

---

# «O CORO TORNA-NOS PESSOAS DIFERENTES E MELHORES!...»

## Visões de crianças do 1º ciclo sobre a experiência de um projeto de música comunitária

---

Irene Cortesão Costa\* \*\*\*, Eugénio Amorim\*\* & Isabel Menezes\*\*\*

---

**Resumo:** Partindo da análise das perspetivas das crianças, com este trabalho pretende-se identificar efeitos decorrentes de projetos de intervenção artística na comunidade. Explora-se a possibilidade de desenvolvimento de competências artísticas musicais e de competências sociais e pessoais das crianças. O foco é o projeto Escola a Cantar que está a acontecer por iniciativa da Casa da Música na Área Metropolitana do Porto. Recorrendo a uma abordagem etnográfica, acompanhou-se o quotidiano deste projeto de intervenção musical que pretende potenciar a articulação entre a educação formal e não formal, olhando a música como um instrumento de desenvolvimento sociocultural e afetivo das crianças. Realizaram-se também grupos de discussão focalizada com as crianças participantes no projeto. Os dados recolhidos parecem indicar que as crianças reconhecem impactos positivos dos projetos nas suas vidas ao nível de competências pessoais e sociais, e que na qualidade de sujeitos musicais, reconhecem o desenvolvimento da sua capacidade de fruição e de construção do gosto musical.

**Palavras-chave:** música comunitária, escola, crianças, competências pessoais, sociais e artísticas

«THE CHOIR MAKES US DIFFERENT AND BETTER PEOPLE!...»: PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S VIEWS ON THE EXPERIENCE IN A COMMUNITY MUSIC PROJECT

**Abstract:** Based on the analysis of children's perspectives, this work aims to identify effects resulting from artistic intervention projects in the community. It explores the possibility of developing children musical artistic competences, and social and personal competences. The project named Escola a Cantar (Singing School) is happening as an initiative of Casa da Música in Porto Metropolitan Area. Using an ethnographic approach, we monitored this musical intervention project that aimed to enhance the articulation between formal and non-formal education, looking at music as an instrument of children's socio-cultural and affective development. Focus groups were also conducted with

---

\* Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

\*\* Escola Superior de Artes e Espetáculo, Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal.

\*\*\* CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

children participating in the project. The data seem to indicate that children reveal positive impacts of this project in their lives in terms of personal and social competences, and that, as musical subjects, they recognize the development of their capacity for fruition and development of their musical taste.

**Keywords:** community music, school, children, personal, social and artistic competences

**«LE CHEUR NOUS REND DIFFÉRENTS ET MEILLEURS!...»: VUES D'ENFANTS D'ÉCOLE PRIMAIRE SUR L'EXPÉRIENCE D'UN PROJET DE MUSIQUE COMMUNAUTAIRE**

**Résumé:** En partant de l'analyse de ce qui pensent les enfants sur un projet où ils participent, ce travail essaye d'identifier des effets qui peuvent découler de projets d'intervention artistique dans la communauté. On explore aussi la possibilité de développer des compétences artistiques, sociales et personnelles des enfants. L'étude a été fait sur le projet «Écoles qui Chantent» qui est en train d'être développé à «Casa da Música» qui se place à la région métropolitaine de Porto. En utilisant une approche ethnographique, la vie quotidienne de ce projet d'intervention musicale a été observé. Ce projet vise à améliorer l'articulation entre éducation formelle et non formelle, en considérant que la musique peut être un instrument du développement socioculturel et affectif des enfants. On a organisé aussi des groupes de discussion ciblés avec les enfants qui participent au projet. Les données collectées semblent indiquer que les enfants reconnaissent des impacts positifs du projet sur leur vie, soit sur le plan de leurs compétences personnelles soit sur leurs compétences sociales. En tant que sujets musicaux, ils reconnaissent le développement de leur capacité d'apprécier et développer leurs goûts musicaux.

**Mots-clés:** musique communautaire, école, enfants, compétences personnelles, sociales et artistiques

## Introdução

O movimento de artes comunitárias (Higgins, 2007; Matarasso, 2019) assenta numa ideia de democracia cultural fundada em pressupostos como a proximidade da intervenção artística às comunidades, especialmente em contextos socioculturalmente desfavorecidos (Rimmer, 2012; Dickens & Lonie, 2013), defendendo a democratização não apenas do acesso, mas também da produção cultural (Hikiji & Novaes, 2006; Higgins, 2007; Veblen, 2007; Ansdell, 2011; Rimmer, 2012; Dickens & Lonie, 2013). Como salienta Matarasso (2019), a arte comunitária implica processos participativos, mas a partir de «uma abordagem fundada em direitos» (p. 48) que concebe a criação artística como um direito humano e assume, assim, uma intenção emancipatória. A música comunitária, tal como outras formas de arte comunitária, atua frequentemente fora de instituições tradicionais de produção artística, visando corrigir desequilíbrios percebidos entre músicos e não-músicos, produtos e processos, indivíduos e comunidades, cultura popular e cultura erudita, educação musical formal e informal, e consumo e participação artísticas (Higgins,

2007). O foco desloca-se, assim, para os grupos e as comunidades (ao invés dos indivíduos), procurando reforçar os laços entre as pessoas envolvidas (Higgins, 2013; Hikiji & Novaes, 2006; Veblen, 2007). Reconhecendo as comunidades como espaços plurais de inevitável coesão e conflito (Ferreira, Coimbra, & Menezes, 2012), não é surpreendente, como sublinha Matarasso (2019), que a agenda destes projetos mobilize intencionalmente essa diversidade na construção cooperativa, entre iguais, de algo novo. Na mesma linha, afirma Jorge Prendas (2015: 282):

A agregação de pessoas de universos diferentes cria uma nova comunidade: pode juntar alunos de dança com deficientes das forças armadas, surdos com atores, cegos com músicos. A inclusão começa logo assim no processo de construção de um espetáculo. Em palco, todos serão uma só comunidade: os artistas (...). Um projeto artístico por si só não inclui. Promove muitas vezes a mudança e é essa mudança que pode levar à inclusão.

Neste sentido, as comunidades são reconhecidas como campos em que sujeitos coletivos interagem, criam espaços de solidariedade e dissenso, praticam uma cidadania em processo e vivenciam práticas educativas que propiciam múltiplas aprendizagens (Batista, 2005). A música comunitária pode assim ser olhada como uma prática emancipatória que, partindo (e respeitando) das características de grupos sociais específicos, pode estabelecer pontes e potenciar um diálogo crítico entre diferentes universos culturais, aqui representados pelos saberes musicais dos profissionais de música e os da comunidade. Trata-se de um diálogo que procuraria fazer o que Paulo Freire (2018: 174) define como uma «síntese cultural»:

Na síntese cultural não há invasores, não há modelos impostos, os atores – fazendo da realidade objeto da sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação – se vão inserindo no processo histórico como sujeitos. Em lugar de esquemas prescritos, liderança e povo, identificados, criam juntos as pautas para a sua ação. Uma e outro, na síntese (...), renascem num saber e numa ação novos, que não são apenas o saber e a ação da liderança, mas dela e do povo. Saber da cultura alienada que, implicando na ação transformadora, dará lugar à cultura que desaliena.

No entanto, nem todos os projetos de música comunitária assumem esta intenção emancipatória (Higgins, 2007), havendo mesmo quem destaque antes a sua proximidade com outras formas de educação musical que não acontecem dentro dos limites e horários dos programas de música regulares das escolas de música (Silverman, 2005; Veblen, 2007). Como afirma Ansdell (2011, n.p.):

A música comunitária é uma atividade musical participativa na qual os músicos trabalham com uma determinada comunidade para poderem fazer a música que é inspirada por seus próprios interesses e ideias. Algumas atividades de música comunitária procuram, através destas atividades, abordar questões sociais vividas pelas comunidades participantes, enquanto outras procuram fazer música por si só.

Admitindo esta diversidade, a música comunitária tende a apresentar algumas características distintas (Koopman, 2007). Desde logo, implica a existência de atividades em que as pessoas se envolvem fazendo música de forma ativa. Em consequência, os reportórios são adaptados às características dos contextos e dos grupos, e não se dá grande importância à reprodução de reportórios fixos. Esta adaptação das características das atividades musicais aos diferentes grupos permite que estes se envolvam em fazer música de forma ativa, e não só a ouvir música – que constitui a principal forma como as pessoas se relacionam, atualmente, com a música. Trata-se, também, de atividades especialmente dirigidas a fomentar o bem-estar das pessoas e a coesão social (Matarasso, 1997; Guetzkow, 2002). Outra das fortes características dos projetos de música comunitária reside no facto de pretenderem desenvolver capacidades em grupos que, normalmente, não teriam acesso a desenvolver as suas capacidades musicais.

Como se pode perceber, estas características remetem para uma intencionalidade social e política, pelo que há que reconhecer que a atividade da música comunitária é mais do que puramente musical (Higham, 1996). Mesmo que se entenda que «às artes não compete diretamente a resolução de problemas sociais, isso não significa que não possam contrariar a exclusão social e a estigmatização, nem que estas questões devam estar ausentes das preocupações dos agentes culturais» (Ferreira, 2015: 51). Em especial, será relevante considerar o potencial impacto destes projetos, com qualidade artística suficiente para criarem o que Duncombe (2016) chama de *efeitos*, efeitos que afetam as pessoas participantes a nível pessoal, social, comunitário e artístico. Isto porque a estética e as conquistas sociais e simbólicas estão intimamente ligadas, não apenas num plano teórico, mas também a nível concreto, pois «[s]em o poder de atrair e desafiar o público, a arte é inútil» (Duncombe, 2016: 131).

### **Potencialidades de projetos de música comunitária com crianças**

O valor da prática artística desde a primeira infância parece ir além da apropriação de valores estéticos e da construção do gosto. Tudo aponta para que seja uma forma de construir e reinventar o mundo e de estabelecer uma relação cognitiva com a realidade, com a própria comunidade, com o seu tempo:

Mediado por uma compreensão vital e mais profunda e por uma elevação da imaginação e da emoção ao seu potencial cognitivo, desfaz os nossos hábitos percetivos, aumentando o espanto, abre perspectivas únicas e produz novas conexões que acabam por ampliar o mundo e trazem novos conhecimentos. (Ruiz, 2005: 3)

Nesta discussão será importante distinguir os «argumentos musicais», que são a favor da educação musical com base nos aspetos constitutivos da música (ligam os benefícios da música com

a natureza da música em si mesma e com a estética musical), e os «argumentos não musicais», que se debruçam sobre os efeitos positivos não musicais que provêm das atividades musicais.

No que diz respeito aos efeitos não musicais, o envolvimento com a música é geralmente visto como tendo reflexos positivos para as pessoas em qualquer idade (Weinberger, 1998; Asprilla, 2015; Soley, 2016). Na infância, estes efeitos positivos são ainda mais notórios e são referidos a vários níveis e por diferentes autores: o desenvolvimento da coordenação rítmica e das competências perceptivas, que contribuem para a aprendizagem de línguas, tendo conseqüentemente impacto no processo de alfabetização (Anvari, Trainor, Woodside, & Levy, 2002); o desenvolvimento de competências de motricidade, uma vez que tocar um instrumento parece contribuir positivamente (Anderson & Smith, 2001); o desenvolvimento do raciocínio espacial, que está relacionado com algumas das competências exigidas em matemática (Jucan & Simion, 2015). O envolvimento ativo com a música na infância pode ainda contribuir para melhorar o autocontrolo de emoções e o desenvolvimento emocional, por exemplo, a regulação do humor e autoimagem (Azizinezhad, Hashemi, & Darvishi, 2013), e também pode potenciar experiências de grande intensidade afetiva relacionadas com música (Miranda & Gaudreau, 2013). Fazer música em grupo também parece ser positivo para o desenvolvimento de competências sociais (Dickens & Lonie, 2013), constituindo uma forma muito eficaz de conseguir melhores níveis de coordenação entre elementos de um grupo e de partilha de emoções (Kirschner & Tomasello, 2010), podendo ainda, como salienta Azizinezhad et al. (2013), ser um fator importante para a coesão comunitária. Também Kirschner e Tomasello (2010: 362) destacam este potencial:

Fazer música em conjunto (...) não só cria um maior nível de coordenação, em comparação com outras atividades do grupo de não-musicais, mas também incentiva os participantes a manter uma constante representação audiovisual da intenção coletiva e do objetivo comum de vocalizar e mover todos ao mesmo tempo, reforçando o sentido de agir juntos como uma unidade.

Mas estes efeitos dependem de as aprendizagens serem sentidas como positivas e recompensadoras. Isto significa que experiências musicais precisam de ser prazerosas, agradáveis e proporcionando desafios interessantes para todos os envolvidos (Kirschner & Tomasello, 2010). O trabalho com a música, para que possa realmente ser positivo, tem assim de conseguir gerar um ambiente aberto e suficientemente flexível para facilitar o desenvolvimento da criatividade e autoexpressão.

No entanto, Koopam (2007) chama a atenção para o facto de que, para analisar estes efeitos «não musicais», será necessário isolar as diferentes atividades em relação às competências específicas que cada uma trabalha, pois só assim se conseguiria uma argumentação relativa aos seus efeitos de forma mais sólida. Neste sentido, defende que o melhor será analisar os chamados «efeitos musicais», isto é, os relativos aos aspetos constitutivos da música. Não se pretende

negar que a música possa estar ligada ao desenvolvimento de competências transversais, mas antes defender que a experiência musical é um objetivo legítimo em si mesma. A investigação sugere que este tipo de projetos, sobretudo quando incluem algumas características de experiências de aprendizagem não formal de música, podem contribuir para o desenvolvimento de competências musicais de qualidade, como a capacidade de interpretação (Dakon & Cloete, 2018), a consciência crítica sobre a música (Swanwick & Lawson, 1999) ou a capacidade de fazer uma nova leitura da realidade musical, não tão veiculada pelos meios de comunicação social, que leva ao conhecimento de novos repertórios e de novas práticas de lazer (Amato, 2007).

Ainda assim, um dos aspetos mais significativos para o qual as atividades musicais ativas e participativas, como as propostas de música comunitária (Veblen, 2007), parecem contribuir é a construção do gosto e do juízo de gosto (Bourdieu, 2010). O gosto musical é, para Bourdieu, um conceito muito importante e classificatório, pois permite «afirmar a sua “classe” (...) devido à raridade das condições de aquisição das disposições correspondentes, de atividades como a frequência de concertos ou a prática de um instrumento musical “nobre” (...)» (p. 64). Focando-se no que designa de *universo dos gostos singulares*, Bourdieu afirma ser possível distinguir três universos de gostos que correspondem, normalmente, também a níveis escolares e a classes sociais:

O gosto *legítimo*, ou seja, o gosto pelas obras legítimas (...) e às quais os estetas mais seguros podem associar as obras de arte mais legítimas em vias de legitimação, cinema, jazz... (...) [que] aumenta com o nível escolar, alcançando a sua frequência mais elevada nas frações da classe dominante mais ricas em capital escolar; o gosto *médio*, que reúne as obras menores das artes maiores (...) e as obras maiores das artes menores (...) [que] é mais frequente nas classes médias do que nas classes populares ou nas frações «intelectuais» da classe dominante; e por último, o gosto *popular*, aqui representado pela escolha de obras de música dita ligeira ou música erudita desvalorizada pela divulgação e sobretudo canções totalmente desprovidas de ambição ou pretensão artística (...) que encontra a sua frequência máxima nas classes populares e varia em razão inversa do capital escolar. (Bourdieu, 2010: 60-62)

Por outras palavras, por estarem condicionadas à disposição estética – e esta, por sua vez, condicionada a níveis de rendimento e escolaridade –, as diferenças de gosto musical contribuem, também, para divisões de classe social (Calvi, Souza, & Santini, 2009). Indo ao encontro de Bourdieu (2010), o desafio de projetos de música comunitária será o de procurar que crianças cujo *habitus*<sup>1</sup> de classe as posiciona como pertencentes a um *gosto popular* possam, para além das suas raízes culturais (e sem as destruir), tornar-se também herdeiros legítimos

<sup>1</sup> «Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada» (Bourdieu, 2010: 71), «como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe». Esta condição de classe é vista «como conjunto de agentes que são colocados em condições de vida homogêneas, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas homogêneos de disposições, capazes de gerarem práticas análo-

de uma cultura musical tradicionalmente ligada ao que Bourdieu chama a nobreza cultural. Isto é, que estes projetos, ao estabelecer pontes entre universos culturais (Ferreira, 2015), permitam o desenvolvimento de um «bilinguismo cultural» nas crianças envolvidas (Stoer & Cortesão, 1999), na lógica de «síntese cultural» de que nos falava Paulo Freire (2018). Do que se trata aqui é de uma tentativa de abrir o leque dos gostos das crianças para tipos de música que antes não conheciam, legitimando uma maior diversidade de gostos, em linha do que afirma Schafer (1992: 12):

Certa vez alguém disse que as duas coisas mais importantes para desenvolver o gosto são: sensibilidade e inteligência. Eu não concordo; diria que são curiosidade e coragem. Curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver os seus próprios gostos sem considerar o que os outros possam pensar ou dizer.

### **O projeto Escola a Cantar – o contexto e a metodologia da investigação**

O projeto Escola a Cantar tem a dupla intenção de levar a prática de música coral a escolas do 1º ciclo (do 1º ao 4º ano de escolaridade) do ensino básico da rede pública da área metropolitana do Porto e de identificar cantores com mais apetência e interesse pela atividade coral para integrar o Coro Infantil Casa da Música. O projeto iniciou-se no ano letivo de 2016/2017 em três escolas: uma dupla de formadores da Casa da Música trabalhou com todos os alunos destas escolas, do primeiro ao quarto ano, em sessões semanais de 60 minutos. No final desse primeiro ano letivo, 42 dos 318 participantes passaram, também, a pertencer ao Coro Infantil Casa da Música. A partir do ano letivo 2017/2018, o trabalho passou a ser desenvolvido através de dois projetos paralelos: o das três escolas que continuaram o seu trabalho com todos os alunos e que passaram também a ser o local de recrutamento de novas vozes, e o do Coro Infantil Casa da Música, que funciona aos sábados de manhã, na Casa da Música.

O foco deste estudo é a componente do trabalho musical desenvolvido nas escolas e na forma como poderá contribuir para o desenvolvimento de competências socioafetivas de crianças, da sua visão da música e do gosto em fruir e participar em práticas musicais. Pretende-se refletir sobre a possibilidade de desenvolvimento de capacidades artísticas musicais (dentro da lógica de adquirir um capital escolar), sobre a construção do gosto e do julgamento do gosto, bem como o acesso a uma «cultura legítima» e a um «bem cultural legítimo» que é a música, no sentido atribuído por Bourdieu (2010).

---

gas e que possuem um conjunto de propriedades comuns, propriedades objetivadas, por vezes juridicamente garantidas (como a posse de bens ou poderes) ou incorporadas, como os habitus de classe» (Bourdieu, 2010: 177).

A investigação assentou numa observação etnográfica (Hughes, King, Rodden, & Andersen, 1995) que se realizou durante um ano e meio nas três escolas envolvidas no projeto – Escola A (Porto), Escola B (Matosinhos) e Escola C (Gaia) –, incluindo a observação de múltiplas atividades desenvolvidas no decurso no projeto Escola a Cantar: aulas de coro, apresentações públicas dos coros, reuniões informais de professores, reuniões com os encarregados de educação e momentos de recreio das crianças, durante as quais a presença foi assumida como a de «investigador interessado em fazer observações» (Denzin, 2017: 163). Foram realizadas seis observações por escola (de março a junho de 2017), num total de 18 sessões; no ano letivo de 2017/2018 (de outubro 2017 a junho 2018) foram também realizadas seis observações das sessões de coro em cada uma das escolas, num total de 18 sessões.

Posteriormente a esta imersão nos contextos, e percebendo-se a importância de ouvir as narrativas dos atores envolvidos, realizaram-se ainda grupos focais com as crianças no sentido de aprofundar as perceções dos sentidos que estes atores davam às suas ações (um por cada escola). Este esforço de integração metodológica procura iluminar a realidade a partir de leituras realizadas em vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados (Minayo & Minayo-Gómez, 2003). Por exemplo, a associação de grupos de discussão focalizada com a observação etnográfica permite comparar os dados produzidos nestes grupos com os relativos ao quotidiano dos participantes no seu ambiente natural (Morgan & Spanish, 1984; Gondim, 2002; Smithson, 2008; Dickens & Lonie, 2013). Neste artigo privilegiaremos, ainda assim, os dados dos grupos focais.

Os grupos focais podem ser definidos como sendo uma técnica de investigação que recolhe dados através das interações de grupo, a partir da discussão de um tópico específico sugerido pelo investigador (Lunt & Livingstone, 1996; Morgan, 1997; Smithson, 2008). Permitem uma interpretação dos dados que vai para além da análise de conteúdo, porque permitem perceber não só o que é que os participantes dizem, mas também oferecem a oportunidade de se observar a coconstrução dos sentidos da ação (Wibeck, Dahlgren, & Öberg, 2007) e observar interações sobre um assunto específico num período curto de tempo (Smithson, 2008). De salientar que as decisões metodológicas em relação aos grupos (composição, número de participantes, local, moderador/es) dependem dos objetivos da própria investigação (Gondim, 2002) e do contexto específico da investigação (Morgan, 1997). Neste caso, entendemos que os grupos focais poderiam fornecer elementos que ajudariam a perceber o olhar que os participantes neste projeto tinham sobre os processos que iam vivendo e observando (Williams & Katz, 2001). O seu uso com crianças implica cuidados particulares, nomeadamente «adotar práticas relacionadas com interesses e rotinas das próprias crianças» (Christensen & James, 2005: XIX). As crianças, sendo especialistas dos seus mundos sociais e culturais, têm mais possibilidades de ajudar

os adultos a compreenderem os significados que atribuem às suas ações, relações, sentimentos (Fernandes & Tomás, 2011).

Realizaram-se três grupos focais com as crianças envolvidas no projeto Escola a Cantar, um por cada escola do projeto. Para constituir os grupos foram escolhidas oito crianças entre os seis e os onze anos, selecionadas pelas professoras em cada escola, de forma a obter uma certa representatividade ao nível das características socioculturais e dos anos de escolaridade (Krueger & Casey, 2002), tendo-se conseguido, de facto, uma certa heterogeneidade ao nível pessoal e social das crianças. Procurou-se que, com a composição do grupo, cada um dos participantes tivesse algo a dizer sobre o tema e que todos se sentissem confortáveis a conversar entre si (Morgan, 1997). Procurou-se também que os grupos acontecessem em locais familiares às crianças, com um ambiente agradável e confortável para estabelecer a conversa e onde todos os participantes pudessem ter contacto visual uns com os outros, mas fora das salas de aula. Para evitar deslocações desnecessárias, os grupos decorreram dentro do horário escolar (Kitzinger, 1994; Agar et al., 2005). Iniciaram-se e finalizaram-se estes grupos focais com jogos de música e movimento e utilizaram-se estratégias visuais (fizeram desenhos em folhas grandes de papel de cenário) para a representação de respostas a questões colocadas, no sentido de que a investigação se tornasse «expressiva, ao contrário de instrumentalmente representacional/representativa, uma forma de produção de conhecimento em que o “dar voz” é acompanhado de vários outros registos expressivos (visual, tátil, dançado)» (Krafft, 2013: 15). Todas as crianças e encarregadas/os de educação foram informadas/os sobre o processo e consentiram na participação nos grupos (Kitzinger, 1994); foi utilizado o mesmo guião e todos os grupos foram gravados em áudio e vídeo no sentido de se conseguir uma melhor transcrição das intervenções de cada elemento, garantindo também maior fiabilidade e perceção das interações entre os diferentes elementos (Kitzinger, 1994; Morgan, 1997; Gondim, 2002).

A análise de dados seguiu a proposta de análise temática (Braun & Clarke, 2006), tentando identificar padrões de significado a partir de uma lógica simultaneamente indutiva e dedutiva. Na linha da discussão que acima ensaiámos sobre os projetos de música comunitária e os seus impactos nas crianças, apresentaremos as dimensões do processo de aprendizagem do projeto Escola a Cantar e os impactos percebidos nas suas competências musicais, mas também pessoais e sociais.

### **Prazer e fruição da música**

No que diz respeito às reações das crianças à sua entrada no projeto Escola a Cantar, é possível perceber que todas expressaram claramente uma reacção emotiva e positiva, referindo sen-

timentos como entusiasmo e felicidade. Quando questionadas sobre o que sentiram quando souberam que iam ter aulas de coro, as reações positivas parecem relacionar-se com a natureza da atividade – cantar em conjunto –, mas também com a possibilidade de estudar música:

(Escola C)

P. (M, 9 anos): eu fiquei emocionado...

A. (F, 7 anos): eu... eu pensava que ia ser muito giro e que...e fiquei muito emocionada!

*Ficaste muito emocionada?*

P. (M, 9 anos): eu também

M. (F, 9 anos): eu também... gosto porque estamos juntos a cantar e dá muita felicidade...

Mó. (F, 10 anos): mas também é cansativo!

(Escola B)

J.N. (M, 7 anos): ENTUSIASMADO! (com os braços no ar) Explodi!

As crianças fantasiam também com a ideia de que esta pode ser uma oportunidade que lhes permita ter acesso a uma carreira musical:

(Escola B)

V. (M, 6 anos): pensava que ia ser um grande artista de música...

C. (F, 10 anos): ... ah... eu senti que podia dar continuidade... ah... que podia ser... ah... que podia ser a planta, digamos assim... não sei como hei de explicar...

*Ora explica lá...*

C. (F, 10 anos): podia ser o princípio de... uma carreira de música!

Quando lhes foi perguntado se gostavam das aulas de coro e porquê, as respostas foram todas muito entusiastas e muito positivas:

(Escola A)

J. (M, 7 anos): siiiiiiiiiiim! (risos)

M. (F, 9 anos): não exageres!

(...)

J.N. (F, 7 anos): (levanta-se com as mãos na cabeça) ai meu Deus, é impossível!

*O que é que é impossível?*

Gon. (M, 8 anos): porque toda a gente adora o coro!

(...)

Respondem todos: sim!... Outras vozes: claro!

D. (M, 7 anos): claro! até fazemos entrevistas!

A. (F, 8 anos): eu não gosto... eu amo!

P. (M, 9 anos): eu adoro!

## Contacto com um universo sociocultural diferente

Em todas as escolas, as crianças valorizaram, sobretudo, o lúdico e a diversão inerente ao processo:

(Escola A)

C. (M, 10 anos): cantar (fazendo um gesto de «é evidente»)

M. (F, 9 anos): divertir...

T. (M, 9 anos): ... que ia ser muito divertido... porque é fixe...

N. (M, 7 anos): que era bonito...

Afirmaram também ter sentido nervosismo, e mesmo algum receio, pelo contacto com um universo sociocultural diferente daquele em que tinham sido até aí socializadas. Isto verificou-se sobretudo em relação à presença da comunicação social (estes são projetos muito divulgados) e às idas à Casa da Música:

(Escola B)

L. (F, 7 anos): (baixinho e devagar) que as aulas eram um bocadinho assustadoras...

*Assustadoras? Porquê?*

L. (F, 7 anos): (...)

R. (M, 8 anos): eu sei! porque nunca ouvi e eu 'tava, eu 'tava com um bocadinho de medo... (risos)

(Escola C)

A. (F, 8 anos): eu não sabia que íamos ter entrevistas só que quando eu soube eu fiquei muito nervosa...

*Entrevistas com a televisão e com os jornalistas?*

A. (F, 8 anos): eu pensei que íamos só cantar, só que quando soube que íamos à Casa da Música fiquei muito nervosa...

P. (M, 9 anos): fomos duas vezes...

## Participação das crianças nas sessões de coro

De forma geral, nota-se que as crianças valorizam muito o facto de estarem ativas nas sessões, de estas lhes proporcionarem momentos de interação com outras crianças da escola que não as da sua turma, de saírem da sala para espaços diferentes, e a utilização de estratégias lúdicas e criativas por parte dos professores do coro. Parece claro que estas estratégias são muito bem recebidas pelas crianças, que afirmam considerar as aulas muito boas e que gostam de tudo o que fazem lá, não sugerindo nenhuma alteração:

(Escola C)

A. (F, 8 anos): é muito fixe porque nós gostamos muito dos nossos colegas e gostamos de estar à beira dos nossos colegas a cantar todos juntos!

Mó. (F, 10 anos): porque podemos cantar, estamos no polivalente em vez de estarmos na sala e estamos a escola toda junta...

A. (F, 8 anos): duas turmas...

Mó. (F, 10 anos): aprendemos mais sobre música... muito mais sobre música!

D. (M, 8 anos): ... porque... hum... (desenha) eu gosto mais porque eu... Porque quando nós tivermos o 1º dia de aulas a R. (professora) disse-nos que quando ela dissesse «didiridu» nós não podíamos repetir...

A. (F, 8 anos): é um jogo...

*Ah, gostas dos jogos, é isso?* (Acena que sim)

(Escola A)

J. (M, 7 anos): ... gosto de tudo! eu gostava de fazer tudo o que faço agora...

J. (M, 7 anos): (por cima de todos com voz alta) [gosto de] Tudo! Tudo! Tudo!

N. (M, 7 anos): é muito giro cantar, fazer muitas coisas...

C. (M, 10 anos): porque lá [nas aulas regulares] temos de trabalhar!

*E nas aulas de coro não tens de trabalhar?*

C. (M, 10 anos): também... é..., mas... é fixe!

L. (F, 9 anos): eu gosto mais de cantar.

*Gostas mais de cantar? Então escreve aí* (escreve a lápis e vê-se mal «eu gosto muito de cantar, do, ré, mi, fá, sol, lá»)

(Escola B)

G. (M, 9 anos): (com voz muito audível e muito explicada) a diferença entre as aulas normais e as aulas de coro, tipo português, estudo do meio, matemática... é que é a maior seca do mundo... (a C., a L. e o V. abanam a cabeça e dizem «não acho nada») e... agora música... o meu coração, tipo... PÓOOOO (faz barulho de sirene e levanta os braços) (risos)

Gon. (M, 8 anos): por causa da música e porque trabalhamos em equipa!

C. (F, 10 anos): conhecemos mais músicas...

L. (F, 7 anos): porque... (encolhendo os ombros) ... porque é bom cantar!

As crianças valorizam, também, nos seus discursos a qualidade dos professores de música e a relação positiva que reconhecem que se estabeleceu entre todos:

(Escola B)

Gon. (M, 8 anos): eu gosto do piano do D. (professor)!

R. (M, 10 anos): ... gosto da... da... da voz da J. (professora)!

C. (F, 10 anos): gosto da junção das vozes!

L. (F, 7 anos): o piano do D.

D. (M, 8 anos): do piano!

C. (F, 10 anos): eu acho que não fazia nada de diferente... eu gosto muito das aulas da J. e do D., acho que eles trabalham muito bem... acho que eles trabalham muito bem e se empenham muito!

## Efeitos do projeto nas crianças

No que diz respeito a outros efeitos do projeto, as crianças também referem que a experiência lhes proporcionou diversas aprendizagens. De entre estas, algumas são especificamente musicais como, por exemplo, o desenvolvimento das capacidades musicais ou do gosto musical. Mas há também referências a competências académicas (alargamento do vocabulário) e a outras competências pessoais e sociais (desenvolvimento de autoconfiança, capacidade de comunicação):

(Escola A)

C. (M, 9 anos): para desenvolver-nos e... (fica pensativo)

J. (M, 7 anos): para ser inteligente! (e espeta o indicador no ar) ... e para saber cantar!

*C., para desenvolver o quê?*

C. (M, 9 anos): falta-me a palavra agora... hum...

*Diz por outra!*

C. (M, 9 anos): ... não sei... cantar... gostar de ouvir música...

L. (F, 9 anos): para desenvolver o vocabulário...

C. (M, 9 anos): [aprendemos] a não ter vergonha... em palco.

(Escola B)

C. (F, 10 anos): sim. Claro... é uma atividade muito importante para as crianças. Além de ser divertido conseguimos... há pessoas que eram mais envergonhadas... e agora com isto... estão a conseguir falar mais com as pessoas... e... é isso. São pessoas muito tímidas... a V. é uma pessoa muito tímida e desde que veio para o coro... ela está muito melhor! Acho que o coro torna-nos pessoas diferentes e melhores!

(Escola C)

Mó. (F, 10 anos): novas músicas.

A. (F, 8 anos): novas músicas... muito mais sobre música.

P. (M, 9 anos): muito mais sobre música... e também... no «Bate bate meu tear» não sabia o que é que era um tear!

*Ab! Então aprendeste palavras novas também?*

P. (M, 9 anos): (acena com a cabeça)

O contacto com músicas de universos diferentes é também destacado. As crianças, de forma geral, reconhecem que a experiência de coro lhes proporcionou uma possibilidade de conhecimento de músicas novas, o que lhes permitiu maior prazer na fruição musical. Quando questionados sobre se consideravam que gostavam mais ou menos de música depois de terem começado a ter aulas de coro, as respostas traduzem este incremento:

(Escola C)

A. (F, 8 anos): gosto mais! Por causa que aprendi novos estilos de música... aprendi... mais... músicas do que aprendia e músicas mais divertidas...

Mó. (F, 10 anos): igual!

*Igual? Já gostavas muito de música?*

Mó. (F, 10 anos): já gostava muito... já gostava imenso...

P. (M, 9 anos): eu gosto muito mais agora... e porque gosto muito de ouvir músicas e cantar... e aprendi novas músicas.

*Porque é que gostas muito mais agora?*

P. (M, 9 anos): porque... por causa... (silêncio e fica a pensar) ... eu não sei explicar... (silêncio)

*Queres pensar um bocadinho? (ele diz que sim com a cabeça) e quem é que me quer dizer porque é que gostas mais agora? (a Mó., que tinha dito que gostava o mesmo, diz)*

Mó. (F, 10 anos): por causa que aprendi novos estilos de música e comecei a fazer as minhas próprias músicas...

D. (M, 8 anos): só que tu tens que pedir ao G. (professor) para ele tocar as tuas músicas... porque ele toca muito bem!

É importante salientar que, em relação às escolas, as afirmações que fazem parecem evidenciar a existência de diferenças nos consumos musicais entre as crianças. Na Escola B (Matosinhos), as crianças utilizam, na sua definição de boa música, conceitos como estilos de música, instrumentos utilizados, harmonia, inspiração:

(Escola B)

*E tu, V., porque é que gostas de jazz?*

V. (M, 6 anos): porque me relaxa...

*Porque te relaxa?...*

V. (M, 6 anos): ... sim, faz-me sentir mais calmo...

*Quais são os instrumentos que mais gostas no jazz?*

V. (M, 6 anos): o saxofone, a flauta... piano e...

J. N. (M, 7 anos): a guitarra portuguesa.

V. (M, 6 anos): ... e o violino (ignorando o J.N.).

V. (M, 6 anos): porque tem harmonia no som.

C. (F, 10 anos): ahmmm... as músicas que eu gosto... eu gosto de músicas calmas, como... a «Balada Astral» (Miguel Araújo) como «Amar pelos Dois» (Salvador Sobral) ... músicas calmas.

J. N. (M, 7 anos): (imitando a voz e os gestos do Salvador Sobral) meu bem... ouve as minhas preces...

C. (F, 10 anos): pára! Sim, gosto de músicas calmas porque... acalmam-me... e também me dão inspiração...

Também os consumos musicais que dizem ter são representativos de maior diversidade – jazz, música eletrónica, metal, rock:

(Escola B)

J. N. (M, 7 anos): ... o rock é muito... metálico!...

G. (M, 9 anos): o metal é que é metálico!

J. N. (M, 7 anos): o rap, porque tem uma energia... e é muito rápido e não se percebe quase nada e é uma música muito fixe... e o rock porque... hum... parece uma música muito louca! (começa a cantar a Casinha, imitando os Xutos) As saudades que eu já tinha...

*Gostas da energia que dá? É isso?*

J. P. (M, 7 anos): sim, é isso!

Referem também músicas cantadas no coro:

L. (F, 7 anos): ...hum... o «É tão bom» (Sérgio Godinho/Jorge Constante Pereira) ... porque... é bom... cantar!

Por seu turno, nas escolas A e C (Porto e Gaia), as crianças valorizam na definição de boa música conceitos mais pessoais, como o facto de não ser criada só para o sucesso, mas para transmitir sentimentos:

(Escola C)

Ma. (F, 10 anos): é uma música que... que não foi criada para... para ser famosa...

P. (M, 9 anos): foi criada com sentimento!

Ma. (F, 10 anos): isso!

P. (M, 9 anos): ... uma música boa não é criada para ter fama, é para ter sentimento...

D. (M, 8 anos): mas todas as músicas são para ter fama!

P. (M, 9 anos) e Ma. (F, 10 anos) em coro: não, não!

Mó. (F, 10 anos): por exemplo, eu já criei uma música... que.... não é para ter fama... é por sentimento.

D. (M, 8 anos): meteste-a no youtube?

Mó. (F, 10 anos): não...

P. (M, 9 anos): por exemplo, as músicas de Mercy não é para ter fama. O Charm (Shawn) Mendes não quer ter fama, mas tem... o que tem é sentimentos...

D. (M, 8 anos): ... eu não sei do Despacito...

*Achas que Despacito é para ter sentimento ou fama?*

D. (M, 8 anos): fama! É para ter fama!

Ma. (F, 10 anos): (silêncio)... é uma música que nós gostamos...

D. (M, 8 anos): eu gosto do Despacito, então é boa!

(Escola A)

C. (M, 9 anos): tem de ser divertida!

M. (F, 9 anos): tem de ter uma boa letra.

D. (M, 8 anos): tem de ser fixe.

*O que é que é ser fixe?*

D. (M, 8 anos):... é ser... fixe! (e mexe-se na cadeira)

*Tem de dar vontade de dançar, é isso?*

D. (M, 8 anos): (acenando positivamente) hum hum

Nestas escolas, as crianças referem consumir sobretudo músicas pop/funk:

(Escola C)

Mó. (F, 10 anos): eu gosto de música da Shakira....

P. (M, 9 anos): «dei qui dei qui» Shakira! (baixinho)

A. (F, 7 anos): Bruno Mars...

P. (M, 9 anos): eu gosto de muitas, mas se tivesse que escolher, mas por exemplo «mers» do Char Mendes (Shawn Mendes – Mercy).

D. (M, 8 anos): (com um sorriso) ... Despacito (Luís Fonsi) ... (risos de todos)

A. (F, 7 anos): não sei... Kataleya... é uma rapariga que é africana!

R. (F, 7 anos): Shakira... wacka wacka!... (risos e alguns cantam o refrão)

M. (F, 9 anos): ... Gonzila... (Godzilla – MC Lan funk)

(Escola A)

C. (M, 9 anos): 'Tou apaixonado nessa vida! (com um sorriso) (MC Kevinho – Tô Apaixonado Nessa Mina)

T. (M, 9 anos): também gosto dessa!

Li. (M, 9 anos): ... (muito baixinho e rindo) parte-me o pescoço... (Agir)

D. (M, 8 anos): nós os dois sabemos (e começa a cantar) ela é linda! Ela é special (e canta mais um bocadinho da música do Agir) ... quando ele passar ela sabe o que faz, fica impossível não olhar para trás, ela parte-me o pescoço... ela parte-me o pescoço (muito afinado) ... a minha é «ela é linda sem *make-up*».

Mas referem também outras músicas que aprenderam e cantaram no coro:

(Escola A)

L. (F, 9 anos): eu! Gosto do «É tão bom» (Sérgio Godinho/Jorge Constante Pereira)

J. (M, 7 anos): SIM! O gato Dórico! (Mário Nascimento) ... até são duas, mas...

*Qual era a outra?*

J. (M, 7 anos): a «Conta-me um conto» (João Lóio).

(Escola C)

Ma. (F, 10 anos): a gente (a cantar) «Bate bate meu tear... que chegou a tua hora» (Amélia Muge). (começam a percutir o som dos tambores na mesa)

O que é interessante sublinhar é a diversidade de universos socioculturais que aqui é evidenciada. À partida, sendo todas crianças da escola pública, poderia pensar-se que se trataria de um grupo bastante homogéneo, embora se tivesse procurado, como se afirmou antes, na seleção das crianças para os grupos focais, conseguir uma certa representatividade das possíveis características diversas desta população. Trata-se, de facto, de grupos de crianças provenientes de meios socioculturais em que se podem identificar algumas diferenças: na escola de Matosinhos, em que predomina a classe média, existem referências a práticas de ouvir música com as famílias (por exemplo, jazz). As crianças das outras duas escolas, que são provenientes de estratos socioculturais menos favorecidos, parecem ter, na sua socialização fora da escola, um consumo de estilos musicais mais restrito, muito mais ligado a tipos de música comerciais. O impacto deste projeto na alteração do tipo de consumo musical das crianças poderá, portanto, ter sido maior quando o contacto com diversos tipos de música já acontecia nos seus meios culturais de origem (Russell-Bowie, 2009). No entanto, em todos os grupos se verifica que as músicas que trabalham no contexto das aulas de coro passaram a fazer parte das músicas que gostam de ouvir, alargando o leque de estilos musicais.

## Conclusão

A música tem a capacidade de comunicar, inspirar, excitar, motivar e expressar uma vasta gama de sentimentos e experiências. A música comunitária, por definição, envolve músicos e diferentes públicos, trabalhando no sentido de desenvolver ativamente a sua capacidade de desfrutar e participar na música (Veblen, 2007). Como prática, a música comunitária deve ser entendida como um grupo de praticantes ativamente empenhados em incentivar que as pessoas ajam e façam música (Higgins, 2007). Reconhece-se, assim, aos participantes em projetos deste tipo o direito a fruir a música não apenas através do seu consumo, mas pela produção e participação ativa em processos culturais. Nestes processos espera-se proporcionar aos participantes a possibilidade de desenvolvimento de competências pessoais, socio-afetivas e também musicais.

É necessário lembrar que este projeto tem como público alvo crianças de escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico que, à partida, não teriam acesso imediato a este tipo de trabalho musical. Este projeto, que surgiu como uma forma de recrutamento de vozes para o Coro Infantil Casa da Música, parece não se esgotar nesta finalidade. Trata-se de um projeto que tem continuidade no tempo, pelo facto de todas as crianças das três escolas envolvidas continuarem a ter acesso a estas experiências. Foi possível perceber, como atrás se afirma, que se trata de um público socioculturalmente diversificado que incorporou, de modo igualmente diversificado, os contributos do projeto.

Este trabalho permitiu perceber a existência de universos culturais entre os quais há distâncias claras. Mas, por vezes, parece indicar que há sinais de que é possível construir algumas pontes entre eles. Em síntese, os dados parecem revelar uma relação muito positiva com as sessões de coro, nas quais são utilizadas algumas características de experiências de aprendizagem musical não formal, sendo divertidas, lúdicas, criativas, envolvendo movimento, facilitando o desenvolvimento da capacidade de interação e trabalho de equipa com os colegas (Finnäs, 1989; Dakon & Cloete, 2018). Os discursos das crianças sublinham como estas «aulas» foram fonte de prazer, valorizando as estratégias ativas lúdicas e criativas utilizadas. As crianças reconhecem ainda que esta experiência lhes permitiu, embora de forma diversificada, um alargamento do leque dos gostos musicais, da sua capacidade de fazer uma nova leitura da realidade musical, através do conhecimento de novos repertórios e de novas práticas de lazer (Amato, 2007). É importante realçar que, em todas as escolas, há referências às músicas cantadas no coro como músicas de que gostam muito. Finalmente, as crianças consideram ainda que esta experiência lhes proporcionou a aquisição de diversas aprendizagens, quer ao nível da sua capacidade de análise do seu gosto musical, do alargamento do seu vocabulário através do contacto com letras de músicas diferentes das que já conheciam, ou do desenvolvimento da sua autoconfiança e da sua capacidade de comunicação com os outros.

Foi possível perceber que, estando perante crianças que frequentam a escola pública e que, à partida, não são «herdeiras» do que é designado por Bourdieu (2010) de «cultura legítima», este projeto parece ter contribuído para a queda de muros entre dimensões cognitivas e afetivas. É de salientar que todo este trabalho acontece num ambiente ativo, lúdico e de afetos (Kirschner & Tomasello, 2010) que parece facilitar um encontro (nem sempre harmonioso) entre culturas. Trata-se de uma proposta em que as crianças não se limitam a ouvir ou reproduzir música gravada. São sessões em que dois profissionais de música estão com elas, propondo atividades em que as crianças são claramente convidadas a participar de forma criativa. Perante o contacto com um universo cultural que, à partida, não lhes era familiar, as crianças revelaram, de facto, abertura e prazer em construir novas aprendizagens. Quando referem a experiência que viveram neste projeto, revelam possuir o que Schafer (1992) considera como elementos fundamentais para o desenvolvimento do seu gosto musical: curiosidade em conhecer o que lhes é novo e coragem para assumirem e explicarem os seus gostos. Neste sentido, esta experiência de música comunitária, porque ativa e participativa (Veblen, 2007) e de qualidade artística, parece ter tido *efeitos* (Duncombe, 2016): sobre o desenvolvimento da consciência crítica sobre a música (Swanwick & Lawson, 1999), sobre a capacidade das crianças fazerem uma leitura outra da realidade musical, levando ao conhecimento de novos reportórios e de novas práticas de lazer (Amato, 2007) e contribuindo para a construção do gosto e do juízo de gosto (Bourdieu, 2010).

Parece assim poder afirmar-se que este projeto teve impactos positivos nas crianças, estabelecendo, como diz Ferreira (2015), pontes entre universos culturais diversos. Não sendo um instrumento mágico de resolução de problemas sociais, um trabalho deste tipo aponta para que uma educação adequada e de qualidade poderá interferir nesse determinismo das condições socioeconómicas e culturais do contexto de vida. Como diz Paulo Freire, «se a educação sozinha não muda a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda» (2000: 67).

**Agradecimentos:** *Este trabalho foi (parcialmente) apoiado por fundos nacionais, através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [ref.º UID/CED/00167/2019].*

**Correspondência:** *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Rua de Gil Vicente, 138-142, 4000-225 Porto, Portugal*  
*E-mail: irenecortesa@esepf.pt*

## Referências bibliográficas

- Agar, M., MacDonald, J., Basch, C., Bertrand, J., Brown, J., ... & Wight, D. (2005). Exploring children's views through focus groups. In Sheila Greene & Diane Hogan (Eds.), *Researching children's experience* (pp. 237-252). London: SAGE Publications. doi:10.4135/9781849209823
- Amato, Rita F. (2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, 13(1), 75-96. Retirado de <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/295/273>
- Anderson, Kay, & Smith, Susan (2001). Editorial: Emotional geographies. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 26(1), 7-10. doi:10.1111/1475-5661.00002
- Ansdell, Gary (2011). Community music therapy & the winds of change. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 2(2). doi:10.15845/voices.v2i2.83
- Anvari, Sima H., Trainor, Laurel J., Woodside, Jennifer, & Levy, Betty A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111-130. doi:10.1016/S0022-0965(02)00124-8
- Asprilla, Lúcia. I. (2015). Educar en la música: Una aproximación crítica al talento y la educación musical. *Aula*, 21, 63-83.
- Azizinezhad, Masoud, Hashemi, Masoud, & Darvishi, Sohrab (2013). Music as an education-related service to promote learning and skills acquisition. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 93, 142-145. doi:10.1016/j.sbspro.2013.09.167
- Batista, Maria (2005). Educação popular em movimentos sociais: Construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias. *Reunião Anual da Anped*, 28, 13.
- Bourdieu, Pierre (2010). *A distinção: Uma crítica social da faculdade do juízo*. Coimbra: Edições 70.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Calvi, Juan, Souza, Rosali F., & Santini, Rose M. (2009). A organização do consumo de música na internet através da classificação do gosto cultural: Estudo de caso do sistema de recomendação last. fm. In Nuria Romero (Ed.), *Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento: Actas del congreso* (pp. 663-675, ISBN 978-84-8363-396-0). Valência: Universidad Politécnica de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Christensen, Pia, & James, Allison (2005). *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas*. Porto: ESEPF.
- Dakon, J. M., & Cloete, E. (2018). The Violet experience: Social interaction through eclectic music learning practices. *British Journal of Music Education*, 35(1), 57-72.
- Denzin, Norman K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.
- Dickens, Luke, & Lonie, Douglas (2013). Rap, rhythm and recognition: Lyrical practices and the politics of voice on a community music project for young people experiencing challenging circumstances. *Emotion, Space and Society*, 9, 59-71. doi:10.1016/j.emospa.2012.11.003
- Duncombe, Stephen (2016). Does it work?: The æffect of activist art. *Social Research: An International Quarterly*, 83(1), 115-134. Retirado de <https://muse.jhu.edu/article/620873>

- Fernandes, Natália, & Tomás, Catarina A. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. Conference of the European Sociological Association, 10. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/15425>
- Ferreira, Claudino (2015). O envolvimento cultural comunitário. In Carlos Fortuna (Coord.), A. Gonçalves, J. Carvalho, R. Leite, P. Peixoto, P. Abreu, & C. Ferreira, *Paisagens Socioculturais Contemporâneas. Cescontexto, Debates, nº 12* (pp. 48-56). Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra.
- Ferreira, Pedro D., Coimbra, Joaquim. L., & Menezes, Isabel (2012). Diversity within diversity: Exploring connections between community, participation and citizenship. *Journal of Social Science Education, 11*(3), 120-134.
- Finnäs, Leif (1989). How can musical preferences be modified? A research review. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 1-58*.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogia do oprimido* (3.ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Gondim, Sônia M. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia, 12*(24), 149-161. doi:10.1590/S0103-863X2002000300004
- Guetzkow, Joshua (2002). *How the arts impact communities: An introduction to the literature on arts impact studies*. Princeton University, Woodrow Wilson School of Public and International Affairs, Center for Arts and Cultural Policy Studies, Working Papers.
- Higgins, Lee (2007). The impossible future. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 6*(3), 74-96. Retirado de [http://act.maydaygroup.org/articles/Higgins6\\_3.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Higgins6_3.pdf)
- Higgins, Lee (2013). Música comunitaria: Facilitadores, participantes y amistad. *Revista Internacional de Educación Musical, 1*, 53-59.
- Higham, Ben (1996, maio). *What constitutes competent professional practice within Community Music East?* Comunicação apresentada na Second Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. Retirado de <http://www.benhighamconsulting.com/pdfs/Competent%20CME%20practice.pdf>
- Hikiji, Rose S. Gitirana, & Novaes, Sylvia C. (2006). *A música e o risco: Etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical*. São Paulo: EdUSP.
- Hughes, John, King, Val, Rodden, Tom, & Andersen, Hans (1995). The role of ethnography in interactive systems design. *Interactions, 2*(2), 56-65. doi:10.1145/205350.205358
- Jucan, Dana, & Simion, Anca (2015). Music background in the classroom: Its role in the development of social-emotional competence in preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180*, 620-626. doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.169
- Kirschner, Sebastian, & Tomasello, Michael (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior, 31*(5), 354-364. doi:10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004
- Kitzinger, Jenny (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness, 16*(1), 103-121. doi:10.1111/1467-9566.ep11347023
- Koopman, Constantijn (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education, 25*(2), 151-163.

- Krafl, Peter (2013). Beyond «voice», beyond «agency», beyond «politics»? Hybrid childhoods and some critical reflections on children's emotional geographies. *Emotion, Space and Society*, 9, 13-23. doi:10.1016/j.emospa.2013.01.004
- Krueger, Richard A., & Casey, Mary Anne (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. Retirado de <https://www.alnap.org/help-library/designing-and-conducting-focus-group-interviews>
- Lunt, Peter, & Livingstone, Sonia (1996). Rethinking the focus group in media and communications research. *Journal of Communication*, 46(2), 79-98. doi:10.1111/j.1460-2466.1996.tb01475.x
- Matarasso, Franco (1997). *Use or ornament? The social impact of participation in the arts*. Stroud: Comedia.
- Matarasso, François (2019). *A restless art: How participation won, and why it matters*. London: Calouste Gulbenkian Foundation UK Branch.
- Minayo, Maria C., & Minayo-Gómez, Carlos (2003). Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In Paulete Goldenberg, Regina Marsiglia, & Mara Gomes (Eds.), *O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde* (pp. 117-142, ISBN 85-7541-025-3). Rio de Janeiro: Fiocruz. Retirado de <http://books.scielo.org/id/d5t55/pdf/goldenberg-9788575412510-09.pdf>
- Miranda, Dave, & Gaudreau, Patrick (2013). Music listening and emotional well-being in adolescence: A person- and variable-oriented study. *European Review of Applied Psychology*, 61(1), 1-11. doi:10.1016/j.erap.2010.10.002
- Morgan, David L. (1997). *Planning and research design for focus groups. Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 32-46.
- Morgan, David L., & Spanish, Margaret T. (1984). Focus groups: A new tool for qualitative research. *Qualitative Sociology*, 7(3), 253-270. doi:10.1007/BF00987314
- Prendas, Jorge (2015). *Música e comunidade uma relação possível?* In F. C. Gulbenkian (Ed.), *Arte e Comunidade*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rimmer, Mark (2012). The participation and decision making of 'at risk' youth in community music projects: An exploration of three case studies. *Journal of Youth Studies*, 15(3), 329-350. doi:10.1080/13676261.2011.643232
- Russell-Bowie, Deirdre (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36.
- Ruiz, Clarissa (2005, novembro). *La educación artística, factor vinculante de la cultura y la educación: Lineamientos de política para la educación artística en Colombia*. Comunicação apresentada na Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino: Hacia una educación artística de calidad: Retos y oportunidades, em Bogotá, Colombia. Retirado de <http://www.lacult.unesco.org/docc/PonenciaColombia.pdf>
- Schafer, Raymond M. (1992). *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp.
- Silverman, Marissa (2005). Community music? Reflections on the concept. *International Journal of Community Music*, 3, 1-19.
- Smithson, Janet (2008). Focus groups. In Pertti Alasuutari, Leonard Bickman, & Julia Brannen (Eds.), *The Sage handbook of social research methods* (pp. 357-370, ISBN 9781848607309). London: SAGE Publications. doi:10.4135/9781446212165.n21

- Soley, G., & S. Spelke, Elizabeth (2016). Shared cultural knowledge: Effects of music on young children's social preferences. *Cognition*, 148, 106-116.
- Stoer, Stephen R., & Cortesão, Luiza (1999). *Levantando a pedra*. Porto: Edições Afrontamento.
- Veblen, Kari K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21. doi:10.1386/ijcm.1.1.5\_1
- Swanwick, Keith, & Lawson, Dorothy (1999). «Authentic» music and its effect on the attitudes and musical development of secondary school students. *Music Education Research*, 1(1), 47-60.
- Weinberger, Norman M. (1998). The music in our minds. *Educational Leadership*, 56(3), 36-40.
- Wibeck, Victoria, Dahlgren, Madeleine A., & Öberg, Gunilla (2007). Learning in focus groups: An analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, 7(2), 249-267. doi:10.1177/1468794107076023
- Williams, Amanda., & Katz, Larry (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).