

EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO

PERSPETIVAS

MULTIDISCIPLINARES

Jenny Sousa, Maria João Santos, Lúcia Grave
Magueta, Maria de São Pedro Lopes, Leonel Brites
(Coordenadores)

EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO

PERSPETIVAS

MULTIDISCIPLINARES

EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO – PERSPETIVAS MULTIDISCIPLINARES

ORGANIZADORES

Jenny Sousa (CICS.NOVA, IPLeiria, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Maria João Santos (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, CIEC)

Lúcia Grave Magueta (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Maria de São Pedro Lopes (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Leonel Brites (ESECS, Politécnico de Leiria, CEIS20 – Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX)

Todos os direitos reservados

EDITOR

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

Rua Fernandes Tomás, n.ºs 76-80, 3000-167 Coimbra

Tel.: 239 851 904 · Fax: 239 851 901

www.almedina.net • editora@almedina.net

REVISÃO

Maria João Fonseca

REVISÃO CIENTÍFICA

Esta edição foi sujeita a revisão científica por pares:

Eva Navarro (Universidade de Valladolid)

Graça Seco (ESECS, Politécnico de Leiria)

Maria de São Pedro Lopes (ESECS, Politécnico de Leiria, CI&DEI)

Sara Mónico (CI&DEI, CICS.Nova.IPLeiria, ESECS, Politécnico de Leiria.)

Sofia Silva (ESEC, Instituto Politécnico de Coimbra)

DESIGN DE CAPA

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

IMAGEM DA CAPA

Leonel Brites

PAGINAÇÃO

João Jegundo

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

PENTAEDRO, LDA.

DEPÓSITO LEGAL

493420/21

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref.º UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.



Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



REPÚBLICA
PORTUGUESA

Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

Toda a reprodução desta obra, por fotocópia ou outro qualquer processo, sem prévia autorização escrita do Editor, é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infrator.



GRUPOALMEDINA

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO

Emoções, artes e intervenção: perspetivas multidisciplinares / org. Jenny Sousa... [et al.]

ISBN 978-989-40-0182-9

I – SOUSA, Jenny

CDU 316

EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO

PERSPETIVAS

MULTIDISCIPLINARES

Jenny Sousa, Maria João Santos, Lúcia Grave
Magueta, Maria de São Pedro Lopes, Leonel Brites
(Coordenadores)

ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA	11
LINHA-D'ÁGUA. RELATO DE UMA CRIAÇÃO ARTÍSTICA PARTICIPATIVA COM O GRUPO DE TEATRO TERAPÊUTICO DO CENTRO HOSPITALAR PSIQUIÁTRICO DE LISBOA.....	13
<i>Abel Arez / Manon Marques / Pedro Moreira / Ana Gama / Carlos Garcia António Santos / Susana Gaspar</i>	
SOBRE O INÚTIL OU UMA ALTERNATIVA AOS DIAS NEBULOSOS...	25
<i>Adriana Isabel Marques de Campos</i>	
O PROJETO «A CULTURA TAMBÉM É PARA NÓS» — A FRUIÇÃO CULTURAL DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS (DID) EM CONTEXTO INSTITUCIONAL	39
<i>Catarina Santos / Ana Mendes</i>	
COMPREENDER AS EMOÇÕES NO SEU CONTEXTO, ATITUDES E INTENÇÕES — UM PROJETO DE TEATRO «HOJE HÁ FÁBULAS» PARA CRIANÇAS DO 1.º CICLO	49
<i>M.ª Madalena Leitão / Cristina Pereira / Paula Peres / Helena Francisco</i>	
POESIA-ARTE, INTERVENÇÃO E LUDICIDADE UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O FINAL DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	63
<i>Pedro Balau Custódio</i>	

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA IDADE MAIOR — A DANÇA CRIATIVA COMO PLENA CONSCIÊNCIA DE SI	77
<i>Clara Leão</i>	
«CÁPSULAS DO TEMPO» — A CRIAÇÃO PLÁSTICA ENQUANTO EXPERIÊNCIA SUBJETIVA COM MATERIAIS E OBJETOS	91
<i>Lúcia Grave Magueta</i>	
CLOWNS INTERVENTORES	101
<i>Enne Marx</i>	
A FOTOGRAFIA NA INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA E SOCIAL.....	113
<i>Rosalinda Chaves</i>	
AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL E TERAPIAS EXPRESSIVAS INTEGRADAS COM UMA AZÁFAMA DE SENTIMENTOS	131
<i>Cláudia Jerónimo / Sílvia Brites</i>	
A ANIMAÇÃO ARTÍSTICA NA CONSTRUÇÃO DE UM ENVELHECIMENTO MAIS ATIVO E CRIATIVO.....	143
<i>Jenny Sousa</i>	
PARA QUE SERVE? PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM LIVRO ILUSTRADO	155
<i>Madalena Matoso</i>	
PRÁTICA MUSICAL — LUGAR DE ENCONTRO E CONFLUÊNCIA DE PROCESSOS ARTÍSTICOS E PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR.....	169
<i>Sandrina Milhano</i>	
O PAPEL DAS EMOÇÕES NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DA LINGUAGEM NA REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES	185
<i>Catarina Mangas</i>	

ÍNDICE

REPRESENTAÇÕES DA DEMÊNCIA NO LIVRO-ÁLBUM CONTEMPORÂNEO: UMA LEITURA DE <i>A AVÓ ADORMECIDA</i> E O <i>AVÔ TEM UMA BORRACHA NA CABEÇA</i>	195
<i>Teresa Mendes / Marta Mergulhão</i>	
AS NARRATIVAS CONSTRUÍDAS PELA IMPRENSA PORTUGUESA, BRASILEIRA E ESPANHOLA SOBRE A GRIPE PNEUMÓNICA DE 1918: O OLHAR MULTIFACETADO DE TRÊS JORNAIS DIÁRIOS...	209
<i>Dina Alves</i>	
ENTRE O IMPACTO DA PANDEMIA NA CULTURA E O IMPACTO DA CULTURA NA PANDEMIA: NARRATIVAS JORNALÍSTICAS SOBRE O SECTOR CULTURAL EM TEMPOS DE COVID-19	225
<i>Catarina Menezes / Maria José Gamboa</i>	
DAR VOZ ÀS ARTES — EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	241
<i>Maria Manuela Ferreira da Cunha / Sara Vidal Maia</i>	
EDUCAÇÃO EMOCIONAL, VULNERABILIDADE, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA.....	253
<i>Eliana Perez Gonçalves de Moura / Geraldine Alves dos Santos</i>	
VER É SABER, SENTIR É CONHECER — UM OLHAR SOBRE ANSIEDADE, MEDO E A DOR	265
<i>Maria João Sousa Santos</i>	
SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO ANTE LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN	277
<i>Enelina Mª Gerpe Pérez / Ana Mª Porto Castro</i>	
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SOCIAL.....	291
<i>Maria Paz López Teulón</i>	

REDES DE COLABORAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS ENTRELAÇADAS.....	301
<i>Paula Caroline de Oliveira Souza / Itahisa Pérez-Pérez</i>	
<i>Juliana Pedreschi Rodrigues</i>	
A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO E GESTÃO DO IMPACTO SOCIAL NUMA ENTIDADE DA ECONOMIA SOCIAL DE INTERVENÇÃO MULTIDISCIPLINAR	315
<i>Ana João Santos / Maria Antónia Barreto</i>	

PRÁTICA MUSICAL — LUGAR DE ENCONTRO E CONFLUÊNCIA DE PROCESSOS ARTÍSTICOS E PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR

Sandrina Milhano

ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, CI&DEI, Portugal

Resumo: Este texto parte do reconhecimento da prática musical enquanto experiência instituinte de processos artísticos e pedagógicos que convocam os participantes para lugares de encontro dos seus valores relacionais, identitários, estéticos, sociais e culturais. Assume o potencial transformador da música enquanto prática artística potenciadora da construção de conexões significativas e criativas na vida das pessoas, focando o seu olhar no ensino superior, enquanto contexto de crescente pluralidade, heterogeneidade e diversidade de origens, línguas, culturas, identidades e papéis. Reconhece a influência nas relações socioculturais e nas interações académicas que são formadas nestas comunidades de conhecimento e aprendizagem, explorando-as através de uma intervenção musical, estética e criativa no contexto em que os participantes se movem, a partir da perspetiva da educação musical. Pretende-se: i) conhecer o papel que a participação no projeto ESECS Orquestra tem na vida quotidiana dos participantes e, ii) identificar sentidos e significados construídos pelos participantes no projeto ESECS Orquestra em torno das suas práticas musicais, estéticas e criativas. Numa metodologia que se aproxima de uma abordagem narrativa, os resultados sugerem que o projeto de prática musical proporcionou aos participantes um espaço e um tempo para uma experiência emocional, social, cultural e musical segura, nos quais a heterogeneidade e a diversidade são percecionadas como elementos enriquecedores. São tecidas algumas considerações sobre a forma como a música pode ajudar a promover

conexões com significado para as pessoas, numa perspetiva de educação musical de base humanista, refletindo sobre as suas implicações no âmbito da responsabilidade cultural das instituições de ensino superior.

Palavras-chave: criatividade; educação musical; ensino superior; processos artísticos.

1. Introdução

A perspetiva de educação musical ao longo da vida, subjacente ao texto que se apresenta, parte de três pressupostos: 1.º) a participação em atividades de prática musical constitui um direito de desenvolvimento de cada um, ao longo da vida. Sem oportunidades de vivência e participação na experiência da prática musical, ficam limitadas as possibilidades de (des)envolvimento musical, estético, artístico, cultural e identitário e a consequente possibilidade de se potenciar e cuidar da participação e expressão de cada um nas suas comunidades; 2.º) sem a criação de oportunidades, contextos, tempos e espaços musicais e culturais inclusivos, valorizadores da pluralidade, heterogeneidade, diversidade e da criatividade, que são potenciadores da transformação e de processos contínuos de (re)construção social e cultural, a sociedade vê comprometida a possibilidade de beneficiar desses contributos, individuais e coletivos; 3.º) o ensino superior, enquanto ambiente e contexto imerso de uma diversidade de formas de conhecimento e de produção (UNESCO, 2009), constitui um tempo e um espaço privilegiados para a construção e vivência do direito à educação musical e à vivência artística. Sem esse lugar e esse tempo, fica limitado e reduzido o exercício de responsabilidade social e cultural destas instituições, e fica, sobretudo, limitada a oportunidade de construir e proporcionar horizontes de possibilidades formativas, criativas, culturais e relacionais, potenciadores de entendimentos e conexões duradouras e com significado para cada um dos elementos da comunidade académica.

2. Conceptualização teórica

2.1. A prática musical e a promoção de conexões criativas e com significado

Ao longo das últimas décadas, a literatura científica sobre os modos como a música pode contribuir para a promoção de conexões criativas e com significado entre as pessoas tem sido vasta. Abordagens distintas e multidisciplinares têm salientado a natureza humana da música (Malloch & Trevarthen, 2018), destacando a sua ambiguidade e a sua presença universal na vida das pessoas enquanto forma de expressão e comunicação promotora de uma sensação de bem-estar (Biasutti, Welch, MacRitchie, McPherson & Himonides, 2020, p. 2), explicando os processos biológicos, cognitivos, sociais e culturais subjacentes no modo como as pessoas «*share emotions, intentions, and meanings even though their spoken languages may be mutually incomprehensible*» (Hargreaves, MacDonald & Miell, 2005, p. 1). O contributo transformador desta prática artística tem sido destacado (Machover, 2004), sendo a música entendida como uma das mais pessoais e significativas atividades que o ser humano possui (Folkestad, 2002).

Neste âmbito, tem sido salientado o modo como a música pode facilitar a formulação e expressão das identidades pessoais (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002, 2017), numa conceção relacional da identidade, olhando a música como prática inerentemente social e criativa (Bishop, 2018), numa lógica de interação consigo próprio e com os outros, num processo dialógico, intersubjetivo de construção e reconstrução coletiva de sentidos e significados.

Partimos, portanto, de uma perspetiva de educação musical ao longo da vida (Milhano, 2020; Pitts, 2009) e da partilha de um marco teórico que se sustenta num paradigma sociocultural da educação musical (Hargreaves, MacDonald & Miell, 2005). Esta abordagem pressupõe olhar as práticas musicais a partir de uma prática situada e, conseqüentemente, em função dos contextos pessoais, sociais e culturais de cada participante. Pressupõe, também, olhar a educação musical para além da sala de aula (Hargreaves, Marshall & North, 2003), abraçando um conjunto de atividades que se desenvolvem em diferentes contextos de participação e aprendizagem.

A partir desta perspetiva, a prática musical não é uma atividade exclusivamente circunscrita à esfera pessoal e privada, mas uma experiência instituinte de processos que se interligam e interagem entre si na esfera pedagógica e na esfera artística, convocando à participação, à aprendizagem e à interação social e cultural através da música. Tal como refere Pardal (2021, p. 32), «descobrimos neste domínio expressões que traçam gestos relacionais (...) Falamos de práticas que, desde a sua génese até à sua revelação, incluem ou pressupõem formatos dialógicos, que fomentam o encontro (...)». Centramo-nos, portanto, numa prática musical que tem como horizonte as interações humanas, que tem imbuída a relação com o outro, que fomenta o encontro e que pressupõe a escuta, o diálogo e a interpretação num saber musical, feito do domínio dos procedimentos técnico-construtivos do universo musical, e num olhar dialógico que apela à construção e reconstrução de noções culturais e estéticas.

No âmbito deste texto, estas proposições exercitam-se no desenvolvimento de um projeto artístico no contexto de ensino superior, assente na construção de um sentido de pertença a uma comunidade de prática musical (Kenny, 2016). Este sentido de pertença cultiva-se na escolha do seu próprio repertório (Sloboda & Davidson's, 1996), na sua interpretação, na partilha de aprendizagens e nos modos de percecionar a experiência performativa, através de um processo de valorização do contributo de cada um. Por conseguinte, expressa-se através de modos distintos, nomeadamente nos processos de ensaio, na repetição e experimentação de passagens musicais, nas escolhas e decisões estéticas, na relação com os públicos e nas diferentes formas de relação social e graus de envolvimento próprios de uma cultura informal de participação na prática musical (Waldron, Mantie, Partti & Tobias, 2017), em consonância com os processos de ensino e aprendizagem inerentes à *popular music* (Green, 2008, 2017).

A educação musical é entendida, assim, como tendo uma importância crucial ao conceptualizar uma comunidade de prática musical no ensino superior que dá visibilidade a uma identidade musical coletiva composta de múltiplas narrativas, num processo contínuo de construção e reconstrução, dependente de um espaço e de um tempo, que convoca uma dimensão performativa, afigurando-se como lugar para a interação e transformação pessoal, social e cultural (Milhano, 2021).

2.2. Comunidade de prática musical — um território de encontro no ensino superior

Pensado no quadro teórico apresentado, o projeto ESECS Orquestra, constituindo-se como uma comunidade de prática musical desenvolvida num contexto de transição musical (Burland & Davidson, 2017) e de adultez para uma participação musical satisfatória e bem-sucedida (Turino, 2008), assenta na premissa do *«potential and promise that music learning [and practice] holds for enriching the lives of its participants, and audience»* (Veblen, 2018, p. 252). Foca o seu olhar no ensino superior, enquanto contexto de crescente pluralidade, heterogeneidade e diversidade de origens, línguas, culturas, identidades e papéis. Estas características refletem a sociedade na sua heterogeneidade cultural, nas influências, interações, intercâmbios, num contexto que, *per si*, é imerso de uma diversidade de formas de conhecimento e de produção (UNESCO, 2009).

Com base nos pressupostos acima enunciados, pretende-se contribuir para esbater a dificuldade, designadamente por parte dos estudantes, de estabelecerem contactos com significado durante a sua experiência universitária, dificuldade essa reforçada, quando incluída num percurso de mobilidade internacional (Mitchell, 2015), sendo, por vezes, considerada como marca de insucesso pessoal (Meier & Daniels, 2013). Assim, reconhece-se a influência nas relações socioculturais e na complexidade das interações académicas e profissionais que são formadas no ensino superior enquanto comunidade de conhecimento e aprendizagem, procurando potenciá-las através de uma intervenção pedagógica, estética e criativa de prática musical (Milhano, 2021).

Na conceção e desenvolvimento da comunidade de prática musical, instituída no espaço-tempo da ESECS Orquestra, teve-se em linha de conta um conjunto de aspectos, nomeadamente contextuais, pedagógicos e musicais. Os aspectos relativos ao planeamento do contexto incluíram a criação e adaptação do espaço de encontro para a prática musical, a disponibilização de recursos materiais (instrumentos musicais, amplificação, etc.), a constituição do grupo (comunicação, divulgação, inscrição, ...), entre outros elementos, com o objetivo de criação de uma atmosfera promotora de bem-estar que traduzisse as crenças educativas subjacentes ao projeto. Teve-se

em linha de conta as influências complexas e contínuas das experiências musicais vivenciadas, as suas especificidades e as possibilidades, os modos de aprendizagem, a manifestação musical e a participação na idade adulta (Creech, Varvarigou & Hallam, 2020; Veblen, 2018). Considerou-se, ainda, que a participação nesta prática musical de conjunto transpõe o curriculum académico, alargando-se à própria comunidade, convocando os participantes para lugares de encontro dos seus valores relacionais, identitários, sociais, estéticos e culturais, e assumindo o potencial transformador da música enquanto prática artística potenciadora da construção de conexões significativas e criativas na vida das pessoas (Milhano, 2021).

3. Metodologia

3.1. Contexto e participantes

A ESECS Orquestra, instituída na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, foi criada em 2018 por iniciativa da autora do presente texto, tendo iniciado as suas atividades regulares a 1 de outubro (Dia Mundial da Música).

Desde a sua criação, os participantes têm reunido uma vez por semana no Laboratório de Música da instituição de ensino superior. Neste tempo de encontro físico, são selecionados repertórios para experimentação, audição e prática musical de grupo, e experimentadas e sociabilizadas propostas de arranjos e de versões musicais. Esta comunidade de prática musical é formada por estudantes, colaboradores docentes e não docentes e investigadores, e apoiada por um músico da comunidade local (Milhano, 2021).

O projeto é orientado por uma noção de flexibilidade estilística, privilegiando o recurso a repertório negociado entre os participantes, numa abordagem partilhada de ensino e aprendizagem própria da música popular (Green, 2008, 2017). No projeto, participam, de forma mais estável e contínua, doze adultos de diferentes idades (entre os 18 e os 65 anos) e origens geográficas e linguísticas (Portugal, Brasil, Equador, China, Itália e Alemanha). Os participantes têm optado, fundamentalmente, pela interpre-

tação de repertório de estilo *pop* e *rock*, em português e em inglês (línguas comuns aos participantes), usando instrumentos e equipamentos musicais proporcionados pela instituição e dos próprios. Integra, ainda, uma dimensão de partilha e discussão assíncrona, digital e cosmopolita (Parti, 2014), suportada por um espaço de comunicação numa rede digital (Thompson, 2020), exclusiva dos membros desta comunidade.

3.2. Instrumentos e técnicas de recolha e análise dos dados

No âmbito deste texto pretende-se trazer um olhar investigativo sobre os significados que os participantes atribuem às suas práticas musicais na comunidade denominada ESECS Orquestra. O quotidiano desta prática musical é destacado, colocando a abordagem praxiológica desta investigação enquanto *locus* da pedagogia, no âmbito das práticas em educação musical. Assim, pretende-se: i) conhecer o papel que a participação no projeto ESECS Orquestra tem na vida quotidiana dos participantes, e ii) identificar sentidos e significados construídos pelos participantes no projeto ESECS Orquestra em torno das suas práticas musicais, estéticas e criativas.

Tendo em conta o atrás enunciado, a investigadora assume um papel de *participant-as-observer* (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 311), envolvendo-se nas atividades musicais em estudo e tendo «a *direct and intimate role*» nesta investigação configurada num paradigma qualitativo/interpretativo (Corbin-Dwyer & Buckle, 2009, p. 2).

Optou-se pela utilização de uma metodologia que se aproxima da abordagem narrativa (Bold, 2012), na medida em que potencia, por um lado, uma visão mais crítica, compreensiva e reflexiva do mundo subjetivo dos participantes na comunidade de prática musical, das suas interpretações acerca dessa experiência (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 23) e dos seus modos de percecionar as relações concretas estabelecidas e implícitas no contexto desta situação particular (Moustakas, 1994).

Desta forma, são apresentados e discutidos uma parte dos resultados da análise de um *corpus* seletivo de narrativas escritas individualmente pelos participantes (6), obtidos através de respostas a um inquérito por questionário, bilingue (Português e inglês), adaptado de Pitts (2009).

Os dados mais discutidos pelos participantes foram considerados os mais significativos (Braun & Clarke, 2006), privilegiando-se, neste texto, um olhar sobre a dimensão emocional e relacional das experiências musicais vivenciadas, que são enquadrados em três categorias: experiências musicais anteriores; influências significativas para a participação musical; percepções da participação no projeto.

4. Apresentação e análise dos dados

A participação em experiências musicais anteriores, pressupondo, por um lado, a existência de oportunidades de envolvimento em contextos de participação e aprendizagem musicais (Milhano, 2020) e, por outro, condições motivacionais intrínsecas e extrínsecas de prática musical (Hargreaves, Marshall & North, 2003), é evidenciada pelos participantes. Os excertos das narrativas selecionadas no âmbito desta categoria, expressam a dimensão emocional e relacional dessas experiências através de expressões de agrado/desagrado e empatia, em diferentes momentos, situações, tipologias e contextos de envolvimento e aprendizagem.

As referências a memórias relativas a experiências musicais prévias, realizadas em contextos escolares, são transversais aos participantes, sendo globalmente recordadas como vivências positivas e com relevância na criação de uma ligação mais duradoura com a música. A título ilustrativo, veja-se um segmento discursivo do participante B (estudante internacional), no qual destaca a sua ligação à música desde cedo: «Comecei a ter Educação Musical no jardim de infância (...) depois, continuei (...) penso que estas experiências me influenciaram muito até hoje, sinto uma intuição muito forte (...).»

O papel da escola na criação de oportunidades de aprendizagem e participação musical são evidenciadas por vários participantes: «Costumávamos cantar na escola, todas as manhãs» (participante C, estudante internacional) ou «Apenas tive música na escola nos 5.º e 6.º anos (...) gostei muito da flauta» (participante F, português).

O leque de narrativas partilhadas pelos participantes sobre as suas experiências musicais anteriores incidiu essencialmente sobre atividades

de aprendizagem musical desenvolvidas na escola, enquanto atividade curricular, com enfoque nos primeiros dois níveis de ensino, particularmente no caso dos participantes portugueses e, de forma mais alargada, no que se refere a outros níveis de escolaridade para os participantes de outras origens geográficas. Vários participantes fizeram referências à sua participação em atividades extracurriculares realizadas na escola, no âmbito de clubes associados à aprendizagem e prática instrumental. Foram efetuadas, também, referências a atividades de aprendizagem realizadas fora da escola, em academias, grupos musicais de natureza comunitária ou associativa, ou em escolas de ensino especializado de música. «Recordo os concertos realizados nos 5.º e 6.º anos na escola, através do clube de guitarra. Mas o melhor de tudo, foi o ter entrado para a academia de música — foi aí que tive a maior relação com a música» (participante A).

Relativamente à adesão emocional das experiências musicais anteriores partilhadas pelos participantes, destacam-se, como marcas discursivas de maior agrado, aquelas com enfoque na componente performativa da música, envolvendo o canto e a prática musical de conjunto, independentemente do momento, da situação ou do contexto de envolvimento e aprendizagem. Estas experiências são também enfatizadas como aquelas que tiveram um maior impacto na criação de uma relação mais próxima com a música e no modo como a valorizam até à atualidade (Pitts, 2009).

Na dimensão emocional e relacional das influências consideradas mais significativas pelos participantes para a sua participação musical, é clara a ênfase no papel da família, em particular no papel dos pais, no proporcionar de estímulos, no apoio e encorajamento, assim como na criação de oportunidades para a aprendizagem e envolvimento musicais. O participante D, por exemplo, destaca que, apesar desta atividade não estar presente na vida familiar, os pais foram determinantes no seu percurso de envolvimento, desde cedo, em atividades musicais.

Vários participantes destacam o papel dos seus professores, a relação e as interações existentes entre eles, e o seu impacto no desenvolvimento de atitudes positivas face à música e no estímulo a um maior comprometimento face à participação em determinadas práticas musicais existentes nas suas comunidades. Os professores de música são frequentemente destacados pelo apoio e incentivo proporcionados e pelo modo como foram capazes de ir ao

encontro das suas expectativas musicais (Jorgensen, 2008), proporcionando-lhe experiências de aprendizagem e envolvimento musicais enriquecedores, que valorizaram.

A influência dos amigos na criação de uma relação mais duradoura com a música ganha evidência nas narrativas dos participantes, nomeadamente quando associadas a experiências musicais realizadas enquanto adolescentes e jovens adultos, dando visibilidade à noção de que o desenvolvimento das identidades musicais pode ser moldado por fatores de natureza socio-cultural (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002, 2017).

De modo global, sugere-se que as perceções dos participantes sobre a sua relação com a música e as suas motivações para o seu envolvimento em atividades musicais estão intimamente relacionados com as especificidades dos contextos de participação e aprendizagem vivenciados e disponíveis, de modo distinto, nas suas comunidades (Veblen, 2018), e influenciados positivamente pelas pessoas — pais, professores e amigos —, com quem as desenvolveram ou que os apoiaram.

As narrativas dos participantes forneceram, ainda, evidências sobre a forma como valorizam e utilizam a música no contexto do projeto ESECS Orquestra. Os fragmentos discursivos fornecem pistas sobre o modo como a participação neste contexto contribuiu para satisfazer as suas necessidades e interesses de âmbito musical, mas também de âmbito relacional e emocional.

O que os fragmentos discursivos seguintes nos revelam é que, na prática musical proporcionada pelo projeto, abre-se um horizonte experiencial para a construção de novas aprendizagens musicais, para a empatia estética e para sentir e partilhar ideias e emoções. Os participantes parecem partilhar de uma compreensão comum relativa a formas de envolvimento musical, demonstrando um sentido de pertença ao projeto e manifestando-se confortáveis com os seus papéis, com as suas identidades, valorizando a oportunidade de desenvolvimento de um conhecimento coletivo (Heuser, 2017) partilhado, aprendido e produzido nesta comunidade de prática musical, e alimentado através de experiências comuns, semanais.

Abre-se assim caminho para, nesta comunidade de prática musical, pensar a qualidade da interação emocional e social de quem olha a música, no diálogo consigo e com o outro, favorecido pela valorização desta arte e da sua prática socializada. Isso mesmo constatamos nos segmentos verbais:

«É uma oportunidade para desenvolver a nossa aptidão musical dentro do ambiente académico e socializar com pessoas que não são exclusivamente do nosso curso» (participante E); «Adoro o ambiente e sinto que desenvolvi muito musicalmente» (participante F).

Sobre a importância da relação emocional construída na interpelação, no processo de construção partilhado de conhecimento e de uma visão estética partilhada, pessoal e socializada, destacamos os dados que nos dão conta da construção de uma rede de laços e cumplicidades entre os participantes deste projeto: «É como uma família e faz a música estar presente todas as semanas» (participante D). Esta ideia é apoiada pelo participante B: «(...) é uma grande oportunidade para fazer música e encontrar amigos. É um ambiente muito familiar e profissional, ao mesmo tempo».

Os participantes referiram ainda o seu agrado face às oportunidades de se apresentarem em concerto, em diferentes contextos, quer na instituição de ensino superior para a comunidade académica, quer em espaços sociais e culturais locais, alargando o seu leque de interações musicais e sociais (Mitchell, 2015), inclusive com músicos da comunidade, numa cultura participativa informal de prática musical (Waldron, Mantie, Partti & Tobias, 2017).

O significado da participação no projeto musical foi evidenciado tanto para fomentar a criação de laços interpessoais como para criar novas ligações de sociabilidade através desta experiência social de «imersão musical». Tanto os participantes ,locais‘ como os ,internacionais‘, forneceram evidências da forma como a sua participação no projeto contribuiu para reforçar competências pessoais, sociais, afetivas, emocionais e relacionais entre eles (Milhano, 2021), colaborando na construção de um sentido de pertença à comunidade de prática musical (Kenny, 2016), académica e local, a par com a criação de oportunidades para nutrir o seu envolvimento musical ao longo da vida (Pitts, 2009). «Estou longe de casa e longe de todos os projetos musicais em que participei na minha terra. A ESECS Orquestra é o único contacto que tenho com música em Leiria. Além disso, o ambiente com os outros participantes é incrível, criei muitas amizades e passei aqui grandes momentos» (participante C).

Conclusão

Os resultados apresentados sugerem que o projeto de prática musical proporcionou aos participantes um espaço e um tempo para uma experiência emocional, social, cultural e musical segura. Ao escolherem fazer parte deste processo de participação e aprendizagem musical em comunidade, os participantes assumiram o potencial transformador da música enquanto prática artística potenciadora da construção de conexões significativas e criativas nas suas vidas, valorizando-a e explorando-a através de um envolvimento estético e criativo (Milhano, 2021). É, conseqüentemente, uma resposta de adesão emocional à música, pela música, para continuar a aprender com ela.

Integrar uma comunidade de prática musical no ensino superior fortalece a relação emocionada com a música, consigo próprio e com os outros, porque se (re)descobrem razões e motivações numa experiência instituinte de processos artísticos e pedagógicos, que convocam os participantes para lugares de encontro dos seus valores relacionais, identitários, sociais, culturais e estéticos.

Retomando os pressupostos iniciais deste texto, podemos sugerir que os nossos resultados sublinham a relevância e a necessidade de apoio institucional a iniciativas de aprendizagem e participação musical, ao longo da vida, numa perspetiva de educação musical de base humanista, como a agora apresentada. Esta opção por criar e promover esta comunidade de prática musical no contexto de uma prática informal da música no ensino superior, com adultos, é seguramente um modo de participar na estratégia nacional para as artes, numa perspetiva de reforço da responsabilidade social e cultural da instituição, mas sobretudo uma escolha consciente sobre a importância de construir e proporcionar horizontes de possibilidades formativas, criativas e relacionais, inclusivas, potenciadores de conexões com significado e de entendimentos partilhados para cada um dos elementos da comunidade académica em que estes participantes se inscrevem.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref.^a IDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

Bibliografia

- Biasutti, M., Welch, G. F., MacRitchie, J., McPherson, G. E., & Himonides, E. (Eds.). (2020). *The Impact of Music on Human Development and Well-Being*. Lausanne: Frontiers Media SA. [https://doi: 10.3389/978-2-88963-683-9](https://doi.org/10.3389/978-2-88963-683-9).
- Bishop, L. (2018). *Collaborative Musical Creativity: How Ensembles Coordinate Spontaneity*. *Front. Psychol*, 9:1285. [https://doi: 10.3389/fpsyg.2018.01285](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01285)
- Bold, C. (2012). *Using Narrative in Research*. London: Sage.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burland, K. & Davidson, J. W. (2017). *Tracing a Musical Life Transition I*. In *The music practitioner*. Routledge, pp. 225-249.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th Ed. London: Routledge Falmer.
- Corbin-Dwyer, S., & Buckle, J. (2009). *The space between: On being an inside-outsider in qualitative research*. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), pp. 54-63.
- Creech A., Varvarigou M., & Hallam S. (2020). *Lifelong Musical Possible Selves: Adult Music Learning and Participation*. In: *Contexts for Music Learning and Participation*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48262-6_7
- Folkestad, G. (2002). *National identity and music*. In *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. London: Ashgate.

- Green, L. (2017). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London: Routledge.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N., & North, A. (2003). *Music education in the twenty-first century: a psychological perspective*. *British Journal of Music Education*, 20(02). <https://doi.org/10.1017/S0265051703005357>
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R., & Miell, D. (2005). *How do people communicate using music*. *Musical communication*, 1, pp. 1-26.
- Heuser, F. (2017). *Review of Communities of Musical Practice*, by Ailbhe Kenny. *Philosophy of Music Education Review*, 25(2), pp. 214-220.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The Art of Teaching Music, Transforming Music Education*. Indiana University Press, pp. 21-61.
- Kenny, A. (2016). *Communities of musical practice*. London: Routledge.
- MacDonald, R. A., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (Eds.). (2002). *Musical identities*. Oxford: OUP Oxford.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2017). *Handbook of Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Machover, T. (2004). *Shaping minds musically*. *BT Technology Journal*, 22(4).
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2018). *The Human Nature of Music*. *Frontiers in psychology*, 9, 1680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>
- Meier, G., & Daniels, H. (2013). 'Just not being able to make friends': social interaction during the year abroad in modern foreign language degrees. *Research Papers in Education*, 28:2, pp. 212-238. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.629734>
- Milhano, S. (2020). *Popular Musicians — Exploring formative routes, opportunities, and events in music education*. In *The Future of Education Conference Proceedings 2020*, 50. https://doi.org/10.26352/E618_2384-9509
- Milhano, S. (2021). *Fostering Meaningful and Creative Connections in Higher Education: Contributions from Music Education*. *European Scientific Journal*, ESJ, 17 (26), 27. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n26p27>
- Mitchell, R. (2015). *The development of social relations during residence abroad*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9:1, pp. 22-33. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.995762>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications, Inc. <https://www.doi.org/10.4135/9781412995658>
- Pardal, A. (2021). *O lugar da arte como lugar de encontro*. In *Educação Artística 2010-2020*. Lisboa: ESELX, pp. 31-36.

- Partti, H. (2014). *Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education*. *International Journal of Music Education*, 32(1), pp. 3-18.
- Pitts, S. (2009). *Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement*. *British Journal of Music Education*, 26:3, pp. 241–256.
- Sloboda, J. & Davidson, J. (1996). *The young performing musician*. In *Musical Beginnings*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, K. P. (2020). *Media, music, and adolescents*. In *Early Adolescence*. London: Routledge, pp. 407-418.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue — World report*. UNESCO.
- Veblen, K. K. (2018). *Adult music learning in formal, nonformal, and informal contexts*. *Special needs, community music, and adult learning: An Oxford handbook of music education*, 4, pp. 243-256.
- Waldron, J., Mantie, R., Partti, H. & Tobias, E. S. (2017). *A brave new world: theory to practice in participatory culture and music learning and teaching*. *Music Education Research*. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1339027>