service teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26(1), 37-50.
- Barrett, J. R. (2005). Planning for understanding: A reconceptualized view of the Music curriculum. *Music Educators Journal*, 91(4), 21-25.
- Boal-Palheiros, G. & Encarnação, M. (2008). Music education as extracurricular activity in Portuguese primary schools. In S. Malbrán & G. Mota (Eds.), *Proceedings of the 22nd International Seminar on Research in Music Education* (pp: 96-104). Porto: Escola Superior de Educação.
- Boal-Palheiros, G. & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118.
- Boal-Palheiros, G. (1993). *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Boal-Palheiros, G. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças. Algumas reflexões sobre a Actividade de Enriquecimento Curricular Ensino da Música. In H. Rodrigues & P. Rodrigues (Eds.), *A arte de ser professor. O projecto Grande Bichofonia* (pp: 41-91). Lisboa: Edições CESEM/Colibri.
- Boia, P. S. & Boal-Palheiros, G. (2017). Empowering or boring? Discipline and authority in a Portuguese Sistema-inspired orchestra rehearsal. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(2), 144-72. doi:10.22176/act16.2.144
- Bowman, D. (2018). Music's place in education. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *Music and music education in people's lives: An Oxford Handbook of Music Education, Vol. 1* (pp: 19-37). New York: Oxford University Press.

- Bowman, W. (2007). Who is the “We”? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 109-131. http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf.
- Brand, M. (2009). Music teacher effectiveness: selected historical and contemporary research approaches. *Australian Journal of Music Education*, 1, 13-18.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers’ perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109-126.
- Caldarella, P., Larsen, R. A., Williams, L., Wehby, J. H., Wills, H. P., & Kamps, D. (2017). Monitoring academic and social skills in elementary school: a psychometric evaluation of the classroom performance survey. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(2), 78-89.
- Chua, S. L., & Welch, G. F. (2019). A quantitative study of experiences impacting music teacher development. *Psychology of Music*. Advance online publication. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0305735619873387>
- Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N., den Brok, P. J., & Wubbels, T. (2017). Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478-493. doi: 10.1080/00220671.2015.1129595.
- Colwell, R. (2011). Reflections on music teacher education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 10(2), 127-160. http://act.maydaygroup.org/articles/Colwell10_2.pdf.
- Cook, N. (1998). *Music: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Côrte-Real, M. S. J. (2011). Music and intercultural dialogue rehearsing life performance at school. *Intercultural Education*, 22(4), 317-325. doi: 10.1080/14675986.2011.617424
- Costa-Giomi, E. (2015). The long-term effects of childhood music instruction on intelligence and general cognitive abilities. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 20-26. doi: 10.1177/8755123314540661
- DEB-Departamento de Educação Básica (1991). Organização Curricular e Programas. 2º Ciclo. Programa de Educação Musical. Lisboa: Ministério da Educação.
- DR-Diário da República (1983). Decreto-lei 310/83, de 1 de julho. Diário da República n.º 149/1983, Série I. Estruturação do ensino de música, dança, teatro e cinema. Lisboa: Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa.
- DR-Diário da República (1986). Decreto-lei 59/86, de 21 de março. Diário da República n.º 67/1986, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- DR-Diário da República (1986b). Portaria 352/86, de 8 de julho. Diário da República n.º 154/1986, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

- DR-Diário da República (1986c). Portaria 579/86, de 7 de outubro. Diário da República n.º 231/1986, Série I. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- DR-Diário da República (2011). Despacho 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011, 2ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Elliott, D. J. (2012). Another perspective: Music education as/for artistic citizenship. *Music Educators Journal*, 99(1), 21-27.
- Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ferreira, D. & Dias, P. (2016). *História de Portugal*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th edition (pp. 301-316). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Froehlich, H. (2007). Institutional belonging, Pedagogical discourse and Music teacher education: The paradox of routinization. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(3), 7-21. http://act.maydaygroup.org/articles/Froelich6_3.pdf.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hallam, S. (2015). *The power of music*. London: International Music Education Research Centre (iMerc).
- Hargreaves, D. J., Marshall, N., & North. A. (2003). Music education in the twentieth-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of interpersonal relations*. New York: Riley.
- Huttunen, R., & Heikinnen, H. L. T. (2004). Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 163-174. doi: 10.1080/14681360400200194.
- Ilari, B., & Young, S. (Eds.) (2016). *Children's home musical experiences across the world*. Bloomington: Indiana University Press.
- Jorgensen, E. (2019). Some challenges for music education: What are music teachers to do? Paper presented at the *International Conference IC CIPEM 2019*, Porto.
- Luiz, C. S. & Faria, C. (2002). Formação de professores de Educação Musical para o Ensino Básico. *1º Congresso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico*, Coimbra.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, 1(1), 109-131.
- McAnally, E. A. (2011). Finding inspiration in Middle School General Music. *General Music Today*, 24(3), 5-9.

- McPherson, G. E. & Welch, G. F. (Eds.). (2012). *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Melo, R. (2010). O quadro interactivo na Educação Musical. *Revista de Educação Musical*, 135, 27-34.
- ME-Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Mota, G. (2015a). La formación de profesores de educación musical en Portugal. Aportaciones para una reflexión contextualizada. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 41-49.
- Mota, G. (2015b). Twenty five years of music teacher's education in Portugal: Revisiting history. In S. Figueiredo, J. Soares & R. Schambeck (Eds.), *The preparation of music teachers: a global perspective* (pp. 241-264). Porto Alegre: ANPPOM.
- Nóvoa, A. (2007, setembro). *O regresso dos Professores*. Comunicação apresentada na Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Lisboa, Portugal. <http://hdl.handle.net/10451/687>
- O'Neill, S. (2018). Disrupting the status quo: young musicians in actions that create change. Paper presented at the 3rd SIMM - *Research Symposium on Social Impact of Making Music*. Porto.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Teaching for the future: Effective classroom practices to transform education*. Paris: OECD Publishing.
- Peters, V. (2016). Music Teacher working conditions. In G. Boal-Palheiros (Ed.) *International perspectives on research in music education. Proceedings of the 26th International Seminar of the ISME Commission on Research* (233-242). London: International Music Education Research Centre (iMerc).
- Philpott, C. & Plummeridge, C. (2001). *Issues in music teaching*. London: Routledge.
- Pitts, S. E. (2017). What is music education for? Understanding and fostering routes into lifelong musical engagement. *Music Education Research*, 19(2), 160-168. doi: 10.1080/14613808.2016.1166196
- Rauscher, F. H. (2009). The impact of music instruction on other skills. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 244-252). Oxford: Oxford University Press.
- Richardson, C. P. (2007). Engaging the world: music education and the big ideas. *Music Education Research, Special Issue Music Education, Equity and Social Justice*, 9(2), 205-214.

- Schellenberg, E. G. (2016). Music training and nonmusical abilities. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 415-429). Oxford: Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sindberg, L. (2011). Alone all together. The conundrum of music teacher isolation and connectedness. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 189, 7-22.
- Sindberg, L., & Lipscomb, S. (2005). Professional isolation and the public school music teacher. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 166, 43-56.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 119-149). Los Angeles: Sage.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge.
- Teachout, D. J. (2012). The preparation of music teacher educators: a critical link. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Vol. 2*, (pp. 685-688). Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, R. (1979). *MMCP Synthesis*. Bellingham: Americole.
- Trehub, S. (2006). Infants as musical connoisseurs. In G. McPherson (Ed.) *The child as musician* (pp: 33-49). Oxford: Oxford University Press.
- Wiggins, J. (2007). Authentic practice and process in music teacher education. *Music Educators Journal*, 93(3), 36-42.
- Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (1995). *Audição musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. & Schollaert, P. (1972). *Actief musiek beluisteren*. Leuven: De Monte.

PRÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO PARTILHADA OU COMO INTERPELAR AS FRONTEIRAS DISCIPLINARES EM MÚSICA. PERSPETIVAS A PARTIR DE (UMA) ETNOMUSICOLOGIA

SUSANA SARDO

We have learned a lot from each other; and we have a lot more to learn.

Bruno Nettl

Este texto resulta de um desafio:¹ o de discorrer sobre a importância da prática de investigação no desenvolvimento do conhecimento em música a partir da minha experiência como etnomusicóloga. É, no entanto, produzido no contexto da celebração do vigésimo aniversário do Centro de Investigação em Educação Musical (CIPEM) e, portanto, no quadro de uma área disciplinar que me é aparentemente alheia. Esta situação amplifica o desafio e potencia algum desconforto porque me incita a avaliar a pertinência da minha prática como etnomusicóloga e como representante de uma classe disciplinar, num fórum onde os instrumentos de trabalho, de indagação e de ação são, supostamente, diferentes dos meus. E obriga-me a tentar perceber **o que separa e o que aproxima etnomusicólogos e etnomusicólogas de educadores e educadoras em música.**

1 Este texto é a versão escrita e ampliada da conferência apresentada na abertura do seminário comemorativo dos 20 anos do CIPEM, em 13 de outubro de 2018. Agradeço reconhecida à Professora Graça Boal Palheiros, diretora do CIPEM e coordenadora do polo do IPP do INET-md, o convite que me dirigiu para estar presente neste momento tão importante para a história do Centro. À Professora Graça Boal Palheiros e à Professora Graça Mota, fundadoras do CIPEM, devemos um lastro incontornável de conhecimento sobre educação em música em Portugal, sempre em diálogo com os mais importantes centros e instituições congéneres internacionais.

Este exercício analítico, ao qual me exponho frequentemente em relação a todas as áreas de investigação e de produção de conhecimento em música, conduziu-me à mesma e inevitável conclusão: independentemente dos vieses com que fazemos a nossa investigação, todas e todos nos identificamos como sujeitos que defendem a importância social da música e à qual dedicamos praticamente toda a nossa vida profissional.

É com base neste ápice comum que decidi organizar este texto em três partes. Na primeira dedico-me a analisar o modo como temos vindo a fragmentar o conhecimento em música no sentido de uma cada vez maior especialização. Chamei-lhe “despedaçar para disciplinar”.

DESPEDAÇAR PARA DISCIPLINAR

Num importante e provocador trabalho intitulado *Disciplining Music: Musicology and its Canons*, publicado em 1992 pela Chicago University Press e editado conjuntamente pela etnomusicóloga Katherine Bergeron e pelo etnomusicólogo Philip Bohlman, o problema do disciplinamento das diferentes áreas de saber associadas à música é tratado de forma bastante transversal a partir do – então – paradigma dominante: a academia norte americana. Fazendo justiça à sua herança francesa, Bergeron ancora-se em Foucault quando na introdução do livro examina os diferentes ensaios nele incluídos e sugere que em cada domínio disciplinar se subentende uma ordem associada a uma espécie de corporativismo ao qual se vinculam os diferentes indivíduos que partilham o mesmo cânone. Chama-lhe Bergeron “*our scholarly societies*” e acrescenta que este disciplinamento dos corpos disciplinares espelha, igualmente, um disciplinamento daqueles e daquelas que os representam: os musicólogos e as musicólogas, os etnomusicólogos e as etnomusicólogas, os sociólogos e as sociólogas da música, os psicólogos e as psicólogas da música, os educadores e as educadoras, os e as performers, de entre muitos outros representantes das disciplinas associadas à música. Efetivamente, a inclusão da música na academia ocidental conduziu a um sistema de classificação disciplinar e, conseqüentemente, ao disciplinamento de diferentes áreas de especialização no interior de um grande *corpus* académico inicialmente designado como “Ciências Musicais”.

Durante o século XX este processo foi-se pulverizando dando lugar a territórios de produção de conhecimento em música cada vez mais especializados, mas sempre num quadro profundamente interdisciplinar fazendo justiça, de resto, ao ambiente matricial das próprias Ciências Musicais tal como proposto por Guido Adler em 1885 (Muggleston, 1981). Paradoxalmente cada um desses territórios reclama para si modos de produção de conhecimento específicos e, portanto, conhecimentos próprios através dos quais se distingue. E sustenta essa distinção numa teologia de origem e na existência de um cânone cujo perfil parece estabelecer um sentimento de exclusividade e, portanto, de singularidade para aqueles que o representam e são representados por ele. Este modo de atomização dos saberes com base no cânone institui um duplo e ambivalente sentimento de pertença: cada um e cada uma de nós sente que pertence a um determinado domínio disciplinar e que, simultaneamente, esse mesmo domínio nos pertence. Mas, na verdade, todos e todas nos dedicamos ao mesmo desiderato: estudar a música.

O quadro seguinte é um exercício de sistematização de uma espécie de pulverização e consequente atomização disciplinar a partir dos estudos em música e da musicologia em particular, baseado na análise dos processos de classificação das disciplinas. Estes ocorrem a partir de ações classificatórias como: a adjetivação disciplinar (neste caso da musicologia), a atribuição de um prefixo, a articulação entre as duas ações anteriores, a especialização a partir de uma apropriação de outras disciplinas, a da transformação de outras disciplinas em musicais (*musicalização*) e, finalmente, a da criação de domínios disciplinares que não cabem em nenhuma das categorias anteriores.

Disciplinas adjetivadas	Disciplinas prefixadas	Disciplinas adjetivadas e prefixadas	Apropriação disciplinar	Musicalização disciplinar	Outras Disciplinas
Musicologia Histórica	Zoomusicologia	Sociomusicologia Aplicada	Sociologia da Música	Educação Musical	Estudos de Som
Musicologia Aplicada	Coreomusicologia		Psicologia da Música	Análise Musical	
Musicologia Evolucionária	Sociomusicologia	Biomusicologia Aplicada	Didática da Música	Perceção Musical	Estudos de Música Popular
Musicologia Pública	Biomusicologia		Filosofia da Música	Pedagogia Musical	Música e Medicina
Musicologia Cognitiva	Psicomusicologia	Psicomusicologia Aplicada	História da Música	Paleografia Musical	
Musicologia Queer	Arqueomusicologia		Antropologia da Música	Teoria Musical	
Musicologia Gay e Lésbica	Ecomusicologia	Etnomusicologia Aplicada	Epistemologia da Música		...
Nova Musicologia	Etnomusicologia				

Acredito que este exercício não se esgota nas 36 classes aqui enunciadas.² Até porque o podemos replicar e expandir – ainda que parcialmente – a partir das disciplinas prefixadas, como é o caso da etnomusicologia, que retomarei mais adiante.

Ora, quando no início deste texto me interrogava sobre o que distancia e o que aproxima etnomusicólogos e etnomusicólogas de educadores e educadoras em música, estabeleci desde logo uma forma de distinção, de classificação e de exclusão. Cada um dos campos disciplinares, neste enunciado, refere-se a entidades diferentes e define relações de saber/poder – recuperando agora Foucault – que confere a cada um dos agentes de ambos os lados da equação, competências, saberes e identidades distintas. De facto, o disciplinamento dos diferentes domínios de estudo em música – qualquer disciplinamento – é um exercício violento de controle, de ordenação e de exclusão. Os investigadores e as investigadoras submetem-se ao cânone como forma de se auto identificarem, subordinando-se a uma ordem e, ao mesmo tempo, contribuindo para fortalecer a própria ordem, a própria disciplina. Na verdade, o sujeito disciplinado é, ao mesmo tempo, o grande disciplinador. Interessa-lhe estar vinculado ao cânone porque isso lhe confere poder dentro da disciplina à qual ele adere – e perante as outras –, mas que simultaneamente o aprisiona. Esta tirania a que todas e todos estamos sujeitos não é mais do que uma forma de transformar a realidade em estilhaços ou, como diria o epistemólogo andaluz António García Gutiérrez, em pedaços.

García Gutiérrez sugere que *“prácticamente todos “nosotros” somos prisioneros (“sujetos a”) de una clasificación adquirida y permaneceremos en ella a lo largo de la vida.”*

2 O elenco das designações aqui apresentadas resulta de um exercício de análise de publicações, títulos de graus académicos em universidades internacionais e de linhas de investigação em centros de pesquisa nacionais e internacionais. Resulta ainda de sugestões de colegas e participantes em congressos internacionais onde apresentei este quadro e que gentilmente contribuíram para a otimização e o incremento das classificações em particular em Portugal, na Croácia e no Brasil. É o caso da disciplina Percepção Musical. Reconhecida como um domínio da Psicologia da Música, é, no Brasil, uma forte área disciplinar equivalente à disciplina de Teoria e Formação Musical obrigatória nas escolas de música portuguesas, e dedicada à aprendizagem da leitura e escrita da música, ao treino auditivo e à aquisição de competências no domínio das estruturas rítmicas, melódicas e harmónicas. O facto de existir no Brasil enquanto domínio disciplinar emancipado da Psicologia, com um peso significativo nos encontros e publicações da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) justifica a sua inserção neste quadro.

(2017). No seu penúltimo livro intitulado “*En Pedazos: El sentido de la desclasificación*”, o autor discrimina esta ideia da seguinte e inquietante forma:

Somos prisioneros de lugares y tempos diseñados por otros, de pasados narrados por otros, de lo que proyectan nuestros gentilicios, de la sociedad, de las normas, del trabajo, del ocio programado, de rumores, de la economía, de lo que otros -y ya nosotros- llamamos acontecimientos, de la memoria que no consigue destituir el olvido, de lo nuevo y de la moda, de expectativas y ambiciones, de la educación que adoctrina, de protocolos, de gestos y rituales, de la sexualidad y de los patrones de salud, de los datos, de la tecnología, de las creencias y de las herencias; presos de la libertad de consumo, del dinero, de la eficiencia, de la competitividad, de la calidad, del esencialismo, de las particiones, de las proxémicas y hasta de unos simpáticos emoticonos: el alfabeto emocional diseñado por el colonialismo digital (2018, p. 27).

Olhando o mundo a partir da língua *tojolabal*, falada por um reduto Maia que habita a região de Chiapas no México, García Gutiérrez explica que para esta cultura, de perfil nosótrico – e à qual voltarei mais tarde –, o designativo pedaços (*xet'an*) significa

(...) a parte de um todo desmembrado, triturado, como os fragmentos de uma peça de cerâmica ou cristal ao cair no chão. Da soma das partes obteremos o todo. Mas dos pedaços não se poderia reconstituir o todo, porque a sua continuidade estaria quebrada, despedaçada (2018, p. 68 – tradução da autora).

Ou seja, uma vez fragmentada dificilmente a realidade poderá reconstituir-se ou voltar a ser uma totalidade. Por isso, quando disciplinamos os nossos universos de estudo e de prática no campo da música – um exercício de análise que agora retomo – estamos de facto a transformar a realidade de uma forma que parece irreversível, criando pedaços que depois submetemos a uma agenda de disciplinamento, uma classificação na qual nos aprisionamos. Geramos arbitrariedades, desigualdades e sectarismos e manipulamos o conhecimento que produzimos como forma de nos fiscalizarmos e de fiscalizar a própria disciplina. Criamos hierarquias, teleologias e microesferas de saber e ao fazê-lo despedaçamos a heterotopia – no sentido proposto por Lefèbvre (1974) como lugar/espço contrastante, diferente e propício à tensão e à revolução – guetizando formas de conhecimento e de conhecer quando, no fundo,

pelo menos no que à música diz respeito, subscrevemos a apologia do seu contrário. No entanto, todo este percurso de classificação, exclusão e disciplinamento acontece através de um processo de saudável insubordinação e de indisciplina sem o qual não podemos produzir conhecimento. Chego agora à segunda parte deste texto a que chamei “desobedecer para investigar”.

DESOBEDECER PARA INVESTIGAR

A desobediência é um processo de transgressão a uma ordem hétero-instituída sem a qual não podemos efetivamente transformar o mundo. Ora, a transformação do mundo está na base de qualquer processo de investigação. Ao investigar interpelamos a realidade, construímos um problema, e inquirimos o cânone. Este processo só pode acontecer se atuarmos com indisciplina. Quero com isto dizer – e não estarei a ser original – que a produção de novo conhecimento no interior das diferentes disciplinas implica necessariamente o seu indisciplinamento e, por consequência, o indisciplinamento do investigador ou da investigadora. Fazemo-lo, no entanto, através de processos de regulação e de controle a que chamamos método. E mesmo quando Paul Feyerabend se rebelou “contra o método”, no célebre e polémico livro com o mesmo nome publicado em 1975, o seu convite ao anarquismo epistemológico não exclui o uso do que designa por “contrarregras”. Para combater os estigmas do que define como “condição de coerência” – uma forma de creditação e certificação da ciência representada pela hiper-obediência aos métodos do passado –, Feyerabend convida à desobediência, ou seja, à criação de novos modelos de construção de conhecimento apoiados na premissa de que a ciência jamais pode ser dogmática. As contrarregras de Feyerabend são, efetivamente, uma tentativa de desclassificar as formas de produzir conhecimento e, portanto, conduzem a uma inevitável reclassificação.

Subscrevo o pensamento para-consistente de Feyerabend: devemos ser suficientemente desobedientes para questionar os métodos do passado, mas não podemos produzir novo conhecimento através da investigação, sem a sua regulação através dos métodos. Eis o nosso desafio: encontrar formas criativas de lidar com os métodos a partir do que nos pedem os lugares, os problemas, os universos de estudo, os cânones e, sobretudo, os tempos. A fuga ao método deve fazer-se a partir da sua capacidade elástica, ou seja, da possibilidade de distorção que ele nos oferece para que possamos

colocá-lo ao serviço das nossas inquietações e justificar perante os outros, o modo como produzimos conhecimento.

Teoricamente, o método convida ao disciplinamento. Ele é regulador, austero e deve conduzir-nos a uma forma higienizada de produção de conhecimento que seja traduzível em conhecimento científico-racional, validando-o. Foi através dele que cada disciplina construiu o seu cânone e o seu *corpus* de conhecimento. No entanto, o método não regula apenas o modo como fazemos investigação. Ele define também o quão disciplinado é cada domínio de conhecimento no interior da constelação disciplinar. Embora os métodos não definam as disciplinas, estas, todavia, definem-se pelos métodos que adotam. Por exemplo, face ao seu legado antropológico, a etnomusicologia que vigorou até ao início deste século XXI dificilmente adotaria a investigação-ação como método de investigação. Era suposto que o investigador ou a investigadora poderiam passar “invisíveis” no terreno e, portanto, não deveriam nunca agir nele de forma a alterá-lo. Já no quadro das ciências da educação a ausência da investigação-ação seria quase uma negação da identificação disciplinar. Para saber como ensinar e aprender música é necessário que a sala de aula seja um laboratório experimental ao passo que para saber “porque é que os Suyá cantam” – invocando aqui uma das obras canónicas da etnomusicologia de autoria de Anthony Seeger (1987) – foi importante observar, cantar com os Suyá – hoje Kisêdjê – e descrever/etnografar o modo como o faziam. No entanto, como sustenta Timothy Rice – outro etnomusicólogo responsável por significativas alterações ao cânone – vivemos em tempos conturbados (*Times of trouble*) e o que fazemos no domínio da produção de conhecimento em etnomusicologia não deve esgotar-se na clássica observação participante e consequente etnografia. A etnomusicologia deve estar preparada para responder às crises das sociedades contemporâneas (Rice, 2014).

Ora, as crises não são realidades novas. Sabemos que a história da humanidade é feita de camadas e camadas de momentos e sociedades em crise. Mas a crise à qual se refere Rice, contempla pelo menos dois filões de entendimento: a crise económica e política que resulta do “capitalismo recente” ou do “neocapitalismo” como subscrevem, respetivamente, Jameson (1991) e Derrida (1994), e a crise das humanidades e das artes no contexto da academia como reflexo da primeira. Na verdade, num momento em que o mundo parece submeter-se a uma ordem vigente que valoriza a submissão à globalização de um único conceito de mercado, de moda, de consumo e de efémero, as preocupações dos grandes centros de decisão política e da própria academia priorizam – e bem – a economia, a sustentabilidade, a sobrevivência e

a defesa dos recursos naturais. No entanto, abordam estes problemas a partir da perspectiva das ciências exatas e das engenharias como se, de facto, estes assuntos não sejam também do foro das humanidades, das artes e das ciências sociais.³

Face a este estado de coisas e à renúncia ao desaparecimento provocado pela tendência global de submeter todas as áreas da academia aos paradigmas das “ciências exatas” – veja-se por exemplo, o movimento opressivo que impele artistas e cientistas sociais a “publicar” de uma determinada maneira, ou a “perecer” – as humanidades têm vindo a tornar-se claramente indisciplinadas. Isto passa pela desobediência aos métodos do passado – como aconselhou Feyerabend – no intuito de encontrar formas criativas de garantir o seu lugar na academia e na sociedade ascendendo ainda na escala despótica da hierarquia dos saberes. No quadro das ciências dedicadas ao estudo da música – quiçá um dos conhecimentos mais para-consistentes (não podemos viver sem ela, porém não a reconhecemos como prioritária) – a indisciplina oferece-nos possibilidades auspiciosas sobretudo quando nos propomos incorporar novos métodos de produção de conhecimento baseados em práticas colaborativas. Na verdade, todos os investigadores e investigadoras que se interessam em estudar a música – e também a dança – têm uma vantagem prévia em relação aos estudiosos e estudiosas provenientes de outras disciplinas das ciências sociais e humanidades, uma vez que já se encontram munidos de algum tipo de experiência musical. Um estudioso ou uma estudiosa de literatura não é nem terá sido necessariamente um escritor ou escritora; um antropólogo ou uma antropóloga das religiões não necessita estar vinculado(a) a um credo. Mas ninguém se dedica a estudar a música se não tiver tido alguma experiência como instrumentista, cantor(a) ou compositor(a). E isso abre-nos desde logo um enorme corredor no sentido do diálogo e da partilha de saberes. Chego então à terceira e última parte deste texto que intitulei “**partilhar para agregar**”.

3 No momento em que procedo à revisão deste texto o planeta encontra-se submerso em problemas humanitários graves que decorrem de uma pandemia gerada pelo vírus SARS-CoV-2, globalmente designada por COVID19. As ciências médicas vivem há quase um ano na busca de uma solução até agora incerta. Sem o apoio de conhecimento produzido pelas ciências sociais e as humanidades, e a cumplicidade dos artistas, teria sido impossível controlar o processo de confinamento e a gestão de novos hábitos sociais que, como bem sugere o cantautor Sérgio Godinho, procuram disciplinar o “Novo Normal”. Crises como esta são bem demonstrativas de como não podemos continuar a pensar o conhecimento com base em segmentações essencialistas que separam e hierarquizam ciências exatas, ciências sociais e ciências humanas.

PARTILHAR PARA AGREGAR

Os contextos contemporâneos de investigação em etnomusicologia e outras ciências interessadas pela música têm vindo a alterar-se significativamente nos últimos 30 anos. Isto deve-se a pelo menos a quatro fatores. O **primeiro** diz respeito ao crescimento da presença da música na academia que requer, conseqüentemente, investigação. São cada vez mais os cursos que incluem música no seu plano curricular ou cursos exclusivamente dedicados à música, alguns deles extremamente especializados como: música e medicina, música a humanidades digitais, psicologia da música, musicoterapia, etnomusicologia, música e comunidade, performance, composição, jazz, música popular, música e cinema, de entre um vasto elenco impossível de esgotar neste enunciado. Esta situação conduz a um inevitável disciplinamento e ampliação do cânone, que só acontece através do incremento da investigação.

Porém, e aqui agrego o **segundo** fator, a academia não consegue albergar todos os investigadores e todas as investigadoras que forma. Estes procuram então encontrar alternativas de integração no mercado de trabalho muitas vezes submetendo-se a princípios mercadológicos que não lhes deixam outra opção que não seja a criação do seu próprio emprego. Na verdade, as políticas públicas para a ciência, em articulação com as agências de financiamento e as entidades reguladoras, têm vindo a promover candidaturas de projetos de investigação que incluem a integração profissional – embora temporária – dos investigadores e investigadoras que as elaboram. Este processo, ao mesmo tempo que incrementa a dinâmica de produção no interior das universidades e dos centros de investigação, constitui uma forma – quase a única forma – de gerar emprego para o(a) próprio(a) investigador(a). Com base nesta dupla relação de interesse e dependência (a das academias que necessitam de projetos e a dos investigadores e das investigadoras que necessitam das academias para os propor e assim gerar o seu próprio emprego) o incremento da investigação associada às artes, humanidades e ciências sociais tem vindo a aumentar significativamente.

Sabemos, no entanto, que para a maioria destas disciplinas, e para as disciplinas associadas à música em particular, a investigação implica também a disponibilidade de outros – músicos, públicos, detentores de repertórios ou de arquivos – para colaborar com o(a) investigador(a) na sua ação de investigar. Estes “outros” que até há pouco tempo constituíam o “objeto de estudo” para os investigadores e investigadoras, demonstram agora uma consciência crescente sobre a importância imprescindível do seu contributo para a investigação. Eis o **terceiro** fator de mudança no nosso contexto

de investigação: ela deixou de ser feita de forma subliminar, observando os outros sem dar nada em troca, e passou a ser desenvolvida sob o olhar atento e inquiridor daqueles que se disponibilizam para interagir connosco durante a nossa investigação. Esta situação fez emergir um **quarto** fator de “perturbação” em relação ao lugar de inequívoca importância social que os investigadores e as investigadoras ocupavam no passado. Agora, é essencial legitimar o nosso papel e fazemo-lo frequentemente procurando demonstrar a importância política e humanitária da nossa prática.

Este problema não é exclusivo das disciplinas associadas ou interessadas em estudar a música, mas é comum à maioria das ciências sociais e humanas. Dele resulta o que tenho vindo a chamar de adjetivação disciplinar – no caso da Etnomusicologia – como forma de expor outros modos de ação através da investigação. De facto, cruzamo-nos hoje com designações como: Etnomusicologia Aplicada, Etnomusicologia Participativa, Etnomusicologia Colaborativa, Etnomusicologia Dialógica, Etnomusicologia Advocatícia, Etnomusicologia Comprometida (*militante/engaged*), ou mesmo Etnomusicologia Pública.⁴ Não pretendo usar este espaço para discutir o impasse conceptual que cada uma destas designações implica ou a carga semântica que envolve cada uma delas. Mas o que todas têm em comum decorre de uma inquietação fundamental plasmada na seguinte pergunta: **que vantagem retiram os músicos – ou todos os sujeitos constituídos como “objeto de estudo” em trabalhos de etnomusicologia – da investigação produzida pelos etnomusicólogos?** Podemos, de resto, estender esta questão a qualquer domínio disciplinar interessado em estudar a música: **que vantagem retiram os músicos – ou todos os sujeitos constituídos como “objeto de estudo” em trabalhos de investigação – do conhecimento produzido pelos investigadores?**

Esta questão é tão válida em contextos como os das sociedades indígenas dos países pós-coloniais (como Brasil, Colômbia, Moçambique, Índia, África do Sul, Austrália), os grupos fragilizados residentes em meios urbanos (grupos de imigrantes, refugiados, “tribos urbanas” ou comunidades *queer*), nos contextos de estudo da música popular, ou em estudos desenvolvidos por intérpretes de músicas eruditas sobre os compositores e as compositoras que para eles escrevem. Em todos os casos o investigador ou a investigadora, representa um sujeito de autoridade, empoderado academicamente, e cujo trabalho contribui para desvelar conhecimento sobre os

4 O mesmo se aplica à Antropologia, à Sociologia, à Educação ou a outras ciências sociais ou naturais como, por exemplo, a Medicina ou a Economia.

sujeitos envolvidos no seu estudo mas, sobretudo, contribui para a validação do(a) próprio(a) investigador(a) como titular de um saber socialmente mais qualificado. A uma maior distância social entre investigador(a) e o seu contexto de estudo corresponde, evidentemente, um maior abismo nesta relação de ganho e interesse. Retomo então a pergunta que esbocei parcialmente noutra lugar: **Até quando podemos continuar a usar os saberes sobre as músicas dos outros – e sobre os outros de uma forma geral – como forma de legitimar a nossa situação profissional como académicos(as) e, por consequência, legitimar as nossas disciplinas adensando o seu cânone e reforçando o seu disciplinamento?**

A consciência deste processo de aproveitamento do outro para alimentar o egocentrismo da academia e reforçar o seu disciplinamento, levou à rotura com o paradigma dominante e, portanto, à interrogação do método. Conduziu a uma profunda desobediência que, na maioria dos casos, reverbera já fora da própria academia. Basta ver a familiaridade com que hoje convivemos com o conceito de “orçamento participativo” e o modo como a palavra “colaborativo” passou a acompanhar praticamente todas as ações que envolvem relações institucionais com os cidadãos.

Ainda que esta situação nos pareça nova no quadro dos estudos em música e na academia ocidental, ela foi aplicada pelo menos desde o fim da segunda Guerra Mundial em outras disciplinas a partir de uma forma de ação – de um método – designada por “pesquisa-ação participativa”. A prática do sociólogo John Collier para a diminuição dos conflitos inter-raciais entre ameríndios e a preservação da sua cultura nos EUA durante as décadas de 1940 e 1950, define um marco importante. Mas é sobretudo no sul – esse Sul abissal como refere Boaventura de Sousa Santos (2007) – que a partir das propostas de Paulo Freire e do sociólogo colombiano Orando Fals-Borda, se desenvolve uma práxis de investigação muito marcada pelo que Eric Lassiter define como “*an effort to serve humankind more directly and more immediately*” (Lassiter, 2005, p. 83), quando se refere aos objetivos fundamentais da etnografia colaborativa enquanto prática que “reúne num só reduto disciplinar antropologia académica e antropologia aplicada” (*ibidem*, tradução da autora).

O QUE É TRANSVERSAL A ESTA NOVA PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO?

Em **primeiro** lugar verifica-se uma tomada de consciência por parte do investigador ou da investigadora de que não é mais um ser invisível no seu contexto de trabalho, mas que, pelo contrário, atua e pode atuar ao lado dos seus interlocutores e das suas interlocutoras sobre os(as) quais desenvolve a sua investigação. Em **segundo** lugar parece ser cada vez mais evidente a assunção de que a ação de investigar pode e deve ser transformadora no sentido em que deve contribuir de alguma forma para o sucesso dos sujeitos sobre os quais a investigação é feita e não somente para o sucesso da investigadora ou do investigador. Em **terceiro** lugar há uma clara tendência para a divulgação dos resultados da investigação de forma colaborativa sendo frequentes as apresentações em congressos feitas por coletivos que envolvem investigadores e investigadoras profissionais e sujeitos não académicos que tiveram papéis complementares no decurso da investigação. Este processo resulta frequentemente em publicações coautorais baseadas no mesmo posicionamento. **Finalmente** é cada vez mais comum, sobretudo em contextos socialmente mais fragilizados, a tendência para a transformação dos investigadores e das investigadoras numa espécie de militante, ativista, advogado(a), deslocando o enfoque da investigação e dedicando-se agora a causas humanitárias e frequentemente de educação política. Independentemente de, neste último caso, ambas as ações (investigação e militância) se poderem empobrecer mutuamente – como bem sugere o antropólogo Miguel Angel García num dos editoriais da revista *El Oído Pensante* (2013) – torna-se evidente que a importância da nossa ação de investigação passa, também, pelo modo como conseguimos efetivamente constituir-nos como agentes de transformação social através do conhecimento que produzimos coletivamente não **sobre** os outros mas **com** os outros. O etnomusicólogo Svanibor Pettan apela à priorização desta forma de investigação definindo-a como uma extensão ou um complemento da ciência fundamental, e como uma prática baseada em princípios de responsabilidade social (Pettan, 2015, p. 30).

Estamos, provavelmente, perante uma das mais importantes ações de indisciplina-mento da história da etnomusicologia que, *in extremis*, pode colocar em causa a sua permanência. Mas esta ação de indisciplinação através do método pode ser uma resposta à cada vez maior guetização das disciplinas no interior da academia e, por consequência, ao estilizar e desfigurar de um universo de conhecimento que, no caso das disciplinas dedicadas ao estudo da música, nos interessa a todos. As disciplinas emparedadas promovem o narcisismo e a cultura do eu, fragmentando a realidade e alimentando a competição com base nas relações de saber/poder.

A cultura nosótrica de que nos fala García Gutiérrez no seu livro “En Pedazos” – que agora retomo - é um exemplo de como outro mundo é possível. Na língua *tojolabal* a cosmogonia nosótrica não é apenas um pressuposto linguístico, mas ordena toda a vida. O singular não existe como uma parte do todo uma vez que o todo só pode ser total se coincidir com o coletivo. E o coletivo não é um conjunto de partes pois uma vez dividido em partes (pedaços) jamais voltará a reconstituir-se como uma totalidade. Permito-me usar o próprio exemplo de García Gutiérrez quando quer tornar mais evidente o significado de uma cosmovisão não despedaçada socorrendo-se da experiência do antropólogo alemão Carlos Lenkersdorf que viveu com os *tojolabal* mais de 20 anos:

(...) si, por ejemplo, un joven tojolabal roba un animal de una aldea chol, la comunidad al completo pediría disculpas por el error y pagaría los perjuicios causados; todos se sentirían responsables y se buscarían colectivamente las causas del error. No se impondría un castigo personal al culpable, y mucho menos el encarcelamiento, pues la justicia nosótrica no es punitiva, y se tomarían medidas correctivas y de reinserción para que el ladrón se rehabilitara cuanto antes y continuara contribuyendo a la comunidad. Sobre este episodio, nos aclara Lenkersdorf: “en castellano decimos, por ejemplo, “uno de nosotros cometió un delito”. La frase correspondiente en tojolabal se traduciría: “uno de nosotros cometimos un delito” (Lenkersdorf, 2002b: 73). Como se aprecia, no es una cuestión de matiz gramatical sino de diferencia epistémica.” (2018: pp. 65-66).

Este exemplo é esclarecedor de como dificilmente pensaríamos assim no quadro da nossa cultura ególatra. Vivemos permanentemente num processo de individuação e de individualização que nos aprisiona e que trasladámos para o modo como fazemos ciência, investigação e música. Disciplinámos o conhecimento e, com este exercício, fissionámos o todo através de um processo de guetização, de encarceramento e de dogmatização. A adoção do processo inverso permitir-nos-ia, diria Latour, “reagregar o social” (2005), mas, sobretudo consolidar outros modos mais democráticos, mais abertos e menos opressivos de fazer ciência.

Acredito que é possível legitimar novas práticas de investigação que designo por **práticas de investigação partilhada** inspirando-me em Jean Rouch e nos seus trabalhos de documentalismo etnográfico (2003). As práticas de investigação partilhada (PIP) fundamentam-se na articulação de saberes e experiências individuais de diferentes

naturezas (acadêmicas e não acadêmicas, performativos e composicionais, práticas e teóricas), para a construção de um saber comum. E adotam os princípios metodológicos da pesquisa-ação participativa, sustentados por uma práxis de investigação de perfil colaborativo, participativo e/ou dialógico com objetivos de responsabilidade social.

Esbocei pela primeira vez este compromisso metodológico como resultado de uma experiência partilhada com uma equipa de investigadores e investigadoras profissionais e investigadores não académicos no âmbito do projeto Skopeofonia (Sardo 2018; Miguel 2016). O Skopeofonia foi desenvolvido com músicos moradores no bairro da Cova da Moura, na Amadora, um lugar que vive num permanente estado de suspeição com base em preconceitos que perpetuam associações de raça e de classe a comportamentos de delinquência e violência. Essa experiência ensinou-nos a fazer investigação de outra forma uma vez que o próprio terreno nos interpelava e nos punha limites ao nosso papel de investigadores e investigadoras interessados(as) em “resultados académicos convencionais”. De facto, fazer etnomusicologia em contextos de vulnerabilidade social torna ainda mais evidente o lugar de luxo ao qual pertencem os investigadores e as investigadoras, vinculados(as) a uma instituição universitária. O envolvimento de outros saberes e outras experiências de vida enquanto atores do processo de investigação, permite que todos possam aceder – ainda que por momentos ou sem carácter definitivo – a distintas experiências e lugares de ação dos diferentes interlocutores. E este processo pode ser violentador porque desvela os nossos limites, as nossas ignorâncias, as nossas prepotências e despotismos, as nossas desatenções, o nosso egocentrismo, a nossa incapacidade de lidar com as diferenças e, no caso dos investigadores e das investigadoras profissionais, a dificuldade de nos afastarmos dos cânones que nos identificam e com os quais confortavelmente nos identificamos.

Por essa razão, as PIP podem ser importantes se pensarmos em as aplicar noutros contextos, diluindo definitivamente a abissalidade entre modos de conhecer e formas de produção de conhecimento. No próprio interior da academia as PIP podem ser aliadas vitais para demonstrar a importância e a validade de todos os saberes, face à hegemonia das ciências “exatas”. E, no domínio dos estudos em música, podem encorajar o pluralismo lógico como forma de derrubar as barreiras disciplinares no sentido de uma construção de conhecimento comum.

O uso das PIP potencia a desierarquização de saberes e, por consequência, define uma condição de possibilidade para a construção de relações mais ecológicas entre

os diferentes sujeitos envolvidos na investigação. Se isto é possível concretizar na relação entre a academia e lugares não académicos, como tem vindo a ser demonstrado por diferentes – embora escassas – experiências de investigação, acredito que pode também ser um passo para o diálogo entre as disciplinas e a reagregação dos cânones. Na verdade, quantas vezes nos damos conta que afinal nos dedicamos a estudar exatamente os mesmos processos embora cada um procure resgatar para si o protagonismo da “sua disciplina”? Onde está, afinal, o desiderato transdisciplinar que tão bem define a música?

A etnomusicologia carrega uma herança transdisciplinar de raiz. Quando em 1900 Karl Stumpf e Eric von Hornbostel fundaram o Instituto de Musicologia Comparativa de Berlim, rodearam-se de um conjunto de parceiros provenientes de diversas formações académicas: Stumpf era psicólogo, Hornbostel era químico, Curt Sachs era historiador de arte, Marius Schenider filólogo. E poderíamos seguir elencando diferentes domínios de conhecimento que se encontraram na fundação do que viria a ser, a partir da década de 1950, este campo da musicologia prefixada: a etnomusicologia. Talvez por esta razão, os etnomusicólogos e as etnomusicólogas aprendem muito cedo a conviver com outros domínios disciplinares evocando-os de cada vez que o terreno os pede. O diálogo, portanto, é para nós uma forma absolutamente estruturante e estrutural de fazer investigação. Ele define o próprio disciplinamento da disciplina. E acredito que no quadro das ciências dedicadas ao estudo da música, a etnomusicologia tem sido pioneira ao propor e adotar novos modos de fazer ciência e, sobretudo, de produzir conhecimento.

Não sou partidária de um posicionamento radical ao ponto de dizer, como fez Nicholas Cook, em 2008: “*We are all ethnomusicologists now*”. O “erro de Cook”, que lhe teria evitado alguns dissabores por parte de outras disciplinas, foi não ter deixado claro que o que distingue a etnomusicologia das outras disciplinas dedicadas à música, não é apenas a priorização da etnografia da performance, ou o papel inclusivo que tem tido no entendimento de todas as músicas e processos musicais enquanto agentes na arquitetura do mundo. A singularidade da etnomusicologia reside na sua enorme abertura ao diálogo, ao inesperado e ao plural, na adoção da autocrítica como forma – quase paradoxal – de reforçar o cânone, e na atenção com que olha para a música como uma parte inseparável da totalidade da vida. Este posicionamento convida-nos permanentemente à interlocução com outros domínios disciplinares, à adoção de uma práxis de investigação aberta aos métodos suscitados pelo terreno, e a promover a desfragmentação dos saberes, demonstrando que entre as diferentes

disciplinas interessadas em estudar a música – como diria o músico português Rui Veloso – “muito mais é o que nos une que aquilo que nos separa”. Se isto contribuiu para interpelar as fronteiras disciplinares, é algo que o futuro dirá.

Permito-me terminar este texto como comecei: invocando Bruno Nettl (1930-2020), um dos mais importantes fundadores da moderna etnomusicologia, que nos deixou no passado dia 15 de janeiro de 2020. A par com John Blacking ele terá sido um dos etnomusicólogos que mais contribuiu para o diálogo entre a etnomusicologia e a educação em música, deixando um legado incontornável gravado em textos, dos quais me permito destacar *Heartland Excursions. Ethnomusicological Reflections on Schools of Music* (1995). Trata-se de uma etnografia do “edifício musical” (as escolas de música de modelo conservatorial) através dos olhos de um professor, de um nativo e de um extraterrestre. O seu sentido de humor, expresso nos próprios textos, era insuperável. Como insuperável era a sua disponibilidade, a sua sensibilidade e a sua abertura ao diálogo com outras disciplinas e outros modos de produção de conhecimento. Por essa razão foi também um dos três conferencistas convidados para a 29.ª Conferência Mundial da *International Society for Music Education* (ISME), que teve lugar em Beijing entre 1 e 6 de agosto de 2010. Peço, portanto, de empréstimo a Bruno Nettl as palavras com que fechou a sua palestra dedicada à harmoniosa relação que, aos seus olhos, tem pautado a cumplicidade entre a etnomusicologia e a educação em música: “*We have learned a lot from each other; and we have a lot more to learn*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergeron, K. & Bohlman, P. (Eds.) (1992). *Disciplining Music: Musicology and its Canons*. Chicago & London: Chicago University Press.
- Cook, N. (2008). We Are All (Ethno)musicologists Now. In Henry Stobart (Ed.), *The New (Ethno)musicologies* (48-70). Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Derrida, J. (1994). *Espectros de Marx. o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Feyerabend, P. (1977). *Contra o Método*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora (1ª ed. 1975).
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- García, M. A. (2013). A challenging scenario [Editorial]. *El Oído Pensante, Vol. 1*(1), 1-3.

- García Gutiérrez, A. (2018). *En Pedazos: El sentido de la desclasificación*. Madrid: Editorial ACCI.
- García Gutiérrez, A. (2017). *Reflexiones sobre complejidad y desclasificación*. Conferencia de clausura XVIII Congreso ENANCIB. Marília, 23-26 de Octubre.
- Jameson, F. (2007, 1991). *Pós-modernismo: a lógica cultural do Capitalismo Tardio*. São Paulo: Ática.
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lefebvre, H. (2000). *La production de l'espace* (4.ª ed.). Paris: Éditions Anthropos.
- Miguel, A. F. (2016). *Skopeologias: música e saberes sensíveis na construção partilhada do conhecimento*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Muggleston, E. (1981). Guido Adler's The Scope method and Aim of Ethnomusicology (1885): English Translation with an Historico-Analytical Commentary". *Yearbook for Traditional Music, Vol. 13*, 1-13.
- Nettl, B. (2000). Music Education and Ethnomusicology. A (usually) Harmonious Relationship. *Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online, Vol 8*(1), 1-9.
- Pettan, S. (2015). Applied Ethnomusicology in the global era. In Svanibor Pettan and Jeff Todd Titon (Eds.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (29-52). New York: Oxford University Press.
- Rice, T. (2014). Ethnomusicology in Times of Trouble. *Yearbook for Traditional Music, 46*, 191-209.
- Rouch, J. (2003, 1973). The Camera and the Man. In Steven Feld (Ed.), *Ciné-Ethnography*. Minneapolis (28-46). London: University of Minnesota Press.
- Santos, B. de Sousa (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP, 79*, 71-94.
- Sardo, S. (2018). Shared Research Practices on and about music: toward decolonizing colonial ethnomusicology. In Josep Martí and Sara Revilla Gútiéz (Eds.) *Making Music, Making Society* (217-238). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Este livro surgiu do desejo de partilharmos com os colegas investigadores, professores e estudantes de música e outros leitores de língua portuguesa, desafios em educação musical e questões de investigação, relacionando a investigação com a educação musical nas escolas.

Os textos incluem reflexões e estudos de Estelle Jorgensen, Graham Welch, Beatriz Ilari, Susan O'Neill, Raymond McDonald e Graeme Wilson, Graça Boal-Palheiros e Pedro S. Boia, e Susana Sardo, sobre o papel da educação musical nas sociedades contemporâneas, o desenvolvimento musical de crianças, adolescentes e jovens, a formação e as práticas de educadores de infância, professores generalistas e professores de Educação Musical, a improvisação e as tecnologias na aprendizagem musical e as práticas de investigação partilhada.

Esperamos que o livro vá ao encontro do interesse dos leitores, concretizando a vontade de disseminar novas ideias a um público mais vasto, abrangendo não apenas os contextos académicos, mas também as comunidades educativas e o público em geral.



9 789728 969387

Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical



cipem



inet^{MD}

instituto de etnomusicologia
centro de estudos em música e dança

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P. PORTO

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia