



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PARTICIPAÇÃO NUMA ORQUESTRA DE ESCOLA E ENVOLVIMENTO ESCOLAR: PERSPETIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano

Maria Isabel Faria Bravo Nunes da Cruz

Porto, julho 2021



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PARTICIPAÇÃO NUMA ORQUESTRA DE ESCOLA E ENVOLVIMENTO ESCOLAR: PERSPETIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano

Maria Isabel Faria Bravo Nunes da Cruz

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof.^a Doutora Lurdes Veríssimo
Prof.^o Doutor Filipe Martins

Porto, julho 2021

“Knowledge isn’t power until it is applied.”

Dale Carnegie

Agradecimentos

À professora Lurdes Veríssimo, ao professor Filipe Martins, à professora Marisa Costa e a toda a equipa do Projeto ACT pela excelente orientação ao longo deste ano. Por todo o apoio, todas as críticas construtivas e disponibilidade.

À Sara, por todos os momentos de partilha, de entreaajuda e por toda a motivação.

A todos os professores da FEP-UCP pelo conhecimento transmitido ao longo da licenciatura e mestrado.

A toda a minha família por constituir sempre uma base segura e acreditar sempre em mim. Por tornar tudo possível.

Aos meus amigos da faculdade, Filipa, Joana, Rita, Sofia, Francisco e Inês pela amizade e pelo apoio constante nas fases mais desafiantes. Por toda a motivação. Por todas as conquistas. Por todos os momentos.

À Mafalda, Sofia, Inês, Inês e Beatriz por serem excelentes amigas e com quem posso sempre contar. Por todas as gargalhadas, por festejarem as minhas conquistas e serem um porto seguro.

Índice

Resumo	vi
Abstract	vii
1. Introdução	1
2. Enquadramento teórico	2
2.1. Envolvimento Escolar.....	2
2.2. A participação em atividades extracurriculares e a sua importância para o desenvolvimento dos alunos	4
2.3. Impacto da participação na música em aspetos do desenvolvimento dos alunos e do seu envolvimento na escola.....	6
3. Método	8
3.1. Objetivos Específicos	9
3.2. Participantes.....	9
3.3. Instrumentos	11
3.4. Procedimentos.....	12
3.4.1. Recolha de Dados	12
3.4.2. Análise de Dados	12
4. Apresentação e Discussão dos Resultados	13
5. Conclusões	21
6. Referências	25
ANEXOS	34

Índice de Anexos

Anexo 1. Guião de entrevista semiestruturada para alunos construído com a finalidade de explorar a perspetiva dos alunos face à sua participação na orquestra da escola (Cruz, Castro, Costa, Martins & Veríssimo, 2021)	1
Anexo 2. Guião de entrevista semiestruturada construído com a finalidade de explorar a perceção de diretores de turma em relação à participação dos alunos na orquestra (Cruz, Castro, Costa, Martins & Veríssimo, 2021)	3
Anexo 3. Guião de entrevista semiestruturada construído com a finalidade de explorar a perspetiva dos facilitadores da orquestra acerca dos efeitos da participação dos alunos na mesma (Cruz, Castro, Costa, Martins & Veríssimo, 2021)	4
Anexo 4. Sistema geral de categorias e respetiva descrição e codificação	6

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caraterização sociodemográfica dos participantes – Alunos	10
Tabela 2. Caraterização sociodemográfica dos participantes – Diretores de turma	10
Tabela 3. Caraterização sociodemográfica dos participantes – Facilitadores da orquestra	10

Resumo

O presente estudo tem como objetivo compreender o impacto percebido da participação dos alunos numa orquestra de escola. A investigação seguiu uma metodologia qualitativa através da realização de entrevistas individuais, com base num guião de entrevista semiestruturado. Num total de 10 participantes, foram consideradas as perspetivas de seis alunos, dois professores e dois facilitadores da atividade. O procedimento de análise dos dados seguiu uma lógica semi-indutiva de codificação e categorização, com recurso ao software NVIVO.

Os resultados obtidos sugerem que as mudanças mais frequentes percebidas com a participação na orquestra dizem respeito a aspetos interpessoais, nomeadamente em relação à cooperação, disponibilidade e conforto na relação com o outro, criação de novas relações sociais, confiança nos outros, valorização dos outros e comunicação. Ao nível do envolvimento escolar, os resultados demonstram um maior impacto ao nível dos comportamentos direcionados para a aprendizagem, seguindo-se o domínio da integração na escola e sentimento de prazer pela mesma e, posteriormente, a dimensão relacionada com as crenças sobre competências intrapessoais. É na dimensão agenciativa que se verificam os resultados menos significativos do impacto da participação dos alunos na orquestra.

São apresentadas as principais limitações do estudo, sugestões para a investigação futura e implicações para a prática.

Palavras-chave: Atividades extracurriculares, música, orquestra escolar, envolvimento escolar, desenvolvimento socioemocional.

Abstract

This study aims to understand the perceived impact of student participation in a school orchestra. The investigation followed a qualitative methodology by conducting individual interviews, based on a semi-structured interview guide. In a total of 10 participants, perspectives of six students, two teachers and two facilitators of the activity were considered. The data analysis procedure followed a semi-inductive logic of coding and categorization, using the NVIVO software.

The results obtained suggest that the most frequent changes perceived with the participation in the orchestra concern interpersonal aspects, namely in relation to cooperation, availability, and comfort in the relationship with the other, creation of new social relationships, trust in others, valuing others and communication. At the level of school engagement, the results show a greater impact in terms of behaviors aimed at learning, followed by the domain of integration in the school and the feeling of pleasure for it and, later, the dimension related to beliefs about intrapersonal skills. It is in the agentic dimension that there are less results from the impact of students' participation in the orchestra.

The main limitations of the study, suggestions for future research and implications for practice are presented.

Keywords: Extracurricular activities, music, school orchestra, school engagement, socioemotional development.

1. Introdução

O presente estudo enquadra-se no projeto *ACT – Aprender Com Todos* que se desenvolve num agrupamento de escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), tendo como objetivos a promoção do sucesso escolar e a prevenção do abandono precoce. Uma das linhas orientadoras do referido projeto é o eixo da disciplina e cultura escolar, no qual se insere este estudo. Nesse sentido, um dos objetivos do mesmo é promover a disciplina e o comportamento positivo através do reforço das relações positivas entre docentes, alunos e assistentes operacionais, bem como o reconhecimento do contributo de todos para a vida escolar e a valorização das competências de cada um. Este eixo inclui um programa de educação artística e de criação coletiva destinado a alunos, docentes, não-docentes e comunidade, onde estão incluídas diversas atividades, de cariz extracurricular: na área do teatro, uma oficina de teatro fórum; na área da arte urbana, oficinas de cultura *Hip Hop*; um jornal da escola, uma rádio escolar e, ainda, na área da música, uma orquestra da escola. É precisamente sobre esta última que foi desenvolvida a presente investigação. Desta forma, este estudo incide sobre a relação da música com a temática do envolvimento escolar, tendo como principal objetivo compreender o impacto percebido da participação dos alunos na orquestra da escola.

A música constitui-se como parte integrante da estrutura humana básica (Welch, 2005), sendo um elemento fundamental na vida quotidiana, encontrando-se bastante difundida por vários locais que fazem parte do dia-a-dia das pessoas (Justo & Freitas, 2016; Rentfrow, 2012). Para além disso, esta forma de arte caracteriza-se por apresentar diversas vantagens para o ser humano, tanto na dimensão física, como psicológica e espiritual, constituindo-se como uma importante ferramenta para a promoção da saúde e bem-estar (Finger et al., 2016). Também, permite a partilha de emoções e facilita as relações humanas, fortalecendo a empatia e o prazer no relacionamento interpessoal (Areias, 2016) e apresentando-se como um meio de comunicação e de expressão (Calicchio & do Prado, 2017).

Em relação ao envolvimento escolar, revisões do conceito revelam o seu potencial para investigação e como alvo de intervenções com o objetivo de melhorar o rendimento académico e a resiliência e a prevenção do abandono escolar e da delinquência (Fredricks et al., 2004; Jimerson et al, 2003). Desistir da escola é um fator de risco educacional, que se assume como o resultado de experiências escolares anteriores que se tornam um obstáculo para a continuação da escolaridade (Finn & Zimmer, 2012). Assim, uma das razões para a crescente importância do envolvimento escolar está relacionada com o seu potencial na contribuição para uma melhoria dos resultados a nível do interesse dos alunos. Outra razão prende-se com o facto de

ser um conceito multidimensional e que resulta da interação entre o indivíduo e o contexto, auxiliando numa melhor compreensão das experiências complexas dos alunos na escola e no desenho de intervenções mais direcionadas e diferenciadas (Fredricks et al., 2004).

Ainda, importa salientar o potencial da educação artística na promoção do sucesso escolar e em aspetos relacionados com o envolvimento. De acordo com Bezelga (2017), as artes contribuem para o sucesso escolar na medida em que permitem a diminuição do absentismo, a prevenção da desmotivação e, assim, uma melhoria do rendimento escolar dos alunos. A autora destaca ainda um fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade; um aumento da curiosidade por novas aprendizagens; um aumento da autoestima e da confiança que é depositada nos outros; e uma melhoria do relacionamento entre as crianças, bem como entre estas e os adultos.

Em relação à estrutura da presente dissertação, o estudo inicia-se com um enquadramento teórico, no qual é abordado o conceito de envolvimento escolar, bem como a importância da participação em atividades extracurriculares e na música para o desenvolvimento dos alunos. Num segundo momento é descrita a metodologia utilizada, onde é fundamentada a escolha metodológica, definidos os participantes e explicitados os procedimentos de recolha e análise de dados. Num terceiro momento, são apresentados e discutidos os resultados, seguindo-se as principais conclusões do estudo, bem como as limitações, sugestões para a investigação futura e implicações para a prática.

2. Enquadramento teórico

2.1. Envolvimento Escolar

O envolvimento escolar tem sido concetualizado na literatura como um grau de comprometimento e motivação dos alunos com a escola, bem como com a aprendizagem académica (Festas et al., 2018; Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga et al., 2012a). Existe um enorme consenso relativamente à sua natureza multidimensional e, neste sentido, pode ser entendido como uma experiência centrípeta de ligação do aluno à escola, com base em quatro dimensões: afetiva, cognitiva, agenciativa e comportamental (Festas et al., 2018; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013; Veiga, 2016).

A dimensão afetiva ressalta a importância dos vínculos afetivos em ambiente escolar (Appleton et al., 2008) referindo-se ao sentimento de pertença à escola e, por isso, ao grau em que os estudantes se sentem parte integrante da comunidade escolar (Johnson et al., 2001). Também, engloba a manifestação de emoções em relação aos professores, colegas e à escola e

pressupõe a criação de relações com a instituição que, por sua vez, influencia a predisposição para a realização de tarefas (Fredricks et al., 2004).

O envolvimento cognitivo baseia-se na ideia de investimento pessoal (Fredricks et al., 2004) e, por isso, diz respeito às crenças que os alunos apresentam não só sobre si mesmos e sobre as suas competências académicas, mas também acerca da escola, dos seus professores e colegas (Jimerson et al., 2003). Envolve, ainda, o recurso a estratégias de autorregulação necessárias para compreender ideias complexas e dominar competências exigentes (Fredricks et al., 2004).

No que diz respeito à dimensão agenciativa, esta refere-se à capacidade dos alunos intervirem e influenciarem o ambiente escolar e o respetivo processo de aprendizagem, contribuindo assim de um modo construtivo para o enriquecimento académico (Festas et al., 2018). Ou seja, esta dimensão está relacionada com o processo através do qual os alunos, de uma forma proativa, personalizam e enriquecem, não só o que deve ser aprendido como também as circunstâncias em que a aprendizagem ocorre. Desta forma envolve, da parte do aluno, a comunicação de interesses, a oferta de sugestões, a solicitação de recursos ou oportunidades de aprendizagem, bem como o questionamento acerca da forma como os problemas devem ser resolvidos (Reeve & Tseng, 2011). Assim sendo, o envolvimento agenciativo pode ser definido, não apenas como as contribuições proativas do estudante para o contexto de aprendizagem, mas também em termos das interações contínuas dialéticas entre o aluno e o professor (Reeve, 2013).

Por fim, a dimensão comportamental baseia-se na ideia de participação (Fredricks et al., 2004) e, portanto, inclui os comportamentos direcionados para a aprendizagem, que ocorrem tanto em casa como na escola (Festas et al., 2018). A persistência para iniciar e participar em atividades de aprendizagem, bem como os comportamentos de esforço e atenção podem ser considerados alguns indicadores de envolvimento comportamental (Fredricks et al., 2011), sendo esta uma dimensão crucial para a obtenção de resultados positivos em termos de realização académica e de prevenção do abandono escolar (Fredricks et al., 2004).

O estudo do conceito de envolvimento dos alunos na escola assume importância na medida em que contribui para identificar os fatores que conduzem a comportamentos de risco (Malveiro & Veiga, 2016), constituindo-se, assim, como um termo chave na prevenção de comportamentos disruptivos, na diminuição do insucesso e do abandono escolar, contribuindo para a melhoria dos resultados escolares (Leite, 2017; Malveiro & Veiga, 2016; Sanches, 2016;

Silva et al., 2017). Assim, o envolvimento escolar permite aos alunos a oportunidade de obterem consciência do seu potencial, possibilitando-lhes, de um modo progressivo, a atribuição de um maior valor à escolaridade (Hill & Wang, 2015). Desta forma, é um importante fator promotor do desempenho acadêmico dos alunos e potenciador de relações interpessoais positivas, contribuindo para o sucesso escolar nomeadamente para o sucesso na aprendizagem (Fernandes et al., 2016; Festas et al., 2018; Melo & Guerra, 2020; Sanches, 2016; Silva et al., 2017). Neste sentido, distinguem-se dois tipos de fatores facilitadores do envolvimento dos alunos (Skinner & Pitzer, 2012). Por um lado, fatores pessoais, que dizem respeito às auto-perceções dos alunos, mais especificamente ao sentido de autoeficácia, ao sentimento de pertença à escola (Skinner & Pitzer, 2012) e ao autoconceito (Veiga et al., 2012b). Por outro lado, distinguem-se fatores contextuais, que se referem à interação entre o aluno e os diversos contextos em que está inserido (grupo de pares, escola e família) (Veiga et al., 2012b).

Na escola, um dos contextos em que os alunos podem estar inseridos são as atividades extracurriculares, estando a sua importância associada a uma maior capacidade dos alunos intervirem no ambiente escolar e benefícios como um maior envolvimento com a escola (Guerra, 2018). Por isso, é fundamental que as escolas considerem e valorizem práticas que promovam o envolvimento dos alunos em, pelo menos, uma atividade extracurricular (Martinez et al., 2016).

2.2. A participação em atividades extracurriculares e a sua importância para o desenvolvimento dos alunos

Uma vez que o foco da presente investigação é a música como atividade extracurricular, torna-se importante realizar um breve enquadramento acerca da participação dos alunos em atividades extracurriculares, numa perspetiva mais ampla.

As atividades extracurriculares distinguem-se por serem potenciadoras do desenvolvimento positivo dos jovens (Oberle et al., 2019), proporcionando oportunidades para os alunos desenvolverem competências ou conhecimentos específicos e receberem supervisão dos adultos (Metsäpelto & Pulkkinen, 2014; Oberle et al., 2019). Para além disso, permitem a participação em atividades do interesse dos estudantes, que são simultaneamente desafiantes e prazerosas (Fredricks & Eccles, 2005), e proporcionam oportunidades de descoberta de novos gostos (Oberle et al., 2019). São desenvolvidas fora do horário escolar (Metsäpelto & Pulkkinen, 2014) e, dessa forma, constituem-se como um contexto desafiante, uma vez que os

alunos têm a oportunidade de aprender outras competências, para além das académicas (Feldman & Matjasko, 2005; Finn, 1989).

Assim, estas atividades assumem-se como contextos de desenvolvimento centrais para as crianças e adolescentes, na medida em que possibilitam oportunidades de expressão e exploração da identidade e promovem oportunidades para o desenvolvimento das relações sociais (Billingsley & Hurd, 2019; Feldman & Matjasko, 2005), facilitando o estabelecimento de relações sociais com pares positivas e saudáveis (Oberle et al., 2019).

A literatura defende que a participação em atividades extracurriculares está associada a resultados positivos em diferentes domínios. Neste sentido, Feldman e Matjasko (2005), afirmam que a participação nessas atividades se associa a um melhor desempenho académico, a uma redução das taxas de abandono escolar, a um melhor desenvolvimento psicossocial, isto é, uma maior autoestima, menor preocupação em relação ao futuro e redução dos sentimentos de isolamento social. Ainda, diversos autores (e.g. Bouchard & Berg, 2017; Fredricks & Eccles, 2006; Knifsend & Graham, 2012) defendem a ideia de que a participação em atividades extracurriculares está associada a um maior sentimento de pertença e envolvimento em relação à escola.

Assim, dada a importância atribuída a estas atividades pela literatura, torna-se pertinente a sua investigação essencialmente pela perceção da sua contribuição para o desempenho académico dos alunos, bem como para a relação que estabelecem com o ambiente e dinâmica escolares (Moura et al., 2014). As atividades extracurriculares encontram-se enquadradas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que corresponde à Lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1986. Neste sentido, segundo o art.º 51, as atividades curriculares «devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.», sendo que «estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.»

Ou seja, as atividades extracurriculares que se desenvolvem em ambiente escolar, dizem respeito, na sua grande maioria, a clubes e projetos no domínio artístico, nas áreas académicas ou desportivas, entre outras (Moura et al., 2014). No entanto, especificamente em relação à área artística, atividades como a dança, música ou teatro constituem-se como um espaço propício à gestão e expressão de sentimentos, medos e expectativas (Mendes, 2017). Especificamente, na

área da música, as atividades de complemento curricular são espaços de ação e produção de conhecimentos e competências, não apenas musicais, mas também referentes a outras áreas de aprendizagem, assumindo-se como espaços de formação muito relevantes na contemporaneidade educativa (Moura et al., 2014).

2.3. Impacto da participação na música em aspetos do desenvolvimento dos alunos e do seu envolvimento na escola

Vários autores defendem o potencial da música para envolver os estudantes desinteressados nas atividades académicas (e.g. Bokiev et al., 2018; Hallam & Council, 2015; McFerran et al., 2017; Rusinek, 2008), sendo que a promoção do interesse é fundamental para uma experiência de aprendizagem mais motivadora (Harackiewicz et al., 2016). Internacionalmente, programas sobre as artes na escola têm-se mostrado particularmente eficazes na prevenção do não envolvimento e no re-envolvimento dos estudantes na aprendizagem (Kinder & Harland, 2004).

A participação dos alunos nas atividades extracurriculares de música apresenta como vantagens o desenvolvimento de variáveis individuais como a personalidade, o pensamento crítico e a criatividade (Vidulin, 2020). Também existe evidência de que a música, nomeadamente a participação em grupos musicais (Hallam, 2010; Rodrigues & Rosin, 2011) e o envolvimento em ensaios extracurriculares e na performance de um espetáculo escolar (Pitts, 2007) proporcionam um aumento da autoconfiança (Hallam, 2010; Pitts, 2007; Rodrigues & Rosin, 2011). Ainda, a participação em atividades artísticas, designadamente na área da música, está relacionada positivamente com um nível elevado de autoestima (Mak & Fancourt, 2019).

Também, está relacionada com o desenvolvimento de aspetos que se destacam na relação com os outros como a colaboração e respeito mútuo, a comunicação, a construção de confiança, a criação de amizades e o trabalho em equipa, assumindo um importante papel na promoção da interação social e no aumento das competências sociais (Blandford & Duarte, 2004; Hallam, 2010; Ilari, 2006; Pâmela et al., 2016; Pitts, 2007; Rodrigues & Rosin, 2011; Vidulin, 2020).

Estes aspetos individuais e interpessoais podem ser enquadrados na estrutura integrada CASEL (*The Collaborative for Social and Emotional Learning*), em relação às dimensões da autoconsciência, autogestão e competências sociais. A autoconsciência diz respeito à capacidade de compreender as próprias emoções, pensamentos e valores e como estes influenciam o comportamento em diferentes contextos. Assim, abrange a capacidade de reconhecer as

próprias forças e limitações, com um sentido de confiança e propósito (CASEL, 2020a; CASEL, 2020b; Desai et al., 2014; Weissberg et al., 2015). Por sua vez, a autogestão, refere-se à capacidade de gestão autónoma das emoções, pensamentos e comportamentos. Desta forma, inclui a capacidade de gestão de stress, de controlo dos impulsos e de persistência perante desafios, no sentido de atingir objetivos pessoais (CASEL, 2020a; CASEL, 2020b; Desai et al., 2014; Weissberg et al., 2015). Por fim, o domínio das competências sociais inclui o estabelecimento e manutenção de relações saudáveis e de suporte. Por isso está associada, nomeadamente, à capacidade de comunicar de forma clara, de escuta ativa, ao trabalho colaborativo, à negociação construtiva de conflitos, bem como à procura ou oferta de ajuda quando necessário (CASEL, 2020a; CASEL, 2020b; Desai et al., 2014; Weissberg et al., 2015).

Num domínio mais afetivo e de identificação com a escola, Moura e colaboradores (2014), no seu estudo com uma amostra de alunos portugueses, verificaram que os estudantes envolvidos na atividade extracurricular clube de música apresentaram um sentimento de prazer em relação à escola significativamente superior aos alunos que não frequentavam qualquer tipo de atividade extracurricular, referindo que era um espaço onde se sentiam bem. Ou seja, verificou-se uma tendência para uma visão mais positiva acerca da escola nos alunos que frequentam o clube de música. Neste sentido, segundo outros estudos, também se verifica um maior sentimento de pertença à escola nos alunos que frequentam atividades artísticas, onde está incluída a música (Martinez et al., 2016; Rusinek, 2008).

No que se refere ao contexto de aprendizagem, Dunlap e Lowenthal (2010) salientam o potencial da música para personalizar e energizar o ambiente ou a experiência de aprendizagem e envolver os alunos na construção do conhecimento. Neste sentido, a música pode-se constituir como uma forma de os fazer refletir de maneiras diversas acerca das diferentes matérias (Dunlap & Lowenthal, 2010). Também, compor e executar músicas, proporciona uma forma de promover o interesse dos alunos e envolvê-los com os conteúdos, aumentando a sua interação com a aprendizagem (Dunlap & Lowenthal, 2010). Ainda, existe evidência de que, a entrada num grupo musical, permite aos alunos a obtenção de melhores notas, um maior interesse pela escola e pelas disciplinas, bem como um maior cumprimento das tarefas solicitadas pela professora e um melhor desempenho na realização dos trabalhos (Campos, 2014; Moura et al., 2014; Pâmela et al., 2016).

O ambiente de disciplina e organização que se vive numa orquestra pode auxiliar neste aumento da intervenção dos alunos no contexto de aprendizagem, uma vez que ajuda na criação

de novas rotinas mais positivas e estruturantes (Penna, 2017). Segundo um estudo realizado por Penna (2017) sobre a participação numa orquestra, a participação dos alunos nas atividades da mesma constitui-se como um incentivo à aquisição de novos hábitos construtivos. Neste sentido, a grande maioria dos alunos, revelaram ser capazes de organizar melhor o seu tempo, estando conscientes da necessidade de conciliar o tempo da orquestra com o da escola; em relação ao envolvimento com o estudo e com a escola afirmaram ter uma maior disciplina para estudar, tendo alguns referido que esta tarefa passou a fazer parte das prioridades após a chegada da escola; e, em relação a comportamentos de esforço e atenção, os alunos referem ter havido melhorias, no sentido em que os ajuda a focar no estudo. Ainda, o contacto com a música em grupo auxiliou numa maior concentração nas aulas (Pâmela et al., 2016; Penna, 2017) e, para além disso, como outros benefícios da participação na orquestra, os alunos referem o aprender a trabalhar em grupo, o facto de se tornarem mais responsáveis e organizados e o facto de despenderem menos tempo a ver televisão ou na internet (Penna, 2017).

Em suma, a revisão de literatura realizada aponta para aspetos benéficos para o desenvolvimento dos alunos fruto da sua participação em atividades extracurriculares, especificamente musicais. Distinguem-se poucos estudos sobre a música na promoção de envolvimento escolar, no entanto, a presente investigação torna-se pertinente tendo em consideração que as atividades musicais se podem assumir como uma ferramenta de transformação a nível pessoal e social para os alunos.

3. Método

Tal como mencionado anteriormente, o presente estudo enquadra-se no eixo da disciplina e cultura escolar do projeto *ACT – Aprender Com Todos* e, nesse sentido, incide sobre a orquestra da escola. Esta caracteriza-se como uma atividade extracurricular disponível para alunos do 2º e 3º ciclo. Dinamizada por uma das entidades parceiras do projeto *ACT – Aprender Com Todos*, a atividade foi desenvolvida com uma frequência bissemanal ao longo dos anos letivos 2019/20 e 2020/21. Os alunos participantes foram cerca de quinze a vinte, no entanto, a sua assiduidade foi irregular. É de salientar que a orquestra foi desenvolvida no contexto de uma pandemia, o que afetou a regularidade das sessões presenciais. A atividade centrou-se no trabalho na área da percussão, com a criação de temas originais e realização de videoclipes, nos quais os alunos participaram ativamente.

O objetivo geral do presente estudo é compreender o impacto percebido da participação dos alunos na orquestra da escola e, para tal, privilegiou-se a metodologia de cariz qualitativo. Esta opção metodológica justifica-se pelo facto de este tipo de abordagem estar relacionada com

o aprofundamento da compreensão de um determinado problema (Queirós et al., 2017), tendo como foco a análise interpretativa e a compreensão da experiência subjetiva dos indivíduos, através do estudo do modo como as pessoas compreendem, criam e interpretam o seu mundo (Resende, 2016; Zanette, 2017).

Enquanto técnica utilizada para a recolha de dados, a entrevista semiestruturada permitiu compreender as experiências dos participantes e a forma como atribuem significado às mesmas (Mohajan, 2018; Resende, 2016; Zanette, 2017), sendo ativamente consideradas as perspetivas de alunos, diretores de turma e facilitadores da orquestra no que se refere à participação dos alunos na mesma.

3.1. Objetivos específicos

Tendo em conta o objetivo geral do estudo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Caraterizar as motivações dos alunos para participar na orquestra, bem como os objetivos da atividade na perspetiva dos seus facilitadores.
2. Identificar os efeitos que se podem distinguir nos alunos decorrentes da participação na orquestra a nível individual e interpessoal.
3. Compreender o impacto percebido da participação na orquestra, em relação ao envolvimento dos alunos na escola, na perspetiva dos próprios, diretores de turma e facilitadores da orquestra.

3.2. Participantes

Dado que se pretendeu obter uma amostra de experiências de participação na orquestra, os alunos participantes do presente estudo foram selecionados através de um processo de amostragem intencional de conveniência, de acordo com a facilidade de acesso aos mesmos. Desta forma, os critérios para a inclusão dos alunos foram os seguintes: i) participação de longa duração na orquestra e ii) um maior envolvimento na atividade. Para além disso, a amostra incluiu ainda os diretores de turma de alguns dos alunos entrevistados e dois dos facilitadores da orquestra, com o objetivo de recolher uma maior diversidade de perspetivas.

Desta forma, a amostra é constituída por seis alunos participantes da orquestra, dois diretores de turma e dois facilitadores da atividade. De seguida, é apresentada a sua caraterização sociodemográfica.

Tabela 1

Caraterização sociodemográfica dos participantes - alunos

Participantes	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Retenções	Experiência prévia de música	Participação noutras atividades extracurriculares
A1	F	13	6º ano	Uma	Aulas de música na escola	Sim (em mais duas)
A2	F	14	6º ano	Duas	Aulas de música na escola	Sim (em mais duas)
A3	F	12	6º ano	Zero	Não tinha	Sim (em mais duas)
A4	F	13	6º ano	Uma	Aulas de música na escola	Sim (em mais uma)
A5	F	11	6º ano	Zero	Contacto informal/familiar	Sim (em mais duas)
A6	M	15	7º ano	Duas	Não tinha	Sim (em mais duas)

Tabela 2

Caraterização sociodemográfica dos participantes – Diretores de Turma

Participantes	Sexo	Área disciplinar	Há quanto tempo conhece o(s) aluno(s)?	Há quanto tempo é diretor de turma do aluno?
P7	Masculino	Educação física e educação para a cidadania.	Desde o ano letivo 2019/2020	A partir do ano letivo 2020/2021
P8	Masculino	Português e Inglês	Desde o ano letivo 2019/2020	Desde o ano letivo 2020/2021

Tabela 3

Caraterização sociodemográfica dos participantes – Facilitadores da orquestra

Participantes	Sexo	Idade	Tempo de permanência na equipa dinamizadora da orquestra	Área de formação	Ocupação profissional
F1	Masculino	42	Dois anos letivos	Educação musical	Freelance em áreas relacionadas com a música (música para espetáculos, dança, teatro e composição). Fundador e trabalhador da instituição parceira que dinamiza a orquestra.
F2	Masculino	41	Dois anos letivos	Engenharia Civil	Atividade com foco na área da música para crianças e comunidades, bem como projetos a nível social, performativo e familiar.

3.3. Instrumentos

Com o objetivo de dar resposta aos objetivos específicos do presente estudo, foram elaborados três guiões de entrevista semiestruturada (Cruz, Costa, Martins, Castro & Veríssimo, 2021), direcionados para os três grupos diferentes de participantes: alunos (anexo 1), diretores de turma (anexo 2) e facilitadores da orquestra (anexo 3).

Segundo o guião de entrevista para os alunos, as dimensões que se procurou explorar foram: i) dados sociodemográficos; ii) a perceção sobre a experiência global na orquestra; iii) a influência da experiência na orquestra no seu desenvolvimento a nível individual e interpessoal; iv) a perceção face ao impacto da participação na orquestra no envolvimento e interesse pela escola; v) a influência da experiência na orquestra na aprendizagem dos alunos, a nível escolar e ao nível da consolidação de novas aprendizagens no geral. Relativamente aos dados sociodemográficos, foram recolhidos dados acerca da idade, ano de escolaridade, número de retenções, experiência prévia de música e sobre a participação em mais alguma atividade extracurricular.

Em relação ao guião de entrevista para os facilitadores da orquestra, foram elaborados com o propósito de compreender a perspetiva dos mesmos acerca da experiência de participação dos alunos na orquestra. Desta forma, foram exploradas as seguintes dimensões: i) dados sociodemográficos e profissionais; ii) os objetivos e o funcionamento da orquestra; iii) a influência da participação na orquestra no desenvolvimento dos alunos, a nível individual e interpessoal; iv) a perceção sobre a influência da participação na orquestra no envolvimento e interesse dos alunos pela escola; v) a influência da experiência na orquestra na aprendizagem dos alunos, a nível escolar e ao nível da consolidação de novas aprendizagens no geral. No que se refere aos dados sociodemográficos e profissionais, foram recolhidos dados sobre a idade, área de formação, atividade profissional atual e o tempo de dinamização da orquestra.

No que diz respeito ao guião de entrevista para os diretores de turma, este foi elaborado no sentido de explorar as seguintes dimensões: i) dados sociodemográficos e profissionais; ii) a perceção sobre a experiência dos alunos na orquestra, a nível individual e interpessoal; iii) a perceção sobre a influência da participação na orquestra no envolvimento e interesse dos alunos pela escola; iv) a influência da experiência na orquestra na aprendizagem escolar dos alunos. Quanto aos dados sociodemográficos e profissionais, foram recolhidos dados sobre a idade, a área disciplinar, o tempo de docência na escola, o tempo de conhecimento dos alunos e o período em que é diretor de turma.

3.4. Procedimentos

3.4.1. Recolha de dados

Num primeiro momento foi realizado um pedido de autorização à escola para o desenvolvimento do estudo. Num segundo momento, foram contactados os primeiros participantes (facilitadores da orquestra) via email. Em relação aos alunos e diretores de turma, a equipa de investigação, primeiramente, realizou vários contactos para identificar potenciais participantes, tendo-se procedido de seguida à realização das entrevistas no dia, hora e local mais conveniente para os mesmos. Com o objetivo de salvaguardar as questões referentes à garantia do anonimato e confidencialidade, foi obtido consentimento informado da parte dos professores e facilitadores da atividade, bem como dos encarregados de educação dos alunos, com o objetivo de informar sobre os objetivos do estudo e dos procedimentos para tal, bem como os dados relativos à participação voluntária e sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para o participante.

A recolha de dados foi realizada nos meses de abril, maio e junho, presencialmente, no contexto escolar. As entrevistas tiveram uma duração aproximada de 40 minutos, sendo que a mais longa teve a duração de, aproximadamente, uma hora. Foi utilizada gravação áudio, com a devida autorização dos participantes.

3.4.2. Análise de dados

De forma a assegurar as questões éticas e de confidencialidade, todos os dados foram analisados anonimamente.

A análise dos dados foi organizada de acordo com as seguintes etapas: pré-análise, organização do material e tratamento dos dados e interpretação (Gondim & Bendassolli, 2014). Assim, numa primeira fase, procedeu-se à transcrição na íntegra das entrevistas, tendo-se posteriormente realizado uma leitura flutuante das mesmas, com a finalidade de analisar e tomar conhecimento do conteúdo dos documentos (Cavalcante et al., 2014; Silva et al., 2017). Numa segunda fase, procedeu-se à criação de categorias e codificação, através da análise temática das entrevistas, uma vez que esta permite a análise de um conjunto de dados com o objetivo de encontrar padrões de significados repetidos, sendo um método que permite representar os dados de uma maneira rica, detalhada e complexa (Brandão et al., 2021). O processo de criação de categorias foi realizado através de uma análise semi-indutiva, no sentido em que algumas categorias foram criadas a partir do guião de entrevista prévio e fundamentadas no enquadramento teórico do estudo, enquanto outras emergiram a partir da análise temática dos dados (Saldaña, 2013).

A análise foi realizada com recurso ao *software* NVIVO versão 1.5, o qual proporciona uma diversidade de ferramentas que auxiliam na análise de documentos textuais, facilitando a organização de entrevistas, entre outras técnicas, e a respetiva categorização e análise da informação (Alves et al., 2015). Desta forma, permite uma análise desde a organização da informação até à extração das informações para a criação de relatórios e gráficos (Lage, 2011; Nodari et al., 2014).

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta secção serão descritos os resultados obtidos e proceder-se-á à sua discussão à luz da literatura, tendo em conta os objetivos específicos orientadores do presente estudo. No decorrer desta secção irão ser descritos, de forma mais detalhada os resultados mais significativos em alinhamento com os objetivos específicos sendo que, no anexo 4, encontra-se o sistema geral de categorias e a sua respetiva descrição, de forma mais pormenorizada. Sempre que oportuno, os resultados serão complementados e fundamentados com exemplos de excertos das entrevistas, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos diferentes participantes.

De forma a facilitar a leitura e a compreensão das informações recolhidas, as categorias de primeira e segunda ordem serão salientadas a negrito e as de terceira e quarta ordem serão sublinhadas.

Caraterizar as motivações dos alunos para participar na orquestra, bem como os objetivos da atividade na perspetiva dos facilitadores.

De acordo com a perceção dos participantes em relação à **motivação para participar na orquestra** (8; 13¹), verifica-se que existem diferentes motivações, podendo estas ser organizadas em motivação **intrínseca** (5; 7) e motivação **extrínseca** (6; 6).

No âmbito das motivações de natureza extrínseca, duas alunas referiram a ocupação dos tempos livres (3; 3) (A1: “*porque às vezes já se fez tudo em casa e depois não tenho mais nada para fazer fica uma seca, então como havia o jornal, a orquestra e a pintura inscrevi-me nas três*”), bem como um dos facilitadores da orquestra (F1: “*há motivações mais densas do que isso há miúdos que não têm... não vão para casa fazer nada e, portanto, ações na escola são sempre motivo de algum interesse*”). Ainda, duas alunas referiram a influência dos pares (3; 3) (A5: “*Foi porque muitas amigas minhas diziam oh I. vai à orquestra é muito fixe e tu gostas muito de dançar e cantar, vai é muito fixe e eu experimentei, gostei e agora estou sempre a ver*”; A4: “*As minhas amigas a A. e C.*”) e um dos facilitadores corroborou estas afirmações

¹ (número de fontes; número de referências)

(F2: “há àqueles que vêm porque o amigo vem, porque é uma coisa social de estar, não sei inventando aqui uma desculpa aqui na minha cabeça se calhar na escola com o covid ainda por cima os intervalos são mais curtos e a possibilidade de nós estarmos com os nossos colegas na escola é menor e a orquestra é um espaço onde podem estar com os colegas na escola”).

Por outro lado, no que concerne às motivações de natureza intrínseca, dois alunos referiram motivações relacionadas com a concretização de um objetivo a longo-prazo (2; 2) (A5: “Que se eu seguir ainda mais a orquestra vou conseguir realizar o meu sonho, que é ser cantora e dançarina profissional”). Os facilitadores da orquestra e um professor referiram motivos relacionados com as caraterísticas e o valor da atividade (3; 3), tais como o protagonismo dado às ideias dos alunos e a sua diferença face a outras atividades correntes (F1: “há alunos que vêm porque é aqui o espaço que às vezes têm de algum protagonismo em que podem dar ideias, as ideias são ouvidas e e... elabora-se em cima dessas ideias”; P1: “também ser também uma atividade um pouco diferente daquilo que elas costumam que elas costumam desenvolver pronto não é das aulas”). Por fim, também se distinguiram motivações relacionadas com o prazer proporcionado pela atividade musical (2; 2) e pela equipa dinamizadora (F1: “há uma motivação direta que é os miúdos gostarem da equipa”; F2: “há os que gostam de música”).

Estas motivações podem ser discutidas tendo em conta a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2020), a qual oferece um enquadramento para a compreensão das orientações motivacionais inerentes ao indivíduo e como estas são suportadas. Neste sentido, distinguem-se dois tipos de motivações: intrínseca e extrínseca. A primeira refere-se à tendência inerente à pessoa para procurar desafios e novidades, no sentido de explorar e aprender, realizando uma atividade pela satisfação que lhe é inerente (Ryan & Deci, 2017). No caso da presente investigação, os alunos parecem estar motivados intrinsecamente pelas caraterísticas da atividade e o prazer retirados da mesma, bem como pela concretização de um objetivo relevante para o próprio. Por outro lado, a motivação extrínseca diz respeito à realização de uma atividade com o objetivo de obtenção de um resultado externo (Ryan & Deci, 2017), o que vai ao encontro do presente estudo na medida em que os pares e a ocupação dos tempos livres parecem ser fatores que motivam os alunos a ingressar na atividade.

Em relação aos objetivos da orquestra, segundo a perspetiva dos facilitadores, para além da criação de uma atividade artística, a orquestra apresenta objetivos sociais, ou seja, tem o intuito de ser auto-identificativa, e por isso uma atividade em que as pessoas se identifiquem com os resultados produzidos. Desta forma, o principal objetivo, numa fase inicial, é a criação da relação, com a finalidade dos alunos perceberem que a orquestra é também um espaço de

partilha de ideias e conhecimentos, no entanto, as sessões têm o intuito de articular ambos os tipos de objetivos (F2: “*tentamos que os objetivos sociais e objetivos artísticos andem os dois assim lado a lado no mesmo nível de intensidade*”; F1: “*os objetivos eram por um lado o de desenvolver uma atividade artística (...) que tivesse dentro de si um momento transformador da invenção, da transformação*”).

Identificar e explorar os efeitos que se podem distinguir nos alunos decorrentes da participação na orquestra, a nível individual e interpessoal.

De forma a dar resposta a este objetivo, serão consideradas informações codificadas no âmbito da categoria **mudanças percebidas com a participação na orquestra**, nas subcategorias ao nível interpessoal e ao nível individual.

A partir da análise das perspetivas dos participantes, os resultados parecem apontar para um impacto positivo mais significativo no domínio **interpessoal**, na subcategoria capacidade de relacionamento com os outros (9; 23). Neste sentido, decorrente da participação na orquestra, manifestou-se uma tendência para uma evolução positiva nos alunos em relação a quatro subcategorias: relativamente à cooperação, disponibilidade e conforto na relação com o outro (8, 17), seis alunos e ambos os facilitadores da atividade referiram alterações neste âmbito (A4: “*Antes no início eu era muito tímida mas agora já não sou mais, sou muito mais amigável*”; A6: “*acho que agora ajudo mais os colegas da turma imagina às vezes fazemos atividades em grupo, um não percebe e eu acho que antigamente continuávamos sem ele e agora acho que voltamos atrás só para ajudá-lo*”; F2: “*... a forma de nos relacionarmos naquele espaço naquele momento a forma como nós estávamos que é diferente das outras tentamos que seja diferente das outras e temos momentos que conseguimos e eles reconhecem isso*”); em relação ao estabelecimento de novas relações sociais com pares (3, 3), três alunas referiram que a orquestra facilita o alargamento do seu núcleo de amigos (A4: “*antes eu tinha poucos amigos, agora tenho mais*”); uma aluna referiu uma melhoria ao nível da confiança nos outros (2, 2) (A1: “*Confiar nos outros*”), tendo um facilitador destacado uma alteração significativa na confiança dos alunos na equipa dinamizadora da orquestra (F1: “*da confiança até em nós, isso há uma... há uma mudança muito grande nesse sentido*”). Finalmente, na subcategoria valorização dos outros (1, 1) foi destacado por um diretor de turma o contributo da orquestra no sentimento dos alunos obterem apreciação da parte de outras pessoas (P8: “*portanto acho que foi por aí (...) o serem vistas e serem apreciadas*”). Ainda no nível interpessoal, dos dez participantes, quatro realçaram a existência de melhorias ao nível da comunicação (4, 4),

nomeadamente um dos facilitadores apontou para mudanças ao nível da empatia e escuta ativa e duas alunas referiram que a orquestra as ajudou na forma de falar e na comunicação para um público (Entrevistadora: “*Se tu tivesses que resumir então os principais aspetos em que a orquestra te ajudou (...) o que é que tu dizias...?*”, P3: “*Na forma de falar porque às vezes eu também tratava mal as pessoas*”; Entrevistadora: “*Em que é que sentes que essas apresentações te ajudam?*”, P4: “*...a falar mais em público...*”). Para além disso, um diretor de turma salientou uma evolução positiva no que toca ao perfil comunicativo das alunas (P2: “*noto-as muito mais comunicativas do que o que realmente eram, desde que entraram no quinto ano até este ponto e eu sei que a questão da música como... a música tem vantagens, imensas, eu não sei até que ponto isso não levou a que elas relaxassem porque eu sentia-as muito em tensão no 5º ano*”).

Estes resultados vão ao encontro da literatura científica, que demonstra que a música apresenta benefícios relativamente ao aspeto da colaboração com os outros, comunicação e desenvolvimento de confiança, facilitando a promoção da interação social (Blandford & Duarte, 2004; Hallam, 2010; Ilari, 2006; Pâmela et al., 2016; Vidulin, 2020). Ainda, as evidências empíricas defendem a participação em atividades extracurriculares, numa perspetiva global, como contextos de desenvolvimento cruciais para as crianças e adolescentes, uma vez que propiciam uma oportunidade para o desenvolvimento das relações sociais com os pares (Billingsley & Hurd, 2019; Feldman & Matjasko, 2005; Oberle et al., 2019).

Para além disso, os benefícios relatados pelos participantes ao nível do relacionamento com os outros, podem ser discutidos de acordo com a relevância de uma das dimensões da estrutura integrada CASEL (*The Collaborative for Social and Emotional Learning*) para o desenvolvimento das crianças e jovens, a qual diz respeito ao domínio das competências sociais. Assim, a sua importância prende-se com o facto de lhes permitir desenvolver competências de resolução de problemas, estratégias de coping saudáveis, bem como relacionarem-se de forma positiva com os outros e facilitar a construção e manutenção de relações sociais (Domitrovich et al., 2017; Eklund et al., 2018; Jones et al., 2017; Khazanchi et al., 2021; Lawson et al., 2019; Taylor et al., 2017).

Também, os participantes salientaram melhorias a nível **individual**, tendo em conta a participação na atividade da orquestra. Em primeiro lugar, no âmbito da categoria envolvimento com a atividade (8; 12), quatro alunos e dois professores destacaram aspetos relacionados com o entusiasmo e orgulho (6, 9) dos alunos pela atividade (A4: “*Sim eu gosto muito de vir para a orquestra, quase todas as terças-feiras*”; A5: “*Fico mais alegre porque já descontei a raiva*

nos tambores”; P1: “elas realmente falam dessa questão da orquestra pronto e quando falam nisso elas falam disso de uma forma positiva e com entusiasmo”). Para além disso, ambos os facilitadores referiram uma evolução relacionada com a motivação e capacidade de resiliência (2; 3) dos alunos (F1: “há claramente alterações mais ne... neste sentido pessoal de... da motivação (...) se calhar da vontade com que se aborda isto...”; F2: “a capacidade de resiliência porque este processo não é fácil, a capacidade de te frustrares, não correr bem ou seja não estou habituado a isto não estou habituado a ter que ouvir não estou habituada a ter não é ou ser frustrante às vezes não conseguir, há aqueles que se motivam e vão e há aqueles que se frustram (...) eu posso dizer que os que foram ficando são os que têm essa capacidade vão ficando não é que vêm uma vez e dão hipótese de ir uma segunda e mesmo sem podendo vir uma semana ou duas depois voltam outra vez motivam-se para vir e vão buscar a motivação para vir novamente”).

Em segundo lugar, duas alunas e dois diretores de turma destacaram a possibilidade de a orquestra poder ter auxiliado no desenvolvimento de uma maior extroversão (4, 7) (P1: “no caso no que diz respeito à F. acho que... parece-me que ela está um pouco mais extrovertida deste que pronto desde que pronto neste caso poderá ter o facto de ela pertencer à orquestra poderá ter contribuído para isso porque ela era assim uma criança assim muito introvertida se calhar também ajudou-a um pouco nesse sentido”; P2: “sim, sim elas a partir do momento em que elas começaram a ficar mais soltas porque eu acho que a orquestra provocou-lhes isto”). Estes aspetos de cariz individual onde se verificou um maior impacto podem ser discutidos à luz de uma das dimensões da estrutura CASEL, a autogestão, que corresponde à capacidade de autorregulação de emoções, pensamentos e comportamentos. Este aspeto torna-se fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes uma vez que auxilia, nomeadamente, na capacidade de gestão do stress, do humor, controlo dos impulsos e de persistência perante desafios (CASEL, 2020a; CASEL, 2020b; Desai et al., 2014; Santos et al., 2020; Weissberg et al., 2015).

Ainda se torna pertinente analisar a categoria utilização das tecnologias (e.g., telemóvel), na medida em que duas alunas referiram que a atividade da orquestra auxilia a despender menos tempo na tecnologia, designadamente no telemóvel (A4: “Porque a gente aprende muita coisa (...) a gente tem mais tempo para ficar aqui na escola, largar um pouco o telemóvel”; A5: “Ah ajudam-me a largar a tecnologia, que hoje em dia os adolescentes só querem estar no telemóvel em vez de se divertirem um bocado então ajuda a largar a tecnologia para se divertirem mais um bocado”). Este aspeto corrobora o estudo de Penna (2017), em que

se verificou que a participação na orquestra permitiu aos alunos despendarem menos tempo a ver televisão ou na internet.

Explorar o impacto percebido da participação na orquestra, em relação ao envolvimento dos alunos na escola, na perspectiva dos próprios, diretores de turma e facilitadores da orquestra.

No sentido de compreender a perspectiva dos alunos, facilitadores da orquestra e diretores de turma sobre o impacto da participação na orquestra ao nível do **envolvimento escolar**, torna-se pertinente analisar as categorias que dizem respeito à dimensão comportamental, afetiva, cognitiva e agenciativa do conceito de envolvimento escolar.

Relativamente à dimensão comportamental (7; 11), na categoria dos comportamentos direcionados para a aprendizagem (7; 11), os facilitadores da orquestra referiram melhorias ao nível da atenção e concentração (F1: “*conseguem (...) tempos de (...) foco numa tarefa muito superiores*”), três alunas assinalaram benefícios em relação ao comportamento e participações nas aulas (A5: “*Sim porque tu ao levatares-te da cama a pensares que vais ter orquestra hoje, vais-te portar bem para as aulas logo acabarem para tu ires para a orquestra*”; P4: “*não arranjar muita briga, participar um pouco mais nas aulas*”), sendo que dois diretores de turma corroboraram as melhorias ao nível da participação (P1: “*ficaram pronto um bocadito (...) mais à vontade digamos assim nas participações, não estão no cantinho delas e pronto e penso que nesse sentido teve (...) o seu impacto positivo*”; P2: “*já as vejo mais à vontade para pôr o braço no ar e tirar uma dúvida porque não perceberam, coisa que não faziam*”). Estes aspetos são consistentes com a literatura no sentido em que, de acordo com o estudo de Penna (2017), os alunos referem melhorias nos seus comportamentos de esforço e atenção, uma vez que os ajuda a focar no estudo. Para além disso, a literatura também indica que o contacto com a música em grupo auxilia numa maior concentração nas aulas (Pâmela et al., 2016; Penna, 2017).

No que concerne à dimensão afetiva (6; 10), um dos facilitadores da atividade e três alunas destacaram alterações relativamente à manifestação de interesse pela escola (4, 5) (A5: “*Eu dantes era oh tenho de ir para a escola, posso faltar mãe? A minha mãe dizia sempre que não e eu vinha para a escola depois saía e vinha embora e agora quando vou à orquestra eu é hoje tenho aula de orquestra e saio da cama*”). Esta perceção de um maior sentimento de prazer e interesse em relação à escola vai ao encontro do estudo de Moura e colaboradores (2014), segundo o qual foi possível verificar que os estudantes envolvidos no clube de música apresentaram um maior sentimento de prazer em relação à escola, apresentando uma tendência para uma visão mais positiva acerca da mesma, em comparação com os alunos não participantes da atividade. Para além disso, é defendido por vários autores o potencial da música para

envolver os estudantes desinteressados nas atividades acadêmicas (Bokiev et al., 2018; Hallam & Council, 2015; McFerran et al., 2017; Rusinek, 2008). Ainda, ao nível da subcategoria integração na comunidade escolar, ambos os professores destacaram o aspeto da integração escolar e do sentimento de pertença à escola como algo que pode ser desenvolvido com a orquestra (P1: *“também os ajuda muito também na integração da própria escola”*; P2: *“elas eram miúdas ano passado quando chegaram que estavam muito enfiadas cada uma no seu canto (...) estão muito mais integradas na turma do que o que estavam por exemplo no ano anterior”*), bem como a compreensão da função da escola (P2: *“são miúdas que eu acho que finalmente começaram a perceber que a escola tem uma função”*). Os resultados desta dimensão vão ao encontro do estudo de Martinez e colaboradores (2016), no sentido em que se verifica um maior sentimento de pertença à escola nos alunos que frequentam atividades artísticas, onde está incluída a música. Também, diversos autores defendem a ideia de que a participação em atividades extracurriculares está associada a um maior sentimento de pertença e envolvimento em relação à escola (Bouchard & Berg, 2017; Fredricks & Eccles, 2006; Knifsend & Graham, 2012).

Da análise temática realizada, no que concerne à dimensão cognitiva (5; 9), foi possível verificar nos discursos dos participantes no estudo, desde logo, mudanças em relação às crenças dos alunos sobre si mesmos (5; 9). Três alunos referiram uma melhoria da autoconfiança e sentido de competência (Entrevistadora: *“e há algum aspecto sem ser relacionado com os outros, só contigo (...)?”* A1: *“Também confiar em mim.”*; A2: *“Sim, não ter vergonha das coisas e enfrentar (...) o medo do palco”*; A3: *“foi na orquestra que eu aprendi a não ter medo de ir a um palco”*) e um facilitador e um professor salientaram alterações positivas na autoestima e igualmente em relação à autoconfiança e sentido de competência (F1: *“há alguns resultados visíveis por exemplo na autoestima dos alunos é uma... é uma questão bastante óbvia (...) há alunos que tinham total vergonha de tocar no início (...) e que hoje sente-se uma confiança totalmente diferente”*; P2: *“as questões de autoestima eu acho que melhoraram bastante elas eram miúdas que até tinham assim uma posição mais enfiada e neste momento estão muito mais direitas, acho que isso fez milagres, o sentirem que são capazes que era uma coisa que eu acho que elas não estavam muito habituadas a sentir”*). Este resultado mostra-se consistente com outros estudos que demonstram que a participação em atividades extracurriculares está associada ao desenvolvimento positivo de variáveis associadas ao desenvolvimento psicossocial, designadamente ao nível da autoestima (Feldman & Matjasko, 2005), sendo que o estudo de Mak e Fancourt (2019), refere especificamente a música como

promotora de níveis elevados de autoestima. Também, a literatura evidencia que a música, nomeadamente a participação em grupos musicais e o envolvimento na preparação e na performance de um espetáculo escolar proporcionam um aumento da autoconfiança (Hallam, 2010; Pitts, 2007; Rodrigues & Rosin, 2011).

Para além disso, os resultados podem ser discutidos tendo em conta a dimensão da autoconsciência de um dos domínios CASEL, o qual se refere às competências intrapessoais, ou seja, ao reconhecimento das próprias emoções, pensamentos e comportamentos. Este domínio permite aos alunos o reconhecimento das próprias forças e limitações e um sentido de confiança, eficácia, otimismo e propósito (CASEL, 2020a; CASEL, 2020b; Desai et al., 2014; Santos et al., 2020; Weissberg et al., 2015).

Por fim, no que diz respeito à dimensão agenciativa (2; 4), em relação à intervenção e influência dos alunos no ambiente escolar (2; 4) um professor e um facilitador referiram melhorias ao nível da autonomia e proatividade dos alunos (F1: *“podem propor uma ideia sem medo de serem censurados (...) e portanto há... esse espaço que de alguma forma está ganho... podia ser noutra dimensão, podia ser com outro impacto que ainda não estamos a conseguir ter, precisaríamos agora de tempo sem pandemia”*; P2: *“já as noto mais desvoltas nesse sentido em que já conseguem perceber que o caderno é delas, elas é que têm que perceber o que é que lá está porque o caderno vai ser o material de estudo portanto ao nível da autonomia acho que isto mexeu ali com qualquer coisa nestas meninas tendo em conta as características que têm...”*; P2: *“e ganharam voz que isso para mim é o mais importante de tudo”*).

Apesar desta dimensão ter sido a menos expressiva em termos de impacto nos alunos, as ligeiras mudanças percebidas podem ser discutidas uma vez que constituem um bom ponto de partida para uma maior intervenção dos alunos no contexto escolar. Com efeito, a importância da integração deste quarto aspeto no conceito de envolvimento escolar prende-se com o facto de permitir aos alunos, não apenas a reação às tarefas de aprendizagem, mas também atuar sobre elas, modificando-as e transformando-as em algo mais pessoal, que seja relevante de acordo com os seus interesses e/ou desafiante, contribuindo para o enriquecimento do processo de aprendizagem (Reeve & Tseng, 2011). Assim, a dimensão agenciativa facilita o percurso para o sucesso académico, bem como um ambiente de aprendizagem mais motivador (Reeve, 2013).

5. Conclusões

Ao longo desta secção proceder-se-á à apresentação das principais conclusões do presente estudo, bem como as suas potencialidades, limitações, sugestões para estudos futuros e implicações para a prática.

A presente investigação apresenta como objetivo geral compreender o impacto percebido da participação dos alunos na orquestra de escola, por meio da consideração de perspectivas de alunos, professores e facilitadores da atividade.

Em primeiro lugar, no que diz respeito às motivações dos alunos para a participação na orquestra, parece haver um predomínio das de natureza intrínseca. No entanto, estas parecem surgir apenas após a entrada dos alunos na atividade. Ou seja, com base nos discursos dos alunos, a hipótese levantada é a de que, numa fase inicial as motivações surgem por fatores externos e, com o aumento gradual do envolvimento com a atividade, estes evoluem para fatores motivacionais intrínsecos (e.g. prazer pela atividade e equipa dinamizadora). Esta perspetiva revela-se consistente com os objetivos sociais esperados pelos facilitadores da orquestra, dado que os alunos acabam por se identificar com a atividade e os resultados produzidos. Neste mesmo sentido, e de acordo com as perceções dos participantes, as mudanças percebidas mais frequentes decorrentes da participação na orquestra prendem-se com o relacionamento interpessoal, nomeadamente ao nível da cooperação, disponibilidade e conforto na relação com o outro, do estabelecimento de novas relações sociais, da confiança, valorização social, bem como da comunicação. Desta forma, é possível verificar a consistência destes resultados positivos na dimensão interpessoal com os objetivos sociais da atividade, o que demonstra os benefícios para os alunos desta estrutura de orquestra não clássica, em que não existem apenas objetivos artísticos.

Ainda, num nível individual, professores e alunos reforçam o entusiasmo e orgulho sentido com a atividade, sendo que, na perspetiva dos alunos, a orquestra auxilia na gestão emocional. Também os facilitadores apontam para uma evolução dos alunos, de uma forma geral, ao nível da motivação para participar e capacidade de resiliência perante as dificuldades. Por último, tanto alunos como professores, referem que a orquestra pode auxiliar no desenvolvimento de uma maior extroversão.

Relativamente às dimensões do envolvimento escolar, verificou-se um impacto positivo em todas, porém, em algumas a influência nos alunos foi mais expressiva do que noutras. Aquela em que os participantes referiram melhorias mais significativas foi a dimensão

comportamental, nomeadamente em relação ao foco, atenção e concentração e, na sala de aula, o comportamento e a participação. De seguida, distingue-se a dimensão afetiva, uma vez que pouco mais de metade dos participantes referem existir um maior interesse e sentimento de prazer em relação à escola, bem como uma melhor integração no contexto escolar, na turma e uma compreensão da função da escola. Em relação à dimensão cognitiva, metade dos participantes referiram alterações positivas ao nível das crenças dos alunos sobre si próprios, sendo que alguns alunos referiram melhorias apenas ao nível da autoconfiança e sentido de competência, tendo um facilitador e um professor corroborado estes aspetos e acrescentado melhorias na autoestima. Por fim, a dimensão agenciativa foi aquela em que se verificou uma menor expressão do impacto da orquestra, no entanto, dois participantes expressaram a sua perspetiva positiva em relação à existência de uma participação mais ativa na contribuição com novas ideias, bem como uma maior autonomia da parte dos alunos.

Os resultados obtidos ao nível do envolvimento escolar salientam, assim, a importância de atividades artísticas, especialmente a música, no contexto escolar. Com efeito, a música constitui-se como uma importante ferramenta para a promoção da saúde e bem-estar das crianças e adolescentes (Finger et al., 2016), podendo assumir-se como um instrumento que permite estimular competências sociais de uma forma prazerosa, contribuindo para a melhoria da expressão e comunicação dos alunos e, por isso, facilitadora das relações humanas (Areias, 2016; Oliveira et al., 2020), tal como se verificou no presente estudo. Em contexto escolar, o envolvimento com a música permite a vivência de momentos de emoção, criatividade, comunicação e alegria pelos alunos, podendo desta forma constituir-se como uma linguagem artística crucial para a sua educação e formação (Oliveira et al., 2020), uma vez que pode contribuir para um envolvimento mais positivo na escola e, conseqüentemente, um maior sucesso escolar. Assim, estas conclusões vão ao encontro dos objetivos do eixo da disciplina e cultura escolar do projeto *ACT – Aprender Com Todos*, no sentido em que um dos objetivos do mesmo é promover a disciplina e os comportamentos positivos através do reforço das relações positivas entre docentes, alunos e assistentes operacionais, bem como o reconhecimento do contributo de todos para a vida escolar e a valorização das competências de cada um. Neste sentido, os resultados deste estudo constituem-se como pertinentes na medida em que reforçam a importância da realização de atividades extracurriculares, designadamente na área artística, em contextos económica e socialmente desfavorecidos. Desta forma, as referidas conclusões constituem importantes contributos uma vez que foram evidentes resultados positivos ao nível: das competências interpessoais; do envolvimento escolar (nomeadamente, da intervenção

proativa no ambiente escolar, comportamentos direcionados para a aprendizagem, integração na escola e sentimento de prazer pela mesma e crenças dos alunos sobre competências intrapessoais), embora algumas dimensões tenham tido um maior impacto. Ao nível individual, concluiu-se que a orquestra pode auxiliar na gestão emocional, no desenvolvimento de uma maior extroversão e capacidade de motivação e resiliência.

Porém, a presente investigação apresenta algumas limitações, tal como o número reduzido de participantes, facto que impossibilitou a obtenção de saturação teórica na análise dos dados (Gonçalves & Gonçalves, 2021). Decorrente da situação pandémica, outra limitação prende-se com a interrupção das sessões presenciais da orquestra durante o 3º período do ano letivo de 2019/20 e durante a maior parte do 2º período do ano letivo de 2020/21, o que conduziu a um impacto negativo no desenvolvimento da atividade, dado que interrompeu a regularidade do trabalho já desenvolvido com os alunos. Desta forma, os resultados do presente estudo também ficaram comprometidos na medida em que o impacto percebido da atividade nos alunos poderia ter sido maior, caso a orquestra tivesse mantido a mesma estrutura das sessões durante toda a duração do projeto.

Tendo em conta estas limitações, é possível propor sugestões para investigação futura. Por um lado, devido às limitações impostas pela pandemia, sugere-se a realização de investigações semelhantes a esta, num contexto em que seja exequível existir regularidade do trabalho desenvolvido em atividades extracurriculares. Também seria relevante a realização de estudos que demonstrem a importância de atividades artísticas em contexto escolar, recorrendo a uma amostra de participantes mais alargada e a diferentes escolas, com o objetivo de existir uma maior diversidade de perspetivas e um termo comparativo entre diferentes contextos educativos. Para além disto, mais investigações desta natureza seriam pertinentes dada a escassez de estudos que relacionem atividades artísticas, especialmente a música, com o envolvimento escolar.

Por fim, como implicações para a prática, salienta-se a possibilidade dos resultados do presente estudo conduzirem a uma reflexão sobre a relevância de atividades artísticas, particularmente musicais, em contextos escolares com populações mais vulneráveis. Os resultados vieram sugerir que a participação em atividades extracurriculares, como a orquestra do presente estudo, não tem apenas benefícios ao nível do envolvimento escolar, indo para além deste fenómeno observando-se também impactos positivos noutros aspetos interpessoais e individuais. Neste sentido, esta investigação enfatiza o valor das atividades extracurriculares na

área da música ao nível do envolvimento escolar, mas também noutros domínios que, juntamente com o envolvimento dos alunos na escola, contribuem, para a prevenção do abandono precoce e promoção do sucesso escolar.

6. Referências

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Areias, J. C. (2016). A música, a saúde e o bem estar. *Nascer e Crescer, 25*(1), 7-10.
- Bezelga, I. (2017). O papel das artes na promoção do sucesso académico: O prazer de fazer acontecer! *Revista Portuguesa de Educação Artística, 7*(1).
<https://doi.org/10.34639/rpea.v7i1.52>
- Billingsley, J. T., & Hurd, N. M. (2019). Discrimination, mental health and academic performance among underrepresented college students: the role of extracurricular activities at predominantly white institutions. *Social Psychology of Education, 22*(2), 421-446.
- Blandford, S., & Duarte, S. (2004). Inclusion in the community: A study of community music centres in England and Portugal, focusing on the development of musical and social skills within each centre. *Westminster Studies in Education, 27*(1), 7-25.
<https://doi.org/10.1080/0140672042000224934>
- Bokiev, D., Bokiev, U., Aralas, D., Ismail, L., & Othman, M. (2018). Utilizing music and songs to promote student engagement in ESL classrooms. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8*(12), 314-332.
- Bouchard, K. L., & Berg, D. H. (2017). Students' school belonging: Juxtaposing the perspectives of teachers and students in the late elementary school years (grades 4-8). *School Community Journal, 27*(1), 107-136.
<http://www.schoolcommunitynetwork.org/>
- Brandão, C., Ribeiro, J., & Costa, P. A. (2021). Análise de dados. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Eds.), *Manual de Investigação Qualitativa* (pp. 129-158). PACTOR. <https://doi.org/9789896931148.pdf>
- Calicchio, F., & do Prado, I. B. (2017). Educação Musical e Inclusão: Música como parceira na Integração Escolar e Social. *Revista de Pós-graduação Multidisciplinar, 1*(1), 57-66.
<https://doi.org/10.22287/rpgm.v1i1.468>
- Campos, N. P. (2014). O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: O aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM, 16*(19).
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/264>

- CASEL (2020a). *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*.
https://casel.org/wp-content/uploads/2021/01/11_CASEL-Program-Criteria-Rationale.pdf
- CASEL (2020b). *CASEL's SEL Framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/sel-framework/>
- Cavalcante, R. B., Calixto, P., & PINHEIRO, M. M. K. (2014). Content analysis: General considerations, relations with the research question, the possibilities and limitations of the method. *Informação & Sociedade: Estudos*, 24(1).
<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/92625>
- Desai, P., Karahalios, V., Persuad, S., & Reker, K. (2014). A social justice perspective on social-emotional learning. *Communique*, 43(1), 14-16.
<http://www.nasponline.org/publications/>
- da Silva, D. P. A., Figueiredo Filho, D. B., & da Silva, A. H. (2015). O poderoso NVivo: Uma introdução a partir da análise de conteúdo. *Revista Política Hoje*, 24(2), 119-134.
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3723>
- de Oliveira, A. P. G., Lopes, Y. K. S., & de Oliveira, B. P. (2020). A importância da música na educação infantil. *Revista Educação & Ensino*, 4(1).
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2010). Hot for teacher: Using digital music to enhance students' experience in online courses. *TechTrends*, 54(4), 58-73.
<https://doi.org/10.1038/news070409-13>
- Eklund, K., Kilpatrick, K. D., Kilgus, S. P., & Haider, A. (2018). A systematic review of state-level social-emotional learning standards: Implications for practice and research. *School Psychology Review*, 47(3), 316-326. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017.0116.V47-3>
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210. <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>

- Festas, M. I., Prata, M. J., Oliveira, A. L. D., & Veiga, F. (2018). Envolvimento, desempenho acadêmico e composição escrita. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844183430>
- Finger, D., Zanettini, A., Urio, Â., Franceschi, V. E., de Souza, J. B., Haag, F. B., & da Silva, D. J. (2016). Atuação da música no desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. *Revista Ciência em Extensão*, 12(2), 106-115.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. (1993). School engagement & students at risk. *National Center for Education Statistics (ED)*.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In S. Christenson, A., Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 507-520. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8933-5>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10(3), 132-146. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1003_3
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. *Regional Educational Laboratory Southeast*. <http://www.serve.org/RELSE.aspx>
- Gonçalves, S. P., & Gonçalves, J. P. (2021). Qualidade e Ética na Investigação Qualitativa. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Eds.), *Manual de Investigação Qualitativa* (1st ed., pp. 50-52). PACTOR. <https://doi.org/9789896931148.pdf>
- Gondim, S. M. G., & Bendassolli, P. F. (2014). Uma crítica da utilização da análise de conteúdo qualitativa em psicologia. *Psicologia em Estudo*, 19(2), 191-199. <https://doi.org/10.1590/1413-737220530002>

- Guerra, C. E. (2018). Clima de escola e envolvimento dos/as estudantes: Um estudo com alunos/as do 3º ciclo do ensino básico [Tese de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Digital de Publicações Científicas. <http://hdl.handle.net/10174/23106>
- Hallam, S., & Council, M. E. (2015). The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Music Education Research Centre (iMerc)*. <https://www.researchgate.net/publication/273126443>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(2), 220-227. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>
- Hill, N. E., & Wang, M. T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology*, 51(2), 224-235. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Ilari, B. (2006). Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 191-198. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100022>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318-340. <https://doi.org/10.2307/2673138>
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49-72. <http://www.jstor.org/stable/44219021>
- Justo, J. S., & de Freitas, C. J. (2016). Afinação da subjetividade: música e tribalismo urbano. *Revista do Departamento de Ciências Humanas*, (48), 52-68.
- Khazanchi, R., Khazanchi, P., Mehta, V., & Tuli, N. (2021). Incorporating Social–Emotional Learning to build positive behaviors. *Kappa Delta Pi Record*, 57(1), 11-17. <https://doi.org/10.1080/00228958.2021.1851581>

- Kinder, K., & Harland, J. (2004). The arts and social inclusion: what's the evidence? *Support for learning*, 19(2), 52-56. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00320.x>
- Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 379-389. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9737-4>
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20(4), 457-467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República, § nº 237 (1986). https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202107051327/70486656/diploma/indice?p_p_state=maximized
- Leite, A. A. G. (2017). Atitudes face a si próprio e envolvimento na escola: Estudo com alunos do sistema aprendizagem em alternância [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade de Lisboa.
- Mak, H. W., & Fancourt, D. (2019). Arts engagement and self-esteem in children: Results from a propensity score matching analysis. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1449(1), 36-45. <https://doi.org/10.1111/nyas.14056>
- Malveiro, F., & Veiga, F. (2016). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com a perceção do clima de criatividade e o apoio dos professores. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação - Motivação para o desempenho académico / Students' engagement in school: Perspectives of psychology and education - Motivation for academic performance* (pp. 105-121). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. <http://hdl.handle.net/10451/29389>
- Martinez, A., Coker, C., McMahon, S. D., Cohen, J., & Thapa, A. (2016). Involvement in extracurricular activities: Identifying differences in perceptions of school climate. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 70-84.
- McFerran, K. S., Crooke, A. H. D., & Bolger, L. (2017). Promoting engagement in school through tailored music programs. *International Journal of Education & the Arts*, 18(3). <http://www.ijea.org/v18n3/>.
- Melo, M., & Guerra, C. (2020). Clima de escola e envolvimento de estudantes do 3º ciclo do ensino básico. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 37-56. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27611>

- Mendes, L. C. A. B. (2017). Dançar, tocar música e fazer de conta-os clubes escolares de cariz artístico no 2º e 3º ciclos do ensino básico [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra.
- Metsäpelto, R. L., & Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 10-33.
- Moura, M., Martins, M., & Coimbra, D. (2014). Contributo das atividades de complemento curricular (clube de música) no desempenho académico de estudantes do ensino básico. *Educação, Sociedade & Culturas*, (41).
<https://www.researchgate.net/publication/291115705>
- Nodari, F., do Couto Soares, M., Wiedenhof, G. C., & Oliveira, M. (2014). Contribuição do Maxqda e do NVivo para a Realização da Análise de Conteúdo. *ENANPAD*.
- Oberle, E., Ji, X. R., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., & Gadermann, A. M. (2019). Benefits of extracurricular participation in early adolescence: Associations with peer belonging and mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(11), 2255-2270.
<https://doi.org/10.1007/s10964-019-01110-2>
- Pâmela, D. G., Wolffenbüttel, C. R., & Maria, A. B. A. (2016). Estudo sobre a participação de estudantes em um grupo instrumental. *Revista da FUNDARTE*, (32), 120-141.
<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
- Penna, M. F. (2017). Vida ativa: A prática de um instrumento musical como ferramenta de transformação no uso do tempo livre em alunos da Orquestra Jovem Recanto Maestro. Active life: The practice of a musical instrument as a tool of transformation in the use of free time in students of the Orchestra Jovem Recanto Maestro. *Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti*, 278-287.
<https://doi.org/10.18815/sh.2017v0n0.195>
- Pitts, S. E. (2007). Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*, 9(1), 145-165.
<https://doi.org/10.1080/14613800601127627>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

- Rentfrow, P. J. (2012). The role of music in everyday life: Current directions in the social psychology of music. *Social and personality psychology compass*, 6(5), 402-416.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00434.x>
- Rodrigues, C. A. M., & Rosin, S. M. (2011). A importância do ensino de música para o desenvolvimento infantil [Dissertação, Universidade Estadual de Maringá]. Academia.edu.
https://www.academia.edu/6048992/A_IMPORT%C3%82NCIA_DO_ENSINO_DE_M%C3%9ASICA_PARA_O_DESENVOLVIMENTO_INFANTIL?from=cover_page
- Rusinek, G. (2008). Disaffected learners and school musical culture: An opportunity for inclusion. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 9-23.
<https://doi.org/10.1177/1321103X08089887>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Guilford Publications*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (3.^a ed.). SAGE publications.
- Sanches, T. (2016). Envolvimento dos Alunos na Escola: para uma ecologia da biblioteca académica. In F. H. Veiga (Ed.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação - Motivação para o Desempenho Académico. Students' Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education - Motivation for Academic Performance* (pp. 167-186). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santos, M., Santos, N. N., Franco, G., & Silva, E. P. (2020). Aprendizagem de competências sociais e emocionais em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Avaliação do programa KidsTalentum. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 34(2), 123-142.
<https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i2.1503>
- Silva, A. H., de Moura, G. L., Cunha, D. E., Figueira, K. K., Hörbe, T. D. A. N., & Gaspar, E. (2017). Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica. *Conhecimento interativo*, 11(1), 168-184.
- Silva, C., Veiga, F., Pinto, É., & Ribas, A. (2017). Envolvimento dos alunos na escola e suas percepções acerca do apoio parental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (5), 28-32. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2189>

- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society, 41*(1), 3-25.
<https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Skinner, E. A., Pitzer, J.R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Strean, W. B. (2011). Creating student engagement? HMM: Teaching and learning with humor, music, and movement. *Creative Education, 2*(3), 189-192.
<https://doi.org/10.4236/ce.2011.23026>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Teixeira, R. O. (2019). Sentimento de pertença à escola, sentimento psicológico de comunidade e expectativas educacionais: Uma interação com o desempenho académico de estudante açorianos (as) da parceria de intervenção comunitária de promoção do sucesso educativo: Escola, família, comunidade [Dissertação de mestrado não publicada]. ISPA.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 441-449. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058036>
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 217*, 813-819.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2012a). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho académico: Sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46*(2), 31-47.
<http://hdl.handle.net/10400.3/3686>
- Veiga, F., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, C. (2012b). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com variáveis contextuais e pessoais – Uma revisão da literatura. *Psicologia, Educação e Cultura, 16*(2), 36-50.

- Vidulin, S. (2020). Music teaching in regular class and extracurricular music activities in Croatia: State and perspectives. *Hungarian Educational Research Journal*, 10(2), 143-154. <https://doi.org/10.1556/063.2020.00015>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Welch, G. F. (2005). We are musical. *International Journal of Music Education*, 23(2), 117-120. <https://doi.org/10.1177/0255761405052404>

ANEXOS

Anexo 1. Guião de entrevista semiestruturada para alunos construído com a finalidade de explorar a perspetiva dos alunos face à sua participação na orquestra da escola (Cruz, Castro, Costa, Martins & Veríssimo, 2021)

Dimensões	Questões do entrevistador
- Questões sociodemográficas	1) Sexo? 2) Idade? 3) Ano de escolaridade? 4) Retenções? 5) Experiência prévia de música? 6) Participação em mais alguma atividade extracurricular?
- Conhecimento dos alunos (caraterísticas e interesses) - Perspetiva sobre a experiência na orquestra em geral	7) Se só pudesses usar três palavras, quais escolhias para te descrever? 8) Quais os teus maiores interesses? O que mais gostas de fazer nos tempos livres? 9) Quando pensas na orquestra qual é a primeira palavra que te vem à cabeça? 10) Como é que descreves a tua experiência na orquestra até agora? 11) O que mais gostas na orquestra? E o que menos gostas?
- Experiência na orquestra e desenvolvimento dos alunos, a nível pessoal	12) O que te motivou a integrar a orquestra? 13) O que é que a orquestra significa para ti? O que é que consideras mais importante da participação na orquestra?

<p>- Experiência na orquestra e relação com os outros</p>	<p>14) Sentes alguma evolução/melhoria em ti, desde que começaste a participar na orquestra? Se sim, podias-me falar um bocadinho sobre isso?</p> <p>15) Consegues encontrar pontos/caraterísticas comuns entre ti e as outras pessoas que participam contigo?</p> <p>16) Como é que descreves a relação que tens com os teus amigos ou colegas da orquestra? E professores?</p>
<p>- Experiência na orquestra e novas aprendizagens</p> <p>- Experiência na orquestra e envolvimento com a escola</p>	<p>17) O que é que consideras que a orquestra te trouxe de bom? A orquestra fez-te ser capaz de coisas novas? Sentes que te fez aprender algo novo, por exemplo um novo talento que não sabias que tinhas?</p> <p>18) A orquestra faz com que gostes mais da escola? Se sim, porquê?</p> <p>19) Achas que era bom mais alunos integrarem a orquestra? Porquê?</p> <p>20) O que é que dirias a um colega teu que não está na orquestra para o convencer a entrar no grupo? Porquê?</p>

Anexo 2. Guião de entrevista semiestruturada construído com a finalidade de explorar a perceção de diretores de turma em relação à participação dos alunos na orquestra (Cruz, Castro, Costa, Martins & Veríssimo, 2021)

Dimensões	Questões do entrevistador
Questões sociodemográficas	1) Sexo? 2) Idade? 3) Há quanto tempo leciona na escola? 4) Área disciplinar? 5) Há quanto tempo conhece o aluno? 6) Há quanto tempo é diretor de turma do aluno?
Caraterização dos alunos Exploração da perceção acerca da experiência dos alunos na orquestra	7) O que é que conhece do aluno que participa na orquestra? Como o caracteriza? 8) Qual entende que seja a motivação do aluno para participar nessa atividade? 9) Sente que o aluno se distingue dos outros, de alguma forma? Como? Por exemplo, em relação ao entusiasmo e gosto pela escola? 10) Tem conhecimento de situações em que a experiência de participação na orquestra tenha influenciado o aluno, a algum nível? 11) Há alguns aspetos mais que entenda que se destacam nos alunos que participam na orquestra?

Anexo 3. Guião de entrevista semiestruturada construído com a finalidade de explorar a perspetiva dos facilitadores da orquestra acerca dos efeitos da participação dos alunos na mesma (Cruz, Castro, Costa, Martins & Veríssimo, 2021)

Dimensões	Questões do entrevistador
Questões sociodemográficas	1) Sexo? 2) Idade? 3) Qual a sua área de formação? 4) De momento, qual a sua atividade a nível profissional? 5) Há quanto tempo faz parte da equipa dinamizadora da orquestra?
Conhecimento do funcionamento da orquestra Caraterísticas dos alunos e relação com a experiência na orquestra Perspetiva sobre as aprendizagens retiradas da orquestra e possíveis mudanças percebidas nos alunos	6) Podia-me falar um bocadinho dos objetivos da orquestra? 7) Como são organizadas as sessões da orquestra? Existe algum planeamento definido para atingir os objetivos? Se sim, como funciona? 8) Como caracteriza o ambiente da orquestra, em termos do funcionamento do grupo? 9) Identifica caraterísticas comuns entre os alunos? Se sim, quais? 10) O que sente que motiva a participação dos alunos? O que é que entende ser mais importante para eles dentro da orquestra? 11) Como descreve a evolução do grupo? Que mudanças perceciona nos alunos ao longo do tempo? 12) Que aprendizagens considera que os alunos tiram mais da orquestra? Em que aspetos a orquestra pode ajudar os alunos? 13) Qual o(s) maior(es) desafio(s) que considera que a orquestra constitui para os alunos?

<p>Principais contributos da orquestra para os alunos</p>	<p>14) Desde que trabalha com a orquestra ACT, assistiu ou tem conhecimento de alguma situação que tenha sido mais difícil para os alunos? Se sim, podia-me falar um bocadinho de como os alunos a enfrentaram? Considera que retiraram daí aprendizagens? Viu características neles que nunca tinha visto?</p> <p>15) Do que já observou, como acha que os alunos se sentem quando participam numa atividade da orquestra com sucesso? Sente que eles próprios reconhecem que evoluem em algum aspeto?</p> <p>16) Lembra-se de alguma situação em que algum aluno ou alunos tenham dito que a orquestra mudou algo neles próprios?</p> <p>17) Se tivesse de resumir as principais vantagens da orquestra para os alunos, o que diria?</p> <p>18) Há mais algum aspeto que ache relevante acrescentar, que não tenhamos falado?</p>
---	---

Anexo 4. Sistema geral de categorias e respetiva descrição e codificação

Código	Descrição	Exemplo de dados	Fontes	Referências
1. Motivação para participar na orquestra	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a motivação de natureza intrínseca e extrínseca.		8	13
1.1. Intrínseca	Esta categoria codifica aspetos relacionados com fatores de natureza intrínseca: o prazer pela atividade e pela equipa dinamizadora; a concretização de um objetivo a longo-prazo; as características e o valor da atividade; a ocupação dos tempos livres e o gosto por passar tempo ao ar livre e fora de casa.		5	7
1.1.1. Prazer	Esta categoria codifica aspetos relacionados com o interesse pela atividade em si e pela equipa dinamizadora	<i>“há uma motivação direta que é os miúdos gostarem da equipa” (F1)</i>	2	2
1.1.2. Concretização de um objetivo a longo-prazo	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a importância da orquestra para a concretização de um sonho.	<i>“... imagina que há muitos alunos que não ainda sonham ainda não conseguem ver qual é o seu futuro, o que querem ser, e acho que eles com os espetáculos se gostarem da da música acho que estarem num palco acho que para eles vai incentivá-los ainda mais a querer só aquele... ter aquele futuro...” (A6)</i>	2	2
1.1.3. Características e valor da atividade	Esta categoria codifica aspetos relacionados com o ambiente da orquestra e as vantagens que esse espaço proporciona aos alunos.	<i>“também ser um ambiente diferente daquilo que é uma sala de aula daquilo que tem aquelas regras convencionais” (F2)</i>	3	3

Código	Descrição	Exemplo de dados	Fontes	Referências
1.2. Extrínseca	Esta categoria codifica aspetos relacionados com fatores de natureza extrínseca: a influência dos pares e a possibilidade de estar com os colegas na escola, bem como a ocupação dos tempos livres.		6	6
1.2.1. Influência dos pares	Esta categoria codifica aspetos relacionados com o facto de alunos e colegas constituírem uma motivação para participar.	<i>“Foi porque muitas amigas minhas dizem oh I. vai à orquestra é muito fixe e tu gostas muito de dançar e cantar, vai é muito fixe e eu experimentei, gostei e agora estou sempre a ver” (A5)</i>	3	3
1.2.2. Ocupação dos tempos livres	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a utilidade da orquestra para ocupar os tempos livres	<i>“porque às vezes já já se fez tudo em casa e depois não tenho mais nada para fazer fica uma seca então como havia o jornal, a orquestra e a pintura inscrevi-me nas três.” (A1)</i>	3	3
2. Mudanças percebidas com a participação na orquestra	Esta categoria codifica aspetos relacionados com as mudanças percebidas ao nível de: variáveis interpessoais, individuais e do envolvimento escolar.		10	90
2.1. Ao nível interpessoal	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a relação com os outros.		10	31
2.1.1. Capacidade de relacionamento com os outros	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a criação de novas relações sociais, a confiança no outro, a valorização dos outros e a cooperação, disponibilidade e conforto na relação com o outro.		9	23
2.1.1.1. Estabelecimento de novas relações sociais		<i>“antes eu tinha poucos amigos, agora tenho mais” (A4)</i>	3	3
2.1.1.2. Cooperação, disponibilidade e		<i>“desde o início do ano até agora eu antes de vir para a orquestra eu andava sempre chateada com alguém, mas</i>	8	17

Código	Descrição	Exemplo de dados	Fontes	Referências
	conforto na relação com o outro	<i>agora não estou sempre bem-disposta” (A3)</i>		
2.1.1.3. Confiança nos outros	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a confiança nos outros, incluindo a equipa dinamizadora da orquestra.	<i>“da confiança até em nós, isso há uma... há uma mudança muito grande nesse sentido.” (F1)</i>	2	2
2.1.1.4. Valorização dos outros	Esta categoria codifica aspetos relacionados com o sentimento de apreciação pelos outros.	<i>“o serem vistas e serem apreciadas” (P2)</i>	1	1
2.1.2. Capacidade de comunicação	Esta categoria codifica aspetos relacionados com: o falar em público, a capacidade de empatia, escuta ativa e assertividade.	<i>“dando exemplos muito simples a capacidade de ouvir o outro (...) depois tens a empatia que é a capacidade de te colocares no lugar do outro...” (F2)</i>	4	4
2.1.3. Sentimento de pertença	Esta categoria codifica aspetos relacionados com: o sentimento de pertença e integração num grupo ou projeto e o sentimento de construir algo.	<i>“...em relação a esses projetos são sem dúvida uma mais valia para eles pronto porque acaba por fazer com que eles se sintam parte integrante de algo e isto é sempre importante para eles” (P1)</i>	1	4
2.2. Envolvimento escolar	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a dimensão cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa do conceito de envolvimento escolar.		9	34
2.2.1. Dimensão cognitiva	Esta categoria codifica aspetos relacionados com: a autoconfiança, sentido de competência e autoestima.		5	9
2.2.1.1. Crenças dos alunos sobre si mesmos	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a autoconfiança, autoconceito de competência, autoestima, abertura à exploração e experiência e superação de medos, designadamente o medo de errar e do palco.	<i>“Sim, ajudam a ultrapassar os medos de ir para o palco porque eu nunca tinha subido a um palco na vida e foi na orquestra que eu aprendi a não ter medo de ir a um palco” (A3)</i>	5	9

Código	Descrição	Exemplo de dados	Fontes	Referências
2.2.2. Dimensão afetiva	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a integração na comunidade escolar e a manifestação de interesse em relação à escola.		6	10
2.2.2.1. Integração na comunidade escolar	Esta categoria codifica aspetos relacionados com: a integração na escola e na turma, consciência da função da escola e expressão de emoções em relação à escola.	<i>“também os ajuda muito também na integração da própria escola” (P1)</i>	2	5
2.2.2.2. Manifestação de interesse pela escola	Esta categoria codifica aspetos relacionados com o entusiasmo, interesse e motivação dos alunos em vir para a escola.	<i>“vou dar assim um exemplo concreto (...) como o M. (...) claramente é um miúdo mais interessado na escola por estar na orquestra (...) é bastante óbvio” (F1)</i>	4	5
2.2.3. Dimensão comportamental	Esta categoria codifica aspetos relacionados com os comportamentos direcionados para a aprendizagem, nomeadamente a atenção e concentração, o comportamento e a participação na sala de aula.		7	11
2.2.3.1. Comportamentos direcionados para a aprendizagem	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a participação, presença, comportamento na sala de aula e capacidade de concentração.	<i>“Sim tipo não arranjar muita briga, participar um pouco mais nas aulas, ter um pouco mais de paciência” (A4)</i>	7	11
2.2.4. Dimensão agenciativa	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a capacidade de autonomia e proatividade dos alunos.		2	4
2.2.4.1. Intervenção e influência dos alunos no ambiente escolar	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a autonomia e proatividade dos alunos.	<i>“e ganharam voz que isso para mim é o mais importante de tudo” (P2)</i>	2	4
2.3. Ao nível individual			9	25
2.3.1. Extroversão	Esta categoria codifica aspetos relacionados com o desenvolvimento de uma maior extroversão nos alunos.	<i>“a A., a M. e a S. são extremamente tímidas e agora estão muito mais soltas” (P2)</i>	4	7

Código	Descrição	Exemplo de dados	Fontes	Referências
2.3.2. Envolvimento com a atividade	Esta categoria codifica aspetos relacionados com: a presença, atitude, felicidade e energia nas sessões; a motivação para participar, o sentimento de identificação dos alunos com trabalhos e produtos finais e a capacidade de resiliência para enfrentar as dificuldades inerentes à atividade.		8	12
2.3.2.1. Entusiasmo e orgulho	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a felicidade, entusiasmo e orgulho sentidos com a participação na atividade.	<i>“Eu me senti muito feliz eu pensei que eu ia errar tudo isso mas eu acertei e acho que foi muito bom, foi mesmo bom ter participado” (A4)</i>	6	9
2.3.2.2. Motivação e capacidade de resiliência	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a capacidade de resiliência dos alunos face às dificuldades e o aumento da vontade para participar nas sessões.	<i>“há claramente alterações mais neste sentido pessoal da motivação (...) se calhar da vontade com que se aborda isto...” (F1)</i>	2	3
2.3.3. Utilização das tecnologias (e.g. telemóvel)	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a frequência de utilização da tecnologia por parte dos alunos.	<i>“Eu digo que é muito fixe a orquestra, tu vais conseguir passar menos tempo agarrado ao telemóvel” (A5)</i>	2	3
2.3.4. Estruturação do pensamento	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a importância da orquestra para o desenvolvimento de um trabalho rotineiro com os alunos e que lhes ofereça estruturação.	<i>“... em particular esses alunos com mais dificuldade de organização e... no fundo (...) precisam de chegar aqui e isto ser um porto seguro, não vamos de novo inventar uma nova coisa e pedir-lhes opinião, (...) a semana passada tentaram fazer aquele ritmo já estão mais próximos de conseguir, estamos a fazê-lo outra vez, estamos a repetir e esse lado de estruturação do pensamento é muito importante e dá resultados.” (F1)</i>	1	1
2.3.5. Organização, assiduidade e pontualidade	Esta categoria codifica aspetos relacionados com a organização temporal dos alunos, em termos da sua assiduidade e pontualidade.	<i>“realmente eles agora chegam não é estão aí a horas tranquilo antes não estava ali a acontecer vinha a meio, aparecia, saía mais cedo” (F2)</i>	2	2

3. Objetivos e funcionamento da orquestra	Esta categoria codifica aspetos relacionados com os objetivos da atividade da orquestra.		2	6
3.1. Sociais	Esta categoria codifica aspetos relacionados com o objetivo de formação de uma comunidade e de um espaço de relação em que os participantes se identifiquem com os resultados.	<i>“no início o principal objetivo era haver uma fase grande onde pudéssemos criar um pouco numa questão mais de estarmos juntos de nos relacionarmos, de perceberem que era um espaço que podiam estar de outra forma que não era algo impositivo de aprendizagem clássica onde há um professor que ensina algo a um conjunto de alunos, mas ser um processo mais de partilha de ideias e conhecimentos” (F2)</i>	2	4
3.2. Artísticos	Esta categoria codifica aspetos relacionados com o objetivo de criação conjunta de algo que seja transformador.	<i>“os objetivos eram por um lado o de desenvolver uma atividade artística que tivesse dentro de si um momento transformador da invenção, da transformação” (F1)</i>	2	2